

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 (85), 2019

CEJSH

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

Crossref


Академія

Суми
СумДПУ імені А. С. Макаренка
2019

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 28.01.2019)

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);
О. А. Біда – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
Дж. Бішоп – доктор філософії, професор (США) (**J. Bishop** – PhD, professor (USA));
В. С. Бугрій – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
Ю. А. Бондаренко – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
К. Бялбжеська – доктор гуманітарних наук (Польща) (**K. Białobrzeska** – dr. nauk
humanistycznych (Polska));
Б. В. Год – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
О. А. Заболотна – 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. Кучай – доктор педагогічних наук, доцент (Україна);
М. П. Лещенко – доктор педагогічних наук, професор (Польща)
І. М. Литовченко – доктор педагогічних наук, доцент (Україна);
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. Статівка – доктор педагогічних наук, професор (Китайська Народна Республіка);
О. С. Чашечникова – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
М. Яворська-Вітковська – доктор хабілітований, професор (Польща) (**M. Jaworska-
Witkowska** – dr. hab., prof. (Polska));
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, 2019

РОЗДІЛ І. ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

УДК 378.091.3:81'243:811:111

Мар'яна Бурак

Тернопільський національний педагогічний
університет імені Володимира Гнатюка

ORCID ID 0000-0003-2692-7325

DOI 10.24139/2312-5993/2019.01/003-017

ЕФЕКТИВНІСТЬ МЕТОДИКИ ВЗАЄМОПОВ'ЯЗАНОГО ФОРМУВАННЯ В МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ГОВОРІННІ ТА ІНФОРМАЦІЙНО- КОМУНІКАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

У статті доведено ефективність методики взаємопов'язаного формування в майбутніх викладачів англійської мови професійно орієнтованої компетентності в говорінні та інформаційно-комунікаційної компетентності. Закцентовано на вагомості урахування сутності та структури відповідних компетентностей у процесі експериментального навчання, спрямованого на їх формування. З метою оцінювання професійно орієнтованої компетентності в говорінні та інформаційно-комунікаційної компетентності визначено рівні їх сформованості та показники. Оцінювання рівнів сформованості професійно орієнтованої компетентності в говорінні й інформаційно-комунікаційної компетентності відбувалося перед початком експериментального навчання та після його завершення з використанням якісних (відкрите спостереження, тестування) та кількісних методів дослідження (непараметричний критерій Манна-Уїтні з обрахунком статистичної значущості різниці вибірок по медіані).

Ключові слова: професійно орієнтована компетентність в говорінні, інформаційно-комунікаційна компетентність, рівні сформованості компетентності, показники сформованості компетентності, якісні та кількісні методи досліджень.

Постановка проблеми. У сучасних вітчизняних реаліях підвищуються вимоги до професійної підготовки викладачів іноземних мов, які на високому рівні володіють професійно орієнтованою англомовною комунікативною компетентністю, а отже здатні не лише самі ефективно реалізувати міжкультурне спілкування, виступаючи при цьому медіаторами культур, а й методично коректно організувати навчальний процес із залученням ефективних інформаційно-комунікаційних технологій.

Одним із компонентів англомовної комунікативної компетентності є компетентність у говорінні, яка забезпечує ефективне усне спілкування з урахуванням мовних, мовленнєвих, соціокультурних норм, ситуації, намірів тощо.

Аналіз актуальних досліджень. Методології експерименту в педагогічних дослідженнях присвячено праці П. Гурвича (Гурвич, 1980), В. Краєвського (Краевский, 2001), Ю. Пассова (Пассов, 2010).

Мета статті – виявити ефективність методики взаємопов’язаного формування професійно орієнтованої компетентності в говорінні та інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх викладачів англійської мови.

Методи дослідження: відкрите спостереження за комунікативними ситуаціями професійно орієнтованого говоріння студентів, тестування, інтерпретація кількісних показників рівнів сформованості професійно орієнтованої компетентності в говорінні та інформаційно-комунікаційної компетентності, математично-статистичний аналіз результатів дослідження з метою доведення ефективності експериментальної методики.

Виклад основного матеріалу. Методичний експеримент з перевірки ефективності методики взаємопов’язаного формування професійно орієнтованої компетентності в говорінні й інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх викладачів англійської мови тривав впродовж першого семестру 2017–2018 н. р. та 2018–2019 н. р. за участі 72 студенти першого курсу магістратури англійського відділення Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка у процесі викладання навчальної дисципліни «Практичний курс англійської мови», розрахованої на 60 годин аудиторної і 30 годин самостійної роботи. Студентів-учасників експериментального навчання розподілено на учасників експериментальної та контрольної групи (по експериментальній парі в кожному академічному році).

Метою експерименту була перевірка ефективності запропонованої методики взаємопов’язаного формування професійно орієнтованої компетентності в говорінні та інформаційно-комунікаційної компетентності в майбутніх викладачів англійської мови, а відтак – дієвості розробленої системи вправ.

Ефективне виконання професійних функцій, зокрема реалізації професійно орієнтованого говоріння, вимагає від сучасного викладача англійської мови професійного рівня сформованості інформаційно-комунікаційної компетентності.

Професійно орієнтовану компетентність у говорінні майбутніх викладачів англійської мови, на основі досліджень В. Черниш (Черниш, 2015, с. 153), трактуємо як їх здатність адекватно до ситуації спілкування здійснювати відбір вербальних і невербальних засобів комунікації під час реалізації професійних завдань, й, з урахуванням професійних мотивів, якостей і вмінь, успішно організовувати власну усномовлену англомовну діяльність.

З урахуванням результатів досліджень Н. Морзе, А. Кочарян (Морзе та Кочарян, 2015, с. 20–31) та С. Іванової (Іванова, 2013), інформаційно-комунікаційну компетентність майбутніх викладачів англійської мови трактуємо як здатність цих фахівців незалежно використовувати інформаційно-комунікаційні технології у процесі професійної діяльності та особистісно-професійного розвитку.

На основі Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти, науковці (Черниш, 2015, с. 137) визначають такі рівні сформованості компетентності в професійно орієнтованому говорінні: інтродуктивний, середній, рубіжний, просунутий, автономний, компетентний. У контексті нашого дослідження беремо до уваги той факт, що на момент вступу на навчання до магістратури випускники бакалаврату – майбутні викладачі англійської мови володіють компетентністю в говорінні на просунутому й автономному рівнях, у свою чергу, компетентністю в професійно орієнтованому говорінні – щонайменш на рубіжному рівні. Таким чином, вважаємо за доцільне орієнтуватися на такі рівні сформованості компетентності в професійно орієнтованому говорінні майбутніх викладачів англійської мови в умовах магістратури: просунутий, автономний та компетентний.

На основі аналізу стандартів інформаційно-комунікаційної компетентності для викладачів / учителів (ICT, 2008), а також досліджень Н. Морзе і А. Кочарян (Морзе та Кочарян, 2015), визначено рівні сформованості інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх викладачів англійської мови: базовий, поглиблений, професійний.

З метою спрощення процедури користування шкалою рівнів сформованості професійно орієнтованої компетентності в говорінні та інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх викладачів англійської мови в контексті нашого дослідження було прийняте рішення на основі здійсненого аналізу користуватися шкалою кореляції рівнів сформованості згаданих компетентностей (табл. 1).

Таблиця 1

Шкала кореляції рівнів сформованості компетентності в професійно орієнтованому говорінні та інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх викладачів англійської мови

Рівні сформованості компетентності в професійно орієнтованому говорінні	Рівні сформованості інформаційно-комунікаційної компетентності
просунутий	базовий
автономний	поглиблений
компетентний	професійний

Зміст експериментального навчання передбачав взаємопов'язане формування в майбутніх викладачів англійської мови професійно орієнтованої компетентності в говорінні й інформаційно-комунікаційної компетентності, тобто одночасне опанування студентами складовими цих компетентностей, а саме: декларативними та процедурними знаннями, мовленнєвими навичками, мовленнєвими вміннями та методичними вміннями у процесі опанування технічною грамотністю, цифровою грамотністю, інформаційними знаннями, інформаційними навичками, базовими, комплексними та першорядними інформаційно-комунікаційними навичками. Таким чином, паралельно формувалися й корелювали: визначені компоненти професійно

орієнтованої компетентності в говорінні на просунутому рівні та визначені компоненти інформаційно-комунікаційної компетентності на базовому рівні; визначені компоненти професійно орієнтованої компетентності в говорінні на автономному рівні та визначені компоненти інформаційно-комунікаційної компетентності на поглибленому рівні; визначені компоненти професійно орієнтованої компетентності в говорінні на компетентному рівні та визначені компоненти інформаційно-комунікаційної компетентності на професійному рівні. Володіючи усіма компонентами професійно орієнтованої компетентності в говорінні на компетентному рівні й усіма компонентами інформаційно-комунікаційної компетентності на професійному рівні, майбутні викладачі англійської мови в подальшій професійній діяльності ефективно виконуватимуть професійні функції, ролі та обов'язки.

Експериментальне навчання, спрямоване на взаємопов'язане формування професійно орієнтованої компетентності в говорінні та інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх викладачів англійської мови, проводилось в експериментальних групах і було організоване у три етапи: вступний, на якому відбувалося ознайомлення студентів із відповідними сервісами і програмами; підготовчий, на якому студенти у процесі самостійної роботи знайомилися з навчальним матеріалом, запропонованим через певний сервіс (наприклад Moodle, YouTube, Google Classroom); основний, на якому відбувалося формування і розвиток основних компонентів професійно орієнтованої компетентності в говорінні, зокрема вмінь монологічного та діалогічного мовлення паралельно із цілеспрямованим розвитком інформаційно-комунікаційної компетентності.

Упродовж визначених етапів реалізовувалася розроблена й запропонована система вправ, яка включає сім груп вправ: група вправ для розвитку вмінь аудіювання, група вправ для розвитку вмінь читання, група вправ для розвитку вмінь письма, які доцільно використовувати на підготовчому етапі взаємопов'язаного формування професійно орієнтованої компетентності в говорінні та інформаційно-комунікаційної компетентності; група вправ для розвитку вмінь створювати вербальні опори й використовувати їх у процесі мовлення, група вправ для розвитку логіко-композиційних та мовленнєвих умінь продукування аргументованого висловлювання, група вправ для розвитку вмінь монологічного мовлення, група вправ для розвитку вмінь діалогічного мовлення, які доцільно використовувати на основному етапі взаємопов'язаного формування професійно орієнтованої компетентності в говорінні та інформаційно-комунікаційної компетентності.

У процесі експериментального навчання доведено, що веб-квест належить до ефективних засобів формування цільових компетентностей. Особливою популярністю серед студентів користувалися веб-квести, спрямовані на вирішення заданої проблеми шляхом збору й аналізу

інформації та веб-квести, спрямовані на спільне вирішення певної проблеми, що включають рольові, ділові ігри й симуляції.

Оцінювання рівнів сформованості професійно орієнтованої компетентності в говорінні відбувалося перед початком експериментального навчання та після його завершення на основі відкритого спостереження за комунікативною поведінкою учасників експериментальних і контрольних груп у комунікативних ситуаціях професійно орієнтованого говоріння викладачів англійської мови. Оцінювання рівня сформованості інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх викладачів англійської мови також здійснювалося перед початком експериментального навчання та після його завершення на основі тестування студентів експериментальних і контрольних груп з метою виявлення їх знань щодо можливостей використання ІКТ у процесі навчання говорінню. З цією метою обґрунтовано критерії оцінювання рівнів сформованості професійно орієнтованої компетентності в говорінні (табл. 2) і критерії оцінювання рівнів сформованості інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх викладачів англійської мови (табл. 3), а також їх кількісні показники, що вимірювались за допомогою 100-бальної шкали.

Таблиця 2

Критерії оцінювання рівнів сформованості професійно орієнтованої компетентності в говорінні майбутніх викладачів англійської мови

Рівень сформованості професійно орієнтованої компетентності в говорінні	Критерії сформованості професійно орієнтованої компетентності в говорінні
Просунутий рівень	<ul style="list-style-type: none"> - демонструє вміння давати чіткі, детальні описи та презентації з відповідним виділенням головних положень та релевантними допоміжними деталями, обґрунтовувати точку зору стосовно обговорюваного, наводити аргументи, систематизовано розгортати аргументи та надавати уточнювальні деталі на користь висловленої думки; - демонструє здатність брати активну участь у неофіційних обговореннях у знайомих ситуаціях
Автономний рівень	<ul style="list-style-type: none"> - демонструє вміння вступати в діалог та чергувати репліки, завершувати розмову за необхідності; - демонструє здатність спілкуватися з певним ступенем вільності та спонтанності; - демонструє вміння керувати розмовою: здійснювати зворотній зв'язок та ефективну взаємодію; - демонструє здатність ефективно використовувати слова-зв'язки; - демонструє здатність легко долати труднощі, вдаючись до перафразу
Компетентний рівень	<ul style="list-style-type: none"> - демонструє вміння давати чіткі, детальні описи, презентації, інтегруючи підтеми, викладаючи певні точки зору з додатковими положеннями, причинами та відповідними прикладами, завершуючи відповідними висновками;

	<ul style="list-style-type: none"> - демонструє вміння вільно та спонтанно спілкуватися; - демонструє вміння вільно керувати розмовою: здійснення зворотнього зв'язку та ефективної взаємодії; - демонструє здатність брати активну участь у неофіційних та офіційних обговореннях у незнайомих ситуаціях
--	--

Таблиця 3

Критерії оцінювання рівнів сформованості інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх викладачів англійської мови

Рівні сформованості інформаційно-комунікаційної компетентності	Критерії сформованості інформаційно-комунікаційної компетентності
Базовий рівень	<p>- демонструє базові інформаційно-комунікаційні знання й навички використання базових інформаційно-комунікаційних інструментів (базові знання апаратури комп'ютера, комп'ютерних мереж та їх використання; знання загальних принципів роботи різних операційних систем та вміння працювати на комп'ютерах, що працюють під управлінням різних операційних систем; знання загальних принципів роботи з основними сервісами Інтернет та вміння їх використовувати для комунікації, співпраці, пошуку інформації, організації діяльності та поширення результатів професійної діяльності; розуміння базових принципів безпечної роботи в мережі Інтернет та захисту даних; уміння виконувати основні операції з папками і файлами; уміння опрацьовувати дані в середовищах: текстового процесора, графічного редактора, табличного процесора; уміння застосовувати засоби захисту даних; уміння працювати з антивірусними програмами); розуміння впливу використання інформаційно-комунікаційних технологій на навчальні результати студентів та підвищення їх мотивації до навчання; знання й дотримання положень про захист авторських прав при публікації чи використанні е-контенту; уміння визначати інформаційно-комунікаційні технології, необхідні для досягнення цілей навчання; навички участі у групових ініціативах, навички створення електронних навчальних курсів, навички представлення результатів власної професійної діяльності на основі використання інформаційно-комунікаційних технологій, навички створення власного е-портфоліо</p>
Поглиблений рівень	<p>- демонструє навички системного використання інформаційно-комунікаційних технологій, уміння використання інформаційно-комунікаційних технологій для розвитку критичного мислення; уміння вирішення проблем і організації навчальної діяльності за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій; уміння використання інформаційно-комунікаційних технологій для створення дидактичного матеріалу й навчальних ресурсів, електронних навчальних курсів; навички використання інформаційно-комунікаційних технологій для спільної роботи зі студентами та колегами; уміння організації і проведення вебінарів з</p>

	метою досягнення цілей навчання; розуміння і вміння аналізу принципів використання інформаційно-комунікаційних технологій у власній діяльності; уміння аналізу перешкод, які виникають під час використання інформаційно-комунікаційних технологій у власній діяльності та вміння пошуку ефективних шляхів вирішення проблем; знання етичних норм спілкування в Інтернеті, зокрема – у чатах, та їх дотримання в електронній комунікації; уміння розвивати власне персональне навчальне середовище; уміння знаходити інноваційні методи та форми підвищення якості результатів професійного розвитку засобами інформаційно-комунікаційних технологій)
Професійний рівень	- демонструє уміння розробки стратегій інформатизації навчального процесу з використанням об'єктно-орієнтованих динамічних навчальних середовищ університету, уміння постійного оновлення е-портфолію, уміння створення та підтримки відкритих навчальних ресурсів, навички участі й уміння координації проектів професійного розвитку, навички участі у відкритих он-лайн-курсах; організація навчальних семінарів, курсів, вебінарів, програм та проектів з використанням інформаційно-комунікаційних технологій; знання особливостей роботи з основними сервісами Web 2.0, Web 3.0; уміння розробки і проведення телекомунікаційних навчальних проектів; навички представлення результатів навчальних досягнень студентів у вигляді діаграм та графіків; уміння створення і підтримки власного блогу, вікі-сторінки, персонального освітнього середовища; уміння створення соціальних співтовариств та мереж; уміння створення та підтримки відкритих навчальних ресурсів; уміння створення та підтримки відкритих навчальних ресурсів; уміння консультування колег з питань використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі; уміння проведення семінарів для колег з проблем інтегрування інформаційно-комунікаційних технологій у навчальний процес, з методичних та організаційних питань використання інформаційно-комунікаційних технологій

Інтерпретація результатів експериментального дослідження здійснювалася наступним чином.

Оскільки в кожній групі було менш як 20 спостережень, доцільно припустити, що розподіл є ненормальним, і для встановлення статистичної значущості різниці двох незалежних вибірок використовувати непараметричний критерій Манна-Уїтні, у якому статистична значущість різниці двох вибірок обраховується по медіані. Наступний крок передбачав порівняння медіан відсоткового приросту балів у експериментальних та контрольних групах.

За даними таблиці 4 можемо спостерігати, що різниця медіан рівнів сформованості професійно орієнтованій компетентності в говорінні у студентів експериментальної та контрольної груп на етапі передекспериментального оцінювання у 2017–2018 н. р. є статистично незначущою, оскільки математичне сподівання є більшим за 0,05.

Таблиця 4

Різниця медіан рівнів сформованості професійно орієнтованої компетентності в говорінні в експериментальній та контрольній групах на етапі передекспериментального оцінювання у 2017-2018 н. р.

2017-2018 н. р., етап передекспериментального оцінювання	Математичне сподівання по U-критерію Манна-Уїтні
професійно орієнтована компетентність у говорінні	0,680851527

За даними таблиці 5 можемо спостерігати, що різниця медіан рівнів сформованості професійно орієнтованої компетентності в говорінні у студентів експериментальної та контрольної груп на етапі післяекспериментального оцінювання у 2017–2018 н. р. є статистично значущою, оскільки математичне сподівання є меншим за 0,05.

Таблиця 5

Різниця медіан рівнів сформованості професійно орієнтованої компетентності в говорінні в експериментальній та контрольній групах на етапі післяекспериментального оцінювання у 2017–2018 н. р.

2017–2018 н. р., етап післяекспериментального оцінювання	Математичне сподівання по U-критерію Манна-Уїтні
професійно орієнтована компетентність у говорінні	0,00000164176139

За період експериментального навчання, яке проводилося у 2017–2018 н. р., у студентів контрольної групи кількісні показники рівня сформованості професійно орієнтованої компетентності в говорінні зросли на 53 % по медіані, тоді як у студентів експериментальної групи кількісні показники рівня сформованості професійно орієнтованої компетентності в говорінні зросли на 83 % по медіані (рис. 1).

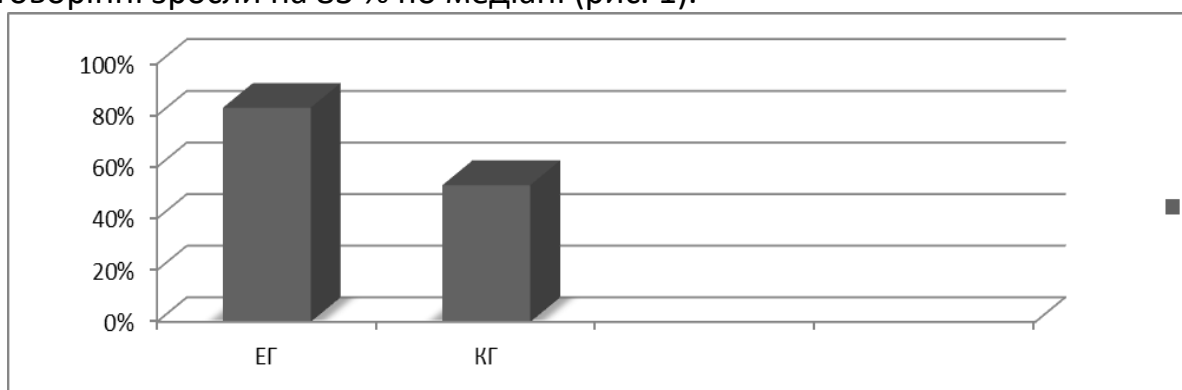


Рис. 1. Зростання кількісних показників рівня сформованості професійно орієнтованої компетентності в говорінні у студентів експериментальної та контрольної груп за період експериментального навчання у 2017–2018 н. р. у відсотках по медіані

За даними таблиці 6 можемо спостерігати, що різниця медіан кількісних показників рівня сформованості інформаційно-комунікаційної компетентності у студентів експериментальної та контрольної груп на етапі передекспериментального оцінювання в 2017–2018 н. р. є статистично значущою, оскільки математичне сподівання є меншим за 0,05.

Таблиця 6

2017–2018 н. р., етап передекспериментального оцінювання	Математичне сподівання по U-критерію Манна-Уїтні
інформаційно-комунікаційна компетентність	0,00682873806

За даними таблиці 7 можемо спостерігати, що різниця медіан кількісних показників рівня сформованості інформаційно-комунікаційної компетентності у студентів експериментальної та контрольної груп на етапі післяекспериментального оцінювання у 2017–2018 н. р. є статистично значущою, оскільки математичне сподівання є меншим за 0,05.

Таблиця 7

2017–2018 н. р., етап післяекспериментального оцінювання	Математичне сподівання по U-критерію Манна-Уїтні
інформаційно-комунікаційна компетентність	0,000000322968613

За період експериментального навчання, яке проводилося у 2017–2018 н. р., у студентів контрольної групи кількісні показники рівня сформованості інформаційно-комунікаційної компетентності загалом не зросли по медіані, тоді як у студентів експериментальної групи кількісні показники рівня сформованості інформаційно-комунікаційної компетентності зросли на 268 % по медіані (рис. 2).

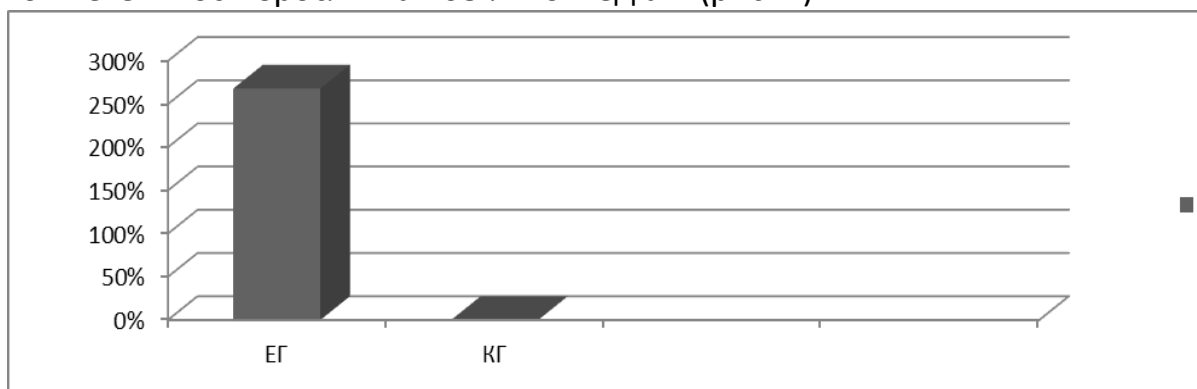


Рис. 2. Зростання кількісних показників рівня сформованості інформаційно-комунікаційної компетентності у студентів експериментальної та контрольної груп за період експериментального навчання у 2017–2018 н. р. у відсотках по медіані

Отримані дані експериментального дослідження, проведеного у першому семестрі 2018-2019 н. р. інтерпретовано наступним чином.

За даними таблиці 8 можемо спостерігати, що різниця медіан кількісних показників рівня сформованості професійно орієнтованій компетентності в говорінні у студентів експериментальної та контрольної груп на етапі передекспериментального оцінювання є статистично незначущою, оскільки математичне сподівання є більшим за 0,05.

Таблиця 8

Різниця медіан кількісних показників рівня сформованості професійно орієнтованій компетентності в говорінні у студентів експериментальної та контрольної груп на етапі передекспериментального оцінювання у 2018–2019 н.р.

2018–2019 н. р., етап передекспериментального оцінювання	Математичне сподівання по U-критерію Манна-Уїтні
професійно орієнтована компетентність в говорінні	0,140392472

За даними таблиці 9 можемо спостерігати, що різниця медіан кількісних показників рівнів сформованості професійно орієнтованої компетентності в говорінні у студентів експериментальної та контрольної груп на етапі післяекспериментального оцінювання у 2018–2019 н. р. є статистично значущою, оскільки математичне сподівання є меншим за 0,05.

Таблиця 9

Різниця медіан кількісних показників рівнів сформованості професійно орієнтованої компетентності в говорінні у студентів експериментальної та контрольної груп на етапі післяекспериментального оцінювання у 2018–2019 н. р.

2018–2019 н. р., етап післяекспериментального оцінювання	Математичне сподівання по U-критерію Манна-Уїтні
професійно орієнтована компетентність в говорінні (2 етап)	0,00000603641331

За період експериментального навчання у 2018–2019 н. р. кількісні показники рівнів сформованості професійно орієнтованої компетентності в говорінні у студентів контрольної групи зросли близько на 41 % по медіані, тоді як у студентів експериментальної групи – на 88 % по медіані (рис. 3).

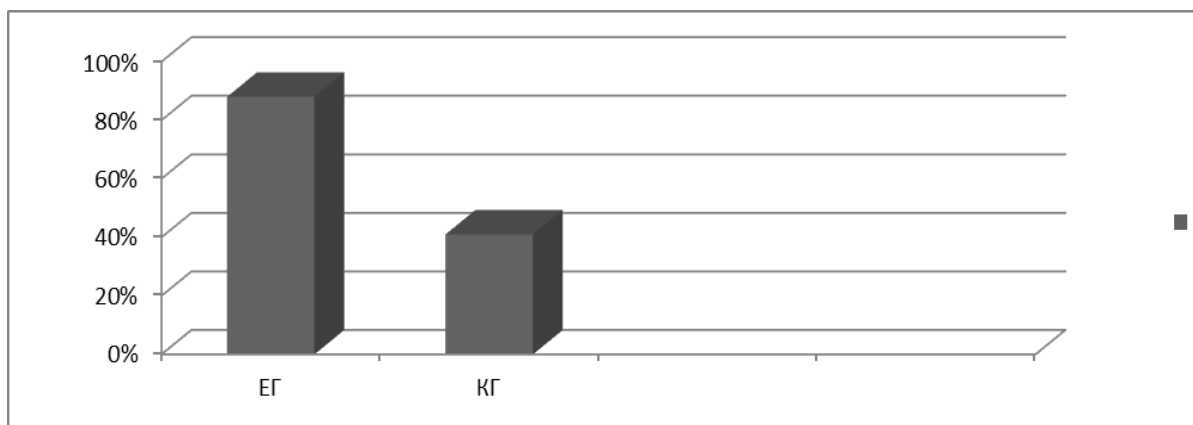


Рис. 3. Зростання кількісних показників рівнів сформованості професійно орієнтованої компетентності в говорінні у студентів експериментальної і контрольної груп за період експериментального навчання у 2018–2019 н. р. у відсотках по медіані

За даними таблиці 10 можемо спостерігати, що різниця медіан кількісних показників рівнів сформованості інформаційно-комунікаційної компетентності у студентів експериментальної та контрольної груп на етапі передекспериментального оцінювання у 2018–2019 н. р. є статистично значущою, оскільки математичне сподівання є меншим за 0,05.

Таблиця 10

Різниця медіан кількісних показників рівнів сформованості інформаційно-комунікаційної компетентності у студентів експериментальній та контрольної груп на етапі передекспериментального оцінювання у 2018–2019 н. р.

2018–2019 н. р., етап передекспериментального оцінювання	Математичне сподівання по U-критерію Манна-Уїтні
інформаційно-комунікаційна компетентність (1 етап)	0,00107630465

За даними таблиці 11 можемо спостерігати, що різниця медіан кількісних показників рівнів сформованості інформаційно-комунікаційної компетентності у студентів експериментальної та контрольної груп на етапі післяекспериментального оцінювання у 2018–2019 н. р. є статистично значущою, оскільки математичне сподівання є меншим за 0,05.

Таблиця 11

2018–2019 н. р., етап післяекспериментального оцінювання	Математичне сподівання по U-критерію Манна-Уїтні
інформаційно-комунікаційна компетентність	0,000000148075139

За період експериментального навчання у 2018–2019 н. р. у студентів контрольної групи кількісні показники рівнів сформованості інформаційно-комунікаційної компетентності взагалі не зросли у відсотках по медіані,

тоді як у студентів експериментальної групи показники зросли на 275 % по медіані (рис. 4).

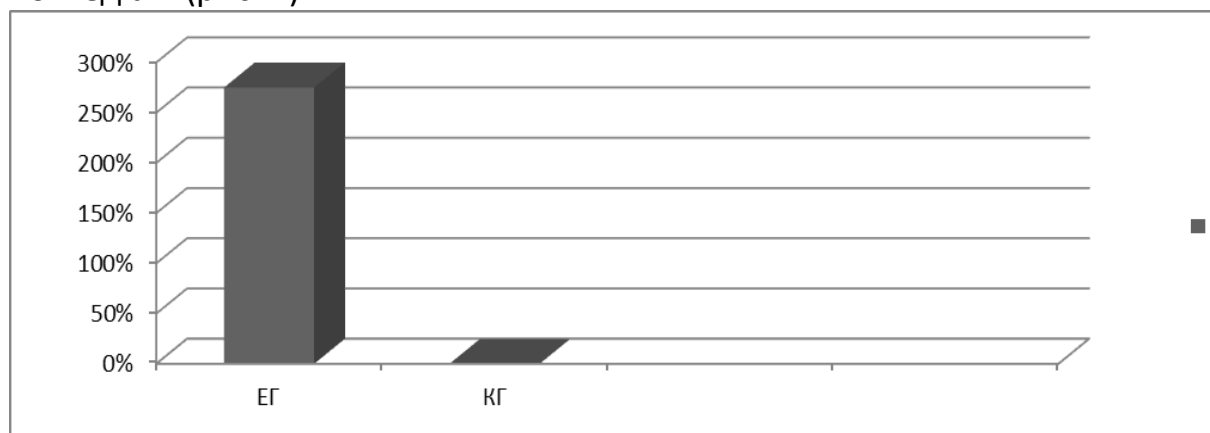


Рис. 4. Зростання кількісних показників рівнів сформованості інформаційно-комунікаційної компетентності у студентів експериментальної і контрольної груп за період експериментального навчання у 2018–2019 н. р. у відсотках по медіані

Висновки. На основі здійсненого аналізу можемо зробити висновки про те, що отримані результати дослідження є схожими як за період експериментального навчання у 2017–2018 н. р., так і за період навчання у 2018–2019 н. р. Можемо констатувати відсутність статистичної значущості різниці між кількісними показниками рівнів сформованості професійно орієнтованої компетентності в говорінні у студентів контрольної та експериментальної груп на етапі передекспериментального оцінювання. Проте, чітко простежується статистична значущість різниці між кількісними показниками рівнів сформованості професійно орієнтованої компетентності в говорінні у студентів контрольної та експериментальної груп на етапі післяекспериментального оцінювання. Щодо сформованості інформаційно-комунікаційної компетентності, статистична значущість різниці між кількісними показниками рівнів сформованості інформаційно-комунікаційної компетентності у студентів контрольної та експериментальної груп була встановлена як на етапі передекспериментального оцінювання, так і на етапі післяекспериментального оцінювання, проте тут можемо констатувати значний прогрес у прирості кількісних показників рівнів сформованості інформаційно-комунікаційної компетентності у відсотках по медіані у студентів експериментальної групи та повну відсутність прогресу у прирості кількісних показників рівнів сформованості інформаційно-комунікаційної компетентності у відсотках по медіані у студентів контрольної групи. Після проведення експериментального навчання як у 2017–2018 н. р., так і у 2018–2019 н. р. більшість студентів експериментальної групи демонстрували володіння професійно орієнтованою компетентністю в говорінні на компетентному рівні й інформаційно-комунікаційною компетентністю на професійному рівні. Таким чином, за допомогою використаних якісних та

кількісних емпіричних методів дослідження встановлено ефективність експериментальної методики взаємопов'язаного формування професійно орієнтованої компетентності в говорінні та інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх викладачів англійської мови.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо в розробленні методики взаємопов'язаного формування в майбутніх викладачів англійської мови професійно орієнтованої компетентності у письмі та інформаційно-комунікаційної компетентності.

ЛІТЕРАТУРА

- Гурвич, П. Б. (1980). *Теория и практика эксперимента в методике преподавания языков*. Владимир (Hurvich, P. B. (1980) *Theory and practice of experiment in language teaching methods*. Vladimir).
- Іванова, С. М. (2013). Модель розвитку інформаційно-комунікаційної компетентності наукових працівників у галузі педагогічних наук. *Вісник Житомирського державного університету ім. Івана Франка*, 3 (69), 171-179 (Ivanova, S. M. (2013). The model of development of information and communication competence of scientific workers in the field of pedagogical sciences. *Ivan Franko Zhytomyr State University Bulletin*, 3 (69), 171-179).
- Краевский, В. В. (2001). *Методология научного исследования*. Санкт-Петербург: СПб ГУП (Kraievskiy, V. V. (2001). *Methodology of scientific research*. Saint Petersburg: StP SUP).
- Морзе, Н. В., Кочарян, А. Б. (2015). Інформаційно-комунікаційна компетентність науково-педагогічних працівників університету: історичний розвиток формування понятійного апарату. *Збірник наукових праць: Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка*, 24, 20-31 (Morze, N. V., Kocharian, A. B. (2015). Information and communication competence of scientific and pedagogical workers in universities: historical evolvement of conceptual tools. *Collection of scientific papers: Pedagogical education: theory and practice. Psychology. Pedagogics*, 24, 20-31).
- Пассов, Е. И. *Методология методики: теоретические методы исследования*. Липецк: МУП «Типография» (Passov, Ye. I. *Methodology of method: theoretical research methods*. Lipetsk: MUP "Printing House").
- Черниш, В. В. (2015). *Теоретико-методичні засади формування у майбутніх учителів професійно-орієнтованої англійської компетенції в говорінні* (дис. ... докт. пед. наук: 13.00.02). Київ (Chernysh, V. V. *Theoretical and methodological foundations of future teachers' professionally oriented competence in English speaking formation* (DSc thesis). Kyiv).
- ICT Competency Standards for Teachers. Implementation Guidelines. Version 1.0 UNESCO* (2008).

РЕЗЮМЕ

Бурак Марьяна. Эффективность методики взаимосвязанного формирования у будущих преподавателей английского языка профессионально ориентированной компетентности в говорении и информационно-коммуникационной компетентности.

В статье доказана эффективность методики взаимосвязанного формирования у будущих преподавателей английского языка профессионально ориентированной компетентности в говорении и информационно-коммуникационной компетентности. Акцентировано на важности учета сущности и структуры соответствующих компетенций в процессе экспериментального обучения, направленного на их формирование. С целью оценки профессионально ориентированной компетентности в говорении и информационно-коммуникационной компетентности определены уровни их сформированности и соответствующие показатели. Оценивание уровней сформированности профессионально ориентированной компетентности в говорении и информационно-коммуникационной компетентности происходило перед началом экспериментального обучения и после его завершения с использованием качественных (открытое наблюдение, тестирование) и количественных методов исследования (непараметрический критерий Манна-Уитни с расчетом статистической значимости разницы выборок по медиане).

Ключевые слова: профессионально ориентированная компетентность в говорении, информационно-коммуникационная компетентность, уровни сформированности компетентности, показатели сформированности компетентности, качественные и количественные методы исследований.

SUMMARY

Burak Maryana. Effectiveness of methodology of an interrelated building in future English language teachers of professionally oriented competence in speaking and information and communication competence.

In the article the effectiveness of methodology of an interrelated building in future English language teachers of professionally oriented competence in speaking and information and communication competence has been proved. It focuses on the importance of essence and structure of the above mentioned competences during experimental training. The levels and indicators of professionally oriented competence in speaking and information and communication competence have been defined to evaluate them. The levels of acquisition of professionally oriented competence in speaking are advanced, autonomous and competent one. Consequently, the levels of acquisition of information and communication competence are presented by basic, profound, and professional one. The evaluation criteria of the levels of professionally oriented competence in speaking and information and communication competence have been grounded. Experimental training is aimed at an interrelated building of professionally oriented competence in speaking and information and communication competence of future English language teachers; it was conducted in experimental groups and was organized in three stages. Along with stipulated stages an elaborated system of exercises has been implemented. During experimental training it has been proved that web-quest belongs to the effective tools of building the stated competences. The evaluation of levels of professionally oriented competence in speaking and information and communication competence was done before experimental training and after its completion which was based on an open observation for communicative behaviour of the experimental and control groups in communicative situations of professionally oriented speaking of English language teachers and testing students' knowledge and capabilities to use ICT while teaching speaking.

Qualitative research methods (open observation, testing) and quantitative research methods (nonparametric Mann-Whitney's criterion with calculation of statistical difference of samples along median) are used.

Key words: *professionally oriented competence in speaking, information and communication competence, levels of acquisition of competences, indicators, qualitative and quantitative research methods.*

УДК 378.091.64:811.161.2'243

Ірина Іванова

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID0000-0001-9873-1677

Валентина Статівка

Ланьжоуський університет (КНР)
ORCID ID0000-0001-7261-6785

Олена Похілько

Сумський державний університет
ORCID ID 0000-0003-1247-146X

DOI 10.24139/2312-5993/2019.01/017-028

НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ЗМІСТУ ПІДРУЧНИКА ДЛЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ

Автори, аналізуючи компетентнісну спрямованість сучасного підручника з другої іноземної мови, зазначають відсутність соціокультурної інформації про видатних педагогів України, яка є необхідною для розширення картини світу та формування професійної компетентності майбутніх фахівців. У статті висвітлюються можливості актуалізації такого матеріалу: подається аналіз фрагменту експериментального підручника, в якому цей дидактичний матеріал використовується під час засвоєння конкретної граматичної теми, окреслюється його виховний потенціал.

Ключові слова: *комунікативна компетентність, механізми засвоєння другої близькоспорідненої мови, навчально-виховний потенціал текстів, система вправ, видатний український педагог В. Сухомлинський.*

Постановка проблеми. У процесі навчання другої іноземної мови студенти-іноземці оволодівають низкою компетенцій, що складають їхню комунікативну компетентність:

- лінгвістична компетенція, що полягає у знанні лексичних одиниць та володінні граматичними правилами;
- соціолінгвістична компетентність, що потрактовується науковцями як здатність використовувати лінгвістичні одиниці у відповідності до ситуації;
- дискурсивна компетенція – здатність зрозуміти зв'язність окремих висловлень в певних комунікативних моделях;

- стратегічна компетенція – здатність використовувати вербальні та невербальні стратегії (когнітивні, соціальні та ін.) для досягнення комунікативної або пізнавальної мети;
- соціокультурна компетенція – певна міра знань про соціум і культуру, у яких використовується мова.

Як зазначає В. Акоста, провідним компонентом комунікативної компетенції є мовленнєві вміння, що формуються на основі мовних знань і навичок та лінгвокраїнознавчих і соціокультурних понять (Акоста, 2011, с. 283). Ці знання можуть не лише сприяти формуванню комунікативної, але й професійної, зокрема, педагогічної компетентності, якщо доцільно добирати та використовувати зміст дидактичного матеріалу в підручнику.

Авторами сучасних підручників та додаткових засобів навчання достатньою мірою приділяється увага формуванню лінгвокраїнознавчих і соціокультурних компетенцій (Бей, 2014; Дегтярьова, 2018; Лисенко, 2010), але не звертається увага на особливості національної педагогіки та на видатних, зі світовим ім'ям, українських учених. Саме ці знані у світі особистості педагогів та їхні педагогічні системи могли би стати цікавим і корисним предметом пізнання в контексті знайомства з країною-метрополією української мови.

Аналіз актуальних досліджень. Науковці, автори теорії складання підручників з мови для студентів-іноземців, зазначають низку протиріч у мовній підготовці іноземних студентів в Україні, серед яких протиріччя «... між необхідністю освіти і виховання сучасної гармонійної особистості, Ното *moralis*, у парадигмі діалогу культур та нерозробленістю засобів їх відтворення у підручнику з мови навчання» (Ушакова, 2009, с. 8). Такий висновок зроблено на фоні існування розмаїття підручників та посібників: для аудиторного опрацювання та самостійного оволодіння мовною компетентністю (Є. Василенко), для підготовчого етапу (М. Будильцева, Л. Безкоровайна, С. Чернишов, С. Хавроніна, В. Вінницька, Г. Макарова, Л. Паламар, А. Чистяковата ін.), для оволодіння окремими аспектами мови (Л. Гайдук, Д. Антонова, В. Свешнікова), стилістичними властивостями мовних засобів та функціональними стилями (О. Митрофанова, С. Варава). В останні десятиліття активно створюються підручники з мови для студентів-іноземців конкретних спеціальностей: економістів (Л. Саніна), юристів (А. Вакуліна), медиків (Х. Бахтіярова, Т. Алексеєнко, С. Альохіна, К. Гейченко), філологів (Л. Ільїна, Н. Ушакова, В. Дьякова, Н. Лобанова, Є. Войнова, А. Величко) та ін. Але висновок Н. Ушакової не є безпідставним саме тому, що перед авторами підручників стоїть завдання створити таку навчальну книгу, яка би сприяла формуванню комплексу компетенцій. З позиції педагога, виховний та соціокультурний зміст підручника з мови для студентів-іноземців мають складати відомості про видатних національних педагогів та їхні педагогічні системи (Ушакова, 2009, с. 9).

Метою нашої **статті** є опис виховного, соціокультурного й мовно-мовленнєвого потенціалу інформації про видатних українських педагогів та їхні педагогічні системи у процесі засвоєння студентами-іноземцями граматичного матеріалу (відмінкові закінчення іменників, прикметників та присвійних займенників).

У процесі добору навчального матеріалу та його підготовки до публікації використовувалися **методи** теоретичного аналізу наукової літератури, пов'язаної з життям та діяльністю видатного українського педагога В. Сухомлинського та ін.; аналіз методичних публікацій та засобів навчання під кутом зору заявленої проблеми; спостереження за навчальним процесом та лабораторний експеримент, у результаті якого було випробувано доцільний обсяг інформації для засвоєння студентами-іноземцями.

Виклад основного матеріалу. Вивчення граматичної теми «Знахідний відмінок іменників. Сполучуваність прикметників та присвійних займенників з іменниками у знахідному відмінку» можна ефективно організувати й досягти значно вищого розвивального та виховного результату, якщо в якості дидактичного матеріалу використовувати інформацію про відомого українського педагога В. Сухомлинського, його твори для дітей та думки про виховання громадянина.

Зміст заняття, яке ми описуємо, має такі компоненти:

- а) лексичний матеріал, що передуює сприйняттю тексту;
- б) текст для слухання та комплекс запитань, спрямованих на виявлення розуміння змісту;
- в) завдання (у структурі вправи) на спостереження з метою знаходження в тексті тих граматичних елементів, які стануть предметом вивчення;
- г) теоретична частина – правило, яке містить інформацію, подану дедуктивним шляхом (такий спосіб є доречним, якщо вивчається друга іноземна близькоспоріднена мова і особистість вже пройшла шлях засвоєння подібного матеріалу, тобто має сформовану металінгвістичну свідомість (Щепілова, 2003; Акоста, 2011; Бім, 1997);
- д) вправи для формування вмінь та навичок;
- ж) «Домашня сторінка» – для самостійного опрацювання в позааудиторній роботі.

Зазначимо, що завдання, які містять не конкретний текст, а окремі речення для формування вмінь правильно вживати форми слів у знахідному відмінку, не можуть бути абсолютно всі підпорядковані одній змістовій думці, тому в таких вправах є відхилення від основної теми.

Представимо систему вправ, розраховану на виконання протягом одного заняття.

Перший тип вправ, що передують сприйняттю тексту, – це передтекстові вправи, які вибудовуються на лексичному матеріалі, тобто

опрацьовується словник теми (Похілько, 2018, с. 116-117). Завдання до таких вправ сформульовано за зростаючим ступенем складності: від ознайомлення зі значенням слова шляхом читання й перекладу до групування слів за різними ознаками (наприклад: випишіть із словника слова тематичної групи «Кольори», «Відчуття», «Дієслова руху» (на вибір); розподіліть слова за частинами мови: іменники, прикметники, дієслова) та складання словосполучень, знаходження помилок у сполучуваності слів.

До передтекстових вправ відносяться такі, що включають завдання з читання та аналізу речень, подібних до тих, що зустрічатимуться в тексті; аналіз епіграфа заняття; коротке слово викладача про предмет мовлення – видатну особу, про яку йтиметься в навчальних текстах.

Власне текстовий етап починається з цілеспрямовання: слухайте і слідкуйте, позначаючи незвичний для вас наголос, виокремлюючи незрозумілі слова та словосполучення. Вдруге текст читають студенти по абзацах і відповідають на запитання за текстом. Втретє текст читається виразно з повним розумінням прочитаного.

Наведемо приклад такого тексту (Сухомлинський, 2008) та завдань по тексту.

Василь Олександрович Сухомлинський (1918 – 1970 рр.)

Хто з вас не чув про талановитих українських педагогів *Костянтина Дмитровича Ушинського, Антона Семеновича Макаренка, Василя Олександровича Сухомлинського*, чиї системи навчання і виховання вивчаються у всьому світі? Пропонуємо вам текст, що розповідає про *Василя Олександровича Сухомлинського, видатного українського педагога, письменника і публіциста*.

Народився Василь 28 вересня 1918 р. в селі Василівка Кіровоградської області (нині Кропивницької) в незаможній селянській родині. Батько його Олександр Омелянович працював по найму як тесляр і столяр. За радянської влади був активістом колгоспного життя в селі, брав участь у керівництві кооперацією та місцевим колгоспом, виступав у пресі як сількор, завідував колгоспною хатою-лабораторією, керував трудовим навчанням учнів (з деревообробної справи) у семирічній школі.

Мати Оксана Юдівна вела домашнє господарство, *ткала полотно, фарбувала його і шила одяг* не лише для своєї сім'ї, а й односельцям. Гарно вишивала. Багато уваги приділяла вихованню чотирьох дітей: Івана, Василя, Сергія, Меланії. Вчила добру, чесності, людяності. Довгими зимовими вечорами за прядивом чи шитвом *розповідала дітям казки, цікаві історії, читала книжки*. Пізніше Василь Олександрович писав: «Я не відчував би всієї краси літнього світанку в селі, якби в далекому дитинстві мене не вразили до глибини душі прочитані матір'ю слова Шевченка: «Тихесенько вітер віє, степи, лани мліють, між ярами, над ставами верби зеленіють...».

У 1926 – 1933 роках В. О. Сухомлинський навчався у Василівській семирічній школі, де був одним з кращих учнів. Вчився добре, старанно, любив читати, гарно малював. Щоб *зібрати гроші на книги, фарби, зошити*, разом з однолітками та братами ходили на Новий рік посівати та щедрувати, а літом працював у колгоспі, у дитячому садку, який діяв у колгоспі на період літніх канікул. Йому доручали бути помічником вихователя. Він *доглядав малюків, розповідав їм казки, читав книжки, проводив веселі ігри*. Тому і вибір професії був не випадковий.

Запитання по тексту:

1. Про кого з видатних українських педагогів йшлося в тексті?
2. Де народився В. Сухомлинський?
3. Хто вплинув на формування його світогляду?
4. Чи випадково він став вчителем?

До післятекстових вправ можуть належати найрізноманітніші, але для засвоєння нового граматичного матеріалу важливо виокремити в тексті саме ті мовні явища, які будуть пояснюватися (Похілько, 2018, с. 118). Наприклад:

Вправа 1. Випишіть з тексту для слухання виокремлені словосполучення. Поставте запитання від головного слова до залежного. Запитання якого відмінку ви поставили? Як називається цей відмінок у російській і українській мовах?

Наведена вправа підводить до сприйняття теоретичного матеріалу: спираючись на знання російської мови, студенти знайомляться із назвою відмінка, запитаннями та загальним його значенням знахідного відмінка, після чого відбувається поглиблення знань через засвоєння всіх його значень, закінчень іменників та сполучуваних з ними прикметників і присвійних займенників (Пахненко, 2018, с. 165). Метод засвоєння нових знань обирає викладач, але зміст нового матеріалу подається в теоретичній частині параграфу.

Опираючись на принцип взаємозв'язаного навчання, слід використовувати текст, що містить теоретичні відомості як матеріал для розвитку вмінь читання та наукового говоріння (Бім, 1997; Статівка, 2018; Щепілова, 2003). Саме тому поданий навчально-науковий текст супроводжується такими завданнями:

1. Перечитайте перший абзац тексту та знайдіть відповідь на питання: яке основне значення передає знахідний відмінок? З якими прийменниками уживається іменник у знахідному відмінку?

2. Перечитайте 2-й абзац тексту. Від чого залежить закінчення іменників у знахідному відмінку?

Аналогічні запитання формулюються до кожного абзацу тексту і лише після цього ставиться проблемне запитання: Чому іменники чоловічого роду *спортсмен, стіл* у знахідному відмінку мають різні закінчення: *спортсмена, столу*?

Наступним етапом після опрацювання теоретичного матеріалу, як відомо, є формування вмінь знаходити, визначати та пояснювати вивчене мовне явище на основі матеріалу, який являє собою не зв'язний текст, а словосполучення або речення (Статівка, 2018). Лише відпрацювавши вміння знаходити мовне явище в реченні, можна приступати до роботи з дидактичним матеріалом у вигляді тексту, наприклад, як у наступних двох вправах:

Вправа 3. Запишіть речення. Поставте іменник у форму знахідного відмінку.

I. 1. Вона зустріла (друг). 2. Ти купив (хліб)? 3. Декан познайомив (професор). 4. Професор привітав (студенти).

II. 1. На півдні України ти побачиш безмежний (степ). 2. З висоти польоту я бачив херсонські (стеги). 3. Агроном думав про (поле). 4. Військо просувалось через (поля).

III. 1. Ти відвідував (лекція). 2. Дівчина бачила (земля) з висоти. 3. Вона складала (пісня). 4. Козаки співали їй (пісні). 5. Проходили через чужі (землі).

IV. 1. Ти б не побачив (подруга). 2. Давно не чула про (Галина). 3. Зрадив через (мама). 4. Завжди думав про (Марія).

Вправа 4. Прочитайте текст В. Сухомлинського. Яка основна думка тексту?

ХОЧУ СКАЗАТИ СВОЄ СЛОВО...

Катерина Іванівна повела своїх *першачків* у поле. Був тихий осінній ранок. Далеко в небі летів ключ перелітних птахів.

Вони тихо курликали, і від того в степу було сумно.

Катерина Іванівна сказала дітям:

– Сьогодні ми будемо складати *твір про осінь, небо, про перелітних птахів*. Кожен із вас нехай скаже, яке зараз небо.

Дивіться, діти, уважно. Вибирайте в нашій рідній мові красиві точні слова.

Діти притихли. Вони дивились *на небо* й думали. Через хвилину почулося:

– Небо синє-синє...

– Небо голубе...

– Небо чисте...

– Небо блакитне...

І все. Діти знов і знов повторювали ті самі слова: синє, голубе, чисте, блакитне.

Трохи збоку стояла маленька синьоока Валя й мовчала.

– А ти чого мовчиш, Валю?

– Я хочу сказати своє слово.

– Ну, яке ж твоє слово *про небо*?

– Небо ласкаве... – тихо сказала Валя й сумно усміхнулась.

Діти притихли. І в цю мить вони побачили те, чого не бачили досі.

- Небо сумне...
- Небо тривожне...
- Небо журливе...
- Небо студене...

Небо грало, тремтіло, дихало, усміхалось, як жива істота, і діти дивилися в його сумні сині-сині осінні очі.

II. Визначте відмінок виокремлених іменників.

III. Яке виховне значення має ця розповідь? Висловіть свою думку, використовуючи форми слів у знахідному відмінку: *про небо, через слово, про своє відчуття* та ін.

Уживання тексту міні-розповіді В. Сухомлинського є не лише дидактичним матеріалом для формування вміння знаходити та пояснювати засвоєне мовне явище, але й тією основою, на якій формується уявлення про сутність педагогічної теорії В. Сухомлинського.

У процесі відпрацювання вміння правильно вживати форми знахідного відмінку, формуються навички говоріння з використанням сталих мовленнєвих зворотів. Наприклад:

Запам'ятайте!

Після дієслів *думати, говорити, мріяти, читати, чути, запитувати* вживаються іменники в знахідному відмінку з прийменником ПРО. Вони позначають об'єкт мовлення і відповідають на запитання ПРО ЩО? ПРО КОГО? *Думаю про маму. Пишу про степ.*

Вправа 5. Допишіть до поданих слів по три іменники у знахідному відмінку.

Зразок: Писати (про кого? про що?) про університет (ч. р.), про дівчину (ж. р.), про море (с. р.).

Писати, читати, розповідати, мріяти, думати, говорити, чути, дбати, піклуватись.

Вправа 6. Сформулюйте запитання до речень.

1. Сухомлинський дбає про духовний світ дитини. 2. Педагог піклується про виховання людяності у дитини. 3. Він розповідає батькам про виховання чуйності у дитини.

Вправа 7. Прочитайте текст. Вставте закінчення й поясніть свій вибір.

Він створив (кого? що?) таку *систем..* виховання, в основі якої знаходиться особистість дитини. Він вважав, що саме особистість і є найвищою цінністю і вона повинна стати основою процесу освіти і виховання. Василь Сухомлинський величезне значення приділяв формуванню світогляду дитини через (кого? що?) *прац..., пізнанн...* краси навколишнього світу, через (кого? що?) *творчу діяльність, читанн...* книг і казок разом з дітьми. У своїх відомих творах «Листи до сина», «Серце віддаю дітям», «Виховання громадянина» він сформулював (кого? що?) базові *принцип...* виховання дитини. І через півстоліття ці принципи не втрачають актуальності.

Запам'ятайте! Закінчення прикметників у знахідному відмінку.

Чоловічий рід **-ОГО, -ИЙ (-ІЙ)**: *Бачу птаха (якого?) перелітного. Бачу будинок (який?) старий.* Середній рід **-Е (-Є)**: *Бачу небо (яке?) осіннє.* Жіночий рід **-У, -Ю**: *Бачу калину (яку?) червону, осінню.* У множині закінчення **-ИХ, -І**: *Бачу перелітних птахів, осінні дерева.*

Вправа 8. Поясніть виокремлені закінчення прикметників.

Зразок: Бачу студента (якого?) **юного**. (Прикметник, відноситься до іменника чоловічого роду, що є істотою, отже закінчення **-ого**). Бачу дім (який?) **старий**. (Прикметник відноситься до іменника чоловічого роду, що не є істотою, отже закінчення **-ий**).

1. Думаю про друга (якого?) **гарного**. 2. Мрію про чай (який?) **гарячий**. 3. Згадую про будинки (які?) **нові**. 4. Згадую про студентів (яких?) **китайських**. 5. Бачу дівчину (яку?) **красиву**. 6. Бачу воду (яку?) **каламутну**. 7. Не прийшов через дівчат (яких?) **красивих**. 8. Не пройшов через води (які?) **каламутні**.

Вправа 9. Ви знаєте, що закінчення прикметників та присвійних займенників можна визначити, поставивши запитання від іменника. Закінчення запитання співпадає з закінченням чого? Допишіть закінчення у прикметників і займенників.

Зразок: Слухали про твір (який?) **цікавий**. Роздивлялись машину (яку?) **нову**. Розповідь про дитину (яку?) **нашу**.

1. Діти говорили про осінн... **небо** (яке?). 2. Вони розповідали про перелітн... **птахів** (яких?). 3. Просувались через ріденьк... **лісок** (який?). 4. Писали твір про ранн... **осінь** (яку?). 5. Люди вже зійшли на дерев'ян... **місток** (який?). 6. Стежку не було видно через осінн... **листя** (яке?). 7. Ви розповідаєте про сво... **місто** (чие?).

Вправа 10. «Я знаю великого китайського педагога», – сказав студент. Розпитайте його детальніше про цю особу: *Хто...? Коли...? Про що...? Про кого...?* та ін.

Вправа 11. Перечитайте епіграф уроку: «Ми приходимо у світ для того, щоб досягнути красу, затвердити, створити її» (Василь Сухомлинський). Поясніть, як ви його розумієте. Знайдіть іменник і займенник у знахідному відмінку.

Важливим моментом у навчанні іноземної мови є організація самостійної роботи студентів. Саме тому доцільно допомогти їм організувати час учіння так, щоб планомірно відбувалося подальше засвоєння лексичних та граматичних умінь, розвивались уміння мовленнєвої діяльності. Саме тому студентам пропонується «Домашня сторінка», де знаходяться рекомендації до учіння. Серед завдань обов'язковим є текст для самостійного читання. Вагомим є те, що за змістом такий текст поглиблює знання про особистість, яка була предметом обговорення на занятті. У такому разі не лише актуалізується

лексика, закріплюється граматичний матеріал, але й розширюється соціокультурна компетентність студента. Наприклад:

Домашня сторінка

1. Запам'ятайте слова та словосполучення теми.

2. Спишіть, поставивши слова у потрібну форму.

1. Гарно говорив про (своя сім'я). 2. Не став зустрічатись через (докори) сумління. 3. Ти чуєш (осуд) від друзів. 4. Учитель постійно дбає про (свої учні). 5. Ми приходимо у світ, щоб створити (краса). 6. Ти маєш (власна думка). 7. Треба щодня читати (книжка).

3. Передивіться відеофільм про В. Сухомлинського і зробіть розгорнуте повідомлення на тему «Я запам'ятав найголовніше про Василя Сухомлинського...».

4. Читайте текст з рубрики «Для самостійного читання». У виокремлених реченнях знайдіть іменники у знахідному відмінку. Виокремте тематичні речення абзаців і підготуйтеся переказати їх.

Для самостійного читання

Деякі думки Василя Олександровича Сухомлинського про виховання

1. *На кожному кроці перед дитиною, підлітком, юнаком – камінь, який можна обійти, але можна і прибрати з дороги, звільнивши її для інших людей і розчистивши стежку до власної совісті...* Мистецтво і майстерність виховання полягає в тому, щоб жоден камінець не залишився обійденим, щоб совість не давала людині спокою, якщо в душі заворушиться, на перший погляд, невинна істота – лінь...

2. *Справжня любов народжується тільки в серці, що пережило турботу про долю іншої людини.* Як важливо, щоб у дітей був хтось, про кого треба дбати...

3. Вчення – це не механічна передача знань від учителя до дитини, а перш за все – людські стосунки. Ставлення дитини до знань, до навчання величезною мірою залежить від того, як вона ставиться до вчителя.

4. Найголовнішою рисою педагогічної культури має бути відчуття духовного світу кожної дитини, здатність приділити кожному стільки уваги й духовних сил, скільки необхідно для того, щоб дитина відчула, що про неї не забувають, її горе, її образи і страждання розділяють.

Аналіз текстів одного уроку підручника дає змогу констатувати наступне. Зміст дидактичного матеріалу забезпечує формування мовно-граматичної компетенції: в ньому достатньою мірою представлено мовний матеріал, на основі якого за допомогою механізму переносу (з російської мови в українську) засвоюються правила та формуються вміння пояснювати і вставляти потрібні закінчення, сполучувати прикметники та присвійні займенники з іменником у знахідному відмінку. Серед вправ наявні такі, що містять пізнавальні завдання, як те і мається бути, коли

засвоюється друга іноземна мова; завдання спрямовані не лише на формування граматичних умінь, а й на розвиток мовленнєвої діяльності: слухання, читання, говоріння (монологічного та діалогічного).

Висновки. Дбаючи про створення сучасного підручника з української мови для студентів-іноземців, слід урахувати навчально-виховний потенціал дидактичного матеріалу. Саме через його зміст формуються такі складові комунікативної компетенції, як соціокультурна, стратегічна компетенція (когнітивна, соціальна), складається лінгвістична картина світу іноземного студента.

Окрім того, перегляд спеціально дібраних відеоматеріалів не лише забезпечує денотативний план висловлень студентів, а й підсилює мотивацію виконання конкретного виду діяльності. Суттєвою ознакою сучасного підручника з української мови для іноземних фахівців є знайомство з великими педагогами сьогодення, оскільки такий матеріал є вагомим не лише для формування професійної компетентності майбутнього викладача, а й для іміджу нашої країни. І тоді на запитання: «Хто такий В. Сухомлинський?» – студент відповідатиме: «Великий український педагог».

ЛІТЕРАТУРА

- Акоста, В. Е. (2011). О проблеме обучения грамматике второго близкородственного иностранного языка с учетом лингвистического опыта студентов в первом иностранном (испанский на базе французского). *Социально-экономические явления и процессы*, 10, 281-292 (Akosta, V. E. (2011). On the problem of teaching grammar of the second closely related foreign language, taking into account linguistic experience of students in the first foreign language (Spanish based on French). *Socio-economic phenomena and processes*, 10, 281-292).
- Бей, Л. Б., Тростинська, О. М. (2014). Проблеми викладання української мови різним категоріям іноземних студентів. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки*, 12, 42-49 (Bei, L. B., Trostynska, O. M. (2014). Problems of teaching Ukrainian language to different categories of foreign students. *Teaching languages at higher education institutions at the present stage. Interpersonal relationships. Scientific research. Experience. Searches*, 12, 42-49).
- Бим, И. Л. (1997). Концепция обучения второму иностранному языку (немецкий на базе английского). Москва: Вентана-Граф (Bim, I. L. (1997). *The concept of teaching a second foreign language (German based on English)*. Moscow: Ventan Graf).
- Пахненко, И. (2018). Принципы изучения дисциплин лингвистического цикла в вузе. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 4 (78), 155-172 (Pakhnenko, I. (2018). Principles of studying the disciplines of the linguistic cycle at the university. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 4 (78), 155-172).
- Похилько, Е. (2018). Предтекстовые и послетекстовые упражнения как необходимое условие усвоения текста при обучении русскому и украинскому языкам студентов-инофонов. У *Сучасні тенденції у викладанні іноземних мов у світі: зб. матеріалів Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції*, (сс. 116-118). Суми: ФОП Цьома С. П. (Pokhylko, E. (2018). Pretext and post-text exercises

- as a prerequisite for mastering the text when teaching Russian and Ukrainian languages to foreign language students. In *Modern tendencies teaching foreign languages in the world: proceedings of the International Scientific Conferences*, (pp. 116-118). Sumy: FOP Tsioma S. P.).
- Славетний український педагог-гуманіст (До 90-річчя від д. н. Василя Сухомлинського) (1918 – 1970) (2008). Кіровоград: Кіровоградська ОЮБ ім. О. М. Бойченка (*Glorious Ukrainian humanitarian educator (To the 90th anniversary of Vasyl Sukhomlynskyi) (1918 – 1970) (2008). Kirovohrad: Kirovohrad RYL named after O. M. Boichenko).*
- Статівка, В. І., Статівка, А. М., Мовчан, Т. В. (2018). «Украинский язык» для китайских магистрантов специальности «Русский язык и литература»: концепция экспериментального учебника. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки*, 32, 81–100. Харків: Харків. нац. ун-т імені В. Н. Каразіна (Stativka, V. I., Stativka, A. M., Movchan, T. V. (2018). “Ukrainian language” for Chinese masters of the specialty “Russian language and literature”: concept of an experimental textbook. *Teaching languages at higher education institutions at the present stage. Interpersonal relationships. Scientific research. Experience. Searches*, 32, 81-100. Kharkiv: Kharkiv national university named after V. N. Karazin).
- Українська мова для іноземців (2018). Т. О. Дегтярьова (ред.). Суми: Університетська книга (*Ukrainian language for foreigners (2018). T. O. Dehtiareva (Ed.). Sumy: University Book).*
- Українська мова (2010). Н. О. Лисенко, Р. М. Кривко, Є. І. Світлична, Т. П. Цапко. Київ: Центр учб. літ. (*Ukrainian language (2010). N. O. Lysenko, R. M. Kryvko, E. I. Svetlychna, T. P. Tsapko. Kyiv: Center of teaching literature).*
- Ушакова, Н. І. (2009). *Учебник по языку обучения для иностранных студентов в русле современной образовательной парадигмы (Теория и практика создания учебника по языку обучения для иностранных студентов вузов Украины).* Харьков: ХНУ имени В. Н. Каразина (Ushakova, N. I. (2009). *A textbook on the language of instruction for foreign students within the framework of modern educational paradigm (Theory and practice of creating a textbook on the language of instruction for foreign students of Ukrainian universities).* Kharkov: Kharkiv National University named after V. N. Karazin).
- Щепилова, А. В. (2003). *Коммуникативно-когнитивный подход к обучению французскому языку как второму иностранному.* Москва: ГОМЦ «Школьная книга» (Shchepilova, A. V. (2003). *Communicative-cognitive approach to teaching French as a second foreign language.* Moscow: “School Book”).

РЕЗЮМЕ

Иванова Ирина, Статівка Валентина, Похилько Елена. Учебно-воспитательный потенциал содержания учебника для иностранных студентов.

Авторы, анализируя компетентностную направленность современного учебника второго иностранного языка, отмечают отсутствие социокультурной информации о выдающихся педагогах Украины, которая является необходимой для расширения картины мира и формирования профессиональной компетентности будущих специалистов. В статье рассматриваются возможности актуализации такого материала: анализируется фрагмент экспериментального учебника, в котором этот дидактический материал используется по время усвоения конкретной грамматической темы, очерчивается его воспитательный потенциал.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, механизмы усвоения второго близкородственного языка, учебно-воспитательный потенциал текстов, система упражнений, выдающийся украинский педагог В. Сухомлинский.

SUMMARY

Ivanova Iryna, Stativka Valentyna, Olena Pokhylko. Educational potential of textbook content for foreign students.

The article analyzes competence direction of the second foreign language textbook and emphasizes lack of socio-cultural information about the outstanding teachers of Ukraine, substantiates the need for such information for expanding the picture of the world of a student-foreigner and formation of professional competence of future specialists of various profiles, in particular, teachers-philologists.

The authors highlight educational potential of texts about prominent Ukrainian educators, namely V. Sukhomlynskyi, and demonstrate the possibility of using such texts at classes during studying grammar topic "Accusative case. Conjugation of adjectives and possessive pronouns with a noun in accusative case". Teaching is based on the principle of interrelated learning of types of speech activity as the dominant one, and the main mechanisms for learning language are knowledge transfer and formed meta-linguistic consciousness, which should be taken into account by the teacher.

The article also describes possible content of the lesson, and details its components: a) lexical material, preceding perception of the text; b) text for listening and a set of questions aimed at revealing an understanding of its content; c) tasks (in the structure of the exercise) for observation in order to find in the text the grammatical elements that will become the subject of study; d) theoretical part – a rule containing information provided by deductive means (this method is appropriate if the second foreign language is closely related to the native one and the person has already passed the way of assimilation of such material, that is, there is a formed meta-linguistic consciousness); a system of exercises for the formation of skills and abilities; "Home page" with tasks for independent study in extracurricular work.

The authors note that information in the modern Ukrainian textbook for foreign students about great teachers of Ukraine is essential not only for the formation of professional competence, but also for confirming positive image of our state.

Key words: communicative competence, mechanisms of assimilation of the second closely related language, educational potential of texts, system of exercises, prominent Ukrainian teacher V. Sukhomlynskyi.

УДК 378.147.091

Інна Кучеренко

Національний медичний університет імені О. О. Богомольця

ORCID ID 0000-0002-0734-6544

DOI 10.24139/2312-5993/2019.01/028-039

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ ІНФОРМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН У МЕДИЧНИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ З ВИКОРИСТАННЯМ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Автором статті зазначено, що великого значення в підготовці фахівців медичної галузі набувають інформатичні дисципліни, оскільки в умовах постійних змін діяльність лікарів неможлива без використання сучасних інформаційних

технологій. Доведено нагальність та актуальність вивчення інформатичних дисциплін у медичних закладах вищої освіти з використанням дистанційного навчання. З'ясовано психолого-педагогічні особливості вивчення інформатичних дисциплін у медичних закладах вищої освіти з використанням дистанційного навчання, а саме: спрямованість на вивчення нових технологій у вирішенні завдань, які постають перед майбутніми лікарями; доступне і швидке навчання основним принципам роботи із сучасними медичними інформаційними системами; високий рівень систематизації медичних знань, що є запорукою успіхів у розвитку творчих здібностей; підвищення професійного інтересу, гнучкості та критичності мислення майбутніх лікарів; підвищення позитивної мотивації до навчання.

Ключові слова: *інформатичні дисципліни, вивчення інформатичних дисциплін, медичні заклади вищої освіти, дистанційне навчання.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку суспільства спостерігається збільшення інформаційних потоків в освіті. Це вимагає змін в організації освітнього процесу в закладах вищої освіти, зокрема медичних. У зв'язку з цим великого значення в підготовці фахівців медичної галузі набувають інформатичні дисципліни, оскільки в умовах постійних змін діяльність лікарів неможлива без використання сучасних інформаційних технологій. А це, у свою чергу, створює можливості для розвитку дистанційних форм навчання. А тому проблема вивчення інформатичних дисциплін у медичних закладах вищої освіти з використанням дистанційного навчання є нагальною та актуальною.

Аналіз актуальних досліджень. Особливості використання технологій дистанційної освіти в науковій літературі є предметом дослідження вітчизняних і зарубіжних дослідників. Так, В. Толочко, Ю. Медведева, М. Зарічкова, Я. Панкратова та ін. досліджували проблемні аспекти дистанційного навчання й можливості його використання; В. Биков, Н. Міхальченко, Л. Лещенко та ін. розглядали наукове забезпечення дистанційної професійної освіти, проблеми й напрями досліджень у цій галузі; В. Олійник, В. Кухаренко, П. Таланчук, В. Шейко, А. Бітченко, С. Мясников та ін. вивчали організаційно-педагогічні основи та специфіку методології дистанційної освіти в Україні та за її межами.

Особливості дистанційної освіти в медичних закладах вищої освіти стали предметом розгляду таких науковців, як А. Бразалук, У. Лущик, А. Машейко, І. Машейко, І. Мельничук, С. Мисловська, Г. Пелешенко, І. Письменецька, С. Ястремська та ін. Зокрема вищеназваними дослідниками розглянуто питання підготовки студентів медичних ЗВО до використання інформаційних технологій у професійній діяльності; розроблено алгоритм упровадження інформаційно-комунікаційних технологій у закладах вищої освіти; вивчено сучасні інформаційні технології в освітньому процесі медичного ЗВО; визначено перспективи впровадження на сучасному етапі дистанційного навчання у сферу

охорони здоров'я та сучасних інформаційних технологій в освітній процес медичних закладів вищої освіти.

Дослідженням особливостей викладання інформатичних дисциплін у медичних закладах вищої освіти, зокрема медичної інформатики, займалися І. Булах, Л. Войтенко, М. Мруга, О. Аліта, Т. Жегрій, І. Кривенко, В. Садовенко, Т. Слухай, І. Шило та ін.

Проте, питання щодо психолого-педагогічних особливостей навчання інформатичних дисциплін у медичних закладах вищої освіти з використанням дистанційного навчання не було предметом цілісного педагогічного дослідження, хоча в науковій літературі існують ідеї, що потребують подальшого вивчення, узагальнення й систематизації.

Мета статті – з'ясувати психолого-педагогічні особливості вивчення інформатичних дисциплін у медичних закладах вищої освіти з використанням дистанційного навчання.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети нами було використано такі методи дослідження: загальнонаукові – аналіз, синтез, абстрагування й узагальнення; конкретно-наукові – метод термінологічного аналізу, системно-структурний та системно-функціональний аналіз, що дали змогу забезпечити розкриття сутності досліджуваних педагогічних явищ за допомогою виявлення та уточнення значень і смислів основоположних понять та з'ясувати психолого-педагогічні особливості навчання інформатичних дисциплін у медичних закладах вищої освіти з використанням дистанційного навчання.

Виклад основного матеріалу. Не можемо не погодитися з думкою М. Саєнко та Г. Мороховець, які зазначали, що діяльність лікарів неможлива без використання сучасних інформаційних технологій, які є необхідним і доступним інструментом для медичних досліджень і в клінічній практиці. Навчання в медичних закладах освіти націлене на підготовку висококваліфікованих та конкурентоспроможних фахівців, які були би відповідальними, компетентними, мали б високий творчий потенціал та були би здатні до якісної діяльності за визначеним фахом. Саме тому у процесі підготовки медичних працівників у закладах вищої освіти (ЗВО) необхідно впроваджувати принципово нові підходи до питань розроблення технологій навчання (Саєнко та Мороховець, 2018).

Відтак, постійне використання комп'ютерів у медицині вимагає підготовку висококваліфікованих фахівців, які б, окрім спеціальної медичної підготовки, прагнули до дослідницької діяльності, вміли правильно й ефективно працювати з великими масивами інформації, використовували сучасні інформаційно-комунікаційні технології для самоосвіти та самовдосконалення спеціаліста.

У зв'язку з цим важливою є підготовка майбутніх медиків, які будуть компетентними спеціалістами щодо використання інформаційно-

комунікаційних технологій. Така ситуація передбачає у процесі підготовки медичних працівників у вищій школі систематичне й цілісне формування у студентів інформаційно-аналітичних знань і вмінь завдяки вивченню інформатичних дисциплін, зокрема дисципліни «Медична інформатика».

Наголосимо, що специфіка викладання інформатичних дисциплін для майбутніх лікарів полягає в необхідності піднести знання студентів відповідно до специфіки майбутньої професійної діяльності. Це підвищує інтерес і створює додаткову мотивацію до вивчення предмета.

Наприклад, електронні таблиці можна розглядати як інструмент для створення медичних баз даних, у середовищі підготовки презентацій готувати лекційні матеріали з профілактики різних захворювань. У правових системах типу «Законодавство України» студенти можуть практично працювати з нормативними документами, що регламентують діяльність медичних працівників, знайомитися з діючими наказами за рекомендаціями викладачів клінічних дисциплін. Навчання технологіям пошуку інформації в Internet, створення електронних навчальних посібників і комп'ютерних тестових завдань повинно входити в етапи підготовки фахівців із розробки дистанційних курсів та проведення дистанційного навчання. Виконання курсової роботи по створенню мультимедійних навчальних посібників, крім того, дає прекрасний вихід: по-перше, зростає самосвідомість студента як фахівця в галузі інформаційних технологій, по-друге, йде більш глибоке занурення його в спеціальність, по-третє, виходить інтелектуальний програмний продукт, готовий до використання в освітньому процесі.

Після закінчення курсів інформатичних дисциплін у студентів має сформуватись уявлення про розмаїття можливостей і сфер застосування сучасних комп'ютерних технологій для вирішення завдань практичної медицини та управління охороною здоров'я, а також навички використання комп'ютерних медико-технологічних систем у процесі професійної діяльності.

Володіння прийомами використання сучасних засобів ІКТ є суттєвою умовою опанування інформатичних дисциплін. Через це постає необхідність осучаснення освітнього простору у світлі тенденцій розвитку ІКТ, удосконалення методів викладання інформатичних дисциплін, зокрема шляхом застосування дистанційного навчання.

Незаперечним є той факт, що дистанційне навчання дозволяє подолати недоліки під час традиційної підготовки фахівців медичної галузі: «запізнення знань», нераціональне використання часу та велика затратність. Усім відомо, наскільки часто з'являються нові захворювання (мабуть, усі пам'ятають, як блискавично з'явилися і поширилися так звані «пташиний грип» і «атипова пневмонія»), розробляються нові препарати й методи лікування. Очевидно, що ніхто б не хотів іти на прийом до лікаря, знання якого п'ять років не

оновлювалися. Упровадження дистанційних освітніх технологій у систему вищої медичної освіти дозволить майбутньому фахівцеві підвищити професійну мобільність і активність; індивідуалізувати навчання при масовості вищої освіти та реалізувати потреби майбутніх фахівців в освітніх послугах. Дистанційне навчання дає можливість вибору місця й часу навчання; можливість навчатися без відриву від основної діяльності; доступність для тих, хто живе у віддалених місцевостях; свобода вибору закладу освіти; свобода вибору дисциплін для навчання.

Загальновідомим є те, що завдання дистанційного навчання – вчити, не маючи прямого постійного контакту зі студентом. У Наказі Міністерства освіти і науки України № 466 від 25.04.2013 «Про затвердження Положення про дистанційне навчання» дистанційне навчання визначається як індивідуалізований процес набуття знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини, який відбувається в основному за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників навчального процесу у спеціалізованому середовищі, яке функціонує на базі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій (Наказ міністерства освіти і науки України № 466 від 25.04.2013 «Про затвердження Положення про дистанційне навчання»).

Науковці Н. Конєвалова, І. Городецька, І. Гарновська розглядають дистанційне навчання як цілеспрямовано організований процес синхронної та асинхронної інтерактивної взаємодії студентів між собою та із засобами навчання, інваріантний до їх розташування в просторі й узгоджений у часі, що здійснюється з використанням інформаційних і педагогічних технологій (Конєвалова та ін., 2010). При асинхронній взаємодії студент працює з навчальним матеріалом у зручний для себе час. При синхронній – викладач і студенти одночасно беруть участь в освітньому процесі (інтерактивне ТБ, аудіо-та відеоконференції, телевізійні лекції та консультації).

Вітчизняна дослідниця О. Глушаченко вважає, що метою дистанційного навчання є надання освітніх послуг шляхом застосування в навчанні сучасних інформаційно-комунікаційних технологій за певними освітніми або освітньо-кваліфікаційними рівнями відповідно до державних стандартів освіти та забезпечення громадянам можливості реалізації конституційного права на здобуття освіти та професійної кваліфікації, підвищення кваліфікації незалежно від статі, раси, національності, соціального та майнового стану, роду й характеру занять, світоглядних переконань, належності до партій, ставлення до релігії, віросповідання, стану здоров'я, місця проживання відповідно (Глушаченко, 2015, с. 13).

Узагальнення матеріалів чисельних наукових статей (Михальченко, 2001; Олексенко, 2004; Полат та Петров, 1999) дало можливість визначити такі найпоширеніші види дистанційного навчання, як:

- інтерактивне телебачення;
- глобальні або регіональні комп'ютерні телекомунікаційні мережі з різними дидактичними можливостями залежно від типу технічних конфігурацій (текстових файлів, мультимедійної презентації, відеоконференцій);
- поєднання технологій компакт-дисків і мережі Інтернет.

Аналіз наукової психолого-педагогічної літератури з досліджуваного питання дозволив нам виокремити базові принципи, на основі яких створюються системи дистанційної освіти:

1. Доступність навчання. При хронічній нестачі часу вчитися треба все більше. Освітній процес при дистанційному навчанні може починатися коли завгодно й закінчуватися коли завгодно.

2. Радикально нові форми представлення та організації інформації. Системи мультимедіа, нелінійні форми подання інформації, присутність великої кількості довідкової інформації.

3. Достовірність сертифікації знань. Широке використання методик оцінки знань, заснованих на тестуванні.

У контексті даного дослідження вважаємо за необхідне звернутися до основних рис дистанційного навчання. Так, до них нами було віднесено такі:

1. Детальне планування діяльності студента (постановка завдань, цілей, розробка навчальних матеріалів).

2. Інтерактивність (між студентом і викладачем, між студентом і навчальним матеріалом, групове навчання).

3. Мотивація (організація самостійної пізнавальної діяльності).

4. Модульна структура дистанційного навчання (студент повинен мати можливість чітко усвідомлювати своє просування від модуля до модуля).

Отже, останнім часом у галузі вищої освіти спостерігається тенденція до використання дистанційного навчання в освітньому процесі. Не стала винятком і медична вища освіта. Наголосимо, що дистанційне навчання, на наш погляд, забезпечує гнучкість порівняно з традиційним навчанням, а також дає змогу закладам освіти пропонувати навчання в різних умовах доставки навчального матеріалу (Глушаченко, 2015, с. 13).

Для реалізації дистанційного навчання у процесі вивчення інформатичних дисциплін найчастіше використовують систему дистанційного навчання «Прометей», платформи дистанційного навчання ATutor, Dokeos, Moodle.

У даній статті зупинимося на можливостях платформи дистанційного навчання Moodle у процесі вивчення інформатичних дисциплін.

Вважаємо за необхідне зацентувати увагу на тому, що використання системи управління навчанням Moodle дозволяє забезпечити:

- багатоваріантність подання інформації;
- інтерактивність навчання;

- створення постійно активної довідкової системи;
- багаторазове повторення матеріалу, що вивчається;
- автоматичний контроль результатів навчальної діяльності;
- створення та зберігання портфоліо студентів;
- регулярний моніторинг роботи студентів за допомогою перегляду статистики відвідувань, часу та змісту роботи в системі;
- широкі можливості для комунікації;
- аналіз потреб студентів, заснований на результатах анкетування й опитувань.

У межах реалізації технології дистанційного навчання розробляються курси для студентів, які складаються, як правило, з 5 ресурсів: «Нормативні документи», «Теоретичний розділ», «Практичний розділ», «Блок контролю знань», «Довідкові та додаткові матеріали».

Ресурс «Нормативні документи» дає загальні відомості про курс і включає: типову й навчальну програми дисципліни, тематичні плани лекцій та практичних занять, розклад занять, контрольних і самостійних робіт, а також графіки проведення консультацій і відпрацювань.

Ресурс «Теоретичний розділ» дисципліни представлений, як правило, у вигляді декількох підрозділів: методичні матеріали та рекомендації для студентів, методичні матеріали для викладачів, навчальний модуль, презентації, атестаційні матеріали.

Методичні матеріали та рекомендації для студентів містять загальну інформацію з вивчення навчального курсу», вимоги щодо рівня підготовленості студента під час завершення вивчення дисципліни, рекомендації щодо вивчення окремих тем курсу, а також щодо виконання контрольних і самостійних робіт (у тому числі й контрольованих), із підготовки до заліку.

Методичні матеріали для викладачів подаються у вигляді секретних документів і містять вказівки щодо проведення практичних занять, самостійних і контрольних робіт, а також методичні розробки з усіх тем курсу з докладними рішеннями пропонованих на занятті завдань.

Навчальний модуль може бути представлений у вигляді інтерактивних лекцій. Лекції повинні стимулювати активну пізнавальну діяльність студентів, сприяти формуванню їх творчого мислення. Інтерактивна лекція дозволяє підносити навчальний матеріал у гнучкій формі, а також нагадує комп'ютерну гру з нелінійним розвитком сюжету. Дана лекція являє собою веб-сторінку з питаннями, на початку сторінки дається пояснення фрагмента навчального матеріалу, а в кінці сторінки пропонуються питання, на які студент повинен відповісти. Якщо студент дає правильну відповідь, то завантажується наступна сторінка лекції, інакше студентові пропонується ще раз прочитати погано засвоєний фрагмент навчального матеріалу й знову відповісти на запропоновані питання теми.

Зауважимо, що дистанційна лекція може бути як тренувальною (для вивчення та закріплення вивченого матеріалу), так і з елементами контролю, що дозволяє викладачеві своєчасно виділити ті елементи курсу, які викликали найбільші труднощі. Тренувальну лекцію можна переглядати необмежену кількість разів, лекція з елементами контролю, як правило, повинна мати обмеження за часом. Особливістю даної лекції є той факт, що система не «викидає» того, хто навчається в разі перевищення часу, відведеного на лекцію, і студент у будь-якій ситуації зможе закінчити її вивчення, але, тим не менше, відповіді на контрольні питання після ліміту часу не будуть зараховані. Поряд із інформаційно-пізнавальним змістом інтерактивна лекція має емоційне забарвлення завдяки використанню в процесі її викладу слайдів, відеороликів, що сприяє кращому засвоєнню студентами навчального матеріалу та, як наслідок, ефективності навчального процесу. Використання презентацій на лекції сприяє підвищенню інтересу й загальної мотивації завдяки новим формам роботи; активізації та індивідуалізації навчання.

Практичний розділ здебільшого включає методичні вказівки з підготовки до практичних і лабораторних занять, завдання до занять, завдання для самостійного розв'язання, а також зразки вирішення завдань з усіх тем курсу. На практичних і лабораторних заняттях відбувається осмислення теоретичного матеріалу, формується вміння переконливо формулювати власну точку зору, а використання системи дистанційного навчання Moodle сприяє підвищенню пізнавальної активності студентів.

Блок контролю знань студентів повинен включати контрольні запитання та завдання з усіх тем дисципліни, критерії оцінки знань студентів. Даний блок може бути організований за допомогою тренувальних тестів і тестів контролю знань, що дозволяє швидко та якісно оцінити рівень підготовки студентів. Тренувальні тести призначені для позааудиторного контролю й використовуються під час підготовки до контрольної роботи або заліку. Тести контролю знань використовуються в аудиторній роботі для поточного контролю знань і застосовуються як аналог контрольної роботи або в якості підсумкового контролю (заліку).

Усі питання тестів зберігаються в базі даних за категоріями, що дає можливість використовувати їх під час створення різних за наповнюваністю тестів. Характерним для системи Moodle є те, що категорії питання та порядок питань у тексті здійснюються за принципом випадкової генерації. Відповідно формуються й самі відповіді, що ускладнює можливість списування та механічного запам'ятовування. Навчальні тести студент може проходити неодноразово, і кожна його спроба оцінюється окремо. Для кожного студента кількість спроб проходження тесту може бути встановлено викладачем. Як підсумкову оцінку викладач може вибрати вищий, середній або нижчий бал, а також оцінку останньої або першої

спроби. Під час оцінювання тесту можна нараховувати штрафні бали за кожну спробу, а також нараховувати різні бали за кожне питання тесту. Пройшовши тест, студенти мають можливість переглянути свої бали як безпосередньо після спроби, так і пізніше, коли тест буде закритий.

На наш погляд, тести самоконтролю є корисною і необхідною ланкою, оскільки студенти мають можливість повторити раніше вивчений матеріал і звернути увагу на допущені в процесі виконання помилки. Такі тести є невід'ємною частиною самостійної роботи студентів. Вони активізують розумові операції, розвивають пам'ять, увагу. Як свідчить практика, важливим, стимулюючим самостійну роботу студентів моментом є чітко визначені процедури діагностики й контролю, а також можливість виконання тестів у будь-який час доби.

Довідкові та допоміжні матеріали містять список рекомендованої літератури і список літератури, який є в бібліотеці закладів вищої освіти, роздатковий матеріал і наочні посібники, основні математичні формули та схеми, статистичні таблиці, глосарій, а також поточний рейтинг студентів, форуми для консультацій і анкети за якістю курсу.

Словник дозволяє організувати роботу з термінами. Система дозволяє створювати як глосарій курсу, так і глобальний глосарій, доступний учасникам усіх курсів. Терміни, занесені в глосарій, підсвічуються в усіх матеріалах курсу і є гіперпосиланнями на відповідні статті глосарію.

Форум дозволяє реалізувати інтерактивний режим, забезпечуючи рефлексивно-комунікативну функцію, і використовується для обговорення навчальних проблем і проведення інтерактивних та відстрочених у часі консультацій.

Інформація про поточний рейтинг студента дозволяє стимулювати студента до регулярної й систематичної роботи над освоєнням дисципліни протягом семестру, внести в процес навчання елемент змагальності, зацікавити студента в успішному засвоєнні кожного розділу дисципліни, оскільки всі вони роблять певний внесок у формування рейтингу.

Анкети за якістю курсу дозволяють виявити прогалини в навчанні, зрозуміти викладачам, чи добре структурований матеріал, чи зрозуміло він викладений, чи достатньої він якості чи ефективні роздаткові матеріали тощо.

Крім перерахованого вище, система дистанційного навчання Moodle надає викладачеві інструменти для аналізу різних параметрів роботи студентів: тривалість роботи, кількість спроб проходження тесту, звіт про перегляд студентом різних розділів.

На завершення зазначимо, що ефективність реалізації дистанційного навчання в процесі вивчення інформатичних дисциплін студентів медичних спеціальностей забезпечується сукупністю низки педагогічних умов:

- формування студентів позитивної мотивації до самостійної роботи в процесі вивчення інформатичних дисциплін;

- забезпечення готовності викладачів до використання технології дистанційного навчання;
- своєчасне оперативне наповнення інформаційного освітнього середовища навчальним контентом.

До того ж, важливим, на нашу думку, є таке твердження, що наполегливе й послідовне застосування засобів і методів дистанційного навчання дозволяє:

- забезпечити безперешкодний доступ студентів до джерел сучасної інформації, включаючи рідкісні й дорогі, недоступні в бібліотеках медичних закладів вищої освіти;
- надати студентам можливість для самоконтролю та оптимізації засвоєння навчального матеріалу у процесі домашньої підготовки до семінарських занять (шляхом доступу до інтерактивних лекцій і навчальних тестів);
- забезпечити об'єктивізацію оцінки рівня підготовки студентів.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, до провідних психолого-педагогічних особливостей вивчення інформатичних дисциплін у медичних закладах вищої освіти з використанням дистанційної навчання відносимо:

- спрямованість на вивчення нових технологій у вирішенні завдань, які постають перед майбутніми лікарями;
- доступне і швидке навчання основним принципам роботи із сучасними медичними інформаційними системами;
- високий рівень систематизації медичних знань, що є запорукою успіхів у розвитку творчих здібностей;
- підвищення професійного інтересу, гнучкості та критичності мислення майбутніх лікарів;
- підвищення позитивної мотивації до навчання.

Розвиток принципово нового напрямку – дистанційного навчання – в медичній освіті сьогодні, звичайно ж, має і низку невирішених питань. Серед них головними є визнання дистанційної освіти і документів, що свідчать про закінчення навчання відповідними Інститутами, вирішення питання про те, кому, коли і де викладати, оцінка якості курсів і програмного забезпечення, що і стане предметом наших подальших наукових розвідок.

ЛІТЕРАТУРА

- Глушаченко, О. (2015). Перспективи впровадження дистанційних методів навчання для студентів заочної форми навчання фармацевтичного факультету Національного медичного університету імені О. О. Богомольця. *Людинознавчі студії. Серія «педагогіка», 1/33*, 12-18 (Glushachenko, O. (2015). Perspectives of introduction of distance learning methods for students of the correspondence course of the pharmaceutical faculty of O. O. Bohomolets National Medical University. *Human studies studios. Series "Pedagogy", 1/33*, 12-18).

- Коневалова, Н. Ю., Городецкая, И. В., Гарновская, И. И. (2010). *Инновационная педагогическая деятельность в высшей школе*. Витебск: ВГМУ (Konevalova, N. Yu., Gorodetskaia, I. V., Garnovskaia, I. I. (2010). *Innovative pedagogical activity in higher education*. Vitebsk: VSMU).
- Михальченко, М. (2001). Освіта і наука: пошуки нових парадигм модернізації. *Вища освіта України*, 2, 14-23 (Mikhalchenko, M. (2001). Education and science: the search for new paradigms of modernization. *Higher Education of Ukraine*, 2, 14-23).
- Наказ Міністерства освіти і науки України № 466 від 25.04.2013 «Про затвердження Положення про дистанційне навчання» (2013). Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13> (Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine No. 466 dated April 25, 2013 "On Approval of the Regulations in Distance Learning". (2013). Retrieved from: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13>).
- Олексенко, В. (2004). Ефективні шляхи вдосконалення змісту і форм підготовки спеціалістів ВНЗ. *Вища освіта України*, 2, 66-70 (Oleksenko, V. (2004). Effective ways to improve the content and forms of training of specialists in higher education. *Higher Education of Ukraine*, 2, 66-70).
- Полат, Е. С., Петров, А. Е. (1999). Дистанционное обучение: каким ему быть? *Педагогика*, 7, 29-34 (Polat, E. S., Petrov, A. E. (1999). Distance learning: what is in like to be? *Pedagogics*, 7, 29-34).
- Саєнко, М. С., Мороховець, Г. Ю. (2018). Використання інформаційно-комунікаційних технологій у майбутній професійній діяльності в процесі вивчення медичної інформатики. *Імідж сучасного педагога*, 3 (180), 18-21 (Saenko, M. S., Morokhovets, G. Yu. (2018). Use of information communication technologies in future professional activities in the process of studying medical informatics. *The image of a modern teacher*, 3 (180), 18-21).

РЕЗЮМЕ

Кучеренко Інна. Психолого-педагогические особенности изучения информатических дисциплин в медицинских учреждениях высшего образования с использованием дистанционного обучения.

Автором статьи указано, что большое значение в подготовке специалистов медицинской отрасли приобретают информатические дисциплины, поскольку в условиях постоянных изменений деятельность врачей невозможна без использования современных информационных технологий. Доказана актуальность изучения информатических дисциплин в медицинских учреждениях высшего образования с использованием дистанционного обучения. Выяснены психолого-педагогические особенности изучения информатических дисциплин в медицинских учреждениях высшего образования с использованием дистанционного обучения, а именно: направленность на изучение новых технологий в решении задач, стоящих перед будущими врачами; доступное и быстрое обучение основным принципам работы с современными медицинскими информационными системами; высокий уровень систематизации медицинских знаний, что является залогом успехов в развитии творческих способностей; повышение профессионального интереса, гибкости и критичности мышления будущих врачей; повышение положительной мотивации к обучению.

Ключевые слова: информатические дисциплины, изучение информатических дисциплин, медицинские учреждения высшего образования, дистанционное обучение.

SUMMARY

Kucherenko Inna. Psychological and pedagogical peculiarities of studying computer science disciplines in medical institutions of higher education using distance learning.

The aim of the article is to reveal psychological and pedagogical peculiarities of studying computer science disciplines in medical institutions of higher education using distance learning.

In order to achieve this goal, the following methods of research have been used: general scientific – analysis, synthesis, abstraction and generalization; specific scientific – methods of terminological analysis, system-structural and system-functional analysis, which made it possible to provide disclosure of the essence of the studied pedagogical phenomena by means of identifying and clarifying the meanings of the underlying concepts and ascertaining the psychological and pedagogical peculiarities of teaching of computer science disciplines in medical institutions of higher education using distance learning.

It is noted that computer science disciplines are important in training specialists in the medical field, since in the conditions of constant changes the activity of doctors is impossible without use of modern information technologies. This situation involves systematic and coherent formation of students' information and analytical knowledge and skills through the study of computer science disciplines, in particular, the discipline "Medical Informatics" in the process of training medical staff in higher education institution. The urgency and relevance of the study of computer science disciplines in medical institutions of higher education with the use of distance learning is proved.

The psychological and pedagogical peculiarities of the study of computer science disciplines in medical institutions of higher education with the use of distance learning are found out, namely: focus on the study of new technologies in solving the problems faced by future physicians; accessible and quick training on the basic principles of working with modern medical information systems; a high level of systematization of medical knowledge, which is the key to success in the development of creative abilities; increased professional interest, flexibility and critical thinking of future physicians; increase of positive motivation to study.

Key words: computer science disciplines, study of computer science disciplines, medical institutions of higher education, distance learning.

УДК 378+811.111'276.6:004.738.5

Антоніна Палецька-Юкало

Приватний заклад вищої освіти «ІТ СТЕП Університет»

ORCID ID 0000-0002-5260-8531

DOI 10.24139/2312-5993/2019.01/039-051

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ПИСЬМІ МАЙБУТНІХ ІТ-ФАХІВЦІВ

Статтю присвячено проблемі формування лексичної компетентності в письмі майбутніх ІТ-фахівців. Висвітлено поняття іншомовної лексичної компетентності в письмі. Обґрунтовано та схематично представлено взаємозв'язок між фазами роботи лексичного механізму, етапами роботи з формування мовленнєвої діяльності в письмі, етапами оволодіння письмом, рівнями породження писемного мовлення та здійснено розподіл компонентів лексичної компетентності в контексті співдії зазначених фаз, етапів та рівнів. Запропоновано теми та ситуації з професійного середовища ІТ-фахівців, які стануть

основою для розробки комплексу вправ для формування іншомовної лексичної компетентності в письмі майбутніх IT-фахівців.

Ключові слова: лексична компетентність у письмі, писемне мовлення, лексичні навички, лексичні вміння, IT-фахівці.

Постановка проблеми. Процес інтеграції України в європейську спільноту зумовлює інтенсифікацію процесів взаємодії між представниками різних культур та підвищення якісного рівня освіти в нашій країні. Ефективна міжетнічна комунікація та виконання професійних обов'язків неможливі без відповідного рівня сформованості мовних та мовленнєвих компетентностей. Однією з ключових компетентностей є лексична компетентність, оскільки вона передбачає оперування лексичними одиницями з метою надання висловлюванню змістового навантаження.

В умовах розвитку комунікаційно-інформаційних технологій спостерігається зростання обсягів писемної комунікації, а це, у свою чергу, дозволяє розглядати писемне мовлення не лише як засіб удосконалення мовленнєвих умінь, але і як один із найбільш актуальних для сьогодення способів спілкування (Бецько, 2015, с. 6). Саме тому проблема формування іншомовної лексичної компетентності в письмі є актуальною в сучасній методиці навчання іноземної мови.

Аналіз актуальних досліджень. Особливості навчання письма й писемного мовлення стали предметом наукових розвідок таких науковців, як А. Береснева (навчання письма іноземною мовою як виду мовленнєвої діяльності), О. Гальченко, Н. Одегова (формування компетентності у професійно-орієнтованому іншомовному письмі), Б. Кукса (взаємопов'язане навчання монологічного мовлення і письма), Ю. Пассов, В. Плахотник (навчання іноземного письма), В. Кустарьова, М. Рождественський (система письмових вправ у зв'язному мовленні), А. Раймс (A. Rimes) (методики навчання писемного мовлення), О. Тарнопольський, С. Кожушко, Т. Яхонтова, Н. Теннова (осмислене оволодіння практикою письма).

Попри значний доробок учених у царині формування лексичної компетентності та компетентності в письмі, проблема навчання лексичного аспекту писемного мовлення потребує ґрунтовного опрацювання, чим і зумовлена тема даної публікації.

Мета дослідження – охарактеризувати особливості формування іншомовної лексичної компетентності в письмі майбутніх IT-фахівців на основі взаємозв'язку фаз роботи лексичного механізму, етапів роботи з формування мовленнєвої компетентності, етапів оволодіння письмом і рівнів породження писемного мовлення та здійснити розподіл компонентів лексичної компетентності відповідно до запропонованої схеми.

Методи дослідження: теоретичні: аналіз наукової літератури з метою конкретизації та узагальнення теоретичних та методичних засад дослідження; емпіричні: аналіз педагогічного досвіду, педагогічне спостереження.

Виклад основного матеріалу. У науково-методичній літературі існують поняття «письмо», «писемна мова», «письмо як вид мовленнєвої діяльності» (Палихата, 2012, с. 16).

Ю. Пассов детермінує письмо як «передачу думок у письмовій формі» (Пассов, 1985, с. 103), що служить засобом фіксованої передачі вже сформованого мовлення, а писемне мовлення визначають як комплекс графічних, граматичних, лексико-семантичних, стилістичних, текстотворчих засобів із дотриманням комунікативних якостей мовлення для створення і каліграфічного та грамотного запису потрібної інформації (Палихата, 2012; Ніколаєва, 2013). Іншими термінами для позначення писемного мовлення є мовленнєва творчість (яка є третім етапом механізму письма) та писемне мовотворення.

Комунікативні особливості писемного мовлення уможливили розроблення методик навчання письма як виду мовленнєвої діяльності. Компетентність у письмі детермінують як «здатність реалізувати комунікацію у письмовій формі в життєво важливих для певного віку сферах і ситуаціях спілкування відповідно до комунікативного завдання» (Ніколаєва, 2013, с. 389). Оскільки метою нашої статті є проаналізувати особливості навчання лексичного аспекту письма, вважаємо за необхідне окреслити лексичну компетентність у письмі як здатність індивіда на основі засвоєних лексичних знань, набутих лексичних навичок та лексичної усвідомленості розпізнавати і сприймати лексичні одиниці (ЛО), виявляти мовне та контекстуальне значення слова, використовувати словниковий запас, викликаючи з пам'яті еталон слова, коректно сполучати його з іншими ЛО з урахуванням мовленнєвого завдання, семантичної неоднозначності, породжувати та варіювати іншомовне мовлення (на рівні понадфразової єдності, тексту) у різних типах письмових висловлювань відповідно до конкретної комунікативної ситуації, стилів і жанрів мовлення.

Основою компетентності в письмі є складна і динамічна взаємодія відповідних умінь, навичок, знань, комунікативних здібностей, а також компенсаторних умінь особистості (Ніколаєва, 2013, с. 390). Компонентами лексичної компетентності є лексичні знання, рецептивні та репродуктивні лексичні навички, лексична усвідомленість, мовний і мовленнєвий досвід. Для чіткішої характеристики структури лексичної компетентності в письмі вважаємо за необхідне проаналізувати співзалежність складників двох вищезазначених компетентностей, а також висвітлити кореляцію етапів їх формування з урахуванням фазово-ступеневого характеру роботи лексичного механізму.

У методиці виділяють три етапи роботи з формування мовленнєвої компетентності в письмі: *рецептивний, рецептивно-репродуктивний та продуктивний*. Перший *рецептивний етап* базується на читанні тексту-зразка, адже «все, що ми пишемо, зазвичай, залежить від того, що ми

читаємо» (Harmer, 2001, с. 98). Оскільки на цьому етапі спостерігається тісний зв'язок двох видів мовленнєвої діяльності (читання і письма), то це передбачає формування рецептивних лексичних умінь та навичок:

- співвіднесення графічного образу слова з його значенням;
- семантизація ЛО з урахуванням їх синтагматичного, фразового й понадфразового аранжування;
- диференціація схожих за формою слів за їхніми інформативними ознаками;
- поєднання мнемічної та логіко-сислової діяльності у процесі зорового сприймання).

На другому *рецептивно-репродуктивному етапі* основним завданням є оволодіння студентами окремими діями, необхідними для створення/продукування нового тексту. Лексичним підґрунтям для реалізації другого етапу формування компетентності в письмі є:

- розвиток лексичної усвідомленості (усвідомлення значення слова як цілісної одиниці з опорою на мовний досвід та мовну здогадку);
- набуття/удосконалення лексичних знань про відносну (парадигматичні відношення), синтаксичну та сполучну (синтагматичні відношення) цінності слова;
- розвиток/удосконалення вміння використовувати лексичний матеріал для реалізації комунікативних інтенцій шляхом виконання завдань, спрямованих на автоматизацію використання ЛО на рівні словосполучення, речення, понадфразової єдності,
- розвиток/удосконалення вмінь логічної побудови висловлювань, оволодіння структурними моделями речень, властивих письмовій формі спілкування.

Третій, *продуктивний етап*, передбачає створення власних або вторинних (анотацій, рефератів) писемних повідомлень, тобто відбувається писемне мовотворення, для якого необхідні:

- лексичні вміння сполучати ЛО з іншими словами, що утворюють синтагму і фразу за правилами лексичної сполучуваності;
- виклик з пам'яті та відтворення ЛО у мовленні;
- вибір відповідного стилю мовлення;
- використання ЛО у висловлюваннях на текстовому рівні в умовах, наближених до умов реальної комунікації.

З метою забезпечення ефективної та успішної реалізації третього, продуктивного, етапу, як і в процесі формування лексичної компетентності на основі автентичних художніх творів, пропонуємо виділити окремий етап, на якому студенти здійснювали б самоаналіз та контроль правильності вживання засвоєного матеріалу. За основу для формування лексичних навичок на цьому етапі було взято рефлексивну самооцінку як здатність до самооцінки процесу й результатів навчальної діяльності,

аналізу, корекції і накопичення ефективного досвіду навчальної діяльності (Löschmann, 1993). Таким чином, пропонуємо виокремити формування таких навчальних умінь, пов'язаних із формуванням лексичних навичок:

1) усвідомлення правильності семантизації та доцільності прогнозування ЛО;

2) здатність оцінювати власне висловлювання з урахуванням лінгвістичних та соціокультурних характеристик;

3) контроль швидкості виконання поставленого завдання (або швидкості власного усного та писемного мовлення).

Виокремлені навчальні вміння передбачають здатність та готовність студента до усвідомлення й ефективного самостійного управління навчальною діяльністю, самоконтролю та самооцінки, що свідчить також про паралельний розвиток навчально-стратегічної компетентності.

Отже, метою етапу контролю є формування навчальних умінь, лексичної усвідомленості та автоматизація сформованих навичок:

- усвідомлення правильності семантизації та доцільності прогнозування ЛО;
- контроль швидкості виконання поставленого завдання;
- контроль точності, повноти та глибини розуміння ЛО в текстах;
- автоматизація навичок вживання ЛО, удосконалення вміння логічної побудови висловлювань, передача відомостей з тексту, коментування окремих питань;
- здатність оцінювати власне висловлювання з урахуванням лінгвістичних та соціокультурних характеристик;
- оволодіння структурними моделями речень, властивих усній та письмовій формі спілкування.

Компоненти та операційні складові лексичної компетентності визначаються мовною поведінкою та етапом мовленнєвої діяльності. Таким чином, доцільно буде проаналізувати фази роботи лексичного механізму та їх співдію з рівнями породження писемного мовлення й етапами оволодіння письмом. Мовленнєві лексичні навички характеризуються автоматизованістю, стійкістю та гнучкістю, а їх формування відбувається в результаті поетапного функціонування лексичного механізму. В основу роботи лексичного механізму в письмі як продуктивному виді мовленнєвої діяльності покладена фазово-ступенева теорія процесу продукування мовлення, започаткована Л. Виготським (Виготський, 1934, с. 87).

Цілеспрямованість і вмотивованість мовленнєвої діяльності обумовлює виокремлення так званої ланки мотивації як основи для продукування висловлювання, що передбачає формування мовленнєвої інтенції – *спонукально-мотиваційна фаза*, під час якої у студентів виникає потреба отримати інформацію з тексту-зразка, призначеного для читання (рецептивний етап формування компетентності у письмі). Як наслідок, у

внутрішньому мовленні проходять процеси розрізнення, розпізнавання та осмислення ЛО (Виготський, 1934, с. 76).

Відповідно, ураховуючи рівні породження писемного мовлення, реалізується *перший рівень – виникнення мотиву висловлювання, комунікативного наміру*.

На *аналітично-синтетичній фазі* функціонування лексичного механізму відбувається відбір ЛО. У психолінгвістиці такий процес представлений у вигляді ланцюжка: процес породження: оформлення у внутрішньому слові – у значеннях зовнішніх слів – у словах (Ампілогова, 2013, с. 205). На нашу думку, очевидним є факт, що аналітико-синтетична фаза лексичного механізму нерозривно поєднана із *другим рівнем породження писемного мовлення* (його першим підпунктом) – *внутрішньо лексико-граматичним оформленням висловлювання*. Таким чином, відбувається переведення лексичних одиниць із довготривалої пам'яті, у якій лексика зберігається у вигляді понятійно-сміслових угруповань, в оперативну, після чого ЛО сполучається з іншими словами, формуючи синтагму. Такий «стан» слова називається оперативним, оскільки синтаксичне, семантико-граматичне і моторне внутрішнє програмування майбутнього висловлювання реалізується в зовнішньому мовленні, тобто актуалізується в мовленні у вигляді комплексу фонетичної, граматичної, словотворчої та семантичної структур. Отже, актуалізується *виконавча фаза* роботи лексичного механізму та *другий рівень породження писемного мовлення* (другий підпункт) – зовнішнє (писемне) оформлення висловлювання.

На *фазі контролю* сформованості іншомовної лексичної компетентності в письмі забезпечується перевірка правильності вибору ЛО відповідно до задуму висловлювання та корекція з допомогою механізму самоконтролю та самокорекції. Фаза контролю функціонування лексичного механізму взаємодіє з *третьим рівнем породження писемного мовлення*, на якому має реалізуватися зворотний зв'язок на базі зорового контролю (Ніколаєва, 2013, с. 392).

Описане нами комплексне функціонування фаз роботи лексичного механізму у продуктивному виді мовленнєвої діяльності (письмі) та рівнів породження писемного мовлення, а також урахування етапів оволодіння письмом схематично представлене у таблиці 1.

Уміння письма характеризується притаманними йому цілеспрямованістю, продуктивністю, самостійністю, динамічністю та інтегрованістю (Ніколаєва, 2013, с. 393), у сфері ІТ воно також повинно бути лаконічним, логічним, чітким та доступним, а також, у порівнянні з усним висловлюванням, воно максимально планується, спостерігається рівномірний розподіл уваги між змістом і формою, є можливість ретельнішого опрацювання логічної структури й мовної форми тексту (Ніколаєва, 2013, с. 393).

Таблиця 1

Взаємозв'язок фаз роботи лексичного механізму, етапів оволодіння письмом, рівнів породження писемного мовлення та відповідний розподіл компонентів лексичної компетентності

Фази роботи лексичного механізму у продуктивних видах мовленнєвої діяльності	Рівні породження писемного мовлення	Компоненти лексичної компетентності (формування лексичних знань, умінь та лексичної усвідомленості)	Етапи оволодіння письмом
Спонукально-мотиваційна фаза	(Рецептивний етап) Виникнення мотиву висловлювання, комунікативного наміру	<ul style="list-style-type: none"> - Співвіднесення графічного образу слова з його значенням; - Семантизація ЛО з урахуванням їх синтагматичного, фразового і понадфразового аранжування; - Диференціація схожих за формою слів за їхніми інформативними ознаками; - Поєднання мнемічної та логіко-сислової діяльності у процесі зорового сприймання 	<ul style="list-style-type: none"> - Оволодіння графікою та орфографією - Актуалізація процесів розрізнення, розпізнавання та осмислення ЛО
Аналітико-синтетична фаза	(Рецептивно-репродуктивний етап) Внутрішньо лексико-граматичне оформлення висловлювання	<ul style="list-style-type: none"> - Усвідомлення значення слова як цілісної одиниці з опорою на мовний досвід та мовну здогадку 	<ul style="list-style-type: none"> - Оволодіння структурними моделями речень - оволодіння вмінням висловлюватися на текстовому рівні в різних композиційно-мовленнєвих формах

Виконавча фаза	(Продуктивний етап) Зовнішнє (писемне) висловлювання	<ul style="list-style-type: none"> - лексичні знання про відносну (парадигматичні відношення), синтаксичну та сполучну (синтагматичні відношення) цінності слова; - використання ЛО в умовах, наближених до умов реальної комунікації; - стереотипно-ситуативне використання засвоєного раніше лексичного матеріалу для вирішення комунікативних завдань 	
Фаза контролю	Зворотний зв'язок на базі зорового контролю	<p>Навчальні вміння, пов'язані з формуванням лексичних навичок:</p> <ul style="list-style-type: none"> - контроль швидкості виконання поставленого завдання / швидкості власного писемного мовлення - автоматизація навичок вживання ЛО, удосконалення вміння логічної побудови висловлювань, передача відомостей з тексту, бесіди, коментування окремих питань - здатність оцінювати власне писемне мовотворення з урахуванням лінгвістичних та соціокультурних характеристик; - оволодіння структурними моделями речень, властивих письмовій формі спілкування. 	- Оволодіння вмінням оцінювати власне висловлювання з урахуванням лінгвістичних та соціокультурних характеристик

З метою виокремлення практичних цілей занять навчання лексичного аспекту писемного мовлення, зосередимо нашу увагу на змісті іншомовної лексичної компетентності в письмі майбутніх ІТ-фахівців. Перш за все, розглянемо теми, які мають місце у професійному середовищі працівника ІТ-сфери та на яких потрібно зосередити увагу при складанні

лексичних мінімумів та розробці вправ для формування вищезазначеної компетентності. Отже, до основного переліку тем належать:

- Software Engineering;
- The Internet;
- People in IT;
- Programming languages;
- Measurements;
- Tech Support;
- Technical Sales;
- Networks;
- Security;
- Digital Media;
- IT Careers
- Agile Project Management (Scrum Project Methodology).

Необхідним складником навчального процесу повинна бути спрямованість на автоматизацію лексичних навичок і застосування набутих лексичних вмінь у конкретних ситуаціях, які можуть виникнути в робочому середовищі.

Прикладами таких ситуацій можуть бути: «Providing customer support to a client», «Discussing website design or functionality», «Describing the specs of a new product», «Selling or troubleshooting computer applications», «Understanding basic coding vocabulary», «Discussing a software development framework for managing project development», створення звітів та безпосереднє обговорення проектів із замовниками.

Визначаючи навчальні цілі формування іншомовної лексичної компетентності в письмі та рівень володіння писемною компетентністю, якого повинні досягти майбутні ІТ-фахівці, варто зазначити, що відбувається стрімкий розвиток у галузі ІТ і лексичний склад профільної мови характеризується високим рівнем динамічності (Денєжніков, 2015, с. 240). Іншим важливим аспектом робочого процесу ІТ-фахівців є поєднання ділового та розмовного стилю мовлення. Розмовний стиль має місце при спілкуванні з партнерами, залученими до того ж проекту, (зазвичай у формі повідомлень), передбачає володіння не лише термінологією, а й відповідними засобами міжфразового зв'язку. Комунікація з іноземними замовниками вимагає не лише лексичних, а й певних стилістичних умінь з метою реалізації писемного мовотворення у формі офіційних листів та інших документів. Важливим є використання відповідних лексичних структур, мовленнєвих конструкцій, ЛО з урахуванням їх синтагматичних та парадигматичних відношень. Таким чином, при формуванні лексичних мінімумів для формування іншомовної лексичної компетентності в письмі майбутніх ІТ-фахівці необхідно

розробити комплекс із загальноновживаної та фахової лексики, мовленнєвих структур, притаманних як офіційним листам, так і неофіційній переписці.

Наведемо приклади ситуацій, які в майбутньому стануть основою для розробки комплексу вправ для формування іншомовної лексичної компетентності в письмі майбутніх IT-фахівців:

Мета проекту: «Planning, organizing and performing the testing application for a Banking system». *Key Project Resources:* Scrum master, development lead, test manager, interim IT project manager, key developer, business analyst; test automation lead. Наприклад, щоб конкретизувати діяльність *Scrum master*, перш за все потрібно з'ясувати, що таке *scrum*. Для цього студентам пропонується прочитати статтю «Scrum for IT – Agile Project Management» та виконати вправи для засвоєння ЛО, набуття знань про відносну, синтаксичну та сполучну цінності слова, а також формування навичок використання засвоєного лексичного матеріалу в умовах, наближених до умов реальної комунікації. Вправою для формування лексичних знань про парадигматичні відношення, а також для розширення лексичного запасу може бути підбір синонімів (на основі прочитаної статті): синонімами до слів *repeatable, comprehensive, delivered, objects, progressive, to harmonize* будуть слова: *iterative, holistic, shipped, artefacts, incremental, to sync*. Визначивши лексичний мінімум до теми, варто забезпечити засвоєння нових ЛО та доведення до автоматизму необхідної лексичної навички шляхом виконання спеціально розробленого комплексу вправ, який матиме на меті створення письмового повідомлення з використанням нових ЛО відповідно до мети письмової комунікації.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.

Основними практичними цілями заняття з навчання писемного мовлення майбутніх IT-фахівців є: навчити комбінувати на письмі мовленнєві зразки відповідно до комунікативного наміру на основі логічної схеми; навчити висловлюватися на письмі за аналогією при варіюванні опор та з комбінуванням кількох зразків писемного мовлення (з опорою на зміст; без опори); навчити створювати писемне повідомлення на основі мовленнєвої ситуації, обґрунтовуючи свої думки; навчити писемного висловлювання оціночного характеру (Ніколаєва, 2013, с. 385); навчити описувати концепції та принципи роботи створеного продукту; навчити обґрунтовано інформувати та обговорювати неполадки, які виникають у процесі роботи; навчити створювати технічні звіти та підбивати підсумки виконаної роботи відповідно до завдань проектів.

Отже, проаналізувавши проблему формування лексичної компетентності в письмі майбутніх IT-фахівців, іншомовну лексичну компетентність у письмі визначено як здатність індивіда на основі засвоєних лексичних знань, набутих лексичних навичок та лексичної усвідомленості розпізнавати і сприймати ЛО, виявляти мовне та контекстуальне значення

слова, коректно сполучати його з іншими ЛО з урахуванням мовленнєвого завдання, семантичної неоднозначності, породжувати та варіювати іншомовне мовлення в різних типах письмових висловлювань відповідно до конкретної комунікативної ситуації. Проаналізовано взаємозв'язок між фазами роботи лексичного механізму, етапами роботи з формування мовленнєвої діяльності в письмі, етапами оволодіння письмом, рівнями породження писемного мовлення та здійснено розподіл необхідних лексичних навичок, умінь та лексичної усвідомленості, які є ключовими в процесі навчання лексичного аспекту письма майбутніх ІТ-фахівців. На основі аналізу реальних ситуацій професійного середовища ІТ-фахівців, запропоновано перелік тем та ситуацій, які стануть основою для розробки комплексу вправ для формування іншомовної лексичної компетентності в письмі майбутніх ІТ-фахівців.

ЛІТЕРАТУРА

- Ампілогова, Л. П., Соснова, О. М. (2013). Робота з автентичними текстами. *Німецька мова в школі*, 12 (60), 2-9 (Ampilohova, L. P., Sosnova, O. M. (2013). Work with authentic works. *German at school*, 12 (60), 2-9).
- Бецько, О. С. (2015). Концепції навчання писемного мовлення в сучасних умовах. *X Міжнародна науково-практична конференція «Сучасні підходи та інноваційні тенденції у викладанні іноземних мов»*. Режим доступу: <http://interconf.fl.kpi.ua/node/1249> (Betsko, O. S. Concepts of teaching of written speech under present-day conditions. *X international scientific conference «Modern approaches and innovative tendencies in foreign language teaching»*. Retrieved from: <http://interconf.fl.kpi.ua/node/1249>).
- Выготский, Л. С. (1934). *Мышление и речь*. Москва (Vyhotsky, L. S. (1934). *Thinking and speech*. Moskow).
- Денєжніков С. (2015). Медійна компетентність як складова професійної підготовки фахівців в умовах інноваційної освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 1 (45), 238-245 (Dieniezhnikov, S. (2015). Media competence as a component of professional training of the specialists in the context of innovative education. *Pedagogical science: theory, history, innovative technologies*, 1 (45), 238-245).
- Ніколаєва, С. Ю. (Ред.) (2013). *Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика*. Київ: Ленвіт (Nikolaieva, S. Yu. (Ed). (2013). *Language and culture Teaching Methods: theory and practice*. Kyiv: Lenvit).
- Палихата, Е. Я. (2012). Проблема навчання письма і писемного мовлення. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*, 1, 16-21. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NZTNPU_ped_2012_1_5 (Palykhata, E. Ya. (2012). The problem of teaching writing and written speech. *Scientific notes of Ternopil National Volodymyr Hnatiuk Pedagogical University*, 1, 16-21. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NZTNPU_ped_2012_1_5).
- Пассов, Е. И. (1985). *Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению*. Москва (Passov, E. I. (1985). *Communicative method of teaching foreign language speaking*. Moskow).
- Harmer, J. (2001). *The Practice of English Language Teaching*. London: Longman ELT.

Löschmann, M. (1993). *Effiziente Wortschatzarbeit. Alte und neue Wege. Arbeit am Wortschatz: integrativ, kommunikativ, interkulturell, kognitiv, kreativ.* Frankfurt.

РЕЗЮМЕ

Палецкая-Юкало Антонина. Особенности формирования лексической компетентности в письме будущих IT-специалистов.

Статья посвящена проблеме формирования лексической компетентности в письме будущих IT-специалистов. Освещено понятие лексической компетентности в письме. Обоснована и схематично представлена взаимосвязь между фазами работы лексического механизма, этапами работы по формированию речевой деятельности в письме, этапами овладения письмом, уровнями порождения письменной речи и осуществлено распределение компонентов лексической компетентности с учётом согласования вышеуказанных фаз, этапов и уровней. Предложены темы и ситуации из профессиональной среды IT-специалистов, которые станут основой для разработки комплекса упражнений для формирования иноязычной лексической компетентности в письме будущих IT-специалистов.

Ключевые слова: лексическая компетентность в письме, письменная речь, лексические навыки, лексические умения, IT-специалисты.

SUMMARY

Paletska-Iukalo Antonina. Peculiarities of formation of foreign language lexical competence in writing of future IT-specialists.

This article concerns future IT-specialists and formation of their written lexical competence in a foreign language. Lexical competence in writing is broadly defined as the ability – based on lexical knowledge, skill, and awareness – to identify definitive and contextual meanings, and select a suitable word in response to a given set of circumstances. To do this, one must choose the right word among semantically related words, use a word in appropriate contexts and collocations, understand lexical units in phrases, sentences, and texts, and then match the communicative situation, style, and genre in speech or writing. The sum of this array of linguistic action is called lexical mechanism, a process that covers the following sequence of stages or phases: motivational (the conception of the message), analytical and synthetical (selecting the channel, decoding of the message), implementation of the inner program (interpreting the message and feedback), and, finally, control (self-reflection and evaluation). This article also presents and discusses the early, training stages of writing (receptive, receptive-reproductive, productive, and control) and progresses to the later stages of mastery, in which levels of written motives and communicative intention, internal lexico-grammatical realizations, external or written expression) are characterized and correlated.

The structure of lexical competence consists of the following components: knowledge, receptive and reproductive skills, awareness, and individual language and speech experience. The targets of development in written lexical competence at each level of production are defined. There are several levels. The first is activization of background knowledge, actualization of written lexical skills, and proper usage of a word, or semantics. The second level concerns the tentative creation of a condition for lexical awareness development. The third, external or written expression, is aimed at a lexical unit's semantization. This stage involves syntagmatic and paradigmatic relationships, improvement and consolidation of knowledge, skills and abilities acquired earlier, formation of receptive and reproductive lexical skills, and, lastly, improving the ability to use lexical units in real-life conditions. Additional skills, formed during the stage of control and evaluation (improvement of

reproductive lexical skills of choosing a right word and using in with other words according to the communicative situation) are defined and analyzed as well.

Key words: *lexical competence in writing, written speech, lexical skills, knowledge, IT-specialists.*

УДК 378.147

Галина Попова

Херсонська державна морська академія

ORCID ID 0000-0002-6402-6475

DOI 10.24139/2312-5993/2019.01/051-060

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СУДНОВОДІННЯ В МАЙБУТНІХ СУДНОВОДІЇВ

У статті з'ясовано теоретичні засади формування професійної компетентності судноводіння в майбутніх судноводіїв. Проаналізовано тлумачення понять: компетентність, професійна компетентність майбутнього судноводія, професійна компетентність судноводіння. Визначено основні напрями формування професійної компетентності судноводіння. Виокремлено й охарактеризовано складові професійної компетентності судноводіння в майбутніх судноводіїв. Доведено, що професійна компетентність судноводіння – поняття динамічне й багатоаспектне. Його зміст змінюється згідно з процесами, що відбуваються в суспільстві й галузі судноводіння.

Ключові слова: *судноводіння, майбутні судноводії, компетентність, професійна компетентність, компетентнісний підхід, професійна діяльність.*

Постановка проблеми. Постійний та стрімкий розвиток професійної інформації, поява нової техніки, технологій потребує від професійної освіти прискореного оновлення змісту та розробок нових педагогічних технологій, що гарантують підготовку спеціаліста, який володіє практичними компетентностями на момент завершення навчання.

Об'єктивна зумовленість та етапність переходу від статичної «енциклопедичної» освіти до динамічної практико-орієнтованої системи професійної підготовки на основі компетентнісного, діяльнісного, системного та інтегративного підходів вимагає відповідних новій освітній парадигмі методів, засобів та технологій професійної підготовки, що відбувається в умовах розбудови інформаційного суспільства. Цей складний та багатогранний процес регламентується низкою нормативно-правових актів, а саме: Законом України «Про освіту», Законом України «Про вищу освіту», Національною доктриною розвитку освіти України у XXI столітті, Національною стратегією розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки. Ці документи однозначно визначають основну мету сучасної професійної освіти як підготовку кваліфікованого робітника, конкурентоспроможного на ринку праці, компетентного, здатного до ефективної роботи зі спеціальності на рівні світових стандартів.

Розвиток автоматизованих систем управління судном, цифрових технологій, супутникової навігації, систем штучного інтелекту ставлять перед професійною освітою морських спеціалістів суттєві вимоги змін у процесі професійної підготовки. Якість підготовки майбутніх судноводіїв залежить від того, наскільки навчальний процес орієнтований на майбутню професійну діяльність, яка пов'язана з вирішенням різноманітних завдань обробки, передачі, трансформації інформаційних потоків і процесів.

У Постанові Кабінету Міністрів України від 7.10.2009 р. №1307 «Про затвердження Морської доктрини України на період до 2035 р.» (*Про затвердження Морської доктрини України на період до 2035 р.*, 2009) визначено, що вирішальними факторами реалізації національних інтересів України у сфері морської діяльності є вдосконалення системи підготовки та перепідготовки фахівців морської галузі шляхом модернізації та приведення у відповідність до міжнародних законодавчих норм.

Саме в підготовці морських спеціалістів моменти співпраці з роботодавцями і визначення чітких компетентностей випускника реалізовані в стандартах Міжнародної Міжурядової організації (ІМО), що є основними документами, у яких регламентується підготовка майбутніх морських фахівців.

Дослідження щодо формування професійних компетентностей судноводіїв та досвід міжнародних та національних судноплавних компаній доводять, що це досить складний і тривалий процес, який вимагає накопичення певних професійних навичок і значного практичного досвіду, розвитку професійно важливих якостей (Герганов, 2016, с. 74).

Також потрібно зазначити, що сучасні теорія і практика професійної освіти майбутніх судноводіїв не забезпечують на належному рівні сформованість цілісного, системного сприйняття курсантами професійної компетентності. Наслідком цього є розуміння ними морської професії як окремих, хоч і певним чином пов'язаних процесів, відсутність у випускників розвиненого професійного мислення, можливість вирішувати проблемні професійні завдання.

Упровадження компетентнісного підходу в підготовку морських спеціалістів в умовах інформатизації суспільства змінює підходи до організації освітнього процесу й потребує уточнення поняття професійна компетентність судноводіння.

Аналіз актуальних досліджень. Необхідність застосування компетентнісного підходу в освіті започаткована у працях В. Вербицького, М. Кадемії, О. Овчарук, Г. Селевка, А. Хуторського, І. Драча, І. Зимньої, І. Зязюна, В. Шадрикова, І. Якиманської та ін.

Компетентнісний підхід у професійній освіті, як зазначає В. Загв'язинський, є важливим теоретичним підґрунтям її орієнтації на досягнення досить високого рівня знань, досвіду, обізнаності для здійснення

діяльності й спілкування в різних галузях і сферах (Педагогический словарь, с. 61). Дослідники компетентнісного підходу, аналізуючи визначення компетентності, яке надано в Глосарії термінів Європейського фонду освіти, зазначають, що компетентність – це здатність робити щось ефективно, відповідати вимогам при працевлаштуванні, здатність виконувати особливо важкі функції, а знання, уміння та навички розглядаються як можливі складові, які самі по собі не роблять людину компетентною (Иванов, 2003). Учені В. І. Звонніков та М. Б. Челишкова зазначають, що компетентність – це інтегративне поняття, яке розпадається на спектр компетенцій та характеризує в цілому можливість студента, що сформовані на базі низки пов'язаних завдань та вмінь, та дозволяють ефективно виконувати дії або робочі функції по відношенню до стандартів, що очікуються в даній діяльності (Звонников, 2012, с. 17). Компетентність визначається як індивідуальна інтегративна характеристика фахівця, яка відображає готовність та спроможність здійснювати на належному рівні певну діяльність, виконувати професійні обов'язки, кваліфіковано вирішувати проблеми, застосовуючи набуті під час навчання й закріплені завдяки досвіду та самоосвіті знання, уміння й навички, ефективно мобілізувати власні здібності та досвід залежно від конкретної ситуації, демонструючи гнучкість і креативність мислення (Петренко, 2018, с. 211).

У межах нашого дослідження для нас цікавими є дослідження, які розглядають поняття «професійна компетентність» у галузі судноводіння.

Вивченням особливостей професійних компетентностей майбутніх судноводіїв займалися вітчизняні та зарубіжні дослідники: Л. Д. Герганов, С. А. Волошинов, І. В. Сокол, М. І. Шерман., О. М. Безбах., М. В. Кулакова, В. В. Чернявський, Н. І. Черненко, В. О. Чернікова, О. Я. Тимофєєва, О. П. Попова, О. О. Доброштан, М. О. Мусоріна, Д. Г. Корнєєв, В. Б. Смєлікова. У дослідженнях і публікаціях цих та інших учених започатковано розв'язання проблеми формування професійних компетентностей майбутніх судноводіїв; на них ми будемо спиратися у своїй статті. **Метою** нашої статті є визначення аспектів професійної компетентності майбутніх судноводіїв, розкривши сутність поняття професійної компетентності судноводіння через ключові компоненти професійної компетентності та їх зміст.

Методи дослідження: аналіз, синтез, порівняння та узагальнення, що уможливили досягнення окресленої мети.

Виклад основного матеріалу. Структура і зміст професійної компетентності визначається специфікою професійної діяльності та її приналежністю до визначених типів професій. Отже, для визначення професійної компетентності судноводіння в майбутніх судноводіїв потрібно визначити перелік задач, які вони повинні вміти розв'язувати у процесі професійної діяльності.

Сам процес судноводіння є процесом управління рухом судна на базі безперервного зорового або інструментального контролю за критеріями пересування, курсом, швидкістю, місцеположенням та станом судна. Основними напрямками професійної діяльності майбутніх судноводіїв є: маневрування та управління судном у різних умовах; використання технічних засобів судна; несіння вахти; підтримка судна в заданому рівні готовності; дії в надзвичайних ситуаціях; планування та організація безпечного навантаження та вивантаження; забезпечення безпеки людського життя на морі та охорони морського навколишнього середовища; загальна організація та керівництво мультинаціональним екіпажем; організація зовнішнього зв'язку з портовими службами, з іншими суднами; робота з документацією. Головні задачі, які вирішує капітан: управління судном; прокладка курсу, розрахунок шляху, відмітка про пересування на карті; вибір раціонального маршруту; контроль справності роботи навігаційних пристроїв. І. В. Севастьянова та С. Е. Моторна визначили фактори, що впливають на успішність роботи морських спеціалістів (табл. 1) (Севастьянова, 2016, с. 155).

Таблиця 1

Фактори, що впливають на успішність роботи морських спеціалістів

Фактори	Характеристика
Експлуатаційний	Ступінь модернізації суден, особливості проектування суден
Метеорологічний	Особливості клімату, погодні умови
Професійний	Підготовка членів екіпажу
Комунікативний	Етнічні особливості членів екіпажу, міжкультурне та професійне спілкування
Внутрішньоособистісний	Індивідуальні особливості особистості

Так, у Міжнародній конвенції про підготовку та дипломування моряків та несення вахти з Манільськими поправками 2010 р. (ПДНВ) надається визначення та роз'яснення до поняття професійної компетентності через опис вимог, що означає рівень підготовки, який необхідно мати для належного виконання функцій на судні відповідно до міжнародно узгоджених критеріїв, які вказані в них, і включає визначені стандарти або рівні знань, розуміння та навичок, що демонструються (Міжнародна конвенція про підготовку і дипломування моряків та несення вахти 1978 року, 2012). Кожна з визначених у ПДНВ компетентностей представлена відповідними професійними знаннями, навичками та вміннями, які повинні формуватися в умовах, максимально наближених до реальної професії. Д. Г. Корнеев зазначає, що компетентність судноводія інтегрує в собі багатофакторний професійний потенціал, і виділяє в компетентності судноводія сформоване професійне мислення, наголошуючи, що компетентність судноводія детермінується його суб'єктністю (Корнеев, 2005, с. 24).

О. П. Попова під професійною компетентністю судноводія морського флоту розуміє інтегральну сукупність мобільних професійно-кваліфікаційних, творчих, соціально-гуманітарних і особистісних компетентностей (якостей), які детермінують його здатність та готовність до професійної діяльності в умовах підвищеної відповідальності та ризику, дають змогу отримувати у фаховій справі результати, які б відповідали вимогам науково-технічного прогресу сучасних соціокультурних норм і системі аксіологічних орієнтирів суспільства (Попова, 2011, с. 357).

Відповідно до особливостей професійної діяльності судноводіїв, де управління сучасним морським судном є одним із найбільш складних видів людської діяльності, судноводії виконують функції операторів у системі «людина – техніка» (Страхов, 1976; Якунин, 1998). Крім того, технологічний прогрес в морській галузі фактично ускладнив працю судноводіїв за рахунок високої інтенсивності праці, значних інформаційних потоків, розширення ділових та міжособистісних контактів, зміни їх характеру (Лобастов, 1980; Страхов, 1976). У той самий час майбутня професійна діяльність судноводіїв передбачає вирішення різноманітних завдань сучасного інформаційного виробництва за допомогою розробки складних алгоритмів моделювання інформаційних процесів. Важливими є і особистісні якості майбутнього судноводія. Так С. С. Мойсеєнко в докторській дисертації зазначає, що «мореплавання належить до екстремальних видів людської діяльності, та саме специфіка цієї діяльності висуває підвищені, особливі вимоги до особистості мореплавця» (Мойсеєнко, 2004).

На підставі аналізу літератури, професійних вимог до професії судноводія, звітів практик, ми виділили професійно важливі якості судноводія як необхідну складову загальної професійної компетентності судноводіння. Під професійно важливими якостями ми будемо розуміти комплекс найважливіших індивідуально-психологічних та психофізіологічних властивостей особистості людини, які необхідні для успішного виконання діяльності.

Нами було проведено опитування 120 курсантів на визначення професійно важливих якостей судноводіння серед курсантів, які мають плавальний ценз (час чистого перебування на борту судна) та тими, які ще не мають плавальний ценз. Серед десяти запропонованих професійних якостей потрібно було оцінити вагомість кожної якості судноводія за шкалою від 1 до 10 (табл. 2). Цікаво, що всі оцінки курсантів по кожному фактору, які проходили плавальну практику, є вищими, ніж в іншій групі. Обидві групи обрали на перше місце відповідальність, а останні позиції посіли глибокі професійні теоретичні знання, організаторські лідерські якості, високий рівень ерудиції. Для курсантів, які проходили практику, виявилось важливим уміння адекватно оцінювати свою діяльність та

вміння працювати в команді, а для курсантів, які тільки навчаються важливими, є навички професійної діяльності.

Таблиця 2

Порівняльний вибір професійно важливих якостей судноводія

Курсанти, які не мають плавальний ценз		Курсанти, які мають плавальний ценз	
Відповідальність	9,22	Відповідальність	9,83
Навички професійної діяльності	8,8	Уміння адекватно оцінювати свою діяльність	9,38
Уміння адекватно оцінювати свою діяльність	8,73	Уміння працювати в команді	9,33
Інтерес до професії та прагнення до самовдосконалення	8,71	Інтерес до професії та прагнення до самовдосконалення	9,28
Уміння працювати в команді	8,32	Навички професійної діяльності	9,27
Високий рівень здоров'я	8,26	Комунікативні здібності	9
Комунікативні здібності	8,07	Високий рівень здоров'я	8,83
Глибокі професійні теоретичні знання	7,86	Глибокі професійні теоретичні знання	8,61
Організаторські, лідерські якості	7,64	Організаторські, лідерські якості	8,61
Високий рівень ерудиції	7,49	Високий рівень ерудиції	8,17

На діаграмі вказані порівняльні кількісні характеристики кожної якості майбутнього судноводія (рис. 2).

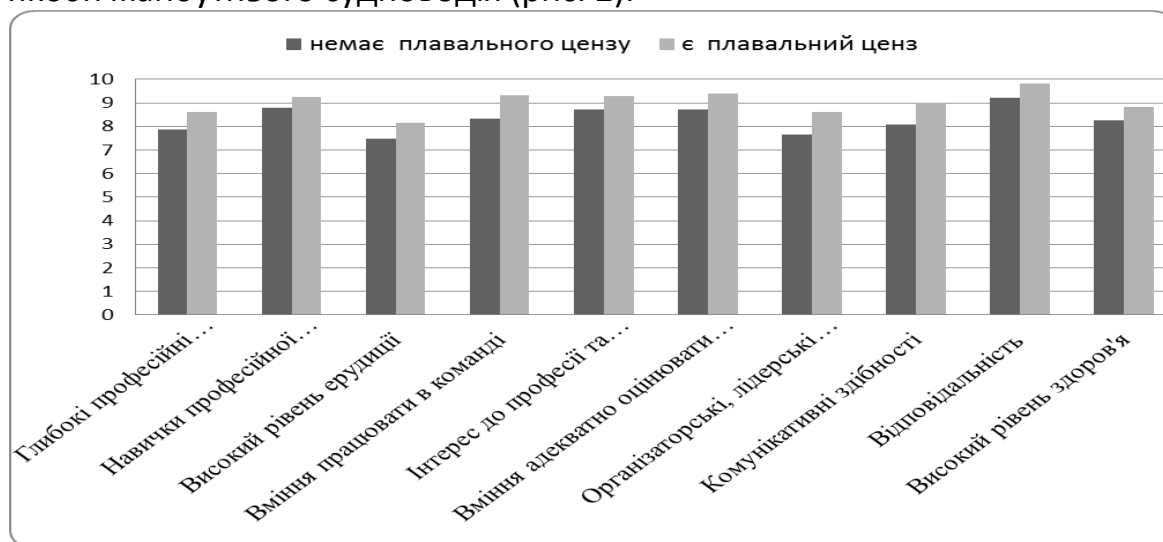


Рис. 2. Порівняльна діаграма кількісних характеристик якостей майбутнього судноводія

Проаналізувавши дослідження щодо професійної компетентності судноводіння, ми визначили, що це багатофакторне й багатокомпонентне явище, визначення якого базується на знаннях різних галузей наук – психології, фізіології, психології управління, культурології, правознавства.

На схемі (рис. 3) зазначені основні вимоги до судноводія, що обумовлені специфікою його діяльності.

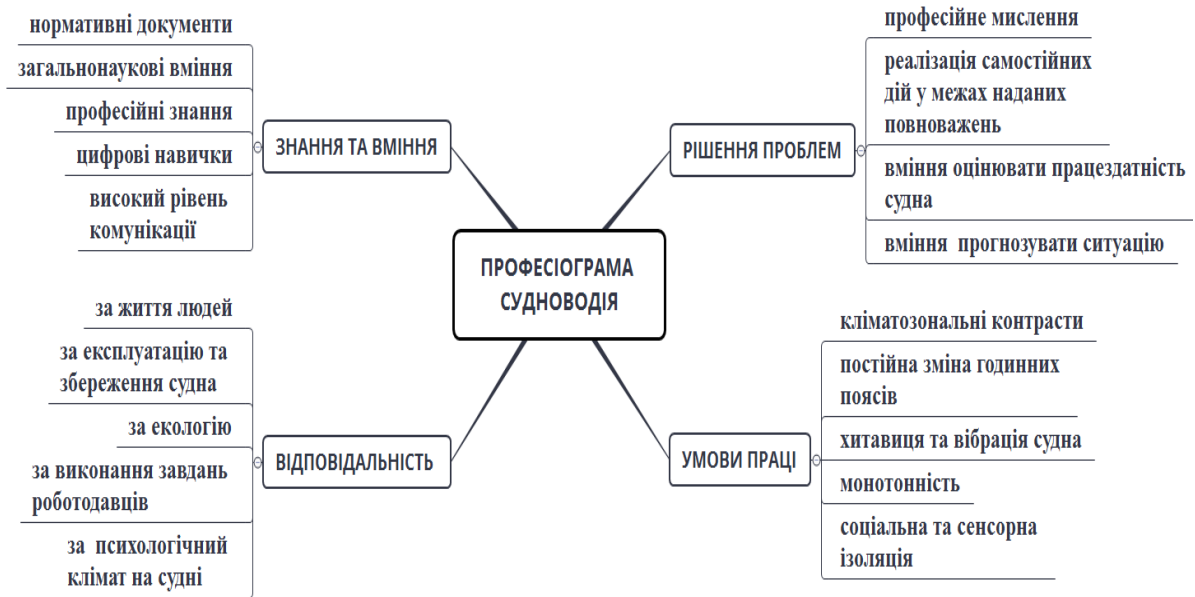


Рис. 3. Професіограма судноводія

Узагальнюючи все вищезазначене, ми склали схему професійної компетентності судноводіння майбутнього судноводія (рис. 4).

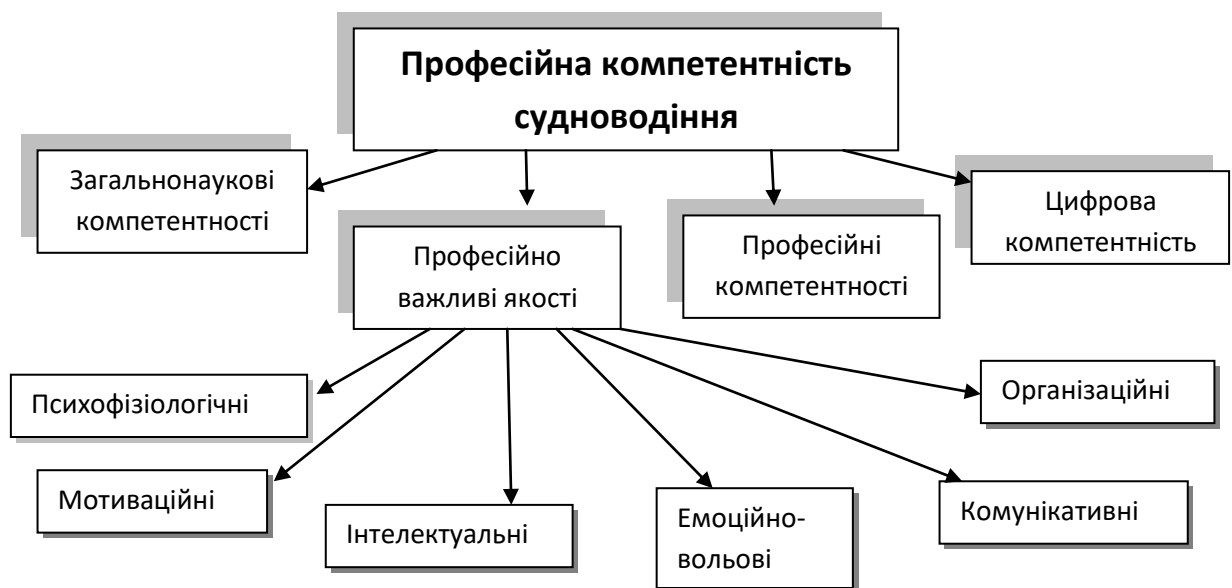


Рис. 4. Професійна компетентність судноводія

Серед найголовніших складових узагальненої професійної компетентності судноводіння: загальнонаукових, професійних компетентностей та професійно важливих якостей окремо виділена цифрова компетентність у силу своєї значущості в сучасному інформаційному суспільстві і в судноводінні.

Таким чином, професійно компетентний судноводій – це спеціаліст, який має високий рівень професійно-практичної підготовки, ґрунтовні знання з професійно-теоретичних і загальнопрофесійних дисциплін, розвинені професійно важливі якості, високий рівень цифрової компетентності, здатний самостійно і творчо вирішувати виробничі ситуації.

Також, на нашу думку, необхідно врахувати, що формування професійної компетентності судноводіння в майбутніх судноводіїв ґрунтується тільки на досвіді діяльності курсантів, їх практичній підготовці. Цю точку зору, засновану на досягненнях теорії навчання (Ж. Піаже, П. Гальперін, Л. Виготський та ін.), поділяє багато зарубіжних та українських дослідників. Неможливо навчитися керувати судном, не маючи можливість навчатися управляти ним безпосередньо.

Висновки. У даній статті ми здійснили аналіз наукових джерел; розглянули поняття професійна компетентність судноводія; на основі наукових праць дослідників визначили аспекти професійної компетентності майбутніх судноводіїв, розкривши сутність поняття «професійної компетентності судноводіння» через ключові компоненти професійної компетентності та їх зміст. На наш погляд, професійна компетентність судноводіння – поняття динамічне й багатоаспектне, його зміст змінюється згідно з процесами, що відбуваються в суспільстві й галузі судноводіння. Питання визначення змісту, форм, рівнів, механізмів та структури професійної компетентності судноводіння в майбутніх судноводіїв потребують подальшої розробки, систематизації, аналізу й узагальнення. Наше подальше дослідження буде спрямоване на розробку факторно-критеріальних моделей вимірювання рівня професійної компетентності судноводіння в майбутніх судноводіїв.

ЛІТЕРАТУРА

- Герганов, Л. Д. (2016). Розвиток професійної компетентності кваліфікованих фахівців морського профілю в навчальних центрах судноплавних компаній: тенденції та перспективи. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія: Педагогічні науки*, 1, 76-82. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdup_2016_1_17. (Herhanov, L. D. (2016). Development of professional competence of qualified professionals of marine profile in the training centers of shipping companies. Trends and prospects. *Scientific bulletin of Mykolaiv national university named after V. O. Sukhomlynskyi. Series: Pedagogical sciences*, 1, 76-82. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdup_2016_1_17).
- Иванов, Д. А., Митрофанов, К. Г., Соколова, О. В. (2003). *Компетентностный подход в образовании*. М.: АПКИПРО (Ivanov, D. A., Mitrofanov, K. H., Sokolova, O. V. (2003). *Competence approach in education*. М.: АПКИПРО).
- Корнеев, Д. Г. (2005). *Ситуативно-задачный подход при формировании компетентности судноводителя в условиях учебной имитации реальности*. (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08). Казань (Kornieiev, D. H. *Situational-task approach in formation of the competence of the ship navigator in terms of the training imitation of reality* (PhD thesis). Kazan).

- Лобастов, В. М. (1980). *Психологические основы безопасности судовождения*. Владивосток: ДВВИМУ (Lobastov, V. M. (1980). *Психологические основы безопасности судовождения*. Vladivostok).
- Міжнародна конвенція про підготовку і дипломування моряків та несення вахти 1978 року (консолідований текст з манільськими поправками) (2012). К.: Україна (International Convention on the Preparation and Certification of Seafarers and Watchkeeping of 1978 (consolidated text with the Manila Amendment) (2012). K.: Ukraine).
- Мойсеенко, С. С. Социально-педагогические условия продолженного профессионального образования морских инженеров (дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08). Кировоград (Moiseienko, S. S. *Socio-pedagogical conditions of continuing professional education of marine engineers* (DSc thesis). Kirovograd).
- Оценка качества результатов обучения при аттестации (компетентностный подход) (2012). М.: Логос (Assessment of the quality of learning outcomes during qualifying examination (competence approach) (2012). M.: Logos).
- Педагогический словарь (2008). М.: Академия (Pedagogical dictionary (2008). M.: Academy).
- Петренко, С., Петренко, Л. (2018). Формування професійної компетентності майбутніх учителів математики: теоретичний аспект. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 7 (81), 208-218 (Petrenko, S., Petrenko, L. (2018). Formation of the future mathematics teacher's professional competence: a theoretical aspect. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 7 (81), 208-218).
- Попова, О. П. (2011). Особливості професійної діяльності майбутніх судноводіїв і сутність їх професійної компетентності. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 353-359 (Popova, O. P. (2011). Features of the professional activity of future ship drivers and the essence of their professional competence. *Pedagogy of formation of a creative person in higher and secondary schools*, 353-359. Zaporizhzhia).
- Про затвердження Морської доктрини України на період до 2035 року (On approval of the Sea doctrine of Ukraine for the period till 2035 (2009) Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1307-2009-%D0%BF>
- Севастьянова, И. В., Моторная, С. Е. (2016). Морской специалист сегодня: связь личностных качеств с условиями работы. *Наука и современность*, 1 (7), 148-156. Режим доступа: <http://ucom.ru/doc/ns.2016.01.148.pdf> (Sevastianova, I. V., Motornaia, S. E. (2016). Sea profile specialist today: connection of personal qualities with working conditions. *Science and modernity*, 1 (7), 148-156. Retrieved from: <http://ucom.ru/doc/ns.2016.01.148.pdf>
- Страхов, А. П. (1976). *Адаптация моряков в океанических плаваниях*. М.: Медицина (Strakhov, A. P. (1976). *Adaptation of seamen in oceanic voyages*. M.: Medicine).
- Якунин, В. А. (1998). *Педагогическая психология*. СПб.: Полиус (Yakunin, V. A. (1998). *Pedagogical psychology*. SPb.: Polius)

РЕЗЮМЕ

Попова Галина. Формирование профессиональной компетентности судовождение у будущих судоводителей.

В статье выяснены теоретические основы формирования профессиональной компетентности судовождения у будущих судоводителей. Проанализированы толкования понятий: компетентность, профессиональная компетентность будущего судоводителя, профессиональная компетентность судовождения.

Определены основные направления формирования профессиональной компетентности судовождения. Выделены и охарактеризованы составляющие профессиональной компетентности судовождения у будущих судоводителей. Доказано, что профессиональная компетентность судовождения – понятие динамическое и многоаспектное, его содержание меняется в соответствии с процессами, происходящими в обществе и области судовождения.

Ключевые слова: судовождение, будущие судоводители, компетентность, профессиональная компетентность, компетентностный подход, профессиональная деятельность.

SUMMARY

Popova Halyna. Forming navigation professional competence of future marine navigators.

*The aim of the article is to determine the aspects of forming navigation professional competence of future navigators. **Research methods.** To solve the problem, a complex of methods was used: analysis, systematization and generalization of philosophical, pedagogical, psychological, normative, reference sources and educational-methodological literature in order to substantiate the essence of the concept of “professional competence of navigation”; analysis of normative and programme-methodological documents in the field of education with the purpose of determining the structure of professional competence of future marine navigators.*

Research results. The author studied international requirements of Standards of training, certification and watchkeeping for seafarers (STCW). The article is devoted to the theoretical principles of formation of navigation professional competence for future marine navigators. The concepts of competence, professional competence of future marine navigator, professional competence of navigation are analyzed. The basic directions of formation of future navigators' professional competence are determined. The components of professional competence of future navigator are highlighted and characterized. The basic requirements for a marine profession are revealed, which are determined by the specifics of its activity, a professional mariner has been compiled. It is proved that professional competence of navigation is a dynamic and multifaceted concept, its content changes in accordance with the processes taking place in the society and the field of navigation. The article defines professional requirements for the marine profession, highlights professional qualities of the ship crew as a necessary component of the overall professional competence of future marine navigator. **Conclusions.** Formation of navigation professional competence of future ship navigators is carried out in accordance with internationally agreed criteria built on a competence approach. The system of professional training of future marine navigator is intended to ensure personal and professional formation, self-determination and subjective readiness to carry out professional activities in the current conditions, taking into account digital trends.

Key words: competence, navigation, future marine navigators, professional competence, competence approach, professional activity.

НОВИЙ УЧИТЕЛЬ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

У дослідженні теоретично обґрунтовано соціальний портрет майбутнього вчителя Нової української школи й визначено умови для професійного розвитку та шляхи досягнення якісних змін через комплексну систему форм, методів, заходів, напрямів, шляхів та підходів підготовки майбутнього вчителя в закладах вищої освіти. Доведено, що виконання Державного стандарту початкової освіти забезпечить безперервність, скоординованість та послідовність професійного розвитку майбутнього вчителя, його ресурсного забезпечення та оцінки його якості, а системна робота викладачів у тісній співпраці зі студентом дасть чудовий результат з підготовки професійно-компетентного, зрілого, знаючого, думаючого, сформованого громадянина.

Ключові слова: майбутній учитель, Нова українська школа, дослідницька та інноваційна діяльність, педагогічна практика, компетентність, громадянська позиція, освітні технології.

Постановка проблеми. Сучасна школа – школа радості й розвитку, самовдосконалення і самореалізації, формування в учнів природничо-наукового і гуманітарного світогляду, наукового стилю мислення, здатності до інноваційної діяльності, особистісних якостей, які забезпечують успішну соціально-психологічну адаптацію в суспільстві, ключових компетентностей – навичок ХХІ століття, необхідних кожній людині для її успішної життєдіяльності в сучасному світі, вироблення навичок здорового способу життя й ціннісного ставлення до здоров'я, а загальна середня освіта є основною ланкою безперервної освіти як за тривалістю, так і за вагомістю та масштабністю завдань, які покликана розв'язати. Вона забезпечує становлення учня як особистості, закладає фундамент для успішної самореалізації людини впродовж життя. Протягом останньої чверті століття відбулося її утвердження в незалежній Україні на нових методологічних засадах. Напрями інноваційного розвитку загальної середньої освіти відображені в Національній доповіді «Новий курс: реформи в Україні. 2010–2015», «Національній стратегії розвитку освіти України на 2012–2021 рр.», Концепції нової української школи, державних законодавчих та нормативно-правових актах, документах Міністерства освіти і науки України.

Аналіз актуальних досліджень. Публікації науковців показали, що багатогранні аспекти досліджуваної проблеми, досягнення успіху у зміні ментальності вчителя до роботи в нових умовах є предметом активних

дискусій, обговорення та системних досліджень як учених, так і педагогів-практиків О. Бондарчук, В. Бурової, І. Дичківської, Л. Калініної, О. Локшиної, Г. Матвєєвої, В. Моляко, О. Онаць, М. Шевцова та ін.; аналіз теоретичних основ готовності педагогів до інноваційної діяльності розкриті в працях Л. Калініної, Н. Клокар, І. Осадчого, Н. Островерхової, Л. Паращенко, О. Пастовенського, В. Рогової, Я. Стемковської, Л. Шалаєвої; компетентнісний підхід у змісті початкової освіти став об'єктом дослідження А. Лісовської, О. Савченко, О. Пошетун та ін.; питаннями педагогічної інноватики, що успішно впливає на інноваційну діяльність та залежить від психологічної готовності педагога до сприйняття й реалізації нововведень знайшли відображення в роботах М. Боришевського, Г. Головіна, Л. Мітіної, Є. Павлютенкова, Н. Попель та ін.

Мета дослідження – теоретичне обґрунтування соціального портрета майбутнього вчителя Нової української школи, визначення умов для професійного розвитку та шляхів досягнення якісних змін.

Методи дослідження: аналіз, порівняння та узагальнення науково-педагогічної літератури та практичних досліджень; класифікація й систематизація отриманої інформації; анкетування; зіставлення різних поглядів на проблему; узагальнення.

Виклад основного матеріалу. Майбутнє будь-якої держави, людського суспільства, нації визначається станом освіти, якістю підготовки підростаючого покоління до життя й діяльності, уміння застосовувати набуті знання в реальних обставинах, що і спонукає Нову українську школу до подальшого вдосконалювання системи освіти з переорієнтацією її цілей, змісту, форм, методів і засобів по наданню допомоги всім учням у розвитку творчих здібностей і дарувань, у придбанні знань про самих себе, людську природу й існуючий світ, у якому вони живуть, готовності його змінювати, удосконалювати.

У 2017 році пілотував Всеукраїнський проект «Нова українська школа», у якому 100 пілотних шкіл в усіх регіонах України розпочали навчання за програмою «Нова українська школа», концепція якої була запропонована суспільству роком раніше. Держава та сучасна школа покликані забезпечити результативну реформу досягнення таких освітніх результатів, які б відповідали цілям розвитку особистості та вимогам сучасного суспільства. Щоб гідно жити, особистість повинна бути компетентною в різних сферах діяльності, що робить її конкурентоспроможною на сучасному ринку праці. Школа має допомогти учням в оволодінні технологіями життєтворчості та створити умови для розкриття потенціалу самопізнання, самооцінки, саморегуляції та самореалізації, інтеграції в соціокультурний простір.

Нова українська початкова школа не може залишатися осторонь від процесів модернізації освіти, які задекларовані Концепцією. Початкова

ланка забезпечує особистісно орієнтований підхід, інформатизацію, інтеграцію, компетентнісний підхід, який полягає в протиріччі між програмовими вимогами до учня, запитами суспільства й потребами самої особистості в освіті.

Стаття 12 Закону України «Про освіту» визначає 10 ключових компетентностей для Нової української школи:

- Спілкування державною (і рідною в разі відмінності) мовою. Це вміння усно і письмово висловлювати й тлумачити поняття, думки, почуття, факти та погляди (через слухання, говоріння, читання, письмо, застосування мультимедійних засобів). Здатність реагувати мовними засобами на повний спектр соціальних і культурних явищ – у навчанні, на роботі, вдома, у вільний час. Усвідомлення ролі ефективного спілкування.

- Спілкування іноземними мовами. Уміння належно розуміти висловлене іноземною мовою, усно й письмово висловлювати і тлумачити поняття, думки, почуття, факти та погляди (через слухання, говоріння, читання і письмо) у широкому діапазоні соціальних і культурних контекстів. Уміння посередницької діяльності та міжкультурного спілкування.

- Математична компетентність. Уміння застосовувати математичні (числові та геометричні) методи для вирішення прикладних завдань у різних сферах діяльності. Здатність до розуміння й використання простих математичних моделей. Уміння будувати такі моделі для вирішення проблем.

- Компетентності у природничих науках і технологіях. Наукове розуміння природи й сучасних технологій, а також здатність застосовувати його в практичній діяльності. Уміння застосовувати науковий метод, спостерігати, аналізувати, формулювати гіпотези, збирати дані, проводити експерименти, аналізувати результати.

- Інформаційно-цифрова компетентність передбачає впевнене, а водночас критичне застосування інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) для створення, пошуку, обробки, обміну інформацією на роботі, у публічному просторі та приватному спілкуванні. Інформаційна й медіа-грамотність, основи програмування, алгоритмічне мислення, робота з базами даних, навички безпеки в Інтернеті та кібербезпеці. Розуміння етики роботи з інформацією (авторське право, інтелектуальна власність тощо).

- Уміння вчитися впродовж життя. Здатність до пошуку та засвоєння нових знань, набуття нових умінь і навичок, організації навчального процесу (власного і колективного), зокрема через ефективне керування ресурсами та інформаційними потоками, уміння визначати навчальні цілі та способи їх досягнення, вибудовувати свою освітньо-професійну траєкторію, оцінювати власні результати навчання, навчатися впродовж життя.

- Соціальні і громадянські компетентності. Усі форми поведінки, які потрібні для ефективної та конструктивної участі у громадському житті, на

роботі. Уміння працювати з іншими на результат, попереджати й розв'язувати конфлікти, досягати компромісів.

- Підприємливість. Уміння генерувати нові ідеї й ініціативи та втілювати їх у життя з метою підвищення як власного соціального статусу та добробуту, так і розвитку суспільства та держави. Здібність до підприємницького ризику.

- Загальнокультурна грамотність. Здатність розуміти твори мистецтва, формувати власні мистецькі смаки, самостійно виражати ідеї, досвід та почуття за допомогою мистецтва. Ця компетентність передбачає глибоке розуміння власної національної ідентичності як підґрунтя відкритого ставлення та поваги до розмаїття культурного вираження інших.

- Екологічна грамотність і здорове життя. Уміння розумно й раціонально користуватися природними ресурсами в межах сталого розвитку, усвідомлення ролі навколишнього середовища для життя і здоров'я людини, здатність і бажання дотримуватися здорового способу життя (*Нова Концепція української школи*, с. 13-14).

Нова українська школа – це має бути школа, яка вчить жити у XXI столітті, це школа компетентностей: поінформованості, обізнаності, досвідченості; це знання та вміння їх використовувати для власних індивідуальних і професійних завдань; це ставлення й цінності та вміння з позиції усвідомлених цінностей критично переосмислювати інформацію з точки зору як це відіб'ється на їхньому житті, на їхньому здоров'ї, адже *competentia* – у перекладі з латинської означає коло питань, у яких людина добре обізнана, має знання та досвід. Для того, щоб компетенція стала ключовою, вона повинна відповідати таким критеріям: мати цінність для особистості й суспільства; допомагати особистості вбудовуватися в різні контексти навколишнього світу; мати цінність як у професійному сенсі, так і в особистісному, тому метою Нової української школи є формування такого рівня соціальної зрілості учнів, який буде достатнім для забезпечення їхньої самостійності в різних сферах життєдіяльності, а компетентнісний підхід в освіті допоможе подолати прірву між освітою та життям.

А. Лісовська визначає компетентнісний підхід як спрямованість навчально-виховного процесу на формування та розвиток базових і предметних компетентностей. У результаті такого процесу повинна сформуватися загальна компетенція, яка є інтегрованою характеристикою досягнень учня. Вона набувається шляхом навчання, особистого, пізнавального та життєвого досвіду. Компетентність – це володіння учнем певною компетентністю, це інтегрована знатність особистості, яка набувається в процесі навчання та охоплює знання, уміння, навички й досвід, які можуть реалізуватися на практиці (Лісовська).

Найуспішніші світові системи освіти вчать дітей застосовувати й використовувати набуті знання, роблять з дітей особистостей, які мислять і

які будуть готові до викликів свого часу, готують дітей до життя в багатогранному, непередбачуваному, складному й цікавому суспільстві.

Щоб здобути таку школу, працювати в напрямі розвитку особистості учня, який буде активним споживачем інформації, повноправним партнером вчителя в процесі здобування знань та їх використання в повсякденному житті, потрібно підготувати вчителів, здатних на виконання цієї роботи.

Відповідно до нових Державних стандартів освіти ключовою фігурою Нової української школи є вчитель – творчий, незалежний, конкурентоспроможний, різнобічний, культурний, морально й духовно розвинений, людина, яка любить свою роботу і своїх вихованців, особистість, близька до ідеалу... А чи не саме такий учитель сьогодні працює у традиційній школі?

Новий Державний стандарт початкової освіти лише набирає сили, але вже зараз теми: якою буде Нова школа і Новий учитель, є самими дискусійними серед науковців, педагогів, батьків, на науково-практичних конференціях, семінарах, сторінках освітніх видань, сайтів, адже місія підготовки суспільства до вступу в нові культурні епохи завжди відводилася системі освіти, яка повинна вирішувати проблему формування людського капіталу. Людський капітал пов'язувався зі знаннями, уміннями, навичками. У свою чергу, науковці доводять, що людський капітал – це багатогранне органічне утворення, яке складається з *культурного капіталу; соціально-комунікативних компетенцій*, які виявляються в уміннях працювати в соціумі та уникати конфліктів і *громадянського капіталу*, який визначає приналежність до певної системи цінностей.

Щоразу, коли проводяться реформи, ми ставимо перед учителем «нові» вимоги, а чи справді вони є новими? Чи готові вчителі ввійти в Нову школу? Що їх там чекає? Новий стандарт передбачає зовсім іншу особистість учителя, іншу організацію його праці, самого процесу навчання, а головне – перетворення способу мислення педагога. Науковці і практики в усі часи проводили дослідження з цього питання. Пропонуємо унікальні результати досліджень, які проводилися в різні роки ХХ та на початку ХХІ століття.

Учні 30-х років включали в портрет сучасного учителя такі якості: знання предмета і володіння методикою його викладання; гарні взаємини з учнями; уміння справедливо оцінювати знання учнів; дотримання дисципліни; його зовнішній вигляд. Дана оцінка учнів стверджує, що в учителеві більше цінували знання предмета, загальну ерудицію, високу моральність.

Серед рис, які характеризують ідеального вчителя в очах школярів 60-х років, на перші місця виходять особистісні якості вчителя: авторитет, сильна воля; вимогливість самостійності учнів, розуміння їх; любов до

педагогічної роботи; врівноваженість; знання предмета, уміння говорити логічно й виразно; приємна зовнішність.

Учні, які навчалися в школах у кінці століття, наділили ідеального вчителя якостями, які притаманні особистісній характеристиці учителя: талановитий; справедливий у вимогах; розумний і розуміючий; освічений; має почуття гумору; поважає учнів; готовий надати допомогу; уважний; добрий; щирий.

На початку XXI століття Міністерство освіти і науки України своїм наказом № 1264 від 04.11.2011 року «Про проведення моніторингового дослідження щодо статусу та ролі вчителя в українському суспільстві» зобов'язало провести моніторинг щодо статусу та ролі вчителя, у дослідженні якого взяли участь 1544 десятикласники, які навчаються в міських та сільських школах: відповідно 68 % та 32 %. Запропонована анкета містила одинадцять запитань, за допомогою яких зібрано інформацію про ставлення підлітків до професії вчителя про те, яким бачать діти справжнього вчителя, про стосунки вчителів та старшокласників, про престижність професії учителя в очах українського суспільства, позитивний імідж учителя, проблему довіри у стосунках учнів і вчителів, була надана можливість визначити якості, які мають бути притаманні справжньому вчителю.

Результати моніторингового дослідження щодо статусу й ролі вчителя в українському суспільстві показали, що престижність професії вчителя в очах підростаючого покоління зумовлюється цілою низкою факторів: рівень оплати праці, суспільна значимість, попит на ринку праці тощо, але прикро те, що тільки близько 50 % опитуваних назвали професію вчителя «досить престижною» і більшість із них (53 %) – це учні сільської місцевості.

Аналіз відповідей старшокласників дає підстави стверджувати, що вони бачать серед своїх учителів таких, на яких їм хотілось би бути схожими. Вони мають позитивний імідж вчителя, високі моральні якості, привабливий зовнішній вигляд, внутрішнє почуття поваги до самого себе та до своєї діяльності, здатні сформувати в учнів образ та ідеал дорослої освіченої успішної людини.

Проблема довіри в стосунках учнів і вчителів є актуальною й досить складною в сучасній українській школі. За результатами дослідження діти звертаються за допомогою до вчителя лише при виникненні проблем у навчанні або при виникненні різних за характером проблем.

При визначенні якостей, які мають бути притаманні сучасному вчителю, переважна більшість опитаних на перше місце поставила любов до дітей та вміння вчителя індивідуально підходити до їх проблем. Десятикласники вважають, що справжній учитель має бути доброзичливою та порядною людиною, яка відрізняється працелюбністю й терпінням, а також ерудованістю та високою професійною підготовкою; має бути веселим, мати

почуття гумору; і головне – «справжній вчитель повинен однаково ставитися до всіх учнів у класі, незалежно від того, хто їх батьки, як вони навчаються, яка в них поведінка; у вчителя не повинно бути «улюбленців», а якщо вони і є, то інші учні не повинні це відчувати; учитель повинен із повагою ставитися до всіх учнів у класі, не принижувати гідність, не використовувати образливі слова до тих, хто має гірші успіхи в навчанні; він повинен бути старшим товаришем для старшокласників, але уникати «панібратства» в стосунках із ними; він – друг, людина, яка спроможна зрозуміти їх потреби, допомогти знайти оптимальне рішення у будь-якій ситуації.

Ідеальний учитель очима батьків початкової школи в усі часи мав майже незмінну характеристику: добрий, відповідальний, професіонал, чуйний, м'який, урівноважений, терплячий, авторитетний, досвідчений, вимогливий, енергійний, працелюбний, комунікабельний, любить дітей, завжди перебуває в гарному настрої, оптиміст, інтелігентний, має високу культуру спілкування, охайну зовнішність, освічений.

Наша анкета щодо образу ідеального учителя очима учнів та самих учителів, яка охоплювала 479 учнів та 76 вчителів, дала відповідь на питання: у чому вони спільної думки, а в яких питаннях різні. Ми отримали полярні результати:

• Справедливість	Компетентність
• Володіння предметом	Дисциплінованість
• Повага	Бажання вдосконалюватися
• Людяність	Володіння предметом
• Доброта	Доброзичливість
• Стриманість	Тактовність
• Порядність	Вимогливість
• Відповідальність	Об'єктивність
• Чесність	Повага
• Гуманізм	Працелюбність
• Креативність	Порядність
• Вимогливість	Чесність
• Тактовність	Креативність
• Чуйність	Оптимізм
• Оптимізм	Відповідальність
• Доброзичливість	Стриманість
• Терпимість	Людяність
• Патріотизм	Доброта
• Культура	Чуйність
• Наполегливість	Гуманізм
• Дисциплінованість	Культура
• Об'єктивність	Патріотизм
• Бажання вдосконалюватися	Справедливість

- | | |
|--------------------|------------------|
| • Самостійність | Спостережливість |
| • Винахідливість | Самокритичність |
| • Емоційність | Емоційність |
| • Спостережливість | Наполегливість |
| • Працелюбність | Самостійність |
| • Самокритичність | Терпимість |

На перше місце учні ставлять якості, які характеризують вчителя як людину, яка має високі моральні якості, що дають можливість бути для них другом, побудувати гарні взаємини, викликають довіру, а педагоги – професіоналізм, освіченість, обізнаність, досвід.

Керівники закладів та відділів освіти, громадські діячі, профспілки, батьки та учні наділяють учителя індивідуально-особистісними якостями та професійно-діяльнісними компетентностями, яких він має набути для успішного виконання стратегічної мети й завдань реформування української освіти. Так, відділом освіти, молоді та спорту Миколаївської сільської ради Сумського району Сумської області визначені та затверджені базові компетентності вчителя початкових класів:

- *професійно-педагогічна компетентність* – обізнаність із новітніми науково-обґрунтованими відомостями з педагогіки, психології, методик, інноватики для створення освітньо-розвивального середовища, що сприяє цілісному індивідуально-особистісному становленню дітей молодшого шкільного віку; здатність до продуктивної професійної діяльності на основі розвиненої педагогічної рефлексії відповідно до провідних ціннісно-світоглядних орієнтацій, вимог педагогічної етики та викликів початкової школи;

- *соціально-громадянська компетентність* – розуміння сутності громадянського суспільства; володіння знаннями про права і свободи людини; усвідомлення глобальних (зокрема й екологічних) проблем людства і можливостей власної участі в їх розв'язанні; усвідомлення громадянського обов'язку та почуття власної гідності; уміння визначати проблемні питання в соціокультурній, професійній сферах життєдіяльності людини та віднаходити шляхи їх розв'язання; навички ефективною та конструктивною участі в цивілізаційному суспільному розвитку; здатність до ефективною командної роботи; уміння попереджувати та розв'язувати конфлікти, досягаючи компромісів;

- *загальнокультурна компетентність* – здатність розуміти твори мистецтва, формувати власні мистецькі смаки, самостійно виражати ідеї, досвід та почуття за допомогою мистецтва; усвідомлення власної національної ідентичності як підґрунтя відкритого ставлення та поваги до розмаїття культурного вираження інших народів;

- *мовно-комунікативна компетентність* – володіння системними знаннями про норми й типи педагогічного спілкування в процесі

організації колективної та індивідуальної діяльності; уміння вислуховувати, обстоювати власну позицію, використовуючи різні прийоми розміркувань та аргументації; розвиненість культури професійного спілкування; здатність досягати педагогічних результатів засобами продуктивної комунікативної взаємодії (відповідних знань, вербальних і невербальних умінь і навичок залежно від комунікативно-діяльнісних ситуацій);

- *психологічно-фасилітативна компетентність* – усвідомлення ціннісної значущості фізичного, психічного і морального здоров'я дитини; здатність сприяти творчому становленню молодших школярів та їхній індивідуалізації;

- *підприємницька компетентність* – уміння генерувати нові ідеї й ініціативи та втілювати їх у життя задля підвищення як власного соціального статусу та добробуту, так і розвитку суспільства й держави;

- *інформаційно-цифрова компетентність* – здатність орієнтуватися в інформаційному просторі, отримувати інформацію та оперувати нею відповідно до власних потреб і вимог сучасного високотехнологічного інформаційного суспільства (<https://www.pedrada.com.ua/article/1973-yakim-ma-buti-vchitel-novo-ukrainsko-shkoli?error=1>).

Ми поділяємо думку українських та зарубіжних науковців, що професійна зрілість педагога – це готовність до творчої діяльності, яка спирається на професійну компетентність, педагогічну майстерність і гуманістичну спрямованість осіб, уміння вести дослідницьку роботу та залучати до неї учнів, стійку мотивацію до вдосконалення педагогічної майстерності, мати чітку громадянську позицію, усвідомлення власної національної ідентичності та високі моральні якості.

Науковці країн світу, узагальнюючи існуючі результати, розробляють нові та цікаві за своїм призначенням напрями мотивації до професійного розвитку педагогів через:

- зростання привабливості педагогічної професії через розширення спектра можливостей просування по кар'єрних сходах, якісного підбору кадрів, конкурентоспроможності умов праці;

- вироблення висеми професійних цінностей на основі власного прагнення до досконалості;

- підтримка вчителів протягом зростання їхньої кар'єри, що включає введення в професію, мотивацію вчителів до визначення своїх професійних потреб у професійному розвитку через забезпечення безперервності, послідовності, скоординованості професійного розвитку вчителя, його ресурсного забезпечення та оцінки його якості;

- забезпечення підвищення кваліфікації, яка надається в різних формах закладами вищої освіти і буде поєднувати володіння даними наукових досліджень та практичну підготовку; удосконалення якості

підготовки в цій сфері, забезпечення відповідності програм підготовки вчителів потребам шкіл і суспільства;

- підготовка керівників, менеджерів освіти, що забезпечить виконання управлінських функцій, озброїть знаннями і вміннями в області менеджменту і лідерства;

- компетентнісний підхід до професійного розвитку педагога з трансформацією змісту навчання, перетворення його з моделі, яка об'єктивно існує для «всіх» педагогів, на індивідуально-творчі надбання кожного.

Одним із чинників, які забезпечують якість освіти, є підготовка педагогічних кадрів. У наш час відбувається зміна ціннісних орієнтацій у всіх сферах життєдіяльності світової спільноти, що вимагає нового підходу до формування професіонала. У цих умовах національна система освіти стала перед необхідністю значного підвищення професійної компетентності вчителів та їх професійного розвитку та саморозвитку та якісної підготовки майбутніх учителів початкової школи, конкурентоспроможних фахівців, здатних якісно та ефективно реалізовувати завдання, визначені Державним стандартом початкової освіти.

У процесі професійної підготовки майбутнього вчителя, ставлення до студента, який знаходиться в центрі навчального процесу, ґрунтується на повазі його як особистості, урахуванні його особистої думки, яка спонукає до активної пізнавальної діяльності, креативності, творчості, ініціативи. Ці питання знайшли своє відображення в наукових працях відомих учених: Ш. Амонашвілі, Ю. Бабанського, Л. Виготського, П. Гальперіна, Л. Іванової, В. Науменко, Т. Суржук, В. Шаталова, С. Шевченка та ін. Науковці переконують, що основне завдання в організації освітнього процесу полягає насамперед у підвищенні навчально-виховної ефективності занять, і, як наслідок, – у значному зростанні рівня реалізації принципів свідомості, активності та якості знань, умінь і навичок, які набули студенти. З метою формування особистості студента як майбутнього вчителя в освітньому процесі сучасна дидактика рекомендує збагачувати традиційні методи навчання такими інтерактивними технологіями, які сприяли б формуванню в них мотивації до майбутньої професійної діяльності та змістовних життєвих настанов, високого рівня активності й емоційної наполегливості в навчально-пізнавальній діяльності, створенню умов для активного самостійного набуття знань, навичок і вмінь. Використання таких технологій забезпечує тісний зв'язок теорії з практикою, розвиток критичного мислення, рефлексії, створює атмосферу співробітництва, творчої співпраці, розвиток навичок спілкування.

За твердженням І. М. Раєвської, учитель Нової української школи – це стовідсотковий професіонал, який орієнтується в наукових досягненнях у різних галузях (дотичних з педагогікою), інноваціях, володіє гнучкістю й

нестандартним мисленням, умінням адаптуватися до швидких змін та умов життя. А це можливе лише за наявності високого рівня професійної компетентності, розвинених дослідницьких умінь. На сьогодні актуально сформувати практичні вміння спостерігати (фіксувати й знаходити достовірну інформацію), самостійно організовувати і управляти процесом постійного зростання школяра та сходження його на вищий щабель свого розвитку, що передбачає сформовану здатність учителя здійснювати дослідницький педагогічний пошук, творчо вирішувати педагогічні ситуації, тобто бути дослідником у безперервно змінному багатовимірному освітньому просторі. Ця сторона професійної підготовки вчителя завжди була актуальною, і її значення особливо зростає в сучасних умовах модернізації вітчизняної освіти (Раєвська, 2018, с. 77), а тому підготовка майбутнього вчителя у вищій школі – процес, учасниками якого є не тільки студент, а й викладач, є відповідальною і багато очікуваною. Адже будь-яка стратегія і тактика навчання накладає певні обов'язки на його поведінку та роль у цьому процесі та забезпечить випускників, майбутньому вчителю, необхідні рівні реалізації пропедевтики сучасного уроку як розпізнавально-відтворюючого, так і творчо-конструктивного з умінням застосовувати здобуті знання: володіти компетенціями.

На нашу думку, щоб компетенція стала для студента ключовою, вона повинна відповідати таким критеріям:

- мати цінність як для особистості, так і для суспільства;
- допомагати майбутньому вчителю вбудовуватися в різні контексти навколишнього світу;
- мати цінність не тільки у професійному сенсі, а і в особистісному.

Основними етапами формування професійної компетентності студента закладу вищої освіти є його ставлення та адаптація до умов навчання: усвідомлення й осмислення вибору діяльності, корекція життєвих пріоритетів, формування основних світоглядних позицій та принципів; індивідуалізація: розвиток, на основі знань, професійно значущих якостей та здібностей, професійних умінь; інтеграція в педагогічне та соціальне суспільство: самореалізація, самовдосконалення, самоосвіта.

Успіх у формуванні професійної компетентності майбутнього вчителя залежати від якісної теоретико-методичної підготовки його як студента, від доцільно дібраного й чітко окресленого змісту навчальної діяльності та ефективних методів і прийомів навчання, ефективної організації педагогічної практики студентів, тобто від правильного розподілу між теоретичним та практичним аспектом підготовки майбутніх фахівців і реалізацією компетентнісного підходу в освітньому процесі закладів педагогічної освіти.

Компетентнісно-орієнтований підхід до навчання студентів вимагає застосування науково-педагогічними працівниками методів та форм, які

передбачають залучення їх до активної діяльності. До таких належать: *продуктивні*, що спонукать вивчений матеріал застосовувати на практиці; *евристичні* з елементами пошуку, під час яких студенти окремі елементи нових знань знаходять завдяки розв'язанню пізнавальних завдань; *проблемні*, завдяки яким студенти усвідомлюють проблему і знаходять шляхи її вирішення; *інтерактивні*, що забезпечують активну взаємодію всіх учасників освітнього процесу, під час якої кожний студент осмислює свою участь в отриманні знань, відчуває рівень свого внеку в інформаційне збагачення матеріалом, свій успіх.

Новій українській школі потрібен не рядовий учитель, а той, хто спонукатиме учнів до дослідницької роботи, робить їх не споживачами, а пошукачами нових знань, ось тому підготовка майбутнього вчителя-дослідника залишається однією з найактуальніших проблем закладу вищої освіти. І це обумовлено не тільки запровадженням Концепції нової української школи, яка орієнтує вчителя на оволодіння новітніми педагогічними технологіями творчого розвитку особистості учня, а й новими підходами до успішного введення випускника в соціум, підходами, що потребують особистостей, які діють і мислять креативно, нестандартно, по-новому. Тому сучасний випускник педагогічних закладів освіти має бути не лише сам готовим до педагогічної дослідницької діяльності в цих нових умовах, а й здатним готувати молодь.

У науково-педагогічній літературі побутує твердження: щоб вирішувати щоденні та перспективні педагогічні завдання сучасної школи, майбутній учитель повинен оволодіти методами аналізу своєї педагогічної діяльності, планування, прогнозування, конструювання, педагогічної діагностики, без яких неможливо здійснювати індивідуальний підхід до учня, чітко визначати способи реалізації своїх психолого-педагогічних і методичних умов, а тому саме це зумовлює потребу формування в студентів-майбутніх учителів дослідницьких умінь та навичок.

Нам імпонує позиція вчених Н. В. Кузьміної та Н. В. Кухарєва, які вважають, що для педагогічної діяльності необхідні спеціальні когнітивно-моделювальні й конструктивно-моделювальні вміння, якими володіють учителі-майстри і в яких основними структурними компонентами є елементи дослідницької педагогічної діяльності (Кузьміна та Кухарев, 1976, с. 28).

Важливою умовою для підготовки вчителя-дослідника є проблема ознайомлення з методами і формами пізнання: спостереження, аналіз, синтез, вимірювання, порівняння, моделювання, експеримент, абстрагування, порівняння та узагальнення науково-педагогічної літератури та практичних досліджень; класифікація й систематизація отриманої інформації; анкетування; зіставлення різних поглядів на проблему; узагальнення, індукція, дедукція, ідеалізація та формалізація, аксіоматичний метод та інші. Майбутній учитель повинен розрізняти зміст

таких понять, як проблема, питання, ідея, принцип, закон, концепція, гіпотеза, теорія, модель тощо.

Важливою умовою розбудови Нової української школи є спонукання особистості до самостійного й виваженого дослідження та аналізу проблемних ситуацій, висунення і обґрунтування гіпотез, формулювання висновків та рекомендацій, виділення головного, доцільного конструювання та моделювання, знаходження нестандартних розв'язків, постановки актуальних завдань, конкретизації мети, пошуку інформації, прогнозування пізнавальної діяльності й пошуку раціональних або оригінальних рішень. Для прикладу: вміння користуватися проектною технологією є показником високої кваліфікації майбутнього педагога, його інноваційного мислення, орієнтації на особистісний розвиток дитини в процесі навчання.

Для майбутнього вчителя освітній процес, який відображає суттєві аспекти педагогічної діяльності як на рівні ідей, так і в дійсності, є надбанням конкретного педагога в конкретних умовах його розвитку, адже у своїй діяльності вчитель спирається на досягнення педагогічної науки, яка вказує йому загальний спосіб досягнення мети, коли, вирішуючи на науковій основі і в конкретних умовах свої специфічні завдання, він виявляє творчий пошук, пізнання, ініціативу, самостійність, закономірності навчально-виховного процесу, визначає способи його вдосконалення. Саме цей вид діяльності характеризує педагога як майстра, підкреслює його індивідуальність.

Сучасний етап розвитку суспільства є інформаційним, який потребує визначення якості знань не рівнем інтелекту, який не поєднувався з практикою, а рівнем примінення набутих знань. Автори Концепції Нової української школи вбачають інструментом забезпечення її успіху саме наскрізне застосування інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі та управлінні закладами освіти й системою освіти, адже інформаційно-цифрова компетентність передбачає впевнене, і водночас критичне застосування інформаційно-комунікаційних технологій для створення, пошуку, обробки, обміну інформацією на роботі, у публічному просторі та приватному спілкуванні. Інформаційна й медіа-грамотність, основи програмування, алгоритмічне мислення, робота з базами даних, навички безпеки в інтернеті та кібербезпеці. Розуміння етики роботи з інформацією через дотримання авторського права, створення інтелектуальної власності тощо. Розробники зазначають, що якісно підготовлений учитель загальноосвітньої школи має перейти від статусу користувача, який застосовує сучасні засоби інформаційних і комп'ютерних технологій для розв'язання комунікативних задач у професійній діяльності та повсякденному житті до статусу програміста, який буде створювати нові продукти для навчання. З огляду на це одним із пріоритетних напрямів підготовки майбутніх учителів початкових класів має бути формування

інформаційно-комунікаційної компетентності, яка наразі розглядається більшістю науковців як невід'ємна складова професійної компетентності вчителя. Вони переконані, що ІКТ суттєво розширяють можливості педагога та оптимізують управлінські процеси.

Формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх педагогів відбувається у процесі опанування навчальних дисциплін, які озброюють студентів загальними навичками, їх використання з мультимедійною підтримкою сприйняття навчального матеріалу сприяє позитивному впливу на якість отримуваних знань та дозволить студентам у майбутній професійній діяльності, як використовувати готову наочність з презентації, так і, за аналогією, створювати власні зразки мультимедійної наочності, оскільки для розв'язування будь-яких завдань велике значення має чітка послідовність, покроковість виконання, представлені в презентаціях приклади можуть бути використані майбутніми вчителями-предметниками на уроках в школі з метою демонстрації алгоритмічності обчислень, виокремлення ключових моментів розв'язання завдань, дозволяє майбутнім учителям набути навичок розробки та впровадження електронного тестування, опанувати навички створення й використання електронної наочності, алгоритмів обчислень тощо.

Сучасній школі потрібні обдаровані діти, а отже завдання вчителя полягає в тому, щоб виявити й розвинути здібності всіх його учнів. Проблема обдарованості становить комплексну проблему, основними з них є проблеми виявлення, навчання та розвитку обдарованих дітей, а також проблеми професійної та особистісної підготовки педагогів, психологів та управлінців освіти для роботи з обдарованими дітьми. Нестримне бажання відкриттів, прагнення проникнути в таємниці буття в людини присутнє від народження. Професія педагога – професія творча, адже від рівня інтелектуального потенціалу вчителя, його вміння творчо мислити і втілювати свої задуми в життя залежить кінцевий результат розвитку учнів. Отже, чим вищою є креативність учителя, тим більше шансів для розвитку творчого потенціалу в учнів, розвитку творчих можливостей, здібностей дитини, вихованні в неї потягу до нового, формуванні творчої особистості.

Важливою умовою реалізації такого підходу є креативність самого педагога. Учені виділяють чотири основних параметри креативності: *оригінальність* як здатність продукувати віддалені асоціації, незвичні відповіді; *семантична гнучкість*, яка дозволяє виявити основну особливість об'єкта й запропонувати новий спосіб його застосування; *образна адаптивна гнучкість*, що спонукає до зміни форми стимулу так, щоб побачити в ньому нові характеристики та можливості його використання; *семантична миттєва гнучкість* як здатність продукувати різноманітні ідеї в нерегламентованих обставинах. На основі цих

теоретичних досліджень викладачі формують у майбутніх учителів вихід за межі заданого, відхилення від стереотипності і загальноприйнятості.

Ученими доведено, що найкраще професійні вміння студентів розвиваються під час використання інноваційних методів навчання – інтерактивних технологій.

Тож до завдань, які стоять перед майбутнім учителем, на думку А. Бойко належать:

- інтегрування людинознавчих наук і зусиль усіх суб'єктів із метою особистісно-соціального виховання й самовиховання впродовж життя;
- озброєння учня на основі гуманітарних досягнень знаннями закономірностей і принципів становлення його як особистості у процесі особистісно орієнтованої взаємодії;
- обґрунтування структури і змісту культурно-педагогічного соціально-виховного простору з метою організації системи суб'єкт-суб'єктної взаємодії, саморозвитку школярів, їхнього вільного самовизначення й самореалізації;
- залучення особистості до засвоєння національних і загальнолюдських цінностей;
- надання оптимальної педагогічної допомоги, консультацій, рекомендацій, підтримки і захисту у процесі формування дитини (Бойко, 2006, с. 85).

Ми поділяємо думку В. Сухомлинського, який указував, що робота вчителя – це творчість, а не буденне заштовхування в дітей готових знань. Учитель повинен мати високий рівень моральної свідомості, постійний пошук оптимальних оригінальних рішень поставлених завдань, творчий стиль мислення, здатність бачити проблему, виявляти суперечності, творча фантазія, розвинена уява, прагнення досягти ефективного результату за конкретних умов праці, високий рівень загальної культури. Творча особистість педагога завжди характеризується високим рівнем креативності, яскраво вираженими особистісними якостями і здібностями, які сприяють успішній професійній діяльності.

Серед причин, які викликали кризу традиційної системи, учені називають передусім надлишковість знань, їх розірваність, слабкий зв'язок із дійсністю, потребами практики. Академік В. Кремень також наголошує на необхідності змін функцій освітнього процесу в закладах освіти різних рівнів, який традиційно був зорієнтований на отримання, у кращому випадку – творче засвоєння суми знань тими, хто навчається. Поряд із засвоєнням базових, теоретичних знань перед сучасною освітою, постало усвідомлення необхідності змін, що стало на сьогодні одним із головних питань, які ставлять перед собою всі держави: завдання навчити навчатися, виробити потребу у сталому розвитку. Реформатори з різних куточків планети

прагнуть визначити та сформулювати компетенції, необхідні зростаючим особистостям у нашому мінливому світі (Кремень, 2007, с. 3-10).

Щоб розвинути бажані риси й навички, учителям необхідно буде зробити акцент на навчанні поза межами класної кімнати, адже ключовою ідеєю тут є застосування вивченого матеріалу в реальних життєвих ситуаціях, щоб учні могли зрозуміти, що саме відбувається на робочому місці, що часто виходить за межі того, що вони знають про це з навчання.

Наприклад, учителька з Індії Кіран Бір Сеті, одна з 10 фіналістів Global Teacher Prize 2015, винайшла новий спосіб викладання, який допомагає її учням вивчати світ креативно. Кіран розробила підхід із використанням методики дизайн-мислення, який змушує учнів сприймати інформацію на рівні відчуттів, а не когнітивних здібностей. І дає змогу перевірити набуті знання в контексті реального світу. Її дев'ятикласники отримують знання про необхідність фільтрування води, перевіряючи її якість у бідних кварталах. Потім за допомогою цих знань вони будують фільтри для жителів цих районів. Навчання поза межами школи може цілком трансформувати те, як мають проходити заняття. Сам процес навчання відбувається поза закладом освіти, а домашні завдання – навпаки, у класі. Згідно з цією моделлю, інструкції для учнів надаються у відео-матеріалі, який необхідно проглянути перед уроком, що звільняє час для аналізу в класі.

Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів – складний, багатогранний, безперервний і тривалий процес, який здійснюється протягом усього періоду навчання студентів у педагогічному закладі вищої освіти та передбачає професійну підготовку майбутніх педагогічних кадрів, органічною складовою єдиного навчально-виховного процесу, психолого-педагогічної та методичної підготовки майбутнього вчителя є навчальна, пропедевтична та виробнича практики, у процесі яких створюються реальні можливості для формування готовності студентів до проведення навчально-виховної роботи з школярами, потреби здобувати й застосовувати нові теоретичні і методичні знання й одночасно засвоювати передовий педагогічний досвід; закріплюються та поглиблюються теоретичні знання, виробляються професійні вміння й навички, розвиваються творчі здібності, педагогічне мислення, інтенсифікується процес формування професійних особистісних якостей, адже діяльність студентів у період педагогічної практики є аналогом професійної діяльності вчителя, вона організовується в реальних умовах роботи закладів освіти, активізує творчу самостійність студентів під час виконання завдань практики, допомагає формуванню сумлінного ставлення до роботи, відповідальності, цілеспрямованості.

Під час проходження студентами виробничої практики в них формується самооцінка професійно важливих якостей, усвідомлення себе в ролі майбутнього педагога, розуміння якого стає поштовхом до самовдосконалення, розвитку здібностей, удосконалення вмінь,

необхідних для майбутньої педагогічної діяльності. Ця ситуація є особливо важливою для студентів, які тільки розпочинають навчання, оскільки їх самосвідомість формується здебільшого стихійно, з фрагментарним уявленням про себе як про майбутнього спеціаліста, про обрану професію.

Важливого значення набуває постійне вдосконалення професійної майстерності майбутнього фахівця, ведеться робота з вивчення сучасних педагогічних технологій у діяльності вчителів та застосування різних методів педагогічного дослідження в процесі роботи над проблемою, визначеною завданнями курсової роботи. Виконання навчальної програми практики супроводжується дослідженнями проблем, пов'язаних із засвоєнням освітньо-професійної програми фахівця, що дає можливість оформити результати у вигляді випускної кваліфікаційної роботи.

Спектр діяльності майбутнього педагога спрямований на оволодіння практичними вміннями в підготовці та проведенні уроків різних типів з фахового предмету та виховної роботи в старшій школі, оптимальний підбір, поєднання та узгодження методів, засобів і форм навчання з фахового предмету, підбір навчального матеріалу відповідно до завдань уроку та психологопедагогічних особливостей старшокласників; здійснювати керівництво гуртковою роботою та організовувати заходи позакласної роботи, оволодіння практичними навичками роботи з методичною та науковою літературою.

Педагог К. Ушинський у своїй статті «Про користь педагогічної літератури» писав: «... порожня, ні на чому не заснована теорія виявляється такою ж нікуди не придатною річчю, як факт або досвід, з якого не можна вивести ніякої думки, якому не передує і за яким не йде ідея. Теорія не може відмовитися від дійсності, факт не може відмовитися від думки...» (Ушинський, 1949, с. 9).

Успіх педагогічної практики залежить від багатьох чинників: освітніх, виховних, творчих, наукових, діагностичних, які поєднані в єдине ціле. *Освітній* спонукає майбутніх педагогів до закріплення й поглиблення отриманих знань, використання теоретичних положень фахових дисциплін для вирішення практичних задач, глибокого аналізу педагогічної ситуації, застосування закономірностей педагогіки, психології, фізіології та інших наук до конкретних обставин навчання та виховання молоді; *науковий* – зобов'язує використання найновіших досягнень педагогіки та психології, проведення дослідницької роботи, осмислення ідей, що закладені в педагогічному досвіді; *виховний* – передбачає виховання професійно значущих якостей особистості вчителя: педагогічної ерудиції, педагогічного мислення, інтуїції, здатності до імпровізації, рефлексії, потреби в педагогічній самоосвіті, інтересу й любові до майбутньої професії; *творчий* – забезпечується розвитком у кожного студента артистичних, художніх здібностей та здібностей до нестандартної інтерпретації навчально-

виховного процесу; *діагностичний* – коли студент має реальну можливість оцінити свій емоційний стан при спілкуванні з дітьми, учителями, батьками, адміністрацією та зробити висновки про свої сильні і слабкі сторони та аспекти подальшої роботи над собою.

Система професійного розвитку майбутнього вчителя забезпечується навчально-виховною роботою, яка спонукає особистісний розвиток: адаптація студентів до нових умов, усвідомлення ними своїх обов'язків, визначення місця в студентському колективі; сформованість потреби в розвитку своєї особистості і як фахівця, і як громадянина; ознайомлення з вимогами до нього з боку майбутньої професії та суспільства; здобуття навичок та вмінь, необхідних для професійної підготовки та розвитку громадянської позиції в суспільстві; досягнення запланованого результату, а саме – сформованості у студентів психологічної та професійної готовності до самостійного життя, трудової кар'єри, виконання громадських обов'язків, духовної зрілості та особистісного зростання.

Важливою вимогою, яку пред'являє педагогічна професія, є чітка й виважена позиція вчителя, система тих інтелектуальних, вольових, емоційно-оцінних відносин до сприйняття світу, педагогічної діяльності, які є джерелом його активності. Вона визначається як тими вимогами, очікуваннями і можливостями, що пред'являє до нього суспільство, так і його внутрішні, особисті джерела активності: ідеали, світогляд, ціннісні орієнтації, мотиви, цілі, переживання. Позиція вчителя характеризує його особистість, характер соціальної орієнтації, тип громадянської поведінки й діяльності.

Щоб займатися вихованням підростаючого покоління, виховувати у школярів стійку громадянську позицію, майбутній учитель повинен мати сам активну громадянську позицію. Організація і здійснення процесу громадянського виховання пов'язані з застосуванням певних форм, методів і засобів навчально-пізнавальної діяльності учнів, а тому важливим для вчителя є вибір зазначених складових технології громадянського виховання, здатних забезпечити досягнення цілей демократичного навчання. Зарубіжні науковці Р. Голлоб, П. Крапф, О. Олафсдоттір, В. Вайдінгер у своїх дослідженнях доводять, що, перш за все, вчителі мають забезпечувати навчання:

- шляхом створення нового продукту через активну дію;
- шляхом аналізу та формування нових поглядів через мислення;
- через спостереження та аналіз і прогнозування;
- через вербальні форми навчання: лекцію, практичне заняття, презентацію, розповідь тощо;
- через інструктажі, надання допомоги та співпрацю;
- через обговорення й дебати;
- шляхом створення письмових освітніх продуктів: повідомлення, учнівського щоденника тощо;

- шляхом застосування різних способів виконання діяльності;
- через аналіз подій у реальному житті та власного досвіду;
- через експеримент, випробування й помилки (Голлоб та ін., 2016а, 2016б, 2016в, 2016г, 2016д).

Навчальні програми з усіх шкільних дисциплін відображають провідні соціально й особистісно значущі ідеї, що мають послідовно розкриватися у процесі навчання й виховання школярів з метою виховання в них чіткої громадянської відповідальності і соціальної активності. Складові громадянської компетентності школярів, які треба формувати в учнів, мають включати: громадянські знання, на основі яких формуються уявлення про форми і способи життя та реалізацію потреб і інтересів особистості в політичному, правовому, економічному, соціальному та культурному просторі демократичної держави взагалі, та української зокрема; громадянські вміння та досвід участі в соціально-політичному житті суспільства і практичного застосування знань; громадянські чесноти – норми, установки, цінності й якості, притаманні громадянинові демократичного суспільства.

У педагогіці є загальновідомий факт, що середовище є одним із найважливіших чинників, що впливають на розвиток особистості (Ващенко, 2012, с. 37). Специфіка середовища полягає в тому, що його вплив сприймається суб'єктом несвідомо, маючи завдяки цьому достатньо високу потужність, тож завдання вчителя полягає в тому, щоб виховати в учня громадянську компетентність, сформувати в нього комплекс особистісних якостей і рис характеру, що є основою специфічного способу мислення та спонукальною силою повсякденних дій, учинків, поведінки в процесі засвоєння учнями духовних надбань рідного народу, цілеспрямованого національного виховання як системи ідей, поглядів, переконань, традицій, звичаїв та інших форм соціальної політики українського народу, спрямованих на організацію життєдіяльності підростаючих поколінь, виховання їх у дусі природно-історичного розвитку матеріальної і духовної культури нації, зможе тільки високо сформована особистість учителя, наділена такими якостями, як: патріотична самосвідомість, громадянська відповідальність і мужність, готовність працювати для розвитку держави, захищати її, підносити міжнародний авторитет; повага до батьків, свого родоводу, традицій та історії рідного народу, усвідомлення своєї незалежності як його представника, спадкоємця й наступника; дисциплінованість, працьовитість, завзятість, творчість, почуття дбайливого господаря своєї землі, піклування про її природу, екологію.

Досліджуючи тему підготовки нового вчителя та узагальнюючи отримані результати, можемо зробити висновки щодо того, якого, на нашу думку, потрібно підготувати вчителя новій українській школі, якими саме

особистісними якостями він повинен бути наділений, якій професійній характеристиці повинен відповідати.

Отже: вчитель Нової української школи – це:

- той, хто закоханий у свою професію, з гордістю носить ім'я – Педагог;
- той, хто любить дітей і вміє знаходити з ними спільну мову – бути мамою та ідеальним психологом;
- той, хто йде в ногу з часом, здатний зрозуміти своїх нових учнів і бути їм цікавим;
- хто є різнобічною людиною, не обмежується лише сферою свого предмета;
- професіонал-ерудит, який знає не лише свій предмет; вимогливість і суворість не повинні закривати його здатності бути в процесі виховання помічником, радником і другом своїх учнів.
- сучасна інтелігентна особистість, яка досконало володіє новітніми технологіями;
- хто не боїться своїх помилок, експериментує, шукає цікавих рішень;
- людяний, адже ніжний дотик до особистості дитини є професійною якістю зразкового вчителя;
- хто уміє бути дитиною, сприймаючи своє вчительство як спосіб продовження свого дитинства;
- хто постійно вчиться, самовдосконалюється;
- хто допомагає й підтримує працю дитини, стимулює її творчі ідеї, готує до майбутнього самостійного динамічного життя, щоб згодом вона стала самостійною, творчою, упевненою в собі особистістю;
- хто вірить у себе, керує власним часом, робить, домагається і досягає успіху адже діти цінують успішних людей і прагнуть бути схожими на них;
- хто має неординарне мислення, зданість базові знання перетворити та трансформувати в дивовижні відкриття;

а що стосується особистості вчителя, то його сутність закладено у самому слові **УЧИТЕЛЬ: Успішний, унікальний, універсальний; Чесний, чуйний, чудовий; Інтелігентний, індивідуальний, інноваційний; Творчий, толерантний, терплячий, тактовний; Енергійний, емоційний, етичний; Люблячий, ласкавий; Мужній, мрійник, митець!...**

І ця істина буде непідвладною часу.

Своє покликання стати вчителем я відчула, навчаючись у школі, адже мала саме таких учителів. Тож напевно я навчалася в Новій українській школі. Насправді, не важливо, як ми називаємо школу – нова чи стара, реформована чи ні – головне, щоб у ній була атмосфера творчості, доброзичливості, здоровий мікроклімат, та вчителі, які люблять свою роботу, учнів, і діти, які дозволяють себе любити.

Висновки. Професійно компетентний, зрілий, знаючий, думаючий, учитель-новатор Нової української школи повинен бути сформований за період навчання в закладі вищої педагогічної освіти, адже завершення формування спеціаліста – результат формування його особистості на етапі становлення, виявлення його громадянської позиції, тобто є загальним підсумком формування особистості на шляху професійного зростання.

Окреслені стратегічні пріоритети підготовки майбутнього вчителя Нової української школи не вичерпують усе розмаїття проблем його становлення. Ми позначили лише основні з них, а тому наступним кроком плануємо висвітлити проблему підвищення рівня знань керівників закладів загальної середньої освіти про сучасні вимоги до професійних та особистісних якостей педагога та його нової ролі в організації освітнього процесу.

ЛІТЕРАТУРА

- Бойко, А. М. (2006). *Виховання людини: нове і вічне*. Полтава: Техсервіс (Boiko, A. M. *Upbringing of a person: new and eternal*. Poltava: Techservice).
- Ващенко, Л. (2012). Інноваційне середовище післядипломної педагогічної освіти. *Післядипломна освіта*, 1, 37-40 (Vashchenko, L. (2012). Innovative environment of postgraduate pedagogical education. *Postgraduate education*, 1, 37-40).
- Голлоб, Р., Крапф, П., Вайдінгер, В. (2016). *Беремо участь у демократії: плани уроків з ОДГ/ОПЛ для старших класів середньої школи*. Т. 4. К.: Основа (Gollob, R., Krapf, P., Weidinger, V. (2016). *Participating in Democracy: Lesson plans for EDC/NLP for upper secondary school*. Vol. 4. K.: Basis).
- Голлоб, Р., Крапф, П. (2016). *Досліджуємо права дітей: Освіта для демократичного громадянства та з прав людини (ОДГ/ОПЛ): Серія уроків для 1–9 класів*. Т.5. К.: Основа (Gollob, R., Krapf, P. (2016). *Studying Children's Rights: Education for Democratic Citizenship and Human Rights (EDC/NDL): A series of lessons for grades 1-9*. Vol. 5. K.: Basis).
- Голлоб, Р., Хаддлестон, Т., Крапф, П. (2016). *Живемо в демократії: плани уроків з питань освіти для демократичного громадянства та освіти з прав людини для загальноосвіт. навч. закл.* Т. 3. К.: Основа (Gollob, R., Huddleston, T., Krapf, P. (2016). *We live in democracy: education lessons for democratic citizenship and human rights education for the general secondary education institutions*. Vol. 3. K.: Basis).
- Голлоб, Р., Вайдінгер, В., Крапф, П. (2016). *Зростаємо у демократії: Плани уроків для початкового рівня з питань демократичного громадянства та прав людини*. Т. 2. К.: Основа (Gollob, R., Weidinger, V., Krapf, P. (2016). *Growing in Democracy: Lesson Plans for Democratic Citizenship and Human Rights*. Vol. 2. K.: Basis).
- Голлоб, Р., Крапф, П., Олафсдоттір, О., Вайдінгер, В. (2016). *Навчаємо демократії: Базові матеріали з освіти для демократичного громадянства та освіти з прав людини для вчителів*. Т. 1. К.: Основа (Gollob, R., Krapf, P., Olafsdottir, O., Weidinger, V. (2016). *Teaching Democracy: Basic Education Materials for Democratic Citizenship and Human Rights Education for Teachers*. Vol. 1. K.: Basis).
- Голлоб, Р., Крапф, П. (2016). *Навчання демократії: збірник практичних занять з освіти для демократичного громадянства та освіти з прав людини*. Т. 6. К.: Основа (Gollob, R., Krapf, P. (2016). *Democracy Education: a collection of practical education lessons for democratic citizenship and human rights education*. Vol. 6. K.: Basis).

- Кремень, В. (2007). Нові вимоги до освіти та її змісту. *Виклик для України: розробка рамкових основ змісту (національного курикулуму) загальної середньої освіти для XXI століття: матеріали Всеукраїнської науковопрактичної конференції, 26–27 червня 2007 р., м. Київ, (сс. 3-10). К.: ТОВ УВПК «Ексоб» (Kremen, V. (2007). New requirements for education and its contents. *Challenge for Ukraine: development of the framework of the content (national curriculum) for general secondary education for the 21st century: materials of the All-Ukrainian scientific and practical conference, June 26-27, 2007, Kyiv, (pp. 3-10).**
- Кузьмина, Н. В., Кухарев, Н. В. (1976). *Психологическая структура деятельности учителя (тексты лекций)*. Гомель. Гомельский государственный университет (Kuzmina, N. V., Kukharev, N. V. (1976). *The psychological structure of the teacher's activities (lectures)*. Gomel. Gomel State University).
- Лісовська, А. Компетентнісний підхід у змісті початкової освіти (Lisovska, A. *Competence approach in the content of elementary education*). Retrieved from: <http://naukam.triada.in.ua/index.php/konferentsiji/45-p-yatnadtsyata-vseukrajinska-praktichno-piznavalnainternet-konferentsiya/278-kompetentnisnij-pidkhd-u-zmistu-pochatkovoji-osviti>.
- Нова Концепція української школи (New Concept of Ukrainian School). Retrieved from: <http://www.oblosvita.mk.ua/attachments/article/3935/>.
- Раєвська, І. М. (2018). Розвиток дослідницьких умінь педагога – один із чинників успішного здійснення освітніх реформ. *Підготовка сучасного педагога дошкільної та початкової освіти в умовах розбудови Нової української школи: збірник матеріалів Всеукраїнської з міжнародною участю науково-практичної конференції*. Херсон: ТОВ «Борисфен-про» (Raievskaya, I. M. (2018). Development of the teacher's research skills is one of the factors of successful implementation of educational reforms. *Preparation of a modern teacher of preschool and elementary education in conditions of development of New Ukrainian school: a collection of materials of the All-Ukrainian scientific-practical conference with international participation*. Kherson: Borisfen-pro Ltd.).
- Ушинський, К. Д. (1949). *Вибрані педагогічні твори*. К.: Радянська школа (Ushynskiy, K. D. (1949). *Selected pedagogical works*. K.: Soviet school).
- <https://www.pedrada.com.ua/article/1973-yakim-ma-buti-vchitel-novo-ukrainsko-shkoli?error=1>.

РЕЗЮМЕ

Пшеничная Любовь. Новый учитель новой украинской школы.

В исследовании осуществлено теоретическое обоснование социального портрета будущего учителя новой украинской школы и определены условия для профессионального развития, пути достижения качественных изменений через комплексную систему форм, методов, событий, направлений, путей и подходов к подготовке будущих преподавателей в высших учебных заведениях. Доказано, что выполнение Государственного стандарта начального образования обеспечит непрерывность, скоординированность и последовательность профессионального развития будущих учителей, его ресурсного обеспечения, оценки его качества, а системная работа преподавателей в тесном сотрудничестве со студентами даст прекрасный результат по подготовке профессионально компетентных, зрелых, знающих, мыслящих, сформированных граждан.

Ключевые слова: *будущий учитель, новая украинская школа, исследования и инновации, педагогическая практика, компетентность, гражданская позиция, образовательные технологии.*

SUMMARY

Pshenychna Liubov. *New Teacher of New Ukrainian School.*

The aim of the study is theoretical justification of the social portrait of future teacher of New Ukrainian school and definition of conditions for professional development and ways of achieving qualitative change through the comprehensive system of forms, methods, measures, directions, ways and approaches for future teachers training in higher education institutions.

Implementation of the Elementary Education State Standard, which defines the requirements for compulsory results of the future teachers' training, obtaining of necessary competences, knowledge and skills (planning and organization of the educational process; providing and supporting of students' learning, education and development in the educational environment and family; creation of learning environment; reflection and professional self-development; conducting pedagogical research; providing methodological assistance to colleagues on the elementary school pupils' education, development and socialization issues; generalization of the pedagogical experience and its presentation to the pedagogical community; acquisition of the citizen, patriot, high moral personality qualities) ensures future teacher's continuity, co-ordination and consistency of the professional development, its resource support and quality evaluation, and the teachers' systematic work in cooperation with students will provide great result in training a competent, mature, knowledgeable, thinking, formed citizen who has high moral values both in the professional sense and in the personal, is an example for students in the formation of their social maturity level, which will be sufficient to ensure their autonomy in various life spheres through the studied material use in real life situations, and competence approach in education will help to overcome the gap between education and life.

Key words: *future teacher, New Ukrainian school, research and innovation activity, pedagogical practice, competence, civic attitude, educational technologies.*

УДК 378.035

Світлана Соболева

Харківський інститут фінансів

Київського національного

торговельно-економічного університету

ORCID ID 0000-0003-0655-615X

DOI 10.24139/2312-5993/2019.01/083-094

РОЛЬ СОЦІАЛЬНО-ГУМАНІТАРНОЇ ПІДГОТОВКИ В ПРОЦЕСІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТІВ У СУЧАСНИХ УМОВАХ УКРАЇНСЬКОГО СУСПІЛЬСТВА

У статті обґрунтовано роль соціально-гуманітарної підготовки в процесі соціалізації майбутніх фахівців з економіки. Визначено сутність поняття «соціально-гуманітарна підготовка», схарактеризовано її зміст та головні складники. Проаналізовано основні підходи до трактування поняття «соціалізація» й уточнено його визначення. Виокремлено соціально-психологічні особливості сучасної молоді та процесу соціалізації студентів. Показано вплив соціально-гуманітарної підготовки на процес ювентизації, що є результатом активної діяльності молоді.

Розглянуто найбільш ефективні форми навчальної роботи, що сприяють процесу соціалізації студентів. Зроблено акцент на важливості зв'язку навчального матеріалу з реальними соціальними явищами та процесами, що відбуваються в українському суспільстві.

Ключові слова: соціально-гуманітарна підготовка, соціалізація, процес соціалізації, ювентизація, соціальні молодіжні проблеми, соціальна роль, соціальний статус, молодіжний інфантилізм, молодіжний максималізм.

Постановка проблеми. Соціально-гуманітарна підготовка в закладах вищої освіти є важливою умовою та ключовим аспектом формування сучасних фахівців усіх сфер суспільного життя. Це підкреслено державними програмами: «Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» та «Концепція гуманітарного розвитку України на період до 2020 року», у яких акцентується увага на посиленні ролі соціально-гуманітарної підготовки. Саме вона має призначення забезпечити формування висококваліфікованих, конкурентоспроможних фахівців, які відповідають сучасним вимогам суспільства: з широким світоглядом, умінням швидко адаптуватися до мінливих умов українського суспільства, об'єктивно оцінювати ситуацію і ризики в країні та світі, з високим рівнем громадянської свідомості, здатних активно впливати на соціум, а, отже, готовими до гармонійної соціалізації в суспільстві. Зважаючи на складну соціально-економічну та соціально-політичну ситуацію в країні, актуальність означеної вище проблеми є очевидною та потребує всебічного дослідження і пошуку шляхів її вирішення.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз наукових джерел дає підстави зазначити, що проблеми комплексного підходу до соціально-гуманітарної підготовки у вищій школі розглянуто в працях багатьох вітчизняних та зарубіжних учених О. Вознюк, О. Ісаєвої, Д. Константинівського, Б. Коротяєва, М. Култаєвої, Г. Лесик, О. Мишак, Н. Островської та ін. Актуальні питання гуманітарної підготовки та її роль у формуванні фахівців різних спеціальностей досліджували Л. Зязюн, Е. Лузік, С. Романова, І. Оніщенко, Л. Товажнянський, Г. Шаповал, Т. Шевчук та ін.

На особливу увагу заслуговують наукові дослідження, що присвячені питанням соціалізації особистості (Н. Голованова, Є. Головаха, Н. Заверико, І. Зверєва, Г. Лактіонова, М. Лукашевич, В. Москаленко, А. Мудрик, М. Примуш та ін.); обґрунтуванню соціально-педагогічних засад соціалізації молоді в сучасних соціокультурних умовах (О. Безпалько, А. Капська, Л. Міщик та ін.); аналізу психолого-педагогічних та соціально-психологічних аспектів процесу соціалізації (І. Бех, Л. Виготський, Д. Ельконін, І. Каськов, О. Леонтьєв, В. Циба та ін.). Роль соціально-гуманітарних дисциплін та гуманітарної підготовки у формуванні особистісних якостей, світогляду, ціннісних орієнтацій, культури розглядали А. Карнаух, А. Скирда, Н. Тугай, С. Фурдуй та ін.

Метою статті є визначення ролі та змісту соціально-гуманітарної підготовки в процесі соціалізації студентської молоді в сучасних соціально-економічних та соціально-політичних умовах в Україні.

Теоретичні (аналітико-синтетичний, порівняльний) та **емпіричні методи** (анкетування, спостереження), що використовувалися під час дослідження, дозволили визначити сутність, зміст, найбільш ефективні форми роботи та роль соціально-гуманітарної підготовки у процесі соціалізації студентів, проаналізувати особливості молодіжної соціалізації з урахування реалій сьогодення українського суспільства.

Виклад основного матеріалу. На основі аналізу психолого-педагогічної та соціологічної літератури ми розрізняємо поняття гуманітарної та соціально-гуманітарної підготовки. Але в багатьох дослідженнях різних науковців ці поняття ототожнюються. Так, у «Великому тлумачному словнику української мови» гуманітарні науки – це суспільні науки (Великий тлумачний словник української мови, 2005, с. 266). На нашу думку, гуманітарна підготовка забезпечує опанування студентами знань дисциплін гуманітарного циклу, що вивчають внутрішній світ людини (філологічні дисципліни, філософія, етика, естетика тощо). Ми погоджуємося з думкою, що саме «гуманітарні знання відіграють важливу роль у формуванні духовних цінностей конкретної особистості, «мотивують на корисну для суспільства діяльність» (Скирда, 2013, с. 180). Саме гуманітарна освіта націлена на формування в особистості моральної свідомості, мислення, естетичного смаку, толерантності та інших особистісних якостей, що дають їй можливість більш повно розкрити свої здібності та самореалізуватися (Константиновский, 2006, с. 20).

Згідно з дослідженнями канадського вченого А. Росса, який визначає важливу роль гуманітарної складової в підготовці фахівців технічного профілю, саме «гуманітарна освіта сприяє формуванню особистості, звільняє її розум від заангажованості, спонукає до активного мислення та сприйняття і розуміння явищ навколишнього світу» (Ross, 1953, с. 96). На важливість гуманітарних дисциплін у системі вищої освіти вказує Г. Лесик, на думку якої саме вони дозволять уникнути остаточних втрат у духовній та інтелектуальній сферах (Лесик, 2014, с. 69-70).

На відміну від гуманітарних, цикл суспільних наук (соціологія, політологія, історія, релігієзнавство, педагогіка, правознавство тощо) досліджують різні сфери суспільного життя та закономірності розвитку суспільства взагалі. Тож соціальна підготовка передбачає озброєння студентів знаннями та вміннями, необхідними для розуміння та аналізу явищ і процесів, що відбуваються в соціальному середовищі й активної участі в них.

Таким чином, соціально-гуманітарна підготовка об'єднує навчальні дисципліни соціального та гуманітарного циклу, а також соціально спрямовану діяльність (зокрема й виховну). Отже, можна визначити основні складові соціально-гуманітарної підготовки, що забезпечуються шляхом

вивчення окремих дисциплін зазначеного циклу, серед яких: світоглядно-філософська, етично-естетична, соціологічно-політологічна, культурологічна, релігієзнавча, філологічна (мовна), правознавча, екологічна, психолого-педагогічна, безпекознавча. Варто зазначити, що особливістю навчальних дисциплін соціально-гуманітарної спрямованості є те, що їх знання не мають жорсткої обмеженості та регламентованості. Їм властиві певний плюралізм та ситуативність, що залежать від реальних подій у суспільстві.

Соціально-гуманітарна освіта постійно оновлюється та змінюється разом зі змінами в соціальному середовищі та в суспільних науках. Це, у свою чергу, стає необхідною умовою оптимальної соціалізації особистості, що сприяє входженню її у світ людської культури та соціальних цінностей, і, водночас, відкриттю та ствердженню унікальності та неповторності особи (Константиновский, 2006, с. 19).

Не викликає заперечень думка, що саме соціально-гуманітарна підготовка має на меті «готувати людину до життя за межами професії..., до соціального спілкування, пріоритетної орієнтації молоді на загальнолюдські цінності, моральну відповідальність; сприяти формуванню позитивної особистісної філософії, здатності до самоорганізації, підвищення загальної культури студентів; здійснювати підготовку нового покоління до життя в полікультурному суспільстві, заснованому на принципах демократії та ідеалах суспільної злагоди й соціальної справедливості» (Красикова, 2009, с. 15). Це ще раз доводить, що соціально-гуманітарна підготовка суттєво впливає на процес соціалізації сучасної молоді.

Зазначимо, що тривалий час залишається актуальною проблема соціалізації особистості, дослідження якої постійно знаходиться в центрі уваги багатьох учених. Теоретичні основи концепції соціалізації, визначення її сутності, рушійних сил розвитку особистості, виділення етапів і механізмів соціалізації були закладені ще у працях представників класичної та галузевої західної соціології та психології (М. Вебера, Е. Дюркгейма, Т. Парсонса, Н. Смелзера, П. Сорокіна, Г. Тарда, Е. Фромма та ін.)

Сучасна наукова література також багата на концепції щодо визначення сутності соціалізації. Існують різні підходи, зокрема філософський, що розглядає означену проблему як «процес взаємодії індивіда і суспільства на підставі предметно-перетворювальної діяльності індивіда, наслідком чого є конкретно-історична форма його соціальності» (Москаленко, 1986, с. 189). Із соціологічної точки зору, яку ми вважаємо найбільш прийнятною, соціалізацію індивіда розглядають як процес входження до суспільства, його інтеграцію до складу певної соціальної спільноти. У соціалізації виокремлюють чотири рівні, а саме: об'єктивний (соціально-економічний), що полягає в пошуку соціального статусу; функціональний (виконання людиною соціальних ролей); нормативний

(готовність людини досягати власних цілей, узгоджуючи їх із цілями спільноти); міжособистісний, що відбиває ставлення суспільства до індивіда та до його діяльності (Примуш, 2004, с. 163-165).

На думку психологів (Л. Виготського, Д. Ельконіна, І. Каськова, О. Леонтьєва, М. Лісіної та ін.), процес соціалізації особистості є двостороннім та поєднує в собі два етапи – соціальну адаптацію (пристосування індивіда до умов життєдіяльності, засвоєння соціального досвіду, норм і правил поведінки, форм суспільного життя та соціальної взаємодії) та інтеріоризацію – процес включення соціальних норм і цінностей до внутрішнього світу людини, тобто заміни зовнішніх санкцій самоконтролем, коли відбувається зміна поведінки людини завдяки змінам соціальної структури особистості (Андреева, 2006, с. 266). Влучно визначає соціалізацію як синонім поняття «окультурення» відомий психолог Л. Виготський (Выготский, 1984, с. 123).

Не менш цікавим є й культурологічний підхід до визначення сутності соціалізації, що розглядається як процес входження індивіда у світ культури, засвоєння ним культурних зразків і надбань суспільства, формування почуття причетності до культури, певний механізм передачі духовних, культурних цінностей від покоління до покоління (Рогальська, 2009, с. 18-22).

У педагогічній літературі йдеться дискусія щодо відмінностей та тотожності у трактуванні понять «соціалізація» та «виховання». Переважно соціалізація розглядається як процес вибіркового засвоєння соціальних цінностей, ідентифікації особистості з ними, визначення соціальних цілей у житті та діяльності. Виховання передбачає вплив на індивіда з боку педагогів, соціального середовища та соціальних інститутів (освітнього, культурного, сім'ї та ін.) (Головатый, 1999, с. 37). На думку Н. Головіна «...поняття соціалізації ширше ніж поняття виховання, оскільки охоплює не тільки цілеспрямований планомірний педагогічний вплив на людину, але й приховані впливи на неї соціального середовища та їх результати, активну участь особистості у власному становленні (Головин, 2004, с. 20).

Із початку ХХ століття постійно перебуває в центрі уваги дослідників проблема соціалізації молоді як особливої соціальної спільноти. Ця проблематика знайшла своє відображення також у працях вітчизняних учених (М. Лукашевича, А. Петровського, О. Якуби та ін.), які звертали увагу на вікові, соціальні, психологічні та пізнавальні особливості молоді, указували на взаємозв'язок між соціалізацією молоді та напрямками суспільного розвитку. На особливу роль молоді в соціальних процесах, що протидіє відсталості, інерції та застою, сприяє суспільному омолодженню, акцентував увагу й болгарський соціолог П. Мітев. Він вводить поняття «ювентизація», яким позначається процес соціальних змін та нововведень, що є результатом активної діяльності молоді (Митев, 1983, с. 29). Соціалізація трактується

автором як процес інтеграції молоді в систему соціальних відносин, ідеологічна, політична та економічна підготовка її до продовження успадкованої діяльності зі здатністю внесення певних змін у суспільство.

Студентство, як соціальна молодіжна група, характеризується особливими умовами життя, праці та побуту, соціальним становищем і психологічними якостями. Зазначимо, що зважаючи на вік студентів (переважно від 17 до 26 років), можна визначити притаманні їм деякі психологічні особливості. Характерним для більшості є соціальний молодіжний інфантилізм (відсутність чіткої громадянської позиції, пріоритет диплому над знаннями, наявність плагіату в студентських роботах, інертність у пошуках місця роботи, неможливість вирішення особистісних проблем тощо). Так, А. Лічко психічний інфантилізм розглядає як незрілість людини, що виражається в затримці становлення особистості, виявляється в емоційно-вольовій сфері та невідповідності її поведінки віковим вимогам до неї (Личко, 2011, с. 49).

Варто зазначити, що досить поширеним серед молоді є максималізм, – схильність молоді людини бачити навколишній світ у контрастних тонах (або біле, або чорне), певна категоричність, крайність, гарячність, загострення почуття справедливості, нездатність до толерантного сприйняття інших думок, відсутність права на помилку та неготовність до пошуку компромісів. Одним із наслідків цього є схильність до іммігрантських настроїв, небажання (чи неможливість) пов'язувати своє майбутнє зі своєю країною тощо. Але, у той самий час вважається, що саме максималізм найбільш мотивує молодь до досягнення важливих цілей у житті.

Відомо, що метою будь-якого закладу вищої освіти є виховання свідомого громадянина, який прагне отримати соціальний статус, виконувати певну соціальну роль, здатний нести відповідальність як особистості в особистому житті, як громадянина в суспільстві та як фахівця у професійній сфері. Зазначимо, що важливим складником соціалізації студентів є їх професійна соціалізація, модель якої представлено А. Балюк. Авторка пропонує структуру професійної соціалізації студентів, що складається із чотирьох взаємопов'язаних компонентів: професійного, когнітивного, поведінкового та особистісного (Балюк, 2018, с. 135).

Отже, на нашу думку, головним завданням соціально-гуманітарної підготовки повинно бути формування у студентів не просто системи знань, але й умінь та навичок орієнтації, критичного аналізу, пошуку шляхів удосконалення та вирішення проблем у перипетіях суспільних подій в Україні. Саме можливість та здатність молоді впливати на ці процеси дозволяє їм перетворюватися з пасивних об'єктів на активних суб'єктів соціального впливу. Очевидним стає й зростання ролі суспільної, позанавчальної діяльності, що створює оптимальні умови для соціалізації молоді людини, формування її активної життєвої позиції.

Проведене нами емпіричне дослідження серед студентів економічних спеціальностей свідчить, що соціально-гуманітарна підготовка, як джерело та умова формування світоглядних та соціальних орієнтирів, певних комунікативних навичок, засвоєння соціально-культурних норм більш важливою є для студентів I та II курсів (від 61 % до 72 %) (рис. 1).

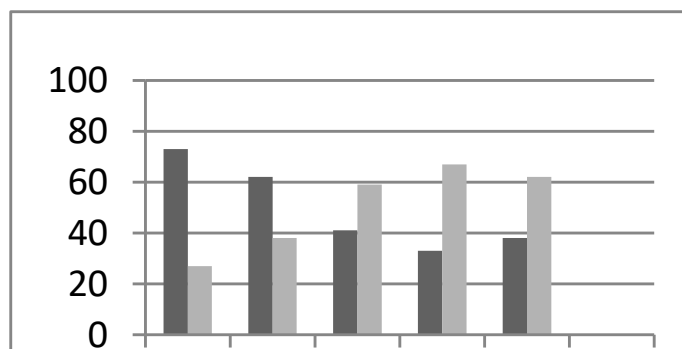


Рис. 1 Визнання студентами важливості викладання соціально-гуманітарних та професійно-орієнтованих дисциплін

Це пояснюється тим, що студенти молодших курсів ще недостатньо обізнані в особливостях, тонкощах та вимогах майбутньої професії, а тому віддають перевагу суспільно значущим питанням, що є важливими для будь-якої особистості та вивчаються соціально-гуманітарними дисциплінами. Старшокурсники ж більше націлені на опанування основ професійно-орієнтованих дисциплін. Хоча, на думку більшості студентів, вища освіта є певним гарантом отримання професійного соціального статусу, а не ознакою високої кваліфікації у обраній професійній сфері.

У той самий час наші дослідження показали, що студенти IV–V курсів (від 62 % до 66 %) більше зацікавлені в отриманні практичних знань щодо управлінської діяльності, особливостей соціальних процесів та їх наслідків, соціально-економічних ризиків, можливостей та методів впливу на них. Для старшокурсників є важливим гармонійне включення в соціальне життя, що вважається запорукою їх професійного та особистого благополуччя. Тож можна стверджувати, що закладені на молодших курсах основи соціально-гуманітарних знань будуть сприяти найбільш органічній соціалізації як у професійному середовищі, так і взагалі в нестабільних умовах українського суспільства.

Аналізуючи сучасні кризові процеси та явища в Україні, можна стверджувати, що часто вони відбуваються всупереч здоровому глузду та йдуть у розріз із загальними законами та закономірностями суспільного розвитку та функціонування соціуму. У такій ситуації молодій людині вкрай важко зорієнтуватися, визначитися зі своєю позицією, знайти своє місце в суспільстві. Як наслідок, у студентів виникає почуття невпевненості, невизначеності, страху перед викликами реального життя. Це призводить до формування в молодій людини байдужості до всіх соціально-політичних,

соціально-економічних, соціально-культурних процесів. Більшість студентів «закривається» від соціальних проблем та, як показує опитування, практично не цікавиться політикою, не слідкує за новинами, не орієнтується в різних подіях і практично не володіє сучасною соціальною інформацією. Вони прагнуть до отримання більш приємної та зрозумілої інформації з комп'ютерних мереж (різноманітні фільми, музика, фото, переписка з друзями тощо), що не потребує глибокого аналізу, напруженої мозкової діяльності, а отже, не спричиняє дискомфорту.

Підтвердженням такої ситуації є результати анкетування студентів щодо знань сутності соціально-економічної та політичної ситуації в країні й у світі, особливостей українських реформ тощо. Так, 58 % студентів I–IV курсів стосовно питань щодо політичних лідерів, напрямів розвитку України, міжнародної співпраці та її перспектив тощо обрали із запропонованих відповідей такі, як: «не знаю», «не цікаво», «не слухаю новини», «не має для мене значення», «немає на це часу». Таку позицію студентів можна розглядати як своєрідний психологічний захист молодих людей від неприємних, незрозумілих переживань, що не надають натхнення, оптимізму, впевненості в завтрашньому дні. Тут очевидним стає завдання підвищення ролі соціально-гуманітарної підготовки у виправленні такої ситуації шляхом удосконалення змісту навчальних дисциплін, використання нових форм роботи та пошуку нових педагогічних технологій, збільшення взаємозв'язку навчального матеріалу з реальними подіями в суспільстві.

З метою визначення ефективних методів роботи на заняттях із соціально-гуманітарних дисциплін нами було враховано думку студентів та їх інтереси. Найбільш цікавою визнано роботу щодо підготовки та захисту соціальних навчальних проектів за різноманітною тематикою, як-то: екологічною, проблем молоді, побудови громадянського суспільства в Україні, соціального захисту населення, культурологічних та релігійних тощо.

Серед найбільш ефективних методів роботи, що сприяють процесу соціалізації студентів, на нашу думку, можна вважати: використання на лекціях та практичних заняттях реальних прикладів із життя українського суспільства та інших суспільств (використання кейс-методу), їх об'єктивна оцінка та порівняльний аналіз; підбір завдань для індивідуальної роботи дослідницького характеру, націлених на проведення соціологічних досліджень найбільш гострих соціальних проблем сучасності; створення соціальних проектів щодо пошуку шляхів вирішення проблем та вдосконалення суспільного життя; активізація участі студентів у суспільно значущих заходах різного рівня, волонтерському русі, громадських організаціях, свідомій участі у виборчих процесах тощо; проведення семінарських занять у формі дискусій та мініконференцій, що дає можливість живого, безпосереднього, емоційного спілкування, дискусій, пошуку нових ідей, шляхів вирішення складних проблем суспільного життя (чого позбавлені

сьогодні молоді люди, зважаючи на залежність від віртуального світу); залучення студентів до науково-дослідницької роботи кафедр.

Варто зауважити, що сьогодні існує чимало факторів, що негативно впливають на процес соціалізації, серед яких: зниження рівня життя, посилення майнової диференціації суспільства, невиправдано високі стандарти споживання, зростання недовіри до сучасної влади, домінування матеріальних цінностей над духовними, потужний вплив ЗМІ, падіння престижу та ролі сім'ї, поширення серед молоді психічних захворювань та різних форм девіації. Така ситуація ще більше посилює роль освіти та зокрема соціально-гуманітарної підготовки в подоланні наслідків впливу цих факторів на соціум, поясненні негативних соціальних тенденцій та їх причин, сприянні формуванню стійкості та життєвого оптимізму молоді шляхом долучення їх до справжніх соціальних цінностей, культурних, етичних, природних та ін.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Підсумовуючи зазначимо, що теоретичні та емпіричні дослідження і практичний досвід роботи дає можливість підтвердити важливу роль соціально-гуманітарної підготовки у процесі соціалізації студентів. Саме опанування знаннями, уміннями та навичками з соціально-гуманітарних дисциплін сприяє процесу соціалізації, який передбачає засвоєння культурних, соціальних і правових норм та освоєння соціальних ролей відповідно до соціального статусу.

Незважаючи на те, що соціалізація людини відбувається протягом усього життя, найбільш ефективним та інтенсивним періодом її є дитинство та молодість. Це потребує досконалого вивчення психологічних особливостей молоді та врахування їх у навчально-виховному процесі. Нестабільність сучасної соціально-політичної та економічної ситуації в Україні та світі стає викликом та постійно висуває нові вимоги до молоді, що вступає в доросле життя. Це потребує додаткових зусиль для підготовки студента як активного суб'єкта соціальної взаємодії.

Отже, перспективи подальших наукових розвідок ми вбачаємо в подальшому вдосконаленні методики викладання соціально-гуманітарних дисциплін, перегляді змісту навчального матеріалу, якнайбільшої його адаптації до реалій суспільного життя в країні, пошуку нових методів роботи в освітньому процесі, залученні студентів до практичних суспільно значущих видів діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

- Андреева, Г. М. (2006). *Социальная психология*. Москва: Аспект Пресс (Andrieieva, G. M. (2006). *Social psychology*. Moscow: Aspect Press).
- Балюк, А. (2018). Особливості професійної соціалізації студентів магістратури соціо-гуманітарного профіля. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 6, 130-142 (Baliuk, A. (2018). Features of professional socialization of

- students of the magistracy of socio-humanitarian profile. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 6, 130-142).
- Великий тлумачний словник української мови (2005). К., Ірпін: ВТФ «Перун» (*Great Dictionary of the Ukrainian Language*. К., Irpin: ATP "Perun").
- Выготский, Л. С. (1984). *Детская психология*. Т. 4. Москва: Педагогика (Vygotskii, L. S. (1984). *Child psychology*. Vol. 4. Moscow: Pedagogy).
- Головатый, Н. Ф. (1999). *Социология молодежи*. К.: МАУП (Golovatyi, N. F. (1999). *Sociology of youth*. К.: MAUP).
- Головин, Н. А. (2004). *Теоретико-методологические основы исследования политической социализации*. СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та (Golovin, N. A. (2004). *Theoretical and methodological foundations of the study of political socialization*. SPb.: Publishing house of S.-Petersburg university).
- Концепція гуманітарного розвитку України на період до 2020 року. Режим доступу: http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/30817 (*The concept of humanitarian development of Ukraine for the period up to 2020*. Retrieved from: http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/30817).
- Константиновский, Д. Л. (2006). *Социально-гуманитарное образование: ориентации, практики, ресурсы совершенствования*. М.: ЦСП (Konstantinovskiy, D. L. (2006). *Socio-humanitarian education: orientations, practices, improvement resources*. М.: TsSP.
- Красикова, Е. Н. (2009). *Кейс-метод в структуре и содержании методической компетенции лингвиста преподавателя* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02). Ставрополь (Krasikova, E. N. (2009). *The case method in the structure and content of the methodological competence of the teacher's linguist* (PhD thesis). Stavropol).
- Лесик, Г. (2014). Сучасний стан соціально-гуманітарної підготовки у вищій школі України в умовах інтеграційних процесів. *Вища освіта України*, 1, 69-70 (Lesik, H. (2014). The modern state of social and humanitarian training in the higher school of Ukraine in conditions of integration processes. *Higher education of Ukraine*, 1, 69-70).
- Личко, А. Е. (2011). *Подростковая психиатрия*. М.: Медицина (Lichko, A. E. (2011). *Adolescent psychiatry*. М.: Medicine).
- Митев, П. Е. (1983). *Социология лицом к лицу с проблемами молодежи*. София (Mitev, P. E. (1983). *Sociology face to face with youth problems*. Sofia).
- Москаленко, В. В. (1986). *Социализация личности (философский аспект)*. Киев: Вища школа (Moskalenko, V. V. (1986). *Socialization of personality (philosophical aspect)*. Kiev: Higher school).
- Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>. (*National strategy for the development of education in Ukraine until the year 2021*. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>).
- Примуш, М. В. (2004). *Загальна соціологія*. К.: Професіонал (Primush, M. V. (2004). *General sociology*. К.: Professional).
- Рогальська, І. П. (2009). *Теоретико-методичні засади соціалізації особистості у дошкільному дитинстві* (автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.05). Луганськ (Rogalska, I. P. (2009). *Theoretical and methodological principles of socialization of the individual in preschool childhood* (DSc thesis abstract). Lugansk).
- Ross, A. M. (1953). Some considerations of the antithesis between a liberal and a technical education. *The Vocational Aspect of Education*, Vol. 5, 11, 96-105.
- Скирда, А. Є. (2013). Гуманітаризація системи вищої технічної освіти України: її ціль, задачі та принципи впровадження. *Наукові праці Вищого навчального закладу*

«Донецький національний технічний університет». Сер.: Педагогіка, психологія і соціологія, 1, 179-183. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npdntu_pps_2013_1_39. (Skyrda, A. E. (2013). Humanitarian system of higher technical education of Ukraine: its purpose, tasks and principles of implementation. *Cientific works of "Donetsk National Technical University" Higher education institution. Series: Pedagogy, psychology and sociology*, 1, 179-183). Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npdntu_pps_2013_1_39.

РЕЗЮМЕ

Соболева Светлана. Роль социально-гуманитарной подготовки в процессе социализации студентов в современных условиях украинского общества.

В статье обоснована роль социально-гуманитарной подготовки в процессе социализации будущих специалистов по экономике. Дано определение понятия «социально-гуманитарная подготовка», охарактеризованы её содержание и главные составляющие элементы. Проанализированы основные подходы к трактовке понятия «социализация» и уточнено его определение. Выделены социально-психологические особенности современной молодёжи и процесса социализации студентов. Показано влияние социально-гуманитарной подготовки на процесс ювентизации как результат активной деятельности молодёжи.

Рассмотрены наиболее эффективные формы учебной работы, которые способствуют процессу социализации студентов. Сделан акцент на важности связи учебного материала с реальными социальными явлениями и процессами, происходящими в украинском обществе.

Ключевые слова: социально-гуманитарная подготовка, социализация, процесс социализации, ювентизация, социальные молодёжные проблемы, социальная роль, социальный статус, молодёжный инфантилизм, молодёжный максимализм.

SUMMARY

Sobolyeva Svitlana. The role of social and humanitarian training in the process of socialization of students in modern conditions of Ukrainian society.

The article substantiates the role of social and humanitarian training in the process of socialization of future specialists in economics.

The essence of the concept of social and humanitarian preparation, which unites social and humanitarian educational disciplines and socially directed activity of students, is determined.

The content and main components of social and humanitarian preparation are highlighted and characterized, among them: philosophical, ethical and aesthetic, sociological and political science, cultural studies, religious studies, philology (language), jurisprudence, ecological, psychological and pedagogical, and security science.

The basic approaches to the interpretation of the term "socialization" are analyzed and definition is specified. Socialization is seen as the process of the individual's entry into society, his integration into a particular social community. There are four levels of socialization: objective (socio-economic); functional (human execution of social roles); normative (readiness of a person to achieve his own goals by reconciling them with the goals of the community); interpersonal, reflecting the attitude of society towards the individual and his activities.

According to the results of empirical research, socio-psychological peculiarities of modern youth and student socialization process are highlighted.

They state predominant ignorance and indifference to social processes in the country and in the world, inability to analyze them. The most effective forms of educational work that promote the process of socialization of students are reviewed. The emphasis is placed on the

connection of educational material with real social phenomena and processes taking place in Ukrainian society.

It is confirmed that acquisition of knowledge, skills and experience in social and humanitarian disciplines contributes to the process of socialization, which involves assimilation of cultural, social and legal norms and mastering of social roles in accordance with social status.

The prospects of further scientific research, which consist in further improvement of teaching methods of social and humanitarian disciplines, revision of the content of the educational material, its maximum adaptation to the realities of social life in the country, the search for new methods of work in the educational process, involvement of students in practical socially significant activities, are determined.

Key words: *social and humanitarian training, socialization, socialization process, juvenization, social youth problems, social role, social status, youth infantilism, youth maximalism.*

УДК 378.147:81'243:303.446.2

Тетяна Фоменко

Сумський національний аграрний університет

ORCID ID 0000-0002-3048-7097

DOI 10.24139/2312-5993/2019.01/094-104

МІЖКУЛЬТУРНИЙ АСПЕКТ У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В АГРАРНИХ ВИШАХ

У статті розглянуто основні шляхи реалізації міжкультурного аспекту в процесі вивчення іноземної мови. З'ясовано, що для повноцінного міжкультурного спілкування майбутній фахівець аграрної галузі, окрім володіння іноземною мовою, має знати культуру іншомовної країни. У результаті дослідження окреслено елементи іншомовної культури, необхідні для майбутньої професійної діяльності аграрія. Виокремлено міжкультурні вміння та навички, які формуються у студентів під час культурологічно спрямованого навчання іноземної мови. Визначено також ефективні методи й засоби навчання, що сприяють пізнанню іншомовної культури, формуванню міжкультурних умінь і навичок студентів аграрного вишу.

Ключові слова: *міжкультурне спілкування, іншомовна культура, діалог культур, іноземна мова, майбутні аграрії, аграрний виш, мовленнєвий етикет, норми мовленнєвої поведінки.*

Постановка проблеми. Зміни в міжнародному співробітництві України передбачають становлення якісно нової парадигми вищої аграрної освіти. Характер оновленої вищої аграрної освіти має спрямованість на посилення зв'язків зі світом праці, розвиток міжкультурних відносин. Для майбутніх фахівців аграрної галузі з'являються нові можливості та перспективи співпраці із закордонними партнерами, що передбачає розширення меж проникнення в іншомовну культуру, розвиток діалогу культур. Спостерігаються зміни в контексті вивчення іноземних мов. Навчання студентів іноземної мови в період налагодження міжкультурних і

міжособистісних зв'язків розуміється як підготовка до діалогу культур (рідної та іншомовної).

В умовах посилення міжнародних економічних зв'язків успішна професійна діяльність фахівців значно залежить не лише від володіння ними професійними компетенціями, але й від володіння іноземною мовою, знання норм комунікативної поведінки й етикету, особливостей культури, з представниками якої налагоджуються ділові відносини. Набуття досвіду міжкультурного спілкування забезпечуватиме майбутнім аграріям конкурентоспроможність на світовому ринку праці. Знання норм поведінки та традицій спілкування дозволить учасникам мовленнєвого акту, які належать до різних національних культур, адекватно розуміти один одного, тобто сприятиме ефективній міжкультурній комунікації. Отже, для успішного міжкультурного спілкування майбутній фахівець аграрної галузі має не лише добре володіти іноземною мовою, але й знати культуру іншомовної країни.

Однак, процес знайомства з іншомовною культурою не буде достатньо ефективним без створення умов для усвідомлення відмінностей рідної та іншомовної культур. Тобто мова йде про міжкультурний аспект у викладанні іноземної мови, що передбачає застосування прийомів, спрямованих на вивчення іноземної мови у зв'язку з вивченням іншомовної культури для досягнення повноцінного міжкультурного спілкування.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз наукової літератури засвідчив, що існує значна кількість досліджень, пов'язаних із вивченням окремих аспектів визначеної проблеми. Провідні вітчизняні та закордонні науковці особливу увагу приділяють співвивченню мови та культури. Так, питанням теорії міжкультурної комунікації, діалогу культур присвячено праці Н. Алмазової, О. Садохіна, О. Тарнопольського, С. Тер-Мінасової, А. Щукіна та ін. Вивчення мов у зв'язку з вивченням культур розглядали І. Бім, Є. Верещагін, В. Костомаров, Р. Мільруд, Ю. Пассов, В. Сафонова, П. Сисоєв, М. Байрам (M. Byram), К. Крамш (C. Kramsch), Г. Нойнер (G. Neuner), С. Савіньон (S. Savignon) та ін.

Окремі питання навчання студентів аграрних вишів репрезентовано в студіях Н. Зуєнко (формування комунікативної культури майбутніх аграріїв), Н. Костриці (культурологічна підготовка майбутніх фахівців аграрної галузі), О. Кунашенко (формування культури спілкування майбутніх менеджерів аграрного профілю), Ю. Ніколаєнко (підготовка студентів аграрних спеціальностей до професійного спілкування в іншомовному середовищі) та ін. Проте питання застосування міжкультурного аспекту у процесі вивчення іноземної мови студентами аграрних вишів не було до цього часу предметом окремого дослідження.

Мета статті – охарактеризувати роль міжкультурного аспекту у процесі вивчення іноземної мови в аграрних вишах.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети використано такі загальнонаукові методи, як аналіз педагогічних джерел з проблеми міжкультурної комунікації, діалогу культур; узагальнення й синтез наукового знання щодо вивчення іноземної мови у зв'язку з вивченням іншомовної культури.

Виклад основного матеріалу. На сьогодні навчання іноземної мови виходить далеко за межі процесу формування вміння розуміти співрозмовника, висловлювати власні думки. Оволодіння іноземною мовою передбачає не лише навчання іншомовної комунікації, але й формування особистості майбутнього фахівця, здатного до міжкультурного спілкування. Водночас для успішного міжкультурного спілкування, окрім володіння іноземною мовою, майбутній фахівець повинен знати культуру іншої країни, а також мати високий рівень загальної культури. У контексті вирішення цієї проблеми особливого значення набуває дисципліна «Іноземна мова».

В аграрних вишах вивчення іноземних мов (англійської, німецької, французької, польської) є невід'ємною складовою системи професійної підготовки майбутніх фахівців. Спілкування іноземною мовою є важливим показником професійної культури фахівця в галузі сільського господарства й загальнокультурного розвитку особистості. Сучасні умови ринку праці спонукають роботодавців аграрного сектору віддавати перевагу фахівцям, які володіють не лише найсучаснішим професійним досвідом, але й іноземною мовою. Безумовно, володіння іноземною мовою підвищує конкурентоспроможність і мобільність фахівців на міжнародному ринку праці.

Підвищенню практичної значущості іноземної мови в аграрних вишах сприяє розвиток контактів із іноземними партнерами щодо постачання сільськогосподарської техніки, посівного матеріалу та добрив, що вимагає від майбутніх фахівців знання професійної лексики й наявності комунікативних навичок. Крім того, у результаті встановлення партнерських зв'язків між вишами багато студентів бере участь у різноманітних міжнародних конференціях, що також вимагає якісної мовної підготовки.

Зазначимо, що головним фактором, що стимулює процес іншомовного спілкування, є мотивація. Результати досліджень науковців свідчать про те, що мотивація студентів у процесі вивчення іноземної мови в аграрному виші орієнтована здебільшого на професійну діяльність (Рідель, 2010). Підвищенню мотивації вивчення іноземної мови сприяє можливість проходження виробничої практики та стажування на провідних світових сільськогосподарських підприємствах і фермах. У процесі євроінтеграції системи вищої освіти України стає актуальною академічна мобільність студентів аграрних вишів, яка надає їм можливість отримати сучасні знання та практичний досвід у вишах Данії, Канади, Німеччини, Польщі, США та ін. До студентів аграрних вишів, які проходять практику чи стажування за кордоном, висувуються додаткові вимоги щодо володіння

іноземними мовами. Відповідно до пункту 3.2 наказу Міністерства аграрної політики України від 15.06.05 № 264 «Про затвердження Положення про проведення практики студентів аграрних вищих навчальних закладів України за кордоном», до участі в конкурсному відборі на міжнародні програми практичного навчання допускаються студенти, які володіють іноземною мовою країни, у якій проходить практика (Положення про проведення практики студентів, 2005).

Безперечно, викладання іноземної мови має бути професійно орієнтованим. Виникнення в майбутніх аграріїв інтересу до міжкультурного спілкування на основі професійних потреб має стимулювати викладач. Оптимально організований процес навчання іноземної мови сприяє підготовці особистості майбутнього аграрія до адекватного сприйняття іншомовної культури, свідомого ставлення до наявних стереотипів, може допомогти виробити власну лінію поведінки в різних ситуаціях міжкультурних контактів. Таким чином, вивчення іноземної мови в аграрному виші необхідно розглядати як навчання засобу міжнаціонального та міжкультурного спілкування з метою реалізації комунікативних і пізнавальних потреб майбутнього фахівця (Фоменко, 2015). Однак, вивчення іноземної мови й використання її як засобу міжнаціонального й міжкультурного спілкування неможливе без різнобічного знання культури носіїв мови, їхнього світогляду, способу життя, звичаїв і традицій.

Сучасна концепція іншомовної освіти ґрунтується на інтегрованому навчанні мови й культури країни, мова якої вивчається, тобто на діалозі рідної та іноземної культур. Згідно з концепцією співвивчення мови та культури, «мова має вивчатися не лише як засіб комунікації, але також як засіб занурення в культуру суспільства, мова якого вивчається» (Тарнопольський та Склярєнко, 2003). Відповідно до цієї позиції має відбуватися вивчення мови у зв'язку з вивченням культури носія мови, оскільки національні відмінності у спілкуванні зумовлені не стільки лінгвістичним аспектом, скільки переважно соціальним і культурним.

Загальновідомо, що культура є продуктом соціальної активності й визначальним чинником розвитку особистості: через залучення до культури відбувається формування людини як соціальної особистості. Ми погоджуємося з поглядом дослідниці Л. Лебедик про те, що «саме через культуру здійснюється природне входження особистості в професійне й соціальне життя» (Лебедик, 2015). Культура особистості як цілісне утворення визначається глибиною й мірою засвоєння нею національних і загальнолюдських надбань матеріальної та духовної культури; перетворенням їх на свій внутрішній світ; умінням застосовувати в процесі життєдіяльності й спілкування з іншими людьми.

Для плідної співпраці з іноземними партнерами й ефективного міжкультурного спілкування майбутнім аграріям необхідно знати

особливості світосприйняття різних народів, їхні традиції, звичаї, цінності, норми комунікативної поведінки. Культурологічна обізнаність сприяє правильній інтерпретації подій, а також запобіганню непорозуміння в процесі міжкультурного спілкування.

Проведений аналіз навчальних програм дисциплін «Англійська мова», «Англійська мова (за професійним спрямуванням)», які викладаються в аграрному виші, свідчить про те, що до змісту дисциплін включено країнознавчий матеріал з метою знайомства студентів із іншомовною культурою, що передбачає набуття знань про норми поведінки, повсякденне життя носіїв мови тощо (Литвинко та ін., 2015).

Дослідники (Є. Верещагін, В. Костомаров (Верещагін та Костомаров, 2005), С. Тер-Мінасова (Тер-Мінасова, 2000) та ін.) визначають іншомовну культуру як невід'ємний компонент змісту навчання іноземної мови. До знань іншомовної культури відносять країнознавчі знання про народ-носія мови, про національний характер, ментальність, про спільне та відмінне у світобаченні й сприйнятті представників різних країн. Це знання про надбання у сфері освіти, про історично-культурну спадщину, про особливості побуту, традицій, обрядів і звичаїв. Це також відомості про державний устрій країни, її історію, географію, про особливості економічного розвитку, сільського господарства; відомості про сучасне життя народу, про суспільних діячів, видатних людей. Це комплекс знань про соціальні норми та певні стереотипи поведінки носіїв мови; знання про національні та загальнолюдські цінності (Верещагін та Костомаров, 2005).

Для майбутньої професійної діяльності аграріїв корисними є знання про специфіку ведення сільського господарства в іншомовних країнах, особливості побуту аграріїв; агротехнічні знання щодо землеробської культури; знання про традиційні види аграрної діяльності тощо.

Таким чином, зростає роль засвоєння студентами не лише мовленнєвих умінь і навичок, але й культурної інформації про іншомовну країну, норм і способу життя, системи понять, кодексу поведінки, загальноприйнятих форм діяльності, правил, законів, принципів і цінностей суспільства, у якому функціонує мова.

П. Сисоєв акцентує увагу на тому, що знання іншомовної культури дозволяє бути адекватними учасниками міжкультурної комунікації. Як зазначає дослідник, незнання прийомів і засобів усного та письмового передавання інформації представниками певної культури (мовні варіанти, мова жестів і невербального спілкування, особливості писемної комунікації) може спричинити непорозуміння або конфлікти між представниками різних культур (Сисоєв, 2001).

Збільшення кількості іноземних студентів в аграрних вишах підвищує актуальність проблеми взаємодії представників різних культур. Однак, спілкування з представниками інших культур може бути ускладнене не лише

через мовний бар'єр. Відмінності у традиціях і культурі часто ускладнюють процес комунікації з іноземними студентами в навчальних, повсякденних і побутових ситуаціях. Цілком зрозуміло, що подолання мовного бар'єру недостатньо для забезпечення ефективності спілкування між представниками різних культур. Для цього потрібно подолати бар'єр культурний.

Для того, щоб комунікативна взаємодія відбулася й досягла бажаного результату, співрозмовники мають знати закони такої комунікації, як-от: поведінка, культура, наміри, комунікативні табу тощо, й дотримуватися всіх норм спілкування. Норми мовленнєвої поведінки визначають взаємодію людей у різних сферах життєдіяльності. Так, знання та дотримання правил мовленнєвої поведінки, прийнятих у іншомовній країні, сприяє досягненню взаєморозуміння у процесі ділового спілкування з представниками іншомовної культури, установленню доброзичливих стосунків, оволодінню способами репрезентації рідної культури.

Г. Нойнер (Neuner, 2003) наголошує, що у процесі оволодіння іншомовною культурою під час вивчення іноземної мови студенти спираються на вже накопичені знання з географії, історії, сформовані певні уявлення про культуру, що вивчається. У ході взаємопроникнення культур студенти застосовують пізнавальні способи рідної культури та використовують набутий досвід для усвідомлення іншомовної культури, починають орієнтуватися під час міжкультурного спілкування та діяти відповідно до загальноприйнятих норм цієї культури.

Культурологічно спрямоване навчання іноземної мови в аграрних вишах має сформулювати в студентів такі міжкультурні вміння та навички:

- виокремлювати загальне й специфічне в культурі рідної та іншомовної країн;
- порівнювати значення культурологічних процесів і явищ у різних культурах;
- адекватно реагувати на мовленнєві та немовленнєві коди співрозмовника;
- прогнозувати можливу мовленнєву та немовленнєву поведінку співрозмовника та вміти адекватно поводити себе у вербальному й поведінковому аспектах;
- орієнтуватися в ситуаціях міжкультурного спілкування; долати міжкультурні непорозуміння під час спілкування у формі «діалогу культур».

Осягаючи культурні реалії іншомовної країни в процесі вивчення іноземної мови, майбутні аграрії засвоюють систему цінностей іншої нації, здійснюють порівняльний аналіз, знаходять подібне й відмінне та вибудовують власну систему цінностей. Велику значущість для студентів мають також знання національного етикету, побуту, свят.

На нашу думку, навчання міжкультурного спілкування в процесі вивчення іноземної мови неможливе без формування іншомовного

мовленнєвого етикету. Зазначимо, що саме в мовленнєвому етикеті найповніше проявляється стан мовної культури, етичної орієнтації між людьми. Безсумнівно, формування іншомовного мовленнєвого етикету має відбуватися в умовах, максимально наближених до реальної комунікації.

На практичних заняттях із дисциплін «Іноземна мова», «Іноземна мова (за професійним спрямуванням)» студенти відпрацьовують вживання етикетних форм вітання, звертання, знайомства, прощання, вибачення, подяки тощо. Мовленнєві ситуації, що створюються на занятті викладачем, моделюють умови реального використання іноземної мови у спілкуванні з представниками іншомовної культури.

Вважаємо за необхідне використовувати ефективні методи навчання, що сприяють пізнанню іншомовної культури, формуванню міжкультурних умінь і навичок, як-от: рольові та ділові ігри, метод культурних капсул, метод проектів тощо.

Навчаючи студентів форм мовленнєвої поведінки, упроваджуються в практику такі комунікативні вправи, як *рольові й ділові ігри*, що сприяють не лише реалізації професійних завдань майбутніх аграріїв на основі активізації їхніх мовленнєвих умінь і навичок, але й засвоєнню культурних реалій ділової сфери. Беручи участь у рольовій грі, студенти засвоюють норми мовленнєвої та немовленнєвої поведінки. Прикладом рольової гри може бути «Запрошення іноземного друга на день народження», «Інтерв'ю з іноземним студентом щодо традицій святкування Нового року», «Екскурсія територією аграрного університету» тощо.

У процесі ділових ігор майбутні аграрії розширюють свій словниковий запас професійної термінології, знайомляться з формами формальних і неформальних стосунків; засвоюють основи вербальної й невербальної комунікації, норми та правила міжкультурної поведінки; вчаться засвоювати стандарти ділового спілкування в різноманітних ситуаціях. Ділова гра сприяє формуванню необхідних особистісних якостей і здатності до спільної діяльності, вмінь і навичок соціальної взаємодії. Умови, що максимально наближені до реальних професійних ситуацій, дають можливість студентам об'єктивно оцінити свої знання та переконатися в необхідності їх подальшого вдосконалення.

На практичних заняттях проводяться ділові ігри в парах, у малих групах. Потім результати роботи аналізуються всією групою студентів. Майбутні аграрії відпрацьовують навички мовленнєвого етикету, використовуючи фахову лексику, а також застосовуючи засоби невербального спілкування. Наприклад, на заняттях із іноземної мови доцільним є застосування ділових ігор на тему «Запрошення іноземних партнерів на День поля», «Працевлаштування на агрофірму», «Зустріч іноземних гостей на фермі» тощо.

Метод культурних капсул полягає в короткому описі деяких аспектів іншомовної культури (наприклад, культурні пам'ятки, традиції харчування, традиції святкування Різдва, весільні обряди тощо) та подальшому порівнянні з культурними реаліями в рідній культурі. Засвоєння інформації про факти іншомовної культури у вигляді автентичних матеріалів на порівняльно-зіставній основі, виділення відмінностей між культурами зумовлює активізацію попередніх знань і особистісного досвіду студентів. Робота з автентичним матеріалом може проводитися на таких зразках, як поради, путівники визначними місцями Великої Британії (Америки, Німеччини, Франції); рецепти приготування страв; статті з газет і журналів; листівки тощо. Питання інтерпретації культурних відмінностей є обов'язковим етапом обговорення. У результаті обговорення студенти усвідомлюють культурні відмінності в комунікативній поведінці людей. Такі завдання сприяють розвитку в студентів навичок виокремлювати необхідну країнознавчу інформацію, робити порівняльний аналіз фактів української культури з іншомовною.

Метод проектів. Проектна робота формує у студентів творчу активність, пізнавальну діяльність і залучає їх до пошуково-дослідницької діяльності. Серед загальнодидактичних вимог щодо ефективного використання методу проектів виокремлюють наявність актуальної проблеми (або завдання), що вимагає дослідницький пошук для її вирішення (наприклад, дослідження особливостей мовленнєвого етикету інших народів; історії виникнення різноманітних свят або традицій; особливості харчування в іншомовних країнах тощо). Працюючи над проектами, студенти вчаться використовувати різноманітні джерела інформації, знаходити власний шлях розв'язання проблемних завдань, виокремлювати найкорисніше, що допоможе у вирішенні проблеми. Результатами такої діяльності є проекти, як-от: «Стереотипи британської культури», «Вплив американської культури на стиль життя українців», «Британська культура та її цінності», «Традиції святкування Різдва в англomовних країнах» тощо.

Студенти залучаються до проектної діяльності, виконання навчальних проектів із використанням інтернет-ресурсів. На наше глибоке переконання, застосування *інтернет-ресурсів* також сприяє ефективному засвоєнню іншомовної культури. Студенти, які вивчають іноземну мову з використанням мережі Інтернет, можуть поглиблювати знання як з мови, так і з культури, за допомогою роботи з автентичними ресурсами. Використання інформаційної мережі Інтернет в процесі пізнання іншомовної культури, на думку дослідників, дає можливість знайомитися зі світовими культурними надбаннями та досягненнями культури в різних мовних спільнотах; спілкуватися з представниками інших культур (Сафонова та Панченко, 2010).

На основі перегляду навчальних відеофільмів або відеосюжетів, за допомогою навчальних та інформаційних сайтів студенти знайомляться з культурними реаліями іншомовної країни; вивчають особливості мовленнєвої поведінки різних народів в умовах спілкування, особливості культури, традицій іншомовної країни; мають можливість листуватися електронною поштою з представниками іншомовної країни (Полат, 2001). Безперечно, автентичні відеоматеріали якомога повніше передають інформацію про іншомовні країни, оскільки вони повністю зберігають невербальний компонент процесу комунікації: жести, міміку, знаки візуальної інформації тощо. Використання відеокурсів та автентичних матеріалів під час вивчення іноземної мови забезпечує підготовку студентів до ситуації реального спілкування з носіями іншомовної культури.

Комунікативні вправи, мовленнєві ситуації та використання навчальних відеосюжетів допомагають студентам оволодіти іншомовним мовленнєвим етикетом, навчають виокремлювати загальне й специфічне в мовленнєвій поведінці носіїв мови, сприяють включенню в процес міжкультурного спілкування.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Викладання іноземної мови з урахуванням міжкультурного аспекту створює сприятливі умови для ефективної взаємодії майбутніх аграріїв з представниками різних культур, усуваючи непорозуміння в процесі міжкультурного спілкування.

У дослідженні проаналізовано особливості використання таких методів навчання, як рольові й ділові ігри, метод культурних капсул, метод проєктів. Установлено, що використання цих методів сприяє підготовці майбутніх фахівців аграрної галузі до участі в міжкультурному діалозі.

На наш погляд, перспективами подальших наукових розвідок у цьому напрямі може бути порівняння явищ, елементів, рис, що притаманні культурі українського народу та культурі народу-носія іноземної мови.

ЛІТЕРАТУРА

- Верещагин, Е. М., Костомаров, В. Г. (2005). *Язык и культура*. Москва: Индрик (Vereshchagin, E. M., Kostomarov, V. H. (2005). *Language and culture*. Moscow: Indric).
- Лебедик, Л. В. (2015). Підготовка викладача вищої школи до проєктування дидактичних систем на основі культурологічного підходу. *Імідж сучасного педагога*, 10, 14-18 (Lebedyk, L. V. (2015). Higher school teacher training to design the didactic systems based on cultural approach. *Image of the modern pedagogue*, 10, 14-18).
- Наказ Міністерства аграрної політики України від 15.06.05 № 264 «Про затвердження Положення про проведення практики студентів аграрних вищих навчальних закладів України за кордоном» (2005). Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/z0855-05> (Order of the Ministry of Agrarian Policy of Ukraine dated June 15, 2005, No. 264 "On approval of the regulation on the practice of students of Ukrainian agrarian higher education institutions abroad" (2005). Retrieved from: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/z0855-05>

- Полат, Е. С. (2001). Интернет на уроках иностранного языка. *Иностранные языки в школе*, 2, 14-19 (Polat, E. S. (2001). Internet at the lessons of a foreign language. *Foreign languages at school*, 2, 14-19).
- Литвинко, О. А., Марченко, Т. А., Байдак, Л. І. (2015). Програма навчальних дисциплін «Англійська мова», «Англійська мова (за професійним спрямуванням)», «Англійська мова професійного спрямування» для підготовки бакалаврів усіх спеціальностей. Суми: Сумський національний аграрний університет. (Litvinko, O. A., Marchenko, T. A., Baidak, L. I. (2015). *Curriculum program "English", "English (for specific purposes)", "English of professional orientation" for the preparation of bachelors of all specialties*. Sumy: Sumy National Agrarian University).
- Рідель, Т. М. (2010). Професійна мотивація та її роль у формуванні мотивації до вивчення іноземних мов в аграрному вузі. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 4 (6), 359-365 (Riedel, T. M. (2010). Professional motivation and its role in forming the motivation to study foreign languages at an agrarian university. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 4 (6), 359-365).
- Сафонова, В. В., Панченко, Л. В. (2010). Электронная британская пресса в фокусе межкультурного языкового образования: методические аспекты и проблемы. *Иностранные языки в школе*, 7, 2-12 (Safonova, V. V., Panchenko, L. V. (2010). Electronic British press in the focus of intercultural language education: methodological aspects and problems. *Foreign languages at school*, 7, 2-12).
- Сысоев, П. В. (2001). Язык и культура: в поисках нового направления в преподавании культуры страны изучаемого языка. *Иностранные языки в школе*, 4, 12-18 (Sysoiev, P. V. (2001). Language and culture: in search of a new direction in teaching the culture of the country of the language being studied. *Foreign languages at school*, 4, 12-18).
- Тарнопольський, О. Б., Склярєнко, Н. К. (2003). Стандарти комунікативної поведінки у США: посіб. для студентів старших курсів, які вивчають англ. мову як спеціальність. Київ: ІНКОС (Tarnopolsky, O. B., Sklyarenko, N. K. (2003). *Standards of communicative behavior in the United States: Manual for undergraduate students studying English as a specialty*. Kyiv: INKOS).
- Тер-Минасова, С. Г. (2000). *Язык и межкультурная коммуникация*. Москва: Слово (Ter-Minasova, S. H. (2000). *Language and intercultural communication*. Moscow: Slovo).
- Фоменко, Т. М. (2015). Вивчення іноземних мов в аграрних ВНЗ. *Матеріали II Міжнар. науково-практ. конф. «Сучасна педагогіка: теорія, методика, практика» (Хмельницький, 16-17 жовтня 2015 р.)*. Херсон: Гельветика, 140-142 (Fomenko, T. M. (2015). Study of foreign languages in agrarian universities. *Materials of the 2nd International scientific and practical conference "Modern pedagogy: theory, methodology, practice" (Khmelnytsky, October 16-17, 2015)*. Kherson: Helvetica, 140-142).
- Neuner, G. (2003). Socio-cultural interim worlds in foreign language teaching and learning. *Intercultural competence*, pp. 15–63. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

РЕЗЮМЕ

Фоменко Татьяна. Межкультурный аспект в преподавании иностранного языка в аграрных вузах.

В статье рассмотрены основные пути реализации межкультурного аспекта в процессе изучения иностранного языка. Выяснено, что для полноценного межкультурного общения будущий специалист аграрной отрасли, кроме владения иностранным языком, должен знать культуру иноязычной страны. В результате исследования определены элементы иноязычной культуры, необходимые для

будущей профессиональной деятельности агрария. Выделены межкультурные умения и навыки, которые формируются у студентов во время культурологически направленного обучения иностранному языку. Определены методы и средства обучения, способствующие познанию иноязычной культуры, формированию межкультурных умений и навыков студентов аграрного вуза.

Ключевые слова: межкультурное общение, иноязычная культура, диалог культур, иностранный язык, будущие аграрии, аграрный вуз, речевой этикет, нормы речевого поведения.

SUMMARY

Fomenko Tatiana. Intercultural aspect in teaching foreign language in agrarian higher education institutions.

The study deals with determining the main ways of realizing the intercultural aspect in the process of a foreign language study.

Development of contacts with foreign partners, growth of interpersonal communication in the professional activity of agrarians, expansion of cultural boundaries significantly affects the role of foreign language knowledge in the process of professional training of future specialists. It is noted that for effective intercultural communication the future specialist of the agrarian sector, besides knowing a foreign language, must know foreign language culture.

The main elements of foreign language culture, which are necessary for the future professional activity of the agrarian, are brought into light. Among them is knowledge of foreign language culture which includes knowledge about the historical and cultural heritage, the peculiarities of life, traditions, rituals and customs. This is knowledge about the people, the national character, mentality, about social norms and certain stereotypes of the behavior of native speakers. Knowledge about the specifics of agriculture, traditional types of agrarian activities in foreign-speaking countries, peculiarities of agrarians' everyday life is also useful for future professional activity of agrarians.

As a research result, intercultural skills which are developed during the course of cultural-oriented teaching of a foreign language are distinguished as well. Culturally-oriented study of a foreign language in agrarian higher education institutions should form such intercultural skills and abilities of the students: to distinguish general and specific in the culture of the native and foreign languages; to compare the values of culturological processes and phenomena in different cultures; to respond adequately to the speech and infant code of the interlocutor; to predict the possible speech and infantile behavior of the interlocutor and be able to adequately behave in verbal and behavioral aspects; to orient in situations of intercultural communication; to overcome intercultural misunderstandings when communicating in the form of a "dialogue of cultures".

The peculiarities of the use of such teaching methods as role and business games, the method of cultural capsules, the method of projects that promote knowledge of foreign languages, formation of intercultural skills of students of agrarian higher education institution are also determined. It is noted that implementation of such methods contributes to training of future specialists in the agrarian sector to participate in intercultural dialogue.

Key words: intercultural communication, foreign language culture, dialogue of cultures, foreign language, future agrarians, agrarian higher education institution, speech etiquette, norms of speech behavior.

УДК 37.013:101.1

Світлана Цимбал-Слатвінська

Уманський державний педагогічний

університет імені Павла Тичини

ORCID ID 0000-0002-2732-5716

DOI 10.24139/2312-5993/2019.01/105-117

МОДЕЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЛОГОПЕДІВ У ІНФОРМАЦІЙНО-ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті обґрунтовано модель професійної підготовки майбутніх логопедів в інформаційно-освітньому середовищі закладів вищої освіти. Визначено її компонентний склад. Установлено, що він включає методологічно-цільовий, змістово-процесуальний, результативно-оцінний блоки. Розкрито, що до методологічно-цільового блоку входять мета, підходи, принципи; змістово-процесуального – суб'єкти, етапи, зміст, форми, методи засоби, технології; результативно-оцінного – критерії, показники, ознаки, рівні, діагностичний інструментарій, результат. Доведено, що практична реалізація моделі здійснюється за допомогою впровадження в освітню практику спеціально розробленої полікомпонентної експериментальної програми формування готовності майбутніх логопедів для виконання модально-специфічних функцій. Розкрито перспективи подальших досліджень.

Ключові слова: модель, компонентний склад, професійна підготовка, майбутні логопеди, інформаційно-освітнє середовище, заклади вищої освіти.

Постановка проблеми. В останні десятиліття якісно змінилися цільові й ціннісні установки вітчизняної системи вищої освіти. На перший план виходять загальногуманітарні проблеми становлення особистості молодшої людини, успішного продовження процесу її соціалізації, реалізація індивідуальної освітньої траєкторії як основи майбутньої професійної кар'єри.

Значну роль у формуванні проблемного поля дослідження професійної підготовки майбутніх логопедів в умовах інформаційно-освітнього середовища відіграють якісні зміни культурно-освітньої ситуації у вищій освіті, розкриття яких потребує створення відповідної моделі.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема створення моделі й моделювання процесу професійної підготовки фахівців до професійної діяльності, розробка умов апробації моделі широко представлена в роботах науковців (Акименко, 2003; Антипов, 1980; Атанасян, 2009; Введенський, 2003; Дружиловська, 2003; Жукатинська, 2008; Сунагатулліна, 2006; Штофф, 1978; Ястребова, 2008).

Моделювання і модель – два пов'язаних між собою поняття. У дослідженні розглядаємо моделювання як метод пізнання та підготовки студентів, зокрема можливості використання методу моделювання у професійній підготовці майбутніх логопедів.

Позитивними сторонами моделювання є можливість виходу за межі чуттєво досяжного відображення прихованих істотних зв'язків речей – поєднання, зв'язування різних чуттєвих образів, вилучення з пам'яті наукової інформації; наукове передбачення ходу подій, процесів у постановці не тільки найближчих, а й віддалених цілей, вироблення планів діяльності; втілення ідеальних моделей дій у практичні дії (Акименко, 2003, с. 36).

Моделювання – це опосередковане дослідження об'єкта, метою якого є вивчення не самого об'єкта, а тієї системи, до структури якої він входить. Цей метод дозволяє відтворити цілісність досліджуваного об'єкта, його структуру і функціональні зв'язки (Ястребова, 2008, с. 57); пізнати навколишній світ, інформаційні процеси, що протікають у природі і суспільстві з побудовою моделі, яка може розглядатися як емпіричний або абстрактний образ предмету вивчення (Атанасян, 2009, с.236); досліджувати об'єкт пізнання на їх моделях (Жукатинська, 2008, с.56); аналізувати навчально-пізнавальну діяльність, її організацію на різних етапах навчання при вивченні різних предметів, вивчити такі компоненти навчального процесу, як контроль і узагальнення знань (Дружиловська, 2003, с. 111).

Отже, в основі моделювання лежить процедура встановлення відповідності (подібності) між досліджуваним об'єктом і деяким іншим об'єктом. Ця процедура ґрунтується на попередньому дослідженні як оригіналу, так і моделі (Акименко, 2003, с. 17).

Найбільш важливими аспектами, що характеризують цей метод, є:

- гносеологічний, модель уявляється як проміжний об'єкт процесу пізнання, що дозволяє виявити зв'язок між кількісною та якісною сторонами опису явища;
- психологічний, що дозволяє описувати різні види діяльності й виявляти психолого-педагогічні закономірності засвоєння знань;
- практичний, у якому, імітуючи форми організації і управління навчальним процесом, можна визначати оптимальні варіанти, а також забезпечити підготовку майбутніх фахівців до практичної діяльності.

Процес моделювання неможливий також, якщо немає образу об'єкта, що виступає в якості моделі. Разом із тим у свідомості дослідника повинен створюватися й образ узгодження «модель – оригінал», що є основою встановлення відповідності між деякими елементами моделі і елементами оригіналу (Акименко, 2003, с. 18).

Отже, головна відмінна риса моделювання як методу наукового пізнання полягає в тому, що людина, яка ставить перед собою деякі цілі дослідницького характеру, використовує для дослідження об'єкта, який безпосередньо її цікавить, інший об'єкт, що замінює в цьому випадку перший, а замінений моделлю об'єкт умовно називається «оригіналом».

До моделі діяльності дослідники висувають певні вимоги. У дослідженні ми спиралися, зокрема, на думку тих учених (Бойко, 2016;

Жукатинська, 2008; Ястребова, 2008), які вважають, що модель повинна бути адекватною реальності (забезпечувати максимальну відповідність між професійно-теоретичною та практичною діяльністю фахівця); динамічною (періодично відтворюватися, завдяки чому може бути досягнуто безперервне відображення змін у суспільстві) і в той самий час консервативною (забезпечити накопичення й освоєння традиційних професійних знань, умінь, яким вже володіє професійна спільнота); випереджаючою час, що визначає перспективи в підготовці фахівця, тобто повинна носити прогностичний характер.

Отже, у матеріалістичному трактуванні моделі здійснюється два підходи. У першому виділяються специфічні властивості – аналогії моделі з оригіналом. У другому – виділяється її специфічна функція в пізнанні – функція евристичного заміниника оригіналу. Всебічне й цілісне поняття моделі може бути вироблено при дослідженні природи структури, типів і різноманітних функцій у процесі пізнання.

Під моделлю розуміємо реалізацію спроектованого педагогічного процесу в усіх складових компонентах – змісті, процесах навчання і викладання, у засобах навчання так, щоб гарантовано отримати необхідний результат – досягнення спроектованої освітньої мети.

У даний час не існує моделі підготовки майбутнього логопеда, що задовольняє сучасні вимоги його професійної діяльності. Це пояснюється низкою причин: по-перше, у педагогічній науці відсутній єдиний підхід до тлумачення терміну «модель підготовки»; по-друге, у поняття «модель фахівця» дослідники вкладають різний зміст; по-третє, при побудові деяких моделей має місце залучення уваги до окремого суб'єкта без урахування традиційної парадигми освіти, що визначає формальний характер розглянутого процесу або явища.

З огляду на складність розглянутої проблеми, видається обґрунтованим виконання відповідного теоретичного дослідження шляхом його моделювання.

Мета статті – обґрунтувати модель професійної підготовки майбутніх логопедів в інформаційно-освітньому середовищі закладів вищої освіти та розкрити її компонентний склад.

Методи дослідження – теоретичні (аналіз філософської, соціологічної, педагогічної літератури), метод моделювання.

Виклад основного матеріалу. Теоретичним підґрунтям для розробки моделі професійної підготовки майбутніх логопедів в інформаційно-освітньому середовищі закладів вищої освіти є концептуальна ідея: забезпечення професійно-теоретичної та професійно-практичної готовності студентів до здійснення функціональних обов'язків логопеда має здійснюватися за рахунок інтеграції навчальної та професійної діяльності студентів, яка орієнтує їх на повне й цілісне бачення майбутньої трудової

діяльності та допоможе в спеціально створених умовах оволодіти основними професійними обов'язками.

Компонентний аналіз представленої моделі доцільно здійснювати на таких рівнях узагальнень:

- методологічному, який включає в себе розгляд соціального замовлення до професійної підготовки майбутніх логопедів у галузі спеціальної педагогіки, визначення системи вимог до організації методичної системи формування їх готовності до професійної діяльності;

- теоретичному, який пов'язаний з обґрунтуванням основних цілей і принципів побудови системи, виділенням функцій, пошуком методів, форм, прийомів і засобів реалізації й функціонування системи;

- прикладному, спрямованому на аналіз основних результатів її експериментальної апробації в умовах інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти.

Підсумовуючи вищевикладене, можна сформулювати нашу позицію так: модель професійної підготовки майбутніх логопедів в інформаційно-освітньому середовищі закладів вищої освіти допомагає досягати високих результатів у підготовці студентів при ретельно розробленій програмі їх підготовки, використанні моделювання професійної діяльності, потребує розробки й компонування ресурсів інформаційного освітнього середовища, з урахуванням умов підготовки майбутніх логопедів, при реалізації на практиці спроектованої педагогічної системи. У структуру розробленої моделі включені такі блоки та їх складники: методологічно-цільовий, змістово-процесуальний, результативно-оцінний. Теоретичні контури моделі знаходять цілісність педагогічної системи лише за умови її успішної реалізації.

Важливою складовою підготовки майбутнього вчителя є методологічно-цільовий блок.

Мета підготовки логопедів у закладах вищої освіти варіює в залежності від соціального замовлення, під яким С.Атанасян розуміє сукупність суспільних і особистих потреб, що знаходять відображення в системі освіти, з урахуванням потреби економіки й суспільства в цілому (Атанасян, 2009).

У моделі можна виділити загальну мету – професійну підготовку майбутніх логопедів в інформаційно-освітньому середовищі закладів вищої освіти та часткові цілі:

- соціальні – підготовка професійно компетентного фахівця, творчо мислячого і діючого в умовах різних інформаційно-освітніх середовищ, що сприяє своєю життєдіяльністю вирішенню педагогічних проблем;

- психологічні – сприяння розвитку гуманістичних поглядів, переконань, світоглядних позицій по відношенню до людини, що виникають в інформаційно-освітніх середовищах;

- дидактичні – освоєння студентами системи педагогічних знань, формування умінь творчо вирішувати навчальні завдання засобами інформаційно-освітніх середовищ;

- виховні – формування в інформаційно-освітньому середовищі педагогічно значущих особистісних якостей (рефлексія, емпатійність, комунікативність, відповідальність та ін.).

Реалізація мети носить інноваційний характер, що передбачає постійну модифікацію готовності всіх суб'єктів до педагогічної та соціальної взаємодії в процесі професійної підготовки.

Методологічний елемент моделі визначає вихідні дослідні позиції, з опорою на які здійснено проектування моделі. Ці позиції висвітлені нами з погляду парадигмального, системного, особистісно орієнтованого, аксіологічного, антропосоціогуманістичного, компетентнісного, контекстного, практико-орієнтованого, комплексного підходів; загальних та специфічних принципів з урахуванням теоретичних ідей гуманізації дошкільної та спеціальної освіти.

Суб'єктною основою процесу професійної підготовки майбутніх логопедів в інформаційно-освітньому середовищі закладів вищої освіти є викладачі, студенти та діти дошкільного віку.

Змістово-процесуальний блок моделі включає організаційну діяльність і методичне забезпечення якості поетапної професійної підготовки майбутнього логопеда, дозволяє нам виділити етапи формування його готовності до цієї діяльності: орієнтаційно-мотиваційний, технологічний, практико-орієнтований. На орієнтаційно-мотиваційному етапі відбувається формування мотивів і цінностей майбутньої професійної діяльності; на технологічному етапі важливим є практичне застосування набутих знань, умінь, навичок і досвіду діяльності в реальних умовах професійної діяльності; на практико-орієнтованому – відбувається формування соціально обумовлених здібностей студентів до рефлексії та об'єктивної самооцінки власної професійної діяльності, соціальної гнучкості і мобільності.

Послідовне проходження всіх етапів має сприяти усвідомленню власної причетності до проблем дітей із вадами мови, можливості допомоги дітям в адаптації, соціалізації та інтеграції в соціум.

Ефективній підготовці майбутніх логопедів в інформаційно-освітньому середовищі закладів вищої освіти мають сприяти спеціальні засоби: організаційні (нормативно-правове, матеріально-технічне та наукове забезпечення); психолого-педагогічні (анкети, навчально-методичне забезпечення процесу підготовки), методи, форми, технології. Зміст кожного етапу являє собою комплекс інтеграційних завдань, що забезпечує створення умов для включення майбутніх логопедів у відповідну діяльність, у якій формуються елементи професійної компетентності.

Модель підготовки логопеда в сучасному закладі вищої освіти розроблялася шляхом проектування та технологізації окремих складових освіти, зокрема їх змісту і реалізації в освітньому процесі.

Н. Болтакова розглядає зміст освіти як категорію, що позначає вимоги до кінцевого результату навчальної, трудової, наукової діяльності та життєдіяльності взагалі до моменту завершення навчання в закладі вищої освіти, виражена в системі знань, умінь і навичок і в сформованості особистісних якостей (Болтакова, 2011, с. 307).

Це визначення характеризує психолого-орієнтований підхід до визначення сутності змісту освіти. Схиляючись на користь особистісно орієнтованого підходу при визначенні сутності змісту освіти і застосовуючи його в якості основи, зроблено спробу потрактувати поняття «зміст логопедичної освіти».

У нашому формулюванні – це система взаємопов'язаних концептуальною єдністю елементів, яка, володіючи внутрішньою цілісністю, є логопедичною складовою змістової моделі майбутньої професійної діяльності, що забезпечує безперервне відтворення й розвиток особистісної та психолого-педагогічної складової культури студента і виражається у формі логопедичних дисциплін.

Це визначення відповідає прийнятій у нашому дослідженні концепції і дозволяє сформулювати ідеї, на основі яких повинна здійснюватися модернізація змісту логопедичної освіти:

- інтеграція дисциплінарних циклів через єдину мету – формування творчої індивідуальності особистості фахівця-логопеда;
- поглиблення базових основ професійної освіти, формування й розвиток готовності до професійної діяльності;
- формування професійних знань, умінь і навичок логопеда на практико орієнтованій основі;
- підвищення його загальнокультурного рівня.

Єдність логопедичних дисциплін становить зміст логопедичної освіти як відповідної системи фундаментальних понять, умінь навичок, відносин, цінностей, мотивів, переконань, які належить матеріалізувати у процесі підготовки студентів і які існують як проєктовані, ще нереалізовані в дійсності.

У якості змістової складової пропонується розглядати застосування комплексу інформаційного забезпечення навчальної дисципліни (систему, у яку, з метою створення умов для педагогічно-активної інформаційної взаємодії між викладачем і студентами, інтегруються прикладні педагогічні програмні продукти, бази даних, а також сукупність інших засобів і методичних матеріалів, що забезпечують і підтримують навчальний процес).

При розробці змісту підготовки майбутніх логопедів увага, насамперед, зверталася на кумулятивний характер розвитку наукового знання, нові дані

логопедії як науки про виховання й навчання дітей з порушеннями мови. Ураховувався й фактор інтеграції, що є особливістю сучасного наукового знання, яке проявляється в глибокому проникненні змісту однієї наукової дисципліни в іншу, у зв'язку з цим у програмі закладені міжпредметні зв'язки.

Практико-орієнтована система підготовки майбутніх логопедів відображає процесуальний аспект моделі й будується на основі активних форм і методів навчання, що дозволяють перейти до змісту освіти, формування соціально активної, професійно мобільної, творчої особистості майбутнього логопеда. Реалізація змістового компонента моделі дозволила визначити форми, методи і технології процесу формування готовності майбутніх логопедів до професійної діяльності.

Основними формами, що використовуються в більшості закладів вищої освіти є лекції, практичні заняття (семінар, спецсемінар, лабораторна робота, практикум), самостійна, науково-дослідницька та науково-методична робота студентів, навчальна й виробнича практика, курсова і кваліфікаційна роботи. Широко використовуються такі форми організації діяльності студентів, як тематичні науково-практичні семінари, студентські наукові конференції.

Відзначимо, що навчальний процес будувався таким чином, щоб він максимально стимулював планомірну самостійну навчальну й дослідницьку діяльність студентів протягом усього періоду їх підготовки.

Ще однією формою стала організація та проведення лабораторних занять безпосередньо в стінах спеціалізованих установ, що дозволило дотримуватися основних принципів деонтології (взаємодія з особами, що мають відхилення в розвитку, їх рідними, а також колегами по роботі – вихователями, педагогами-дефектологами, музичними керівниками, медичним персоналом та ін.).

Самостійна робота студентів поряд із аудиторною є однією з форм навчального процесу і його істотною частиною. Вона включає: підготовку рефератів і доповідей; конспектування статей з журналів, окремих розділів, параграфів з навчальних посібників; анотування статей, навчальних і методичних посібників; складання бібліографічних списків за вказаними темами, проблемами; виготовлення наочних матеріалів (таблиць, схем, плакатів) тощо.

Науково-дослідницька робота студентів проводилася за напрямками: участь у проблемних групах, написанням курсових, кваліфікаційних, науково-дослідницьких студентських робіт з логопедії та спеціальної психології; участь у наукових конференціях за підсумками дослідницької роботи, випробування різноманітних діагностичних методик.

Для досягнення мети підготовки майбутніх логопедів активно проводилася виховна робота. На лекціях і практичних заняттях розкривалися принципи деонтології. У полі зору постійно перебувала

робота викладачів-кураторів. Виховна робота реалізовувалася за такими напрямками: організаційна, виховна, навчально-професійна діяльність, культурно-масова робота й естетичне виховання, волонтерський рух, спортивно-оздоровчі заходи, консультативно-просвітницька допомога.

Методи навчання також повинні знаходити адекватне відображення в специфіці розробки і функціонування всіх компонентів інформаційно-освітнього середовища закладу вищої освіти для ефективної підготовки майбутніх логопедів до професійної діяльності. Як зазначає С. Атанасян, некоректна розробка окремих ресурсів одного з компонентів може призвести або до неможливості реалізувати задуману методику, або до зниження педагогічного ефекту від її реалізації (Атанасян, 2009, с. 284).

Класифікуючи методи навчання, що формують готовність майбутнього логопеда до професійної діяльності та впливають на формування кожного критерію цієї готовності необхідно виділити: інноваційно-діяльні, зумовлені запровадженням нових освітніх технологій (моделювання, алгоритмізація, творча інваріантність); тренінгово-ігрові, що забезпечують оволодіння досвідом роботи в колективі, а також корекцію знань і професійних дій у спеціальних освітніх установах (тренінги, ділові ігри, case-study); рефлексивні, засновані на індивідуальному переживанні самоаналізі й усвідомленні власних знань та вмінь.

Сьогодні більшість викладачів використовують такі активні методи, як рольові та ділові ігри, тренінги, вирішення виробничих ситуацій, діалогово-дискусійні методи, підготовку проектів, метод «кейсів», навчання в парах, підготовку заходів для конкретної цільової групи споживачів тощо.

У сучасному інформаційному суспільстві фахівець не може обійтися без необхідних електронно-комунікативних засобів оперативного пошуку, зберігання і трансляції навчальної та іншої інформації. Такими засобами, у першу чергу, є комп'ютери, їх периферійне устаткування, локальні і глобальні комп'ютерні мережі.

Вимога наявності в повному обсязі структурованої інформації ставить студента в ситуацію необхідності реального пошуку й оволодіння відповідними вміннями. Інформація може бути представлена в друкованому вигляді (першоджерела, підручники, навчальні посібники, методичні рекомендації щодо самостійного вивчення навчального матеріалу, наукова, науково-популярна, художня література, публіцистика, документи, нормативно-правові збірники тощо), у вигляді комп'ютерних програм або як ресурс комп'ютерної мережі. Серед різноманітних систем, що застосовуються в освітньому процесі, можна виділити комп'ютерні системи для підтримки процесу навчання артикульованої (декларативної) частини знання. До їх числа можуть бути віднесені «електронні» книги, бази даних та інші комп'ютерні засоби, що дозволяють накопичувати,

зберігати і передавати інформацію навчального призначення, причому не тільки у вигляді текстів, а й у формі графічних, аудіо і відеоілюстрацій. Включення цієї інформації робить інформаційно-освітнє середовище особистісно-орієнтованим.

У сучасних умовах стають актуальними питання, пов'язані з технологіями підготовки майбутніх фахівців.

У розумінні Н. Бессмертної практико-орієнтована технологія – це сукупність способів і засобів, що сприяють процесу соціального і професійного становлення майбутнього логопеда, що мають практичну спрямованість і сприяють формуванню в особистості позиції суб'єкта, яка бере участь у виборі життєвого шляху і професійного саморозвитку (Бессмертна, 2003, с. 71).

Як вважає Е. Жукатинська, педагогічна технологія дає ключ до розуміння змін, що відбуваються, процесів у цьому об'єкті: вона виступає в якості динамічної, операційно-структурної характеристики процесу, що має місце в педагогічній системі (Жукатинська, 2008, с. 100).

Отже, поняття «педагогічна технологія» може бути представлене трьома аспектами:

- науковим, відповідно до якого педагогічна технологія розглядається як частина педагогічної науки, що вивчає і розробляє цілі, зміст і методи навчання, а також проектує педагогічні процеси;
- процесуально-описовим, що визначає педагогічну технологію як опис (алгоритм) навчального процесу, сукупність цілей, змісту, методів і засобів для досягнення планованих результатів навчання;
- процесуально-дієвим, за яким педагогічна технологія є здійсненням педагогічного процесу: функціонуванням усіх особистісних, інструментальних і методологічних засобів.

У ролі провідних технологій логопедичної підготовки студентів обрано: технологію викладання на основі факторів лінійності й концентричності організації процесу підготовки майбутніх логопедів до професійної діяльності; технологію модульного навчання; технологію організації самостійної роботи студентів на основі практико-орієнтованого підходу; технологію організації підготовки діяльності студентів за допомогою технологічних карт і оцінки їх готовності до практичної діяльності на основі моніторингу індивідуального професійного зростання; технологію відпрацювання практичних навичок логопедичної діяльності за допомогою проведення «майстер-класів»; технологію рефлексивного управління навчанням студентів; використання інформаційно-комунікаційних технологій в інформаційно-освітньому середовищі закладів вищої освіти.

Перераховані технології розглядаються нами як система організаційних заходів оптимізації процесу практичної логопедичної

підготовки студентів у педагогічному закладі вищої освіти, і в проектній моделі всі вони знаходяться у взаємному зв'язку з іншими структурними елементами

Виділена нами система педагогічних технологій, що лежать в основі процесу підготовки студентів, зрозуміло, не є вичерпною. Ми зупинилися лише на тих, які, на нашу думку, забезпечують реальне вдосконалення і гарантований результат практичної логопедичної підготовки студентів у інформаційно-освітньому середовищі закладів вищої освіти.

Результативно-оцінний блок моделі включає критерії та рівні сформованості готовності майбутніх логопедів до професійної діяльності й оцінку відповідності цим критеріям і рівнями, що виражаються в об'єктивних показниках.

Результатом є готовність майбутніх логопедів до професійної діяльності, зокрема до розвитку мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку.

Ефективність функціонування моделі, як ми вважаємо, може бути забезпечена при створенні комплексу педагогічних умов.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Розроблена модель професійної підготовки майбутніх логопедів в інформаційно-освітньому середовищі закладів вищої освіти, що відображає покладені в її основу підходи, ідеї, принципи побудови та функціональне призначення, включає методологічно-цільовий, змістово-процесуальний та результативно-оцінний блоки, кожен з яких є її підсистемою і має власну структуру, яка відображає специфіку цього елемента системи і особливості його функціонування. Розроблена модель дозволяє виявити системні характеристики і внутрішньосистемні інтегративні зв'язки, а також протиріччя, вирішення яких забезпечить найбільш оптимальний розвиток системи в цілому.

Практична реалізація моделі здійснюється за допомогою впровадження в освітню практику спеціально розробленої полікомпонентної експериментальної програми формування готовності майбутніх логопедів для виконання модально-специфічних функцій. Програма будується на основі додаткового інваріанта і варіанту, пріоритету практики і варіативності програм навчальних дисциплін, що підсилюють професійну підготовку студентів у межах експериментального дослідження.

Досягненню мети дослідження сприяло програмно-методичне забезпечення, яке є системним, що забезпечує інтеграцію теорії з практикою; активізує процес залучення студента до науково-дослідницької, дослідно-експериментальної діяльності, спрямованої на володіння діагностичними та корекційно-розвивальними компетентностями, створення практико орієнтовного середовища, що дає студенту можливість права вибору

індивідуальної траєкторії розвитку і на перепідготовку для роботи в конкретній галузі педагогічної або логопедичної діяльності.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо в детальному розкритті кожного елементу моделі та експериментальному дослідженні апробації моделі в реальних умовах закладів вищої освіти.

ЛІТЕРАТУРА

- Акименко, В. М. (2003). *Подготовка студентов-логопедов к коррекции звукопроизношения средствами моделирования* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08). Ставрополь (Akimenko, V. M. (2003). *Preparation of speech therapists for the correction of sound pronunciation by means of modeling* (PhD thesis). Stavropol).
- Антипов, В. М. (1980). *Модель деятельности преподавателя высшей школы. Профессиональное мастерство преподавателя высшей школы*. Москва (Antipov, V. M. (1980). *Model of Higher School Teacher Activity. Professional skills of teacher of higher education*. Moscow).
- Атанасян, С. Л. (2009). *Формирование информационной образовательной среды педагогического вуза* (дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02). Москва (Atanasian, S. L. (2009). *Formation of the information educational environment of a pedagogical university* (DSc thesis). Moscow).
- Бессмертная, Н. А. (2003). *Организационно-педагогические условия развития профессиональной компетентности будущих логопедов сельских образовательных учреждений* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01). Москва (Bessmertnaia, N. A. (2003). *Organizational and pedagogical conditions for the development of professional competence of future speech therapists in rural education institution* (PhD thesis). Moscow).
- Бойко, Т. Н. (2016). *Формирование социально-педагогической компетентности будущих учителей-логопедов в процессе педагогической практики* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08). Брянск (Boiko, T. N. (2016). *Formation of socio-pedagogical competence of future speech therapists in the process of teaching practice* (PhD thesis). Briansk).
- Болтакова, Н. И. (2011). *Формирование профессиональных компетенций будущего логопеда. Филология и культура, 4, 307-310* (Boltakova, N. I. (2011). *Formation of professional competencies of the future speech therapist. Philology and culture*. (2011). 4. 307–310).
- Введенский, В. Н. (2003). *Моделирование профессиональной компетентности педагога. Педагогика, 10, 51-55* (Vvedenskii, V. N. (2003). *Modeling of professional competence of a teacher. Pedagogy, 10, 51-55*).
- Дружиловская, О. В. (2003). *Современный подход к преподаванию дисциплин медико-биологического цикла на дефектологических факультетах педагогических вузов* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03). Москва (Druzhylowskaia, O. V. (2003). *The modern approach to teaching the disciplines of the biomedical cycle at defectological faculties of pedagogical universities* (PhD thesis). Moscow).
- Жукатинская, Е. Н. (2008). *Формирование профессиональной компетентности будущего учителя-логопеда* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08). Липецк (Zhukatinskaia, E. N. (2008). *Formation of professional competence of the future speech therapist* (PhD thesis). Lipetsk).
- Сунагатуллина, И. И. (2006). *Подготовка будущих учителей к развитию речевой деятельности младших школьников в современной общеобразовательной школе* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08). Магнитогорск (Sunahatullina, I. I. (2006).

Preparing future teachers for the development of speech activity of younger students in a modern secondary school (PhD thesis). Magnitogorsk).

Штоф, В. А. (1978). *Проблемы методологии научного познания*. Москва: Высшая школа (Shtoff, V. A. (1978). *Problems of the methodology of scientific knowledge*. Moscow: Higher School).

Ястребова, Л. А. (2008). *Формирование профессионально значимых качеств будущих педагогов-дефектологов* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08). Армавир (Yastrebova, L. A. (2008). *Formation of professionally significant qualities of future teachers-speech pathologists* (PhD thesis). Armavir).

РЕЗЮМЕ

Цимбал-Слатвинская Светлана. Модель профессиональной подготовки будущих логопедов в информационно-образовательной среде высших учебных заведений.

В статье обоснована модель профессиональной подготовки будущих логопедов в информационно-образовательной среде высших учебных заведений. Определен ее компонентный состав. Установлено, что он включает методологически-целевой, содержательно-процессуальный, результативно-оценочный блоки. Раскрыто, что в методологически-целевой блок входят цель, подходы, принципы, содержательно-процессуальный – субъекты, этапы, содержание, формы, методы, средства, технологии, результативно-оценочный – критерии, показатели, признаки, уровне, диагностический инструментарий, результат. Доказано, что практическая реализация модели осуществляется с помощью внедрения в образовательную практику специально разработанной поликомпонентной экспериментальной программы формирования готовности будущих логопедов для выполнения модально-специфических функций. Раскрыты перспективы дальнейших исследований.

Ключевые слова: модель, компонентный состав, профессиональная подготовка, будущие логопеды, информационно-образовательная среда, высшие учебные заведения.

SUMMARY

Tsymbal-Slatvinska Svetlana. Model of professional training of future speech therapists in the informational and educational environment of higher educational establishments.

The article substantiates the model of professional training of future speech therapists in the informational and educational environment of higher education institutions. A conceptual idea is defined as the theoretical basis for the development of the model. Its component structure is determined. It is established that it includes methodological-target, content-procedural, performance-estimating units. It has been established that methodological-target unit includes the goal (professional training of future speech therapists in the informational and educational environment of higher education institutions), approaches (paradigm, systemic, personality oriented, axiological, anthropo-socio-humanistic, competence, contextual, practical-oriented, integrated), principles (general and specific) taking into account the theoretical ideas of humanization of preschool and special education. The content-procedural unit includes: subjects (teachers, students, children of preschool age), stages (orientation-motivational, technological, practical-oriented), content (system of interrelated logopedic disciplines), forms (lectures, practical classes (seminar, special workshop, laboratory work, workshop), independent, scientific research and methodological work of students, educational and industrial practice, course and qualifying works, student scientific conferences, educational work), methods (innovative-activity,

training-games and reflexive), means (primary sources, textbooks, teaching aids, methodological recommendations, scientific, popular science literature, documents, regulatory collections, electronic books, databases and other computer tools), technologies (teaching on the basis of the factors of the linearity and concentricity of the organization of the process of preparing future speech therapists for professional work; modular training; organization of independent work of students on the basis of a practice-oriented approach; organization of training of students with the help of technological cards and assessment of their readiness for practical activity on the basis of monitoring of individual professional growth; working out of practical skills of speech therapy through conducting workshops; technology of reflexive management of student learning; information and communication technologies in the informational and educational environment of higher education institutions). The results-evaluation unit includes criteria, indicators, attributes (motivational-personal, informational-cognitive, activity-technological), levels (high (strategic), average (pragmatic), low (operational), diagnostic tool, result (willingness of future speech therapists to professional activity, in particular, to the development of speech activity of preschool children). It is proved that practical realization of the model is carried out by introducing in a training practice of a specially developed multicomponent experimental program for training future speech therapists to perform modal-specific functions reveals the prospects for further research.

Key words: *model, component composition, professional training, future speech therapists, informational and educational environment, higher education institutions.*

УДК 378.4.014.25

Андрій Чирва

Сумський національний аграрний університет

ORCID ID 0000-0001-8207-5417

DOI 10.24139/2312-5993/2019.01/117-126

ВИКЛИКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ У ГЛОБАЛЬНОМУ КОНТЕКСТІ

Метою статті є визначення сучасних тенденцій стосовно викликів інтернаціоналізації вищої освіти та перспектив подальшого розвитку глобальної вищої освіти. Завдяки теоретичному методу концептуально-порівняльного аналізу актуальних досліджень процесу інтернаціоналізації освіти у глобальному контексті, аналізу зарубіжного досвіду, концептуальних підходів до вивчення інтернаціоналізації вищої освіти, представлено сучасні тенденції інтернаціоналізації вищої освіти на національному та глобальному рівнях. Визначено основні виклики та перспективи подальшого розвитку інтернаціоналізації вищої освіти в контексті політичної діяльності урядів та економічної діяльності університетів.

Ключові слова: *інтернаціоналізація вищої освіти (ІВО), університети, виклики, перспективи, міжнародні студенти.*

Постановка проблеми. Світова картина щодо ІВО критично змінюється. Те, що раніше науковці називали ерою інтернаціоналізації протягом останніх 30 років, яка характеризувалась університетським мисленням і діяльністю, може завершитися або ледве жити. Безмежне

зростання всіх видів інтернаціоналізації – включаючи масову студентську мобільність, експансію галузевих кампусів, франшизи та спільні ступені, всесвітнє використання англійської мови для викладання й досліджень та інші – може різко зменшити оберти або навіть зупинитись, особливо в Європі та Північній Америці.

Такі політичні явища, як трампізм та брекзйт, а також зростання націоналістичної та анти-імігрантської політики в Європі змінюють ситуацію у глобальній ВО. Ці події є доказом, що ми є свідками фундаментальних змін у ІВО, тож виникає потреба переосмислення існуючих тенденцій ІВО, міжнародних університетських проектів у всьому світі. Вважаємо доцільним проаналізувати низку основних проблем та викликів, що постають і можуть з'явитися перед всесвітньо прийнятим процесом ІВО, що дасть можливість спрогнозувати ймовірний сценарій розвитку світової вищої освіти в найближчому майбутньому.

Аналіз актуальних досліджень. Сучасні тенденції, пов'язані з викликами в ІВО, висвітлено в роботах Ф. Альтбах, Дж. Дудерштад, Р. Клоузі, та ін. Такі науковці, як С. Болсман, Г. Міллер, Ю. Бранденбург, Г. де Віт, Ф. Хантер та ін. вивчали основні мотиви та проблеми ІВО на сучасному етапі розвитку у глобальному ракурсі. Дослідники висловлюють занепокоєння тим, що експансію ІВО в розвинених західних країнах рухають інструментальні та прибуткові мотиви як на інституційному, так і на національному рівнях. Основні виклики ІВО досліджували Дж. Скот, М. Фуллан, Ш. Стейн та ін., зокрема Ш. Стейн представив аналіз етичних викликів. Науковці (П. Діксон, 2006; С. Кху, 2011; Р. Шахяхан, 2013; Л. Тіклі, 2004 та ін.) відзначають ризик того, що інтернаціоналізація може поновити вже існуючі нерівні геополітичні стосунки, а також підштовхнути до збільшення поляризації розподілення світових багатств. Дослідник Дж. Стір взагалі висловив думку про можливе завершення епохи інтернаціоналізації вищої освіти. Такої самої думки дотримуються й американські дослідники С. Гудвін та М. Нахт, які вивчали проблеми і невдачі ІВО на території США. Та роботам зазначених вище дослідників бракує цілісності для охоплення та бачення загальної картини викликів, що постають на сучасному етапі ІВО.

Мета дослідження – визначити сучасні тенденції викликів ІВО та перспективи подальшого розвитку глобальної ВО.

Методи дослідження: теоретичні – метод концептуально-порівняльного аналізу; аналіз зарубіжного досвіду, концептуальних підходів до вивчення ІВО, що дало змогу довідатися, які аспекти проблеми вже досить добре вивчено, з яких ведуть наукові дискусії, а які питання ще не розв'язано; конкретизувати наявність актуальних проблем та перешкод ІВО у глобальному контексті; порівняти сучасний стан ІВО з тим, як було раніше, що дало змогу побачити динаміку процесу ІВО, узагальнення, систематизація.

Виклад основного матеріалу. На що не вплинуть регіональні політичні події, так це знання, оскільки вони є міжнародними. Інтернаціональна дослідницька співпраця продовжує розвиватися, більшість університетів усвідомлюють необхідність забезпечення студентам міжнародних перспектив, тому глобальна студентська мобільність продовжує зростати, хоча повільнішими темпами, ніж раніше. Основна європейська схема студентської мобільності, Erasmus+, залишається непохитною. АПСАН – Асоціація південно східних азійських націй стверджує, що регіон рухається в подібному до європейського напрямку, зокрема стосовно просування гармонізації власних академічних структур, покращення забезпечення якості і зростання регіональної мобільності та співпраці в секторі вищої освіти.

Але, крім позитивних, виникають і негативні тенденції, спричинені вище згаданими політичними подіями 2017–18 років. Серед них – зростання проблем з отриманням віз та недоброзичлива атмосфера для іноземців, які спричиняють спад у кількості іноземних студентів у Великій Британії та США, країнах, які історично були флагманами процесу ІВО.

У деяких країнах розпочалися дебати на різних рівнях (інституційному та національному) щодо введення обмежень інтернаціоналізації, зокрема на зростання інтернаціональної студентської мобільності та використання англійської мови. Серед таких країн – Нідерланди, країна, яка мала чи не найбільш інтернаціональну свідомість у Європі. Так, ректор амстердамського університету висловився про можливість скорочення англومовних академічних програм, оскільки їх стало забагато, а також заявив, що занадто багато міжнародних студентів отримали широку підтримку.

У Германії та Данії з'явилися дебати про негативний вплив англійської мови на якість навчання. А в Італії можуть ввести обмеження на конституційній основі, через гучну справу міланського політехнічного університету в суді, стосовно використання англійської мови на рівні бакалаврату.

Серед науковців багатьох країн з'явилося занепокоєння стосовно вимог публікуватися в англومовних міжнародних академічних журналах, оскільки їм важко залишатися активними в національному дискурсі.

Ще однією тенденцією стає зростання сумнівів щодо ефективності і, відповідно, доцільності транснаціональної освіти. Мають місце інциденти закриття кампусів через обмеження академічної свободи, недостатність локального консультування щодо діючих проектів, зокрема в Китаї був закритий галузевий кампус нідерландського та американського університетів. Це може вплинути на інші спільні ініціативи, тобто такі форми транснаціональної освіти, як галузеві кампуси та франшизи можуть суттєво знизити темпи зростання й навіть почати скорочення.

Крім того, спостерігається стабільне зростання платні за навчання для міжнародних студентів та, у деяких регіонах, підняття плати за візи (зокрема у двох німецьких регіонах). Успіх правих націоналістичних та популістських сил у багатьох європейських країнах змушує припустити, що вони матимуть значний вплив на політику вищої освіти та на ІВО. Так, прихід націоналістичних сил до влади в Австрії, Чехії та Польщі ймовірно матиме вплив на освітню політику цих країн. Німецьке праве крило націоналістів хоч і не є частиною уряду, але пропонує значні обмеження у вищій освіті в цілому. Консервативний уряд Великої Британії намагається впоратися з наслідками, що мав брекзйт на участь Британських університетів у європейських програмах та на його вплив на міжнародних студентів та викладачів.

На відміну від західних країн, у східних регіонах проявляють підвищений інтерес до інтернаціоналізації. Але й там є проблеми, зокрема виклики представляють найбільші гравці: Китай та Індія. Китай, наприклад, у деяких аспектах стає більш академічно закритий, вводяться обмеження на інтернет доступ, посилюється акцент на ідеологічних курсах, з'явилися проблеми з академічною свободою (особливо в соціальних науках). Не дивлячись на те, що виїзна мобільність у Китаї зростає, ця країна знаходиться далеко не на перших позиціях як місце призначення для іноземних студентів особливо із західних країн, які приїждять туди переважно для культурної та мовної підготовки.

Щодо Індії, вона прийняла інтернаціоналізацію як основну мету національної освітньої політики. Але Індії бракує відповідної інфраструктури і тому вона прикладає зусиль, щоб покращити ситуацію і стати здатною приймати більшу кількість міжнародних студентів. Логістичні виклики значні. На сьогодні в Індії навчається лише 45,000 міжнародних студентів переважно з південної Азії та Африки.

Такі країни, як Канада та Німеччина можуть отримати певні переваги від таких світових тенденцій, оскільки вважаються більш сприятливими та доброзичливими до міжнародних студентів і їх політика залишається стабільною.

Донедавна ВО Африки, Латинської Америки та Азії, навіть таких найбільш розвинених країн, як Японія, Китай та Індія залишались переважно інтернаціонально периферійними. Лідерство належало західній Європі та США. Така ситуація створює значні виклики для закладів ВО країн Азії, Африки, Латинської Америки і Східної Європи. Глобально, більшість закладів цих країн вважались периферією; у той час як університети Західної Європи та США розглядалися як бенчмаркінгові центри, з яких походили реформаторські ідеї щодо ВО. Потужні університети завжди домінували у виробництві та розповсюдженні знань, у той час як слабкіші заклади та системи з меншими ресурсами та нижчими академічними

стандартами намагалися наслідувати їх. Але це не стосується деяких периферій. Азійські та інші університети розробили власні регіональні стратегії, щоб конкурувати ефективно. Створення університетських асоціацій – частина таких стратегій, у межах яких університети співпрацюють у напрямі розвитку ІВО. Це дало можливість Азійським країнам стати більш привабливими для навчання та міжнародних обмінів (Клоузі, 2009, с. 3). Така ситуація створила виклик центральності традиційних ВО закладів. Спостерігається географічний зсув появи нових освітніх потужних центрів з Європи до тихоокеанської та Східної Азії.

Ситуація з Африкою відрізняється. ВО цієї країни залишається периферійною як і раніше. Не дивлячись на різні спроби знайти регіональні відновлювальні стратегії, Африканська ВО фактично стикається з викликами таких зовнішніх та внутрішніх факторів, як асиметричне партнерство з центром, неконтекстуалізований політичний вплив, слабкі політичні рішення, недостатня потужність та відсутність робочої системи. Через це, а також через появу і зростання важливості ІВО, почали з'являтися певні наслідки та академічні переваги і здобутки (IAU, 2012) (див табл. 1).

Крім зазначених викликів, у наукових колах обговорюють етичні виклики ІВО. Так, голландський науковець Ш. Штайн виділяє 5 таких викликів.

1. «Національний контейнер»: переконання, що інтернаціоналізація загрожує національним кордонам, у той час як сучасний університет переважно створений, щоб служити національним політичним та економічним потребам.

2. Рівність та доступ на глобальному рівні: переконання того, що освіта є народним добробутом, часто розуміють як етичну прерогативу на національному рівні, але цей чинник нівелюється в контексті глобальної вищої освіти.

3. ВО як глобальний експорт: тобто поняття народного товару нівелюється, і стає підходящим до ідеї, що ВО стає легітимним експортним продуктом для продажу на сучасному світовому ринку.

4. Епістемічна перевага: тривала колоніальна політика виробництва й циркуляції знань продовжує творити форму і зміст навчальних планів, впливаючи як на місцевих, так і на міжнародних студентів, а також на викладачів.

5. Ринкові та ліберально гуманістичні мотиви: не дивлячись на їх важливу відмінність, інструментальні та гуманітарні мотиви інтернаціонального залучення до ВО можуть поновити колоніальні стосунки (Штайн, 2016, с. 9).

Таблиця 1

**Переваги та недоліки ІВО в Африканських країнах
(Сінтаєхо Касао, 2013, с. 5)**

Академічні переваги	Негативні наслідки
Підвищення якості викладання, навчання та досліджень	Домінування англійської мови може скоротити різноманіття мов, що вивчаються
Зацікавлені сторони глибоко занурюються в національні, регіональні та глобальні питання	Глобальна конкуренція може негативно вплинути на інституційні моделі, якість, а також зруйнувати ВО заклади країн, що розвиваються
Студенти будуть краще підготовані як громадяни світу і продуктивна робоча сила	Погіршення потужності ВО в країнах, що розвиваються через відтік мізків
Забезпечення студентам доступу до програм, які відсутні або недоступні на національному рівні	Конкуренція може призвести до неетичної практики набору міжнародних студентів, що може кинути тінь на інтелектуальні та інтеркультурні переваги ІВО
Збільшення можливостей для розвитку викладацького складу і зменшення ризику академічного «інбридингу»	Транснаціональні кампуси та дистанційні програми матимуть багато потенційних недоліків через місцеві заклади, створені підтримувати національні соціо-економічні та політичні потреби
Підготовка основи для мережових досліджень	Репутація і рейтинг можуть змусити заклади шукати партнерів не лише заради справжніх академічних інтересів, а й заради здобуття престижу через асоціації з рейтинговими університетами. Ця тенденція може призвести до виключення
Пропозиції закладам ВО вчитися в міжнародної якісної практики	Може спричинити асиметричні стосунки, які можуть залежати від об'єму ресурсів і, відповідно, від здатності втілення стратегій ІВО
Покращення інституційної політики, управління, студентських послуг, охоплення та якості завдяки наявності колаборативного досвіду	Бенчмаркінг ІВО великих країн може створити багато викликів маленьким чи периферійним країнам. Це може мати значний вплив на заклади таких країн та їхнє академічне життя

Наявна критика безмежного зростання навчання англійською мовою, набір іноземних студентів і розвиток галузевих кампусів стають двома абсолютно протилежними ресурсами. З одного боку існує націоналістично-популістський аргумент анти-інтернаціоналізму та анти-іміграції, з іншого – переконання про академічну свободу, якість та етику в самій спільноті вищої освіти. Заклик до альтернативного підходу з підсиленням акценту на «інтернаціоналізації вдома» ректором університету Амстердаму, а також голландських науковців Джонса і де Віта до більш інклюзивної

інтернаціоналізації, можна розглядати як нову можливість переходу від кількості до якості. Якщо націоналістично-популістські аргументи домінуватимуть, то ми можемо стати свідками кінця інтернаціоналізації.

Важливо відзначити, що більшість країн вважають комерціалізацію, відтік мізків та низьку якість освіти основними ризиками, пов'язаними з ІВО. Крім того, ці ризики стосуються більше крос-кордонних аспектів ІВО, ніж кампусової діяльності. Одним із прихованих мотивів ІВО є прибуток. Інтернаціональні університети набирають інтернаціональних студентів, оскільки вони готові платити більші кошти за навчання (Ящик, 2012, с. 2).

Західні університети засновують філії, але ці філії заробляють кошти і прибутки спрямовуються до основних кампусів. Іншими словами, ці філії беруть високу платню зі студентів країн, що розвиваються, щоб фінансувати розвинені заклади. Оскільки ставки ростуть, завдання стають більш комерційними, ніж академічними. Так, ІВО навряд чи принесе покращення ВО – збагачене навчальне середовище, яке необхідно було отримати. Втрата культурної та національної ідентичності, гомогенізація інтернаціональних навчальних планів і «відтік мізків» є загрозами, прихованими в ІВО (Елдік, 2011, с. 13).

Як відзначає С. Ящик, кампуси філій є «загрозою культурним цінностям країни, що їх приймає». Втрата культурної ідентичності безсумнівно є найбільшим фактором ризику, що слідує за процесом ІВО. Більш того, інтернаціоналізація систем ВО збільшує розрив між соціо-економічними класами і таким чином створює дискримінацію в студентських суспільствах, що розвиваються (Ящик, 2012, с. 3).

Один із азійських науковців Ф. Сулейман висловив думку, що ІВО є загрозою інтелектуального, культурного та економічного розвитку слаборозвинених країн, оскільки розвинені країни готують цих студентів для подальшого здобуття вищої чи професійної освіти, чи отримання роботи на своїй землі. Інтернаціоналізація освіти західними розвиненими університетами також прирівнюється до академічної колонізації, яка прагне збільшити свій академічний вплив на нації, що розвиваються (Сулейман, 2012, с. 89). Погодимось з дослідником, оскільки яскравим підтвердженням його слів є, наприклад, заклади ВО, які базуються в Європейських країнах і мають кампуси – філії в таких місцях, як В'єтнам, Сінгапур та Катар. Ця колонізація включає інтернаціоналізацію навчального плану, програм, академічного персоналу і студентів, які від'їжджають до розвинених країн. Іншими словами, така інтернаціоналізація вищої освіти є продовженням бувших імперіальних та політичних зв'язків, які переросли у фінансово-прибуткові ринки і джерела прибутку для західних університетів.

З цією думкою погоджується інший науковець М. Девіс, який також зазначає, що процес академічної колонізації зосереджений більше на продуктивності та обміні вміннями, ніж на значній трансформації культурних

ідеалів. Замість цього, такі заклади намагаються здобути статус та визнання, залишаючись конкурентоздатними серед інших академічних закладів, що належать індустріалізованим націям (Девіс, 2008, с. 4).

Забезпечення якості – інша основна проблема, оскільки висувається багато претензій щодо низьких стандартів міжнародних програм ВО. Оскільки якість освіти під серйозною загрозою, вона заслуговує великої уваги, тобто провайдери, програми, кредити та кваліфікації мають бути визнаними і на національному, і на міжнародному рівні. Інші питання, пов'язані з ІВО, – це реєстрація, ліцензування й визнання дипломів. Результати досліджень свідчать, що багато країн не мають відповідних систем для реєстрації й оцінювання поза межами країни-провайдера, що ускладнює моніторинг діяльності. Крім того, важко стандартизувати і здобути якість академічного досвіду студентів, які навчаються як інтернаціональні студенти в розвинених країнах (Найт, 2011, с. 4).

Хоча автентичні національні та інтернаціональні акредитаційні агентства працюють у багатьох країнах, забезпечуючи гарантію якості і високі стандарти програм, та паралельно існують невизнані і нелегітимні акредитаційні служби, які не роблять об'єктивне оцінювання програм.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже всім задіяним сторонам у ІВО необхідно усвідомити нові реалії і те, що ймовірний майбутній розвиток подій знаходиться поза межами контролю академічною спільнотою. Ці нові реалії матимуть значний вплив на вищу освіту та особливо на інтернаціоналізацію. Таким чином, можемо стверджувати, що в багатьох випадках питання про етичні виміри інтернаціоналізації розглядаються як відповідь на визнання і критику дисбалансу влади на місцевому та глобальному рівнях. Найважливішим і найактуальнішим завданням для всіх задіяних у ВО сторін залишається постійна перевірка і оцінювання ефекту ІВО. Воно включає перевірку впливу більш інтернаціональних і відкритих програм, аудиторій та інституцій на студентів та вплив на творення нових знань під впливом науковців і дослідників з інших частин світу. Більше того, ІВО має бути не лише угодою на папері, оскільки сутність такої співпраці вимагає створення такого оточення, яке буде сприятливим для розвитку інтернаціонального процесу всіма можливими засобами. Оцінювання впливу випускників з таких закладів на суспільство чи спільноту, у якій вони житимуть, також має бути обов'язком всіх задіяних у ВО осіб.

Майбутнє ІВО в Європі виглядає потенційно яскраво, але її подальший позитивний розвиток матиме місце лише в тому випадку, якщо різні зацікавлені сторони і учасники здійснюватимуть відкритий діалог щодо мотивів, прибутків та переваг, засобів, можливостей і перешкод у цьому тривалому процесі змін. Не можна ігнорувати той факт, що ІВО також підлягає викликам таких глибоких соціальних, економічних та

культурних питань, як фінансова криза, несприятливі демографічні тенденції, міграція, етнічна та релігійна напруга. У той час як усі ці виклики представляють загрозу для ІВО, вони також сприяють усвідомленню її важливості та підготовці необхідної відповіді.

ЛІТЕРАТУРА

- Altbach, G. Ph, de Wit, H. (2018). *The challenge to higher education internationalization*. Retrieved from: <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20180220091648602>
- Clothey, R. (2009). *Current Trends in Higher Education: Internationalization in Asia and Oceania*. Drexel University: Comparative and International Higher Education.
- Davis, M. (2008). *The Internationalization of Higher Education: Motivations and Realities*. Retrieved from http://www.bryanbeverly.com/uploads/1/5/2/3/152334/article_reviewaltbach.pdf
- Eldik, K. (2011). *Challenges in the internationalization of Higher education*. Retrieved from: http://heic.info/assets/templates/heic2011/papers/13-Kamal_Eldik.pdf.
- De Wit, H., Hunter, F. (2015). The Future of Internationalization of Higher Education in Europe. *International higher education*, 83. Special Issue. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/313414674_The_Future_of_Internationalization_of_Higher_Education_in_Europe
- Jaschik, S. (2012). *International winners and losers*. Retrieved from: <http://www.insidehighered.com/news/2012/03/15/educators-consider-who-benefits-internationalization>
- Knight, J. (2011). *Cross-border education: Issues and implications for quality assurance and accreditation*. Retrieved from: aupcommons.upc.edu/revistes/bitstream/2099/8109/knight.pdf
- Orosz, K., Perna, L. W. (2016). Higher Education Internationalization in the Context of Ongoing Economic-Political Transitions: Insights from Former Soviet and Eastern Bloc Nations. *HERJ: Hungarian Educational Research Journal*, 6 (1), 3-20.
- Scott, P. (2011). Universities are all internationalizing now. *The Guardian*. Retrieved from: <http://www.theguardian.com/education/2011/jun/07/universities-global-ambitions-internationalizing>
- Stein, S. (2016). *Rethinking the Ethics of Internationalization: Five Challenges for Higher Education*. Retrieved from: <https://escholarship.org/uc/item/2nb2b9b4>
- Sintayehu Kassaye Alemu. (2013). *Rewards and Challenges of Internationalization of Higher Education in Africa*. University of Ljubljana, Ljubljana-Slovenia. Retrieved from: <http://www.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteke/Mednarodna/conference/wher/papers/Alemu.pdf>
- Sulaiman, F. (2012). Internationalization in education: The British colonial policies on education in Nigeria. *Journal of Sociological Research*, 3 (2), 84-101.

РЕЗЮМЕ

Чирва Андрей. Вызовы и перспективы ИВО в глобальном контексте.

Цель статьи – определение современных тенденций касательно вызовов интернационализации высшего образования и перспектив дальнейшего развития глобального высшего образования. Благодаря теоретическому методу концептуально-сравнительного анализа актуальных исследований процесса интернационализации образования в глобальном контексте, анализа заграничного

опыта, концептуальным подходам к изучению ИВО представлены современные тенденции ИВО на национальном и глобальном уровнях. Определены основные вызовы и перспективы дальнейшего развития ИВО в контексте политической деятельности правительств и экономической деятельности университетов.

Ключевые слова: интернационализация высшего образования (ИВО) университеты, вызовы, перспективы, международные студенты.

SUMMARY

Chyrva Andrii. Challenges and perspectives of higher education internationalization in the global context.

The aim of the article is defining of modern trends concerning challenges of higher education internationalization and perspectives of further development of global higher education. By means of theoretical method of conceptual comparative analysis of current studies concerning higher education internationalization process in the global context, analysis of foreign experience, conceptual approaches to studying HEI current trends of higher education internationalization at national and global level have been outlined. Main challenges and perspectives of further HEI development in the context of government political activity and university economic activity. One of the problems is getting visas and non-friendly atmosphere for foreigners. It causes decrease of international students in Great Britain and USA, which historically were the leaders of higher education internationalization. In some countries appear debates at institutional and national levels concerning HEI restrictions, in particular international student mobility growing and usage of English. Another trend is growing concern about efficiency and therefor necessity of transnational education. There are some incidents of campuses closing because of academic freedom restriction and poor local consulting of currant projects. Steady growing of fees for international students is also negative trend in many regions. Geographical shift of new powerful educational centers from Europe to the pacific and eastern Asia is being observed.

Besides mentioned problems scientists put into dispute ethical challenges of HEI. Evident critics of unlimited growing of teaching in English from one side and foreign student recruitment and development of brunch campuses from another one become absolutely opposite resources. Existence of nationalistic and populist argument of anti-internationalism and anti-immigration is putted in the opposition to academic freedom conviction, quality and ethics within higher education community.

Most countries consider commercialization, brain drain and low quality of education to be the main risks connected with internationalization. These risks concern more cross-boarders aspects of HEI than campus activity. The loss of cultural identity is undoubtedly the highest factor of risk that is following the process of internationalization. Education internationalization by developed western universities is often treated as academic colonization, which aims to enlarge its academic influence on developing nations. Quality assurance is another main problem as many claims concerning low standards of international higher education programs have been arisen.

Key words: higher education internationalization (HEI), universities, challenges, perspectives, international students.

СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ДО ДУХОВНО-МОРАЛЬНОГО РОЗВИТКУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті наведено результати дослідження та узагальнення існуючих теоретичних підходів стосовно компонентної структури готовності. На основі теоретико-методологічного аналізу літератури запропоновано чотирикомпонентну структуру готовності, яку складають ціннісно-мотиваційний, інформаційно-змістовий, діяльнісно-вчинковий, оцінювально-рефлексивний компоненти. У роботі надано психолого-педагогічний зміст кожного з компонентів готовності студентів закладів вищої освіти до духовно-морального розвитку молодших школярів, окреслено подальші напрями вивчення зазначеного феномену.

Ключові слова: *готовність, структура готовності, удосконалення готовності, компоненти готовності.*

Постановка проблеми. Проблема вдосконалення готовності студентів в умовах закладів вищої освіти до духовно-морального розвитку молодших школярів має важливе суспільно-політичне, соціальне й наукове значення. Нині вдосконалення готовності студентів до духовно-морального розвитку молодших школярів уже вважається, зважаючи на її важливість, предметом вивчення професійної педагогіки. Практика закладів вищої освіти в Україні потребує теоретичного розв'язання проблеми вдосконалення готовності студентів до духовно-морального розвитку молодших школярів, адже має здійснитися перехід системи вищої освіти з одного стану в інший, що і є предметом її вивчення.

Перед педагогічною теорією поставили завдання виявлення структурних компонентів готовності студентів закладів вищої освіти до духовно-морального розвитку молодших школярів і вироблення концепцій, технологій і механізмів, що дадуть змогу здійснити означене вдосконалення.

Аналіз актуальних досліджень. Наукові роботи, які спрямовані на вивчення змістовної характеристики компонентів готовності до діяльності, здійснені О. Аймаганбетовою, О. Бондаренко, О. Буднік, О. Волковим, Т. Шестаковою, Е. Якса та ін.

Мета статті. Зважаючи на це, метою нашої статті став аналіз основних структурних компонентів готовності студентів закладів вищої освіти до духовно-морального розвитку молодших школярів у контексті компетентнісного підходу.

Методи дослідження – теоретичні – аналіз та систематизація вітчизняної та закордонної філософської, психологічної, культурологічної, педагогічної літератури з проблем удосконалення готовності, структурних компонентів готовності.

Виклад основного матеріалу. Більшість учених дотримується думки про те, що готовність до виконання педагогічної праці характеризується через рівень розвитку нахилів, здібностей, особистих якостей, що необхідні для певного напрямку роботи, а також така готовність відбиває результати освітньої роботи, що була проведена в закладах вищої освіти. Зокрема, В. Астахова вказує на необхідність виховання та розвитку самих вихователів і зазначає, що формування такої готовності вимагає злагодженої, скоординованої роботи: «...найважливішим завданням школи, і вищої включно, визначається виховання людини, її професійна підготовка та формування готовності жити в сучасних, у край швидко змінюваних, умовах. Для цього необхідно забезпечити наступність і поступальність розвитку всіх освітніх ступенів, створити можливість для навчання й самовдосконалення кожної людини протягом усього її життя» (Астахова, 2011, с. 88).

На необхідності розвитку в майбутніх учителів потреби і прагнення усвідомлення власної особистісної та професійної сутності, готовності до самовдосконалення наголошує О. Пехота. Учена вказує на те, що на сьогодні вчитель має набути здатності вільно висловлювати власну думку, здатності здійснювати творчу діяльність, а процес його підготовки має набути індивідуалізованого характеру: «Весь процес професійно-педагогічної його підготовки, – зазначає О. Пехота, – має здійснюватися таким чином (у змістовому, ціле-мотиваційному, технологічному відношенні), щоб індивідуальна професійна сутність майбутнього вчителя стала однією з найважливіших його цінностей» (Пехота, 1999, с. 215).

Продовжуючи цю думку, зауважимо, що структура готовності студентів закладів вищої освіти до духовно-морального розвитку молодших школярів є складною надсистемою фахової підготовки в межах спеціальності «Початкова освіта», і, водночас, підсистемою розгортання культурно-освітнього простору особистості, яка має наміри працювати з молодшими школярами. Якби структура готовності була простою, це означало б, що для її покращення та вдосконалення (евалюації) слід запроваджувати зміни лише у процес фахової підготовки. Але для того, щоб змінити структуру готовності, яку ми вважаємо складною, потрібні зміни й урахування багатьох елементів, які розгортаються в межах культурно-освітнього простору майбутнього вчителя.

Зважаючи на доробки вчених, ми виокремлюємо такі компоненти: *ціннісно-мотиваційний, інформаційно-змістовий, діяльнісно-вчинковий, оцінювально-рефлексивний*. При цьому перша частина стосується загального, широкого розуміння процесів духовно-морального розвитку особистості в

цілому, тоді як друга частина – безпосередньо спрямованості майбутнього вчителя на духовно-моральний розвиток молодших школярів. Додамо, що кожний компонент має структуруватися і за зовнішньою, і за внутрішньою експертизою, що надасть можливість системно досліджувати особистий розвиток з метою його подальшого вдосконалення та поліпшення.

Схарактеризуємо ці компоненти докладніше.

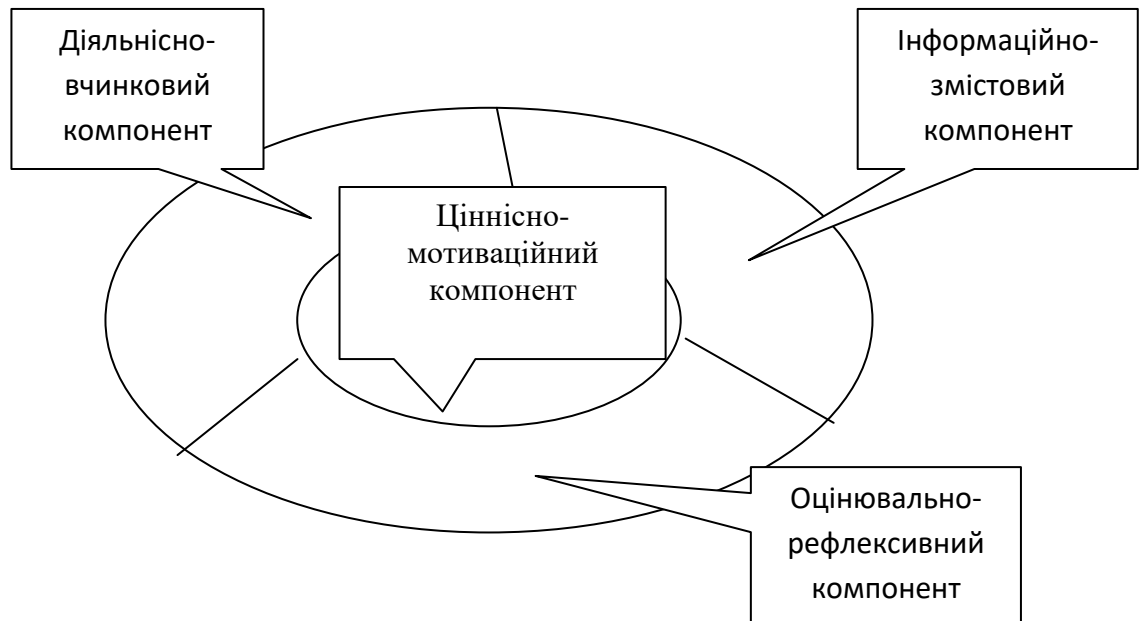


Рис. Схема компонентної структури готовності майбутнього вчителя до духовно-морального розвитку молодших школярів.

Ціннісно-мотиваційний компонент у структурі готовності майбутнього вчителя до духовно-морального розвитку молодших школярів посідає центральне місце. Цей компонент можна назвати ядром усієї структури. Він передбачає сформовані ціннісні орієнтації та наявність комплексу особистих і професійних якостей, що характеризують спрямованість майбутнього вчителя на духовно-моральний розвиток молодших школярів (комплекс ціннісно-соціальних установок, усвідомлення цілей духовно-морального розвитку дитини, визнання цінності духовного дорослішання дитини; наявність інтересу до внутрішнього особистісного зростання, здатність до розкриття внутрішнього особистісного потенціалу, прагнення до самовдосконалення).

З одного боку, сама здатність до вдосконалення особистісних якостей є особливим чинником зростання людини, що з'єднує багато інших чинників у єдину систему духовного поступу людства заради культурного збагачення майбутнього покоління. З іншого боку, сама робота з духовно-морального розвитку молодших школярів і капітал професійної ідентичності вчителя початкової школи, що на сьогодні розгортається в освітньому просторі, змінюють якісні характеристики й ефективність педагогічної праці на основі

нових освітньо-виховних технологій, що дозволяє блискавично підвищувати рівень освітніх послуг. Додамо, що власне поняття «цінність» є різновекторним. Зокрема, у дослідженні Н. Ткачової це поняття розрізняється відповідно до семіотико-етимологічного, культурно-історичного, системного, науково-гносеологічного, теологічного, ірраціонально-міфічного, суб'єктно-індивідуалістського, особистісно-діяльнісного підходів (Ткачова, 2007, с. 14).

Для нашого дослідження важливою є думка вченої щодо специфіки ціннісної проблематики в педагогічній науці й безпосередньо у прикладному аспекті, оскільки, як вважає Н. Ткачова, для педагогічних працівників «виникає необхідність не тільки у визначенні провідних для педагогічного процесу цінностей, але й у пошуку ефективних засобів їх трансляції молоді, формування в кожної особи її персональної системи цінностей» (Ткачова, 2007, с. 15). Ми також вважаємо важливим розрізнення понять «освітні цінності» та «педагогічні цінності», що визначено в роботі Н. Ткачової. Зокрема, «освітні цінності» автор розглядає як «сукупність гуманістичних пріоритетів суспільства, які виступають головними орієнтирами для розвитку освітньої системи в цілому, як систему провідних соціальних цінностей, які засобами шкільного педагогічного процесу мають стати персональними цінностями кожного учня», тоді як «педагогічні цінності», на думку Н. Ткачової, є системою «освітніх засобів, соціальних норм, педагогічного інструментарію, що забезпечує ефективну трансляцію визначених освітніх цінностей на індивідуальний рівень окремої особистості, тобто формування в неї особистих ціннісних пріоритетів» (Ткачова, 2007, с. 15).

Поєднання педагогічних цінностей із новою якістю капіталу професійної ідентичності, що набувають майбутні вчителі, характеризують сучасний етап розвитку вищої педагогічної освіти. У результаті ринок освітніх послуг для дітей молодшого шкільного віку швидко зростає, і в цьому зв'язку зміст, форми та методи виховання особистості, яка перебуває на етапі дорослішання, змінюються. Їх сутність полягає у фундаменталізації цього процесу при загостренні різних типів міжособистісних взаємин на цьому віковому етапі, зокрема, у системі «студент – студент», «студент – науково-педагогічний працівник», «студент – учитель-практик», «студент – учень молодшого шкільного віку».

Тим студентам, які в майбутньому прогнозовано стануть учителями початкової школи, уже на етапі навчання на рівні «бакалавр» украй необхідно розвинути здатності розрізняти суспільно значущі цінності, що ведуть особистість та все суспільство до розвитку, та імітовані цінності, які призводять до деградації окремої особистості й поширюються на колективи, і, як наслідок, на більшу частину суспільства. Слід, на нашу думку, позбутися фальшивих цінностей і усвідомлювати наявність багатьох викривлень у реальності, які існують у педагогічній діяльності. Так, чимало педагогічних колективів у школах декларують цінності розвитку кожного учня,

приваблюють їх до індивідуалізованих програм виховання і водночас припускають такі ганебні явища, як булінг, цькування, іронічні образи, що доводить школярів до нервових розладів. Конкретним виявом такого викривлення реальності є поведінка вчителів, які не готові до якісної професійної роботи безпосередньо у виховній сфері. Можливо, такі вчителі добре навчать математиці, письму, але чи можна допускати таку поведінку?

Отже, глибинна роль в удосконаленні готовності майбутніх учителів – у царині духовно-моральних цінностей і безпосередньо їхньої мотивації в імплементації ідей духовно-морального розвитку молодшого школяра в практику школи. Вважаємо, що така робота має запроваджуватися вже з початку навчання в університеті, адже процес розвитку мотивів розпочинається поетапно, як і власне процес розвитку особистості, безпосередньо у груповій взаємодії. Така думка підтверджується дослідженням К. Слесик: «Якщо група, до якої входить індивід, є стабільною, то у сприятливих у групі умовах він проходить три стадії свого становлення як особистості: адаптація (засвоєння цінностей та норм групи); індивідуалізація (загострення протиріччя між необхідністю в соціалізації (бути таким, як усі) і потребою в максимальній індивідуалізації; інтеграція виявляється у прийнятті групою тільки тих індивідуальних відмінностей, які відповідають інтересам групи (у протилежному випадку відбувається дезінтеграція особистості, її ізоляція або деградація з поверненням на більш ранні стадії розвитку)» (Слесик, 2011, с. 154).

Інформаційно-змістовий компонент пов'язаний зі сферою пізнання. Цей компонент передбачає сукупність інформації, що необхідна майбутньому вчителю для духовно-морального розвитку особистості як послідовного процесу та володіння програмним матеріалом для задоволення вимог дитини молодшого шкільного віку з урахуванням оптимальних способів розв'язання її особистих труднощів для досягнення перспективних цілей. З огляду на це важливо наголосити на законах духовного зростання особистості, системі домінантних моральних норм сучасного полікультурного суспільства, взірцях поведінки та особистих якостях учителя, а також на знанні про сутність духовного життя дитини молодшого шкільного віку, виховні стратегії та технології, систему уявлень щодо основних функцій духовно-моральної культури, яка здійснює вплив на свідомість та поведінку молодшого школяра.

Інформаційно-змістовий компонент включає систему знань, що розрізняють як загальнопедагогічні та спеціальні. Головним завданням майбутнього вчителя початкової школи в контексті нашого дослідження є поступове опанування системою знань. Підкреслимо, що сформованість лише спеціальних або загальнопедагогічних знань призводить до малопродуктивності та некомпетентності. Отже, одним із напрямів

удосконалення готовності майбутнього вчителя до духовно-морального розвитку молодшого школяра є поступове занурення в систему знань.

Нон-афермативна теорія освіти виходить із того, що такі процеси як підвищення мультикультуралізму, демографічні рухи змушують учителів по-новому підходити до освіти, розробки виховних програм. Зростання взаємозалежності майже в усіх сферах суспільства створює глобальні виклики, а постіндустріальна економіка знань та інформаційні суспільства взагалі змінили роль самої освіти для кожної особистості: «Нещодавня неоліберальна політика освіти та відповідальності фокусувалася на керівництві школою, результатах навчання та національних стандартах навчальних планів. Сьогодні має місце посилення уваги до лідерства як частини нової політики формування навчальних програм, лідерство як введена в дію практика, як оцінка керівного механізму...» (Uljens, 2017, с. 4). Теоретичні положення, сформульовані представниками нон-афермативної теорії освіти щодо гармонізації навчальних програм, концентруються на професійній діяльності, ідентичності та розвитку особистості, а отже, її пріоритетів. Зважаючи на цю думку, підкреслимо, що пріоритети в царині теорії і методики виховання мають узгоджуватися, з одного боку, з домінуючими духовно-моральними цінностями суспільства, а з іншого – відповідати специфіці особистісного розвитку.

Якщо враховувати такий підхід, то для готовності студентів закладів вищої освіти до духовно-морального розвитку молодших школярів він має передбачати певну послідовність, в основі чого має бути гармонійний процес удосконалення особистісних здатностей, які в рівновазі зможуть забезпечити результат. Якщо вдосконалення особистісних якостей студента досягається завдяки його особистісним ресурсам і навіть усвідомленій роботі над собою, то виховний процес у закладі вищої освіти буде мати примітивну структуру та недостатню ефективність. Активна й узгоджена робота науково-педагогічних працівників з майбутніми вчителями щодо їх особистісного розвитку створить умови для збагачення духовного світу і, закономірно, підвищить ефективність виховного процесу.

Діяльнісно-вчинковий компонент у структурі готовності майбутнього вчителя до духовно-морального розвитку молодших школярів пронизує всю систему комунікацій і проявляється в різних типах поведінки. Від діяльності майбутнього вчителя і, зокрема, її спрямованості на певний тип поведінки (наприклад, захисна, стверджувальна, експресивна тощо) залежить, які саме вчинки будуть мати вплив на дитину молодшого шкільного віку, до яких вчинків буде спрямовано її увагу, які вчинки зможуть змінити способи спілкування в міжособистісній взаємодії тощо.

Виховний процес, що приводиться в рух носіями духовних ідеалів та моральних цінностей, на сьогодні втрачає досягнуті переваги. Водночас аналіз закономірностей розвитку інституційної освіти доводить, що

діяльнісно-вчинковий компонент є маркером ціннісного ставлення майбутнього вчителя як до своєї особистості, так і до особистості вихованця.

Такий універсальний підхід ми бачимо в багатьох педагогічних концепціях, що орієнтовані на гармонізацію культурно-освітнього простору вищої школи. Так, розкриваючи важливість співвідношення навколишнього макрокосму з внутрішнім мікрокосмом людини та її освітніми намірами, О. Голозубов вказує на те, що «єдиним творцем, охоронцем та дієвою особою культурного простору залишається людина – чи то як індивід, чи як представник певної колективної свідомості та ідентичності» (Голозубов, 2014, с. 133).

Вивчення духовно-морального розвитку особистості як педагогічної категорії, на думку Л. Москальової, «розкриває внутрішній драматизм формування педагогічної науки на теренах України» (Москальова, 2014, с. 151). Саме це змушує акцентувати на необхідності «модерної інтерпретації ідеї самовдосконалення, саморозвитку майбутнього педагога з урахуванням універсального закону розвитку, що детермінує застосування в навчально-виховному процесі закладу вищої освіти закону раціональної організації процесу виховання майбутніх учителів на засадах виокремлення цінностей педагогічної професії...» (Москальова, 2014, с. 151).

У контексті конструювання духовно-культурних практик А. Солоненко формулює завдання педагогічного університету для процесу виховання студента як духовної людини: «Виявляти чинники, що дають змогу зрозуміти значущість духовно-культурних практик особистості; застосувати критерії ефективної дії для особистісного розвитку й розвитку соціуму, системи моральних учинків, що виявляються в певній якості; пристосовуватися до навколишньої дійсності й ефективно змінювати середовище в інтересах духовного розвитку суспільства; сприяти самовдосконаленню, саморегулюванню тощо» (Солоненко, 2014, с. 169-170).

Отже, новий підхід зумовлює розкриття діяльнісно-вчинкового компоненту як обов'язкового в структурі готовності студентів до духовно-морального розвитку молодших школярів, адже чим глибше педагогічна інновація буде проникати у виховні процеси, тим ефективніше накопичені активні виховні методики та програми будуть відбивати результати цих процесів і тим фундаментальнішою буде вища освіта.

На нашу думку, діяльнісно-вчинковий компонент включає схильність студента до спілкування на теми духовно-морального змісту, що хвилюють дитину, пошуково-творчу активність у педагогічній практиці та інших видах діяльності у сфері освіти й культури, дотримання здорового способу життя, саморозвиток особистісних, фізичних, психічних, професійних якостей відповідно до вимог власної життєдіяльності та майбутньої професії вчителя.

До видів діяльності у сфері духовно-морального розвитку дитини, що становить готовність майбутнього вчителя, можна віднести: пізнавальну

діяльність та самопізнання (набуття знань про основні категорії духовно-морального розвитку, основні ідеї щодо духовного поступу людства, можливості власного духовно-морального розвитку тощо); аналітичну діяльність та самоаналіз (виявлення причиново-наслідкових зв'язків щодо духовного-морального розвитку дитини, щодо власного духовно-морального розвитку тощо); інтелектуальне та фізичне самовдосконалення (виконання різних видів тренування для досягнення гармонійного існування у природному та соціальному світах); набуття необхідних умінь і навичок у сфері духовно-морального розвитку дитини; комунікативну діяльність (саморозвиток діалогічної культури, опанування навичками позитивного спілкування, уміннями приборкувати конфлікти між дітьми, що виникають на ґрунті релігійної, расової та етнічної ворожнечі); саморегулювання внутрішнього стану (використання різноманітних засобів для приборкання негативних емоцій, уміння налаштовувати себе на створення позитивної емоційної атмосфери) тощо.

Оцінювально-рефлексивний компонент передбачає тісний зв'язок із діяльнісно-вчинковим компонентом, адже від правильності оцінки та вміння осмислювати дії особистості залежить вибір оптимальної стратегії або тактики виховної роботи, установлення необхідних процедур у вирішенні завдань духовно-морального змісту. Це вимагає від студентів володіння здатністю до поведінкового оцінювання людини, оцінювання результативності й ефективності програмних матеріалів, що обираються для духовно-морального розвитку дитини, оцінювання стратегій виховної дії тощо. Також цей компонент включає здатність студента до осмислення власних духовно-моральних устремлінь, самоаналізу духовно-моральних почуттів, уміння гармонізувати власну поведінку з урахуванням цінностей суспільства. Зазначимо, що в своїй концепції швейцарський філософ і психолог Ж. Піаже розрізняє «дві форми інтелекту: практичну (або «емпіричну») та рефлексивну (або «систематичну») (Піаже, 1994, с. 150).

Поведінкове оцінювання людини, на наш погляд, має бути орієнтоване на широке коло осіб, а не лише на молодшого школяра. Студенту важливо мати здатність до використання систематичного методу генерування інформації про попередні та наступні дії людини, про причини дій людини та пов'язані з ними наслідки. Оцінювання поведінки є процесом, що на основі визначення подій дозволяє прогнозувати та підтримувати продуктивну поведінку людини, яка розкриває духовний потенціал для здійснення самоконтролю, розвитку впевненості в собі, моральної відповідальності тощо. Поведінкове оцінювання людини є ключовим аспектом для відтворення поведінкових реакцій, які виникають у реальному житті. Перш за все поведінкове оцінювання дозволяє виявити тип поведінки людини з подальшим виявленням попередніх подій та прогнозуванням наступних подій. На цій основі можна розробити гіпотези

для модифікації поведінкових реакцій, які пов'язані з втручанням до стратегій виховної дії. Отже, за допомогою поведінкового оцінювання стає можливим проведення корекції власних якостей та якостей молодшого школяра. На нашу думку, поведінкове оцінювання має зосередитися на конкретних типах поведінки, які можна спостерігати в системі міжособистісних відносин, у груповій взаємодії. Важливо також ураховувати оточення, час, фізичний та психологічний стан, програми саморозвитку, які існують у конкретної людини, а також інші чинники, які безпосередньо впливають на поведінку.

Не менш важливим є і здатність студентів до оцінювання результативності та ефективності програмних матеріалів, які були обрані для розвитку дитини. Студенти мають знати про чинні програми, якою є їх сутність, мета й завдання, яким є їх ціннісний зміст і які виховні технології передбачені. Важливим постають уміння розробляти прикладний сценарій моніторингу чинних виховних програм, аналізувати діагностичні матеріали для вирішення виховних завдань тощо. За умов здатності студентів оцінювати стратегії виховної дії забезпечується корегування педагогічних рішень щодо поведінкової сфери дитини, ідентифікація позитивних зрушень у процесі духовного дорослішання та виявлення тенденцій у діяльності дитини.

В оцінювально-рефлексивному компоненті, окрім здатностей студента, що спрямовані на оцінку оточення, не менш важливою постає здатність до рефлексії. Зауважимо, що поняття «рефлексія» означає «спрямованість пізнання людини на саму себе, на свою діяльність та поведінку, свій внутрішній світ, психічні якості і стани; уміння представляти себе на місці іншої людини, подумки програвати ситуацію за неї» (Психологічний словник, 2007, с. 257).

На нашу думку, на ефективність удосконалення готовності майбутнього вчителя до духовно-морального розвитку дитини безпосередньо впливають активність, самостійність мислення студента, уміння роботи самостійні висновки. Рефлексія майбутнього вчителя має бути спрямована на власні устремління, що безпосередньо стосуються духовно-моральної сфери. Цьому сприяє розвиток здатності до досягнення власних цілей у конструюванні духовного образу «Я», тренуванні моральних звичок, узгодженні ліній минулої та майбутньої часової перспективи.

Також для визначення вказаної структури ми спиралися на концепцію структури готовності до професійної діяльності, що була представлена в роботі А. Загорюєва. Учений указує, що ця структура має два компоненти, що різняться між собою джерелом оцінки готовності: «...структуру готовності індивіда до діяльності доцільно подати у вигляді двох складових, що відрізняються, найперше, джерелом оцінки готовності: придатність до діяльності, оцінювану зовнішніми експертами, що містить фізіологічні, кваліфікаційні, індивідуально-психологічні критерії, і

спрямованість на діяльність, що з'ясовується за допомогою самозвіту індивіда і становить комплекс його соціальних настанов та містить як власне мотиваційну, так і когнітивну компоненту – систему уявлень про середовище професійної діяльності» (Загорюєв, 2010, с. 187).

Тобто компоненти цієї структури можна розкривати за рівнями оцінки – як з боку зовнішніх представників, які є зацікавленими особами (наприклад, адміністративні працівники школи, науково-педагогічні працівники закладу вищої освіти, соціально-психологічна служба школи, учителі, батьки та ін.), так і з боку самого майбутнього вчителя.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, аналіз поглядів сучасних педагогів і психологів на структурні компоненти системи фахової підготовки студентів дозволив нам визначити структуру готовності студентів закладів вищої освіти до духовно-морального розвитку молодших школярів, яка передбачає єдність таких компонентів: ціннісно-орієнтаційного, потребо-мотиваційного, пізнавального, емоційно-вольового та оцінювально-результативного. Слід зазначити, що кожен зі вказаних нами компонентів готовності студентів до духовно-морального розвитку молодших школярів не формується ізольовано один від одного. Процес готовності передбачає діалектичну єдність усіх її компонентів.

Подальші дослідження в цьому напрямі вимагають розробки критеріїв та показників готовності студентів закладів вищої освіти до духовно-морального розвитку молодших школярів.

ЛІТЕРАТУРА

- Астахова, В. И. (2011). Некоторые вопросы теории и практики становления непрерывного образования. *Гуманитарные науки*, 3, 86-93 (Astakhova, V. I. (2011). Some issues on the theory and practice of life-long education development. *Humanities*, 3, 86-93)
- Голозубов, О. (2014). Антропологічні виміри просторовості: екскурс в духовну історію та сьогодення. *Гармонізація культурно-освітнього простору вищої школи: проблеми та перспективи*, (сс. 130-136). Мелітополь-Седльце (Holozubov, O. (2014). Anthropological dimensions of space: an excursus into the spiritual history and present. *Harmonization of cultural and educational space of higher educational establishment: problems and perspectives*, (pp. 130-136). Melitopol-Siedlce.)
- Загорюев, А. Л. (2010). Концепция структуры готовности к профессиональной деятельности. *Казанская наука. Сб. науч. статей*, 4, 185-190 (Zagoryuev, A. L. (2010). Concept of structure of readiness for the professional activity. *Kazan Science. Book of proceedings*, 4, 185-190).
- Москальова, Л. Ю. (2014). Духовно-моральний розвиток особистості як метапринцип гармонізації культурно-освітнього простору майбутнього педагога. *Гармонізація культурно-освітнього простору вищої школи: проблеми та перспективи*, (сс. 151-163). Мелітополь-Седльце (Moskaliova, L. Yu. (2014). Spiritual and moral development of personality as a metaprinciple of harmonization of future teacher's cultural and educational space. *Harmonization of cultural and educational space of higher educational establishment: problems and perspectives*, (pp. 151-163). Melitopol-Siedlce).

- Пехота, О. М. (1999). Психолого-педагогічні основи індивідуально орієнтованої підготовки майбутнього вчителя. *Сучасна вища школа: психолого-педагогічний аспект*, (сс. 213-235). Київ (Pekhota, O. M. (1999). Psychological and pedagogical bases of student-oriented training of a future teacher. *Modern Higher School: Psychological-Pedagogical Aspect*, (pp. 213-235). Kyiv).
- Пиаже, Ж. (1994). *Избранные психологические труды* (Piaget, J. (1994). *Selected psychological works*).
- Побірченко, Н. А. (Ред.) (2007). *Психологічний словник*. Київ (Pobirchenko, N.A. (Ed.) (2007). *Psychological Dictionary*. Kyiv).
- Слесик, К. М. (2011). Моральна самосвідомість і моральна поведінка у структурі процесу формування етичної культури учнів. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*, 4, 152-155 (Slesyk, K. M. (2011). Moral self-consciousness and moral behavior in the structure of the process of students' ethical culture development. *Book of proceedings of Khmelnytsk Institute of Social Technologies of "Ukraine" University*, 4, 152-155).
- Солоненко, А. М. (2014). Конструювання духовно-культурних практик майбутнього педагога у контексті праксеологічного підходу. *Гармонізація культурно-освітнього простору вищої школи: проблеми та перспективи: монографія*, (сс. 163-176). Мелітополь-Седльце (Solonenko, A. M. (2014). Construction of future teacher's spiritual and cultural practices in the context of praxeological approach. *Harmonization of cultural and educational space of higher educational establishment: problems and perspectives*, (pp. 163-176). Melitopol-Siedlce).
- Ткачова, Н. О. (2007). *Аксіологічні засади педагогічного процесу в сучасних загальноосвітніх навчальних закладах* (автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01). Луганськ (Tkacheva, N. O. (2007). *Axiological bases of pedagogical process in modern schools* (DSc thesis abstract). Luhansk).

РЕЗЮМЕ

Шевченко Юлія. Структурные компоненты готовности студентов учреждений высшего образования к духовно-нравственному развитию младших школьников.

В статье приведены результаты исследования и обобщения существующих теоретических подходов к компонентной структуры готовности. На основе теоретико-методологического анализа литературы предложено четырехкомпонентную структуру готовности, которую составляют ценностно-мотивационный, информационно-содержательный, деятельностно-поведенческий, оценочно-рефлексивный компоненты. В работе предоставлено психолого-педагогическое содержание каждого из компонентов готовности студентов учреждений высшего образования к духовно-нравственному развитию младших школьников, определены дальнейшие направления изучения указанного феномена.

Ключевые слова: готовность, структура готовности, совершенствование готовности, компоненты готовности.

SUMMARY

Shevchenko Yuliia. Structural components of University students' readiness for the spiritual and moral development of primary school children.

This article is aimed at the analysis of main structural components of University students' readiness for the spiritual and moral development of primary school children in the context of a competence-based approach. The research is based on the analysis and systematization of the

domestic and foreign philosophical, psychological, and pedagogical literary sources on issues of development of readiness, structural components of this readiness. In the article the author presents the results of research and generalization of the existing theoretical approaches concerning the component structure of readiness. It has been proved that structure of University students' readiness for the spiritual and moral development of primary school children is a complex super-system of professional training within the specialty "Primary education". At the same time, this readiness is a subsystem in the process of development of cultural and educational space of the personality, who intends to work with primary school children. On the basis of theoretical and methodological analysis of literary sources the author proposes a four-component structure of readiness, consisting of value-motivational, content-informative, activity-behavioral, evaluative-reflexive components. The author presents the psychological and pedagogical content of each component of University students' readiness for the spiritual and moral development of primary school children, outlines further perspectives of the research of this phenomenon. The first part of the future research deals with general, broad understanding of the processes of spiritual and moral development of the personality as a whole, the second part is focused on the future teacher's orientation for the spiritual and moral development of primary school children. The component structure of the future teacher's readiness for the spiritual and moral development of primary school children is schematically presented. It has been proved that each component is not developed in isolation from others, but implies the dialectical unity of all these components.

Key words: *readiness, structure of readiness, improvement of readiness, components of readiness.*

РОЗДІЛ II. ПРОБЛЕМИ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК 373.5.016:7(377)

Лариса Васильєва

Миколаївський національний університет

імені В. О. Сухомлинського

ORCID ID 0000-0002-9027-8350

DOI 10.24139/2312-5993/2019.01/139-149

МУЗИЧНЕ МИСТЕЦТВО ЛАТИНСЬКОЇ АМЕРИКИ ДОКОЛУМБОВОГО ТА КОЛОНІАЛЬНОГО ПЕРІОДІВ У КОНТЕКСТІ ПРОФІЛЬНОЇ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

У статті проаналізовано особливості вивчення інтегрованого курсу «Мистецтво (пізнавальна складова)» у профільній школі. На прикладі розділу «Музичне мистецтво Латинської Америки» доведено необхідність глибшого висвітлення тем пізнавальної складової навчальної дисципліни в мистецьких навчальних закладах у порівнянні з рівнем стандарту. Висвітлено шляхи розвитку музичного мистецтва Південної Америки доколониального та колониального періодів, виділено спільні та відмінні риси музичного мистецтва майя, ацтеків, інків. Охарактеризовано культурно-географічні регіони Мезоамерики, які сформувалися протягом колониального періоду та чотири типи музичних традицій. Описано причини та особливості багатосторонності музичної культури регіону.

Ключові слова: інтегрований курс «Мистецтво», музичне мистецтво Латинської Америки, культурно-географічний регіон, тип музичної традиції.

Постановка проблеми. Інтегрований курс «Мистецтво (пізнавальна складова)» розроблений з метою залучення учнів профільних шкіл, коледжів до пізнання різноманіття культурних надбань людства. Розподіл тем курсу за регіонами дозволяє заглибитись в особливості їх історичного розвитку та сучасного стану, прослідити виникнення та розвиток кожного виду мистецтва регіону від давніх часів до сьогодення. З іншого боку, у тематичному плані (Масол, 2018) наявних підручниках (Масол, 2018; Гайдамака, 2018), методичних розробках (Бордунова, 2018) викладення певних тем виглядає дещо обмеженим, переважно орієнтованим на рівень стандарту загальноосвітньої школи.

Так, у темі «Мистецтво американського культурного регіону» розділ про музичне мистецтво Південної Америки названий «Латино-Американські танці переможно крокують світом». Тематичним планом передбачено ознайомлення із бразильською самбою, кубинською румбою і ча-ча-ча, аргентинським танго, п'ятіркою танців латиноамериканської програми Міжнародних конкурсів бальних танців, творчістю аргентинського композитора Астора П'яццолли та прослуховування його найвідоміших танго «Oblivion» («Забуття») та «Лібертанго» у виконанні автора на бандонеоні та в різних інтерпретаціях (Мистецтво, 2018).

Дійсно, латиноамериканські танці та творчість А. П'яццоли – яскраві й самобутні явища світової культури. Однак, висвітлення лише танцювальної культури Латинської Америки в мистецьких закладах вищої освіти 1–2 рівнів акредитації, сформує неповне уявлення в майбутніх фахівців про музичне мистецтво цього регіону.

Аналіз актуальних досліджень. Загальним особливостям латиноамериканської музики та її історії присвячені праці В. Доценко (Доценко, 2010), А. Карпент'єра (Карпент'єр, 1983), відображенню в музичній культурі Латинської Америки афро-християнських культів, специфіці розвитку міського та сільського фольклору, запозиченням у професійній музиці регіону присвячені дослідження І. Кряжевої (Кряжева, 1993, 1995, 1997, 2004), національні музичні культури Аргентини, Бразилії, Мексики, Куби досліджували О. Алваренга (Алваренга, 1974), А. Леон (Леон, 1974), П. Пічугін (Пічугін, 1961, 1974, 1979, 1981), А. Естрела (Естрела, 1963). Однак, вивчення особливостей розвитку музичного мистецтва країн Латинської Америки не поставало в контексті потреб профільного навчання.

Викладене вище дозволило визначити **мету** нашої **статті** як висвітлення особливостей музичного мистецтва латиноамериканського культурного регіону в контексті викладання інтегрованого курсу «Мистецтво (пізнавальна складова)» у профільних вищих навчальних закладах культури і мистецтв 1–2 рівнів акредитації.

Для реалізації мети було використано такі **методи дослідження**: загальнонаукові (аналіз, синтез, зіставлення, узагальнення, систематизація) для вивчення наукових джерел з історії музики Латинської Америки та визначення напрямів розвитку музичного мистецтва колоніального періоду, конкретно-наукові: метод порівняльного аналізу, за допомогою якого виявлено спільні й відмінні риси в музичній культурі різних країн регіону, виявлено взаємовпливи різних гілок латиноамериканського музичного мистецтва; метод наукової екстраполяції для виявлення історичної специфіки розвитку музичного мистецтва Латинської Америки.

Виклад основного матеріалу. Музичне мистецтво країн Латинської Америки пройшло ті самі періоди розвитку, що й інші види мистецтва регіону, а саме: доколумбовий, колоніальний та незалежний (постколоніальний).

Тематичним планом (Масол, 2018) передбачено ознайомлення студентів із мистецтвом доколумбової Америки (ольмеків, майя, ацтеків, інків). І хоча музику цього періоду не винесено в тематичний план, зупинитися на ній необхідно, оскільки вона є основою таких яскравих явищ у музичній культурі Латинської Америки XIX століття як «музичний націоналізм» та «ацтекський ренесанс».

Розповідаючи про музичне мистецтво *майя*, необхідно акцентувати увагу студентів на тому, що пісні й танці під акомпанемент музики

супроводжували священні церемонії. Музика поглиблювала загальний ефект, допомагала увійти в транс або вступити в спілкування з богами. Під час битв музика зміцнювала бойовий дух воїнів. Вважалося, що на музичних інструментах грають не лише люди, а й боги. Це сприяло високому статусу музикантів, якими могли бути лише чоловіки.

Серед музичних інструментів у майя представлені всі групи, окрім хордофонів, при цьому мембранофони найрізноманітніші. Дослідники припускають, що майя знали поняття «оркестр» – на фресках музиканти завжди розташовані в однаковій послідовності (співаки, флейтисти, барабанщики, інші ударники, сурмачі). Існують непрямі свідчення про запис музики майя ієрогліфами.

Прикладне застосування сформувало відповідну жанрову систему музики майя: поширення набули ритуальні, військові, героїчні, мисливські, танцювальні, пісенні твори.

Розповідаючи про музичне мистецтво *ацтеків*, необхідно акцентувати на розвитку ними професійної музичної освіти. Створенням пісень і спостереженням за їх виконанням займалися спеціальні жерці. Музичне мистецтво мало передовсім релігійну орієнтацію: твори виконувалися для умиротворення богів, а музиканти, відповідно, мали високий суспільний статус. Існували боги – покровителі музики і танців.

Світська музика звучала під час читання поезій і гімнів. Збереглися свідчення про багатогодинні вуличні концерти, у яких до музикування могли залучитися всі бажаючі. При цьому музиканти розташовувалися в центрі майданчика, а співаки – навколо них. Така традиція вуличних концертів і сьогодні поширена в Мексиці – країні, розташованій на території колишньої держави ацтеків, як зауважує Н. Скрябіна (Скрябіна, 2003).

Серед музичних інструментів в ацтеків були поширені аерофони, мембранофони, ідеофони. Вважається, що для ударних інструментів існувала система запису ритмічних малюнків за допомогою складів. Найпоширенішими були ритмічні малюнки із четвертними та восьмими нотами та четвертними паузами (Скрябіна, 2003).

Музика була частиною побуту, культурного та релігійного життя *інків*. Необхідно акцентувати увагу студентів на трьох суттєвих відмінностях музики інків від майя і ацтеків: менше використання барабанів, залучення жінок до музикування (гра на барабанах під час свят), існування жанру хараві (сольної ліричної пісні в супроводі флейти) (Пічугін, 1979).

Серед спільних рис музичного мистецтва майя, ацтеків, інків можна назвати його синкретизм, релігійну орієнтованість, високий статус чоловіків-музикантів, а серед власне музичних особливостей – синкопованість, діатонізм, пентатоніку, варіаційну форму з чіткою структурою та каденціями, відсутність струнних інструментів. Музичні інструменти індіанці створювали з дерева, шкіри, плодів, кісток людини і тварин, металів, глини тощо. Завдяки

використанню великого різноманіття ударних інструментів, індіанська музика була дуже незвичною для європейців.

Перш ніж зупинитися на особливостях музичного мистецтва Мезоамерики колоніального періоду, необхідно акцентувати увагу студентів на тому, що протягом XVI–XVIII століття на території Латинської Америки формуються три головних культурно-географічних регіони (метиський, мулатський, креольський), границі яких не збігаються з кордонами сучасних держав.

Метиський тип виник на основі змішування європейських та місцевих індіанських традицій і характерний для культур Андського регіону (Перу, Колумбія, Еквадор, Чилі, Болівія) і, особливо, Мексики. Активний процес метисації в цих регіонах позначився в усіх формах духовного й мистецького життя нового етнокультурного типу і сформував власний різновид музично-поетичного фольклору (жанри корридо, харабе в Мексиці, самакуека в Перу, куека в Чилі), зберігши окремі елементи доколумбової індіанської традиції (індіанські духові інструменти (кена), деякі пісенні і танцювальні жанри).

Мулатський тип, заснований на змішуванні європейських та африканських традицій, склався на території Карибського регіону (Куба, Венесуела, Гаїті, Коста-Ріка, окремі регіони Бразилії). У фольклорі населення тут переважають ударно-шумові інструменти і ускладнена ритміка. У межах цього регіону збереглися архаїчні африканські ритуали – сантерія на Кубі, кандомбле та умбанда в Бразилії, воду на Гаїті. Ця частина афроамериканського фольклору є найдавнішою, але існує й постійно розвивається в сучасній Латинській Америці.

Унікальним є креольський тип, пов'язаний з культурою європейських переселенців та їхніх нащадків, що майже не зазнала впливу індіанських та африканських традицій, і характеризує Аргентину й Уругвай, найбільш «білі» за зовнішнім виглядом і найбільш «європейські» за своїм типом країни. Однак, ця близькість має відносний характер, адже культура європейських переселенців іспано-португальського походження за 500-річний період самостійного існування значно змінилася і набула специфічних рис, про що мова піде нижче.

Висвітлюючи особливості музичного мистецтва Латинської Америки колоніального періоду, необхідно вказати на існування чотирьох типів музичних традицій. На наш погляд, за ступенем поширення та впливу на подальший розвиток музичного мистецтва не лише Латинської Америки, а й усього світу, їх можна розташувати таким чином (від меншого до більшого): африканська, індіанська, креольська, євроафриканська. Зупинимось коротко на їх особливостях.

Автентична *африканська* музика зустрічається на Кубі та в Бразилії і представлена ритуальними піснеспівами, танцями і музикою «священних

барабанів», на яких грають для богів – ориша. Кожен ориша має присвячені йому піснеспіви й постійний ритмічний малюнок, синкретично вписаний у спів і танці багаточасових ритуалів. Вивчення цієї цікавої та своєрідної музики утруднене, адже вона не існує поза культом, є надбанням обмеженого кола людей і ретельно охороняється (Леон, 1974).

Музична культура корінного *індіанського* населення Латинської Америки в умовах колонізації розвивалася по-різному. Так, на території Мексики, де процес етнічної асиміляції відбувався інтенсивніше, автентична індіанська музика збереглася лише у віддалених районах. На інших територіях вона може бути визначена як мішана (метиська), така, що сприйняла впливи іспанської (або португальської) музики в галузі ладу, мелодики, ритміки, інструментарію. На територіях компактного проживання індіанців (в Аргентині, Чілі) зберігається самотня музична культура. У районах із переважанням метиського населення індіанська музика стає мішаною, випробовуючи вплив креольської (Пічугін, 1974).

Креольською в мистецтвознавчих дослідженнях називається музика Латинської Америки, яка походить від іспанської та португальської, привезеної першими переселенцями, і розвивається поза суттєвими впливами індіанської, африканської або метиської. У ній переважають пісенно-танцювальні форми. Необхідно зазначити, що протягом колоніального періоду креольська музика зазнавала власних різноманітних і суттєвих змін, які можна згрупувати в два напрями: консервування та еволюціонування. Перше проявлялося у збереженні в незмінному вигляді релігійних та обрядових наспівів, дитячих та колискових пісень, романсів, вільянсікос іспанських та португальських колоністів. Друге посилилося у 19 столітті, у зв'язку з появою в Латинській Америці французьких, англійських, німецьких, слов'янських переселенців. Креольська музика цього напрямку зберігає європейську основу в галузі ладу, гармонії, ритміки, структури періодів, але її емоційний профіль, характер, колорит відрізняється від іспанського і португальського (Кряжева, 1994, 1997).

Необхідно звернути увагу студентів, що суттєвою особливістю креольської музики є поєднання спільності художніх проявів у цілому (у масштабах всього континенту) та різноманітності регіональних форм. Серед загальних ознак: переважання тридольних розмірів, змінні метри, поліритмія, мажоро-мінор, терцієві дублювання мелодії, обов'язковий супровід співу грою на музичних інструментах, а танців – співом та гітарою або її місцевими різновидами. П. Пічугін виділяє чотири типи регіональних форм латиноамериканської креольської музики: архаїчні (Перу, Болівія), автентичні (Чілі), європізовані (Аргентина, Уругвай), африканізовані (Венесуела). Регіональна своєрідність може спостерігатися і в межах однієї країни. Найчастіше відмінності виявляються в загально-мелодичному

складі, ладовій організації, метриці, переважанні певних пісенних чи танцювальних форм і музичних інструментів (Пічугін, 1974).

Розвивалася креолами і професійна музична творчість (кубинець Е. Салас-і-Кастро, мексиканець Е. Франко, венесуелець Х. А. Ламаса, колумбієць Х. Еррера-і-Чумачера, бразилець Ж. М. Нуніс Гарсія). Вона представлена передовсім культовими поліфонічними жанрами й формами (Кряжева, 1997). На початку XIX століття дослідниками відмічається прискорення розвитку світських жанрів: з'являються патріотичні пісні, хори, фортепіанна салонна музика, п'єси для духових оркестрів. Набуття країнами Латинської Америки незалежності пожвавило музичне життя. У XIX столітті у великих містах відбувалися гастролі італійських музикантів, відкривалися оперні театри й музичні школи. Композитори випробовували свої сили в написанні опер (мексиканці С. Паньяга, М. Моралес, кубинець Г. Вільяте, колумбієць Х. М. Понсе де Леон, бразилець К. А. Гоміс) (Карпентьер, 1983).

Євроафриканська музика виникла як синтез європейської (базової, основної) та африканської (асимілюючої) музичних культур. Часто замість «євроафриканська» в музикознавчих і фольклорних дослідженнях використовується термін «афроамериканська» з метою розмежування двох основних гілок музичної культури Латинської Америки: євроамериканської (що походить з Європи) та афроамериканської (що походить з Африки). Така афроамериканська музика на Кубі має назву афрокубинської, а в Бразилії – афробразильської. Певний час розвиток європейської і африканської музики в цих країнах відбувався паралельно. Однак, поступово африканці, дуже сприйнятливі до різної музики, почали виконувати європейську музику, вносячи до неї зміни: здводолювали тридольні метри, загострювали та синкопували рівномірні ритми, знеквадратнювали періодичні структури, використовували антифонні сполучення соліста і хору, соліста і акомпануючого інструмента, що набував сольючої функції, посилювали імпровізаційність та роль ударних інструментів. Поступово новий виконавський стиль затвердився не як манера інтерпретації, а як нова якість самого музичного матеріалу. Першим відомим твором у цьому стилі є афрокубинський «Сон Ма Теодори», датований кінцем XVI століття (Пічугін, 1979).

Типові риси євроафриканської музики, окрім описаних вище, також включають: відсутність увідного тону (міксолідійський лад), побудову мелодичних ліній з коротких повторюваних поспівок або низхідних секвенцій, синкоповану ритміку із пропуском сильних та дробленням слабких долей, поліритмію вокальної партії та супроводу та різних голосів супроводу між собою, переважання ударних та ударно-шумових інструментів в акомпануючих ансамблях, використання струнно-щипкових інструментів у якості ритм-секції, перебільшено емоційну, «збуджену» манеру виконання.

Як і креольська, євроафриканська музика представлена значним числом пісенно-танцювальних форм, серед яких до сьогодні є популярними кубинські сон, гуарача, румба та бразильські батуке, самба, машиш (Пічугін, 1974). Зупиняючись, згідно з програмою, на особливостях румби і самби (а також танго, ча-ча-ча), необхідно акцентувати увагу студентів, що відповідні сучасні бальні танці суттєво відрізняються від аутентичних варіантів.

Інструментарій євроафриканської музики колоніального періоду складається з інструментів європейського (креольського) та африканського походження. Серед перших переважають струнні щипкові (гітара, трес, типле на Кубі, віола, бандолін у Бразилії), серед других – різні сімейства вертикальних барабанів (бата, бембе, конга, юка), брязкальця (Естрела, 1961).

Описані вище традиції (африканська, індіанська, креольська та євроафриканська) утворюють багат шаровий музичний фольклор Мезоамерики. Однак поширені вони нерівномірно. У більшості країн Латинської Америки поширена креольська музика, тоді як на Кубі та в Бразилії – євроафриканська, африканська та велика кількість перехідних і мішаних форм. Євроафриканська музика також поширена на Гаїті, в Пуерто-Ріко, на Антильських островах, менше – на узбережжі Венесуели, Атлантичному узбережжі Колумбії.

Саме багат шаровістю, симультанністю розвитку різних пластів музична культура Латинської Америки якісно відрізняється від інших світових музичних культур. Поряд із професійною композиторською традицією тут існують одночасно різні типи фольклору, включаючи давні архаїчні форми й пізніші, пов'язані з міською культурою. Якщо для Європи характерна послідовна змінюваність етапів розвитку народного мистецтва (архаїчні ритуальні форми витісняються селянськими та міськими, які в свою чергу відчувають сильний тиск з боку сучасної масової культури), то в Латинській Америці вони розвиваються одночасно.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Унікальність культури Латинської Америки полягає в тому, що вона формувалася в результаті найбільшого в історії расово-етнічного катаклізму, у межах якого змішалися індіанські, європейські (іспано-португальські) та африканські витоки. При всіх своїх відмінностях культури сучасних латиноамериканських країн мають вплиове європейське коріння, яке стало основою їх своєрідності. Для європейця культура Нового світу ніколи не була абсолютно чужою, скоріше, вона уособлювала діалектичну якість, яку можна визначити як «нове своє». На подібних принципах будувалося ставлення і сприйняття латиноамериканців європейським світом.

Протягом XIX–XX століть такі самобутні форми латиноамериканського музично-поетичного фольклору, як бразильська самба, аргентинське танго, кубинська румба та інші вийшли за межі національних кордонів і набули загального значення, втім, як і національні професійні композиторські школи

та західна музика взагалі, збагатилася унікальними творчими ідеями бразильця Ейтора Віла-Лобоса, мексиканця Карлоса Чавеса, аргентинця Альберто Хінастери.

Висвітлення шляхів проникнення жанрів автентичного латиноамериканського фольклору в масову музику, дослідження трансформацій, які з ними відбулися, вивчення етапів формування національних композиторських шкіл країн Латинської Америки, творчих шляхів видатних композиторів Аргентини, Бразилії, Мексики, Куби, їхнього впливу на формування самобутності музичної культури регіону та світу загалом, а також методичні зауваження щодо подання відомостей про них в інтегрованому курсі «Мистецтво (пізнавальна складова)» у закладах профільної освіти 1–2 рівнів акредитації, можуть скласти перспективи подальших розвідок.

ЛІТЕРАТУРА

- Алваренга, О. (1974). Бразильские народные танцы-действия. В П. Пичугин (ред.), *Музыкальная культура стран Латинской Америки*, (сс. 171-196). Москва: Музыка (Alvarenha, O. (1974). Brazilian folk dances-actions. In P. Pichugin (Ed.), *Musical culture of Latin America*, (pp. 171-196). Moscow: Music).
- Бордунова, Н. (2018). Конспект уроку «Мистецтво» (10 кл.) на тему «Мистецтво Латинської Америки». Режим доступу: <https://vseosvita.ua/library/konspekt-uroku-mistectva-10-klas-mistectvo-latinskoi-ameriki-62696.html> (Bordunova, N. (2018). Abstract of lesson "Art" (10 grade) on "Latin America's Art". Retrieved from: <https://vseosvita.ua/library/konspekt-uroku-mistectva-10-klas-mistectvo-latinskoi-ameriki-62696.html>)
- Гайдамака, О. (2018). *Мистецтво (рівень стандарту, профільний рівень)*. Київ: Генеза (Haidamaka, O. (2018). *Art (the standard level, advanced level)*. Kyiv: Genesis).
- Доценко, В. (2010). *История музыки Латинской Америки XVI–XX веков*. Москва: Музыка (Dotsenko, V. (2010). *History of Latin American music of XVI–XX centuries*. Moscow: Music).
- Карпентьер, А. (1983). Латинская Америка в музыке. В П. Пичугин (ред.), *Музыкальная культура стран Латинской Америки*, (сс. 5-21). Москва: Музыка (Karpentier, A. (1983). Latin America in music. In P. Pichugin (Ed.) *Music of Latin America*, (pp. 5-21). Moscow: Music).
- Кряжева, И. (2004). Афро-христианские культы Латинской Америки. *Очерки истории латиноамериканского искусства*. Часть II. XIX–XX века, (сс. 7-21). Москва: Музыка (Kriazheva, I. (2004). Afro-Christian cults of Latin America. *Essays on the history of Latin American art*. Part II. XIX–XX centuries, (pp.7-21). Moscow: Music).
- Кряжева, И. (1993). Городской музыкальный фольклор: некоторые особенности становления и современного развития (на материале Аргентины и Кубы). *Профессиональное искусство и народная культура Латинской Америки*, (сс. 120-160). Москва: Российский институт искусствознания (Kriazheva, I. (1993). Urban musical folklore: some features of formation and modern development (on the material of Argentina and Cuba). *Professional art and folk culture of Latin America*, (pp. 120-160). Moscow: Russian Institute of art).
- Кряжева, И. (2004). О сущности и типологии афро-американского музыкального фольклора. *Очерки истории латиноамериканского искусства*. Часть II. XIX–XX

- века, (сс. 22-61). Москва: Музыка (Kriazheva, I. (2004). On the essence and typology of African-American musical folklore. *Essays on the history of Latin American art*. Part II. XIX-XX centuries, (pp.22-61). Moscow: Music).
- Кряжева, И. (1997). Религиозная музыка в Новой Испании. *Очерки истории латиноамериканского искусства*. Часть I. XVI—XVIII века, (сс. 205–219). Москва: Музыка (Kriazheva, I. (1997). Religious music in New Spain. *Essays on the history of Latin American art*. Part I: XVI-XVIII centuries, (pp. 205-219). Moscow: Music).
- Кряжева, И. (1995). «Свое-чужое» в профессиональной музыке Латинской Америки. *Музыкальное искусство XX века*, 9.2, 38-49 (Kriazheva, I. (1995). "Friend-foe" in the professional music of Latin America. *Musical art of the XX century*, 9.2, 38-49).
- Леон, А. (1974). Музыка кубинских негров. В П. Пичугин (ред.), *Музыкальная культура стран Латинской Америки*, (сс. 84-91). Москва: Музыка (Leon, A. (1974). Music of Cuban Negroes. In P. Pichugin (Ed.), *Music of Latin America*. (pp. 84-91). Moscow: Music).
- Масол, Л. (2018). *Мистецтво*. Київ: ВД «Освіта» (Masol, L. (2018). *Art*. Kyiv: "Osvita").
- Масол, Л. (2018). *Орієнтовний тематичний план до уроків мистецтва у 10(11) класі (до підручника Л. Масол «Мистецтво»)*. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv>. (Masol, L. (2018). *Approximate thematic plan for art lessons at 10(11) grade (to the textbook L. Masol "Art")*. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasi>
- Мистецтво (профільний рівень). Програма для 10–11-х класів загальноосвітніх навчальних закладів*. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv>. (Art (profile level). *Program for 10-11th grades of secondary schools*. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv>).
- Пичугин, П. (1974). Краткий очерк истории кубинской музыки. В П. Пичугин (ред.), *Музыкальная культура стран Латинской Америки*, (сс. 15-76). Москва: Музыка (Pichugin, P. (1974). Brief essay on the history of Cuban music In P. Pichugin (Ed.), *Music of Latin America*, (pp. 15-76). Moscow: Music).
- Пичугин, П. (1979). *Музыкальная культура андских народов*. Москва: Наука (Pichugin, P. (1979). *Musical culture of the Andean peoples*. Moscow: Science).
- Пичугин, П. (1961). Сильвестре Ревуэльтас и мексиканский фольклор. *Советская музыка*, 5, 170-176 (Pichugin, P. (1961). Silvestre Revueltas and Mexican folklore. *Soviet music*, 5, 170-176).
- Пичугин, П. (1981). Эйтор Вилла-Лобос и бразильская национальная музыкальная культура. *Культура Бразилии*, (сс. 101-122). Москва: Музыка (Pichugin, P. (1981). Eitor Villa-Lobos and Brazilian national musical culture. *Culture of Brazil*, (pp. 101-122). Moscow: Music).
- Скрябина, Н. *О музыкальном и поэтическом наследии цивилизации ацтеков*. Режим доступу: <https://www.indiansworld.org/aztecpoet.html#.XF3NSHtuLIU>. (Scriabina, N. *On the musical and poetic heritage of the Aztec civilization*. Retrieved from: <https://www.indiansworld.org/aztecpoet.html#.XF3NSHtuLIU>).
- Эстрела, А. (1963). Бразильская музыка. *Бразилия: Экономика, политика, культура*, (сс. 354-356). Москва: Просвещение (Estrela, A. (1963). Brazil music. *Brazil: Economy, politics, culture*, (pp.354-356). Moscow: Education).

РЕЗЮМЕ

Васильева Лариса. Музыкальное искусство латинской Америки доколумбового и колониального периодов в контексте профильного художественного образования.

В статье проанализированы особенности изучения интегрированного курса «Искусство (познавательная составляющая)» в профильной школе. На примере раздела «Музыкальное искусство Латинской Америки» доказана необходимость более глубокого освещения тем познавательной составляющей учебной дисциплины в художественных учебных заведениях по сравнению с уровнем стандарта. Освещены пути развития музыкального искусства Южной Америки доколониального и колониального периодов, выделены общие и отличительные черты музыкального искусства майя, ацтеков, инков. Охарактеризованы культурно-географические регионы Мезоамерики, сформировавшиеся в колониальный период и четыре типа музыкальных традиций. Описаны причины и особенности многослойности музыкальной культуры региона.

Ключевые слова: интегрированный курс «Искусство», музыкальное искусство Латинской Америки, культурно-географический регион, тип музыкальной традиции.

SUMMARY

Vasylieva Larysa. Musical art of Latin America of pre-Columbus and colonial periods in the context of specialized art education.

The purpose of the article is to describe the features of musical art of the Latin American cultural region in the context of teaching an integrated course «Art (cognitive component)» in specialized higher education institutions of culture and arts of 1-2 levels of accreditation. Research methods: general scientific (analysis, synthesis, comparison, generalization, systematization) to study scientific sources on the history of music in Latin America and to determine the musical art colonial period directions of development; specifically-scientific: the method of comparative analysis, which revealed common and distinctive features in the musical culture of region's countries, revealed interaction of Latin American musical art's different branches; the method of scientific extrapolation – to identify the historical specifics of musical art in Latin America development.

Research results. The ways of development South America's musical art of pre-colonial and colonial periods are highlighted, common and distinctive features of Maya, Aztecs, Incas musical art are highlighted. The cultural and geographical regions of Mesoamerica, formed in the colonial period are characterized. Four types of Mesoamerican musical traditions are described. The reasons and features of multilayered musical culture of the region are determined.

Conclusions and prospects. The uniqueness of the Latin American culture was formed as a result of the largest racial and ethnic cataclysm, in which mixed Indian, European (Spanish-Portuguese) and African sources. Despite all their differences, the cultures of modern Latin American countries have influential European roots, which became the basis of their originality. During the nineteenth and twentieth centuries a distinctive form of Latin American musical-poetic folklore, such as Brazilian Samba, Argentine Tango, Cuban Rumba and others, went beyond national borders and has acquired cultural significance and national professional school of composition and Western music in General is enriched with unique creative ideas of the Brazilian Heitor Villa-Lobos, Mexican Carlos Chávez, Argentinean Alberto Ginastera. Coverage of authentic Latin American folklore's genres, ways of penetration in mass music, research of transformations which occurred to them, studying of national composer's schools in the Latin America countries, creative ways of outstanding composers of Argentina, Brazil, Mexico, Cuba, their influence on formation of the region's original musical culture and methodological

observations on the presentation of information about them in the integrated course "Art (cognitive component)" for specialized art education in education institutions of 1–2 levels of accreditation, can make the prospect of further research.

Key words: *integrated course "Art", musical art of Latin America, cultural and geographical region, type of musical tradition.*

УДК 378.147=111:81(510)(045)

Любов Гунько

Інститут педагогічної освіти
і освіти дорослих ім. І. Зязюна НАПН України

ORCID ID 0000-0002-6332-4307

DOI 10.24139/2312-5993/2019.01/149-158

ВИЗНАЧЕННЯ ХАРАКТЕРИСТИК ТА ВИМОГ ДО ФАХІВЦЯ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ТА ПРИКЛАДНОЇ ЛІНГВІСТИКИ В КИТАЇ

Метою статті є висвітлення вимог до професійної підготовки магістрантів з іноземної мови та прикладної лінгвістики; виокремлення обов'язкових базових знань і навичок; визначення характеристик професіонала з даного напрямку. Практичну цінність становлять провідні теоретичні та практичні ідеї, методи й теорії китайської професійної освіти з метою їх подальшого використання в реформуванні освітньої системи України. Під час проведення розвідки ми використовували теоретичні (узагальнення та аналіз) та емпіричні (опис і порівняння) методи наукового дослідження. У ході дослідження було виявлено базові навички фахівця з іноземної мови та прикладної лінгвістики, а саме: інтелектуальні, дослідницькі, практичні, навички наукової взаємодії; визначено характеристики професіоналу з даного напрямку; виокремлено термін «фахівця з іноземної мови та прикладної лінгвістики в Китаї».

Ключові слова: *фахівець, прикладна лінгвістика, іноземна мова, Китай, навички, вимоги, професійна підготовка, магістратура.*

Постановка проблеми. Зміни, що відбуваються в освітньому процесі КНР, шляхи модернізації освіти та їх результати, вихід закладів вищої освіти Китаю на топові позиції світових рейтингів є першопричиною зацікавленості й ретельного вивчення національної освітньої системи Китаю науковцями України. Професійна підготовка студентів магістратури з іноземної мови та прикладної лінгвістики – порівняно новий напрям в історії освіти України, який має значні вади, наприклад, невідповідність моделі навчання реальній практиці професійної діяльності спеціаліста. Оптимізована та сучасна система підготовки магістрантів іноземної мови та прикладної лінгвістики в китайських закладах вищої освіти набуває цінності для реформування й удосконалення даного напрямку підготовки в університетах України.

Аналіз актуальних досліджень. На сьогодні проблему професійної підготовки фахівців досить широко представлено в працях вітчизняних дослідників І. Ішутіної, І. Салосіної, О. Комочкової, Є. Мажар, О. Семеног,

О. Сосніної, О. Юдіної, Н. Пазюри та ін., які розглядають проблеми вищої освіти, формування майстерності та професіоналізму. Питання професійної підготовки було розкрито в роботах таких китайських учених, як: Гуй Шичунь (桂诗春), Ю Мін (余敏), Лю Ючунь (刘友春), Чжан Делу (张德禄), Чжан Вей (张伟) та інших.

Разом із тим у психолого-педагогічній літературі недостатньо розроблено проблему професійної підготовки магістрантів з іноземної мови та прикладної лінгвістики. Під час проведення розвідки ми використовували теоретичні (узагальнення й аналіз) та емпіричні (опис і порівняння) **методи наукового дослідження**.

Метою нашої статті є висвітлення вимог до професійної підготовки магістрантів з іноземної мови та прикладної лінгвістики; виокремлення обов'язкових базових знань і навичок; визначення характеристик професіонала з даного напрямку.

Виклад основного матеріалу. Слід зауважити, що в китайській системі освіти в межах різних рівнів освіти висуваються різні вимоги до професійної підготовки. Так, наприклад, метою підготовки студентів бакалаврату є оволодіння основами теорії, професійними знаннями та основними навичками, щоб мати можливість працювати в обраній сфері та володіти базовими науково-дослідницькими можливостями. Вимоги до магістрантів полягають в оволодінні теоретичними основами та систематичними професійними знаннями та вмінням проводити дослідницьку діяльність, самостійно здійснювати спеціалізовану роботу. Аспіранти, у свою чергу, повинні володіти твердою та широкою теоретичною базою та систематичними глибокими знаннями дисципліни, мати можливість самостійно займатися науковими дослідженнями та мати творчі досягнення в науці або технічній експертизі (王学文, 2012). Це визначається потребами конкретних соціальних областей і окремих соціальних рівнів, а також залежить від типів та рівнів шкіл, у яких студенти отримують освіту. Заклади освіти всіх типів і рівнів повинні формулювати свої навчальні плани, виконувати власні завдання й готувати кваліфікованих спеціалістів, необхідних суспільству (培养目标_百度百科, 2018).

Прикладний лінгвіст – одна з найбільш затребуваних професій у сучасному світі активізації ділових та економічних відносин. Особливо важливою характеристикою є професійне володіння іноземними мовами та вміння їх використовування в розробці комп'ютерних програм. Диплом прикладного лінгвіста надає найкращі перспективи в умовах гострої конкуренції на ринку праці (*Філологія: прикладна лінгвістика*, 2018).

Теоретична лінгвістика, соціолінгвістика та сучасне навчання іноземній мови – це три основних напрями досліджень кафедр іноземної мови та прикладної лінгвістики. А саме сфера досліджень включає в себе:

системну функціональну граматику, функціональну лінгвістику, лінгвістичну історію, прагматику, семантику, соціолінгвістику, лінгвістичне та культурне дослідження, прикладну лінгвістику, теорію та практику вивчення іноземної мови, стилістичні дослідження, обчислювальну лінгвістику та ін. (北京大学外国语学院, 2018).

Інститути іноземних мов мають за мету готувати лінгвістів-професіоналів з глибокими систематичними знаннями у сфері лінгвістики та суміжних із нею дисциплін, за допомогою останніх наукових досягнень безпосередньо в Китаї та за кордоном.

У китайських словниках можна знайти таке визначення професіоналу: професіонал (експерт) – людина, що професійно досліджує або спеціалізується в академічних, технічних та інших сферах, має особливий досвід або навички; майстерно володіє предметом (专家（在学术、技艺等方面有专门研究或特长的人）_百度百科, 2018)

На думку Чжан Делу, будучи молодим ученим, перше, що потрібно зробити, – це розвивати в собі моральні якості, бути відданим науці. Справжній дослідник, перш за все, повинен знати, як бути людиною в суспільстві, щоб мати змогу дійсно професійно виконувати свою роботу. Бути питливим та дотримуватися власного дослідницького шляху, мати дух наполегливості, бажання постійно поповнювати свої знання. Якщо дослідник відчуває справжню зацікавленість та інтерес до предмету дослідження, то він ніколи не буде мати відчуття нудьги та виснаження в роботі, що й допоможе йому у власному розвитку та досягненні певного результату (张淑杰 & 张德禄, 2015).

Дослідник Юй Мін зазначає, що створення та розвиток високоефективної дослідницької групи з прикладної лінгвістики вимагає від учених високого професіоналізму. Науково-дослідна команда повинна володіти багатими академічними знаннями, дисциплінарним відношенням до справи та мати широкий кругозір. Підкреслюється, що в процесі створення дослідницької групи треба ретельно обирати та в подальшому виховувати молодих перспективних учених, з метою збагачення та розвитку подальших наукових розвідок (余敏, 2015).

У даний час для багатьох учених, які проводять дослідження порівняння китайської та англійської мови в Китаї, перешкодою праці в галузі прикладної лінгвістики є низький рівень англійської мови. По-друге, через те, що прикладна лінгвістика доволі нова наука, її теоретична база недосконала, що чинить перешкоди на шляху молодих учених.

Сьогодні вчені Китаю, які проводять дослідження у сфері прикладної лінгвістики, уже усвідомили важливість теоретичної складової предмету, вони підкреслюють, що прикладна лінгвістика – це системна програма. З цього виходить, що вчені, які проводять дослідження в галузі прикладної лінгвістики, мають також вивчити питання теоретичних знань. Дослідники

прикладної лінгвістики не тільки повинні докладати немалих зусиль щоб вивчати та досліджувати предмет, але й мають виявляти сутність кожного предмету з метою її поєднання з прикладною лінгвістикою, щоб отримати нові ідеї та теорії. Вивчення використання прикладної лінгвістики в різних сферах одночасно допомагає краще зрозуміти та покращити її використання в своїй галузі, сприяє розвитку прикладної лінгвістики як предмету (应用语言学的研究现状与展望, 2016)

Загальна освітня програма підготовки лінгвіста у КНР передбачає вивчення таких дисциплін:

- загальні гуманітарні та соціально-економічні дисципліни, які спрямовані на отримання майбутніми лінгвістами універсальних знань, що дозволяють сформулювати необхідні знання про різні сфери суспільства;
- загальні математичні та природничо-наукові дисципліни, які надають знання щодо досягнень у природознавчій сфері та в області інформаційних технологій;
- загальнопрофесійні дисципліни, які являють собою цикл предметів загальнолінгвістичної підготовки;
- дисципліни спеціальної підготовки, які включають і дисципліни зі спеціальності, у процесі вивчення яких формуються професійні вміння та навички;
- факультативні дисципліни, які доповнюють професійну підготовку майбутнього спеціаліста (China Academic degree and graduate education Information, 2018; 外国语言学及应用语言学专业_百度百科, 2018).

Обов'язкові базові знання, якими мають володіти студенти даної спеціальності:

- систематизовані поглиблені теоретичні знання з іноземної мови та прикладної лінгвістики й вузькоспеціалізовані знання з будь-якого напрямку, знання щодо сучасного стану сфери дослідження, володіння основними засобами теоретичного та практичного дослідження, поєднання теорії з практикою, техніка аналізу та вирішення питань, які можуть виникнути під час проведення теоретичної або практичної роботи;
- спеціалізований досвід вивчення іноземної мови, на високому рівні володіти іноземною мовою (аудіювання, мова, письмо, читання), щоб під час написання дипломної роботи мати змогу самостійно проводити аналіз та пошук літератури, текстів або матеріалів, у закордонних джерелах та ресурсах, проводити необхідні комунікації з іноземними спеціалістами. У той самий час дуже важливим, для поширення кола пошуку закордонних ресурсів, є опанування другою іноземною мовою;

- знання для проведення повноцінного наукового дослідження, збору матеріалу, складанню анкетувань, аналізу даних, щоб отримати відповідний до встановлених вимог дипломний проект.

Обов'язкові базові наукові навички та вміння включають у себе інтелектуальні навички, дослідницькі навички, практичні навички, навички наукової взаємодії (外国语言学与应用语言学专业硕士研究生培养方案, 2018; Основная образовательная программа высшего образования РУДН направление подготовки 45. 03. 02 «Лингвистика», 2014; Pazjura, 2016)

Відповідно до вимог щодо змісту освіти в Китаї, головними цілями навчання за даною спеціальністю є:

1. Студент повинен бути законослухняним громадянином, патріотом, який служить на благо соціалізму та володіє загальними принципами марксизму, дотримується основної політичної лінії соціалізму.

2. Обов'язкове оволодіння студентами базовою теорією за даною спеціальністю, систематизація знань з іноземної мови та прикладної лінгвістики, методики викладання іноземної мови, усного та письмового перекладу. Студент повинен знати сучасні напрями розвитку прикладної лінгвістики, лінгвістичні забезпечення систем обробки мови та мовлення; володіти базовими знаннями в області структурного опису мов (за рівнями); мати чітке уявлення щодо структури лінгвістики як науки, про її зв'язки з іншими науковими дисциплінами, зокрема, інформатикою, щодо прикордонних дисциплін (логіка, семіотика, психолінгвістика, соціолінгвістика, лінгводидактика, теорія та практика перекладу та ін.).

3. Студент повинен вміти оперувати базовим понятійним апаратом теоретичної та прикладної лінгвістики, вирішувати практичні задачі моделювання мовних аспектів на прикладі деяких штучних мов (мов формальних граматик, форм Бекус-Нура, пошукових мов, уявлення знання та семантики).

4. Студент повинен отримати навички самостійної, пошукової дослідницької роботи з навчальним матеріалом з пройдених навчальних дисциплін, а також практичної роботи з лінгвістичними ресурсами (системами машинного перекладу, словниками, тезаурусами, пошуковими системами, корпусами, електронними навчальними та тестовими програмами) (Соснина, 2012; China Academic degree and graduate education Information, 2018; 外国语言学及应用语言学专业_百度百科, 2018).

Напрями підготовки магістрів та іспити, які треба скласти для вступу до магістратури кожного вищого навчального закладу відрізняються. Наприклад, у Нанкінському університеті виділяють такі напрями підготовки 01 Іноземна мова та прикладна лінгвістика; 02 Перекладознавство; 03 Двомовна лексикографія; 04 Навчання англійській мові з допомогою використання комп'ютерних технологій; 05 Корейське мовознавство та дослідження перекладу. За цими напрямками треба

скласти такі іспити. Група А (напрям 01 – 04): ① 101 Політологія; ② 262 Російська мова або 263 Японська мова, або 264 Німецька мова, або 265 Французька мова; ③ 653 Базова англійська мова; ④ 963 Англійське мовознавство. Група Б (напрям 05): ① 101 Політологія; ② 262 Російська мова або 263 Японська мова, або 264 Німецька мова, або 265 Французька мова; ③ 650 Базова корейська мова; ④ 970 Комбінований іспит із професійних знань корейської мови.

У Шанхайському університеті іноземних мов на спеціальність магістратури 050211 Іноземна мова та прикладна лінгвістика (яка відноситься до факультету: 016 Інститут дослідження мов) виділяються такі напрями підготовки: 1. Теоретичне мовознавство; 2. Прикладна лінгвістика. Відповідно треба скласти такі іспити першого етапу: ① 101 Політична теорія; ② Друга іноземна мова (250 Англійська мова або 251 Російська мова, або 252 Французька мова, або 253 Німецька мова, або 254 Японська мова, або 255 Іспанська мова, або 256 Арабська мова, 257 Італійська мова, або 258 Португальська мова, або 259 Корейська мова); ③ 640 Теорія іноземної мови та прикладної лінгвістики; ④ Двосторонній переклад з першої іноземної мови (824 Двосторонній переклад між англійською та китайською, 825 Двосторонній переклад між російською та китайською, 826 Твір та прийоми перекладу китайської мови, 827 Двосторонній переклад між німецькою та китайською, 828 Двосторонній переклад між японською та китайською, 829 Двосторонній переклад між іспанською та китайською, 830 Двосторонній переклад між арабською та китайською, 832 Двосторонній переклад між португальською та китайською, 834 Країнознавство Північної Кореї та двосторонній переклад між корейською та китайською). Другий етап іспиту складається з таких письмових іспитів як: Теорії та практики іноземної філології та прикладної лінгвістики, Основ теорії загального мовознавства, Теорії загальної прикладної лінгвістики та Двостороннього перекладу (上海外国语大学2017年外国语言学及应用语言学专业目录, 2017).

З моменту створення такого напрямку, як прикладна лінгвістика, дослідники зосереджували свою увагу на взаємовідносинах між мовою та суспільним життям. На їх думку, мова володіє двома головними характеристиками: вона не сингулярна та постійно змінюється. Ці зміни є локальними та соціальними. Соціальні зміни поділяються на зміни в соціальних верствах (верхній, середній, нижній тощо) та зміни в професії (учитель, юрист, лікар, військовий тощо). Тому прикладна лінгвістика зосереджується на вивченні таких явищ, як: жіноча мова, кількісний аналіз різних класів та фонетичних варіантів, мовних контактів та конфліктів. Можна сказати, що методи лінгвістів у дослідженні цих явищ відображають загальнолюдську турботу про користувачів мови (应用语言学的学科特征与大学生应用能力的培养, 2014).

Ми можемо простежити, що на сьогоднішній день прикладна лінгвістика в Китаї розвивається в трьох напрямках: викладання китайської мови, розвиток мов національних меншин та викладання іноземної мови. Характер завдань, що стоять перед китайськими лінгвістами, достатньо повно окреслив видатний китайський лінгвіст Яжоу Цзумо (周祖谟), а саме:

1) розробка теоретичних проблем – починаючи з системного підходу; дослідження закономірностей освіти та сфери використання лінгвістики;

2) дослідження практичних питань викладання прикладної лінгвістики з метою підвищення рівня лінгвістичної підготовки студентів;

3) вивчення різноманітних засобів складання словників відповідно до вимог суспільства.

На сьогодні мовна політика та мовна наука є частиною змін, що проходять у політичній, економічній та соціальній сферах, водночас допомагаючи покращити імідж Китаю за кордоном. Мова посідає в сучасному Китаї досить високе місце в системі духовних цінностей. Разом із ієрогліфічною писемністю, мова є невід'ємною частиною китайської цивілізації та гарантією збереження національної ідентичності в умовах глобалізації (于根元, 2003).

Лю Хайтао (刘海涛) у його книзі «Новий світ прикладної лінгвістики» (应用语言学的新天地) прокоментував: «Мовне планування, викладання мови та обробка мовної інформації – це три головні складові, які залучають інші наукові галузі. Нові кордони прикладної лінгвістики порівняно з вузьким значенням прикладної лінгвістики, яке обмежується викладанням іноземної мови, або порівняно з прикладною лінгвістикою, яка розглядається лише як машинний переклад та інформаційний пошук, або коли прикладна лінгвістика розглядається як суміш різних дисциплін мають більшу наукову та систематичну цінність. А те, що поєднує ці три складові – це «практичність»...» (中国应用语言学的的形成和发张, 2010).

Деякі вчителі не розуміють чарівності прикладної лінгвістики думають, що це чисто теоретичні знання, які не мають практичної користі. Тому під час навчання часто не надто зосереджуються на практичному застосуванні знань з прикладної лінгвістики. Насправді прикладна лінгвістика – захоплюючий курс. Якщо вчителі не можуть зрозуміти її шарму, вони не зможуть передати справжню цінність цього предмету студентам. Треба цінувати прикладну лінгвістику як науку як викладачам, так і студентам, розвивати предмет через їх співпрацю. І щоб досягти поставлено мети і студентам, і вчителям слід зацікавитись вивченням цього предмету (应用语言学的的研究现状与展望分析, 2012).

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. У ході нашої розвідки було виявлено такі вимоги до професійної підготовки магістрантів з іноземної мови та прикладної лінгвістики: оволодіння

теоретичними основами та систематичними професійними знаннями; уміння проводити дослідницьку діяльність, самостійно здійснювати спеціалізовану роботу; професійне володіння іноземними мовами та вміння їх використовувати в розробці комп'ютерних програм; систематичні знання у сфері лінгвістики та суміжних з нею дисциплін.

Виокремлено обов'язкові базові навички, а саме: інтелектуальні, дослідницькі, практичні та навички наукової взаємодії.

Визначено характеристики професіоналу з даного напрямку: професійне дослідження або спеціалізація в академічних, технічних та інших сферах; майстерне володіння предметом; зацікавленість та інтерес до предмету дослідження; володіння багатими академічними знаннями, дисциплінарним відношенням до справи та широким кругозором.

Проаналізувавши теоретичні матеріали провідних китайських лінгвістів, беручи до уваги вимоги, що висуваються до фахівців з даного предмету, ми можемо зробити висновок, що фахівець з іноземної мови та прикладної лінгвістики в Китаї – це спеціаліст, який володіє теоретичними основами та систематичними професійними знаннями у сфері лінгвістики та суміжних з нею дисциплін, професійно володіє іноземними мовами та вміє їх використовувати в розробці комп'ютерних програм, виділяється дисциплінарним відношенням до справи та широким кругозором.

Проведене дослідження не розкриває всієї сутності проблеми та вимагає подальшого аналізу теоретичної бази. Тому подальші наукові розвідки ми плануємо проводити в напрямі дослідження теорій та концепцій, які лежать в основі підготування магістрантів з іноземної мови та прикладної лінгвістики в Китаї.

ЛІТЕРАТУРА

- РУДН. (2014). *Основная образовательная программа высшего образования РУДН направление подготовки 45. 03. 02 «Лингвистика»*. Москва: РУДН (RUDN (2014). *Main educational program of higher education in RUDN on the major 45.03. 02 "Linguistics"*. Moscow: RUDN).
- Соснина, Е. (2012). *Введение в прикладную лингвистику*. Ульяновск: УлГТУ (Sosnina, Y. (2012). *Introduction to Applied Linguistics*. Ulianovsk: UISTU).
- Філологія: прикладна лінгвістика (Philology: Applied Linguistics). (2018). Retrieved from: <http://abit.duan.edu.ua/uk/spetsialnosti/filologiya-prikladna-lingvistika.html>
- Юдіна, О. (2009). Система вправ для навчання майбутніх менеджерів міжкультурного спілкування німецькою мовою. *Іноземні мови*, 2, 35-39 (Yudina, O. (2009). A system of exercises for training of future managers of intercultural communication in German. *Foreign languages*, 2, 35-39).
- China Academic degree and graduate education Information*. (2018). Retrieved from: <http://www.chinadegrees.cn/xwyyjsjyxx/sy/glmd/267001.shtml>
- Pazjura, N. (2016). The questions of students' language training in socio-cultural context: foreign experience, *Pedagogical sciences*, 147, 21-25.
- 北京大学外国语学院 (Institute of Foreign Studies of Peking University). (2018). Retrieved from: <http://sfl.pku.edu.cn/xssz/54438.htm>

- 刘友春 (2016). 应用语言学的研究现状与展望. *赤峰学院学报 (汉文哲学社会科学版)* (Liu Youchun. (2016). Current Status and Prospects of Applied Linguistics. *Journal of Chifeng University (Soc.Sci)*), 37 (5), 128-130. Doi:10.13398/j.cnki.issn1673-2596.2016.05.042
- 培养目标_百度百科 (Goals of training_Baidu online encyclopedia). (2018). Retrieved from: <https://baike.baidu.com/item/%E5%9F%B9%E5%85%BB%E7%9B%AE%E6%A0%87/6566636?fr=aladdin>
- 上海外国语大学2017年外国语言学及应用语言学专业目录 (Shanghai Foreign Studies University 2017 the Contents of the Major Foreign Language and Applied Linguistics). (2017). Retrieved from: <https://wenku.baidu.com/view/c251fa13b80d6c85ec3a87c24028915f804d8432.html>
- 外国语言学及应用语言学专业_百度百科 (Major of Foreign Language and Applied Linguistics_ Baidu online encyclopedia). (2018). Retrieved from: http://baike.baidu.com/link?url=plvfZf-QQOiz682sttk7pKDSA1C6i11w9dPtQAUdvyo4FdVN0Mi5sLB2miWoyDEEPPror4BiMSMSuXldIAfktfJamMsbYO92uHogYnrgLBNkeellhH4bUZX8DIIWZFS8JXxvX8NfoFOUsd7U3Us5lqwiwj6XRw5UpSd0Rd89VRzpQWixCQcttfPH1u4C5vKnfL_aV6Fi4GTCG5zC2oEwn7MihfacnrFoOrArWDizfZWUW
- 外国语言学与应用语言学专业硕士研究生培养方案 (Master's program in Foreign Language and Applied Linguistics). (2018). Retrieved from: <https://wenku.baidu.com/view/83bf72a7915f804d2a16c109.html>
- 王学文. (2012). *工程导论*. 电子工业出版社 (Wang Xuewen. (2012). Introduction to Engineering. Electronic Industry Press).
- 应用语言学的学科特征与大学生应用能力的培养. (2014). *济南职业学院学报*, (The Disciplinary Characteristics of Applied Linguistics and the Cultivation of Applied Ability of Students (2014). *Journal of Jinan Vocational College*), 6 (Serial No.107) , 70-72.
- 于根元. (2003). *应用语言学概论*. 北京: 商务印使馆. (Yu Genyuan (2003). Yingyong yuyanxue gailun (Introduction to Applied Linguistics). Beijing: Commercial Press).
- 于根元. (2010). 中国应用语言学的形成和发张. *语言文字应用*. (Yu Genyuan (2010). Zhongguo yingyong yuyanxue de xingcheng he fazhan (The history and development of Chinese applied linguistics). *Yuyan wenzi (Applied Linguistics)*, 2, 11-18.
- 余敏. (2015). 应用语言学的研究现状及其展望. *吉林省教育学院学报* (Yu Min. (2015). Research Status and Prospects of Applied Linguistics. *Journal of Educational Institute of Jilin Province*), 31(5), 93-94. DOI: 10. 16083 /j. cnki. jeijp. 2015. 05. 046
- 张淑杰 & 张德禄. (2015). 系统功能语言学: 发展及应用 - 张德禄教授访谈录. *山东外语教学* (Zhang Shujie & Zhang Delu. (2015). Development and Application of Systemic Functional Linguistics: An Interview with Professor Zhang Delu. *Shandong Foreign Language Teaching*), 36 (4), 3-8. DOI: 10. 16482/j. sdwy37-1026. 2015-04-001
- 张伟 (2012). 应用语言学的研究现状与展望分析. *语文建设* (Zhang Wei. (2012). Research Status and Prospect Analysis of Applied Linguistics. *Language construction*, 9x, 70-71. DOI: 10.16412/j.cnki.1001-8476.2012.18.041.
- 专家 (在学术、技艺等方面有专门研究或特长的人)_百度百科 (Experts (people with special researches or skills in academics, arts, etc.)). (2018). Retrieved from: <https://baike.baidu.com/item/%E4%B8%93%E5%AE%B6/3369419?fr=aladdin>
http://yys.moe.edu.cn/49/2015_2_5/3_49_5974_0_1423110931884.html

РЕЗЮМЕ

Гунько Любовь. Определение характеристик и требований к профессионалу по иностранному языку и прикладной лингвистике в Китае.

Целью статьи является отображение требований к профессиональной подготовке магистрантов по иностранному языку и прикладной лингвистике; описание обязательных знаний и умений; определение характеристик профессионала этого направления. Практическую ценность составляют ведущие теоретические и практические идеи, методы и теории китайского профессионального образования с целью их использования в реформировании образовательной системы Украины. Во время проведения исследования мы использовали теоретические (обобщение и анализ), и эмпирические (описание и сравнение) методы научного исследования. Также в ходе исследования были определены базовые навыки специалиста иностранного языка и прикладной лингвистики, а именно: интеллектуальные, исследовательские, практические, навыки научного взаимодействия; определены характеристики профессионала в этом направлении; дан термин «профессионал иностранного языка и прикладной лингвистики в Китае».

Ключевые слова: профессионал, прикладная лингвистика, иностранный язык, Китай, умения, требования, профессиональная подготовка, магистратура.

SUMMARY

Hunko Liubov. Characterization and requirements for a professional in a Foreign Language and Applied Linguistics in China.

The purpose of the paper is to highlight the requirements to the professional training of undergraduates in Foreign languages and Applied linguistics; to select required basic knowledge and skills; to define the features of a professional in this direction. During research, we used theoretical (generalization and analysis) and empirical (description and comparison) methods. The theoretical basis of the paper consists of the works of such outstanding specialists as: I. Ishutina, I. Salosina, O. Komochkova, Y. Mazhar, O. Semenog, O. Sosnina, O. Yudina, N. Paziura, Gui Shichun (桂诗春), Yu Min (余敏), Liu Youchun (刘友春), Zhang Delu (张德禄), Zhang Wei (张伟) and others. Practical value is leading theoretical and practical ideas, methods and theories of the Chinese professional pedagogical education with the aim of their further use to reform the educational system of Ukraine.

During our research, the following requirements were set for the professional training of undergraduates in Foreign languages and Applied linguistics: mastering the theoretical bases and systematic professional knowledge; the ability to conduct research, independently perform specialized work; professional knowledge of foreign languages and the ability to use it in development of computer programs; systematic knowledge in the field of Linguistics and related disciplines.

After analyzing the theoretical materials of leading Chinese linguists, taking into account the requirements to the specialists in this subject, we can conclude that a professional in Foreign language and Applied linguistics in China – is a specialist who knows theoretical bases and has systematic professional knowledge in Linguistics and related disciplines, professionally speaks foreign languages and knows how to use it in development of computer programs, also he or she is a broad-minded person and has disciplined attitude to work.

Conducted research does not reveal the whole essence of the problem and requires further analysis of the theoretical basis. Therefore, we plan to conduct further research in the direction of the study of theories and concepts underlying training of masters in Foreign Language and Applied linguistics in China.

Key words: specialist, Applied Linguistics, Foreign Language, China, skills, requirements, professional training, master's degree.

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ТА СПОРТУ В УНІВЕРСИТЕТАХ КРАЇН ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ

Проаналізовано сучасні тенденції професійно-педагогічної підготовки фахівців фізичного виховання та спорту в університетах країн Європейського Союзу. З'ясовано, що Європейська мережа спортивних наук у вищій освіті (ENSSHE) створена для уніфікації Європейської моделі освіти у сфері фізичного виховання та спорту. Модель має рекомендований характер і охоплює п'ять базових циклів дисциплін: загальнонаукові; соціально-гуманітарні; педагогічні; спеціальні; спортивні. Характерна особливість структури професійно-педагогічної підготовки фахівців фізичного виховання та спорту країн Західної Європи – варіативність. Навчальні плани містять три типи курсів – обов'язкові, частково елективні, повністю елективні. З'ясовано, що в університетах Європейського Союзу значна увага приділяється не накопиченню теоретичних знань майбутнього фахівця фізичного виховання та спорту, а розвитку творчого потенціалу студента, його професійно-педагогічного мислення.

Ключові слова: професійно-педагогічна підготовка, університет, фізичне виховання та спорт, країни Європейського Союзу, навчальні плани, навчальні дисципліни, творчий потенціал студента.

Постановка проблеми. Сучасний розвиток вітчизняної системи освіти спрямований на її модернізацію відповідно до Європейських освітніх стандартів. Важливим у цьому контексті є позитивний досвід країн Європейського Союзу. Цікавим є європейський досвід в організації процесу професійної підготовки педагогічних кадрів, зокрема фахівців у галузі фізичного виховання та спорту.

Тенденції розвитку європейської вищої освіти – вирішити завдання Болонської декларації про створення єдиного загальноєвропейського простору вищої освіти (The European Higher Education Area), який тісно пов'язаний із процесом організації європейського дослідницького простору (European Research Area). Під егідою ЮНЕСКО у 1999 р. створили Болонську декларацію, яку ратифікували більшість європейських країн, у тому числі й Україна. Головне завдання Болонської декларації – консолідувати зусилля урядів європейських країн, наукової та освітньої громадськості, щоб поліпшити конкурентоспроможність європейської системи науки та вищої освіти у світовому просторі (Кремень, 2004). Вивчення Європейського педагогічного досвіду є надзвичайно актуальним

для України, зокрема в галузі фізичного виховання та спорту, оскільки відсутність чіткої національної стратегії, інтернаціоналізації освіти призводить до низького обсягу експорту освітніх послуг, незадовільних темпів розвитку міжнародних освітніх програм і, відповідно, ускладнює ефективну інтеграцію вітчизняної фізкультурно-спортивної освіти до загальноєвропейського та світового освітнього простору.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчив, що розвиток та сучасні тенденції системи підготовки фахівців з фізичного виховання та спорту в умовах Євроінтеграції вивчали вчені (Войнар та ін., 2005). Дослідження (Сущенко, 2003; Дереди, 2016) зазначають, що традиційну вищу фізкультурну освіту в економічно розвинених країнах надають класичні університети, спеціалізовані коледжі, академії, інститути і професійно орієнтовані вищі школи. Досвід організації професійного становлення спортивних педагогів за кордоном досліджували (Грінченко, 2007; Гуменюк, 2017; Сват'єв, 2012; Павелко, 2011). У сучасних умовах інтеграції в європейський освітній простір вища фізкультурно-спортивна освіта країн Європейського Союзу досліджувалася несистемно, зокрема професійно-педагогічна підготовка фахівців фізичного виховання та спорту.

Метою статті є аналіз сучасних тенденцій професійно-педагогічної підготовки фахівців фізичного виховання та спорту в закладах вищої освіти країн Європейського Союзу.

Методи дослідження: аналіз і синтез науково-методичної літератури та електронних ресурсів (опрацьовано близько 100 джерел), що дозволило розглянути сучасні тенденції професійно-педагогічної підготовки фахівців фізичного виховання та спорту в країнах Європейського Союзу.

Виклад основного матеріалу. Розглянемо кращі зразки досвіду професійно-педагогічної підготовки фахівців фізичного виховання та спорту у провідних країнах Європейського Союзу.

Характеризуючи сучасні тенденції професійно-педагогічної підготовки фахівців фізичного виховання та спорту у країнах Європейського Союзу (ЄС), варто зазначити, що ЄС – це союз 28 держав-членів демократичних Європейських країн, що заснували спільні інституції, яким було делеговано частину суверенних повноважень, що уможливило прийняття рішень зі спільних конкретних питань на європейському рівні. Система наднаціональних інституцій ЄС включає: Європейські співтовариства (серед яких є «Освіта та культура»), спільну зовнішню політику та політику безпеки, співпрацю у сфері правосуддя та внутрішніх справ. Європейський Парламент ЄС має «Комітет культури, молоді, освіти, мас-медіа та спорту» (The European Qualifications, 2004).

У світлі сучасних реформ вищої школи в Європі надзвичайно важливого значення набуває професійна підготовка фахівців фізичного виховання та спорту в закладах вищої освіти, де забезпечується формування спеціальних

знань, умінь і навичок, розвиток їх творчого потенціалу, інтересів, схильностей, мотивів і ціннісних установок. Концептуальні положення організації та змісту професійної підготовки фахівців фізичного виховання та спорту в закладах вищої освіти базуються на принципах Болонської декларації (1999), рекомендаціях ЮНЕСКО, які вказують на необхідність неперервності, гнучкості, доступності, відкритості, гуманістичної спрямованості фізкультурної освіти. Європейські університети й інститути фізичної культури об'єднані в мережу закладів вищої освіти, яка очолюється Європейською комісією. Європейська мережа спортивних закладів освіти (ENSSHE) була створена в 1989 році в Люксембурзі. Метою цієї некомерційної організації є співпраця спортивних закладів вищої освіти у створенні освітніх стандартів і програм, які задовольнятимуть потреби ринку робочої сили в Європейському Союзі (The European Qualifications, 2004).

Так, у Великій Британії освітні стандарти розробляються та функціонують на основі дії урядового документу «Національний навчальний план» (National Curriculum – NC), створеного на не конкурсній, неконкурентній основі (1987) і введеного поетапно протягом 1991–1995, а також Закону про освіту (1988). Для Великої Британії характерною є дворівнева освіта. На першому рівні фізичне виховання може бути як першою спеціальністю, так і другою спеціальністю на рівні з філологією, історією, хімією, біологією, математикою чи музикою. Після першого рівня випускники отримують кваліфікацію «бакалавр», після другого – «майстер», що відповідають рівню магістра (Фролова та Беденко, 2014).

Особливостями англійських освітніх стандартів, зокрема і в професійній підготовці майбутніх тренерів-викладачів, є National Curriculum, що містить 10 навчальних предметів, зокрема три дисципліни, які утворюють ядро програми (foundation subjects). National Curriculum виступає як широкий і збалансований єдиний навчальний план, за якими розподіл часу між предметами здійснюється на розсуд закладу освіти. Стандарт передбачає обсяг часу, який відводиться на державний навчальний план (повинен складати 70–75 %); стандарт забезпечує неперервність і наступність освіти за допомогою поетапної побудови курсів та регулярного контролю рівнів навченості; стандарт визначає кількість розділів та їх зміст для кожного етапу; стандарт передбачає можливість варіативності й диференціації навчання (для різних предметів – різні підходи) шляхом виокремлення основних (Core Study Units) та допоміжних, додаткових (Supplementary Units) розділів; стандарт має оцінюванні засоби й технології; стандарт передбачає обов'язкове опанування однієї з 19-ти іноземних мов, диференційованих за двома групами: а) мови країн ЄС; б) мови інших держав; стандарт уводить пріоритетність у National Curriculum (NC) навчальних дисциплін гуманітарної спрямованості.

За даними Т. Г. Дереди, в останні десятиліття у Великій Британії створюються принципово нові підходи до гуманізації педагогічної діяльності й формування найбільш значущих для такої діяльності, професійно-особистісних якостей фахівця фізичного виховання та спорту (Дерека, 2016, с. 49).

Однією з головних вимог до сучасного британського фахівця є його ціннісні орієнтації та високий рівень професіоналізму. Професіоналізм стає соціально значущою, обов'язковою якістю фахівця, здатного до аналізу своєї практичної діяльності. Структура професіоналізму містить педагогічну рефлексію; педагогічну майстерність; педагогічний досвід; компетентність; креативність; знання предмету спеціалізації, педагогіки, психології, філософії, методики; професійні вміння й навички. Саме професіоналізм сучасного британського фахівця є умовою подальшого професійного розвитку в різних сферах фізкультурно-спортивної діяльності. Професіоналізм у британській педагогічній системі є соціально значимим, оскільки визначається низкою спеціальних характеристик фахівця, заснованих на *культурних цінностях і традиціях суспільства*. Фахівець у британській педагогічній системі у процесі формування свого професійного рівня, приділяє велику увагу розвитку своєї різносторонньої ерудиції, а також формуванню теоретичних, практичних, педагогічних і психологічних знань, умінь і навичок. Важливе значення для нього мають його *моральні цінності* і норми поведінки в закладі освіти та суспільстві (Демінська, 2012; Дерека, 2016; Hrynchenko, 2013; Сват'єв, 2012).

Дослідження Ю. Д. Войнара, Д. В. Наварецького, І. Д. Глазиріна вказують, що у Фінляндії підготовка вчителів фізичного виховання здійснюється з 1868 року (Войнар та ін., 2005). Профільні заклади вищої освіти надають базову і додаткову професійну освіту, здійснюють підготовку вчителів фізичного виховання, тренерів для клубів і спортивних товариств, підготовку спортсменів. У цих закладах вищої освіти розробляються оздоровчо-рекреаційні програми для шкіл, фітнес клубів, а також спеціальних груп населення. Ці програми доволі популярні серед населення, оскільки задовольняють бажання осіб різних вікових груп отримати задоволення, зберегти бадьорість, здоров'я та привабливість. Підготовка фахівців фізичного виховання здійснюється під егідою відділу оздоровчого та фізичного виховання Університету м. Ювяскюля, який з 1974 року є провідним державним центром вищої освіти в галузі фізичного виховання і спорту. Процес освіти дворівневий. На першому рівні впродовж 3–4 років (загальний термін навчання 5–7 років) реалізується кандидатська програма і випускники отримують кваліфікаційний рівень «бакалавра» наук. Після закінчення курсів другого рівня випускникам присуджується кваліфікаційний рівень «магістра» наук у галузі фізичного виховання та оздоровлення. Від майбутніх викладачів фізичного виховання вимагається різнобічна фізична

підготовленість; від майбутніх тренерів – високі результати з обраного виду спорту; від майбутніх спортивних менеджерів – висока академічна підготовленість; а майбутні фахівці галузі здоров'я людини повинні мати диплом про медичну освіту та стаж практичної роботи.

Фінські вчені розглядають професію вчителя фізичного виховання як одну з найбільш престижних професій у Фінляндії, за умови високого професіоналізму самого вчителя. При цьому професіоналізм розглядається як мінливе явище, яке здібне до змін залежно від умов педагогічної системи. Важливою умовою розвитку професіоналізму вчителя і його педагогічної майстерності є мотивація вчителя до власного, творчого і професійного розвитку й самореалізації. Проблема професійного розвитку вчителів починає своє рішення в процесі його професійної підготовки. Як відзначають дослідники, еволюція професійної діяльності вчителя впливає на вдосконалення та еволюцію професійної підготовки вчителів, на виникнення нових дидактичних моделей освіти (Hrynchenko, 2013). Як зазначає Ю. В. Павелко, зміст академічної мобільності студентів фізкультурних спеціальностей Фінляндії репрезентують чотири підходи (Павелко, 2011, с. 16):

- функціональний (академічна мобільність студентів як набір функцій особистості);
- особистісний (академічна мобільність студентів як інструмент розвитку особистісних якостей);
- культурологічний (академічна мобільність студентів як інструмент культурного й інтелектуального обміну);
- віртуальний (академічна мобільність студентів у межах можливостей дистанційної освіти).

Академічна мобільність студентів Фінляндії ґрунтується на принципах: цілісності, динамічності, інтегрованості, науковості, гуманізації, культуро доцільності, безперервності, свободи вибору, функціональності.

У Франції професійна підготовка фахівців фізичного виховання і спорту здійснюється в державних і приватних закладах вищої освіти під егідою Міністерства освіти (школи, заклади вищої освіти) і Міністерства молоді, здоров'я і спорту (масовий спорт, спорт вищих досягнень). Також з'явилося багато форм та видів фізкультурно-оздоровчої діяльності, що не входять до традиційних програм. Професійно-педагогічна підготовка фахівців здійснюється на вищих курсах фізичного виховання та спорту в межах університету. В університеті Бернара в м. Ліоні здійснюється підготовка фахівців за такими спеціальностями: викладач фізичної культури; спеціаліст по роботі з інвалідами; тренер з обраного виду спорту; спортивний менеджер (Фролова та Беденко, 2014).

Університетська підготовка фахівців фізичного виховання і спорту Франції спрямована на об'єднання фундаментальної і теоретичної освіти, професійної практики за різною спеціалізацією на всіх етапах навчання. Така

підготовка здійснюється завдяки пріоритету гуманітарних дисциплін над дисциплінами природничо-науковими. Багатоступенева підготовка фахівців фізичного виховання і спорту дозволяє готувати студентів за різними спеціалізаціями, що і визначає зміст навчання. Метою базової підготовки є оволодіння студентами всього комплексу дисциплін, пов'язаних із майбутньою професійною діяльністю, зокрема дисциплін з організаційно-управлінської й економічної діяльності. Спеціалізована підготовка не стосується вивчення допоміжних дисциплін (Фролова та Беденко, 2014).

Вивчення професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту у Франції показало, що існує декілька рівнів цієї підготовки, а саме: університетський, методичний, педагогічний, професійно-компетентнісний. Найбільш ефективним є професійно-компетентнісний рівень підготовки майбутнього вчителя, оскільки така підготовка передбачає: академічну, педагогічну та методичну підготовку, що необхідно для становлення різнобічної та висококультурної особистості педагога (Фролова та Беденко, 2014, с. 15).

Одним із напрямів розвитку педагогічної системи Франції є модернізація змісту освіти майбутніх фахівців, що базується на організаційно-педагогічних і науково-методичних засадах. Вища педагогічна школа Франції відійшла від тенденції традиційного академізму на користь процесам інтеграції, гуманізації і соціологізації, що відбивається в навчальних курсах з педагогіки і психології. Істотні зміни відбулися і в дидактиці вищої професійно-педагогічної школи Франції. Трансформуються традиційні форми та методи навчання, у процес професійної підготовки майбутніх фахівців упроваджуються методи розвитку творчих здібностей, використовуються технології індивідуального навчання, новітні інформаційно-комунікаційні технології навчання й нетрадиційні форми навчання. Вагоме значення має поєднання наукових досліджень і практики підготовки кадрів для сфери освіти (Фролова та Беденко, 2014).

У педагогічній системі Франції впроваджуються нові підходи до відбору і прийому абітурієнтів на фізкультурно-спортивні спеціальності, розробляються нові методи оцінки педагогічної готовності стажистів до професійної діяльності. Нова модель професійно-педагогічної освіти є гнучкою, наприклад термін базової підготовки всіх студентів університетів збільшився з двох до трьох років, на перших курсах навчання в університеті введено курс до професійного залучення до фізкультурно-спортивної професії, що передбачає проходження пасивної практики. Введення вступної співбесіди, за допомогою якої визначається достатня вмотивованість щодо вибору професії, також сприяє кращому професійному відбору кандидатів (Грінченко, 2007).

Дослідження педагогічної системи Франції свідчать, що *«ціннісними орієнтирами* вищої професійної освіти є професіоналізм і професійна

компетентність». У Франції створюється новий феномен учителя – «Вчитель XXI століття» – учитель-професіонал. Відповідно до нових концепцій педагогічної системи Франції, учитель повинен володіти багатьма системними знаннями, професійними компетентностями та здібностями, бути професіоналом у власній професійній діяльності, а також володіти такими власними якостями, як рефлексія, духовність, відповідальність, працьовитість, прагнення до наукової-дослідної роботи та власного професійного розвитку (Демінська, 2012, с. 11).

Починаючи з 1998 року, відповідно до Закону про вищу освіту, Німеччина почала реалізацію ідею Болонського процесу. Першочерговим кроком у цьому напрямі був перехід до двоступеневої системи освіти в закладах вищої освіти. На сьогодні традиційна підготовка вчителів у Німеччині складається з таких двох етапів: освіта в університеті (до першого державного іспиту) та дворічна педагогічна практика – «референаріат» (до другого завершального державного іспиту).

Окрім традиційної системи підготовки майбутніх учителів, у Німеччині поступово вводиться дворівнева система за схемою «бакалавр – магістр». Це багаторівнева модель, у якій студент на першому рівні бакалавра навчається шість семестрів, а потім, за бажанням, може отримати ступінь магістра (тривалість навчання становить від двох до чотирьох семестрів, залежно від обраної посади вчителя). Після успішного проходження програми магістра студент має можливість навчатися в докторантурі з подальшим захистом дисертації.

Професійна підготовка фахівців фізичного виховання здійснюється: на факультеті спорту та наук про здоров'я при Технічному університеті Мюнхена (ТУМ) (Fakultät für Sport- und Gesundheitswissenschaft der Technischen Universität München), у Спортивному університеті Кельна (Sporthochschule Köln); на факультеті спортивних наук Університету Лейпцига (Sportwissenschaftlichen Fakultät der Universität Leipzig). Підготовка вчителів фізичного виховання початкової та середньої школи здійснюється на факультеті спорту та наук про здоров'я й має двофазову структуру (Ordnung dez Zweiten, 2014).

1. Навчання протягом семи семестрів, що закінчуються складанням першого державного іспиту. Перша фаза навчання вчителя фізичного виховання початкової школи відбувається за модульною структурою; обсяг навчального навантаження (ECTS-Punkten) складає 69 кредитів.

2. Стажування або педагогічна практика, що триває 24 місяці, закінчується складанням другого державного іспиту. Перші 12 місяців педагогічної практики складаються із самостійного викладання предметів, що вивчаються (вісім годин на тиждень); практики викладання під керівництвом учителя (10 годин на тиждень); семінарських занять (10 годин на тиждень). Два рази на тиждень кандидат на посаду вчителя

відвідує семінарські заняття в різних школах. Протягом трьох інших днів кандидат займається викладанням, практикою, відбудуванням уроків у школі, за якою він закріплений. Наступні 12 місяців педагогічної практики складаються із самостійного викладання предметів (15 годин на тиждень); самостійного відвідування уроків (три години на тиждень); 10 годин семінарських занять. Наприкінці практики кандидат на посаду вчителя складає другий державний іспит.

Педагогічна система Німеччини розвивається на основі єдиних для Європи духовних, гуманістичних і культурних цінностей. Крім того, ця країна має власні, типові лише для німецької освіти, традиції, що впливають на стратегію розвитку європейської освіти та її інтеграцію в єдиний європейський освітній простір (Гуменюк, 2017).

Освітня системи Німеччини ґрунтується на органічній взаємодії наукових досліджень і педагогічної практики. Відмінними ознаками розвитку науково-освітньої системи Німеччини є реалізація основних тенденцій інтеграційних процесів в Євросоюзі (The European Qualifications, 2004). Особливу увагу в Німеччині приділяють феноменологічному аспекту організації освітнього процесу у зв'язку з переходом більшості країн Європи на нову гуманістичну парадигму освіти. Будучи ядром феноменологічної парадигми, гуманістична освіта значну увагу приділяє інтелектуальному розвитку особистості студентів, їх підготовці до адаптації у світі праці та формуванню в них громадської самосвідомості.

На сьогоднішній день у Німеччині спостерігаються нові методологічні підходи до теоретико-професійної підготовки майбутніх вчителів фізичного виховання, яка спрямована на формування готовності вчителя виконувати професійні функції на основі сучасних стандартів. Професійна компетентність вчителя передбачає сукупність особистісних і професійних якостей. До особистісних якостей вчителя відносять високий рівень володіння соціальною і професійною комунікацією, відсутність агресивності, здібність до компромісу і взаємодії з учнями, об'єктивному оцінюванню й діагностиці результатів навчання і виховання кожного учня (Дерека, 2016).

Дослідники розвитку та сучасних тенденцій системи підготовки фахівців з фізичної культури в умовах Євроінтеграції зазначають, що підготовка фахівців у галузі фізичного виховання та спорту в Бельгії проводиться в два етапи протягом чотирьох років в університетах при медичних факультетах або в тісному взаємозв'язку з ними. На першому рівні передбачається дворічне навчання з присвоєнням кваліфікації кандидата фізичного виховання та рухової реабілітації чи фізіотерапії. Після закінчення дворічної освіти на другому рівні випускники отримують кваліфікацію ліцензіата. У Вільному університеті в Брюсселі (Vrije Universiteit Brussel) на факультеті фізичного виховання і фізіотерапії (Faculteit van de Lichamelijke Opvoeding en Kinesitherapie) здійснюється

підготовка бакалаврів і магістрів фізичного виховання та кінезіології (Opleiding Bachelor of Science in de Lichamelijke Opvoeding en Bewegingswetenschappen) (Дерека, 2016). Студенти навчаються три роки для отримання ступеня бакалавра і два роки – магістра. Залежно від своїх інтересів студенти мають змогу обрати спеціалізацію в магістратурі: «Фітнес і здоров'я» (фітнес-експерт); «Освіта» (студент за умови проходження деяких додаткових курсів отримує кваліфікацію вчителя фізичної культури); «Менеджер спорту» (студент має змогу почати власний бізнес у галузі спорту та здоров'я); «Тренер з виду спорту» (залежно від виду спорту і своїх навичок студент готовий до роботи тренера та має спортивну спеціалізацію) (Брюсельський вільний університет).

У Республіці Польщі підготовка фахівців фізичного виховання здійснюється у більш ніж тридцяти закладах вищої освіти, серед яких провідну роль відіграють Академії фізичного виховання (Пасічник, 2010). Фахівців фізичного виховання і спорту готують за двома освітньо-кваліфікаційними рівнями – «бакалавр» (licencjat) – трирічний термін підготовки, і «магістр» (magistr) – дворічний термін підготовки. Провідними профільними закладами є Варшавська, Гданська та Краківська академії фізичного виховання, які можна зарахувати до найбільш сучасних закладів з погляду активного впровадження європейських стандартів підготовки фахівців у галузі фізичної культури, спорту та здоров'я людини (Павелко, 2011; Jaworski & Buchta, 2007).

Афінський університет здійснює професійну підготовку фахівців фізичного виховання на факультеті фізичного виховання та спортивних наук, до складу якого входять такі кафедри: спортивної медицини та біології, теоретичних наук, спортивних ігор, легкої атлетики, водних видів спорту, гімнастики та танців (Університет в Салоніках, 2010). Тривалість навчання за програмою бакалаврату становить чотири роки (вісім семестрів). Протягом перших трьох років студенти навчаються за загальною програмою, на четвертому році навчання студент обирає спеціалізацію: «Народні танці», «Адаптоване фізичне виховання», «Спорт для всіх». Навчання за спеціалізацією складає 18 кредитів на семестр. Ступінь магістра студент отримує після двох років навчання. На факультеті фізичного виховання та спортивних наук після трьох років навчання та завершення досліджень, що пов'язані з такими галузями: спортивна психологія, соціологія, філософія, історія, педагогіка.

Висновки та перспективи подальших досліджень.

1. Європейські університети й інститути фізичного виховання та спорту об'єднані в мережу закладів вищої освіти, які визначила Європейська комісія. Пріоритет у діяльності Європейської мережі спортивних наук у вищій освіті (ENSSHE) – досягти узгодження в організації освітніх програм, які найбільше відповідають ринку праці в Європейському Союзі.

2. Навчальні плани закладів вищої освіти країн Євросоюзу складаються з таких базових дисциплін: загальнонаукові, соціально-гуманітарні, спеціальні, спортивні. Ці дисципліни уніфіковані для всіх, однак самі навчальні дисципліни можуть варіюватися в різних закладах вищої освіти.

3. Професійно-педагогічна підготовка фахівців фізичного виховання та спорту здійснюється згідно з етапами навчання (трансферно-накопичувальна система, яка сприяє мобільності на період навчання, упровадження навчання впродовж життя; прозорості кваліфікацій) та отримання студентом знань, умінь, навичок, володіння підходами для вирішення виробничих ситуацій, що сприяє розвитку творчого потенціалу студента, його професійно-педагогічного мислення.

Перспективи подальших наукових розвідок полягають у дослідженні акме-культурологічно спрямованих освітніх систем закладів вищої освіти Європейського Союзу.

ЛІТЕРАТУРА

Брюсельський вільний університет (*Universite Libre de Bruxelles – VUB*). Режим доступу: <http://www.vub.ac.be/> (Brussel Free University. Retrieved from: <http://www.vub.ac.be/>).

Войнар, Ю., Наварецький, Д., Глазирін, І. Д. (2005). *Розвиток та сучасні тенденції системи підготовки фахівців з фізичної культури в умовах Євроінтеграції*. Черкаси: Відлуння-Плюс (Voinar, Yu., Navaretskyi, D., Hlasyrin, I. D. (2005). *Development and modern trends of the system of training specialists in physical education in the conditions of European integration*. Cherkasy: Vidlunnia-Plus).

Гринченко, І. Б. (2007). *Сучасний стан професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту у вищих навчальних закладах Європи*. Режим доступу: <http://www.nbu.gov.ua/old...35.../Grinchenko%20I.%20B.pdf>. (Hrynchenko, I. B. *The current state of professional training of future specialists in physical education and sport in higher education institutions in Europe*. Retrieved from: <http://www.nbu.gov.ua/old...35.../Grinchenko%20I.%20B.pdf>).

Гуменюк, С. В. (2017). Особливості фахової підготовки спеціалістів в галузі фізичної культури та спорту в університетах країн Західної Європи. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*, 32, 419-425 (Humeniuk, S. V. (2017). Features of professional training of specialists in the field of physical culture and sports at universities of Western Europe. *Bulletin of Lviv University. The pedagogical series*, 32, 419-425).

Демінська, Л. О. (2012). Аксиологічна спрямованість педагогічної системи країн Євросоюзу. *Науковий вісник Донбасу. Серія: Педагогіка за кордоном: інновації та досвід*, 4 (20). Режим доступу: <http://www.luguniv.edu.ua/archiv/N20/index.htm>. (Deminska, L. O. (2012). Axiological orientation of the educational system of the countries of the European Union. *Scientific Bulletin of Donbass. Series: Pedagogy Abroad: Innovation and Experience*, 4 (20). Retrieved from: <http://www.luguniv.edu.ua/archiv/N20/index.htm>).

Дерека, Т. Г. (2016). Особливості професійної підготовки фахівців фізичного виховання країн СНД, ЄС та США. *Перспективні напрями розвитку сучасної науки*, 8, 48-50 (Dereka, T. H. (2016). Features of professional training of specialists in physical education in the CIS, EU and USA. *Perspective directions of development of modern science*, 8, 48-50).

- Кремень, В. Г. (2004). *Вища освіта України і Болонський процес*. Тернопіль: Богдан (Kremen, V. H. (2004). *Higher Education in Ukraine and Bologna Process*. Ternopil: Bogdan).
- Павелко, Ю. (2011). *Науковий потенціал спортивної сфери у провідних країнах світу*. Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/old_jrn/soc_gum/tmfvs/texts/2011_2/files/art_32.pdf. (Pavelko, Yu. *Scientific potential of the sports field in the leading countries of the world*. Retrieved from: http://www.nbu.gov.ua/old_jrn/soc_gum/tmfvs/texts/2011_2/files/art_32.pdf).
- Пасічник, В. Р. *Реалізація основних напрямків Болонського процесу у підготовці вчителів фізичної культури у польських ВНЗ*. Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/old_jrn/soc_gum/ppmb/texts/2010_6/10pvppih.pdf. (Pasichnyk, V. R. *Realization of the main directions of the Bologna process in the training of teachers of physical culture in Polish universities*. Retrieved from: http://www.nbu.gov.ua/old_jrn/soc_gum/ppmb/texts/2010_6/10pvppih.pdf).
- Сватєєв, А. В. (2012). Сутність підготовки фахівців зі спорту і фізичної культури в країнах Західної Європи та в Азійсько-тихоокеанському регіоні. *Наукові записки. Серія: Педагогічні та історичні науки*, 106, 140-146 (Svatiev, A. V. (2012). The essence of training specialists in sports and physical culture in the countries of Western Europe and in the Asia-Pacific region. *Scientific notes. Series: Pedagogical and Historical Sciences*, 106, 140-146).
- Сущенко, Л. П. (2003). *Теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту у вищих навчальних закладах* (автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04). Київ (Sushchenko, L. P. (2003). *Theoretical and methodological principles of professional training of future specialists of physical education and sports in higher education institutions* (DSc thesis abstract). Kyiv).
- Університет Аристотеля в Салоніках, факультет фізичного виховання та спортивних наук. Режим доступу: <http://www.auth.gr/en/pess>. (University of Aristotle in Thessaloniki, Faculty of Physical Education and Sport Sciences. Retrieved from: http://www.nbu.gov.ua/old_jrn/soc_gum/ppmb/texts/2010_6/10pvppih.pdf).
- Фролова, Л. С. (2014). *Вступ до спеціальності «Фізичне виховання»*. Черкаси: ПП Беденко В. П. (Frolova, L. S. (2014). *Introduction to the specialty "Physical education"*. Cherkasy: PP Bedenko V.P.).
- Hrynchenko, I. B. (2013). The descriptive analysis of professional training teachers-to-be in physical education and sports in Europe and Ukraine. *Tutystyka, Sport i Zdrowie*, 3. Retrieved from: <http://www.tsz.po.opole>).
- Ordnung der Zweiten Staatsprüfung für ein Lehramt an öffentlichen Schulen (Lehramtsprüfungsordnung II – LPO II). Vom 28. Oktober 2004. Retrieved from: <http://www.gesetze-bayern.de/jportal/portal/page/bsbayprod.psml?doc.id=jlr-LehrStPrOBY2004rahmen&st=lr&showdoccase=1¶mfromHL=true#focuspoint>.
- Jaworski, Z. Buchta, K. (2007). *Rozwoj publicznych uczelni wychowania fizycznego w Polsce*. Warszawa: Almammer.
- The European Qualifications Framework for lifelong learning*. Retrieved from: <http://www.eqavet.eu/gns/policy-context/european-vet-initiatives/european>.

РЕЗЮМЕ

Иваний Игорь. Современные тенденции профессионально-педагогической подготовки специалистов физического воспитания и спорта в университетах стран Европейского Союза.

Проанализированы современные тенденции профессионально-педагогической подготовки специалистов физического воспитания и спорта в университетах стран Европейского Союза. Выяснено, что Европейская сеть спортивных наук в высшем образовании (ENSSHE) создана для унификации Европейской модели образования в сфере физического воспитания и спорта. Модель имеет рекомендательный характер и охватывает пять базовых циклов дисциплин: общенаучные; социально-гуманитарные; педагогические; специальные; спортивные. Характерная особенность структуры профессионально-педагогической подготовки специалистов физического воспитания и спорта стран Западной Европы – вариативность. Учебные планы содержат три типа курсов – обязательные, частично элективные, полностью элективные. Установлено, что в университетах Европейского Союза значительное внимание уделяется не накоплению теоретических знаний будущего специалиста физического воспитания и спорта, а развитию творческого потенциала студента, его профессионально-педагогического мышления.

Ключевые слова: профессионально-педагогическая подготовка, университет, физическое воспитание и спорт, страны Европейского Союза, учебные планы, учебные дисциплины, творческий потенциал студента.

SUMMARY

Ivanii Igor. Modern trends of professional-pedagogical training of specialists of physical education and sport in the universities of the European Union countries.

The current trends of professional-pedagogical training of specialists of physical education and sport in the universities of the European Union countries are analyzed. It has been found out that European Network of Sport Sciences in Higher Education (ENSSHE) is designed to unify the European models of education in the field of physical education and sport. The model has a recommended character and covers five basic cycles of disciplines: general science; social and humanitarian; pedagogical; special; sport. A characteristic feature of the structure of professional-pedagogical training of specialists of physical education and sport of Western European countries is variability. The curriculum contains three types of courses: compulsory, partially elective, fully elective. It is found out that in the European Union universities considerable attention is paid not to accumulation of the theoretical knowledge of the future specialist of physical education and sport, but to development of creative potential of the student, his professional and pedagogical thinking.

Studying of European experience has made it possible to make conclusions that trajectory of professional-pedagogical training of specialists of physical education and sport is revealed in the succession of education stages (transfer-accumulation system, which facilitates mobility for the period of study; introduction of lifelong learning, transparency of qualifications), which is accomplished by a student for acquiring knowledge, skills, approaches to the solution of production situations, and gives an opportunity to combine succession of formal and non-formal education. Future specialist of physical education and sport has a right to choose individual trajectory of education, additional specializations, going through professional-pedagogical practice. Complex of related educational curriculum, which is realized in the institutions of higher education, makes easier successive individual increase inside or between different spheres of professional-pedagogical activity.

Key words: *professional-pedagogical training, university, physical education and sport, countries of the European Union, curriculum, educational disciplines, creative potential of the student.*

УДК 378(410)

Ільдико Орос

Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці II
м. Берегово

ORCID ID 0000-0001-7300-9362

DOI 10.24139/2312-5993/2019.01/171-180

СТРУКТУРА ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ НАПРИКІНЦІ XX – НА ПОЧАТКУ XXI СТОЛІТТЯ

Ми поставили за мету схарактеризувати структуру освіти дорослих у Великій Британії наприкінці XX – на початку XXI століття. З'ясовано тенденції розвитку системи вищої освіти дорослих у Великій Британії (кінець XX – початок XXI століття).

У статті використано методи дослідження: теоретичні (аналіз філософської, педагогічної, психологічної літератури); інтерпретаційно-аналітичний метод; метод порівняльно-історичного аналізу.

Аналіз структури освіти дорослих наприкінці XX – на початку XXI століття у Великій Британії дозволяє ствердити наступне: основними рисами реформ освіти дорослого населення в зазначений період є: розробка національної кваліфікаційної шкали для професійної і вищої освіти; безперервне підвищення кваліфікації дорослих; взаємодія виробництва й науки; надання керівниками підприємств переваги робітникам, які мають ступінь бакалавра з відзнакою; збільшення кількості дорослих студентів та ЗВО для їх підготовки; реалізація ідеї громадської освіти через різні типи неформальних закладів освіти; активне запровадження дистанційних технологій; реалізація нового механізму фінансування із залученням недержавних та громадських фінансових ресурсів.

Ключові слова: *освіта дорослих, структура освіти дорослих, Велика Британія, тенденції розвитку системи вищої освіти дорослих, доросле населення, присвоєння кваліфікації, реформування освіти дорослого населення.*

Постановка проблеми. Важливою складовою в системі навчання дорослого населення є набуття нових знань, умінь, компетентностей, що впливає на конкурентоспроможність особистості, захист її соціальних прав, на її працевлаштування – зазначено Європейською комісією. Така постановка проблеми у сфері освіти дорослих базується на принципах: якісне управління процесом освіти дорослих; задоволення потреб економіки; гнучкий доступ до освітніх послуг; доступність освіти дорослих; фінансова підтримка (Лазоренко, 2011, с. 256-257).

Аналіз актуальних досліджень. Важливе значення для опанування освітою дорослих мають праці з філософії освіти (В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Кремень, В. Лутай та ін.), а також з теоретико-прикладних аспектів

неперервної освіти дорослих (О. Лазоренко, Л. Лук'янова, Н. Ничкало, С. Сисоєва, І. Швець, Т. Федоренко та ін.).

Мета статті: Ми поставили мету схарактеризувати структуру освіти дорослих у Великій Британії наприкінці XX – на початку XXI століття.

Методи дослідження. У статті використано методи дослідження: теоретичні (аналіз філософської, педагогічної, психологічної літератури) – для обґрунтування вихідних положень дослідження; інтерпретаційно-аналітичний метод, на основі якого вивчаються українські й зарубіжні джерела із застосуванням синтезу, аналізу, систематизації та узагальнення; метод порівняльно-історичного аналізу – для виявлення тенденції розвитку освіти дорослих.

Виклад основного матеріалу. Як зазначає О. Лазоренко, головним завданням навчання дорослого населення є безперервне підвищення кваліфікації або їх перепідготовка для задоволення освітніх потреб і забезпечення конкурентоспроможності на ринку праці, що залежить більшою мірою від людського капіталу (навчання, підвищення кваліфікації), а не від матеріального, що є інвестиціями в персонал підприємства, компанії. При цьому у Великій Британії значно зростає продуктивність праці, яка формується за рахунок нової взаємодії виробництва і науки, інформаційної та інноваційної політики, від розвитку формальної та НФО (Лазоренко, 2011, с. 258).

І. Швець та Т. Федоренко, вивчаючи проблему сучасних тенденцій поширення професійного навчання протягом життя, стверджують, що досвід європейських країн свідчить про поширення системи навчання протягом життя за останні роки. Зокрема, у 2007 р. відсоток усіх підприємств, що забезпечили навчання своїм працівникам, склав від 21 % у Греції до 90 % у Великій Британії. Із зазначеного видно, що професійне навчання в межах підприємств найбільш розвинене у Великій Британії.

Серед країн ЄС лідерами в поширенні професійного навчання є Велика Британія, Данія. Створюються все нові програми підтримки міжнародних освітніх проєктів, у яких значна увага приділяється підвищенню кваліфікації вчителів (Комар, с. 165). Що стосується форм освіти, то за рівнем залучених осіб лідирує неформальна освіта, бо саме вона нерозривно пов'язана з повсякденним життям людини. Формальна ж освіта охоплює найменшу кількість залучених осіб, бо вона забезпечується тільки закладами освіти (Швець та Федоренко, 2012, с. 212). Отже, відсоток людей віком від 25 до 64 років, задіяних у різних формах навчання в країнах ЄС, збільшується.

Навчаючись упродовж життя, у Великій Британії дорослі студенти повертаються до навчання кілька разів за життя в зв'язку з науково-технічним прогресом, їх кількість значно збільшується. Спостерігаємо значне збільшення кількості дорослих студентів упродовж другої половини

XX – початку XXI століття. Згідно з даними Статистичної агенції вищої освіти (HESA), контингент студентів першого курсу 2001–2002 н.р. ЗВО на 58 % складали представники вікової групи понад 25 років, з яких 30 % – старші 30 років (Коваленко, 2005, с. 142).

На початку XXI століття у Великій Британії діє єдина кваліфікаційна шкала, запропонована Агенцією з питань якості освіти, за якої кваліфікації розподіляються в межах 5 рівнів:

– 1 рівень – сертифікаційний (Certificate), який передбачає отримання вищого національного сертифіката (Higher National Certificate) або сертифіката про вищу освіту (Certificate of High Education). Однорічні професійно-орієнтовані курси 1 рівня кваліфікації забезпечують довгострокові коледжі-інтернати (long-term residential colleges), орієнтовані на дорослого студента, старшого 24 років (90 %), які щороку приймають на навчання близько 400 студентів;

– 2 рівень – проміжний (Intermediate) передбачає отримання звичайного (ординаторського) бакалаврського ступеня (Bachelor degrees), базового ступеня (foundation degree), диплому про вищу освіту (Diploma of High Education), вищого національного диплому (High National Diploma) – дворічної вищої професійної кваліфікації (трирічного ступеня звичайного бакалавра), тобто 2 рівень готує фахівців вищого технічного рівня, яких не вистачає у Великій Британії. Підготовку здійснюють коледжі вищої та подальшої освіти. Характерною рисою цих кваліфікацій є те, що програми розробляються у співпраці з роботодавцями у формі кооперацій, що дає можливість задовольнити потреби економіки (*Supply and demand in higher education. Consultation report 01/62*, 2001, с. 35);

– 3 рівень – почесний (Honours) передбачає отримання першого повного ступеня триступеневої системи вищої освіти Великої Британії, зокрема: наукового почесного ступеня бакалавра з відзнакою (Bachelor with Honours), диплома про базову вищу освіту (Graduate Diploma) або сертифіката про базову вищу освіту (Graduate Certificate). Під час трирічних курсів (в Шотландії – чотирирічні): перші 2 роки студенти вивчають базові, наступний рік – спеціальні предмети. Якщо студенти проходять сандвіч-курси (чергування навчання з виробничою практикою), програми тривають на рік довше, що дає можливість дорослим краще адаптуватися, якщо вони тривалий час були безробітними. Керівники підприємств надають перевагу тим робітникам, які мають науковий ступінь бакалавра з відзнакою, яких існує значна кількість, зокрема бакалавр: гуманітарних наук (BA), педагогічних наук (BEd), технічних наук (BEng), природничих наук (BSc), медицини (BM) тощо (Коваленко, 2005, с. 147-148);

– 4 рівень – магістерський (Master's), який передбачає одержання ступеня магістра (Master's Degree), диплома про післядипломну освіту (PG Diploma) або сертифіката про післядипломну освіту (PY Certificate);

– 5 рівень – докторський (Doctoral), що передбачає одержання докторського ступеня (Коваленко, 2005, с. 148).

Як зазначає С. Стрілець, педагогічна освіта Великої Британії має такі цікаві практичні особливості: «ЗВО зобов'язані спостерігати за роботою своїх випускників у школі не менше року після випуску та залучати до освітнього процесу кращих шкільних учителів» (Стрілець, 2015, с. 7). Таке подальше річне непрофесійно-педагогічне навчання приводить до отримання другого ступеня – сертифікат про закінчення курсу за освітою після університету. Таке навчання забезпечується в технічних педагогічних коледжах, художніх педагогічних коледжах і педагогічних відділеннях університетів (*Развитие частного школьного образования в Великобритании в культурно-историческом контексте*, 2004, с. 76).

У Великобританії зареєстровано близько 200 організації, які мають право присвоювати кваліфікації. Часто вони делегують цю функцію оціночним центрам (assessment centers), які створюються на базі провайдерів освітніх послуг (Коршунов та Гапонова, 2017, с. 49).

Для дорослих студентів популярними є підготовчі курси (access courses) для вступу до ЗВО – однорічні (при навчанні на стаціонарі) або дворічні (напівзаочні). Таки підготовчі курси організовують: дворічні коледжі шостого класу, ЗВО, центри освіти дорослих, інші провайдери, найактивніші з яких є коледжі подальшої освіти.

Реалізація принципів неперервності та гнучкості освіти дорослих забезпечується у Великій Британії з системою накопичення та переведення залікових одиниць або кредитів (Credit Accumulation and Transfer Scheme). Для кожного рівня визначено певну кількість кредитів. Якщо врахувати, що 1 залікова одиниця дорівнює 10 умовним навчальним годинам, то для того, щоб отримати сертифікат про вищу освіту, який передбачає накопичення 120 кредитів, необхідно виконати 1200 годин навчального навантаження, сертифікат чи диплом проміжної кваліфікації – 2400 годин, ступінь бакалавра з відзнакою – 3600 годин.

Крім системи накопичення залікових одиниць, у Великій Британії використовують систему нарахування залікових одиниць за попередній досвід навчання (Accreditation of Prior Learning) на основі представленого абітурієнтом портфоліо (робочі плани, рекомендаційні листи, звіти, матеріали конференцій, характеристики з місця роботи), що оцінюється асоціальною екзаменаційною комісією, яка нараховує залікові одиниці студентам у віці 25 років і старше. Особливо це ефективно при застосуванні модульного навчання (Scholten & Teuwen, 2001, с. 54, 56-58), що сприяє задоволенню освітніх потреб дорослого населення при високих економічних темпах розвитку країни.

Основою нової освітньої парадигми стала дистанційна освіта (Кучай, 2010) (distance education). Нині дистанційне навчання характеризують

компоненти: відсутність безпосереднього контакту між викладачем і студентом; активне використання в навчальному процесі інформаційних технологій та засобів масової комунікації; можливість інтерактивного навчання з тьютором (Peters, 1996, с. 1-2); студенти можуть вибирати власний термін, темп навчання, можуть моделювати власну навчальну програму, вибираючи курси; скорочення витрат на утримання гуртожитків та корпусів для навчання; зникнення витрат на переїзд до місця навчання (*Open and distance learning*, 2002, с. 11).

Заклади освіти Великої Британії, які пропонують дистанційні навчальні програми, базуються на певних моделях: автономні заклади освіти – британський відкритий університет (OU UK), який обслуговує 22 % британських студентів-заочників, середній вік яких – 34 роки (*The future of open distance learning*, 2003, с. 3); консорціум декількох закладів освіти: британський консорціум «Співдружність в освіті» (Commonwealth of Learning), що включає ЗВО країн співдружності, які під'єднані до мережі дистанційної освіти; міжнародний віртуальний університет (E-university), у якому студенти отримують «електронно» вищу професійну освіту; неформальне дистанційне навчання на основі мультимедійних програм, розрахованих на дорослих, які мають прогалини у функціональній неграмотності (*E-learning that really works*, 2003, с. 2).

Отже, кінець XX – початок XXI століття характеризується такими тенденціями розвитку системи вищої освіти дорослих у Великій Британії: варіативність ЗВО; зростання кількості дорослих студентів; введення кваліфікаційної шкали для ЗВО, що забезпечується використанням системи накопичення й переведення кредитів (багатоступеневість вищої освіти); використання дистанційної форми навчання в освітньому процесі; суворий контроль – фінансовий та адміністративний.

Реалізація ідеї громадської освіти у Великій Британії згідно з концепцією «Навчання дорослих та громадське навчання» відбувається через різні заклади освіти та установи, включаючи такі основні їх типи:

- відділення неперервної освіти при ЗВО та коледжах подальшої освіти, які є практично в кожному ЗВО Великої Британії. Більшість неформальних курсів є інтенсивними (короткостроковими), які проводяться ввечері або під час канікул (літні школи) з можливістю проживання в кампусі університету чи коледжу;

- Асоціація робітничої освіти (АРО) – провайдер непрофесійної подальшої освіти – організовує навчальні курси та програми в 650 філіях по всій території Об'єднаного Королівства за інтересами на чолі з тьютором по 2–3 години ввечері або впродовж вихідних у громадських центрах, сільських клубах, початкових школах тощо (*Adult and community education*, 1997, с. 8-9);

- громадські коледжі та центри освіти дорослих, орієнтовані на конкретні категорії слухачів (етнічні групи, біженці, безробітні, зі спеціальними освітніми потребами тощо);

- короткострокові коледжі інтернатного типу (short-term residential colleges) пропонують вузькоспеціалізовані курси тривалістю від двох днів до двох тижнів, що дає можливість зосередитись на пізнавальному процесі й отримати необхідну цікаву інформацію з напрямів: іноземні мови, література, драматургія, природничі науки, ІКТ, ремесла та ін. (Коваленко, 2005, с. 170);

- центри організації навчання та дозвілля на підприємствах, що представлені громадськими коледжами (community college) та центрами освіти дорослих (adult education centre). Особливу роль в організації неформальних програм для дорослих відіграють центри освіти дорослих (ЦОД), які виконують освітні послуги «цілодобово» (вранці, вдень, ввечері) в особистісному та інтелектуальному розвитку. Курси тривають від декількох тижнів до року, упродовж яких дорослі студенти оволодівають мовами, практичними ремеслами, спортом, навичками здорового способу життя. Як зазначає С. Коваленко, у 1999–2000 навчальному році за програмами «Позанавчального плану 2» навчалася 722 005 слухачів, що становило 68 % загальної кількості програм, які координуються місцевою владою. Слід зазначити, що 75 % освітніх послуг пропонувалися ЦОД. З дорослими працювали переважно тьютори за сумісництвом (Коваленко, 2005, с. 170-171);

- університети третього віку (U3A), які доповнюють мережу неформальних закладів для людей похилого віку. Ця модель не була підтримана ЗВО, тому діяльність U3A спирається на ініціативу своїх студентів, який відроджує традиції громадської освіти. У Великій Британії нараховується понад 500 груп людей похилого віку, у яких навчається понад 130 000 слухачів і надалі їх кількість збільшується, адже за підрахунками статистиків, якщо на початок XXI століття людей літнього віку нараховувалося близько 10 млн осіб (18,5 % від загального числа населення, то до 2025 р. цей показник значно зросте: на 70 % людей віком понад 60 р. і на 115 % – понад 80 р. (населення країни при цьому зросте в цілому на 6 %). Поступово посилюються зв'язки між місцевими відділеннями U3A через діяльність національної предметної мережі (National Subject Networks), яка організовує семінари та конференції для груп з іноземної мови, мистецтва та музики, клубу мандрівників, науки і техніки тощо. Заняття проводяться в бібліотеках, школах, вдома, в общинних центрах тощо (Коваленко, 2005, с. 174).

Останнім часом (90-ті роки XX – початок XXI ст.) у Великій Британії поширюється концепція «Організація, що навчається», одним із завдань якої є розвиток людини на підприємстві в освітньому, професійному і особистісному плані. Найактивнішими провайдерами програм розвитку та підтримки персоналу є переважно великі компанії та концерни, що мають

значний фінансовий потенціал і пропонують персоналу підвищення рівня професійної кваліфікації, подальший професійний розвиток та розв'язання інших освітніх проблем, тобто навчатися на робочому місці; посилюється тенденція професіоналізації таких програм (Коваленко, 2005, с. 172-173).

Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи у ЗВО Великої Британії здійснюється за паралельною, послідовною й альтернативною моделями.

Професійна підготовка майбутніх учителів у ЗВО Великої Британії, що здійснюється за паралельною моделлю і включає три роки повного навчання вчителя, приводить до здобуття першого ступеня – бакалавр освіти. Професійно-педагогічна підготовка за паралельною моделлю починається з першого року навчання й відбувається паралельно із загальною і спеціальною освітою. Програма паралельної моделі включає чотири основні розділи підготовки майбутнього вчителя: обов'язкові для всіх студентів загальноосвітні (базові) курси; психолого-педагогічний цикл дисциплін, що включає в різних комбінаціях вивчення загальних засад педагогіки, психології, шкільної гігієни та історії педагогіки. Вивчення цих дисциплін доповнюється різними видами педагогічної практики; один-два «предметні курси», призначених для особистої освіти студента й вибраних ним зі звичайного циклу шкільних дисциплін. Ці предмети студенти вивчають більш глибоко; так звані «професійні» курси. На вивчення «предметних» курсів відводиться в середньому 30 % навчального часу, на педагогічні дисципліни без педпрактики – 25 %, на загальноосвітні дисципліни – 25 %, на «професійні» – 10–12 %, на тьюторські заняття (дискусії, обговорення тощо) – 10–11 %, на педагогічну практику (32 тижні з 1996 р.).

Послідовна модель навчання у Великій Британії включає в себе 3–4 роки навчання за предметами спеціалізації майбутнього вчителя, після закінчення якого він отримує ступінь і подальше річне професійно-педагогічне навчання. У Великій Британії всі студенти, які отримують знання за послідовною моделлю навчання на сертифікат PGCE для викладання в початковій школі, повинні пройти щонайменше 18 тижнів педагогічної практики (Стрілець, 2015, с. 134-135).

Альтернативні шляхи отримання статусу кваліфікованого вчителя Великої Британії включають у себе такі моделі: схему контрактного навчання вчителів; схему ліцензійного навчання вчителів; спеціальну схему навчання вчителів, які пройшли педагогічну підготовку в країнах, що не входять до його Європейської спілки; шкільні центри з початкової педагогічної підготовки вчителів (з 1994 р.). Починаючи з 1994 р., розпочав прийом студентів Відкритий університет у Лондоні – центр дистанційного навчання у Великій Британії – це курси неповного робочого дня з підготовки вчителів для отримання сертифіката PGCE (Стрілець, 2015, с. 135-136).

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Аналіз структури освіти дорослих наприкінці ХХ – на початку ХХІ століття у Великій Британії дозволяє ствердити наступне: основними рисами реформ освіти дорослого населення в зазначений період є: розробка національної кваліфікаційної шкали для професійної і вищої освіти; безперервне підвищення кваліфікації дорослих з метою задоволення потреб економіки; взаємодія виробництва й науки для забезпечення конкурентоспроможності на ринку праці; надання керівниками підприємств переваги робітникам, які мають ступінь бакалавра з відзнакою; збільшення кількості дорослих студентів та ЗВО для їх підготовки; реалізація ідеї громадської освіти через різні типи неформальних закладів освіти; активне запровадження дистанційних технологій; реалізація нового механізму фінансування із залученням недержавних та громадських фінансових ресурсів.

ЛІТЕРАТУРА

- Коваленко, С. М. (2005). *Тенденції розвитку освіти дорослих в Англії (остання чверть ХХ – початок ХХІ ст.)* (дис. ... канд. пед. наук). Житомир (Kovalenko, S. M. (2005) *Trends in the development of adult education in England (last quarter of the XX – beginning of the XXI century)* (PhD thesis abstract). Zhytomyr).
- Комар, О. (2018). Європейський простір післядипломної освіти та підвищення кваліфікації вчителів англійської мови. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 8 (82), 157-167 (Komar, O. (2018). European space for post-graduate education and advanced training for English teachers. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 8 (82), 157-167).
- Коршунов, И. А., Гапонова, О. С. (2017). Непрерывное образование взрослых в контексте экономического развития и качества государственного управления. *Вопросы образования*, 4, 36-59 (Korshunov, I. A., Gaponova, O. S. (2017). Continuous education of adults in the context of economic development and the quality of state governance. *Education issues*, 4, 36-59).
- Кучай, О. (2010). Формирование информационной компетенции – одна из ведущих задач подготовки будущего учителя. *Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: "Педагогика и психология"*, 1 (1), 23-25 (Kuchai, O. (2010). Formation of information competence is one of the main tasks of preparing a future teacher. *Vector science of Togliatti State University. Series: "Pedagogy and Psychology"*, 1 (1), 23-25).
- Лазоренко, О. (2011). Філософія освіти дорослих в контексті практичної парадигми пожиттєвого навчання: європейський приклад для України. *Філософія освіти*, 1-2, 255-266 (Lazorenko, O. (2011). Philosophy of adult education in the context of practical paradigm of lifelong learning: a European example for Ukraine. *Philosophy of Education*, 1-2, 255-266).
- Развитие частного школьного образования в Великобритании в культурно-историческом контексте*. М: ВЛАДОС-ПРЕСС (Development of private school education in the UK in the cultural-historical context. M: VLADOS PRESS.).
- Стрілець, С. І. (2015). *Інновації у вищій педагогічній освіті: теорія і практика*. Чернівці: Видавець Лозовий В. М. (Strilets, S. I. (2015). *Innovation in higher teacher education: theory and practice*. Chernihiv: Publisher Lozovyi V.M.).

- Швец, І. Б., Федоренко, Т. С. (2013). Сучасні тенденції поширення професійного навчання протягом життя. *Економічний вісник Донбасу*, 1 (31), 208-215 (Shvets, I. B., Fedorenko, T. S. (2013). Modern tendencies of extantion of vocational training throughout life. *Economic Bulletin Donbass*, 1 (31), 208-215).
- Adult and community education. Curriculum area assessment*. Report QA 98/06. London, 1997.
- E-learning that really works*. London: UK e-Universities Worldwide Limited, 2003.
- Open and distance learning. Trends, policy and strategy considerations*. Division of Higher Education. Paris : UNESCO, 2002.
- Peters, G. (1996). Distance learning from continuing education to lifelong learning: a review of UACE Strategy and objectives. *Occasional Paper № 20*, 5.
- Scholten, A., Teuwen, R. (2001). *Accreditation of prior Learning*. Hague: SDU.
- Supply and demand in higher education* (2001). Consultation report 01/62. Bristol: HEFCE.
- The future of open distance learning. The 10th Cambridge International Conference on Open and Distance Learning*. Sept 2003.

РЕЗЮМЕ

Орос Ильдик. Структура образования взрослых в Великобритании в конце XX – начале XXI века.

Мы поставили цель охарактеризовать структуру образования взрослых в Великобритании в конце XX – начале XXI века. Выявлены тенденции развития системы высшего образования взрослых в Великобритании (конец XX – начало XXI века).

В статье использованы методы исследования: теоретические (анализ философской, педагогической, психологической литературы) интерпретационно-аналитический метод; метод сравнительно-исторического анализа.

Анализ структуры образования взрослых в конце XX – начале XXI века в Великобритании позволяет утверждать следующее: основными чертами реформ образования взрослого населения в указанный период являются: разработка национальной квалификационной шкалы для профессионального и высшего образования; непрерывное повышение квалификации взрослых; взаимодействие производства и науки; предоставление руководителями предприятий преимущества работникам, которые имеют степень бакалавра с отличием; увеличение количества взрослых студентов и высших учебных заведений для их подготовки; реализация идеи гражданского образования через различные типы неформальных учебных заведений; активное внедрение дистанционных технологий; реализация нового механизма финансирования с привлечением негосударственных и общественных финансовых ресурсов.

Ключевые слова: образование взрослых, структура образования взрослых, Великобритания, тенденции развития системы высшего образования взрослых, взрослое население, присвоение квалификации, реформирование образования взрослого населения.

SUMMARY

Oros Ildiko. The structure of adult education in the UK in the late XX – early XXI century.

We aimed to characterize the structure of adult education in the UK in the late XX – early XXI century. The tendencies of development of system of higher education of adults in Great Britain (late XX – early XXI century) are revealed.

The article uses research methods: theoretical (analysis of philosophical, pedagogical, psychological literature); interpretive-analytical method; method of comparative-historical analysis.

An analysis of adult education structure at the end of the twentieth – early twenty-first century in the UK suggests the following: the main features of adult education reform during this period are: development of a national qualification scale for vocational and higher education; continuous adult education; interaction of production and science; giving by heads of enterprises benefits to workers who have a bachelor's degree with honors; an increase in the number of adult students and HEIs for their preparation; realization of the idea of public education through different types of non-formal education institutions; active introduction of remote technologies; implementation of a new financing mechanism involving non-governmental and public financial resources.

Implementation of the principles of continuity and flexibility of adult education is provided in the UK with a system of accumulation and transfer of credit units or loans (Credit Accumulation and Transfer Scheme). In addition to the system of accumulation of credit units, the UK uses a system of accreditation of credit units for prior learning (Accreditation of Prior Learning) on the basis of the submitted portfolio by an entrant, which is assessed by an associative examination commission, which accounts for credits for students aged 25 and over. This is especially effective in applying modular education that contributes to meeting the educational needs of an adult population at high economic growth rates.

The basis of the new educational paradigm was distance education.

Key words: *adult education, adult education structure, Great Britain, tendencies of the system of higher education of adults, adult population, qualification assignment, reforming adult education.*

УДК 377.3:334.7-057.86 (043.3)

Світлана Стеблюк

Мукачівський кооперативний торговельно-економічний коледж

ORCID ID 0000-0002-2827-6805

DOI 10.24139/2312-5993/2019.01/180-191

ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ПІДПРИЄМНИЦТВА В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Стаття присвячена вивченню зарубіжного досвіду з проблеми формування професійної компетентності в майбутніх фахівців з підприємництва. Сьогодні законодавство України спрямоване на вдосконалення системи освіти, адаптації її до європейського освітнього простору й дослідження щодо вивчення такого досвіду є актуальним. Метою статті є розкриття особливостей формування професійної компетентності в майбутніх фахівців економічного спрямування в закладах вищої освіти за кордоном. Серед методів дослідження виокремлено: контекст-аналіз, синтез, абстрагування, порівняння. З'ясовано поняття «професійна компетентність» та зацентовано увагу на різні підходи щодо його розуміння. У Великій Британії Код якості дає можливість здобувачам освіти визначити свою готовність до майбутньої професійної діяльності. Вивчено досвід Сполучених Штатів Америки щодо отримання підприємницької освіти, психологічної її складової. Наведено приклад співпраці Українських закладів освіти із Вищою школою бізнесу Польщі.

Ключові слова: *компетенція, компетентність, професійна підготовка, професійна компетентність, фахівці з підприємництва, економічна освіта, економічна культура.*

Постановка проблеми. Питання формування професійної компетентності в контексті освітніх реформ в Україні є актуальним. Про це свідчить низка дисертаційних робіт, пов'язаних з поняттями «компетенція», «компетентність», «професійна компетентність». Серед питань досліджувалися: система застосування інформаційних технологій у професійній підготовці майбутніх економістів у закладах вищої освіти (Т. Поясок); формування професійної компетентності студентів економічних спеціальностей у процесі фахової підготовки (І. Демура); теоретико-методичні основи професійної підготовки технічних перекладачів у закладах вищої освіти (С. Панов); формування професійної компетенції майбутніх майстрів ресторанного обслуговування в процесі фахової підготовки (А. Козак) та інші. Проблеми розвитку професійної компетентності майбутнього фахівця за різними напрямками розглядають В. Байденко, І. Зимняя, І. Зязюн, А. Маркова, Н. Ничкало, О. Овчарук, О. Падалка, М. Пентилук та інші. Професійній підготовці фахівців економічного профілю присвячені дослідження вітчизняних (Л. Каніщенко, О. Куклін, Г. Ковальчук, Н. Побірченко, О. Романовський та ін.), зарубіжних (Ф. Берман, З. Блок, Д. Бол, Д. Бреккер, Р. Брокхауз, *Герет Томас М.* та *Клоноскі Річард Дж.*, Д. Макклелланд) учених. Сьогодні причиною зацікавленості вітчизняних дослідників цією проблемою є перехід до нової філософії освіти, парадигми оцінки майбутньої професійної діяльності фахівця, що визначені Законами України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про державну службу» та ін.

Аналіз вітчизняної педагогічної наукової літератури, дисертаційних робіт з проблеми формування професійної компетентності досліджується досить активно за різними напрямками. Однак суперечність між потребою суспільства в конкурентоспроможних, креативних фахівцях та недостатньою науковою обґрунтованістю шляхів вирішення цього завдання залишається й надалі. «Проблеми в українській економіці тісно пов'язані з недостатнім розвитком підприємництва в країні, а, отже, і з незадовільним станом підприємницької освіти. З досвіду економічно розвинутих зарубіжних країн виходить, що ефективна організація підприємницької освіти сприяє економічному розвитку цих країн, є основою виробництва та фундаментом подальшого розвитку ринкової економіки й демократії. Тому в процесі підготовки вітчизняних підприємців доцільно використовувати позитивний зарубіжний досвід» (Романовський, 2003, с. 11).

Це спонукало нас до проведення подальших досліджень з проблеми вивчення зарубіжного досвіду з підготовки фахівців з підприємництва, торгівлі та біржової діяльності.

Аналіз актуальних досліджень. Питання підготовки майбутніх фахівців у зарубіжних країнах став предметом дослідження низки вчених. Відтак, А. Ржевська проводила наукові розвідки щодо сучасної університетської освіти країн Західної Європи (Ржевська, 2013). Увагу приділено науковому розв'язанню актуальної проблеми визначення сутності, тенденцій та особливостей розвитку сучасної університетської освіти восьми країн Західної Європи – Андорри, Бельгії, Великої Британії, Ірландії, Іспанії, Нідерландів, Португалії та Франції – шляхом аналізу соціальних та організаційних передумов її розвитку. Що стосується формування професійної компетентності, то дослідниця вказує на наявність у сучасних західноєвропейських університетах «культури якості», «у кожному закладі вищої освіти рекомендується визначити якість та її стандарти самостійно, виходячи з особливостей власної місії та мети. У загальному вигляді якість – це базова умова побудови довіри, відповідності європейському ринку праці, підтримки мобільності, забезпечення привабливості європейського освітнього простору тощо. Термін «культура якості» був навмисно введений до вжитку з метою підкреслення значення якості як спільної цінності, колективної відповідальності всіх співробітників університету, адміністрації та студентів включно. Це система положень, яку складено та реалізовано з метою зовнішньої адаптації та внутрішньої інтеграції університету» (Ржевська, 2013, с. 23).

Т. Поясок, досліджуючи проблему підготовки фахівців в економічних закладах вищої освіти країн Європейського Союзу (Ірландії, Великої Британії, Франції, Італії, Німеччини, Нідерландів), зазначає, що «спостерігається активне впровадження нововведень, які спрямовані на формування інформаційної інфраструктури, забезпечення доступності та якості навчання, упровадження сучасних інформаційних технологій навчання. Особливостями професійної підготовки майбутніх фахівців економічного профілю є активне впровадження інформаційних технологій, спрямованих на формування інформаційної інфраструктури університетів; забезпечення індивідуалізації, доступності та якості навчання; тенденція до збільшення прикладної складової в змісті професійної підготовки майбутніх економістів; перехід до індивідуально-групових методів навчання з використанням дистанційних та інформаційних технологій» (Поясок, 2010, с. 18).

Цікавими для нас є наукові розвідки О. Романовського з проблеми підприємницької освіти в розвинутих зарубіжних країнах. Дослідження присвячені вивченню зарубіжних підходів до професійної підготовки підприємців та визначенню шляхів і засобів використання досвіду підприємницької освіти провідних розвинених країн світу в національних

умовах. Акцентується увага на особистісних якостях майбутнього фахівця (Романовський, 2003).

В умовах глобалізації економічних взаємозв'язків та конкуренції в наданні освітніх послуг проблема розвитку професійної компетентності майбутніх фахівців з підприємництва, торгівлі та біржової діяльності в зарубіжних країнах є важливою.

Мета статті: розкрити особливості формування професійної компетентності у майбутніх фахівців економічного спрямування в закладах вищої освіти за кордоном.

Методи дослідження: контекст-аналіз, синтез, абстрагування, порівняння.

Виклад основного матеріалу. За Національним освітнім глосарієм, компетентність/компетентності (Competence, competency/competences, competencies): За проектом Тюнінг Європейської Комісії, це динамічна комбінація знань, розуміння, умінь, цінностей, інших особистих якостей, що описують результати навчання за освітньою/навчальною програмою. Компетентності покладені в основу кваліфікації випускника. Компетентність (компетентості) як набуті реалізаційні здатності особи до ефективної діяльності не слід плутати з компетенцією (компетенціями) як наданими особі повноваженнями (Національний освітній глосарій: вища освіта, 2011, с. 32). Варто зазначити, що проект Тюнінг (TUNING Project): Проект Європейської Комісії «Налаштування освітніх структур в Європі», що реалізується з 2000 р. європейськими університетами у взаємодії зі сферою праці та спрямований на формування загальної методології порівнюваності й сумісності рівнів та змісту освітніх/навчальних програм у різних предметних областях вищої освіти. Проект охоплює переважну більшість країн, що підписали Болонську декларацію, включаючи Україну. За проектом визначено загальні, ключові та специфічні, предметні компетентності для окремих освітніх галузей (Національний освітній глосарій: вища освіта, 2011, с. 49).

«Глосарий современного образования» визначає сутність «професійної компетентності» як комплекс професійних знань, умінь, якостей особистості: «володіння на достатньо високому рівні професійною діяльністю; здатність до проектування власного професійного розвитку; уміння професійно спілкуватися; здатність до професійної відповідальності за результати власної праці» (Глосарий современного образования, 2014, с. 181).

За «Глосарієм термінів ринку праці, розробки стандартів освітніх програм і учбових планів» Європейського фонду освіти (ЄФО) існують чотири моделі визначення компетенцій: засновані на параметрах особи; засновані на виконанні завдань і діяльності; засновані на виконанні виробничої діяльності; засновані на управлінні результатами діяльності (Глосарий терминов рынка труда, разработки стандартов образовательных программ и учебных планов, 1997).

У дослідженнях К. Казарьянц, у якості основних, або ключових компетенцій, що визначають ступінь розвитку інформаційного суспільства, Рада Європи виділила наступні.

1. Відповідальність за участь у спільному прийнятті соціально-політичних рішень, у функціонуванні та поліпшенні демократичних інститутів.

2. Розуміння відмінностей, взаємоповага, здатність співіснувати з людьми інших культур, мов, релігій в багатокультурному суспільстві.

3. Володіння усним і письмовим мовленням, яке відіграє важливу роль в суспільній і професійній діяльності.

4. Оволодіння новими технологіями, здатність критичного ставлення до поширеної в каналах ЗМІ інформації і реклами.

5. Здатність вчитися все життя як основа безперервної підготовки в професійному плані, а також в особистому та суспільному житті (Казарьянц, 2010).

Ф. Ващук, досліджуючи проблему сучасних тенденцій розвитку професійної компетентності фахівців: європейський та національний виміри, проаналізував підходи дослідників до цієї проблеми, зокрема В. Хутмахера.

У доповіді В. Хутмахера наголошується на змісті основних (key) компетенцій. Їх може бути всього дві: уміти писати та думати (scriptural thought (writing) і rational thought), або сім: навчання (learning); дослідження (searching); мислення (thinking); спілкування (communicating); кооперація, взаємодія (cooperating); уміти виконувати справу, доводити справу до кінця (getting things done); самоадаптуватися, самосприйматися (adopting oneself).

Основний розробник компетенцій Г. Халаж (G. Halasz) розглядає їх формулювання як відповідь на виклики, що стоять перед Європою: збереження демократичного відкритого суспільства, мультилінгвізм, мультикультура, нові вимоги ринку праці, розвиток комплексних організацій, економічні зміни тощо. Відповідно, В. Хутмахер у своїй доповіді наводить прийняте Радою Європи визначення п'яти ключових компетенцій, якими повинні бути озброєні молоді європейці.

Це такі компетенції:

– «...політичні та соціальні компетенції, такі, як здатність брати на себе відповідальність, брати участь в ухваленні групових рішень, толерантно вирішувати конфлікти, підтримувати й поліпшувати демократичні інституції; компетенції, пов'язані з проживанням у мультикультурному суспільстві. Для того, щоб контролювати прояви расизму і ксенофобії та розвиток клімату нетерпимості, освіта повинна озброїти (оснастити) молодих людей міжкультурними компетенціями, такими, як сприйняття відмінностей, повага до інших та здатність жити з людьми інших культур, мов і релігій;

- компетенції, що стосуються володіння (mastery) усною й письмовою комунікаціями, особливо важливими для роботи та соціального життя. У цьому ж контексті комунікації дедалі більшої ваги набуває володіння більш ніж однією мовою;

- компетенції, пов'язані зі зростанням рівня інформатизації суспільства;

- здатність навчатися впродовж життя як в особисто-професійному, так і суспільному аспектах» (Ващук, 2011, с.164-165).

Ми не аналізуємо підготовку майбутніх фахівців за рівнями (так, ступені підготовки мають місце і в освіті України), а з'ясовуємо специфіку економічної освіти за кордоном. У Великій Британії функціонує ступенева економічна освіта, яка відповідає Національній рамці кваліфікацій вищої освіти FHEQ. Уперше FHEQ було запропоновано в звіті Диринга (Національного комітету з розслідування вищої освіти) у 1997 р. FHEQ опублікована в 2001 р. і підтримується Агентством із забезпечення якості вищої освіти (QAA) відповідно до рекомендації доповіді Диринга. У 2008 р. її було вдруге відредаговано з урахуванням рекомендацій сектора вищої освіти та інших зацікавлених осіб (UK Quality Code for Higher Education, 2011).

Ми звернули увагу на Код якості (Quality Code) в рамках QAA, що має місце у вищій школі. Код якості Великої Британії для вищої освіти (Кодекс якості) є остаточним еталоном для всієї Великої Британії. Це дає зрозуміти, як виробники вищої освіти повинні діяти, що можна очікувати один від одного, і чого можуть очікувати від них студенти й широка громадськість. Код якості охоплює всі чотири країни (Англія, Північна Ірландія, Шотландія та Уельс). Він захищає інтереси студентів. Кодекс якості сприяє забезпеченню інклюзивної освіти, дотримуючись принципу рівності й доступності. Сприяння рівності передбачає ставлення до всіх з гідністю, незалежно від групи або груп, до яких вони належать, одночасно підвищуючи прагнення та підтримку досягнення цілей для людей із різноманітними вимогами, правами та досвідом. Подається роз'яснення понять «академічні стандарти» та «порогові академічні стандарти» (мінімальні) (UK Quality Code for Higher Education).

Якщо аналізувати Закони України «Про вищу освіту», «Про освіту», то, безперечно, у них акцентується увага на якості освітніх послуг та вперше зазначено про інклюзивну освіту. Можемо стверджувати, що законодавство України в галузі освіти проходить значне реформування та адаптацію до європейських та світових стандартів. Україна активно включається в інтеграційні освітні процеси, про що свідчать домовленості про співпрацю із зарубіжними країнами на рівні Міністерства освіти і науки України, закладів вищої освіти. Сьогодні вишами активно впроваджується програма «подвійний диплом». Вона ґрунтується на Європейській системі перезарахування кредитів – ECTS, яка призначена для підвищення

ефективності та вдосконалення європейської міжуніверситетської кооперації як засобу покращення якості освіти й можливістю їх працевлаштування, як за кордоном, так і в Україні. У багатьох закладах вищої освіти є напроцювання відомих програм академічної мобільності студентів ERASMUS, ERASMUS MUNDUS, TEMPUS, які фінансуються Євросоюзом. Окрім того, існує програма навчання за скороченим терміном (перезарахування кредитів). Є досвід продовження навчання за ступенем бакалавра в Польщі. До прикладу, Мукачівський кооперативний торговельно-економічний коледж уклав договір на співпрацю з Вищою школою бізнесу в Домброві Гурніча. Метою Академії WSB є підготовка фахівців в області економічних, соціальних і технічних наук. На додаток до дидактичної діяльності заклад проводить дослідження та заходи, пов'язані з активізацією суспільства регіону в отриманні освіти. Зкладами освіти виводиться різниця в кредитах, окремі дисципліни перезараховуються, а інші продовжують вивчатися за певною освітньою програмою. До прикладу, до перезарахування належить «Статистика», «Логістика», «Соціологія», «Основи маркетингу» та ін. Серед дисциплін, що формують професійну компетентність у студентів, на наш погляд, заслуговують на увагу такі: «Планування кар'єри», «Інтерперсональна комунікація», «Бібліотечна підготовка», «Самопрезентація», «Проблеми державної безпеки у XXI столітті» та ін. Форми заняття – лекції, семінарські та практичні – мають місце майже в усіх закордонних вузах, проте в освітньому процесі в Домброві Гурнічій практикуються лекції-проекти, лабораторні роботи, лекції з мови. Підкреслимо, що сучасна вітчизняна педагогічна наука також поповнилася інноваційними методами та формами навчання, серед них інформаційні та телекомунікаційні.

Особливості навчання та досягнення Вищої школи бізнесу подаються на сайті (wsb.edu.pl), соціальних мережах та друкованих виданнях (*Wyższa szkoła biznesu*, 2017, 2018).

Сьогодні вища освіта України з метою інтеграції в європейський простір, на наш погляд, працює за такими напрямками:

1. Удосконалення законодавчої бази реформування освіти, у тому числі економічної (Закони України «Про вищу освіту», «Про освіту», «Концепція Нової української школи тощо).
2. Створення освітніх програм, адаптованих до європейських.
3. Упровадження інноваційних технологій викладання та урізноманітнення форм навчання.
4. Обмін досвідом роботи (стажування) на базі закордонних закладів освіти.

Цікавим є досвід підготовки фахівців за різними освітніми програмами у Сполучених Штатах Америки (*American City University*, 2001). Заклади вищої освіти розробляють освітні програми автономно,

визначають вимоги (компетентності) до майбутнього фахівця, бізнес-освіта займає провідне місце. Перший ступінь післяшкільного навчання – дворічний громадський коледж (community college) або професійно-технічна школа (technical school). Студент здобуває фах і ступінь Associate. Якщо він продовжить навчання в університеті, курси дворічного коледжу йому зараховують. **Бакалавр (Bachelor's degree) 4–5 років.** Перші два роки викладають загальні дисципліни. Студент обирає визначені курси, аби набрати необхідну кількість кредитів. Бали нараховують за відвідування занять, реферати чи курсові, написання тестів. У кінці кожного семестру студенти складають іспити й заліки. Щоб отримати ступінь, необхідно набрати 120 кредитів (credit hours). **Магістр (Master's degree), 1–3 роки,** передбачає більш глибоке вивчення предметів. У магістратурі пишуть наукові роботи, проводять дослідження. **Доктор (Doctorate degree/PhD), 5–7 років** – найвищий ступінь вищої освіти США. Його присуджують після складення іспитів зі спеціальних дисциплін і захисту дисертації.

Першим етапом підготовки фахівців до майбутньої діяльності є навчання у виші за програмою молодшого спеціаліста в галузі бізнесу з одержанням ступеня молодшого спеціаліста, надаються можливості для отримання подальшої освіти. «Подальший бурхливий розвиток у Сполучених Штатах Америки здобудуть такі форми наближення вищої освіти до користувача, як: дистанційне навчання з використанням телекомунікаційних комп'ютерних мереж і системи ІНТЕРНЕТ; так звані «віртуальні навчальні заклади»; навчання без відриву від основної роботи: у вечірній час і вихідні дні («part time»), заочне навчання; комбіновані форми навчання, що допускають поєднання навчання з працею, а також дуже популярне, так зване «навчання на робочому місці»; самостійне домашнє навчання протягом усього життя» (Романовський, 2003, с. 19).

Але особливу увагу ми звернули на формування ціннісних орієнтирів у здобувачів вищої освіти США. Високо цінуються в підприємницькій діяльності твердість характеру, непохитність у доведенні справи до кінця, етична поведінка, моральність, дотримання даного слова, благородство, благочинність і благодійність. Так, навчання підприємницької етики є чи не найголовнішим аспектом підприємницької освіти (Романовський, 2012, с. 58). Провівши глибокий, системний аналіз наукових джерел щодо розвитку підприємницької освіти у США, О. Романовський зацентрував увагу на необхідності вивчення мистецтва підприємництва фахівців різних галузей. При підготовці сучасних спеціалістів необхідними є економічна освіта й економічна культура. Нами підтримується такий підхід до освіти взагалі, оскільки і в Законі України «Про освіту» перелічуються компетентності, серед яких формування підприємливості та фінансової грамотності. Основи підприємництва та бізнесу вивчаються здебільшого в економічних закладах вищої освіти, ліцеях, гімназіях. В Україні існує практика, як і за кордоном,

складання освітніх програм спеціальності. Проте вважаємо, що має бути незначний перелік дисциплін, визначений МОН для викладання в усіх вишах України. Серед яких: «Історія України», «Сучасна українська мова» (протягом усіх років навчання), «Основи підприємницької діяльності», «Економічна теорія», «Статистика» (до трьох кредитів) чи інші.

У наших дослідженнях при визначенні компонентів професійної компетентності сформульовано психолого-корекційний. Виокремлення цього компоненту пояснюється тим, що зовнішнє середовище, входження в європейський простір вимагає від особистості адаптації, мобільності, здатності до самоконтролю та самоаналізу. Вважаємо, що вольові якості майбутнього фахівця є пріоритетними в мотивації досягнення успіхів у професійній діяльності. Психологічна складова в підготовці майбутніх підприємців є обов'язковою у практиці викладання США. Вивчення потребують «психологічні проблеми економічної соціалізації, взаємозв'язку між типом людини і типом підприємства (фірми, компанії), моральної свідомості, психологічні аспекти мотивації досягнень, поведінки, здоров'я, стресу, внутрішнього та зовнішнього контролю, вербальної компетенції діючих бізнесменів. Цікавим є аналіз діяльності та психології, психології індивідуальності, економічної психології, організаційної поведінки, психології персоналу» (Романовський, 2012, с. 63).

Психологічна складова в підприємницькій діяльності перебуває в центрі вивчення низки зарубіжних дослідників (Д. Катц, Р. Мітчел та інші). Особливої уваги ми надаємо формуванню підприємницького мислення. У процесі переходу до ринкової економіки та її становлення це вкрай важливо, оскільки, на наш погляд, сприятиме формуванню морально-етичних цінностей. Мова йде про те, що нами акцентується увага як на сформованих рисах підприємця, так і на професійній поведінці. Сфера торгівлі вимагає і правильної маркетингової політики, і комунікативних рис характеру. Серед сформованих комунікативних умінь вважаємо: уміння дібрати стиль мовлення, володіти культурою українського спілкування, психологічно правильно оцінювати й прогнозувати виробничу ситуацію, здатність до емпатичності.

З цього приводу М. Герет Томас, Дж. Клоноскі Річард у посібнику «Етика бізнесу» розкривають низку питань щодо етики бізнесу і спілкування, ставлення фірми до працівника і навпаки, відносини з конкурентами та інші, що спрямовані на вдосконалення підготовки майбутнього фахівця (Герет та Клоноскі, 1999).

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, проаналізувавши зарубіжний досвід на прикладі Великої Британії, США та Польщі з проблеми підготовки майбутніх фахівців економічного спрямування й порівнюючи з освітніми процесами в Україні, ми дійшли таких висновків. Закони України «Про освіту», «Про вищу освіту» змінили

філософію освітнього процесу, що дало можливість перейти до формування компетентностей і, як результат, інтегруватися в європейський простір. Здійснено аналіз деяких наукових джерел щодо поняття професійна компетентність та розглянуто підходи до її визначення. В Англії, Північній Ірландії, Шотландії та Уельсі уведено код якості з визначеними порогами, що дають можливість чітко визначити сформовану професійну компетентність. Натомість у США значна увага звертається на підприємницьку освіту, етику в бізнесі для фахівців будь-якого напрямку підготовки, що дає можливість правильно, ефективно займатися певним видом діяльності.

Інтегруючись у європейський простір, Україна вводить різні програми співпраці, з яких поширеною є програма подвійного диплому. Є практика продовження навчання за скороченим терміном у Польщі. Частково нами зацентовано увагу на застосуванні такої програми в діяльності Мукачівського кооперативного торговельно-економічного коледжу.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо у продовженні вивчення зарубіжного досвіду в підготовці майбутніх фахівців з підприємництва, торгівлі та біржової діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

- Ващук, Ф. Г. (Ред.). (2011) *Інтеграція в європейський освітній простір: здобутки, проблеми, перспективи* Ужгород (Серія «Євроінтеграція: український вимір»; Вип. 16). (Vashchuk, F. G. (Ed.) (2011). *Integration into European Educational Space: Achievements, Problems, Perspectives*. Uzhgorod (Series "Eurointegration: Ukrainian Dimension", Issue 16).
- Герет, Т. М., Клоноскі, Р. Дж. (1999). *Етика бізнесу*. Київ (Garrett, Th. M., Klonoski, R. J. *Business ethics*. Kyiv).
- Глоссарий терминов рынка труда, разработки стандартов образовательных программ и учебных планов (1997). Европейский фонд образования. ЕФО (*Glossary of labor market terms, development of standards for educational programs and curriculum* (1997). European Foundation for Education. ETF).
- Казарьянц, К. Э. (2010). Качество образования на основе компетентного подхода. *Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований*, 12, 84-86 (Kazariants, K. E. The quality of education based on the competence approach. *International Journal of Applied and Basic Research*, 12, 84-86).
- Національний освітній глосарій: вища освіта (2011). Київ (*National educational glossary: higher education* (2011). Kyiv).
- Поясок, Т. Б. (2010). *Система застосування інформаційних технологій у професійній підготовці майбутніх економістів у вищих навчальних закладах*. (автореф. дис. ... д-ра пед. наук). Київ (Poiasok, T. B. *System of usage of informational technologies in professional training of future economists in higher educational establishments*. Kyiv).
- Ржевська, А. В. (2013). *Розвиток сучасної університетської освіти країн Західної Європи* (автореф. дис. ... д-ра пед. наук). Луганськ (Rzhevskaya, A. V. (2013). *Development of the modern university education of the countries of Western Europe*. Luhansk).
- Романовський, О. О. (2003). *Теорія і практика підприємницької освіти в розвинутих зарубіжних країнах* (автореф. ... докт. пед. наук). Київ (Romanovskii, O. O. *Theory and Practice of Entrepreneurship Education in the Developed Foreign Countries*. Kyiv).

- Романовський, О. О. (2012). *Феномен підприємництва в університетах світу*. Вінниця (Romanovskiy, O. O. *The phenomenon of entrepreneurship in world universities*. Vinnytsia)
- Усик, Е. Ю. (Ред.) (2014). *Глоссарий современного образования*. Харьков (Usik, E. Yu. (Ed.) (2014). *Glossary of Modern Education*. Kharkov).
- Як працює система освіти США (*How does US system of education work*). Retrieved from: <https://studway.com.ua/sistema-osviti-ssha/>.
- American City University. London City College. *General Catalog. Effective August* (2001). Cheyenne. Wyoming, USA. London, England.
- Wyższa szkoła biznesu. *Dąbrowa Górnicza. Informator 2017/2018*.
- UK Quality Code for Higher Education (2011). *The Quality Assurance Agency for Higher Education*, 9, 3-4.
- UK Quality Code for Higher Education. Part A: Setting and Maintaining Academic Standards. Retrieved from: https://www.qaa.ac.uk/docs/qaa/quality-code/part-a.pdf?sfvrsn=4f09f781_18

РЕЗЮМЕ

Стеблюк Светлана. Зарубежный опыт формирования профессиональной компетентности у будущих специалистов по предпринимательству в учреждениях высшего образования.

Статья посвящена изучению зарубежного опыта по проблеме формирования профессиональной компетентности у будущих специалистов по предпринимательству. Сегодня законодательство Украины направлено на совершенствование системы образования, адаптации ее в европейское образовательное пространство и исследования по изучению такого опыта являются актуальным. Целью статьи является раскрытие особенностей формирования профессиональной компетентности у будущих специалистов экономического направления в учреждениях высшего образования за рубежом. Среди методов исследования выделены: контекст-анализ, синтез, абстрагирование, сравнение. Выяснено понятие «профессиональная компетентность» и акцентировано внимание на различных подходах к его пониманию. В Великобритании Код качества дает возможность соискателям образования определить свою готовность к будущей профессиональной деятельности. Изучен опыт Соединенных Штатов Америки относительно получения предпринимательского образования, психологической ее составляющей. Приведен пример сотрудничества Украинских учебных заведений с Высшей школой бизнеса.

Ключевые слова: компетенция, компетентность, профессиональная подготовка, профессиональная компетентность, специалисты по предпринимательству, экономическое образование, экономическая культура.

SUMMARY

Stebliuk Svetlana. Foreign experience of forming professional competence in future specialists on entrepreneurship in establishments of higher education.

The article is devoted to the study of foreign experience on the problem of formation of professional competence among future entrepreneurs. The relevance of the research has been determined, a partial analysis of scientific research of domestic scientists has been carried out, which made it possible to continue the studying of the identified problem. The purpose of the article is to reveal the peculiarities of the formation of professional competence in future specialists in the field of economics in institutions of higher education abroad. Research methods:

context-analysis, synthesis, abstraction, comparison. The analysis of some scientific sources concerning the concept of «professional competence» is conducted and approaches to its formation are considered. It is learned that in England, Northern Ireland, Scotland and Wales, a Quality Code with defined thresholds has been introduced, which makes it possible to clearly define the existing professional competence. The experience of the United States in obtaining entrepreneurial education, its psychological component, has been found. By integrating into the European space, Ukraine introduces various cooperation programs, from which the double diploma program is widespread. There is a practice of continuing education for a shorter term in Poland. Actually, we have focused on the application of such a program in the Mukachevo Cooperative Trade and Economic College. The author focuses attention on the psychological component of professional competence and business ethics. Attention is also focused both on forming of traits of businessman and on professional behavior. A trade sphere requires both correct marketing politics, and communicative character traits. Among the formed communicative abilities: ability to pick up the broadcasting style, to own the culture of the proper Ukrainian communication.

It is established that higher education in Ukraine in order to integrate into European space works in the following directions: improvement of the legislative basis for reforming education, including economic; creation of educational programs adapted to European ones; introduction of innovative teaching technologies and diversification of forms of learning; exchange of work experience (internship) on the basis of foreign education institutions.

The prospect of further research is seen in continuing the study of foreign experience in training of future specialists in entrepreneurship, trade and exchange activities.

Key words: competence, professional training, professional competence, entrepreneurship specialists, economic education, economic culture.

УДК374.7:314.15[73+71]

Олена Теренко

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ORCID ID 0000-0003-1427-921X

DOI 10.24139/2312-5993/2019.01/191-201

РОЛЬ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ В ЕКОНОМІЧНІЙ ТА СОЦІАЛЬНІЙ АДАПТАЦІЇ МІГРАНТІВ У США І КАНАДІ

Мета статті: дослідити роль освіти дорослих в економічній та соціальній адаптації мігрантів у США і Канаді. Методи дослідження: для досягнення поставленої мети використовувалася низка теоретичних методів, а саме: дедукція, індукція, аналіз, синтез, аналогія; соціологічних – систематизація та аналіз вихідних даних джерел та фактів; таких історичних методів, як порівняльно-історичний, проблемно-хронологічний. Виявлено, що для підвищення рівня адаптації мігрантів у США і Канаді в соціальній та економічній сферах застосовують компетентнісний підхід. Проаналізовано сутність поняття «компетентність». Здійснено компаративний аналіз категорій «компетенція» та «компетентність». Досліджено класифікацію ступеневих кваліфікацій. Розкрито компетентності рамки кваліфікацій. Охарактеризовано рамковий стандарт підготовки фахівців.

Ключові слова: освіта дорослих, США, Канада, мігранти, адаптація, компетентнісний підхід, результативно-орієнтований підхід, рамкові стандарти.

Постановка проблеми. На початку XXI століття освіта дорослих забезпечує мігрантів додатковими знаннями, які не були здобуті в межах формальної освіти, що слугує ефективним засобом підвищення рівня конкурентоспроможності фахівців. Формальна та неформальна освіта перебувають у тісному взаємозв'язку, тому актуальності набуває дослідження ролі освіти дорослих в економічній та соціальній адаптації мігрантів, що сприятиме підвищенню рівня навчальної мотивації, професійному розвитку особистості та підготовці висококваліфікованих кадрів, які користуються попитом у суспільстві знань.

Аналіз актуальних досліджень. З-поміж вітчизняних дослідників проблемою освіти дорослих займалися С. Гончаренко, Т. Десятов, Н. Ничкало, О. Огієнко. У зарубіжній педагогіці проблемами освіти дорослих займалися С. Брукфілд, Е. Ліндемман, Ш. Меріам, М. Ноулз, Е. Стаблер. Вітчизняні дослідники активно аналізували особливості розвитку освіти дорослих у різних країнах, а саме у Франції (К. Онушкіна), Великій Британії (С. Коваленко), скандинавських країнах (О. Огієнко), США (Н. Горук). Однак, роль освіти дорослих в економічній та соціальній адаптації мігрантів не була досліджена в США і Канаді.

Мета статті – дослідити роль освіти дорослих в економічній та соціальній адаптації мігрантів у США і Канаді.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети використовувалася низка теоретичних методів, а саме дедукція, індукція, аналіз, синтез, аналогія; соціологічних – систематизація та аналіз вихідних даних джерел та фактів; таких історичних методів, як порівняльно-історичний, проблемно-хронологічний.

Виклад основного матеріалу. Компетентнісний підхід, що спрямовується на формування готовності ефективно використовувати як знання, уміння, навички, цінності, психологічні особливості людини, так і інформаційні, людські та матеріальні ресурси для досягнення мети, набуває все більшого поширення у США і Канаді. Використання компетентнісного підходу в освіті дорослих означає передусім орієнтацію на результат навчання в його діяльнісному вимірі. Водночас компетентнісний підхід характеризується посиленням як власне прагматичної, так і гуманістичної спрямованості освітнього процесу.

Саме компетентнісний підхід став вирішальним на шляху до підвищення ефективності професійної підготовки фахівців серед мігрантів в США і Канаді, що є загально визнаними лідерами освітніх ініціатив на світовому ринку (Elias, 2004). Слід зауважити, що ідея компетентнісно-орієнтованого навчання мігрантів набула поширення у США і Канаді ще у 1970-х роках, і вже у 1980-х роках кількість магістерських програм для мігрантів, розроблених на основі компетентнісного підходу, стала збільшуватися. Проте, як зазначає Дж. Фолі, відмовитись одразу від

традиційного підходу, що глибоко укорінився в освітній практиці, було неможливо. Саме тому на федеральному рівні здійснювалася політика матеріального заохочення компетентісно орієнтованих університетських програм (Foley, 2004). Так, одним з напрямів діяльності Ради Шкіл Післядипломної Освіти є підтримка інституційних ініціатив щодо використання компетентісного підходу та поширення передового досвіду серед інших закладів вищої освіти шляхом фінансування інноваційних проектів.

Слід зауважити, що компетентності стали засобами поєднання традиційного підходу вимірювання результатів навчання за допомогою кредитних годин, типового для індустріального суспільства, та нових, альтернативних підходів, що з'явилися у суспільстві знань. У науково-методичній літературі наводиться багато аргументів на користь використання саме компетентісного підходу при навчанні мігрантів.

По-перше, на основі визначення компетентностей можна проводити оцінювання результатів навчання на рівні курсів окремих дисциплін, програм та навчальних закладів. Відбувається перехід від визначення ступеню засвоєння теоретичних знань до здатності застосовувати їх на практиці, тобто перехід від критеріїв, пов'язаних із кількістю аудиторних занять, до критеріїв, що вимірюють здатність демонструвати набуті знання (Kidd, 2003). Таким чином, акцент зміщується від пасивного відліку часу, проведеного в аудиторіях, до демонстрації активного, дієвого навчання (Hopkins, 2004).

По-друге, завдяки чітко окресленим компетентностям студенти, педагогічний персонал закладу освіти, керівники виробництв, установ та освітні політики отримують опис тих знань та вмінь, які фахівець здатен використовувати на практиці після завершення навчання.

По-третє, перелік ключових компетентностей допомагає визначити зміст навчання, підібрати відповідні завдання, методи навчання та оцінювання, що сприятимуть формуванню вмінь використовувати набуті знання на практиці. Таким чином, на думку К. Кросс, завдяки використанню компетентісного підходу всі учасники навчання інформовані щодо мети навчання, отримують інструменти для досягнення поставлених цілей та мають змогу впливати на хід навчання (Cross, 2001).

З огляду на важливість поняття «компетентність», проаналізуємо його значення. Департамент освіти США дає визначення компетентності як «комплексу вмінь, здібностей та знань, що необхідні для виконання певного завдання». Міжнародний комітет стандартів навчання, виконання та управління визначає компетентність як спроможність задовольняти індивідуальні або соціальні вимоги та успішно виконувати певні завдання. Важливо, що набуття та розвиток компетентностей відбувається шляхом включення людини в діяльність у формальному або неформальному середовищі і може тривати протягом всього життя (Elias, 2004). Компетентність, за Дж. Еліас, полягає в здатності діяти самостійно, приймати

виважені рішення, планувати навчальний процес з метою досягнення поставленої мети (Elias, 2004). Дж. Фолі визначає такі особливості компетентностей фахівців: вони проявляються під час виконання певної дії в типовій ситуації; можуть мати різні рівні сформованості; крім того, існують різні шляхи отримання компетентностей (Foley, 2004).

Таким чином, при визначенні компетентностей фахівців наголошується на важливості досягнення результатів у процесі діяльності та практичної спрямованості їхньої професійної діяльності.

Саме компетентності, на погляд К. Грент, є тими індикаторами, які дають змогу визначити готовність фахівця до виконання професійних обов'язків, його подальший професійний розвиток і рівень затребуваності на ринку освітніх послуг (Grant, 1995).

У контексті нашого дослідження необхідно зупинитися на визначенні компетентностей фахівця дослідниками, що використовують різні підходи. Так, К. Грент виокремлює загальні, предметні та галузеві компетентності.

Необхідно зауважити, що в залежності від ролей, які виконує фахівець, К. Грент виокремлює компетентність фахівця, що володіє необхідними вміннями, знаннями та мотивацією, уможлиблює здійснення ефективного навчання; компетентність організатора навчання, що планує, здійснює та оцінює хід навчання; компетентність дослідника, що зумовлюється здатністю систематизувати й застосовувати академічні знання; компетентність громадського діяча, що пов'язана з готовністю проявляти якості лідера, аналітика та законодавця; компетентність носія культури, що полягає в здатності здійснення успішного міжкультурного спілкування (Grant, 1995).

Необхідно зазначити, що поняття «компетентність» та «компетенція» вживаються у світовій літературі по-різному: вони або ототожнюються, як в США і Канаді, або диференціюються (Elias, 2004).

Поняття ключових компетентностей вживається для виокремлення таких компетентностей, що необхідні для успішної діяльності фахівця в мінливому сучасному середовищі. Дж. Фолі наголошує на важливості виокремлення тих знань та вмінь, якими повинні оволодіти фахівці (Foley, 2004). Саме тому питання ключових компетентностей фахівців було і залишається одним із найважливіших для американських і канадських дослідників (Kidd, 2003).

Наприклад, визначний дослідник Р. Кафарела виокремлює такі ключові компетентності фахівця-андрагога: вміння встановити ділові взаємовідносини з дорослими учнями; усвідомлювати відповідальність за процес навчання; проводити моніторинг результативності навчання та намічати подальші цілі; розподіляти ролі під час навчального процесу та здійснювати контроль за процесом навчання. Акцентуючи увагу на особистих та лідерських якостях, Р. Хопкінс вважає важливим для фахівця-андрагога представляти інтереси закладу освіти й володіти мистецтвом

вираження емоцій; крім того, педагог для дорослих повинен бути консультантом щодо змісту навчання, процесу навчання та розробки програм. Зазначимо, що формуванню здатності здійснювати планування та розробку навчальних програм для дорослих приділяється велика увага під час підготовки фахівців-андрагогів (Horkins, 2004).

Зважаючи на різні підходи до визначення ключових компетентностей фахівців-андрагогів, виникла необхідність узагальнення результатів досліджень. У США однією з перших спроб визначення ключових компетентностей для магістерських та докторських програм освіти дорослих став документ, розроблений Комісією Педагогів Освіти Дорослих. Як зазначає О. Огієнко, визначення єдиних стандартів мало велике значення для створення та розвитку магістерських та докторських програм у США (Огієнко, 2008).

Класифікація ступеневих кваліфікацій була розроблена Освітньою Фундацією Люміна у 2011 році та оновлена в 2014. Цей документ представляє собою набір критеріїв для оцінювання сформованості компетентностей студентів, що навчаються за програмами бакалавра та магістра. Можна провести аналогію з Європейською рамкою кваліфікацій, але замість терміну «компетентність» використовується термін «майстерність». На думку авторів документу, на відміну від терміну «компетентність», що вживається для опису бажаного рівня знань та вмінь у межах одного навчального курсу, термін «майстерність» має більш широке значення, охоплюючи всі спектри освітнього досвіду в різних сферах та взаємозв'язків між ними.

Рамка кваліфікацій має такі категорії компетентностей: предметні знання, що пов'язані з конкретними дисциплінами або галузями знань; загальні інтегративні знання з природничих, точних, суспільних, гуманітарних наук та мистецтва; інтелектуальні вміння, тобто здатність аналітично та критично мислити, використовувати аргументи під час спілкування тощо; здатність проводити дослідження та використовувати набуті знання на практиці як індивідуально, так і у співпраці з іншими; громадянські знання та вміння у глобальному суспільстві, що передбачають активну позицію для вирішення суспільних, економічних та екологічних проблем на місцевому і глобальному рівні. Таким чином, класифікація ступеневих кваліфікацій визначає критерії, що є основою для визначення ключових компетентностей в американських і канадських університетах.

На приклад, Відділом розвитку трудових ресурсів та навчання дорослих Департаменту праці, ліцензування та регулювання штату Меріленд було розроблено рамкові стандарти підготовки педагогічного персоналу для дорослих, що складаються з трьох компонентів: перелік стандартів, компетентностей та дескрипторів. Відповідно до шести стандартів: установлення та підтримка цілей програми освіти дорослих для мігрантів, створення сприятливого навчального середовища, планування,

моделювання та здійснення людино-центрованого навчання, проведення оцінювання результатів навчання, залучення сучасних технологій та професійний розвиток, розроблено перелік компетентностей фахівців та формулювання очікуваних результатів.

Зазначимо, що стандарти розроблено як для адміністраторів програм освіти дорослих, що можуть визначати рівень розвитку компетентностей фахівців-андрагогів, так і для самих фахівців-андрагогів. Для проведення самооцінювання фахівець-андрагог використовує шкалу, згідно з якою визначає певну компетентність як таку, що потребує вдосконалення, знаходиться на стадії розвитку або достатньо сформована, після чого складає план професійного розвитку. Вибираються три пріоритетні компетентності, визначається зміст навчання та шляхи отримання необхідних знань та вмінь: відвідування семінарів, проведення спостережень тощо. Таким чином, фахівець-андрагог може самостійно контролювати навчання та здійснювати свій професійний розвиток.

Більш вузькоспеціалізованими є рамкові стандарти підготовки фахівців-андрагогів, що навчають англійській мові як іноземній. Розроблено вісім стандартів: планування, викладання, або створення навчального середовища, проведення оцінювання, урахування індивідуальних особливостей дорослих та контексту навчання, високий рівень володіння мовою, розуміння механізму процесу навчання іноземної мови, змісту навчання, відданість своїй професії та постійний професійний розвиток.

Для отримання акредитації у штаті Каліфорнія програми підготовки педагогів для дорослих повинні відповідати наступним стандартам: Стандарт 1: Розробка програми й обґрунтування; Стандарт 2: Співпраця з місцевими освітянами; Стандарт 3: Орієнтація для фахівців-андрагогів початківців; Стандарт 4: Підтримка вчителів-початківців, контроль та супровід; Стандарт 5: Базові знання з освіти дорослих; Стандарт 6: Теорія освіти дорослих; Стандарт 7: Міжособистісні стосунки і навчальне середовище; Стандарт 8: Курикулум та планування; Стандарт 9: Використання освітніх інформаційних технологій; Стандарт 10: Практика викладання; Стандарт 11: Оцінювання результатів навчання; Стандарт 12: Використання освітніх ресурсів; Стандарт 13: Професійні обов'язки.

Таким чином, стандарти 1-4 стосуються безпосередньо програм підготовки фахівців-андрагогів, стандарти 5-13 містять вимоги до компетентностей майбутніх педагогів для дорослих. Зауважимо, що відповідність стандартам є запорукою забезпечення якості підготовки фахівців-андрагогів.

Незважаючи на те, що кожен університет самостійно визначає перелік компетентностей для студентів кожної спеціальності, існує спільний підхід у визначенні результатів навчання. У науково-методичній літературі такий підхід має назву «планування від досягнутого» або результативно-

орієнтований підхід, коли планування навчальних програм починається з визначення кінцевих результатів навчання, тобто ключових компетентностей випускників програм освіти дорослих. Після цього відбувається пошук шляхів досягнення цілей шляхом експериментування на практиці, визначаються найбільш ефективні методи навчання та відпрацьовуються методи оцінювання. Завершальним етапом є визначення саме того змісту навчання, що необхідно засвоїти для досягнення цілей, а також найбільш ефективних методів навчання та контролю (Хопкінс, 2004).

Першим кроком підходу «планування від досягнутого» Р. Хопкінс визначає цілепокладання, другим кроком – визначення результату, який ілюструє досягнення цих цілей, а вже потім проектування навчальної діяльності з метою досягнення студентами поставлених цілей: що студенти повинні знати, розуміти та робити. Р. Хопкінс акцентує на зміні парадигми навчання та переході від навчання як передачі інформації до особистісно-орієнтованого трансформаційного навчання, при якому перш за все враховуються потреби студентів. Трансформаційне навчання передбачає постійний зворотній зв'язок, культивує рефлексивну практику; створює можливості вибору змісту, що є значущим для студентів та спонукає до пошуку рішення реальних життєвих проблем. Саме тому необхідне проведення постійного моніторингу з метою коригування методів та змісту навчання (Хопкінс, 2004).

Вважаємо необхідним акцентувати на важливості детального аналізу використання компетентнісного підходу при навчанні мігрантів, зробленого американським дослідником К. Грантом. Учений вважає актуальним проведення досліджень впливу визначення ключових компетентностей на ефективність виробництва та професійний розвиток людських ресурсів, у чому зацікавлені як самі робітники, так і працедавці.

Важливо наголосити, що «Компетентності XXI-го століття» К. Гранта беруться за основу в багатьох американських університетах як, наприклад, у Колумбійському університеті. Компетентності XXI-го століття для всіх магістерських програм «Освіта дорослих та лідерство», розроблені робочою групою викладачів і студентів, діляться на такі підгрупи: самосвідомість та взаємовідносини з іншими; логічне мислення та аналіз ситуації; здатність до змін; освоєння технології планування; реалізація та впровадження.

Зазначимо, що унікальність магістерської програми Парк університету полягає в поєднанні проектного та проблемного навчання, використанні індивідуального підходу як засобу контролю ступеня сформованості компетентностей. Ми дослідили, що програмою освіти дорослих Парку університету визначено п'ять ключових компетентностей фахівця-андрагога: здатність до активного дослідження; здатність до налагодження соціально-культурних зв'язків на рівні громади та міжнародному рівні; здатність до критичного мислення та проведення рефлексивних роздумів; здатність

дотримуватись етичних і моральних норм; здатність до практичного використання знань та вмінь у різних освітніх середовищах.

З'ясовано, що використання компетентнісного підходу віртуального університету Капелла дозволило привести навчальні програми освіти дорослих у відповідність до академічних та професійних стандартів. Ефективність навчання забезпечується трьома факторами: по-перше, використанням професійно-орієнтованої програми, що шляхом поєднання теорії та практики призводить до опанування ключовими компетентностями, по-друге, здійсненням кадрової політики, націленої на залучення висококваліфікованих кадрів, що мають концептуальне розуміння курсу навчання та володіють сучасними технологіями, та, по-третє, використанням різних видів контролю, що дозволяють виміряти рівень сформованості компетентностей учасників навчання.

Слід зауважити, що звичайно американські університети структурують ключові компетентності, об'єднуючи їх у певні категорії або сфери, але іноді просто надають їхній перелік.

Особлива увага під час підготовки педагогічного персоналу для дорослих приділяється формуванню міжкультурної компетентності. Мова йде про глобальні компетентності, що є взаємопов'язаними та уможливають краще розуміння навколишнього полікультурного світу шляхом урахування міжнародних освітніх стандартів, поглиблення знань про інші країни та опанування іноземних мов. Дійсно, адже США посідає перше місце в світі за кількістю студентів-іноземців, доля яких в американських університетах зросла з 10 до 26 відсотків протягом останніх 30 років. Створення корпоративної культури, що враховує культурні розбіжності між працівниками або організаціями та компаніями, академічна мобільність, розвиток новітніх технологій, глобалізація економіки, культури та освіти, міграційні процеси, бурхливий розвиток «епохи інформації» висувають додаткові вимоги до формування та розвитку міжкультурної компетентності педагогів для дорослих. Крім того, однією з ключових компетентностей фахівців-андрагогів є здатність до успішної міжкультурної комунікації, що сприяє створенню полікультурного середовища закладу освіти в цілому.

Міжкультурна комунікація розглядається як спілкування між людьми з різним сприйняттям культури та системою символів. Досвід міжкультурного спілкування може бути негативним: культурний шок або негативна емоційна реакція на необґрунтовані очікування під час зіткнення з представниками різних культур. Серед причин культурного шоку найбільш поширеними є етноцентризм, тобто переконання в тому, що одна культура є домінуючою щодо інших; відсутність знань про історію країни, національні цінності й переконання, особливості вербальної та невербальної поведінки, соціального етикету тощо. Зауважимо, що уникнути культурного шоку та гнучко реагувати на несподівані дії партнерів

по міжкультурній комунікації можливо завдяки використанню ключових положень теорії вимірів національної культури.

Необхідно також зазначити особливу роль рефлексії як інструменту перегляду стереотипів при формуванні міжкультурної компетентності. Процес трансформації починається з дилеми дезорієнтації, коли старі способи мислення втрачають свою ефективність, переглядаються попередні припущення і переконання. При цьому вчений припускає, що рефлексія є унікальною особливістю навчання дорослих.

У США немає професійних кваліфікацій, присвоєння яких відбувається відповідно до рівня розвитку компетентностей фахівців-андрагогів. У Канаді ключові компетентності фахівця-андрагога представлено у вигляді «педагогічного трикутника», що об'єднує три групи ключових компетентностей: здатність до особистого та професійного розвитку; предметні знання та володіння методикою викладання, здатність використовувати навчальні ресурси з метою задоволення навчальних потреб дорослих, проводити оцінювання результатів навчання; організовувати навчання дорослих у групах, створювати атмосферу, що сприяє підвищенню мотивації дорослих.

Отже, фахівці-андрагоги у США і Канаді повинні демонструвати розуміння основних концепцій освіти дорослих, інструментів проведення дослідження і структури дисципліни; глибоке розуміння змісту навчання при складанні навчальних планів та різноманітних стратегій для проведення оцінювання та мотивації студентів; здатність враховувати різноманітність навчальних інтересів кожного, в тому числі осіб з особливими потребами, а також здатність створити атмосферу успіху на основі поваги до інших; демонструвати здатність практично застосовувати свої знання та забезпечити свій професійний розвиток.

Висновки. Проведене дослідження дає підстави стверджувати, що компетентнісний підхід, що спрямовується на формування готовності ефективно використовувати як знання, уміння, навички, цінності, психологічні особливості людини, так і інформаційні, людські та матеріальні ресурси для досягнення мети, набуває все більшого поширення у США і Канаді. При визначенні компетентностей фахівців наголошується на важливості досягнення результатів у процесі діяльності та практичної спрямованості їхньої професійної діяльності. Рамка кваліфікацій має такі категорії компетентностей: предметні знання, що пов'язані з конкретними дисциплінами або галузями знань; загальні інтегративні знання з природничих, точних, суспільних, гуманітарних наук та мистецтва; інтелектуальні вміння, тобто здатність аналітично та критично мислити, використовувати аргументи під час спілкування тощо; здатність проводити дослідження та використовувати набуті знання на практиці як індивідуально, так і у співпраці з іншими; громадянські знання та вміння у глобальному

суспільстві, що передбачають активну позицію для вирішення суспільних, економічних та екологічних проблем на місцевому і глобальному рівні.

Перспективами подальших досліджень є аналіз вітчизняного досвіду визнання результатів неформальної та інформальної освіти дорослих.

ЛІТЕРАТУРА

- Огієнко, О. І. (2008). *Тенденції розвитку освіти дорослих у скандинавських країнах*. Суми: Еллада-S (Ogienko, O. (2008). *Tendencies of Adult Education Development in Scandinavian Countries*. Sumy: Ellada-S).
- Сбруєва, А. А. (1999). *Порівняльна педагогіка*. Суми: Редакційно-видавничий відділ СДПУ (Sbrueva, A. A. (1999). *Comparative Pedagogics*. Sumy: SSPU).
- [Aagar, I. \(2014\).](#) *From Formal to Non-Formal: Education, Learning and Knowledge*. N.Y.: Cambridge Scholars Publishing.
- Bailey, T. (2003). *Integration of Vocational and Academic Curriculum through the NSF Advanced Technology Education Program (ATE)*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Caffarella, R. (2013). *Planning Programs for Adult Learners: A Practical Guide*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cross, K. (2001). *Adults as Learners: Increasing Participation and Facilitating Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Demetron, G. (2005). *Conflicting Paradigms in Adult Literacy Education: in Quest of a U.S. Democratic Politics of Literacy*. Mahwah: N.J.
- Foley, G. (2004). *Dimensions of Adult Learning: Adult Education and Training in a Global Era*. Maidenhead, England: Open University Press.
- [Elias, J. \(2004\).](#) *Philosophical Foundations of Adult Education*. NY: Krieger Pub Co.
- Grant, C. (1995). *Educating for Diversity: An Anthology of Multicultural Voices*. Boston: Allyn & Bacon.
- Hesburgh, T. (2003). *Patterns for Lifelong Learning*. USA: Jossey-Bass, Inc.
- Hopkins, R. (2004). *Narrative Schooling: Experiential Learning and the Transformation of American Education*. New York: Teachers College Press.
- Jarvis, P. (2012). *Adult Learning in the Social Context*. London: Routledge.
- Kidd, J. (2003). *How adults learn*. New York: Association Press.

РЕЗЮМЕ

Теренко Елена. Роль образования взрослых в экономической и социальной адаптации мигрантов в США и Канаде.

Цель статьи: исследовать роль образования взрослых в экономической и социальной адаптации мигрантов в США и Канаде. Методы исследования: для достижения поставленной цели использовались теоретические методы, а именно: дедукция, индукция, анализ, синтез, аналогия; социологические – систематизация и анализ исходных данных источников и фактов; такие исторические методы, как сравнительно-исторический и проблемно-хронологический.

Выяснено, что для повышения уровня адаптации мигрантов в США и Канаде в социальной и экономической сферах используется компетентностный подход. Проанализирована сущность понятия «компетентность». Проведен компаритивный анализ категорий «компетенция» и «компетентность». Исследована классификация уровней квалификаций. Раскрыты компетентности рамки квалификаций. Дана характеристика рамкового стандарта подготовки специалистов.

Ключевые слова: образование взрослых, США, Канада, мигранты, адаптация, компетентностный подход, результативно-ориентированный подход, рамковый стандарт.

SUMMARY

Terenko Olena. Role of adult education in social and economic adaptation of immigrants in the USA and Canada.

Aim of article: research of the role of adult education in social and economic adaptation of adults in the USA and Canada. Research methods: for achievement of goal theoretical methods were used, in particular, deduction, induction, synthesis, analysis, analogy; sociological methods – systematization and analysis of initial data in sources; such historical methods as comparative historical and problem chronological. It has been found out that competence approach is used for increasing the level of immigrants' adaptation in social and economic spheres in the USA and Canada. Competence approach is the basis of academic results evaluation in different subjects, diverse programs and in different academic establishments. This approach is the basis of transition from theoretical knowledge to ability to use acquired knowledge in practice, that is transition from criteria, which are connected with quantity of academic hours to criteria that are connected with ability to demonstrate acquired knowledge. That is the accent is transmuted from passive counting of hours, which are spent in classroom to demonstration of active studies. Due to clearly outlined competences students, academic staff of educational establishment, managers of enterprises and educational politicians can get description of those knowledge and skills that a specialist can use at practice after graduation.

Essence of concept "competence" is analyzed. Department of education in the USA views competence as complex of skills and knowledge that are necessary for fulfillment of certain tasks. International committee of standards of learning, performance and management defines competence as ability to fulfill individual and social requirements and perform successfully different tasks. Acquisition and development of competence is provided by inclusion of a person into activity in formal and informal environment and can be a life-long process. Besides competence is viewed as ability to act independently, take right decisions, plan educational process with outlined aim fulfillment. There are some peculiarities of competences of specialists: they are traced during performance of certain action in a typical situation, may have different levels of formation, there are different ways of competence acquisition. Defining term "competence" specialists pay attention to importance of results acquisition and practical orientation of their professional activity.

Comparative analysis of categories "competence" and "efficiency" is conducted. Classification of level qualifications is researched. Competences of frame of qualification are singled out. Frame standard of specialist training is characterized.

Key words: adult education, USA, Canada, immigrants, adaptation, competence approach, result-oriented approach, frame standard.

РОЗДІЛ III. ПРОБЛЕМИ ІСТОРІЇ ОСВІТИ

УДК 37.014(477)«1917.327*03/1918.327*04»

Віталій Жмака

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0003-2536-6255

Володимир Турков

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0002-2974-5730

DOI 10.24139/2312-5993/2019.01/202-212

ЗАХОДИ УКРАЇНСЬКОЇ ЦЕНТРАЛЬНОЇ РАДИ У СФЕРІ ОСВІТИ (БЕРЕЗЕНЬ 1917 р. – КВІТЕНЬ 1918 р.)

Узагальнивши напрацювання науковців з даної проблеми, а також залучивши джерела, зокрема збірники документів і матеріалів та фонди Державного архіву Сумської області, авторами зроблена спроба відстежити заходи Української Центральної Ради в сфері освіти в період березня 1917 р. – квітня 1918 р. Зазначено головні здобутки й невдачі на шляху створення нової української школи. Названо ключові заходи з реформування початкової, середньої, професійної, вищої школи, позашкільної освіти та дошкільного виховання. У висновках наголошено, що Центральною Радою, незважаючи на різні труднощі, було прийнято низку важливих рішень і здійснено низку заходів у освітній сфері, які стали фундаментом для подальших реформ у галузі освіти наступними урядами.

Ключові слова: освіта, Центральна Рада, початкова школа, середня школа, професійна школа, вища школа, позашкільна освіта, дошкільне виховання, «Просвіта».

Постановка проблеми. Реформування освітньої галузі, яке відбувається в наш час, досить складне й суперечливе. Для недопущення помилок на цьому шляху варто звертатися до історичного минулого, яке вже пам'ятає подібні епізоди в нашій історії. Одним із них є період Національно-демократичної революції 1917–1921 рр. Незважаючи на часту зміну влади в цей час, кожна з них одним із головних завдань вбачала саме реформування системи освіти, відводячи їй особливе місце в процесі державно-культурного будівництва. Центральна Рада першою усвідомила і вдалася до таких дій, хоча шлях перетворення видався досить тернистим. Ураховуючи це, варто вчергове звернутися до даної проблеми, яка не перестає бути актуальною і сьогодні.

Аналіз актуальних досліджень. Подіям Національно-демократичної революції 1917–1921 рр. загалом і освітній політиці українських урядів зокрема, у тому числі й Центральної Ради, неодноразово приділялась увага науковців. Перші публікації належать сучасникам і учасникам тих подій: В. Винниченку, М. Грушевському, Д. Дорошенку, Ю. Меженку, С. Пастернаку,

Я. Ряппо, С. Сірополку та ін., які наживо спостерігали і брали участь у заходах УЦР у галузі освіти.

Новий виток досліджень із даної тематики почався в роки незалежності нашої держави. Різні аспекти освітньої політики УЦР у своїх роботах підіймали Н. Агафонова, Л. Божук, А. Боровик, І. Гуцалюк, О. Зубалій і Д. Рященко, О. Кручек, М. Кукурудзяк і М. Собчинська, В. Купрійчук, Н. Матвієнко, І. Можарівська, В. Онопрієнко, І. Передерій, Н. Сорочан, С. Філоненко та ін., які по-новому, неупереджено намагалися показати здобутки і невдачі Центральної Ради на освітянській ниві.

Незважаючи на чималу кількість праць, присвячених даній проблемі, вона потребує подальших вивчень. Тому узагальнивши наукові здобутки попередніх років, а також залучивши джерела, зокрема збірники документів і матеріалів та фонди ДАСО, ми ще раз звернемося до даного питання.

Мета статті – на основі наукової літератури та джерел відстежити заходи УЦР у сфері освіти в період перебування її при владі.

Методи дослідження. При написанні статті нами використано такі методи дослідження: проблемно-хронологічний, систематизації, аналізу історичних джерел та узагальнення.

Виклад основного матеріалу. Одними з першочергових завдань української влади було вирішення проблем в освітній сфері. Такі дії диктувалися тим, що загальний освітній рівень українського народу був невисоким. На початку 1917 р. з 35 млн. українців більш як 75 % не вміли читати (Зубалій і Рященко, 1998, с. 15). Зважаючи на такий стан речей, вже з весни 1917 р. спочатку на громадських засадах, а потім і на законодавчих, УЦР намагалася збільшити кількість українських (насамперед україномовних) закладів освіти, починаючи зі створення початкових шкіл, потім гімназій, училищ і закладів вищої освіти. Голова УЦР М. Грушевський так висловлювався про створення української школи: «Всі інші народи, які дійшли до добробуту, освіти, доброго ладу, дійшли тільки завдяки тому, що мали просвіту на своїй рідній мові... І наш нарід не іншою дорогою виб'ється з теперішніх злиднів, як тільки тримаючись свого, розширюючи освіту на рідній мові, а освітою доходить і всякого ладу і права» (Грушевський, 1991, с. 25).

Основні напрями своєї діяльності в галузі освіти УЦР відобразила у відозві до українського народу від 22 березня 1917 р. та в резолюції Українського національного конгресу (квітень 1917 р.). Центральна Рада не оминала фактично жодної освітянської проблеми. Зокрема, розглядалося питання про обов'язкове безкоштовне навчання; українізацію школи і всієї системи освіти; організацію початкової, середньої, вищої і професійної школи; дошкільне виховання й позашкільну освіту; забезпечення шкіл і освітніх установ підручниками, навчальними посібниками; підготовку вчителів і працівників у галузі народної освіти тощо (Зубалій і Рященко, 1998, с. 15; Божук, 2012, с. 99).

До активної роботи з реформування освітньої системи долучилися й свідомі українські вчителі. Так, I Всеукраїнський з'їзд українських учителів і професорів, організований Товариством шкільної освіти (утворене одразу після лютневої революції) 5–6 квітня 1917 р., ухвалив рішення просити УЦР створити Головну шкільну раду, якій мали б підпорядковуватися куратори трьох шкільних округ в Україні, та яка б здійснювала роботу з організації рідної школи і освіти (Пастернак, 1920, с. 18-19).

15 червня 1917 р. був створений Генеральний секретаріат. Генеральним секретарем освіти став І. Стешенко (голова Товариства шкільної освіти), його помічником обрали П. Холодного. У декларації Генерального секретаріату від 27 червня 1917 р. було намічено програму в справі реформування народної освіти. У ній зазначалося, що секретаріат має на меті об'єднати в своїх руках усе керівництво шкільною освітою, зокрема, зайнятися доглядом за проведенням на місцях «українізації» школи, підготовку вчителів для шкіл та допомогу у згуртуванні їх у професійні товариства. Також планувалося провести заходи для того, щоб протягом року видати підручники та шкільні посібники (як українські, так і інші), підготувати кадри лекторів для українських університетів та вищих шкіл. У сфері позашкільної освіти секретаріат мав на меті підтримати культурні товариства. Для здійснення завдань у шкільній царині планувалося створення Всеукраїнської шкільної ради, яка мала б територіальний характер, а спочатку мала користуватися існуючим органом влади – шкільними округами, або громадськими інституціями. Для постійного зв'язку з місцями секретаріат планував обрати спеціальних комісарів з народної освіти (Декларація, 1996).

Дотримуючись цієї лінії, на засіданні II Всеукраїнського учительського з'їзду, який відбувся 10–12 серпня 1917 р. були вироблені загальні принципи єдиної школи. Зокрема, усім дітям шкільного віку повинна була бути забезпечена можливість одержати безкоштовну освіту в загальноосвітній школі, яка мала стати семирічною й виховувати дітей в національному дусі. На першому ступені тривалість навчання мала становити 4 р., на другому – 3 р. У першу чергу забезпечувався перший ступінь навчання. Освіта в УНР проголошувалася безкоштовною, мала демократичний характер. Утворення шкільної сітки і складання фінансового плану для її функціонування доручалося міському і повітовому земському самоврядуванню. Приватним безкоштовним школам надавалося право включитись у шкільну сітку через відповідне місцеве самоврядування (Кручек, 2010, с. 86; Пастернак, 1920, с. 59). Отже, були закладені основи реформування шкільної системи.

Третім Універсалом УЦР (7 листопада 1917 р.) було проголошено Українську Народну Республіку, а отже питання реформування освіти постали ще гостріше. Розроблена урядом УНР освітня система мала яскраво виражений національний характер. У Тезах освітньої політики УНР

підкреслювалося, що школа в Україні має бути національно-демократичною, мова викладання, навчання і виховання – українською, організація національно-демократичної школи – проведена учительством спільно з представниками народу. Вона має бути єдиною для всіх соціальних груп, забезпечувати безперервний перехід від нижчого до найвищого ступеня (Третій Універсал, 1996; Кручек, 2010, с. 85).

Згідно з законом, прийнятим УЦР 5 грудня 1917 р., а згодом і циркуляром Генерального секретаріату освіти, всі просвітні інституції, які існували в Україні, передавалися до відання Секретаріату справ освітніх, з подальшим фінансуванням із бюджету УНР. Таким чином, центральний орган виконавчої влади перебирав на себе питання фінансування закладів освіти (Волков, 2010, с. 11).

15–20 грудня 1917 р. у Києві відбулася нарада земських і міських діячів у справі народної освіти в Україні, яка була організована Міністерством освіти. Після неї Центральна Рада, законом від 28 грудня 1917 р., ліквідувала шкільні округи. На їх місці було створено Комісаріати з представників усіх націй (чотири українці та по одному представнику від росіян, поляків і жидів). Скасовано також дирекції та інспекції народних шкіл, а замість них призначено губернських і повітових комісарів народної освіти та шкільні ради при них (Закон, 1997). На прикладі Путивльського земства можемо визначити склад органів освіти на місцях. До шкільної ради входили: голова Земського зібрання, Земська управа, міський голова, інструктори, п'ять представників від учителів та священник (Путивльська повітова, 1917–1918, арк. 76).

Проте, не всі дії Генерального секретаріату освіти були послідовними та чіткими. На місцях часто не розуміли реформи центру через її нероз'ясненість. У протоколах засідань Путивльського земського зібрання знаходимо підтвердження цьому. Так, очільниця жіночої гімназії Є. Л. Студзинська просить вище керівництво уточнити питання про навчальні округи та кредити; представник реального училища Єрьомін – про мову викладання та про вивчення української мови; інспектор вищого початкового училища Єрмаков – про підпорядкування закладу освіти, адже раніше вищі початкові училища підпорядковувалися дирекції, а потім губернському земству, а також дізнатися про кредити та нові штати, оскільки з 1 липня затверджені нові, але через відсутність кредитів фактично існують старі штати (Путивльська повітова, 1917–1918, арк. 14).

Реформування освітньої галузі, яке здійснює Генеральний секретаріат освіти, продовжило Міністерство народної освіти УНР, яке постало на його місці після проголошення IV Універсалом незалежності України. Всі напрацювання міністерства та уряду УНР, за активної підтримки Всеукраїнської Учительської Спілки, яка відновила свою діяльність (затверджена постановою II Всеукраїнського учительського

з'їзду) з розбудови нової школи, фактично стали концепцією національної освіти, в основі якої лежали демократичність, рівність, доступність, самостійність фінансово-господарської діяльності та ін. (Кручек, 2010, с. 86–87; Божук, 2012, с. 101). Тобто, діяльність закладів освіти була спрямована на забезпечення якісної освіти всіх рівнів – дошкільної, початкової, середньої, професійної, вищої, позашкільної.

Нова школа мала стати демократичною і українізованою. Для цього, на початковому етапі реформи системи освіти, пропонувалося ліквідувати багатоступеневість та створити єдину початкову школу, у якій підростає покоління всіх станів суспільства мало б змогу безкоштовно здобувати обов'язкову початкову освіту з наступним її продовженням у середніх, середніх спеціальних та вищих навчальних закладах. Українська мова повинна була вивчатися з першого класу, а російська та інші мови – з третього. Загалом упродовж 1917 р. в Україні було відкрито 215 нових т. зв. вищих початкових шкіл (до революції їх нараховувалося 356). Всі вони існували на приватні або громадські кошти. Крім того, у 1918 р. діяло 38026 нижчих початкових однокласних та 1373 двокласних шкіл (Зубалій і Рященко, 1998, с. 16; Лазарович, 2013).

Одним із основних питань було реформування середньої школи, щодо якої Міністерство освіти виробило проект функцій педагогічних рад. До педагогічних рад мали входити всі вчителі школи, шкільний лікар, один представник від місцевої національної ради освіти та представники батьківського комітету в кількості 1/3 від загальної чисельності членів цієї ради. Педагогічна рада обирала адміністрацію школи та педагогічний персонал, а затверджувала їх губернiальна шкільна рада. При наступному незатвердженні губернiальна шкільна рада могла призначити свого кандидата, надсилаючи тимчасовий проект педагогічним радам. Окрім того, шкільні ради мали свої виконавчі органи – шкільні управи в складі двох членів, з яких на одного покладалися обов'язки секретаря шкільної управи (Управа, 1917–1918, арк. 3³⁸).

Згідно з наказом міністра освіти, не пізніше кінця 1917/18 академічного року повинні були відбутися перевибори директорів і всіх інших осіб, що займали адміністративні посади в середніх школах. Цікавою виглядає і процедура обрання інструкторів шкіл: Учительська спілка подавала кандидатуру на посаду інструктора, а затверджував її на посаді шкільний комітет. У випадку розбіжностей між спілкою та комітетом справу мало вирішити Земське зібрання (Путивльська повітова, 1917-1918, арк. 49³⁸-50).

Загалом на осінь 1917 р. в Україні було відкрито 53 українські середні школи на громадські або приватні кошти. Із них на Київщині – 18, на Полтавщині – 16, на Поділлі – 5 гімназій і 1 реальну школу, на Чернігівщині – 1, по – 2 на Катеринославщині. Крім того, було відкрито гімназії в Харкові, Катеринодарі, с. Дмитрівцях біля Таганрогу і в Ростові-на-Дону (Божук, 2012, с. 101).

Збільшення мережі шкіл потребувало й забезпечення їх кваліфікованими кадрами – учителями. Для цього, навесні 1917 р. в містах почали відкриватися спеціальні курси. На прохання Генерального секретаря освіти І. Стешенка з фронту було демобілізовано близько 13 тис. учителів-українців. До підготовки учителів долучилися українські гімназії, педагогічні інститути, університети, Педагогічна академія, товариства «Просвіти» та ін. У результаті робота по підготовці педагогічних кадрів дала можливість уже в 1917/18 навчальному році розпочати широку українізацію, у якій було задіяно 62 тис. учителів (Зубалій і Рященко, 1998, с. 18).

Важливе місце в системі освіти відводилося професійній школі. Вона складалася з технічних, сільськогосподарських шкіл, учительських семінарій тощо, які мали бути пристосовані для вступу абітурієнтів до закладів вищої освіти після семирічної загальноосвітньої школи (Кручек, 2010, с. 86). У професійній освіті проведено реорганізацію учительських семінарій та інститутів на основі закону Тимчасового уряду від 14 червня 1917 р. Згідно з ним учительські семінарії ставали середніми школами, а інститути – школами вище середніх (приймалися особи із закінченою середньою освітою). Було розроблено план організації мережі професійних шкіл.

Існувала ціла структура органів, які управляли професійною освітою: центральні управління, з'їзди та збори; губернські, обласні, районні та місцеві виконавчі органи, що керували професійною освітою: керівні міські та земські установи, технічні та наукові спільноти, професійні союзи, промислові та кооперативні об'єднання тощо (Шосткинський місцевий, 1917-1918, арк. 30).

Для поширення професійної освіти залучалися різні види джерел отримання коштів: грошові засоби (спеціальні позики на просвіту, податки, доходи та збори); майнові запаси (лісові, земельні, запаси будівельних матеріалів); натуральна шкільна повинність торгово-промислових підприємств (обов'язкове утримання навчальних закладів, надання приміщень фабрик, заводів та інших підприємств для навчальних цілей) тощо (Шосткинський місцевий, 1917-1918, арк. 31). Проте, незважаючи на всі плани й заходи з реформування професійної освіти, більшість завдань у цій сфері так і не вдалося реалізувати.

Важливе значення Центральна Рада надавала реформуванню вищої освіти, яка була представлена гімназіями, інститутами, університетами, науково-дослідними відділеннями Академії наук. Так, у Києві було відкрито Український народний університет у складі трьох факультетів: історико-філологічного, фізико-математичного та правничого; класичний університет з богословським факультетом у Кам'янці; історико-філологічний факультет у Полтаві; також у Києві організований Фребелівський інститут та педагогічні курси. Крім того, у системі вищої освіти почали діяти новостворені народні університети в Миколаєві, Харкові, Одесі, технічний інститут у Києві, низка

українських факультетів і кафедр в існуючих вишах, які водночас охоплювали навчальним процесом понад 5 тис. студентів. У листопаді 1917 р. у Києві починає розгортати діяльність уже згадана Педагогічна академія, головною метою якої була теоретична розробка методів виховання, а також навчання педагогічної майстерності майбутніх учителів (Божук, 2012, с. 101; Купрійчук, 2012, с. 14).

Тобто в період Центральної Ради значно розширилася мережа закладів вищої освіти, заснування яких відбувалося за підтримки центральних органів влади. Підтверджують це і протоколи засідань Малої Ради. Так, на черговому засіданні, яке відбулося 18 серпня 1917 р., Генеральний секретар освіти І. Стешенко, звернувся з проханням надати 25000 крб. на організацію Народного університету. Прохання підтримали одноголосно. Також на підставі «Докладної записки Коаліційної ради київського студентства» науковою секцією було прийняте рішення створити комісаріат, до якого входив і представник Генерального секретаря освіти (Матеріали засідань, 1996, с. 262).

Неабияка увага приділялася розвитку позашкільної освіти, поширенню якої сприяла й українська влада. Ключове місце в цій роботі займали «Просвіти», які відкривалися українським населенням у містах і селах як осередки позашкільної освіти. Діяльність «Просвіт» набула широкого розмаху (понад 2 тис. осередків). Для їх згуртування Генеральний секретаріат освіти 3 жовтня 1917 р. у Києві організував з'їзд представників «Просвіт», на якому було засновано Всеукраїнську спілку «Просвіт». З'їзд спільно з урядовцями накреслив чіткий план позашкільної роботи, здійснювати який мав відділ (згодом департамент) позашкільної освіти, створений в 1917 р. спочатку при Генеральному секретаріаті, а потім при Міністерстві народної освіти. План передбачав широкий спектр заходів як-то створення кількох типів шкіл із різних галузей знань аж до фахової підготовки; функціонування літературних читалень; започаткування центральної книгозбірні; видання каталогів і довідників з практичними порадами для бібліотек, музеїв, народних домів та багато ін. Особлива увага як центральними, так і місцевими органами влади, зверталася на підготовку кваліфікованих кадрів. В одному з протоколів засідань Путивльського земського зібрання зазначено, що інструктор з позашкільної освіти повинен обов'язково закінчити вищий навчальний заклад, тобто мати ґрунтовну освіту. У зв'язку з цим, департамент позашкільної освіти у листопаді 1917 р. організував інструкторські курси, видав «Порадник діячам позашкільної освіти і дошкільного виховання» та прийняв рішення створити в Києві постійний інститут позашкільної освіти при Педагогічній академії (Можарівська, 2010, с. 37-39; Путивльська повітова, 1917-1918, арк. 28).

Генеральний секретаріат (потім Міністерство) освіти приділив велику увагу справі дошкільного виховання. На чолі цієї роботи став департамент

дошкільного виховання, який організовував інструкторські курси, наради, з'їзди тощо. Рішення нарад і з'їздів дали матеріал для вироблення цілої системи дошкільного виховання, яка б дала можливість дітям з раннього дитинства глибоко пізнавати рідне фізичне та соціальне оточення, підготувала б їх до навчання в новій рідній школі. Ця система мала складатися з дитячих садків, ясел, різноманітних захоронків та притулків, а також із систематичних виховних заходів для дітей дошкільного віку, спрямованих на закладання в них любові до свого народу, національної культури й пошани до інших народів. Особливо багато уваги приділялося створенню закладів дошкільного виховання на селі, оскільки там треба було провадити цю роботу, починаючи з нуля (Передерій, 2009, с. 118-119). Отже, підготовка до шкільного життя визначалася урядом як одна з пріоритетних, тому вирішенню питань дошкільного виховання приділялась особлива увага.

Важливою складовою освітніх заходів Центральної Ради була видавнича справа, відкриття бібліотек, книгарень тощо. Так, незважаючи на негаразди, які крилися в бракові паперу, фарб, руйнуванні друкарського спорядження та ін., суспільний попит та підтримка уряду сприяли активному розвитку видавничої діяльності. У 1917 р. налічувалося 78 українських видавництв, у 1918 р. – 98, що мали свою назву і випустили більш ніж дві книжки (Меженко, 1928, с. 5).

Створення широкої мережі закладів освіти вимагало забезпечення їх підручниками та посібниками, тому проводилася цілеспрямована робота по створенню нової книжкової бази. Як зазначає С. Пастернак, уже 1917 р. виходило 63 українські часописи, а різних книг і брошур вийшло 677 назв (за даними журналу «Книгарь»), а відповідно до відомостей Головної книжкової палати – книжок і брошур, що вийшли у світ 1917 р., було більше ніж 1000 назв (Пастернак, 1920, с. 111). Однак, навіть така кількість друкованої продукції повною мірою не задовольняла всіх потреб, що змусило Міністерство освіти на початку 1918 р. виділити додаткові кошти на видавництво для школи підручників і різного шкільного приладдя.

Збільшення видавничої продукції, а також потреба в піднесенні загальноосвітнього й культурного рівня населення потребувала організації мережі бібліотек і книгарень. Відповідальність за це була покладена на бібліотечно-архівний відділ, що був створений при Міністерстві освіти УНР. Крім того, до цієї роботи долучилися й громадські та кооперативні організації, за сприяння яких відкривалися безкоштовні бібліотеки-читальні, відвідувати які могли всі бажаючі. Діяли й бібліотеки та книгарні товариства «Просвіта», по всій країні їх налічувалося близько 5 тис. (Можарівська, 2010, с. 41).

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, освітня політика в діяльності Центральної Ради займала одне з пріоритетних місць. З березня 1917 р. по квітень 1918 р. УЦР заклала основи нової, національної школи. Всіма освітніми питаннями на державному рівні

займався Генеральний секретаріат (згодом Міністерство) освіти на чолі з І. Стешенком. Проте, більшою мірою, реорганізація системи освіти лягла на плечі української інтелігенції, переважно свідомого учительства.

Освіта проголошувалася загальнообов'язковою та загальнодоступною, що вимагало чисельного збільшення освітніх установ. Як наслідок, була побудована ціла мережа нових закладів освіти початкової та середньої ланки, змінена структура їх управління та підпорядкування. Розроблено план заходів з реформування професійної освіти. Найбільш послідовною та дієвою була робота у сфері вищої школи. Засновано низку нових вищих навчальних закладів та реформовано вже існуючі. Неабияка увага приділялася популяризації й розвитку позашкільної освіти та дошкільного виховання, у поширенні яких визначальну роль відіграли «Просвіти».

Отже, новою українською владою було прийнято низку важливих рішень і здійснено низку заходів у сфері освіти, проте, через швидку зміну влади та непослідовність багато нововведень залишилися недієвими. Однак, незважаючи на труднощі, УЦР вдалося закласти фундамент для освітніх перетворень, які будуть продовжені новими українськими урядами.

Не дивлячись на чималу кількість публікацій з даної теми, вона не перестає бути актуальною, подаючи нові й нові бачення на шляхи реформування освітньої галузі, а тому, цілком очевидно, науковці продовжуватимуть звертатися до цього питання.

ЛІТЕРАТУРА

- Божук, Л. В. (2012). Освітня політика Центральної Ради у контексті українського державотворення. *Гілея*, 66, 98-104 (Božuk, L. V. (2012). Educational policy of the Central Council in the context of the Ukrainian nation. *Gileâ*, 66, 98-104).
- Волков, С. М. (2010). Мистецька освіта в трансформаційних процесах українського суспільства 20-х рр. XX ст. *Культура України*, 32, 4-17 (Volkov, S. M. (2010). Art education in the transformation processes of the Ukrainian society of the 20-ies. XX century. *Culture of Ukraine*, 32, 4-17).
- Грушевський, М. С. (1991). *Про українську мову і українську школу*. Київ: Веселка (Hrushevskiy, M. S. (1991). *About Ukrainian language and Ukrainian school*. Kyiv: Veselka).
- Декларація Генерального секретаріату. 27 червня 1917 р. (1996). *Українська Центральна Рада. Документи і матеріали. У 2-х т. Т. 1: 4 березня – 9 грудня 1917 р.*, (сс. 157–160). Київ: Наукова думка (Declaration of the General Secretariat. on June 27, 1917 (1996). *Ukrainian Central Rada. Documents and materials. 2 t. T.1: 4 March – 9 December 1917*, (pp. 157–160). Kyiv).
- Закон про скасування шкільних округ. 28 грудня 1917 р. (1997). *Українська Центральна Рада. Документи і матеріали. У 2-х т. Т. 2: 10 грудня 1917 р. – 29 квітня 1918 р.*, (с. 75). Київ: Наукова думка (The law on the abolition of the school district. December 28, 1917 (1997). *Ukrainian Central Rada. Documents and materials. 2 t. T.2: 10 December 1917 – 29 April 1918*, (p. 75). Kyiv).
- Зубалій, О. Д., Рященко, Д. С. (1998). Освітній рух в Україні у добу національно-державного відродження (1917–1920 рр.). *Український історичний журнал*, 3,

- 12-23 (Zubalii, O. D., Riashchenko, D. S. (1998). Educational movement in Ukraine in the national and State revival (1917–1920). *Ukrainian historical journal*, 3, 12-23).
- Кручек, О. А. (2010). З історії становлення освітньої системи в Україні на початку 20-х років ХХ ст. *Гілея*, 35, 85-90 (Kruchek, O. A. (2010). The history of the establishment of the educational system in Ukraine in the early 20-ies of the twentieth century. *Gileâ*, 35, 85-90).
- Купрійчук, В. М. (2012). Реалізація політики українських урядів у сфері культури в період національно-визвольної боротьби 1917–1920 рр. *Державне управління та місцеве самоврядування. Збірник наукових праць*, 2 (13), 12-16 (Kupriichuk, V. M. (2012). Implementation of the policy of the Ukrainian Government in the sphere of culture in the period of national liberation struggle of 1917–1920. *Public administration and local self-government. Collection of scientific papers*, 2 (13), 12-16).
- Лазарович, М. В. (2013). *Історія України*. Київ: Знання (Lazarovych, M. V. (2013). *The History of Ukraine*. Kyiv: Knowledge).
- Матеріали засідань Малої Ради. 10–27 серпня 1917 р. (1996). *Українська Центральна Рада. Документи і матеріали. У 2-х т. Т. 1: 4 березня – 9 грудня 1917 р.*, (с. 255–269). Київ: Наукова думка (Materials of the meeting of the small Council. 10–27 September 1917 (1996). *Ukrainian Central Rada. Documents and materials. 2 t. T.1: 4 March – 9 December 1917*, (pp. 255–269). Kyiv).
- Меженко, Ю. (1928). *Українська книжка часів великої революції*. Київ: Київ-Друк (Mezhenko, Yu. (1928). *Ukrainian book of the great revolution*. Kyiv: Kyiv-Printing).
- Можарівська, І. М. (2010). Особливості діяльності позашкільних закладів освіти й виховання на Волині-Житомирщині в контексті революційних подій 1917–1920 років ХХ ст. *Юридична психологія та педагогіка*, 1, 37-48 (Mozharivska, I. M. (2010). Features of extracurricular education institutions and education in Volyn-Zhytomyr region in the context of the revolutionary events of 1917–1920 of XX century. *Legal psychology and pedagogy*, 1, 37-48).
- Пастернак, С. (1920). *Із історії освітнього руху на Україні за часів революції 1917–1919 рр.* Київ: Союз (Pasternak, S. (1920). *The history of the educational movement in the Ukraine during the revolution of 1917–1919*. Kyiv: Union).
- Передерій, І. (2009). *Розбудова національної системи освіти в Україні за доби Центральної Ради: історичний аспект*. Полтава: ПолтНТУ (Perederii, I. (2009). *Development of the national system of education in Ukraine in the day the Central Council: historical aspect*. Poltava: PoltNTU).
- Путивльська повітова земська управа (1917–1918). *Державний архів Сумської області. Ф.Р. 2564. Оп. 1. Спр. 1* (Putivl district authority (1917–1918). *State archive of Sumy Region. F.R. 2564. D. 1. C. 1*).
- Третій Універсал Української Центральної Ради. 7 листопада 1917 р. (1996). *Українська Центральна Рада. Документи і матеріали. У 2-х т. Т. 1: 4 березня – 9 грудня 1917 р.*, (с. 398-401). Київ: Наукова думка (The Third Universal of the Ukrainian Central Rada. November 7, 1917 (1996). *Ukrainian Central Rada. Documents and materials. 2 t. T.1: 4 March – 9 December 1917*, (pp. 398-401). Kyiv).
- Управа Роменської повітової народної ради (1917–1918). *Державний архів Сумської області. Ф.Р. 5998. Оп. 1. Спр. 1* (Authority of Romny District National Council (1917–1918). *State archive of Sumy Region. F.R. 5998. D. 1. C. 1*).
- Шосткинський місцевий виконавчий комітет (1917–1918). *Державний архів Сумської області. Ф.Р.1811. Оп. 1. Спр. 2* (Shostka local executive committee (1917–1918). *State archive of Sumy Region. F.R.1811. D.1. C.2*).

РЕЗЮМЕ

Жмака Віталій, Турков Володимир. Мери Украинской Центральной Рады в сфере образования (март 1917 г. – апрель 1918 г.).

Обобщив наработки ученых по этой проблеме, а также используя источники, в частности сборники документов и материалов, фонды Государственного архива Сумской области, авторами сделана попытка проследить деятельность Украинской Центральной Рады в сфере образования в период марта 1917 г. – апреля 1918 г. Указаны главные достижения и неудачи на пути строительства новой украинской школы. Названы ключевые мероприятия по реформированию начальной, средней, профессиональной, высшей школы, внешкольного образования и дошкольного воспитания. В выводах подчеркивается, что Центральной Радой, несмотря на различные трудности, были приняты важные решения и реализован ряд мер в сфере образования, которые стали фундаментом для дальнейших реформ в этой области следующими правительствами.

Ключевые слова: образование, Центральная Рада, начальная школа, середняя школа, профессиональная школа, высшая школа, внешкольное образование, дошкольное воспитание, «Просвита».

SUMMARY

Zhmaka Vitaliy, Turkov Volodymyr. Measures of Ukrainian Central Council in the field of education (March 1917 – April 1918).

Summing up the work of the scientists on this problem, as well as involving sources, in particular collections of documents and materials of the State Archive of Sumy region, the authors attempted to track the activities of Ukrainian Central Council (UCC) in the field of education in the period from March 1917 to April 1918. It is noted that after coming to power in March 1917, one of the priority tasks of the UCC was to solve problems in the educational sphere, in particular to construct of a new Ukrainian school. In this case, the main achievements and failures on this path are highlighted.

Central Council, in practice, did not overcome any educational problems affecting a variety of areas: Ukrainianization of school and the whole system of education; compulsory and free training; organization of primary, secondary, vocational, higher, out-of-school and preschool education, training of teachers and educators, providing schools and education institutions with educational literature and so on.

Measures of the Central Council and other institutions that were aimed at building a new school are characterized. A system of education has been described for each of the levels: preschool, primary, secondary, vocational, higher, and extracurricular.

It was noted that in addition to the authorities, various public organizations, such as All-Ukrainian Teachers' Union, "Prosvita" Society, etc., participated in educational activities, thanks to which cultural and educational work in Ukrainian cities and villages was extended.

The authors conclude that Ukrainian authorities, personalized by Central Council, adopted a number of important decisions and implemented a number of activities in the field of education: a network of new education institutions of the primary and secondary level was created, the structure of their management and subordination changed; the plan of measures for the reform of vocational education was developed; a number of new higher educational establishments were founded and existing ones were reformed; proper attention was paid to development of out-of-school and preschool education, etc. it is noted that due to the rapid change of power and inconsistency of actions, many innovations remain unrealized. However, despite the difficulties, UCC succeeded in laying the foundations for educational transformations by the next Ukrainian government.

Key words: education, Central Council, primary school, secondary school, vocational school, higher school, extracurricular education, preschool education, "Prosvita".

РОЗДІЛ IV. ПРОБЛЕМИ ЗАГАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК 796.355.056.222-055.2

Володимир Гончаренко

ORCID ID 0000-0002-7606-2182

Віталій Лапицький

ORCID ID 0000- 0003-2917-4998

Ольга Гончаренко

ORCID ID 0000-0001-9972-6781

Сумський державний педагогічний

університет імені А. С. Макаренка

DOI 10.24139/2312-5993/2019.01/213-223

УДОСКОНАЛЕННЯ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ВОРОТАРІВ У ХОКЕЇ НА ТРАВІ

У статті розглядається вдосконалення фізичної підготовки висококваліфікованих воротарів у хокеї на траві та аналіз методики впливу на провідні системи енергозабезпечення шляхом оптимізації основних компонентів дозування фізичних навантажень (інтенсивності, кількості повторень, тривалості інтервалів роботи й відпочинку, характеру відпочинку тощо), а також раціонального розподілу навантажень різної спрямованості впродовж річного циклу підготовки.

Ключові слова: хокей на траві, тренувальний процес, воротарі, фізична підготовка, макроцикл, змагальна діяльність.

Постановка проблеми. Сучасний хокей на траві – командна спортивна гра, яка відноситься до ситуативних складно-координаційних видів спорту, яка має олімпійський статус із 1908 року. За складністю технічних та тактичних дій і різноманітності тактики, величини фізичних навантажень та рівня емоційності він не поступається іншим знаним у світі командним ігровим видам спорту.

Майстерність хокеїстів провідних команд світу постійно підвищується. В умовах рівної конкурентної боротьби долю матчів нерідко вирішують воротарі. І ціна їх помилок у сучасному хокеї на траві значно зросла, разом із тим, гра воротаря в хокеї на траві останнім часом зазнала суттєвих змін. З підвищенням класу гри польових гравців набагато розширюється й діапазон дії воротаря, до його гри висуваються все більш високі вимоги, що, у свою чергу, передбачає і підвищення вимог до процесу його підготовки. Загальновідомо, що не тільки у спортивних школах, але і в командах високого рівня роботі з воротарями приділяється мало уваги. Свідченням цього є повільне зростання їх технічної та спеціальної фізичної підготовленості. Здебільшого це пов'язано не стільки з небажанням тренерів, скільки з їх недостатнім розумінням та знанням специфіки підготовки воротарів у хокеї на траві (Лапицький, 2008).

Одним із чинників, що сприяють підвищенню ефективності тренувального процесу, є контроль фізичної підготовленості спортсменів. Фізична підготовка відіграє основну роль у формуванні рухових здібностей хокеїсток на траві. Невисокий рівень фізичної підготовленості лімітує їх спроможність в ефективному оволодінні техніко-тактичним арсеналом і його вдосконаленні (Гончаренко, 2011).

Фізична підготовка була і є основою численних досліджень, їй присвячені фундаментальні праці (Платонов, 2004; Костюкевич, 2011; Гончаренко, 2013; Федотова, 2007) та ін. У сучасній теорії і практиці хокею на траві проблема фізичної підготовки залишається недостатньо розробленою, що підтверджується відсутністю науково обґрунтованих рекомендацій щодо побудови й контролю процесу фізичної підготовки, динаміки розвитку фізичних якостей на різних етапах річного тренувального циклу та відповідного застосування спеціальних засобів і методів.

У сучасному хокеї на траві фізичній підготовці воротарів повинна бути приділена пильна увага. Гра будується на високих швидкостях із ситуаціями, що постійно змінюються. У зоні кола удару та підступах до нього при завершальній стадії атаки гравці часто ведуть боротьбу за вигіднішу позицію, за вільний простір для нанесення удару по воротах, при цьому здійснюючи тиск на воротаря і створюючи йому перешкоди; особливо це спостерігається при розігруванні стандартних положень і атак через фланги. Тому зміст і методика фізичної підготовки повинні враховувати особливості сучасної ігрової діяльності воротарів, яка сьогодні характеризується:

а) необхідністю виконання складних координаційних рухів і переміщень на швидкості (5–15 м) в умовах збиваючих факторів і єдиноборств;

б) розмаїттям рухових засобів і ігрових прийомів у зв'язку зі зростанням вимог до вміння воротаря грати ногами та ключкою як польовий гравець;

в) швидкими й безперервними змінами ситуацій на полі, коли психологічний і фізичний стан воротаря має швидко змінюватися.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз сучасної змагальної діяльності в хокеї на траві дозволяє зробити висновок про значне зростання показників активності гри, щільності техніко-тактичних дій гравців (кількості дій в одиницю часу), що є свідомством підвищення функціональних можливостей і, відповідно, рівня фізичної підготовленості хокеїсток. Такі зміни характеризують увагу, яка приділяється цій стороні спортивної підготовки у провідних командах світу. Практично в усіх таких командах на сьогоднішній день працює спеціаліст із фізичної підготовки (fitness coach).

Останні дослідження вказують, що подальше зростання спортивних результатів у хокеї на траві тісно пов'язано з пошуком резервів підвищення рівня фізичної підготовленості та провідних якостей для хокеїсток –

швидкості, гнучкості, швидкісної витривалості, швидкісно-силових та координаційних здібностей. Розвиток окремих фізичних якостей тісно пов'язаний зі спеціальним впливом на основні системи енергозабезпечення – аеробну та анаеробну. Тому одним із напрямів удосконалення фізичної підготовки висококваліфікованих хокеїсток є розробка методики впливу на провідні системи енергозабезпечення шляхом оптимізації основних компонентів дозування фізичних навантажень (інтенсивності, кількості повторень, тривалості інтервалів роботи й відпочинку, характеру відпочинку, рівня координаційної складності тощо), а також раціонального розподілу навантажень різної спрямованості впродовж річного циклу підготовки (Костюкевич, 2009, с. 147).

Зазначене вище вказує на актуальність проблеми, що й зумовило вибір теми нашого дослідження.

Мета дослідження – на основі теоретичного аналізу та спостереження за навчально-тренувальним процесом виявити особливості фізичної підготовки воротарів жіночої статі в хокеї на траві.

Для реалізації поставленої мети використано такі **методи дослідження**: теоретичний аналіз і узагальнення даних спеціальної науково-методичної літератури; педагогічні методи дослідження: спостереження, тестування, експеримент; методи математичної статистики.

Виклад основного матеріалу. Дослідження проводилося на базі муніципального спортивного клубу «Сумчанка» м. Суми з групою воротарів команди вищої ліги Сумчанка та ІФК СумДПУ імені А. С. Макаренка. Дослідження проводилися протягом 2017–2018 навчального року та ігрового сезону.

Спеціальні дослідження та спостереження дозволили встановити, що протягом гри хокеїстки виконують великий обсяг роботи. Здатність спортсменок до ефективного виконання ігрових дій протягом всього матчу тісно пов'язана з рівнем діяльності серцево-судинної й дихальної систем організму. Характеристикою динаміки фізіологічних показників навантаження у процесі хокейного матчу можуть слугувати дані, отримані О. В. Федотовою: хокеїстки починали матч із ЧСС 110–130 уд/хв., до третьої хвилини матчу ЧСС сягало величини 175–185 уд/хв., що свідчить про активне включення у гру. Максимальні значення ЧСС спостерігались у гравців після декількох прискорень максимальної або біля максимальної інтенсивності, а також після однократних зіткнень з суперником, який володіє м'ячем. Пульсова сума за матч (70 хв.) складає 12500–13000 ударів. При цьому в аеробних умовах проходить 10 % часу гри (ЧСС менше за 150 уд/хв.), в анаеробних (ЧСС більше за 180 уд/хв.) – 30 %, інша частина гри характеризується змішаним типом енергозабезпечення (Федотова, 2007).

З урахуванням результатів аналізу змагальної діяльності спортсменок у хокеї на траві й даних про структури та системи організму, діяльність яких

лежить в основі забезпечення ефективності гри, визначено такі основні завдання фізичної підготовки гравців у хокеї на траві (Федотова 2007, с. 126):

1. Збільшити силу основних м'язових груп (розгиначів і згиначів стегна, гомілки, стопи), тобто в повільних м'язових волокнах (ПМВ) і швидких м'язових волокнах (ШМВ) кожного з цих м'язів збільшити кількість міофібрил.

2. Збільшити швидкість тих самих м'язових груп, тобто мінімізувати час розслаблення м'язів за рахунок підвищення аеробних можливостей ШМВ.

3. Збільшити аеробні можливості м'язів (зокрема швидкості бігу на рівні аеробного навантаження) за рахунок росту мітохондріальної системи в ШМВ.

4. Збільшити хвилинний об'єм серця (ХОС) за рахунок гіпертрофії міокарду.

5. Забезпечити високий вміст глікогену в м'язах і печінці до наступного матчу.

У процесі змагальної діяльності хокеїстки знаходяться в умовах, які постійно змінюються, що вимагає високого рівня розвитку силових, швидкісних можливостей, а також витривалості в аеробних і анаеробних режимах. У зв'язку з цим певний науково-практичний інтерес викликає вивчення динаміки фізичної підготовленості спортсменок у хокеї на траві відповідно до специфічних умов їх діяльності, оскільки підготовка спортсменок будується з урахуванням поточного й оперативного станів. Контроль також складається з діагностики рівня розвитку рухових якостей, їхнього аналізу та педагогічного оцінювання.

Оптимальний рівень фізичної підготовленості воротарів є свідченням раціональної побудови тренувального процесу, бо саме це в більшості випадків визначає успішність участі спортсменок у змаганнях. Під оптимальною структурою фізичної підготовленості воротарів мається на увазі такий рівень розвитку окремих рухових якостей і таке їх співвідношення, яке дозволяє команді найбільш успішно реалізовувати накопичений у тренувальних заняттях потенціал і досягати високих результатів у змаганнях.

Тому динаміка рівня фізичної (атлетичної) підготовленості на етапах річного циклу – один із важливих показників раціональності організації й побудови тренувального процесу. Аналіз даних дозволяє констатувати, що показники фізичної підготовленості впродовж річного циклу підготовки зазнають у більшості позитивних змін. Рівень приросту показників має нерівномірний характер і залежить від етапу підготовки (табл. 1).

За результатами експерименту очевидний вплив відповідних засобів для розвитку швидкості, що застосовувалися у процесі підготовки, має місце поступове її зростання, що визначалося в тесті «Біг на 30 м».

Таблиця 1

Результати показників фізичної підготовленості воротарів високої кваліфікації на етапах дослідження (n=4, $\bar{x} \pm m$)

Тести	Етапи дослідження		t-критерій Ст'юдента	N, %
	До експерименту, $\bar{x}_n \pm S_n$	Після експерименту, $\bar{x}_k \pm S_k$		
Біг 30 м, с	5,02±0,03	4,96±0,02	2,82	1,3
Стрибок у довжину з місця, см	199,4±1,85	199,9±1,93	2,48	0,3
Човниковий біг 180 м, с	44,28±0,34	42,31±0,27	3,00	4,4
Біг 2000 м, с	499,4±4,85	500,7±4,70	1,85	2,9

Швидкість бігу на 30 м з початку і до кінця дослідження була покращена хокеїстами з 5,02±0,03 с до 4,96±0,02 с, що складало 1,3 % приросту в річному циклі підготовки.

Тест «Стрибок у довжину з місця» застосовувався для характеристики швидко-силових якостей спортсменок. Результати, отримані нами, різнилися в залежності від етапу дослідження, проте на кінцевому етапі (199,9±1,93) вони майже не відрізнялися від початкових (199,4±1,85), рівень приросту показників за етапами дослідження загальний приріст склав лише 0,3 %.

Показники у стрибках у довжину з місця були отримані на початку дослідження 199,4±1,85 та в кінці дослідження 199,9±1,93. Незначний приріст результатів вочевидь пояснюється втомою хокеїсток у кінці змагального періоду.

Швидкісна витривалість відіграє важливу роль для гри в хокей на траві. Позитивна динаміка в тесті «Човниковий біг 180 м» не тільки відповідає спрямованості підготовки хокеїсток, але й підпадає під вплив специфічних навантажень. Також на зміну результатів у човниковому бігу на кожному з етапів дослідження впливав стан спортсменок, адже погіршення показників у другому змагальному періоді можна пояснити накопиченням втоми після довгого тренувально-змагального циклу, підсиленням психологічного стресу, тому що значущість перемог у цьому змагальному циклі значно підвищується. Результати впродовж річного циклу підготовки змінилися на 4,4 %, в абсолютних показниках – з 44,28 с до 42,31 с.

За результатами тесту «Біг на 2000 м» визначається рівень аеробної витривалості. Отримані дані свідчать про приріст показників тесту з 499,4±4,85 с на початку дослідження до 500,7±4,70 с у кінці дослідження, що склало 2,9 %. Результат погіршився на 2,3 %, а загальний середній результат став навіть гірший за початковий (табл. 1). Це може пояснюватися специфічністю ігрової діяльності воротарів, які протягом

змагального періоду в основному виконують роботу швидкісного та швидко-силового характеру, t -критерій відповідно становив 2,82; 2,48; 3,00; 1,85; одиниць при табличному граничному значенні t -критерія Ст'юдента для $p = 0,05$ рівня значимості 2,78.

Різноманітність змісту ігрової діяльності воротаря вимагає комплексного розвитку основних фізичних якостей і вдосконалення функцій усіх систем організму і, разом із тим, розвитку спеціальних якостей, притаманних саме грі воротарів. Особливе значення для підготовки воротаря, на етапах багаторічного тренування, має загальна фізична підготовка, що забезпечує повноцінний фізичний розвиток і всебічну фізичну підготовленість воротарів жіночої статі в хокеї на траві. У процесі загальної фізичної підготовки відбувається вдосконалення основних фізичних якостей, підвищення функціональних можливостей, розширення обсягу рухових навичок, підвищення спортивної працездатності, різнобічний фізичний розвиток, стимуляція відновних процесів.

Не дивлячись на деяку спільність характеру ігрової діяльності, гра для кожного ігрового амплуа пред'являє свої вимоги до функціональної діяльності організму, розвитку фізичних якостей. Тому, разом із загальним, необхідний і вузько спрямований розвиток рухових можливостей організму.

Спеціальна фізична підготовка сприяє оволодінню технікою ігрових прийомів, підвищенню ефективності техніко-тактичних дій, досягненню спортивної форми, а також удосконаленню психічної діяльності.

Педагогічні спостереження та тестування показали, що процес багаторічного спортивного тренування воротарів супроводжується зростанням рівня їхньої фізичної підготовленості, про що свідчить поліпшення результатів у тестах, що виражається в покращенні результатів виконання відповідних тестових завдань. Педагогічні спостереження показали, що фізична підготовка спортсменок ведеться з використанням ігрового, колового, повторного, інтервального, рівномірного і змагального методів.

Аналіз літературних даних та власні дослідження показали, що для воротарів високої кваліфікації обсяги тренувальних і загальних навантажень визначаються відповідно до принципів нормування навантажень. Критеріями допустимих обсягів служать динаміка приросту рівня розвитку фізичних якостей; функціональний стан спортсменок, орієнтація на рівень навантажень, відповідних для даного етапу спортивної підготовки.

Добре відомо, що однакові навантаження, які повторюються щоденно, не забезпечують підвищення спортивних результатів. Розробка сучасних тренувальних програм повинна базуватися на постійній варіації навантажень за величиною і спрямованістю, із застосуванням різноманітних засобів і методів, орієнтованих на розвиток тих можливостей організму, що лежать в основі спеціальної працездатності спортсменок відповідно до тих функцій, які вони виконують у процесі гри.

Виходячи з цього положення нами були розроблені програми підготовки та модельні тренувальні заняття з фізичної підготовки воротарів у хокеї на траві у відповідних структурних утвореннях річного макроциклу (табл. 2).

Таблиця 2

**Фрагмент тренувальної програми з фізичної підготовки
воротарів високої кваліфікації у підготовчому періоді
(загально-підготовчий етап)**

Зміст вправ	Спрямованість		Інтен-сивність	Дозу-вання	Метод тренування
	Педагогіч-на	Фізіолог-гічна			
1	2	3	4	5	6
Стретчинг статичний	Гнучкість	Аеробна	Низька	10-12 хв	Повторний
Аеробний біг	Загальна витривалість	Аеробна	Низька	15 хв	Рівномірний
Крос	Загальна витривалість	Аеробна	Середня	2000 м	Рівномірний
Крос	Загальна витривалість	Аеробна	Середня	4000 м	Рівномірний
Біг 300 м – ходьба 200 м – біг 200 м – ходьба 300 м – біг 100 м – ходьба 100 м – біг 100 м – ходьба 100 м – біг 200 м – ходьба 200 м – біг 300 м – ходьба 300 м	Загальна витривалість	Аеробна	Середня – низька		Перемінний
Фартлек	Швидкісна витривалість	Змішана	Висока-низька	100 м – 100 м – 100 м – 100 м	Перемінний
Біг 300 м – ходьба – 250 м – ходьба – 200 – ходьба – 150 – ходьба – 100	Швидкісна витривалість	Змішана	Висока-низька	1 серія	Перемінний
Естафета із завданнями. На відстані 10 м від старту ставиться перша фішка, через кожні 5 м – друга та третя. Біля першої	Спритність	Змішана	Середня-висока	2-3 рази	Змагальний

необхідно виконати перекид вперед, біля другої – перекид назад, біля третьої – перекид вперед. Потім прискорення до лінії старту і передача естафети					
Стрибки через гімнастичну лавку	Швидкісно-силові	Змішана	Середня	3-5 разів	Інтервально-серійний
Стрибки на двох ногах (з підтягуванням колін до грудей)	Швидкісно-силові	Змішана	Середня	2-3 серії по 10 стрибків	Повторний
Серії стрибкових вправ на відрізу 30 м	Швидкісно-силові	Змішана	Середня	Кожна вправа х 2 рази	Інтервально-серійний

Зміст модельних тренувальних занять, засоби, методи та форми визначалися структурою підготовки й підбиралися відповідно до рекомендацій, поданих у науково-методичній літературі (табл. 2) (Гончаренко, 2010; 2011; Костюкевич, 2009; Лапицький, 2008; Платонов, 2004). До змісту модельних тренувальних занять увійшли засоби, запропоновані в навчально-методичній літературі й апробовані у практичній роботі. Засоби, що застосовувалися в підготовці спортсменок, були розподілені за мезоциклами річного тренувального циклу. У заняттях передбачалася регламентація інтервалів роботи та відпочинку, а також зазначалася інтенсивність виконання й переважна спрямованість вправ (за показниками ЧСС).

Модель тренувального заняття

Мета: розвиток швидкісних якостей.

Підготовча частина – 25–30 хвилин.

1. Організація заняття, постановка мети і завдань.
2. Рівномірний біг у середньому темпі – 400 метрів.
3. Біг з прискореннями: 40 метрів в середньому темпі, 10 метрів у прискореному, 40 метрів у середньому темпі, 10 – у прискореному тощо $(40+10 \text{ м}) \times 8$.
4. Загально-розвивальні вправи:
 - розминка основних груп м'язів (стретчінг статичний, динамічний);
 - стрибкові вправи (на відрізу 10 м):
 - а) на лівій нозі – назад на правій;
 - б) на двох ногах – назад прискорений біг;
 - в) з поштовхової ноги на махову – назад прискорений біг спиною вперед.

Основна частина – 85 хвилин.

I. Старту з різних вихідних положень:

- лежачи на грудях головою вперед;
- лежачи на грудях ногами вперед;
- лежачи на спині головою вперед;
- лежачи на спині ногами вперед;
- лежачи на правому боці;
- лежачи на лівому боці;
- з основної стійки – перекид вперед – прискорення;
- з положення сидячи;
- з положення спиною вперед.

Вправи виконуються на відрізку 10 метрів, 2 серії. Повернення спиною вперед в основній стійці, після першої серії – пауза 2 хвилини, після 2 серії – вправи на розслаблення, розтягнення.

II. Човниковий біг 5×5 м (біг обличчям вперед, назад підтюпцем, біг обличчям вперед, назад спиною вперед) – 2 серії по 2 рази.

III. Естафети – з основної стійки – прискорення вперед (10 метрів), поворот на 180°, прискорений біг вперед (10 метрів), поворот на 360°, прискорення обличчям вперед (10 метрів);

➤ прискорений біг спиною вперед навколо партнера (2 кола), прискорення (10 метрів), повернення стрибками на двох ногах.

IV. Спрінт-бол (20 хвилин).

Заклучна частина – 13 хвилин:

- легкий біг 200 м;
- вправи на розслаблення;
- підведення підсумків заняття.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.

Визначили, що процес спортивного тренування воротарів супроводжується відповідним рівнем їхньої фізичної підготовленості, про що свідчить поліпшення результатів у тестах, що виражається в скороченні часу виконання відповідних тестових завдань.

Аналіз досліджень показав, що розробка сучасних тренувальних програм повинна базуватися на постійній варіації навантажень за величиною і спрямованістю, із застосуванням різноманітних засобів і методів, орієнтованих на розвиток тих можливостей організму, що лежать в основі спеціальної працездатності спортсменки відповідно до тих функцій, які вона виконує у процесі гри.

Аналіз результатів дослідження дозволяє констатувати, що показники фізичної підготовленості впродовж річного циклу підготовки зазнають у більшості позитивних змін. Рівень приросту показників має нерівномірний характер і залежить від етапу підготовки. У сучасній теорії і практиці хокею на траві проблема фізичної підготовки воротарів

залишається недостатньо розробленою, що підтверджується відсутністю науково обґрунтованих рекомендацій щодо побудови й контролю процесу фізичної підготовки, динаміки розвитку фізичних якостей на різних етапах річного тренувального циклу та відповідного застосування спеціальних засобів і методів. Спостереження за фізичною підготовкою воротарів виявило цілу низку проблем упродовж річного циклу, які вимагають подальших досліджень і аналізу.

ЛІТЕРАТУРА

- Гончаренко, В. І. (2010). Динаміка показників фізичної підготовленості хокеїсток на траві високої кваліфікації упродовж річного навчально- тренувального циклу. *Фізична культура, спорт та здоров'я нації*, 9, 61-66 (Honcharenko, V. I. (2010). Dynamics of indicators of physical fitness of hockey players on the grass of high qualification during the annual training cycle. *Physical culture, sports and health of the nation*, 9, 61-66).
- Гончаренко, В. І. (2011). Технологія фізичної підготовки кваліфікованих хокеїсток на траві на основі індивідуально-групового підходу. *Слобожанський науково-спортивний вісник*, 1, 60-65 (Honcharenko, V. I. (2011). The technology of physical training of qualified hockey players on the grass on the basis of an individual-group approach. *Slobozhanskyi Scientific and Sport Bulletin*, 1, 60-65).
- Костюкевич, В. М. (2009). Модельні показники підготовленості висококваліфікованих хокеїстів на траві у змагальному періоді річного тренувального циклу. *Спортивний вісник Придніпров'я*, 2/3, 144-148 (Kostiukevych, V. M. (2009). Model indicators of the preparedness of highly skilled hockey players on the grass in the competitive period of the annual training cycle. *Sports Bulletin of Prydniprov'ia*, 2/3, 144-148).
- Костюкевич, В. М. (2010). *Управление соревновательной деятельностью спортсменов высокой квалификации в хоккее на траве*. К.: Освіта України, 2010 (Kostiukevych, V. M. (2010). *Management of Competitive Activities of Highly Qualified Athletes in Hockey on Grass*. K.: Education of Ukraine).
- Лапицький, В. О. (2006). Спеціалізовані навантаження як компонент техніко-тактичних дій висококваліфікованих спортсменів (на прикладі хокею на траві). Біосоціокультурні та педагогічні аспекти фіз. виховання і спорту: матеріали VI Всеукр. наук. конф. Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, (сс. 449-452 (Lapytskyi, V. O. (2006). Specialized loads as a component of technical and tactical actions of highly skilled athletes (on an example of hockey on the grass). Biosotsiocultural and pedagogical aspects of phys. education and sports: materials of VI All-ukr. scientific conf. Sumy: SumSPU named after A. S. Makarenko, (pp. 449-452).
- Лапицький, В. О., Гончаренко, В. І. (2008). Техніко-тактична підготовка у хокеї на траві. Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка (Lapytskyi, V. O., Honcharenko, V. I. (2008). Technical and tactical training in hockey on the grass. Sumy: SumSPU named after A. S. Makarenko).
- Лапицький, В. О. (2008). Особливості змагальної діяльності воротарів у хокеї на траві. *Актуальні проблеми фізичного виховання та спорту на сучасному етапі*, 315-318 (Lapytskyi, V. O. (2008). Features of competitive activity of goalkeepers in hockey on the grass. *Current problems of physical education and sports at the present stage*, 315-318).
- Платонов, В. Н. (2004). *Система подготовки спортсменов в олимпийском спорте. Общая теория и ее практическое приложение*. К.: Олимпийская литература (Platono, V. N. (2004) *The system of preparation of athletes in the Olympic sport. General theory and its practical application*. K.: Olympic literature).

Федотова, Е. В. (2007). Соревновательная деятельность и подготовка спортсменов высокой квалификации в хоккее на траве. Казань: Логос Центр (Fedotova, E. V. (2007). Competitive activity and training of athletes of high qualification in hockey on the grass. Kazan: Logos Center).

РЕЗЮМЕ

Гончаренко Владимир, Лапицкий Виталий, Гончаренко Ольга.

Усовершенствование физической подготовки вратарей в хоккее на траве.

В статье рассматривается совершенствование физической подготовки высококвалифицированных хоккеисток-вратарей и анализ методики воздействия на ведущие системы энергообеспечения путем оптимизации основных компонентов дозирования физических нагрузок (интенсивности, количества повторений, длительности интервалов работы и отдыха, характера отдыха и т.д.), а также рационального распределения нагрузок различной направленности в течение годовичного цикла подготовки.

Ключевые слова: хоккей на траве, тренировочный процесс, вратари, физическая подготовка, макроцикл, соревновательная деятельность.

SUMMARY

Honcharenko Volodymyr, Lapytskyi Vitalii, Honcharenko Olha. Improvement of physical training of goalkeepers in field hockey.

The article deals with improvement of physical training of highly skilled hockey players and analysis of the methodology of influencing the leading energy supply systems by optimizing the main components of the dosage of physical loads (intensity, number of repetitions, duration of intervals of work and rest, nature of rest, level of coordination complex, etc.), as well as rational distribution of loads of different orientations during the annual training cycle.

In the article the following research methods are used in order to achieve the goal: theoretical analysis and generalization of data of special scientific-methodological literature; pedagogical methods of research: observation, testing, experiment; methods of mathematical statistics.

It is determined that the process of goalkeepers' training is accompanied by an appropriate level of their physical fitness, as evidenced by improved test results, which is expressed in reducing the time of execution of relevant test tasks.

Analysis of studies has shown that development of modern training programs should be based on a constant variation of loads in size and focus, with the use of various tools and methods focused on development of those capabilities of the body, which underlie special ability of the athlete in accordance with the functions that it performs in game process.

Analysis of the research results suggests that the indicators of physical preparedness during the annual training cycle undergo most positive changes. The level of growth of indicators is uneven and depends on the stage of preparation. In the modern theory and practice of field hockey, the problem of physical training of goalkeepers remains poorly developed, which is confirmed by the lack of scientifically substantiated recommendations for the construction and control of the process of physical training, the dynamics of development of physical qualities at different stages of the annual training cycle and appropriate use of special tools and methods. Observing physical training of goalkeepers has revealed a number of problems during the annual cycle, which require further research and analysis.

Key words: field hockey, training process, goalkeepers, physical training, macrocycle, competitive activity.

УДК 378:155.9:577

Тетяна Ємельянова

Харківський національний автомобільно-дорожній університет

ORCID ID 0000-0001-7451-8193

DOI 10.24139/2312-5993/2019.01/224-234

МЕНТАЛЬНИЙ ПРОСТІР ЯК ХАРАКТЕРИСТИКА СТУПЕНЯ РОЗВИТКУ КОГНІТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ В НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ

У статті досліджується ментальний простір, який належить до внутрішніх когнітивних механізмів, що здійснюють когнітивний процес мислення особистості. Внутрішні механізми мислення визначені як когнітивні несвідомі механізми. У статті вивчається єдність мислення з формуванням когнітивних здібностей, отриманням когнітивного досвіду. Ключовим механізмом мислення як когнітивного багатоступеневого механізму, виявляються сприйняття й осмислення одержуваної інформації, які є базисом неусвідомленого мислення. Вивчено зв'язок ментального простору, простору функціональних перетворень, динаміка яких закладається протягом усього життя, і когнітивних можливостей особистості.

Ключові слова: ментальний простір, когнітивні механізми мислення, рівень «когнітивного несвідомого», базис інтуїтивного мислення, вторинні інформаційні потоки.

Постановка проблеми. Психолого-педагогічні дослідження доводять єдність мислення й формування когнітивних здібностей із отриманням когнітивного досвіду. Отримання нового досвіду в пізнавальному процесі підвищує потенціал когнітивних здібностей і, відповідно, розширює когнітивний простір особистості (Ємельянова, 2017). У свою чергу, когнітивні здібності визначають динаміку пізнавального процесу й обумовлюють функціональний рівень мислення як процесу, що розвивається. Основним механізмом мислення як когнітивного багатоступеневого механізму, представляються сприйняття й осмислення (усвідомлення) одержуваної інформації. Як пізнавальні структури, сприйняття і осмислення не є усвідомленим базисом мислення, але відповідальні за зміст і форму. У сучасній когнітивній науці внутрішні когнітивні механізми мислення визначають як несвідомі когнітивні процеси або «когнітивне несвідоме» (Алахвердов, 2008).

У пізнавальному процесі внутрішні когнітивні механізми, до яких відносимо структуру, названу ментальним простором, здійснюють когнітивний процес мислення. У цьому просторі образи, раніше закладених в когнітивну пам'ять інформаційних потоків, взаємодіють, перетворюються, шикуються в організовані структури, що представляється нам як процес мислення.

З метою розуміння природи, характеру зв'язку процесу мислення і ступеня розвитку когнітивних здібностей з отриманим когнітивним досвідом

у межах нейродинамічної теорії діяльності мозку запропоновано модель ментального простору. Представляє інтерес роль ментального простору у формуванні процесу мислення. Зроблено спробу інтерпретації процесу мислення як процесу створення послідовності модельних образів вторинних інформаційних потоків. Вивчаються внутрішні механізми, що визначають перетворення модельних уявлень вторинних образів у ментальному просторі. Такими механізмами представляються коактивація зв'язків нейронних ансамблів і конкатенація метастійких станів модельних уявлень вторинних образів. Можна очікувати, що ці механізми істотно визначають процес створення вторинних інформаційних потоків – процес мислення.

Ментальний простір особистості, як функціональний простір активованих вторинних образів, що видобуваються з когнітивного простору пам'яті, характеризується механізмами функціональних перетворень, які закладаються протягом усього життя. Тому функціональні можливості розумового простору обумовлені когнітивними можливостями особистості, ступенем розвитку когнітивних здібностей.

Можна очікувати, що дослідження пізнавальної структури мислення як «неусвідомленого несвідомого», як інтуїтивного механізму переробки отриманої раніше інформації, визначить підхід до подальшого розвитку й осмислення базових основ когнітивного процесу.

Розуміння механізму мислення як процесу «переосмислення» залученої раніше інформації додатково обґрунтує підхід до навчання як удосконалення процесу інформації, розвитку когнітивного простору та активізації мислення особистості, забезпечить удосконалення технологій професійного та культурного розвитку особистості в закладах вищої освіти.

Аналіз актуальних досліджень. Визначення ментального простору (Mental Space) запропоноване Ж. Фоконьє, одним із засновників когнітивної лінгвістики, у теорії ментальних просторів (The Theory of Mental Space) виявилось надзвичайно ємним і, як теоретичний конструкт, надзвичайно корисним в осмисленні розумових образів і динаміки процесу мислення.

Досліджуючи процес бесіди, Ж. Фоконьє, як когнітивний лінгвіст, дійшов висновку, що людина за час бесіди створює безліч індивідуальних ментальних просторів, «контейнерів», у реальному часі. Ж. Фоконьє визначив ментальні простори як моделі, побудовані для розуміння і дії в даний момент реального часу, як засіб здійснення розумової роботи. Вивчаючи процес бесіди з позицій когнітивної лінгвістики, Ж. Фоконьє показав, що здатність особистості визначає суб'єктивний зміст бесіди, побудову образів, які миттєво виникають, трансформуються та зникають, і потенційні можливості співрозмовників. У більш пізніх роботах Ж. Фоконьє висунув припущення про те, що на нейронному рівні ментальний простір організовано безліччю активованих структур, побудованих у результаті

коактивації нейронів (Фоконье, 2012). Він висловив упевненість, що частина активованих конструкцій ментального простору створено за рахунок активації структур довготривалої пам'яті. У цих роботах проглядається вплив концепції нелінійної динаміки нейронної системи мозку на теорію ментальних просторів (Фоконье, 2010).

У сучасних роботах у зв'язку зі зростаючим інтересом до створення штучного інтелекту досліджується роль ментальних просторів у розумовій діяльності особистості. У когнітивних дослідженнях широко обговорюється поняття ментального простору; воно є лише вдалим конструктом когнітивної лінгвістики або обумовлює дійсно існуючі психічні явища, які можна спостерігати й вивчати експериментально. У роботі (Осори́на, 2017) обговорюється поняття ментального простору як психічна реальність, визначено потенційні характеристики ментальних просторів, особливості функціональної та просторово-часової геометрії, введено поняття вторинного образу як психологічного конструкту. Автор характеризує ментальний простір як робоче поле думки. Проведене дослідження не дозволяє відповісти на питання динамічного походження ментального простору, механізми зв'язку ментального простору з когнітивним простором пам'яті та сутність внутрішніх «когнітивних» процесів, які слід віднести до процесів мислення.

Основним механізмом мислення як когнітивного багатоступеневого механізму, представляються сприйняття й осмислення (усвідомлення) одержуваної інформації як динамічного механізму створення пізнавального «досвіду», базису когнітивного процесу мислення. Як пізнавальні структури, сприйняття і осмислення не є усвідомленим базисом мислення, але відповідальні за зміст та форму. У сучасній когнітивній науці внутрішні когнітивні механізми мислення тлумачаться як несвідомі когнітивні процеси (Алахвердов, 2008).

У більшості робіт обговорюються проблеми моделювання механізмів мислення живих систем. У багатьох із них підхід до моделювання мислення здійснюється в межах парадигми про нейронні мережі й когнітивні функції мозку (Рабинович, 2010; Александров, 2014).

На цьому напрямі відомі роботи, автори яких пропонують нейронні мережеві моделі когнітивних механізмів із відтворюванням образу інформаційних потоків (Макін, 2013; Ємельянова, 2017).

Процес мислення представляється когнітивним багатоступеневим, базовою основою якого є сприйняття й усвідомлення одержуваної інформації. (Бендерська, 2017; Витяєв, 2017; Витяєв, 2011). Для розуміння когнітивних процесів слід детально проаналізувати їх механізми в межах нейродинамічної концепції роботи мозку.

Очікується, що знання детального розуміння механізму осмислення інформації додадуть імпульс у напрямках удосконалення сучасних

технологій освіти в подальшому розвитку когнітивних здібностей та активізації мислення студентів у процесі вивчення природничих і професійних дисциплін у закладах вищої освіти.

Метою статті є нейрофізіологічне висвітлення психолого-педагогічної проблеми когнітивного процесу мислення, як несвідомого багатоступеневого процесу, базисом якого є сприйняття й запам'ятовування інформації, в умовах навчального процесу. Дослідження когнітивного процесу мислення як несвідомого процесу проведено з позицій сучасних підходів до модулювання нейронної системи в межах концепції про нейродинамічну організацію з урахуванням гіпотези про функціональні моди когнітивного простору.

Методом дослідження є функціонально-системний підхід до моделювання когнітивних механізмів мислення як несвідомого процесу, базисом якого є сприйняття й запам'ятовування інформації, з позицій сучасного нейродинамічного підходу до формування когнітивних механізмів.

Виклад основного матеріалу. У пізнавальному процесі мислення знаходиться на найвищому рівні ієрархічної системи формування когнітивних механізмів. Базисом розумової діяльності особистості є когнітивний простір пам'яті, простір отриманого пізнавального досвіду. Механізм отримання пізнавального досвіду, як неусвідомлений механізм, складається з процесів сприйняття та осмислення. Базову функцію виконує механізм сприйняття інформаційного сигналу, слід за ним підключається механізм осмислення залученої інформації – механізм порівняння залученої інформації з попереднім досвідом. Механізм осмислення, як неусвідомлений механізм, відповідальний за включення внутрішніх сенсорів когнітивного простору пам'яті, які обумовлюють собою інформаційний відгук когнітивної системи на вхідний сигнал. Цей відгук, суб'єктивні відчуття, може призвести до емоційної активності, що створює передумови до переходу на наступний рівень процесу розуміння. Таким чином, характеристики когнітивного простору пам'яті і закладена інформація можуть виявлятися лише у взаємодії чи в процесі одержання досвіду.

Простір мислення – простір вторинних образів, залучених до процесу мислення. Вторинними образами називаємо активовані модельні уявлення «дослідів», раніше закладених у пізнавальний простір. Простір мислення ми називаємо ментальним простором і розглядаємо його як функціональний простір вторинних образів. Виходячи з цього визначення, можна зробити висновок, що в ментальному просторі відбуваються просторово-часові та функціональні перетворення вторинних образів, у результаті яких створюються інтегровані вторинні образи. Інтегровані вторинні образи можуть мати нову як часову, так і просторову структуру, складовими якої є вторинні образи, залучені в процес мислення. Швидкість цього процесу не визначається швидкістю створення первинних образів.

Механізм створення інтегрованих вторинних образів повинен визначатися не тільки функціональними можливостями ментального простору, а й «доступністю» вторинних образів і їх схожістю з реальними моделями.

Простір мислення особистості, як функціональний простір вторинних образів, характеризується механізмами функціональних перетворень, які закладаються протягом усього життя. У результаті функціональні можливості ментальних просторів особистості повинні бути обумовлені когнітивними можливостями особистості, ступенем розвитку когнітивних здібностей.

Розглянемо ментальний простір і його організацію з позицій сучасного підходу до моделювання нейронної системи мозку в межах нейродинамічної концепції про режими локалізації метастабільних хаотичних структур. Простір розумової діяльності – простір вторинних образів, залучених у процес мислення. Вторинними образами ми називаємо активовані модельні уявлення «дослідів», закладені раніше в пізнавальний простір. У межах нейродинамічної концепції активності мозку модельне уявлення ментального образу – інтегрована структура метастабільних станів у фазовому просторі системи.

Модельне уявлення ментального образу відображається в когнітивний простір пам'яті у вигляді закодованої одиниці – функціональної моди ментального образу, що відповідає запам'ятовуванню створеної моделі образу сигналу, створенню когнітивного «досвіду» (Ємельянова, 2017). Модельне уявлення ментального образу, «досвіду», залишається в когнітивному просторі пам'яті у вигляді функціональної моди, яка містить у собі необхідну інформацію для активації закодованої моделі ментального образу, для відновлення сигналу-досвіду в якості вторинного образу.

Простір розумової діяльності – простір вторинних образів, залучених у процес мислення. Активовані модельні уявлення «дослідів», раніше закладених у пізнавальний простір, називаємо вторинними образами. Розглянемо більш детально процес утворення вторинного образу, як результат активації раніше закодованої моделі образу – відновлення раніше закладеного когнітивного «досвіду». У відсутності зовнішніх впливів активація фундаментальних мод обумовлена механізмами внутрішніх сенсорів. Активація фундаментальної моди відповідає відновленню закодованого модельного уявлення, активації всього ланцюжка нейронних ансамблів, відповідальних за конкретний модельний образ, і створенню модельного уявлення вторинного образу.

Модельне уявлення вторинного образу представляє інтегровану метастабільну структуру з фазовим простором згідно метастабільних станів нейродинамічної задачі з моделювання нейронних процесів мозку (Макін, 2013). Фазовий простір вторинних образів називаємо «робочим простором» вторинних образів або «ментальним простором». Усі модельні

уявлення «ментального простору» є відгуком нейронної системи на внутрішні сенсори-стимули, які задають програму активації функціональних мод, пов'язаних із певною ознакою. Зв'язки функціональних мод різних модельних уявлень обумовлені існуванням в інтегрованих структурах однакових або схожих метастабільних станів, за які відповідають однакові або схожі елементи ментальних образів. Такими є функціональні моди з різними просторово-часовими характеристиками, ментальні образи яких містять схожі елементи.

Вибудовуючи теорію ментального простору, засновник когнітивної лінгвістики Ж. Фоконьє висунув гіпотезу про те, що в цьому просторі на нейронному рівні набори нейронних структур, у нашому розумінні, сукупність модельних уявлень вторинних образів, пов'язані за принципом коактивації (Фоконьє, 2012). Механізм коактиваційного зв'язку передбачає, що спільна присутність у середовищі декількох певних компонентів, що володіють здатністю до взаємозв'язків, значно підвищує активність кожного компонента й визначає результат взаємодії. У теорії просторово-часових характеристик активності нейромережових систем механізм коактиваційного зв'язку діє поряд із механізмом конкатенації метастабільних нейромережових структур. (Бендерська, 2015). Конкатенацію структур ми розуміємо як відділення деякої ланки однієї структури і її приєднання до іншої, у результаті метастабільні структури спрощуються чи ускладнюються. Вторинні образи можуть бути перетворені в результаті гомогенних або гетерогенних переходів при конкатенації модельних уявлень вторинних образів (Ємельянова, 2017). Таким чином, у ментальному просторі перетворення метастабільних структур обумовлює створення нових модельних уявлень вторинних образів.

Розглянемо процес активації простору функціональних мод. Відгуком нейронної системи мозку на внутрішній стимул є активація фундаментальних мод, які «відібрані» за певною ознакою. У фундаментальній моді закодована як просторово-часова, так і енергетична інформація про характеристики активації. Такими характеристиками можуть бути швидкість активації, час існування вторинного образу, потенційні можливості енергетичної перебудови в результаті взаємодії з іншими активованими структурами.

Внутрішній стимул активує одночасно набір функціональних мод, модельні уявлення яких у вигляді метастабільних інтегрованих структур організують фазовий простір вторинних образів, їх «ментальний простір». У ньому одночасно «знаходяться» метастабільні структури вторинних образів із різними просторово-часовими й енергетичними характеристиками. Опинившись в одному «ментальному просторі», вторинні образи можуть зв'язуватися в єдиний ланцюг, змінюватися за рахунок конкатенації часового, просторово-часового контенту або в

результаті динамічних змін внутрішніх стимулів. На цьому етапі ефект коактивації може призвести до зміни динаміки зв'язків нейронів, що відіб'ється на метастабільних станах модельного вторинного образу.

Розглянемо часову складову модельного уявлення образу. Час, як динамічна характеристика створення модельного образу, при побудові інтегрованої метастабільної структури визначає тривалість активації нейронної системи. Так що функціональна мода, у якій закодована інформація про вхідний сигнал, містить тільки часову характеристику про тривалість побудови модельного образу у вигляді суб'єктивного параметра на нейронному рівні. Вторинний образ – це активована модель раніше закладеного «досвіду», що містить часовий параметр тільки в якості «суб'єктивної» характеристики тривалості побудови метастабільної структури. У ментальному просторі реальний час не існує, а суб'єктивний час не є інваріантною величиною, він може сповільнюватися, прискорюватися, зупинятися (Осорина, 2017).

Обговоримо питання не тільки про правила побудови і властивості ментального простору, але й про тривалість його існування. Внутрішній стимул у певний момент часу активує когнітивний простір пам'яті – його функціональні моди та обумовлює створення метастабільних структур із певним ментальним простором. Тривалість існування метастабільних структур визначається часом активації нейронних ансамблів. Тільки в цей проміжок часу може відбуватися трансформація вторинних образів (перебудова їх нейронних ансамблів). Зі загасанням активності нейронних ансамблів створені модельні структури відображаються в когнітивний простір пам'яті у вигляді функціональних мод – простір пам'яті поповнюється новим «досвідом», а створений ментальний простір зникає.

Новий внутрішній сигнал-стимул обумовлює формування нового ментального простору з відповідними вторинними моделями образів. Послідовність таких сигналів створює послідовність ментальних просторів зі своїми динамічними характеристиками, суб'єктивним часом і модифікацією відібраних вторинних образів. У результаті в реальному часі створюється послідовність модифікованих вторинних модельних уявлень, яку можна інтерпретувати як процес мислення. Ментальний простір є структурою, що здійснює когнітивний процес мислення. Цей процес спонукають внутрішні стимули, які можуть бути неусвідомлені суб'єктом. Одержуване знання здобувається завдяки неусвідомленим процесам когнітивного базису, сприйняттю, осмисленню, як «направляючих» мислення. Подібний процес мислення відбувається на рівні «когнітивного несвідомого» (Алахвердов, 2008). У процесі «усвідомленого» мислення, коли задіяними виявляються вербальні механізми знакової передачі знань, «когнітивне несвідоме» є базовим рівнем мислення.

Таким чином, рішення задачі моделювання когнітивного простору потребує використання конструкту когнітивної лінгвістики – «ментального простору». З позицій сучасного нейродинамічного підходу до моделювання когнітивного простору особистості «ментальний простір» визначено як фазовий простір внутрішніх механізмів, що здійснюють процес інтуїтивного мислення. У міру розуміння структури ментального простору з'ясовуються особливості характеристик функціональних просторових і часових перетворень, здійснюваних внутрішніми механізмами мислення. Функціональні перетворення модельних уявлень ментальних образів, залучених в процес мислення, відрізняються темпоральними масштабами когнітивної динаміки. Часова динаміка розумової діяльності характеризується суб'єктивним і реальним темпоральними масштабами. Суб'єктивний час динаміки розумових процесів визначається часом активації модельних уявлень ментальних образів, у реальному часі формуються послідовності модифікованих модельних уявлень ментальних образів, залучених у процесі мислення. Модель ментального простору, у якій визначені когнітивні механізми інтуїтивного характеру, дозволяє трактувати відгук когнітивної системи на внутрішні сигнали-стимули як неусвідомлене мислення.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. У статті представлено ментальний простір як структуру когнітивного простору, у якій діють внутрішні механізми, що здійснюють когнітивний процес мислення особистості. Внутрішні механізми мислення визначені як когнітивні несвідомі механізми. Основним механізмом багатоступеневого когнітивного процесу мислення, є сприйняття й осмислення (усвідомлення) одержуваної інформації, як базис інтуїтивного мислення, що визначає його зміст (когнітивний досвід) і форму (можливості когнітивного простору).

Ментальний простір розглядається як простір, у якому модельні уявлення образів, взаємодіючи і перетворюючись за певними законами, шикуються в нові структури. У статті визначено внутрішні механізми перетворення модельних уявлень вторинних образів. Установлено, що ці механізми обумовлюють динаміку й напрям процесу організації структур вторинних інформаційних потоків – процесу мислення.

Мислення, як багатоступеневий когнітивний процес, базується на когнітивному «досвіді», який формує когнітивні здібності. Кожний новий «досвід» розширює когнітивний простір пам'яті і сприяє розвитку когнітивних здібностей особистості. Таким чином, створюються умови для подальшого розвитку функціональних можливостей внутрішніх механізмів когнітивного простору.

Детальне дослідження когнітивних механізмів мислення, як інтуїтивних механізмів переробки отриманої раніше інформації, визначить підхід до подальшого розвитку й осмислення базових основ когнітивного процесу, удосконалення освітніх технологій.

ЛІТЕРАТУРА

- Аллахвердов, В. М., Воскресенская, Е. Ю., Науменко, О. В. (2008). Сознание и когнитивное бессознательное. *Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология сознания*, 12 (2), 10-19 (Alakhverdov, V. M. Voskresenskash, E. Yu., Naumenko, O. V. (2008). Consciousness and cognitive unconsciousness. *Vestnik SPbSU. Psychology of Consciousness*, 12 (2), 10-19).
- Александров, Ю. И., Горкин, А. Г., Созинов, А. А., Сварник, О. Е., Кузина, О. Е., Гаврилов, В. В. (2014). Нейронное обеспечение научения и памяти. В Б. М. Величковский, В. В. Рубцов, Д. В. Ушаков (Ред.), *Когнитивные исследования*, 6, 130-169. М.: МГППУ (Aleksandrov, Yu. I., Horkin, A. H., Sozinov, A. A., Svarnik, O. E., Kuzina, E. A., Havrilov, V. V. (2014). Neural Provision of Learning and Memory. In B. M. Velichkovsky, V. V. Rubtsov, D. V. Ushakov (Eds.). *Cognitive Studies*, 6, 130-169. Moscow: Publishing House MGPPU).
- Бендерская, Е. Н. (2017). Неопределенность окружающей среды как фактор обучения и структурообразования нелинейных динамических систем. *Труды V всероссийской конференции Нелинейная динамика в когнитивных исследованиях*, 51-54 (Benderskaia, E. N. (2017). Uncertainty of the environment as factor of learning and structure formation of nonlinear dynamical systems. *Proceedings of the V all-Russian conference Research on Nonlinear Cognitive Neurodynamics*, 51-54. Nizhnii Novhorod, IAP RAS).
- Бендерская, Е. Н., Перешеин, А. О. (2015). Хаотические модели гиппокампа в задачах распознавания динамических образов. *Научно-технические ведомости СПб ГПУ. Информатика. Телекоммуникация. Управление*, 6 (234), 56-69 (Benderskaia, E. N., Pereshein, A. O. (2015). Chaotic models of the hippocampus for dynamic pattern recognition. *SPb SPU Journal. Computer Science. Telecommunication. Management*, 6 (234), 56-69).
- Витяев, Е. Е. (2017). Сознание – логически непротиворечивая прогностическая модель реальности. *Труды V всероссийской конференции Нелинейная динамика в когнитивных исследованиях*, 67-70 (Vitiaeve, E. E. (2017). Consciousness is a logically consistent predictive model of reality. *Proceedings of the V all-Russian conference Research on Nonlinear Cognitive Neurodynamics*, 67-70).
- Витяев, Е. Е., Перловский, Л. И., Ковалерчук, Б. Я., Сперанский, С. О. (2011). Вероятностная динамическая логика мышления. *Нейроинформатика-2011*, 5 (1), 1-20 (Vitiaeve, E. E., Perlovskii, L. I., Kovalerchuk, B. Ya., Speranskii, S. O. (2011). The Probabilistic Dynamics logic of thinking. *Neuroinformatics-2011*, 5 (1), 1-20).
- Ємельянова, Т. В. (2017). Механізм розвитку когнітивного простору студентів в процесі математичної підготовки в сучасному університеті. *Наукові записки ТНПУ ім. Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*, 1, 192-199 (Emelyanova, T. V. (2017). About the Mechanism of the Development of Cognitive Space of Students in the Process of Mathematical Preparation in Modern University. *Scientific Issues of Terporil Volodymyr Hnatiuk Pedagogical University. Section: Pedagogy*, 1, 192-199).
- Ємельянова, Т. В. (2017). Темпоральні масштаби механізмів активізації когнітивного простору особистості. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 8 (72), 270-278 (Emelyanova, T. V., Klymova, I. M. (2017). Temporal scales of mechanisms of activation of the cognitive space of the individual. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 8 (72), 270-278).
- Ємельянова, Т. В., Нестеренко, В. О. (2017). Про механізм активізації пізнавального простору особистості в процесі мислення. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 3 (67), 165-175 (Emelyanova, T. V., Nesterenko, V. O.

- (2017). About the mechanism of activation of the cognitive space of the personality in the thinking process. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 3 (67), 165-175).
- Макин, Р. С., Лисин, В. В. (2013). Нейродинамический подход в исследовании механизмов индивидуальной человеческой памяти. *Вестник Димитровградского инженерно-технологического института Ядерных исследований МФТИ*, 1 (1), 41-46 (Makin, R. S., Lisin, V. V. (2013). Neurodynamic processes of organization and synchronization in the human brain structures. *Bulletin of Dimitrovgrad Engineering and Technological Institute of the National Research Nuclear University MPhTI*, 1 (1), 41-46).
- Осорина, М. В. (2017). Ментальные пространства как психическая реальность. *Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология и педагогика*, 7 (1), 6-24 (Osorina, M. V. (2017). Mental spaces as mental reality. *Vestnik SPbSU. Psychology and Education*, 7 (1), 6-24).
- Рабинович, М. И., Мюезиналу, М. К. (2010). Нелинейная динамика мозга: эмоции и интеллектуальная деятельность. *Успехи физ. наук*, 4 (180), 371-387 (Rabinovich, M. I., Muezzinoglu, M. K. (2010). [Nonlinear dynamics of the brain: emotion and cognition](#). *Success of physical sciences*, 4 (180), 371-387).
- Fauconnier, G. *Mental Spaces*. Retrieved from: <http://faucn/beijing/mentalspaces.pdf>
- Fauconnier, G. (2012). Mental Spaces. In D. Geeraerts, H. Cuyckens (Eds.), [The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics](#). DOI:10.1093/oxfordhb/9780199738632.013.0014.

РЕЗЮМЕ

Емельянова Татьяна. Ментальное пространство как характеристика степени развития когнитивных способностей личности в учебном процессе.

В статье исследуется ментальное пространство, которое относится к внутренним когнитивным механизмам, осуществляющим когнитивный процесс мышления личности. Внутренние механизмы мышления определены как когнитивные бессознательные механизмы. Основопологающим механизмом мышления, как когнитивного многоступенчатого механизма, представляются восприятие и осмысление получаемой информации, которые являются базисом неосознанного мышления. В статье изучена связь ментального пространства, пространства функциональных преобразований, динамика развития которых закладывается и модифицируются в течение всей жизни, и когнитивных возможностей личности, степени развития когнитивных способностей.

Ключевые слова: ментальное пространство, когнитивные механизмы мышления, уровень «когнитивного бессознательного», неосознанный базис мышления, вторичные информационные потоки.

SUMMARY

Emelyanova Tatyana. Mental space as a characteristic of the degree of development of cognitive abilities of the individual in the educational process.

The article is dedicated to the mental space, which refers to the internal cognitive mechanisms. They implement cognitive process of thinking of the individual. The internal mechanisms of thinking as cognitive unconscious mechanisms are defined. This problem is studied in the framework of the neurodynamic concept about the modes of localization of metastable structures of the neural system of the brain.

Thinking and formation of cognitive abilities is determined by cognitive experience. The new experience increases potential of cognitive abilities and expands cognitive space of the individual. Apparently, cognitive abilities determine the dynamics of the cognitive process and the functional level of thinking as a developing process. As a result the conditions for further development of the functional capabilities of the internal mechanisms of cognitive space are created. The basis of the mechanism of thinking, as a cognitive multistage mechanism, are perception and understanding of the information received, which determine unconscious basis of thinking and are responsible for its content (cognitive experience) and form (integration potential).

Mental space is considered as a space in which the images of information flows, previously contained in cognitive memory, interact, transform and line up in organized structures. The article is dedicated to the connection between the mental space of the individual as a space of functional transformations that are laid during the time of life, and the degree of development of cognitive abilities of the individual.

The internal mechanisms that determine transformation of model representations of the secondary images in the mental space is studied. It is proved that these mechanisms determine the dynamics and direction of the process of organization of structures of secondary information flows, of the process of thinking.

A detailed study of cognitive mechanisms of thinking, as intuitive mechanisms of processing previously obtained information, will determine the approach to further development and understanding of the basic foundations of the cognitive process and improvement of educational technologies for possible enhance of the process of thinking, provide professional and cultural development of the individual in modern institutions of higher education.

Key words: *cognitive space, cognitive mechanisms of thinking, level of “cognitive unconscious”, unconscious basis of thinking, secondary information flows.*

UDK 37.091.26:51

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 10.24139/2312-5993/2019.01/234-244

THE PATH TO SUCCESS IN EIA IN MATHEMATICS: INDIVIDUAL ASPECTS AND QUESTIONS

Analysis of existing disadvantages in the process of preparing and passing exams of external independent assessment in mathematics among domestic schoolchildren and applicants has been carried out. The main problems that occur in the process of training and preparing for exams of this type were identified. The possible directions of modernization of the educational process were outlined which, if followed, can cause a significant improvement in the level of mathematical knowledge and, as a consequence, an improvement in the results of mathematics examinations among schoolchildren and applicants. The necessity of using both “old” and “new” teaching methods, their constant adjustment and improvement were emphasized. The experience of mathematical education among other countries is given and analyzed. According

to the study, it was stated that, in general, properly organized school preparation in mathematics is a prerequisite for passing exams.

Keywords: *task, knowledge, EIA, exam, mathematics, educational process, level of mathematical education, assessment system.*

Introduction. The leading countries of the world pay considerable attention to the level of mathematical preparation, starting with pupils of the junior school, ending with applicants and first-year students, because the industrial and scientific level of the country is a guarantee of a high standard of living of its citizens and further development of society. According to the International Campaign for the Study of Mathematics in Students and Entrepreneurs (Trend in Mathematics and Science Study), it is known that at present the best positions on the level of mathematical preparation are taken by students from Hong Kong, Singapore, Taiwan, followed by students from Japan, Kazakhstan and Russia. Unfortunately, in this ranking, Ukraine is in the last position, ahead of only the countries of Africa and the Persian Gulf (the study was conducted in 50 countries, and covered schoolchildren from 10 to 16 years old) (Common Core State Standard Initiative, 2019; Smarter Balanced Assessment Consortium, 2019). However, despite the complexity of the subject itself, more and more students choose mathematics as the second subject for EIA after Ukrainian language and literature. This can be explained by two main reasons.

Firstly, mathematics is one of the main educational subjects and its role is growing rapidly. Mathematics is a basic compulsory discipline, an examination in which must be compiled not only in order to enter the most prestigious universities in the world, but also to obtain a document confirming complete school education. Secondly, mathematical knowledge is universal, they are not obsolete, but only supplemented, they are the same in any country in the world, and a modern successful career is already practically impossible without mathematical knowledge. The popularity of the choice of mathematics as the main subject of external independent testing in Ukraine can be confirmed by the following statistical data of the Ukrainian Center for Educational Quality Assessment. Thus, in 2016, 123047 people (93,1 % of the total number of registered) took part in the external independent testing of mathematics, 106325 people in 2017 (94 % of the total number of registered), in 2018 – 106483 people (95 % of the total number of registered). However, by 2016, 15 %, in 2017, 16 % and in 2018, 18,57 % of the participants could not cross the minimum threshold or pass the exam. Thus, we can conclude that positive dynamics, unfortunately, is absent (Ukrainian Center for Educational Evaluation, 2019, p. 1).

Analysis of relevant research. Questions of mathematical education are discussed by many scholars and teachers. Particular attention is paid to the mathematical training which is responsible for the transition from school to university education. Thus, some issues concerning difficulties in higher education, problems in the preparation for independent examinations were covered in works

by O. M. Bezumov, A. S. Tomilov, O. V. Hladkyi, M. B. Shashkin, O. O. Tabinov and others. This group of scholars believes that it is precisely the lack of school preparation time in mathematics and is a major negative factor that does not contribute to improving the level of mathematical knowledge. It is impossible to disagree with this because in ordinary general secondary schools only 3 hours per week are spent on math training in upper grades, which does not allow full coverage of the material submitted to the external independent assessment examination. Interesting is the opinion of V. A. Bolotov, E. A. Sedova, H. S. Kovaleva, who according to their own research show that use of such methods as unconscious material memory leads to the fact that even a slight deviation from the standard problem causes difficulties among students. So, a small change in the condition of the problem leads to the fact that percentage of students who can solve it immediately decreases by 15–20 %. It should also be noted that majority of schoolchildren face the difficulties of real perception of mathematical problems, especially in the case of solving geometric problems or real “life” tasks. About 30 % of entrants can not only accurately portray, but imagine and appreciate the scale of real objects and events (Bolotov et al., 2012, p. 35).

I. V. Akimov and O. I. Titov draw attention to the lack of structuring in mathematical knowledge, that is, many topics in the school course of mathematics are taught as if they “live” by themselves, and the entrants do not see either mathematical or logical connectivity, which also reduces the possibility of obtaining higher scores in EIA in mathematics (Akimova, 2014, p. 141).

V. A. Testov draws attention to existing disparity in mathematical descriptions and concepts, lack of a unified method of teaching in various textbooks, which virtually reduces the possibility for students to independently prepare for exams (Bolotov et al., 2012; Smarter Balanced Assessment Consortium, 2019).

In light of the above mentioned, it is also worthwhile to provide comparative experience of domestic scientists and teachers who were able to appreciate the advantages in mathematical preparation of domestic students and pupils from other countries. For example, from the US experience: indeed, the average level of general schooling is not high; the prestige of mathematical education is gradually increasing.

So, according to the American Bureau of Labor Statistics, in the future, the labor market and the share of the best paying for professions directly related to precise sciences will increase significantly, so the number of entrants who wish to gain knowledge in the natural sciences and in the physical and mathematical direction is increasing (National Center for Educational Statistics, 2015 , p.1).

The most prestigious private schools in the United States devote much attention to the study of mathematics; the level of mathematical knowledge is constantly checked and controlled. So for students of the 5th grade, the SBAC educational test examines the state of formation and availability of the following problem-solving skills in the subjects of the natural sciences cycle. These skills

cover a wide range of acquired skills and knowledge in the learning process: ability to read information from any model; ability to use the result of one task when solving the second; ability to explain the result not only with the help of words, but also drawings, graphs, schemes; ability to reformulate the condition of tasks, and much more. It should also be noted that most problem-solving skills are quite diverse in their internal structure. Thus, ability to read information from a variety of models can be either an immediate solution to a task by the condition of a mathematical record or usual word articulation, or, conversely, ability to read and analyze information using graphs and charts only (Testov, 2014, p. 4).

The **aim** of this article is to identify the main problems and reasons that hinder the increase of the level of mathematical preparation among the entrants, a comprehensive analysis of the identified problem, and determining directions for its solution.

Research Methods: analysis of philosophical, psychological-pedagogical and methodical literature, statistical methods of observation, analysis of own teachers' experience from work and study with a different kind of the students at the universities.

Results. Observations of recent years suggest that: the need to participate in external independent assessment in mathematics encourages students to improve their own knowledge of the subject, forming a more responsible attitude to them. An analysis of the experience of conducting external independent assessment indicates the importance of preliminary preparation of students for this form of control. A significant part of the students is difficult to carry out test tasks in a timely manner; clearly, consistently, logically substantiate the steps of the tasks of the third part. This indicates an inadequate level of formation of so-called technological competence, which is important in practice. Taking into account own experience, analyzing the results of scientific works, the results of conducted statistical surveys can be divided into the causes of "difficulties" in the preparation for external independent assessment in mathematics in two main categories: stress and unpreparedness. Most students are often mistaken for relatively simple calculations, and the reason is the haste and inattention.

The stress load that arises during examinations of this kind has two reasons for its occurrence and can not be completely eliminated, but it can be substantially reduced. Firstly, the situation of exam preparation of such a level of importance, which gives rise to a situation of high psychological tension, is complicated. To eliminate this, psychologists and educators have developed a system of tips that can help students cope with excessive psychological stress. For example, do not be upset, adjust to success, while thinking about the current task, and not less important – sleep on the eve of exam. In preparing for external independent assessment, the teacher must take into account the psychological aspect – not to offend and not to injure the students, to adjust them for success and to apply in the lessons the test forms of the tasks using

self-assessment and mutual evaluation. This psychological advice should be given to the students during training, be discussed with them as much as possible, and it should be brought to the consciousness of the students so that at the right moment they can take advantage of it.

Another reason for stress may be lack of confidence in their own knowledge, which also generates confusion and frustration. The content of the certification work on mathematics is determined by the Program of external independent assessment of mathematics for persons who wish to obtain higher education on the basis of complete secondary education, approved by the order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated 03/02/2016 No. 77 "On approval of external independent assessment programs for individuals who wish to obtain higher education on the basis of complete secondary education". Criteria for evaluating open-form tasks with a detailed response of the certification work in mathematics of external independent assessment in 2019 was approved by the order of the Ukrainian Center for the Evaluation of the Quality of Education dated 22.10.2018, No. 158 "On Approval of the Criteria for Evaluation of Open Form Problems with the Expanded Answer of the Certification Works of the External Independent Assessment in 2019».

The certification work in mathematics contains 33 tasks: a task with the choice of one correct answer (test tasks №№1–20), the task for establishing conformity ("logical pairs" №№ 21–24), the task of an open form with a short answer – structured (№№ 25, 26) and unstructured (№№27–30), an open form task with a detailed answer (№№ 31–33). Thus, about 60 % of the tasks are test tasks. Therefore, special attention should be paid to tests when preparing for external independent assessment. It is worth remembering that for tasks to be performed with the choice of one correct answer it is necessary to spend approximately one minute, and a few correct answers or the establishment of correspondences – one and a half minutes. It is important to teach students to perform tasks not only correctly, but also quickly, in order to maximally bring them closer to the conditions in which graduates will work during external independent assessment (Zhelezniakova & Zmiivskaja, 2016, p. 38). At this stage, students should be taught the algorithms for performing test tasks of various forms, analyze the results of testing, identify common errors and identify ways to eliminate them. It is advisable to give the student specific instructions on how to fix the errors found.

So, when solving linear inequalities, one of the basic steps is division (or multiplication) of both parts of the inequality into a number. Quite often, when dividing (or multiplying) by a negative number, pupils are forgetting to change the sign of the inequality to the opposite. Another mistake that is often admitted when performing the tasks of external independent assessment is the disclosure of the brackets preceded by a minus sign, especially when subtracting two rational fractions.

Therefore, we can assume that first condition for the successful completion of external independent assessment is systematization and synthesis of theoretical material provided by the math program for external independent assessment and methods for solving the main types of tasks.

It is expedient to systematize and generalize the theoretical material and methods of solving tasks by the content lines of the school course of mathematics:

- numbers and expressions;
- equation and inequality;
- functions;
- elements of combinatorics, principles of probability theory and elements of statistics;
- planimetrics;
- stereometry.

Second condition for the successful completion of external independent assessment is ability to determine or have a clear idea of existence of related topics.

Very often the names of the characteristics of the function “area of definition” and “area of values” confuse. Because of this, the task condition is misunderstood. Or, when solving an equation or inequality that has restrictions on the domain of admissible values, the tasks contain a variant of the answer without taking into account the domain of admissible values. That is, the test is precisely this way and is designed to verify that the student knows (or remembers) the limitations that may be imposed on the task or not.

Another example. The module is always positive (non-negative), there is no error here. But if you want to simplify the expression with the module, then under certain conditions or assumptions for the variable that is under the module, it is revealed with a minus.

Calculate the value of two expressions: $\sqrt{(2-\sqrt{3})^2}$ and $\sqrt{(\sqrt{3}-2)^2}$.

Very often in this case the following solutions are obtained:

- 1) $\sqrt{(2-\sqrt{3})^2} = 2-\sqrt{3};$
- 2) $\sqrt{(\sqrt{3}-2)^2} = \sqrt{3}-2.$

At the same time, most entrants do not take into account that when calculating the root of a positive degree, the result of the calculation should also be positive (arithmetic root). The correct answer takes the form:

$$1) \sqrt{(2-\sqrt{3})^2} = \sqrt{(\sqrt{3}-2)^2} = |2-\sqrt{3}| = 2-\sqrt{3}, \text{ because } 2-\sqrt{3} > 0;$$

$$2) \sqrt{(2 - \sqrt{3})^2} = \sqrt{(\sqrt{3} - 2)^2} = |\sqrt{3} - 2| = -(\sqrt{3} - 2) = 2 - \sqrt{3}, \text{ because } \sqrt{3} - 2 < 0.$$

Thus, the correct answer is the same in both cases.

Third condition for the successful completion of external independent assessment is ability to use associative thinking to solve problems. In the process of preparation for external independent assessment, it is expedient to pay considerable attention to improving the skills and abilities of constructing and researching mathematical models of real objects, processes and phenomena; analysis of the information given in graphical, tabular, and text forms.

Fourth condition for the successful completion of external independent assessment is ability to evaluate the results analytically. Particular attention should be paid to the formation of skills and ability to establish correspondence between the graphs of functions and properties of these functions given in the figures. It is advisable to solve the problems of applied direction using the basic statistical formulas, geometric problems of practical content.

Fifth condition for a successful external independent assessment is ability to manage their own time. When solving tasks with the choice of one correct answer: it is sometimes advisable not to look for the correct answer right away, and consistently exclude those answer variants that are clearly not appropriate. One of the ways of solving this issue is the expedient choice of the problem solving direction, and finding only a clear answer to the problem. When solving test tasks with a short answer to solving equations, inequalities and their systems, it is required to write down the sum of the roots, the product of the roots, the smallest root, the smallest solution of inequality, and so on. It is worth stressing the students need to interpret the received answer, taking into account the condition of the problem. Another situation is a situation where the student needs to clearly and carefully understand the task, and not to perform “extra” actions.

In preparing for external independent assessment, it is advisable to familiarize students with testing technique, accustom them to performing tasks not only correctly, but also quickly, constantly monitoring the time to maximally bring them closer to the conditions in which graduates will work during external independent assessment. One of the important moments of this technique is to train continuous self-control of time to save time in solving the most complex tasks. When performing the tasks of the first and second parts it is advisable to use an oral counting, therefore, in the process of preparation for external independent assessment, it is necessary to develop the skills of the oral counting.

It is worth focusing students' attention on the graphical method of solving equations and equation systems, because quite often, if the test task refers to the number of roots of the equation or solutions of the system of equations, the graphical method is the simplest.

For example, let's answer the following question: "How many solutions has a system of equations?"

$$\begin{cases} x^2 + y^2 = 9, \\ x - y = 3? \end{cases}$$

Under the condition of this task, it is not necessary to find the meaning of the system variables themselves; only one must determine the existence of solutions in general and their quantities. Therefore, the use of the usual analytical solution of this system is not appropriate, but also leads to waste of time.

In the case of a graphical solution of this system, where $x^2 + y^2 = 9$ – the equation of a circle with a center at the origin and radius $R = 3$, $x - y = 3$ – equation of the straight line, we find that this system has two solutions (Fig. 1).

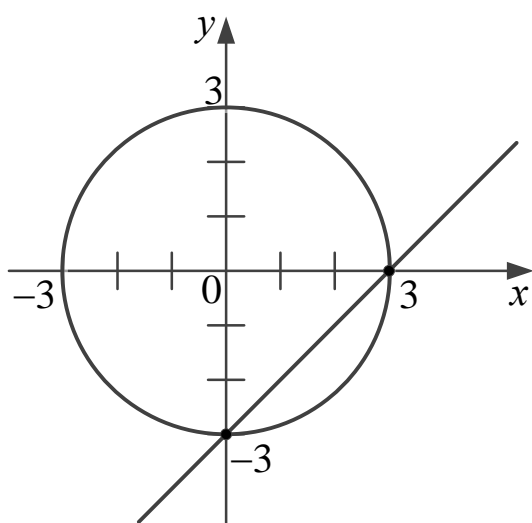


Fig. 1. Graphical solution of the system of equations

Students should be encouraged to leave the geometric tasks to the end, because it takes a lot of time, and experience shows that students are better prepared than algebra to geometry.

In the process of preparing for external independent assessment, it is necessary to develop algorithms for performing test tasks of various forms, systematically analyze the results of testing, and identify common errors and ways to eliminate them. Qualitative preparation for external independent assessment involves organization of self-educational activities of students in the repetition of the course of mathematics. Online help will be very useful for this. Today you can find plenty of resources for quite good quality training. Particularly, such assistance is appropriate for rural school graduates. Because, due to specificity, mainly socio-economic factors, at the start of the introductory campaign, graduates of rural education institutions are losing to graduates of city schools. In order to ensure a balance of training, teachers of Kharkiv universities conduct trainings in education institutions of the regional districts (Zhelezniakova & Silichova, 2018, p. 188).

Simon Kuznets Kharkiv National University of Economics is continuously working with students from the graduating classes of the city and region to prepare them for external independent assessment. University experts have created a chat bot HNEU_ZNO_math_bot, which helps students prepare for external independent assessment. Telegram users can take advantage of the service. Also, as part of the school support project, #SHOW is SOFTWARE, an instagram account is launched https://www.instagram.com/zno_prosto/ that helps prepare for external independent assessment. Content hosted by this account is developed by leading university professors. The visual and graphical presentation of the material available helps students spend time using social networks and aims to improve the quality of preparation for external independent assessment.

Conclusions. External independent assessment is one of the most effective and popular systems of assessment of student achievements in the world, which allows both final certification and selection of entrants for higher education institutions. In connection with the fact that mandatory condition for admission to higher education institutions of persons with complete secondary education is a certificate of external independent assessment in certain subjects (the list of subjects depends on the higher education institution and a specific specialty), then one of the pedagogical problems of today is preparation of students for external independent assessment in the process of studying at school. In our opinion, important steps in solving this problem are creation of high-quality educational and methodological literature and development of a system (or several alternative systems) for preparation for external independent assessment in mathematics with proper testing.

Thus, a successful external independent assessment in mathematics is quite possible for the average student on the condition of high-quality mathematical education on the themes of the school curriculum; it does not always require excessive effort and additional knowledge beyond the school course.

To do this it is only necessary:

- to be well-orientated in all the definitions, theorems and axioms of mathematics according to the school curriculum;
- to have own time management skills;
- to know not only standard but also non-standard ways of solving problems;
- to be able to analyze one's own time;
- to be sure of one's strength.

REFERENCES

- Акимова, И. В., Титова, Е. И. (2014). Сравнение школьного уровня подготовки по математике и уровня учебного процесса в вузе. *Успехи современного естествознания*, 3, 140-143 (Akimova, I. V., Titova, E. I. (2014). Comparison of the

- school level of mathematics training and level of the academic process in the university. *Successes of modern natural science*, 3, 140-143).
- Болотов, В. А., Серова, Е. А., Ковалева, Г. С. (2012). Состояние математического образования в РФ. Общее среднее образование (аналитический обзор). *Проблемы современного образования*, 6, 32-46. Режим доступа: [/http://www.pmedu.ru](http://www.pmedu.ru) // (Bolotov, V. A., Serova, E. A., Kovaleva, G. S. (2012). The state of mathematical education in the Russian Federation. Secondary education (analytical review). *Problems of Modern Education*, 6, 32-46. Retrieved from: [/ http://www.pmedu.ru](http://www.pmedu.ru) //)
- Железнякова, Е. Ю., Зміївська, І. В. (2016). Управління самостійною роботою студентів у системі Moodle. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 6 (60), 30-43 (Zhelezniakova, E., Zmiivskaya, I. (2016). Management of students independent work in the Moodle system. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 6 (60), 30-43).
- Железнякова, Е. Ю., Сілічова, Т. В. (2018). Проблеми та деякі аспекти підготовки іноземних громадян у процесі викладання математики у вищих навчальних закладах. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 1 (75), 184-196 (Zhelezniakova, E., Silichova, T. (2018). Problems and some aspects of training foreign citizens in the process of teaching mathematics in higher education institutions. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 1 (75), 184-196).
- Тестов, В. А. (2014). Особенности формирования у школьников основных математических понятий в современных условиях. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*, 12, 1-5. Режим доступа: [/URL:http://e-concept.ru/2014/14333/ htm](http://e-concept.ru/2014/14333/) (Testov, V. A. (2014). Features of the formation in schoolchildren of basic mathematical concepts in modern conditions. *Scientific-methodical electronic journal "Concept"*, 12, 1-5. Retrieved from: [/URL:http://e-concept.ru/2014/14333/ htm](http://e-concept.ru/2014/14333/)
- Common Core State Standards Initiative (2019). Retrieved from: <http://www.corestandards.org/Math/>
- Smarter Balanced Assessment Consortium (2019). Retrieved from: <http://www.smarterbalanced.org/>
- National Center for Educational Statistics (2015). Retrieved from: https://nces.ed.gov/timss/timss2015/timss2015_table46.asp
- Український центр оцінювання освіти (2019). Режим доступа: <http://testportal.gov.ua/stat/> (Ukrainian Center for Educational Evaluation (2019). Retrieved from: <http://testportal.gov.ua/stat/>)

АНОТАЦІЯ

Железнякова Еліна, Сілічова Тетяна. Шлях до успіху у ЗНО з математики: окремі аспекти та питання.

Проведено аналіз існуючих недоліків щодо підготовки та складання іспитів зовнішнього незалежного оцінювання з математики серед вітчизняних школярів та абітурієнтів. Визначено основну низку проблем, які мають місце у процесі навчання та підготовки до випробувань подібного типу. Окреслено можливі напрями модернізації навчального процесу, за умови виконання яких може відбуватися суттєве зростання математичних знань, і, як наслідок, покращення результатів математичних іспитів серед школярів та абітурієнтів. Звернено увагу на необхідність застосування як «старих», так і «нових» методів навчання, їх постійне корегування та вдосконалення. Наведено та проаналізовано досвід математичної освіти серед інших країн. Згідно з

проведеним дослідженням зроблено висновок, що правильна організація підготовки учнів із математики є запорукою успішного складання іспитів.

Доведено, що зовнішнє незалежне оцінювання є однією з найбільш ефективних і популярних систем оцінювання студентських досягнень у світі, що дозволяє не тільки провести атестації випускників, але й здійснити відбір абітурієнтів до закладів вищої освіти. У зв'язку з тим, що обов'язковою умовою прийому до закладів вищої освіти осіб із повною середньою освітою є сертифікат зовнішнього незалежного оцінювання з певних предметів (перелік дисциплін залежить від закладу вищої освіти й конкретної спеціальності), однією з актуальних педагогічних проблем сучасності є підготовка студентів до зовнішнього незалежного оцінювання в процесі навчання в школі. Автори вбачають важливими кроками у вирішенні цієї проблеми створення високоякісної навчально-методичної літератури та розробку системи (або декількох альтернативних систем) для підготовки до зовнішнього незалежного оцінювання з математики при належному тестуванні.

Ключові слова: завдання, знання, ЗНО, іспит, математика, навчальний процес, рівень математичної підготовки, система оцінювання.

РЕЗЮМЕ

Железнякова Эллина, Силичева Татьяна. Путь к успеху в ВНО по математике: некоторые аспекты и вопросы.

Проведен анализ существующих недостатков в процессе подготовки и сдачи экзаменов внешнего независимого оценивания по математике среди отечественных школьников и абитуриентов. Определены основные проблемы, которые имеют место в процессе обучения и подготовки к экзаменам такого типа. Очерчены возможные направления модернизации учебного процесса при условии, выполнения которых может происходить существенное улучшение уровня математических знаний и, как следствие, улучшение результатов экзаменов по математике среди школьников и абитуриентов. Подчеркнута необходимость использования как «старых», так и «новых» методов обучения, их постоянной корректировки и усовершенствования. Приведен и проанализирован опыт математического образования среди других стран. Согласно проведенному исследованию сделан вывод, что в целом верным образом организованная школьная подготовка по математике является условием успешной сдачи экзаменов.

Ключевые слова: задание, знание, ВНО, экзамен, математика, учебный процесс, уровень математического образования, система оценивания.

УДК 378.937

Наталія Лавриченко

Глухівський національний педагогічний
університет імені Олександра Довженка

ORCID ID 0000-0003-0776-7362

DOI 10.24139/2312-5993/2019.01/244-256

ПЕДАГОГІЧНІ НОТАТКИ ПРО ВУНДЕРКІНДІВ

У статті проаналізовано сучасні наукові підходи до дослідження дітей-вундеркіндів як окремої категорії обдарованих дітей. Пов'язані з вундеркіндами педагогічні проблеми розглянуто в теоретичному і практичному аспектах. Особлива

увага приділена внутрішнім (особистісним) і зовнішнім (сім'я, школа) чинникам, що визначають раннє проявлення й розвиток надзвичайно обдарованої дитини.

Ключові слова: діти-вундеркінди, ранній розвиток, реалізація здібностей і талантів, сімейне виховання, шкільна освіта.

Постановка проблеми. Назва вундеркінд походить від німецькомовного «wunderkind», що в дослівному перекладі означає «диво дитина». І діти-вундеркінди справді дивують, мало кого вони залишають байдужим, у когось викликають інтерес, захоплення, шанування, а в когось – недовіру, заздрість, страх. У давніх культурах надзвичайно обдарованій дитині могли приписувати божественне, інопланетне походження, надлюдські здатності й навіть обрати на роль шамана чи вождя племені (Geake, 2000).

У наш час люди похилого віку сприймають як скороспілих і надзвичайно обдарованих більшість дітей, зважаючи на те, як вправно вже з раннього віку вони користуються гаджетами, швидко навчаються всьому новому. Однак поміж них також є ті, хто виділяється рідкісними здібностями й талантами, і продовжує руйнувати стереотипні уявлення про людську природу.

Аналіз актуальних досліджень. Здавалося б, вундеркінди, як надто неординарні індивіди, мають становити особливий інтерес для науковців – психологів, педагогів, фізіологів та ін. Однак, порівняно із загальними проблемами обдарованості, цільових наукових досліджень щодо вундеркіндів не так і багато. Можливо, це пов'язано зі складністю об'єкта дослідження, адже кожен вундеркінд – це унікальне явище, що потребує лонгітюдного вивчення з метою відстеження динаміки розвитку та особливостей проявлення індивідуальних здібностей і талантів. Наразі відомо лише кілька цільових досліджень з цієї проблематики, здійснених Д. Г. Фельдманом (Feldman, 1986), Дж. Редфордом (Radford, 1990), Г. Ревесом (Reves, 1925). У різних контекстах проблеми вундеркіндів торкалися такі дослідники в галузі обдарованості, як Г. Гарднер, Ф. Ганьє, Е. Віннер, Н. С. Лейтес, М. Мерлок, Д. Сімонтон, А. Таннебаум, Д. Фельдман, Л. Холінгворт.

У зв'язку з порівняно слабкою розробленістю методологічних і теоретичних основ дослідження вундеркіндів, у цій дослідницькій галузі складно робити теоретичні узагальнення, виводити закономірності, формулювати прогнози. На наявність ще однієї вагомій проблеми звернула увагу американська дослідниця Е. Віннер. Вона відзначає, що психологи завжди більше цікавилися девіантами, дітьми з негативними відхиленнями в розвитку. І, як наслідок, ми знаємо набагато більше про депресію і страх, аніж про щастя й сміливість, про відсталих учнів, яким важко дається навчання, аніж про обдарованих учнів із прискореним розвитком. Тобто складається враження, що психологія більшою мірою сконцентрована на патології, аніж на здоров'ї (Winner, 2000, с. 159).

Мета статті – розкрити сучасне наукове розуміння феномена «вундеркінд», а також педагогічне його розуміння.

Виклад основного матеріалу. Незважаючи на наявні проблеми, можна констатувати, що впродовж останнього півстоліття відбувся помітний поступ у зазначеному напрямі досліджень. Зокрема, психологи досягли погодженого розуміння, кого слід вважати вундеркіндом. До цієї категорії відносять дітей, які в досить ранньому віці (до 10 років) виявляють надзвичайні здібності в якійсь конкретній галузі, де вони відточують, удосконалюють власні знання і вміння, демонструючи швидкий і, як на перший погляд, легкий прогрес у досягненні майстерності, компетентності, досягають рівня дорослого професіонала (Morelock & Feldman, 1993, с. 171; Feldman, 1986). Вундеркінди найчастіше спеціалізуються в таких видах діяльності, як шахи, музика, образотворче мистецтво, література, а от у фізиці, математиці їх дещо менше (Simonton, 1984).

Відомий американський учений А. Таннебаум висловив власне розуміння феномена вундеркінд. Він зазначає, що очевидна майстерність, віртуозність вундеркіндів – це те, що вони демонструють вже тепер, а не обіцяють на майбутнє, і саме цим вони відрізняються від інших обдарованих дітей (Tannenbaum, 1992, с. 13).

Утім треба визнати, що попри істотний прогрес у розкритті феномена «вундеркінд», учені досі не напрацювали чітких критеріїв зарахування обдарованих дітей до цієї категорії. Кожен вундеркінд виявляється настільки нетиповим і навіть аномальним з точки зору законів психофізичного розвитку, що його іноді проблематично описати навіть спираючись на сукупний арсенал дескрипторів обдарованості. Наразі спроба австралійських учених систематизувати якості й здібності дітей-вундеркіндів виглядає так:

- багатий словниковий запас;
- здатність обговорювати складні ідеї й поняття;
- швидкість у засвоєнні фактичної інформації та оперуванні нею;
- креативність і уява;
- захоплення читанням;
- вміння працювати самостійно, самокритичність, прагнення досконалості;
- зацікавленість і стурбованість щодо світових проблем;
- вміння переносити й застосовувати знання з однієї ситуації на іншу;
- здатність схоплювати взаємозв'язки і принципи, і на їх основі робити узагальнення;
- здатність ініціювати активність і повністю поринати в неї навіть при слабкій зовнішній мотивації;
- широта інтересів, наприклад з одночасним охопленням живопису, музики, драми;
- здатність гарно ладити зі старшими за віком учнями, дорослими й отримувати задоволення від спілкування з ними;

- знання і використання двох і більше мов;
- ненаситність в одержанні нових знань (Guidelines for Accelerated Progression, с. 7).

І навіть цей перелік видався недостатнім Л. Коену, і він запропонував такі доповнення:

- більший обсяг пам'яті;
- вищий рівень допитливості;
- рефлексивність;
- відкритість до експериментів;
- здатність установлювати зв'язки, робити узагальнення, абстрактно мислити;
- легкість і швидкість у розв'язанні проблем;
- тонка, прониклива сенситивність (там само).

Можна говорити про унікальне, навіть феноменальне поєднання наведених вище якостей і здібностей, однак це не розв'язує проблеми відрізнєння дітей-вундеркіндів від інших обдарованих дітей: учнів з блискучою академічною успішністю, юних винахідників, дослідників, митців тощо. І, отже, щоб тісніше прив'язати визначники обдарованості до вундеркіндів, їх досить часто супроводжують епітетом «ранній» в значенні скороспілий (англ. – precocious, грец. – precooked, франц. – precocе), причому роблять на цьому наголос. Про виправданість такого підходу можна судити за біографічними даних щодо дітей-вундеркіндів (див. табл. 1) (10 самых удивительных детей-вундеркиндов современности).

Таблиця 1

Найвідоміші вундеркінди сучасності

<p>Мікаела Фудоліг (Mikaela Fudolig), 1991 року народження. В 11-річному віці вступила до Філіппінського університету, який закінчила в 16 років з відзнакою, отримала ступінь бакалавра фізичних наук</p>
<p>Акріт Ясвал (Akrit Jaswal), 1993 року народження. Став відомим після того, як зробив свою першу хірургічну операцію (ампутація пальців із сильними опіками). У 12 років вступив до медичного університету, а в 17 років здобув диплом магістра в галузі прикладної хімії</p>
<p>Тейлор Уїлсон (Taylor Wilson), 1994 року народження. Тейлор став наймолодшим за віком (14 років) творцем приладу фузор, призначеного для керованих реакцій ядерного синтезу. У 2013 році він презентував новий винахід – компактний ядерний реактор, здатний генерувати 50 МВт електроенергії, який потребує заправки лише раз на 30 років</p>
<p>Камерон Томпсон (Cameron Thompson), 1997 року народження. Камерон належить до дітей з подвійною неординарністю – математичний геній з синдромом Аспергера. Будучи чотирьохрічним хлопчиком, він виправив свого вчителя в тому, що найменшим числом є не одиниця, а нуль, і нагадав про існування від'ємних чисел. В одинадцятирічному віці Камерон здобув науковий ступінь з математики у відкритому Університеті Великої Британії</p>

<p>Джейкоб Барнетт (Jacob Barnett), 1998 року народження.</p> <p>У двохрічному віці хлопчику поставили діагноз «важка форма аутизму». Попри це у трьохрічному віці він уже міг назвати букви алфавіту в прямому й зворотному порядку. У 10 років Джейкоб став студентом Університету Індіани в Індіанополісі</p>
<p>Марк Тянь Боедіхарджо (March Tian Boedihardjo), 1998 року народження.</p> <p>У 9-тирічному віці став наймолодшим студентом в історії Гонконгського університету, де обрав програму з математики і статистики. Одночасно з університетським навчанням склав вісім випускних іспитів у школі. Марк здобув два дипломи – диплом бакалавра математичних наук і диплом магістра філософії в галузі математики, останній він захистив у 2011 році з випередженням на один рік від нормативного навчального плану</p>
<p>Пріянші Сомані (Priyanshi Somani), 1998 року народження.</p> <p>Володіє феноменальною здатністю робити складні математичні обчислення в умі. У 6-річному віці дівчинка опанувала усний рахунок і змогла посісти перше місце у змаганні «Mental Calculation World Cup», випередивши конкурентів із 16 країн. Вона вичислила квадратний корінь з десяти шестизначних чисел за 6 хвилин 51 секунду. У 2012 році Пріянші встановила новий рекорд – вичислила квадратний корінь із десяти шестизначних чисел за 2 хвилини 43 секунди</p>
<p>Акім Камара (Akim Camara), 2000 року народження.</p> <p>Відомий у світі як берлінський скрипаль, який має унікальну здатність запам'ятовувати музику, яку коли-небудь чув у своєму житті. Учителю музики помітив надзвичайну здатність хлопчика і почав з ним займатись двічі на тиждень. Акім навчився грі на скрипці дуже швидко, впродовж шести місяців, і вже в 3 роки став скрипалем-дебютантом на різдв'яному концерті (2003рік)</p>
<p>Ітан Бортнік (Ethan Bortnick), 2000 року народження.</p> <p>Хлопець є одночасно музикантом, автором пісень і актором. Його дебютний виступ на американському телебаченні відбувся в 2007 році разом з Джеєм Лено, після чого він став частим учасником телепередач. Увійшов до Книги рекордів Гіннеса як наймолодший виконавець у світі, він також вважається наймолодшим хедлайнером (10 років), який будь-коли виступав у Лас-Вегасі (штат Невада)</p>
<p>Таніш Метью Авраам (Tanishq Mathew Abraham), 2003 року народження.</p> <p>Таніш став одним із наймолодших членів Менса, найвідомішої й найбільшої у світі організації для людей з високим коефіцієнтом інтелекту. Хлопчик у 4-річному віці пройшов стандартизований тест IQ з результатом 99,9%. У 5 років він вже розпочав вивчення п'яти курсів з математики в межах освітньої програми для обдарованих у Стендфордському університеті й успішно завершив навчання за 6 місяців</p>

Кожен із описаних вище обдарованих дітей – це унікал і водночас загадка, як для пересічних громадян, так і дослідників. Загал найбільше цікавить, звідки беруться вундеркінди і куди вони діваються. У науковій площині ці питання трансформуються в пошук першопричин і наслідків появи вундеркіндів, їхнього творчого і професійного шляху, життєвої долі.

Зрозуміло, що вундеркінди, так само, як і інші люди, родом з дитинства, однак дитинства особливого, зважаючи на насиченість і прискореність його перебігу. Надзвичайно важливими, на думку Дж. Фрімен, є перші роки життя, коли розвиток здібностей дитини позначений кумулятивним характером, тобто одне вміння стимулює низку інших. Учена звертає увагу, що головні ознаки й фактори інтелекту з'являються в дитини в

період 18–24 місяці. Дитина починає самостійно говорити, мислити, маніпулювати предметами, розрізняти їх. Ці процеси значно прискорюються в трьохрічному і чотирьохрічному віці, коли дитина починає нарощувати можливості власної автономії у спілкуванні, пізнанні світу, соціальних контактах, фізичній активності й елементарній гігієні (Freeman, 1995).

Американський учений Дж. Коломбо констатує, що в ранньому дитинстві процес опанування й збереження в пам'яті інформації є настільки потужним, що по ньому можна судити про сформованість ядра когнітивних здібностей, що зумовлює увесь подальший розвиток людини (Colombo, 1993, с. 126). А перший досвід створення ментальних моделей експериментального осягнення світу, за висновками вчених, немовлята одержують уже в 6-12 місяців (Colombo, 2001; Mandler, 2004).

Беручи до уваги той факт, що розквіт здібностей вундеркіндів відбувається до десяти років, ранній старт у їхньому випадку набуває доленосного значення. Наразі Д. Г. Фельдман вважає, що завдяки ранньому прилученню вундеркінда до тієї чи тієї галузі діяльності значно зростають його шанси щодо самореалізації як талановитої людини і навіть генія, хоча б тому, що для цього з'являється більше часу (Feldman, 1986, 16).

Неможливо спростувати припущення, що вундеркінди вже від народження мають екстраординарні здібності, завдяки яким швидко опановують той чи інший вид діяльності. Вочевидь, їхня життєва практика є критично малою, незначною порівняно зі знаннями й уміннями, які вони демонструють. Однак за будь-яких обставин успадковані здібності потребують пробудження, активації, причому багато важить, як швидко і за яких умов це відбуватиметься. Тобто, щоб дитина почала рано малювати, їй потрібно дати в руки папір і олівці, фарби; познайомити з абеткою, щоб вона почала читати; навчити рахунку, щоб почало розвиватися математичне мислення. Причому загальна кількість розвивальної стимуляції не так важлива, як її адресність, відповідність специфіці таланту, сконцентрованість на дитині, її розвивальних потребах і запитах. Зважаючи на те, що йдеться про малих дітей, переважно дошкільнят, першими і найбільш значущими вчителями вундеркіндів стають їхні батьки. І, як засвідчують біографічні дослідження, батьки дітей-вундеркіндів найчастіше мають вищу освіту, особливо це стосується матері (Freeman, 2000).

Матір наділена природною здатністю бути надзвичайно чутливою до здібностей і розвивальних потреб дитини. І, якщо ця здатність поєднується з високою освіченістю, умінням передавати знання, спроможністю викликати в дитини задоволення від процесу навчання, це дає потужний поштовх розвитку малюка. Для вундеркіндів це надто важливо, адже для їхнього розквіту необхідно не просто навчатися, одержувати новий досвід, а бути в захваті від того, чим вони займаються, чого навчаються. Сказане, на нашу думку, гарно доповнює цитата З. Фрейда: «Якщо чоловік є

безсумнівним улюбленцем своєї матері, він протягом усього свого життя зберігає триумфальне відчуття, упевненість в успіху, що нерідко приводить до дійсного успіху» (Цит за Raphael-Leff, 2002, с. 48).

Роль сім'ї як каталізатора розвитку дитини-вундеркінда важко переоцінити, однак далеко не кожна обдарована дитина потрапляє в оптимальні умови. Згідно з висновком американської дослідниці Е. Віннер, існує шість головних типів позиціонування обдарованої дитини в сім'ї, вони схарактеризовані нижче (Winner, 1996, с. 182).

1. Обдаровані діти користуються особливими привілеями в сім'ї. Найчастіше це діти-первістки або єдині діти в сім'ї.

2. На них покладаються великі сподівання і ними максимально опікуються, створюючи збагачене і стимулююче середовище для розвитку талантів.

3. Дитина перебуває в центрі сім'ї, і довкола неї концентруються зусилля батьків, родичів, спрямовані на те, щоб сприяти, допомагати в реалізації задатків, здібностей, талантів.

4. Батьки повністю перебирають на себе ініціативу щодо розвитку обдарованої дитини – моделюють, прискорюють цей процес, формують очікування й визначають цілі. Утім надмірні старання, тиск з боку батьків можуть призводити і до зворотного ефекту, коли дитина «випадає» з категорії обдарованих, замість прогресу настає регрес.

5. Батьки забезпечують обдарованій дитині максимальну свободу вибору занять, залишаючи за собою лише фасилітативні функції. Нерідко самі діти прагнуть такої свободи, усвідомлюючи її необхідність для самореалізації.

6. У сім'ї створюють максимально сприятливі умови для розвитку дітей, за яких високі очікування гармонійно поєднуються з мотивацією, стимуляцією, розвитком, турботою, піклуванням.

В останній позиції, за висновком Е. Віннер, обдаровані діти найчастіше почуваються щасливими. А в першій позиції (діти-первістки, діти--одинаки), як дослідила Д. К. Сімонтон, найбільше вундеркіндів з надзвичайними інтелектуальними здібностями (Simonton, 1994, с. 147).

Тут слушно зауважити, що наведені типи родинного виховання обдарованих дітей є досить умовними, і рідко зустрічаються в чистому вигляді, позаяк зазнають впливу багатьох змінних. Скажімо, надто лояльне, підтримувальне родинне середовище краще підходить для творчих особистостей і меншою мірою – для виховання харизматичних лідерів, винахідників, діячів, здатних змінювати світ. Дещо парадоксальною, однак не позбавленою сенсу видається в цьому контексті думка видатного валлійського поета і публіциста Ділана Томаса: Гіршим за нещасливе дитинство може бути лише одна річ – надто щасливе дитинство (цит. за Ferris, 1977, с. 49).

Міркуємо так, що ідеальні умови, у які потрапляє дитина-вундеркінд по факту народження, навряд чи існують, скоріше йдеться про дар природи як шанс, який корегується оточенням. Як наслідок, не всі вундеркінди стають геніями в дорослому житті. До числа геніїв, які в дитинстві проявилися як вундеркінди, належать Вольфганг-Амадей Моцарт, Пабло Пікассо, Блез Паскаль, Готфрід Вільгельм Лейбніц, Джон фон Нейман, Роберт Джеймс Фішер. Натомість біографії такий геніальних людей, як Зігмунд Фрейд, Альберт Ейнштейн, Вірджинія Вулф не підтверджують того, що в дитинстві їх визнавали як вундеркіндів чи блискучих учнів.

І це наводить на думку, що яким би не було позиціонування обдарованої дитини в сім'ї, батькам варто досить обережно робити прогнози щодо її майбутнього. Передусім бажано уникати «наклеювання ярликів» і формування «ореолу зірковості». Зважаючи на підвищену сенситивність і вразливість вундеркіндів, надмірні очікування батьків стають важкою ношею відповідальності для дитини, а будь-який зрив закладених змалечку програм успіху може обернутися справжньою трагедією. Таких прикладів можна навести чимало, найбільш показовою щодо цього стала доля найрозумнішої людини на Землі – Вільяма Джеймса Сідіса.

Вільям Джеймс Сідіс (William Jams Sidis) народився 1889 року в Нью-Йорку в родині єврейських емігрантів з України. Його батько був доктором філософії і викладав у гарвардському університеті. Мати мала науковий ступінь магістра Медичної школи Бостонського Університету, однак після народження Вільяма залишила кар'єру і присвятила йому весь свій вільний час. Сідіси зайнялися освітою свого сина вже з пелюшок. Як наслідок, півторарічний малюк вже полюбляв читати Нью Йорк Таймс. На четвертому році життя він прочитав Гомера в оригіналі. Між 4 і 8 роками написав 4 книги з монографією з анатомії включно. У 7 років склав іспит Гарвардської медичної школи з анатомії. До 8-річного віку Вільям знав сім мов – англійську, латину, грецьку, російську, іврит, французьку, німецьку, і ще одну мову він винайшов сам (у дорослому житті вільно володів 40 мовами). У 11 років Сідіс вступив до Гарвардського університету і незабаром став читати лекції в математичному клубі Гарварду. Закінчив університет з відзнакою в 16 років. З бібліографічних джерел відомо, що він володів найвищим за всю історію показником IQ – 250–300 балів (Вільям Джеймс Сідіс).

І такий неймовірний злет таланту обірвався доволі несподівано й прикро. У 1919 році Вільям Сідіс вийшов на першотравневу демонстрацію соціалістів з червоним стягом і був заарештований. Стараннями батьків тюрми вдалося уникнути, відбував покарання у вигляді домашнього арешту. Однак з університетом довелося попрощатися. Далі Вільям став заробляти на життя простим бухгалтером, ненавидів журналістів і просив залишити його в спокої. Вільям Сідіс помер від крововиливу в мозок у 46-річному віці в кімнаті гуртожитку, своєму помешканні (там само).

Щасливо чи не дуже, однак історія кожного вундеркінда має своє завершення з настанням дорослості. Переростання стадії вундеркінда можливе за одним з трьох потенційних сценаріїв (Лейтес, 1996, с. 41).

Перший – це перехід до статусу висококваліфікованого фахівця, майстра в обраній галузі – науці, освіті, мистецтві, технологіях, медицині тощо. Це ранг експертів, інноваторів, людей з високим творчим та організаційним потенціалом.

Другий – це «доростання» колишнього вундеркінда до рівня генія, здатного перевершити попередні досягнення людства в певній галузі, створити унікальні художні шедеври, здійснити революційні винаходи.

Третій варіант є найбільш песимістичним – це втрата можливостей (шансу, мотивації, умов, ресурсів) досягати прогресу в розвиткові здібностей і талантів. Раптова чи поступова втрата позицій обдарованості часто межує з життєвою поразкою. Услід з Ж.-Ж. Руссо про таких людей говорять, що їхнє майбутнє – в минулому.

На шляху до зрілого успіху одним із серйозних випробувань для вундеркінда стає школа. Саме випробуванням, тому що є чимало фактів, які розвінчують міф, ніби цим дітям подобається навчатися в школі. За спостереженнями вчених, школа здатна стимулювати розвиток здібностей вундеркіндів лише на початковому етапі та й то не завжди. Тільки-но вундеркінд віднаходить предмет свого захоплення, він починає вважати шкільні уроки нудними й шукає можливості для самовдосконалення поза школою (Winner, 1996, с. 249). На відміну від звичайних дітей, які поспішають зі школи додому, щоб відпочити, погратися, вундеркінди – для того, щоб нарешті зайнятися ділом, яке приносить їм наснагу й задоволення, будь то музика, шахи, малювання, чи фізика, математика тощо.

Як показало дослідження 400 біографій дорослих людей, які досягли слави й визнання в різних галузях, як мінімум три п'ятих з їх числа були або посередніми або й навіть проблемними учнями і не дуже комфортно почувалися в умовах закладу освіти. А звіти щодо шкільної успішності світових знаменитостей – Пабло Пікассо, Чарльза Дарвіна, Марка Твена, Едварда Гріга, Олівера Голдсмита – загалом виглядають анекдотично з точки зору досягнутого цими людьми творчого, життєвого успіху (Winner, 1996, с. 248).

Напевно, багато хто з вундеркіндів на запитання «Що ви думаєте про школу?» відповів би приблизно так, як це зробив Уїнстон Черчилль, будучи учнем престижної школи Херроу. На зауваження вчителя «Черчилль, я маю всі підстави бути незадоволеним вами», учень відреагував : «А я, сер, маю дуже серйозні підстави бути незадоволеним вами» (Виленская).

Треба визнати, і це відмічають дослідники, що насторожене, упереджене, недоброзичливе ставлення вчителів до скороспілих талантів – це не рідкість, а тенденція, що має кроскультурний характер (Geake and Miraca, 2008). Наразі австралійський дослідник Дж. Джік доводить, що

страх перед надзвичайними здібностями закладений у геномі людини ще з прадавніх часів. Так, уже на етапі протолюдей набагато розумніші, кмітливіші особини сприймалися як загроза існуванню інших, менш розвинених гомінідів. Особливою перевагою користувалися племінні групи з кращими комунікативними здібностями, адже це значно збільшувало їхні шанси в боротьбі за виживання (Geake, 2000). Проводячи паралелі з сучасністю, учений замислюється над тим, чому нинішні емансиповані люди, зокрема вчителі, продовжують демонструвати упередженість і навіть ворожість до «зіркових» дітей.

Нерідко трапляється так, що вчителі загалом не визнають дитячих талантів або ж поводяться неадекватно з дитиною, обдарованість якої вони визнали: перебільшують рівень здібностей або, навпаки, роблять вигляд, що нічого особливого не відбувається. Вчителі схильні створювати ідеальний ментальний образ обдарованого учня, і кожен окремий випадок сприймають згідно з напрацьованим стереотипом, на кшталт: логічно мислить, швидко все схоплює, допитливий, блискучий учень тощо. Так вчителеві зручніше – створив типаж, і не треба вдаватися в деталі, щось змінювати, допомагати, підтримувати динаміку розвитку обдарованої дитини (Freeman, 2004, с. 17-21).

У зв'язку з цим виникає чимало педагогічних колізій, конфліктів, непорозумінь, які можуть спричиняти як вчителі, так, до речі, й діти, якщо йдеться про вундеркіндів. У своїй книзі «Обдаровані діти: міфи й реальність» (1996) Е. Віннер зазначає, що талановиті, обдаровані, креативні діти, вундеркінди завжди інтригують, викликають як захоплення, так і заздрість, ворожість. Обдарованих дітей побоюються, бо вони надто багато розуміють і знають для їхнього фізіологічного віку. Так само, як і діти з психофізичними вадами, вундеркінди часто страждають від відчуження, позаяк їх вважають незрозумілими диваками, ненормальними «ботаніками». Ці діти сприймаються оточенням як чужі, інакші, тому що сильно відрізняються від загалу рівнем чутливості, проникливості, недитячим розумом та інтересами (Winner, 1996, с. 79-80).

У напруженому пошуку тих, хто їх зрозуміє й підтримає, вундеркінди тягнуться до старших за віком дітей, однак і там можливі розчарування. Неординарні захоплення і надзвичайна поглинутість предметом діяльності значно ускладнюють пошук однодумців, навіть серед старших за віком дітей. Буває й так, що вундеркіндів не дуже страшить самотність, вони вбачають у ній меншу загрозу, аніж у відмові від занять улюбленою справою заради товаришування. І, як виявляється, самотність таки може стати поштовхом до творчості, самовдосконалення силою того, що зростає зосередженість, концентрація зусиль на предметі діяльності. Наприклад, геніальний американський шахіст Джошуа Вайцкін згадує, що в дитинстві він спочатку дуже засмучувався, коли бачив через вікно дітей з

велосипедами і навіть втрачав із-за цього здатність до концентрації, але зрештою бажання грати в шахи взяло гору над бажанням розважатися з однолітками (Winner, 1996, 232).

У подібних випадках юним вундеркіндам допомагає те, що вони є внутрішньо вмотивованими віднаходити сенс у тих видах діяльності, до яких рано виявляють здібності. Ці діти переживають інтенсивний, пристрасний і навіть одержимий інтерес до предмета захоплення, демонструють здатність до сфокусованої, навіть екстатичної зосередженості на ньому. Це досвід перебування в стані «потoku», коли ти максимально занурений у справу і не помічаєш нічого довкола.

І можна зрозуміти, що відчувають вундеркінди, потрапляючи до школи, – вони переживають стан «втрати потоку». В умовах шкільного режиму такі діти не тільки не мають змоги займатися улюбленою справою скільки завгодно, а ще й змушені «перестрибувати» з предмета на предмет. Вочевидь, порівняно з іншими обдарованими дітьми, вундеркінди чи не найбільшою мірою потребують адаптованого до їх інтересів освітнього процесу. Тут може йтися про вибір індивідуальних траєкторій у проходженні навчальних програм, зокрема прискорених, спеціалізованих. Реалізація цих стратегій потребує дотримання низки важливих умов, а саме:

- діагностика здібностей (аналіз психометричних тестів, шкільної успішності, продуктів і результатів творчості, діяльнісних преференцій, хобі тощо);
- діагностика рівня компетентності учня в спеціальній галузі, яку він обирає як пріоритетну;
- вивчення поведінкових особливостей учня: соціальні контакти, емоційна сфера, темперамент, рівні конфліктності чи конформності, лідерські якості, тренувальні здатності, моральні якості;
- діагностика стану фізичного здоров'я відносно головних показників норми для дітей відповідної вікової групи;
- з'ясування умов проживання в родині, соціокультурних традицій найближчого оточення;
- ідентифікація світоглядних установок, мрій, бажань, намірів учня щодо подальшого розвитку власних здібностей і талантів (Clark, 2002).

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.

Дотримання цих умов сприятиме тому, що педагогічне рішення щодо спеціалізованого навчання дитини-вундеркінда ухвалюватиметься не під впливом загальних вражень про диво-дитину, а на основі вивірених і виважених фактологічних даних. Необхідною умовою є також залучення батьків до процесу прийняття рішень як експертів, радників, адвокатів власної дитини, розвиток здібностей якої вони мали змогу спостерігати від народження.

Окремою проблемою, яка потребує розв'язання, є підготовка вчителів до педагогічної роботи з вундеркіндами. Адже більшість страхів, упереджень, непорозумінь виникають із-за недостатнього знання того, з ким або з чим маєш справу, натомість обізнаність, компетентність дає впевненість і виваженість у діях. Тому, якщо з'являється потреба в одержанні вчителем додаткових психолого-педагогічних знань щодо дітей-вундеркіндів, необхідно надати йому можливість такі знання здобути чи то на цільових курсах підвищення кваліфікації, чи безпосередньо в школі шляхом організації тематичних лекторіїв, семінарів, практикумів тощо.

ЛІТЕРАТУРА

- Вільям Джеймс Сідіс: історія найрозумнішої людини в світі (*William James Sidis: The story of the most intelligent person in the world*). Retrieved from: <http://formula.co.ua/blog/vilyam-dzhejms-sidis-istoriya-najrozumnishoji-lyudyny-v-sviti/> (08.07.218).
- Виленская, И. Уинстон Черчилль. Какими были его детские годы? (*Vienskaia, I. Winston Churchill. What was his childhood*). Retrieved from: <https://shkolazhizni.ru/biographies/articles/68028/>.
- Лейтеса, Н. С. (Ред.) (1996). *Психология одаренности детей и подростков*. М.: Издательский центр «Академия» (Leites, N. S. (Ed.) (1996). *Psychology of giftedness of children and adolescents*. М.: Academy).
- 10 самых удивительных детей-вундеркиндов современности (*10 the most wonderful stories of children-wunderkinds of modernity*). Retrieved from: <https://freshet.wordpress.com/2014/11/26>.
- Clark, B. (2002). *Growing up gifted: Developing the potential of children at home and at school* (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Colombo, J. (1993). *Infant Cognition: Predicting Later Intellectual Functioning*. London: Sage.
- Colombo, J. (2001). The development of visual attention in infancy. *Annual Review of Psychology*, 52, 337-367.
- Feldman, D. H. (1986). *Nature's gambit: Child prodigies and development of human potential*. New York: Basic Books, Inc.
- Ferris, P. (1977). *Dylan Thomas*. London: Hodder & Stoughton.
- Freeman, J. (1995). Where talent begins. In J. Freeman, P. Span, & H. Wagner (Eds.), *Actualising Talent: a Lifelong Challenge*. London: Cassell.
- Freeman, J. (2000). Families, the essential context for gifts and talents. In K. Heller, F. J. Monks, R. Sternberg, & R. Subotnik (Eds.), *The International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*, (pp. 573-585). Oxford, UK: Pergamon Press.
- Freeman, J. (2004). Teaching the gifted and talented, *Education Today*, 54, 17-21.
- Geake, G., Miraca, U. M. (2008). Gross Teachers' Negative Affect Toward Gifted Academically Students: An Evolutionary Psychological Study. *Gifted Child Quarterly*, Vol. 52, No. 3, 217-231.
- Geake, J. G. (2000). *Gifted education: Why all the fuss? An evolutionary speculation*. Unpublished manuscript. University of Melbourne.
- Guidelines for Accelerated Progression: Board of Studies NSW for and on behalf of the Crown in right of the State of New South Wales* (2000).

- Mandler, J. (2004). *The foundations of mind: Origins of conceptual thought*. Oxford: Oxford University Press.
- Morelock, M. J., Feldman, D. H. (1993). Prodigies and savants: What they have to tell us about giftedness and human cognition. In K. A. Heller, F. J. Monks, & A. H. Passow (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent*, (pp. 161–184). Oxford, England: Pergamon Press.
- Raphael-Leff, J. (2002). *Between Sessions and Beyond the Couch: Psychoanalytic Publications University of Essex*. Colchester, UK.
- Simonton, D. (1984). *Genius, creativity and leadership*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Simonton, D. K. (1994). *Greatness: Who makes history and Why*. New York: Guilford Press.
- Tannenbaum, A. J. (1992). Early sings of giftedness: Research and commentary. In P.S. Klein & A. Tannenbaum, (Eds.), *To be young and gifted*, (pp. 3-32). Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Winner, E. (1996). *Gifted Children: Myths and Realities*. New York.
- Winner, E. (2000). The origins and ends of giftedness. *American Psychologist*. Vol. 55, no 1, 159-169.

РЕЗЮМЕ

Лавриченко Наталья. Педагогические заметки о вундеркиндах.

В статье проанализированы современные научные подходы к исследованию детей-вундеркиндов как отдельной категории одаренных детей. Связанные с вундеркиндами педагогические проблемы рассмотрены в теоретическом и практическом аспектах. Особое внимание уделено внутренним (личностным) и внешним (семья, школа) факторам, определяющим проявление и развитие таланта чрезвычайно одаренного ребенка.

Ключевые слова: дети-вундеркинды, раннее развитие, реализация способностей и талантов, семейное воспитание, школьное образование.

SUMMARY

Lavrychenko Nataliia. Pedagogical notes on prodigies.

The author of the article analyzes contemporary scientific approaches to the study of children prodigies as a separate category of gifted children. The pedagogical problems associated with prodigies are considered in the theoretical and practical aspects. Particular attention is paid to the internal (personal) and external (family, school) factors determining early manifestation and development of an immensely gifted child.

The aim of the article is to reveal modern scientific understanding of the phenomenon of “prodigy”, as well as pedagogical understanding of the problem. For realizing the research purpose the following scientific approaches were used: historical, comparative, evolutionary, factological, biographical.

The reasons of the ambiguous attitude towards the prodigy children at different epochs and in different cultures were reviewed. Conditions and consequences, in particular pedagogical, of the other people’s prejudiced attitude towards such children were considered. It is shown how the extraordinary ability of “prodigies” affects their social contacts, school performance, relations with peers, and what difficulties they face in realizing their talents. The types of positioning the prodigy child in the family and probable scenarios of turning the prodigy’s stage into maturity were described.

Key words: prodigy children, early development, realizing abilities and talents, family upbringing, school education.

Тетяна Лоза

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0001-5884-7907
DOI 10.24139/2312-5993/257-265

МОТИВАЦІЙНІ ПРІОРИТЕТИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

У статті розглянуто й визначено мотиваційні пріоритети учнів початкової школи, їх інтереси у сфері фізичної культури і спорту для підвищення рухової активності та покращення їх стану здоров'я.

Проведено анкетування учнів 1-4 класів (163 учня та 180 батьків).

Аналіз анкетування засвідчив наявність значного потенціалу шкільних уроків фізичної культури, оскільки більшості учнів уроки фізичної культури подобаються. Водночас, діти висловлювали бажання збільшити кількість ігрових та змагальних моментів, а також використання музичного супроводу на уроках.

Дані анкетування батьків показали наявні відмінності у пріоритетах молодших школярів від віку, а також занепокоєння батьків захопленням дітей комп'ютерними іграми, що негативно позначається на самопочутті та здоров'ї дітей.

Ключові слова: молодші школярі, фізичне виховання, мотиваційні пріоритети, інтереси, анкетування.

Постановка проблеми. Доведено, що за поведінкою людини визначають її потреби, які свідомо чи несвідомо спонукають її до діяльності. Сучасні дослідження показують, що у формуванні потреб індивіда у високій руховій активності суттєву роль відіграють три фактори. У першому факторі, найсильнішому за своїм впливом, відображено вплив спортивних традицій у сім'ї (активні заняття фізичними вправами членів сім'ї, особистий приклад батьків, а також вплив особистості вчителя, його авторитету та рівня професійної компетенції). Другий фактор відображає взаємозв'язок мотиваційної сфери та очікуваних результатів від занять фізичними вправами (зниження жирової маси та підвищення м'язового компоненту складу тіла, гармонійна статура, що відповідає сучасним естетичним вимогам). Третій фактор відображає загальні закономірності розвитку та самоорганізації живих систем, які визначають синергізм культурних, соціальних факторів та біологічних потреб індивіда у процесі формування свідомості та активності. Вивчення мотиваційної сфери молодших школярів, їх інтересів у сфері фізичної культури, факторів і методів, що сприяють їх формуванню, дасть змогу залучити більшу кількість дітей до систематичних занять фізичною культурою та спортом та скерувати процес фізичного виховання на підвищення рухової активності й покращення стану їх здоров'я.

Аналіз актуальних досліджень. Освітній процес у сучасних закладах освіти передбачає не тільки навчання та виховання, але й оздоровлення дітей та молоді. Саме здоров'я значною мірою визначає стан населення України у XXI столітті. Вже ніхто не сперечається з тим фактом, що сьогодні обсяг освіти перевищує всі допустимі норми сприйняття та характеризується неможливістю повноцінного засвоєння учнями обсягу знань, який весь час зростає. Великі обсяги інформації, які потрібно запам'ятати, дитині не під силу. Це негативно впливає на її творчі здібності та здоров'я.

Рухова активність – невіддільна частина способу життя і поведінки дітей, що визначається соціально-економічними й культурними факторами, залежить від організації фізичного виховання, морфофункціональних особливостей організму, що росте, типу нервної системи, кількості вільного часу мотивації до занять, доступності спортивних споруд і місць відпочинку дітей (Круцевич, 2012, с. 8).

Крім цього, зниження рівня здоров'я і фізичної підготовленості дітей та молоді є вплив прогресивного розвитку сучасних інформаційних технологій, що сприяє порушенню гігієнічно-обґрунтованого режиму дня. У цьому контексті формування культури дозвілля сучасних дітей має стати однією з найважливіших сфер діяльності закладів освіти.

Відомо, що формування і збереження здоров'я громадян є стратегічним завданням держави, оскільки від стану здоров'я населення залежить добробут країни (Москаленко, 2007; Круцевич, 2012; Михно та Лоза, 2016).

Фахівці визначають такі ознаки індивідуального здоров'я, як: специфічна і неспецифічна і неспецифічна стійкість до дії деструктивних чинників; показники зростання та розвитку, поточний функціональний стан і потенціал (можливості організму й особи, наявність та рівень якого-небудь захворювання або дефекту розвитку; рівень морально-вольових і ціннісно-мотиваційних установок (Дубогай, 2005; Апанасенко, 2007).

Аналіз праць видатних педагогів минулого показав важливі аспекти зміцнення здоров'я молодого покоління та її взаємозв'язок із сучасністю. Розкривається доцільність використання педагогічних надбань у фізичному вихованні учнів для зміцнення їх здоров'я. Акцентуються увага на роль фізичної підготовки у всебічному розвитку дітей (Лоза та Лях, 2017, с. 72-75).

У роботі (Лоза та Лях, 2018, с. 54-57) визначено проблеми стану здоров'я різних груп населення та шляхи їх покращення. Доведено оздоровче значення рухової активності для всіх етапів життя людини.

Однак, науковці наголошують на необхідності формування здоров'я з раннього дитинства (Дубогай, 2005; Апанасенко, 2007; Круцевич, 2012).

Дифіцит рухів особливо необхідний у період росту й формування організму (Дубогай, 2005, с. 12). Прорахунки у фізичному вихованні дітей у подальшому важко вирівнюються, а іноді зовсім не долаються, тому що

дитячий вік найбільш сприятливий для розвитку рухових функцій та фізичних якостей, навчанню важливих навичок та вмінь.

Деякі автори вказують на необхідність упровадження в процес фізичного виховання різних інноваційних технологій для покращення фізичного стану дітей (Дубогай, 2005; Булатова та Усачов, 2012; Михно та Лоза, 2016). Ці новітні технології сприяють підвищенню інтересу дітей, а це, у свою чергу, мотивує їх до занять фізичною культурою і спортом.

Отже, потреба суспільства у формуванні здорового покоління завжди залишається актуальною.

Мета статті – визначити мотиваційні пріоритети учнів початкової школи, інтереси у сфері фізичної культури і спорту для підвищення їх рухової активності й покращення стану здоров'я.

Методи дослідження: аналіз науково-методичної літератури, анкетування, методи математичної статистики.

Виклад основного матеріалу. Робота виконувалася згідно з планом науково-дослідницької роботи кафедри теорії та методики фізичної культури Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка на 2016-2020 рр. «Теоретичні і методичні основи фізкультурної освіти різних груп населення» (номер державної реєстрації 0116U000900).

Широко розповсюдженим методом вивчення потреб, мотивів та інтересів різних верств населення є анкетування – метод отримання інформації шляхом письмових відповідей респондентів на систему стандартних запитань анкети (Круцевич та ін., 2011). З метою вивчення мотивації діяльності молодших школярів у процесі фізичного виховання була використана анкета, модифікована на основі анкети, запропонованої (Круцевич та ін., 2011, с. 126). В анкетуванні взяли участь учні 1–4 класів у закладах загальної середньої освіти в кількості 163 особи (81 хлопчик і 82 дівчинки) та 180 батьків.

Аналіз інтересів дітей молодшого шкільного віку до різних видів спорту свідчить про те, що найбільшою популярністю в дівчат користуються заняття в танцювальних гуртках, а також гімнастика та плавання. При цьому популярність танцювальних гуртків серед дівчат залишається високою протягом усього часу навчання в початковій школі (рис. 1).

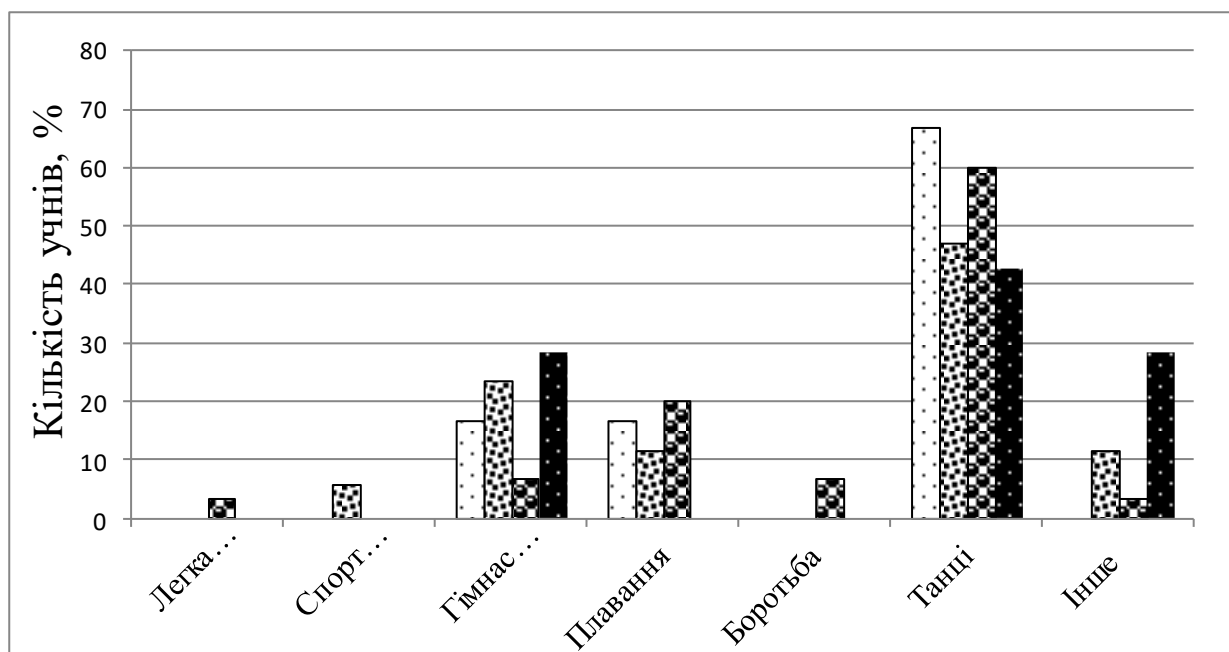


Рис. 1. Розподіл відповідей на запитання: «Яким видом спорту Ви займаєтесь?» серед дівчат 7-10 років, %:

□ – 7 років; ▨ – 8 років; ▩ – 9 років; ■ – 10 років.

У хлопців 7–9 років також одним із найбільш популярних видів спорту виявилися танці. Друге місце за популярністю серед хлопців молодшого шкільного віку належить спортивним іграм. При чому із дорослішанням інтерес до занять танцями у хлопців суттєво знижується, а зацікавленість спортивними іграми (переважно футболом) підвищується (рис. 2).

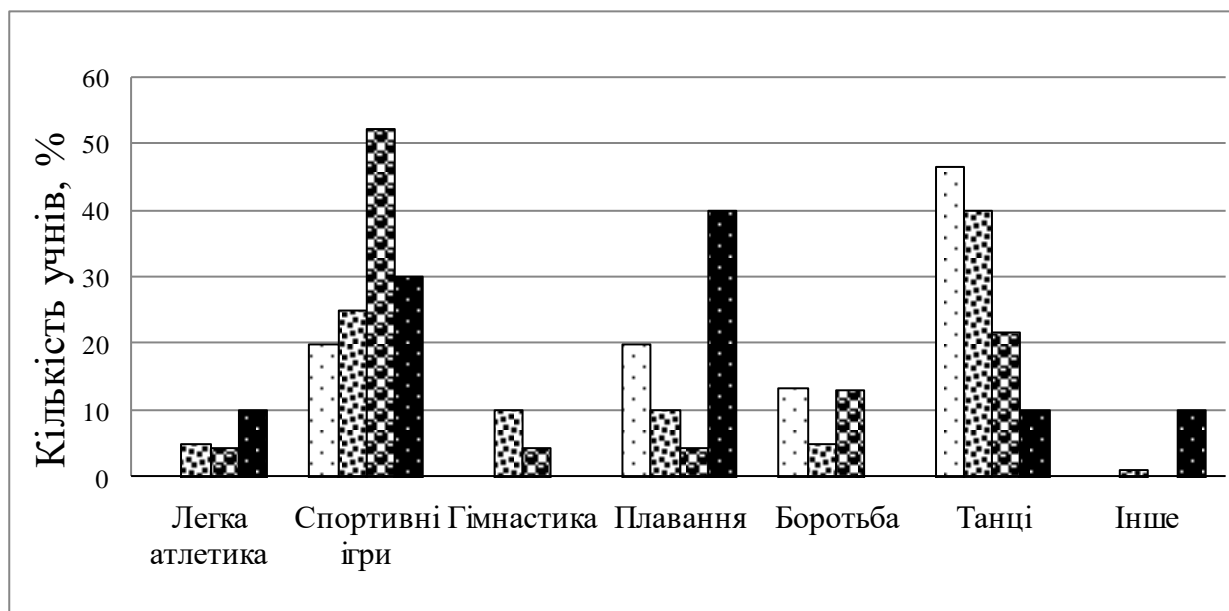


Рис. 2. Розподіл відповідей на запитання: «Яким видом спорту Ви займаєтесь?» серед хлопців 7-10 років, %:

□ – 7 років; ▨ – 8 років; ▩ – 9 років; ■ – 10 років.

Наукові дослідження демонструють, що особливості мотивів та інтересів людини до занять фізичними вправами залежать від її віку та статі. Відомо, що формування мотивів розпочинається тоді, коли з'являється мета. Мета занять може відрізнятися у школярів, тих, хто мешкає в міський та сільській місцевості, у хлопців і дівчат.

Аналіз даних анкетування показав, що серед причин, які є стимулом до занять руховою активністю, у хлопців молодшого шкільного віку переважають: досягнення високих спортивних результатів – 61,7 % (n = 50) хлопців та покращення стану здоров'я – 55,6 % (n = 44) хлопців. Значну кількість хлопців у заняттях фізичними вправами приваблюють активний відпочинок (n = 31) та спілкування з друзями (n = 16). Також необхідно відмітити, що частину хлопців початкової школи турбує проблема нормалізації маси тіла – 11,1 % (n = 9) опитаних хлопців (рис. 3).

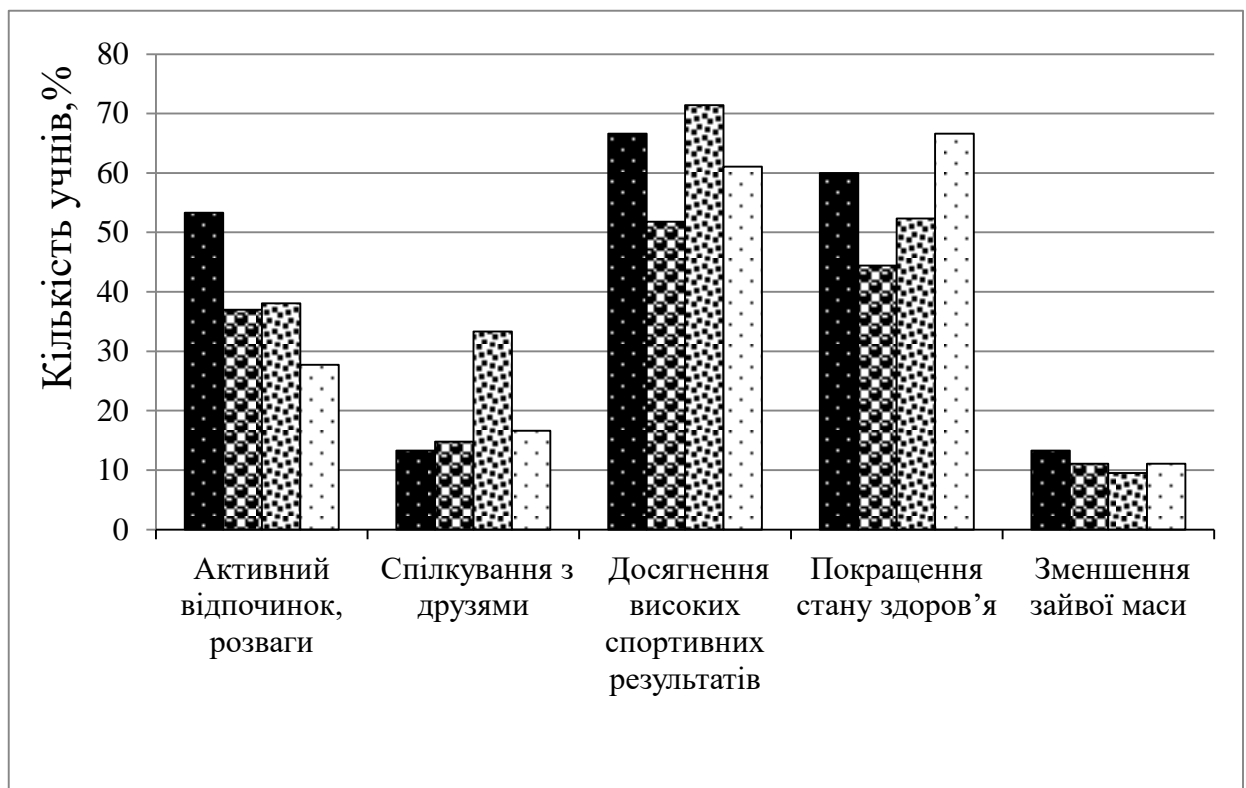


Рис. 3. Структура мотивів, які спонукають хлопців 7-10 років до занять фізичними вправами, %:

□ – 7 років; ▨ – 8 років; ▩ – 9 років; ■ – 10 років.

Серед причин, які є стимулом до занять руховою активністю більшість дівчат молодшого шкільного віку називають покращення стану здоров'я – 69,5 % (n = 57) дівчат та досягнення високих спортивних результатів 63,4 % (n = 52) дівчат. Зниження маси тіла і спілкування з друзями в якості стимулу до занять фізичними вправами називали 29,3 % (n = 24) дівчат, активний відпочинок 26,8 % (n = 22) (рис. 4).

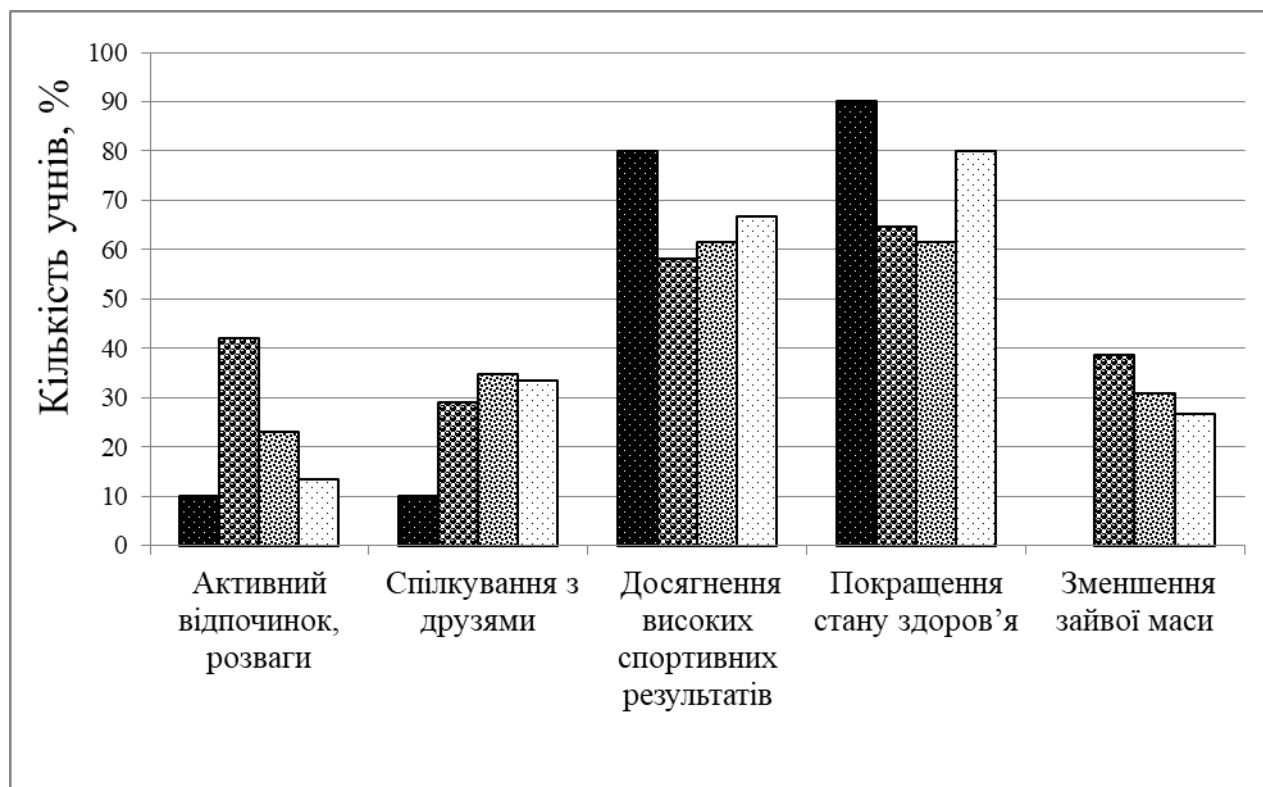


Рис. 4. Структура мотивів, які спонукають дівчат 7-10 років до занять фізичними вправами, %:

□ – 7 років; ▨ – 8 років; ▩ – 9 років; ■ – 10 років.

До причин, які, за нашими даними, стають на заваді заняттям фізичною культурою молодших школярів, належать: брак часу – 19,3 %, (n = 15) хлопців і 22,2 % (n = 18) дівчат, відсутність друзів, із якими відвідували б заняття – 17,2 % (n = 14) хлопців і 12,8 % (n = 10) дівчат, відсутність зручного та красивого одягу – 4 % (n = 3) хлопців і 12,9 % (n = 8) дівчат. Водночас більшість із опитаних – 52,9 % (n = 43) хлопців і 49,6 % (n = 41) дівчат на запитання: «Які причини заважають вам займатися спортом чи фізичною культурою?» відповіли: «Нічого не заважає».

Абсолютна більшість учнів, які навчаються в початковій школі, на питання «Чи подобаються вам уроки фізичної культури?» дали стверджувальну відповідь – 83,4 % (n = 136), із них 83,9 % (n = 68) хлопців і 83,6 % (n = 68) дівчат. Однак, слід звернути увагу на те, що кількість учнів, яким подобаються уроки фізичної культури, зменшується з року в рік (рис. 5).

Відомо, що для дітей молодшого шкільного віку найбільш привабливою діяльністю є гра. Більшість із опитаних учнів – 49 % дівчат (n = 40) і 60 % (n = 48) хлопців на запитання «Що вам не подобається на уроках фізичної культури?» відповіли: «мало ігор», суттєва частка учнів указує на недостатню кількість змагальних моментів – 25,4 % (n = 21) дівчат і 18,1 % (n = 15) хлопців, 13,5 % (n = 11) дівчат хотіли б, щоб на уроках використовувався музичний супровід. У той самий час, все подобається на уроках фізичної культури 27,5 % (n = 22) дівчат і 16,2 % (n = 13) хлопців (рис. 6).

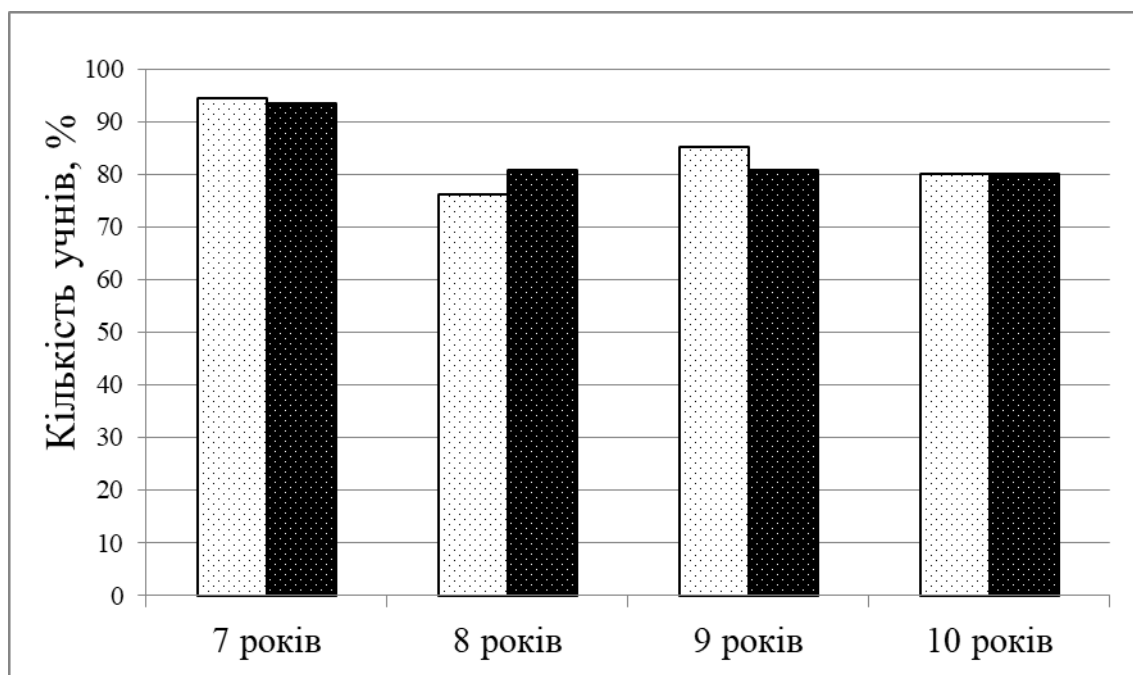


Рис. 5. Кількість учнів 7–10 років, які на запитання: «Чи подобаються Вам уроки фізичної культури?» дали стверджувальну відповідь, %:

■ – хлопці; ■ – дівчата.

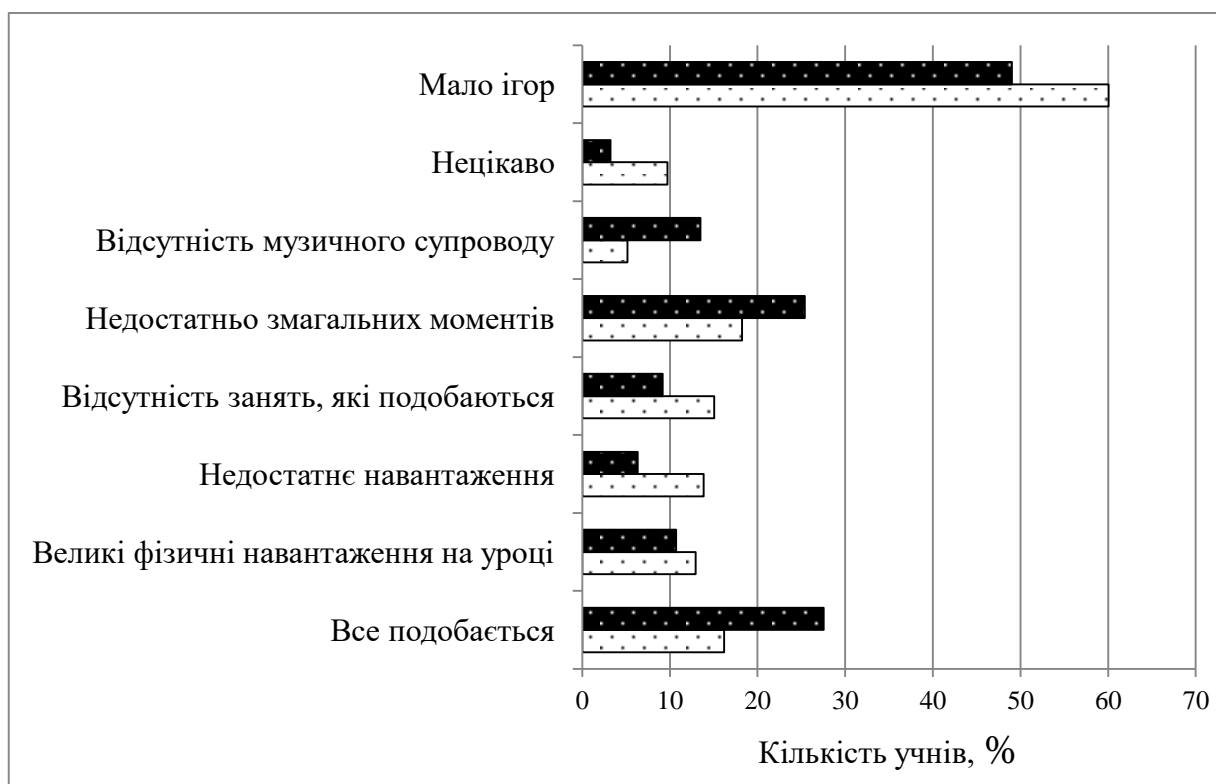


Рис. 6. Розподіл відповідей на запитання «Що вам не подобається на уроках фізичної культури?».

■ – хлопці; ■ – дівчата.

Висновки. Дані анкетування свідчать, що фізичне виховання в початковій школі має значний потенціал, оскільки уроки фізичної культури подобаються абсолютній більшості дітей молодшого шкільного віку. Проте вчителі, які викладають фізичну культуру в початковій ланці повинні враховувати мотиви та інтереси дітей даного віку: молодших школярів найбільше приваблюють ігри, змагання, музичний супровід.

Підтримка батьків є головною мотивацією для учнів початкової школи до підвищення рухової активності й покращення стану їх здоров'я.

Перспективи подальших досліджень полягають у науковому обґрунтуванні різнорівневних досліджень стилів життя та вивчення його впливу на рівень фізичного здоров'я учнів початкової школи.

ЛІТЕРАТУРА

- Апанасенко, Г. Л. (2007). *Книга о здоровье*. Киев: Медкнига (Apanasenko, H. L. (2007). *The book about health*. Kyiv: Medkniha).
- Булатова, М. М., Усачов, Ю. О. (2012). Сучасні фізкультурно-оздоровчі технології у фізичному вихованні. *Теорія і методика фізичного виховання*, 2, 320-350 (Bulatova, M. M., Usachov, Yu. O. (2012). Modern physical culture and health technologies in physical education. *Theory and methods of physical education*, 2, 320-350).
- Дубогай, О. (2005). *Навчання в русі. Здоров'язберігаючі педагогічні технології в початковій школі*. Київ: Шкільний світ (Dubohai, O. (2005). *Learning in motion. Health-saving pedagogical technologies in elementary school*. Kyiv: School world).
- Круцевич, Т. Ю. (2012). *Теорія і методика фізичного виховання*. Київ: Олімпійська література (Krutsevych, T. Yu. (2012). *Theory and methods of physical education*. Kyiv: Olympic literature).
- Круцевич, Т. Ю., Воробйов, М. І., Безверхня, Г. В. (2011). *Контроль у фізичному вихованні дітей, підлітків і молоді*. Київ: Олімпійська література (Krutsevych, T. Yu., Vorobiov, M. I., Bezverkhnia, H. V. (2011). *Control in physical education of children, adolescents and young people*. Kyiv: Olympic literature).
- Лоза, Т. О., Лях, М. В. (2017). Погляди видатних педагогів минулого на фізичне виховання дітей та їх взаємозв'язок з сучасністю. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*, 2 (147), 72-75 (Loza, T. A., Liakh, M. V. (2017). The outstanding pedagogues of the past views on children physical education and it's correlation to present days. *Bulletin of Chernihiv National Pedagogical University*, 2, (147), 72-75).
- Лоза, Т. О., Лях, М. В. (2018). Проблеми стану здоров'я різних груп населення та шляхи їх підвищення. *Science and Education a New Dimension. Humanities and Social Sciences*, VI (28), Issue 169, 54-57 (Loza, T. A., Liakh, M. V. (2018). Problem of health status of different population groups and ways of their solution. *Science and Education a New Dimension. Humanities and Social Sciences*, VI(28), Issue 169 June 2018, 54-57).
- Михно, Л. С., Лоза, Т. О. (2016). Ефективність використання засобів йога-аеробіки у фізичному вихованні учнів початкової школи. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*, 1, 35-40 (Mikhno, L. S., Loza, T. O. (2016). The effectiveness of using yoga aerobics in the physical education of elementary school. *Pedagogy, psychology and medical-biological problems of physical education and sports*, 1, 35-40).

Москаленко, Н. В. (2007). *Фізичне виховання молодших школярів* Дніпропетровськ: Вид-во «Інновація» (Moskalenko, N. V. (2007). *Physical education of junior pupils*. Dnipropetrovsk).

РЕЗЮМЕ

Лоца Татьяна. Мотивационные приоритеты младших школьников в процессе физического воспитания.

Целью статьи является определение мотивационных приоритетов учащихся начальной школы, их интересов в сфере физической культуры и спорта. Было проведено анкетирование учащихся 1-4 классов (163 ученика). Анализ анкетирования свидетельствует про значительный потенциал школьных уроков физической культуры. Одновременно, дети выражали желания увеличения количества игровых и соревновательных моментов, а также использование музыкального сопровождения на уроках.

Данные анкетирования родителей (180 человек) показали явные отличия в приоритетах младших школьников в зависимости от возраста; беспокойство родителей повышенным интересом их к компьютерным играм, что отрицательно сказывается на самочувствии и здоровье детей.

Ключевые слова: младшие школьники, физическое воспитание, мотивационные приоритеты, интересы, анкетирование.

SUMMARY

Loza Tetiana. Motivation priorities of junior schoolchildren in the process of physical education.

It is known that formation and preservation of health of citizens is a strategic task of the state, since welfare of the country depends on the state of health of the population. Therefore, there has recently been an increase in scientific interest in finding ways to explore the factors that contribute to improving health of different population groups.

One of the factors that negatively affect health of children is lack of motor activity. A questionnaire was conducted for pupils of grades 1–4 (163 pupils and 180 parents). The motivation priorities of students, their interests in the field of physical culture and sports were determined.

The analysis of interests in different sports has shown that among girls the most popular are dance groups, gymnastics and swimming, and among boys of 7–9 years old – also dance, but as they grow older, their interests change for sports games (mainly football).

As an incentive for engaging in motor activity in boys, achievement of sports results is 61,7 %, improvement of the health status is 55,6 %, and 11,1 % of boys are concerned about the problem of normalizing the body weight in girls by 29,3 %. Absolute majority of students enjoy physical education (83,9 % of boys and 83.6% of girls).

However, it should be noted that the number of students who like physical education lessons decreases from year to year. Only 27,5 % of girls and 16,5 % of boys enjoy doing everything at school. Students noted that they did not like the lessons when there were few games, competitive moments, and no musical support was used.

The parents' results have revealed the differences in the priorities of junior schoolchildren from the age, as well as the parents' anxiety about their children's passion for playing computer games, which negatively affects health and well-being of children.

Parents' support is the main motivation for elementary school students to increase motor activity and improve their health.

Key words: junior schoolchildren, physical education, motivational priorities, interests, questionnaires.

УДК 371.13:376.545

Вікторія Ушмарова

Харківський національний педагогічний
університет імені Г. С. Сковороди
ORCID ID 0000-0003-1394-3596

Оксана Каданер

Національний юридичний університет
імені Ярослава Мудрого
ORCID ID 0000-0001-8671-284X
DOI 10.24139/2312-5993/2019.01/266-278

РОБОТА ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ З ОБДАРОВАНИМИ УЧНЯМИ ЯК ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ

У статті обґрунтовано сутність і зміст роботи вчителя початкових класів з обдарованими дітьми як професійно-педагогічної діяльності. Визначено складники роботи вчителя початкових класів з обдарованими дітьми: діагностичний, формувальний, аналітико-корекційний. Схарактеризовано моделі ідентифікації («Принцип турнікета» Дж. Рензулі, С. Піса, Л. Сміта, Іллінойська модель, «Резервуарна модель» Дж. Гауена, варіант проекту «RAPYHT» М. Карне, «Модель послідовної стратегії прийняття рішення» К. Хеллера тощо) та стратегії освіти (прискорення, поглиблення, збагачення, проблематизація) обдарованих дітей. З'ясовано вимоги до відбору змісту й організації навчальної діяльності обдарованих учнів початкової школи.

Ключові слова: обдарованість, обдаровані учні, учитель початкових класів, педагогічна діяльність, робота з обдарованими учнями, діагностика обдарованості, стратегії освіти.

Постановка проблеми. Розбудова Нової української школи, яка викликана вимогою відповідності освіти сучасним потребам країни і світовим стандартам, серед іншого передбачає створення умов, що забезпечують виявлення й розвиток обдарованих дітей, реалізацію їх потенційних можливостей. У Концепції «Нова українська школа» підкреслюється, що кожна дитина – неповторна, наділена від природи унікальними здібностями, талантами та можливостями, а «місія нової української школи – допомогти розкрити та розвинути здібності, таланти і можливості кожної дитини» на засадах особистісно-орієнтованої моделі освіти та принципу дитиноцентризму (Концепція, 2016, с. 14-17).

Проблема обдарованості носить комплексний характер, оскільки в ній перетинаються інтереси держави, суспільства, особистості й різних наукових напрямів. Складність та специфіка роботи з обдарованими дітьми вимагають залучення різних фахівців – педагогів, психологів, соціологів, учителів-практиків, діячів культури і спорту, менеджерів у галузі освіти та ін. (Сбруєва, 2013). Втім, вирішальним у питанні, розвине дитина свої обдарування й

таланти чи ні, отримає вона належне сприяння чи її обдарованість повинна буде загинути, може стати особистістю учителя, рівень його компетентності в роботі з даною категорією учнів, знання й прийняття індивідуальності кожного окремого учня. За даними опитування 21 експерта у сфері сприяння обдарованим дітям, відбір і підготовка вчителів у цій сфері розцінюються як більш важливі, ніж особлива навчальна програма (Ушмарова, 2013).

Особливо важливою є роль учителя в становленні особистості обдарованої дитини молодшого шкільного віку, оскільки зовнішні впливи на початкових етапах розвитку обдарованості значно важливіші, ніж впливи, що здійснюються впродовж подальшого життя. Саме тому у Професійному стандарті «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», що став першим професійним стандартом в Україні, який затверджено на національному рівні, однією з провідних професійних компетентностей вчителя початкових класів визначено «здатність до врахування при створенні освітнього середовища індивідуальних потреб учнів, в тому числі й обдарованих дітей» (Професійний стандарт, 2018, с. 23).

Аналіз актуальних досліджень. Сьогодні спостерігається нова хвиля досліджень проблеми обдарованості. Феноменологічний аналіз поняття «робота з обдарованими учнями» показав, що воно широко використовується в дисертаційних дослідженнях у галузі педагогічних і психологічних наук, наукових публікаціях, методичних працях тощо (О. Антонова, О. Ващук, В. Демченко, Н. Дудирєва, Ю. Клименюк, О. Кулібаба, Л. Мерва, К. Пажитнєва, Т. Тарасова, І. Ушатикова та ін.). Втім, у цих та інших дослідженнях спостерігається довільне, а часом і суперечливе тлумачення роботи з обдарованими учнями, що призводить, з одного боку, до термінологічної невизначеності, а з іншого, – не дозволяє чітко окреслити функції вчителя в роботі з обдарованими учнями.

Так, І. Ушатикова вважає, що специфіка роботи вчителя з обдарованими школярами полягає в необхідності діагностувати прояви обдарованості, зокрема приховану її форму, створювати умови для отримання ними досвіду самостійної діяльності й особистої відповідальності, забезпечувати єдність і гармонію формування в них ключових компетенцій; використовувати сучасні підходи до розробки змісту навчальних програм, інноваційні технології та методи навчання і виховання з урахуванням прояву обдарованості кожного учня і груп таких учнів; ефективно використовувати традиційні та інноваційні форми навчання (Ушатикова, 2006).

І. Джус зазначає, що для успішної та результативної роботи з обдарованими учнями вчителю необхідно цілеспрямовано поєднувати різні види діяльності на уроці; правильно організовувати самостійну роботу учнів, раціонально використовувати завдання практичного й творчого рівнів; застосовувати диференційований та індивідуальний підходи до учнів; надавати учневі свободу вибору галузі застосування своїх здібностей, методів

досягнення мети; заохочувати роботу над проектами, які запропонували самі учні; надавати допомогу учням, які висловлюють відмінну від інших точку зору (Джус, 2014, с. 17).

О. Антонова виокремлює чотири етапи роботи з обдарованими учнями (діагностичний, формуючий, аналіз та корекція навчальної діяльності, спонукально-мотиваційна діяльність учителя), що взаємозумовлені та становлять єдиний комплекс, системотворним фактором якого є діяльність учителя (Антонова, 2011, с. 168). Саме на даному підході ми будемо ґрунтуватися в нашому дослідженні, проте, вважаємо, що спонукально-мотиваційна діяльність вчителя має бути одним із перших етапів роботи вчителя з обдарованими дітьми.

З огляду на відсутність чіткого визначення, вважаємо, що робота вчителя з одарованими учнями як професійна діяльність потребує уточнення своєї інваріантної структури, виявлення її характеристики системотвірних компонентів.

Метою статті є обґрунтування та характеристика складників роботи вчителя початкових класів з обдарованими учнями як виду професійно-педагогічної діяльності.

У дослідженні були використані теоретичні **методи**: аналіз, порівняння, систематизація поглядів науковців на феномен обдарованості особистості; вивчення філософської, психолого-педагогічної та навчально-методичної вітчизняної і зарубіжної літератури щодо роботи вчителя з обдарованими учнями; аналіз нормативно-правових документів, що регламентують діяльність закладів вищої та післядипломної педагогічної освіти; контент-аналіз із метою визначення поняттєво-категоріального апарату дослідження.

Виклад основного матеріалу. Перш ніж визначати сутність поняття «робота з обдарованими учнями», необхідно з'ясувати смислоутворюючі характеристики самого слова «робота». У словнику української мови поняття «робота» визначається як та чи інша *діяльність* щодо створення, виготовлення, обробки чого-небудь; коло занять, обов'язків, те, чим зайнятий хто-небудь; праця, заняття, служба на підприємстві, в установі (Бусел, 2009). Поняття «діяльність» – це фундаментальне філософське поняття, яке є родовим у відношенні до конкретних видів діяльності, тобто праці, роботи (Шинкарук, 2002). В основу психологічного тлумачення діяльності покладено особливості мотиваційно-потребової сфери особистості, тому в психології діяльність визначається як активна взаємодія суб'єкта з оточуючою дійсністю, під час якої він цілеспрямовано впливає на об'єкт з метою задоволення певних потреб.

Розглядаючи діяльність як певну систему, у ній виокремлюють такі структурні елементи: мета, завдання, засоби, процедура, продукт. Системотвірною характеристикою діяльності, зокрема й педагогічної, є мета (Леонтьєв, 1979). Педагогічна діяльність є видом професійної

діяльності й розглядається як складна, багаторівнева, динамічно-розвивальна система взаємопов'язаних і взаємозумовлених внутрішніх і зовнішніх дій учителя, спрямованих на досягнення багатопланової мети навчання і виховання особистості учня (Ярмаченко, 2001).

Узагальнення вищезазначеного дає підстави для визначення роботи вчителя початкових класів з обдарованими учнями молодшого шкільного віку як *виду професійно-педагогічної діяльності*.

Незважаючи на термінологічну невизначеність, більшість дослідників до складових роботи з обдарованими учнями відносять ідентифікацію (виявлення, пошук, відбір) та навчання. З урахуванням цих інваріантних складових визначаємо *роботу з обдарованими учнями як професійно-педагогічну діяльність, що спрямована на діагностику та освіту обдарованих учнів з метою сприяння їх самореалізації*. Таким чином, до складників роботи вчителя початкових класів з обдарованими учнями ми віднесли:

1. *Діагностичний*. Учитель початкових класів здійснює первинну діагностику, яка є лише початковим етапом роботи з обдарованими учнями, що надалі визначає вибір стратегій, моделей, технологій, форм і методів навчання й виховання обдарованих дітей.

2. *Формувальний*, який полягає у стимулюванні, мотивації та освіті обдарованих дітей, що втілюється в навчальних планах, програмах, методах і формах роботи, спрямованих на створення середовища для самореалізації, задоволення навчально-пізнавальних потреб, сприяння самовираженню, конструктивне спілкування, ціннісне виховання.

3. *Аналітико-корекційний*, який спрямований на здійснення аналізу процесу і результатів роботи з обдарованими дітьми та внесення необхідних коректив з метою підвищення її ефективності та досягнення мети – повної реалізації творчого потенціалу, самореалізації обдарованих дітей як майбутньої інтелектуальної еліти нації.

Таке розуміння роботи вчителя початкових класів з обдарованими учнями обумовлене авторським визначенням *обдарованості* як системної якості психіки, що дозволяє досягати найвищих результатів у тих чи інших видах діяльності, розвивається впродовж життя та детермінована сукупністю когнітивних (сенсорні процеси, мислення, пам'ять, мовлення, увага), індивідуально-психологічних (задатки, здібності, інтелект, креативність), особистісних (мотивація, емоції, воля), соціальних (середовище виховання і навчання, досвід) та інших характеристик і чинників, а не лише як найвищого ступеня розвитку здібностей (Ушмарова, 2017, с. 12).

Звідси, перший складник роботи з обдарованими учнями – діагностичний – передбачає здійснення вчителем початкових класів первинної діагностики, що охоплює, на нашу думку, два основні напрями: 1) застосування та інтерпретація результатів застосування психологічного діагностичного інструментарію для визначення когнітивних, індивідуально-

психологічних, особистісних особливостей обдарованих дітей; 2) аналіз академічних досягнень дитини.

Як підкреслює О. Антонова, «коли йдеться про роботу з обдарованими дітьми, то перш за все порушується питання про систему їх виявлення, або ідентифікації. Цим терміном у психології та педагогіці позначається процедура різнобічного процесу виявлення й відбору обдарованих дітей» (Антонова, 2011, с. 128).

Виявлення обдарованих дітей – тривалий процес, пов'язаний з аналізом розвитку конкретної дитини. Ефективна ідентифікація обдарованості за допомогою будь-якої одноразової процедури тестування неможлива. Тому замість одномоментного *відбору* обдарованих дітей необхідно спрямовувати зусилля на поступовий, поетапний *пошук* обдарованих дітей у процесі їх навчання за спеціальними програмами (у системі додаткової освіти) або в процесі індивідуалізованої освіти (в умовах загальноосвітньої школи).

Виявлення обдарованих дітей становить складну задачу, що включає виявлення їх прихованих можливостей, визначення їх особливих пізнавальних потреб та інших особистісних особливостей. Складність цього завдання пов'язана з тим, що жодна з ознак обдарованості не може бути визнана універсальною, і з тим, що обдарованість не обмежується наявністю тієї чи іншої ознаки або ознак, а є результатом функціонування й розвитку цілісної особистості в певному соціально-культурному контексті (Щебланова, 2011, с. 32). Саме тому Р. Семенова наголошує, що будь-який підхід до діагностики не застрахований від двох типів помилок: 1) виключення обдарованого індивіда; 2) включення необдарованого (Семенова, 2013).

Зменшення кількості діагностичних помилок і в груповій, і в індивідуальній ідентифікаційній процедурі можна забезпечити, на думку Р. Семенової, якщо, по-перше, застосовувати широкий діагностичний інструментарій (тести, анкети, опитувальники, рейтингові шкали, спостереження, аналіз результатів діяльності та документації); по-друге, використовувати різні джерела інформації (самої дитини, її батьків, педагогів, інших близьких дорослих, ровесників) (там само).

Зарубіжними й вітчизняними фахівцями з обдарованості напрацьовано немало релевантних моделей ідентифікації обдарованості, таких як «Принцип турнікета» Дж. Рензулі, С. Ріса, Л. Сміта, Іллінойська модель, «Резервуарна модель» Дж. Гауена, варіант проекту «RAPYHT» М. Карне, «Модель послідовної стратегії прийняття рішення» К. Хеллера та ін.

Однією з найбільш поширених є модель ідентифікації «Турнікет» (Дж. Рензулі, С. Ріс, Л. Сміт), мета якої – надати широкий вибір видів навчання за стратегією збагачення потенційно обдарованих дітей, якими визнаються всі діти, які виявляють інтерес до навчання новим розумовим умінням, темам і проблемам дослідження. Біля половини учасників

програми відбирається за допомогою тестів інтелекту (здібностей), інша половина – на основі інтересів самих дітей, рекомендацій їх учителів, батьків, однокласників. Якщо програма стає дітям нецікавою, вони мають право в будь-який момент вийти з неї. Дж. Рензуллі вважає пізнавальну діяльність (від засвоєння базового вміння до вищих рівнів творчості) похідною інтересу.

Варіантом комплексної оцінки є також широко відомий проект «RAPYHT» (М. Карне, А. Шведел та ін.). Первинна оцінка загальної та спеціальної обдарованості дітей проводиться за допомогою спеціальних опитувальних листів для вчителів і батьків. У разі, якщо оцінка дитини педагогом чи батьками перевищує певний рівень за одним з листів опитування, дитина зараховується до числа кандидатів. Далі, з метою перевірки отриманих даних, всі діти залучаються до спеціальних занять у невеликих групах відповідно до характеру їх обдарованості. Якщо вони виявляють (за підсумками занять) адекватний рівень щонайменше в одному або в двох видах діяльності, то включаються до додаткової програми (Савенков, 2006, с. 81).

Одним з варіантів відбору обдарованих дітей вже на рівні дошкільної освіти є програма, розроблена в Іллінойському університеті, яка передбачає три етапи: пошук, оцінка і відбір.

Пошук. Орієнтовно за місяць до індивідуальних обстежень починається широка інформаційна кампанія серед батьків та близьких родичів потенційно обдарованих дітей, які мають можливість відвідувати групи для навчання за спеціальною програмою. Після попереднього обстеження батьків докладно інформують про цілі й завдання пропонованої програми, а також ознайомлюють з практичними аспектами проведення занять у класі.

Оцінка. Процедура обстеження побудована таким чином, що інформація про рівень інтелектуального, творчого та психомоторного розвитку дитини надходить від двох незалежних джерел: від батьків та від спеціалістів (психологів). Батьки мають заповнити спеціальні опитувальники стосовно здібностей та інтересів дітей. У цей час психологи тестують дитину за заздалегідь підготовленими схемами відповідно до віку, характеру здібностей, типом провідної діяльності тощо. Усі результати заносяться до індивідуальної тестової картки дитини й одночасно до загальної карти результатів дослідження за певною схемою. Всі етапи дослідження через комп'ютерну мережу надходять до бази даних місцевого органу самоврядування.

Відбір. Це завершальна стадія виявлення здібностей, яка передбачає подвійну мету: за кваліфікаційними критеріями відібрати найбільш придатний для навчання за цією програмою склад учнів та забезпечити участь у програмі дітей з різних соціально-економічних прошарків суспільства, расових груп, статевій приналежності. Склад групи визначається згідно з одержаними оцінками.

Загалом процес пошуку та виявлення обдарованих дітей триває від двох до трьох місяців. Кінцевим результатом цього процесу є формування групи дитячого садочка для навчання за програмою, спрямованою на розвиток обдарувань дітей (Антонова, 2011, с. 129-130).

О. Бочарова наводить приклад американського досвіду у виявленні обдарованих учнів, а також у визначенні ролі вчителя обдарованого учня, який може бути цікавим для сучасної української теорії і практики. Упродовж тривалого часу в США діє так звана модель «Обертових дверей». Це спеціально розроблена діагностична програма, яка складається з психометричних тестів, спостережень та оцінки вчителя, думки батьків, успіхів у навчанні, аналізу продуктів (творчих робіт) учня. 15 % учнів навчаються за трьома типами програм: I тип – на основі досвіду вчителя відбувається збір даних та виявлення інтересів учнів; II тип – за допомогою спеціальних дослідницьких процедур визначаються здібності учня; III тип – робота над дослідницькими проектами, що реалізуються індивідуально або в невеликих групах учнів з подібними інтересами. З кожною групою учнів працюють спеціально підготовлені вчителі. Учитель першого контакту (regular teachers) працює з усіма учнями. Його завданням є раннє виявлення здібностей і встановлення контакту з учителем-спеціалістом (special teacher), який є експертом в даній галузі. Такий учитель є тренером, опікуном учня, його партнером, спільно працює з ним над проектом, використовуючи в роботі професійні методи вирішення проблем. Відбір учителів, які працюватимуть з групами обдарованих учнів відбувається на основі професійних компетенцій, досвіду та професійних знань (Бочарова, 2015).

У процесі ідентифікації обдарованості широко використовуються також психодіагностичні методики. Найбільшою популярністю в діагностиці дитячої обдарованості користуються прогресивні матриці Дж. Равена, тест Д. Векслера, невербальний і вербальний варіанти тесту П. Торренса, численні методики, спрямовані на визначення ефективності пізнавальних процесів тощо.

З'ясуємо підходи науковців до проблеми *навчання обдарованих учнів*. Насамперед, важливим є виявлення цілей, закономірностей і принципів, змісту навчання обдарованих учнів.

О. Коваленко серед пріоритетних цілей навчання академічно обдарованих учнів початкової школи виокремлює: 1) розвиток духовно-моральних основ особистості обдарованої дитини, вищих духовних цінностей; 2) створення умов для розвитку творчої особистості; 3) розвиток індивідуальності академічно обдарованого учня; 4) забезпечення широкої освітньої підготовки високого рівня, яка зумовлює розвиток цілісного світосприйняття та високий рівень компетентності в різних сферах знання відповідно до індивідуальних потреб і нахилів учнів (Коваленко, 2011).

Не менш важливим є усвідомлення вчителями того, що системо-твірним компонентом обдарованості є особлива, внутрішня мотивація. Мотивація є складовою більшості теоретичних моделей обдарованості. Доведено, що якщо обдаровані учні працюють швидше, більше, виконують найскладніші завдання, ніж їх однолітки, то мотивація, у такому випадку, є рушійною силою й умовою в досягненні успіху (Бочарова, 2015, с. 4). Тому важливою функцією педагога є створення умов для її підтримки і розвитку.

Проблема закономірностей і принципів навчання обдарованих учнів початкової школи була предметом дослідження українських і зарубіжних учених: О. Коваленко, О. Логінової, О. Толстопятової, А. Хуторського та ін. Так, А. Хуторський виокремлює загальнодидактичні принципи та принципи евристичного навчання обдарованих дітей (особистісного цілепокладання, вибору індивідуальної освітньої траєкторії, метапредметних основ змісту освіти, продуктивності навчання, первинності освітньої продукції учня, ситуативності навчання, освітньої рефлексії). О. Коваленко стверджує, що ефективність процесу навчання академічно обдарованих учнів початкової школи залежить від реалізації принципів, які забезпечують когнітивний, творчий, афективний розвиток дітей, організаційно-педагогічну сферу (Коваленко, 2011).

Освітні потреби обдарованих учнів значно відрізняються від потреб звичайних дітей та залежать від рівня здібностей, віку й рівня освіти. Саме тому до відбору *змісту* і організації навчальної діяльності обдарованих учнів початкової школи висувається низка вимог. Насамперед, це вимога якісної відмінності програм і методик навчання обдарованих учнів початкової школи від програм і методик навчання їх ровесників із середнім рівнем розвитку. За Дж. Рензуллі, зміст навчальної програми для обдарованих має виходити за межі загальноприйнятої програми, ураховувати специфіку інтересів учнів, відповідати їх стилю засвоєння знань, не обмежувати їх прагнення заглиблюватися в сутність теми, яка вивчається (Renzulli, 1985)

Розглядаючи ці якісні відмінності, М. Карне, А. Шведел і М. Уільямс відзначають, що більшість програм для обдарованих передбачає: знайомство з матеріалом, який не включається в стандартний навчальний план; заохочення до глибокого опрацювання обраної теми; здійснення навчального процесу відповідно до пізнавальних потреб, а не до заздалегідь установленної жорсткої послідовності; акцентування на більш складних видах діяльності, які потребують абстрактних понять і розумових процесів досить високого рівня; велику розумову гнучкість щодо використовуваних матеріалів, часу та ресурсів; більш високі вимоги до самостійності й цілеспрямованості у виконанні завдань; надання широких можливостей для набуття й демонстрації лідерських здібностей; заохочення творчого продуктивного мислення; виховання вміння аналізувати поведінку та почуття і власні, і оточуючих; створення ефективних передумов для розширення бази знань і розвитку мовних здібностей (там само).

Аналіз праць із досліджуваної проблеми дав змогу виявити чотири основні підходи, які застосовуються до розробки змісту освіти обдарованих учнів початкової школи: *прискорення, поглиблення, збагачення та проблематизація*:

стратегія збагачення – передбачає вихід за межі вивчення традиційних тем навчальних предметів, інтеграцію окремих навчальних предметів, системну реалізацію міжпредметних зв'язків, формування в учнів ключової компетентності умії учитися, створення умов для цілеспрямованого розвитку пізнавальних процесів і творчих здібностей учнів, забезпечує індивідуалізацію навчання завдяки використанню системи диференційованих завдань, а також пропедевтику шкільної неспішності учнів в основній школі;

стратегія проблематизації – специфіка навчально-виховного процесу під час реалізації моделі проблематизації виявляється в збільшенні питомої ваги проблемних методів і завдань проблемного характеру, пошуку альтернативних інтерпретацій навчальної інформації, що сприяють формуванню в учнів інтелектуальної креативності, а також рефлексивного плану свідомості. Як правило, модель проблематизації не реалізується автономно – вона є органічною складовою моделі збагачення;

стратегія прискорення передбачає збільшення темпу вивчення навчального матеріалу порівняно з темпом, передбаченим традиційними навчальними програмами. Це спричиняє «перескакування» здібних і обдарованих учнів через один-два класи і, як наслідок, раннє закінчення школи. Однак фахівці не радять в окремих випадках використовувати цю стратегію в початковій школі, оскільки прискорений інтелектуальний розвиток здібної або обдарованої дитини далеко не завжди супроводжується її прискореним соціальним розвитком;

стратегія поглиблення забезпечує поглиблене вивчення учнями певних навчальних дисциплін, добре відома нашому освітянському загалу, оскільки на ній базується навчально-виховний процес у спеціалізованих школах, гімназіях і ліцеях. Водночас, коли йдеться про початкову школу, вчені радять застосовувати цю стратегію особливо обережно, адже не всі здібні та обдаровані діти виявляють у молодшому шкільному віці стійкий інтерес до окремої сфери знань чи діяльності.

З нашого погляду, до найбільш перспективних належать стратегії збагачення і проблематизації, оскільки вони дозволяють максимально врахувати пізнавальні й особистісні особливості обдарованих учнів початкової школи.

Коротко схарактеризуємо технології, методи і форми, які є ефективними в роботі з обдарованими учнями. У дослідженні О. Коваленко встановлено, що найбільш сприятливі умови створюють такі форми організації навчально-пізнавальної діяльності академічно обдарованих учнів

початкової школи: диференціація паралелей; перегрупування паралелей; виділення групи обдарованих учнів із паралелей; поперемінне навчання; збагачене навчання для окремих груп учнів за рахунок скорочення часу на обов'язкову програму; групування учнів у межах одного класу в гомогенні малі групи за рівнем розвитку академічних досягнень; навчання обдарованих дітей у системі додаткової освіти; навчання в школах, орієнтованих на роботу з обдарованими дітьми (Коваленко, 2011, с. 348-355).

У зарубіжному й вітчизняному досвіді накопичено чимало ефективних інноваційних технологій, методів і форм навчання обдарованих дітей: «бендінг», «стрімінг», «сеттінг», незалежне навчання (independent study), самокероване навчання (self-directed study), програма, зорієнтована на учня (learner-centered program), «канікулярні академії», «повне включення», «кластери», «подвійний план», «групи змішаних здібностей», перестрибування через класи, менторство, «школи-магніти», «неградуйовані школи», селективні школи, «зразкові ліцеї», коледжі для обдарованих учнів при університетах, школи-інтернати для обдарованих учнів, телевізійні навчальні програми, інтерактивні навчальні програми-online; технологія міждисциплінарної інтеграції, особистісно орієнтовані технології, технологія розвитку критичного мислення, проектна технологія; проблемні, пошукові, евристичні, дослідницькі методи тощо.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Вивчення педагогічного контексту феномена обдарованості дає підстави для висновку про існування двох педагогічних проблем:

1) створення науково обґрунтованої програми *діагностики* обдарованості, що має відповідати вимогам етичності, комплексності, тривалості, поетапності, урахування особливостей виявлення обдарованості на різних вікових етапах становлення обдарованої особистості;

2) вибір оптимальної стратегії *освіти* обдарованих дітей, що передбачає психолого-педагогічну підтримку обдарованих учнів у закладах загальної середньої освіти, створення умов для розвитку обдарованості в позаурочний час і в закладах позашкільної освіти, створення спеціалізованих закладів освіти або класів для обдарованих дітей. Виявлено співіснування чотирьох найвпливовіших стратегій освіти обдарованих учнів – прискорення, поглиблення, збагачення та проблематизації.

Доведено, що навчання обдарованих учнів початкової школи має здійснюватися на засадах диференційованого підходу шляхом якісної перебудови (збагачення) і проблематизації змісту освіти з використанням технологій індивідуалізованого навчання та проблемних, евристичних, пошукових, дослідницьких методів, оскільки це дозволить максимально врахувати пізнавальні й особистісні особливості та потреби обдарованих дітей.

ЛІТЕРАТУРА

- Антонова, О. Є., Клименюк, Ю. М. (2011). *Підготовка майбутнього вчителя до розвитку інтелектуальної обдарованості учнів початкової школи*. Житомир: Житомир. держ. ун-т (Antonova, O. Ye., Klymeniuk, Yu. M. (2011) *Preparation of the future teacher for the development of intellectual giftedness of primary school pupils*. Zhytomyr: Zhytomyr state university).
- Бочарова, О. А. (2015). Роль мотивації у розвитку здібностей обдарованих учнів. *Наукові праці. Сер. Педагогіка, психологія і соціологія*, 1 (16), 30-36 (Bocharova, O. A. (2015). Role of Motivation in the Development of Abilities of Gifted Pupils. *Scientific works. Series Pedagogy, psychology and sociology*, 1 (16), 30-36).
- Бусел, В. Т. (ред.). (2009). *Великий тлумачний словник сучасної української мови*. Київ, Ірпінь: «Перун» (Busel, V. T. (Ed.). (2009). *Great dictionary of modern Ukrainian language*. Kyiv, Irpin: "Perun").
- Джус, І. І. (2014). Особливості підготовки вчителів до роботи з обдарованими учнями. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*, 3, 14-18 (Dzhus, I. (2014). Features of training teachers to work with gifted pupils, *Education and development of gifted personality*, 3, 14-18).
- Коваленко, О. А. (2011). *Теоретичні і методичні основи навчання академічно обдарованих учнів початкової школи* (дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.09). Кривий Ріг (Kovalenko, O. A. (2011). *Theoretical and methodological foundations of teaching academically gifted pupils in primary schools* (DSc thesis). Kryvyi Rih.
- Концепція «Нова українська школа» (Conception «New Ukrainian school») (2016). Retrieved from: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/konczepczyia.html>.
- Леонтьев, А. Н. (1979). *Деятельность. Сознание. Личность*. Москва: Политиздат (Leontiev, A. N. (1979). *Activity. Consciousness. Personality*. Moscow: Politizdat).
- Професійний стандарт «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти» (Professional standard «Primary school teacher of general secondary education institution») (2018). Retrieved from: <https://www.msp.gov.ua/files/News/20180815/20180815.pdf>.
- Савенков, А. І. (2006). *Одаренный ребенок дома и в школе*. Екатеринбург: У-Фактория (Savenkov, A. I. (2006). *A gifted child at home and at school*. Ekaterinburg: U-Factoriya).
- Сбруєва, А. А. (2013). Освіта обдарованих і талановитих: організаційні засади та тенденції розвитку міжнародного співробітництва. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 34, 14-26 (Sbruieva, A. (2013). Gifted and talented education: organizational foundations and trends in the development of international cooperation. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 34, 14-26).
- Семенова, Р. О., Корольов, Д. К. (2013). Теоретико-методологічні основи розробки системи підготовки педагогів до роботи з обдарованими дітьми і молоддю. *Актуальні проблеми психології*, 9, 7-46 (Semenova, R. O., Korolov, D. K. (2013). Theoretical and methodological foundations of the development of a system of training teachers to work with gifted children and young people. *Current problems of psychology*, 9, 7-46).
- Ушатикова, І. І. (2006). *Подготовка будущих учителей к работе с одаренными школьниками* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01). Казань (Ushatikova, I. I. (2006). *Preparation of future teachers to work with gifted schoolchildren* (PhD thesis abstract). Kazan).
- Ушмарова, В., Бачинська, Є., Седеревічене, А. (2013). Підготовка вчителів до роботи в 1-4 класах, які працюють за всеукраїнським науково-педагогічним проектом «Інтелект України». *Рідна школа*, 10, 69-74 (Ushmarova, V., Bachinska, E., Sederevichene, A.

- (2013). Preparation of teachers to work in 1-4 grades, which are working on all-Ukrainian research and educational project "Intellect of Ukraine". *Native school*, 10, 69-74).
- Ушмарова, В. В. (2017). *Теоретичні і методичні засади формування готовності вчителів початкової школи в системі неперервної педагогічної освіти до роботи з обдарованими учнями* (автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04). Харків (Ushmarova, V. V. (2017). *Theoretical and methodological foundations of formation of readiness of primary school teachers in the system of continuing pedagogical education to work with supernormal pupils* (DSc thesis abstract). Kharkiv).
- Шинкарук, В. І. (ред.). (2002). *Філософський енциклопедичний словник*. Київ: Абрис (Shynkaruk, V. I. (Ed.). (2002). *Philosophical encyclopedic dictionary*. Kyiv, Abrys).
- Щебланова, Е. И. (2011). *Неуспешные одаренные школьники*. Москва: БИНОМ. Лаборатория знаний (Scheblanova, E. I. (2011). *Unsuccessful gifted schoolchildren*. Moscow: BINOM. Laboratory of knowledge).
- Ярмаченко, М. Д. (ред.). (2001). *Педагогічний словник*. Київ: Педагогічна думка (Yarmachenko, M. D. (Ed.). (2001). *Pedagogical dictionary*. Kyiv: Pedahohichna dumka).
- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (1985). *The schoolwide enrichment model: A comprehensive plan for educational excellence*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

РЕЗЮМЕ

Ушмарова Виктория, Каданер Оксана. Работа учителя начальных классов с одаренными учащимися как профессионально-педагогическая деятельность.

В статье обоснована сущность и содержание работы учителя начальных классов с одаренными детьми как профессионально-педагогической деятельности. Определены составляющие работы учителя начальных классов с одаренными детьми: диагностическая, формирующая, аналитико-коррекционная. Охарактеризованы модели идентификации («Принцип турникета» Дж. Рензулли, С. Риса, Л. Смит, Иллинойская модель, «Резервуарная модель» Дж. Гауэн, вариант проекта «РАПУНТ» М. Карне, «Модель последовательной стратегии принятия решения» К. Хеллера и др.) и стратегии образования (ускорение, углубление, обогащение, проблематизация) одаренных детей. Выяснены требования к отбору содержания и организации учебной деятельности одаренных учащихся начальной школы.

Ключевые слова: одаренность, одаренные ученики, учитель начальных классов, педагогическая деятельность, работа с одаренными учениками, диагностика одаренности, стратегии образования.

SUMMARY

Ushmarova Victoria, Kadaner Oksana. The work of the primary school teacher with gifted pupils as a professional and pedagogical activity.

The analysis of relevant studies has demonstrated an arbitrary, and sometimes contradictory interpretation of the work with gifted pupils, which leads, on the one hand, to terminological uncertainty, and on the other hand, does not allow to clearly outline the functions of a teacher working with gifted pupils. Despite the terminological uncertainty, most researchers attribute identification (detection, search, selection) and learning to the components of work with gifted pupils. Taking into account these invariant components, we define the work with gifted pupils as a professional and pedagogical activity aimed at diagnostic testing and education of gifted students in order to facilitate their self-realization. We have attributed diagnostic, shaping, analytical and correctional subcomponents to the components of the work of the teacher of primary school with gifted pupils.

Such an understanding of the work of the primary school teacher with gifted pupils is stipulated by the author's definition of giftedness as the systemic quality of the psyche, which permits to achieve the highest results in one or another type of activity, develops throughout life and determined by the complex of cognitive (sensory processes, thinking, memory, speech, attention), individual and psychological (inclinations, abilities, intelligence, creativity), personal (motivation, affects, will), social (environment of education and training, experience) and other characteristics and factors, not only as the highest level of development of capacities.

The models of identification ("The principle of the turngate" of J. Renzulli, S. Rice, L. Smith, the Illinois model, "Reservoir model" of J. Gaouen, the variant of the project "RAPYHT" of M. Carne, "Model of the sequential decision-making strategy" of K. Heller, etc.) and educational strategies (acceleration, deepening, enrichment, problem-making) of gifted children have been characterized in the article. An overview of the approaches of scientists to regularities and principles of teaching of gifted primary school pupils has been realized. Requirements for the selection of content and organization of educational activity of gifted primary school students have been determined.

It has been proved that teaching of gifted primary school pupils should be based on a differentiated approach through qualitative reorganization (enrichment) and problematization of the content of education using the technologies of personalized teaching and problem, heuristic, search, research methods, since this will allow to take into account as much as possible cognitive and personal peculiarities and needs of gifted children.

Key words: *giftedness, gifted pupils, primary school teacher, pedagogical activity, work with gifted pupils, diagnostic testing of giftedness, educational strategies.*

UDC 378.147

Alona Yurzhenko

Maritime college of Kherson State Maritime Academy

ORCID ID 0000-0002-6560-4601

DOI 10.24139/2312-5993/2019.01/278-288

THE USE OF LEARNINGAPPS GAMIFICATION ACTIVITIES AS CONTROLLED EXERCISES IN MOODLE E-COURSE

The article determines the concepts of "gamification" and "e-courses" in scientific discourse. It also describes the main advantages of e-learning comparing with face-to-face learning. How to create instructions of the following LearningApps interactive activities are described. Examples of the activities from "Maritime English" e-course LMS MOODLE are listed. Our research describes the experience of the use of platform LearningApps to create gamification activities in professional training of future ship engineers as one of the components of communicative competence formation. The work proves that the use of LearningApps gamification activities helps teachers to create effective tasks which will improve students' engagement, knowledge and educational productivity, etc.

Key words: *LearningApps, gamification, LMS MOODLE, e-course, Maritime English, blended learning.*

Introduction. Nowadays the process of future seafarers training has undergone significant changes in connection with digitalization process in education. It is orientation towards e-learning technologies that leads to

significant changes in its content and procedural components, determines modernization of the traditional system of training, development and implementation of a new methodological system for training of future mariners (Трофимова, 2004, с. 21).

While using e-learning technologies student stops being passive user of educational process because he receives the information as a result of his work. Many modern platforms and plugins give teachers new opportunity – not only to use ready electronic activities but also to create them with the help of template (Федорова, 2007, с. 35).

The most interesting and productive templates are those which were created with the help of gamification approach. One of the most popular platforms to create such activities is LearningApps.

Analysis of relevant research. The analysis of research and publications that deal with introduction of e-learning technologies into education process showed that most of the scientists study them as tools used to improve students' engagement, knowledge retention, increase their motivation, achievement, educational productivity, etc. (Шерман та Безбах, 2015, с. 15). Modern scientists who considered the usage of e-courses in studying process are A. M. Kaplan, M. Haenlein, L. Pappano, T. Lewin, D. Wiley, J. Cheverie, D. F. Carr, P. Adamopoulos, L. P. Saettler, L. Yuan, S. Powell, B. Olivier, C. Parr, S. Downes, D. Cormier, S. Kolowich, E. Booker and others (Akkoyunlu & Soylu, 2006; Horn & Staker, 2014; Graham, 2005; McCall, 2011; Moebs & Weibelzahl, 2006). One of the new educational approaches which are used in e-courses is gamification. Modern scientists who dedicated their works to gamification approach are K. Kapp, I. Shatz, W. H.-Y. Huang, S. Deterding, D. Dixon, R. Khaled, L. Nacke, A. Lugmayr, J. Suhonen, H. Hlavacs, C. Montero, E. Suutinen, C. Sedano and others (Purnima, 2002; Rösler & Würffel, 2010).

Aim of the study is to analyze the experience of the use of LearningApps gamification activities as controlled exercises to study Maritime English on the example of Maritime college of Kherson State Maritime Academy e-courses in LMS MOODLE.

Research methods. In our research the following methods were used:

1) theoretical: terminological analysis – to determine the basic concepts of the study “e-course”, “gamification”;

2) methodological: competency approach; systematic approach; gamification approach.

Results. In scientific discourse e-course is determined as course of study conducted via electronic media, especially via the Internet. Most of the scientists agree that such courses have the following advantages comparing with face-to-face courses: various resources in several varying formats can be linked together; access updated content wherever and whenever users want;

time flexibility. Many surveys undertaken around e-courses usage have concluded that users learn more efficiently.

One of the new methods used in e-courses is gamification. Ukrainian Wikipedia says that gamification is the use of gaming practices and mechanisms in a non-gaming context to attract end-users to solve different problems. Otherwise Russian Wikipedia defines it as an application of approaches typical of computer games in software tools for non-gaming processes, a complex of motivational managerial techniques borrowed from computer games and their creators (Rossett & Frazee, 2006).

In our research we will define gamification as an approach of usage game mechanics in non-gaming activities like learning access. The benefits of gamification are pleasure, motivation, margin for error, etc.

The platform to create gamification exercises using the templates is LearningApps. This is Web 2.0 (or Participatory) application, to support learning and teaching processes with small interactive modules. To use LearningApps platform main instruction of website is to take your idea, pick a template, fill in your context, save created application and share it. To share applications we create SCORM package (a collection of files which are packaged according to an agreed standard for learning objects) and import application in MOODLE e-course.

In our e-courses in order to teach English for specific purpose we use such gamification approach exercises as Matching Pairs; Group assignment; Number line; Simple order; Freetext input; Matching Pairs on Images; Multiple-Choice Quiz; Cloze test; App Matrix; Audio/Video with notices; The Millionaire Game; Group-Puzzle; Crossword; Word grid; Where is what?; Hangman; Horse race; Pairing Game. To have such exercise on MOODLE e-course author must make an instruction after choosing template, download maritime English content, create Feedback and/or Help where possible, after finishing editing template author must preview his activity, save in his account and export into needed e-course.

“Matching pairs” activity allows student to connect pairs together. The pairs can be a mix of text, pictures, audio or video.

In order to create all the activities in LearningApps author must choose App title he wants, write task description – it will be shown on start up or leave it empty – nothing will be shown on start up. After writing his content author can provide a feedback text which will be displayed when the solution is found. Some hints how to solve the task can be provided. They can be viewed by the user via a small icon in the upper left corner. Otherwise it can also be left empty.

In “Matching pairs” exercise minimum two pairs of elements must be created. Up to three additional, but wrong elements can be added. They will be displayed but won't belong to the solution – that will make exercise more difficult.

The examples of tasks using this template in our “Maritime English” e-course in LMS MOODLE are 1) Match the words with their

pictures/definitions/synonyms/ antonyms; 2) Match the beginnings of the sentences with their endings.

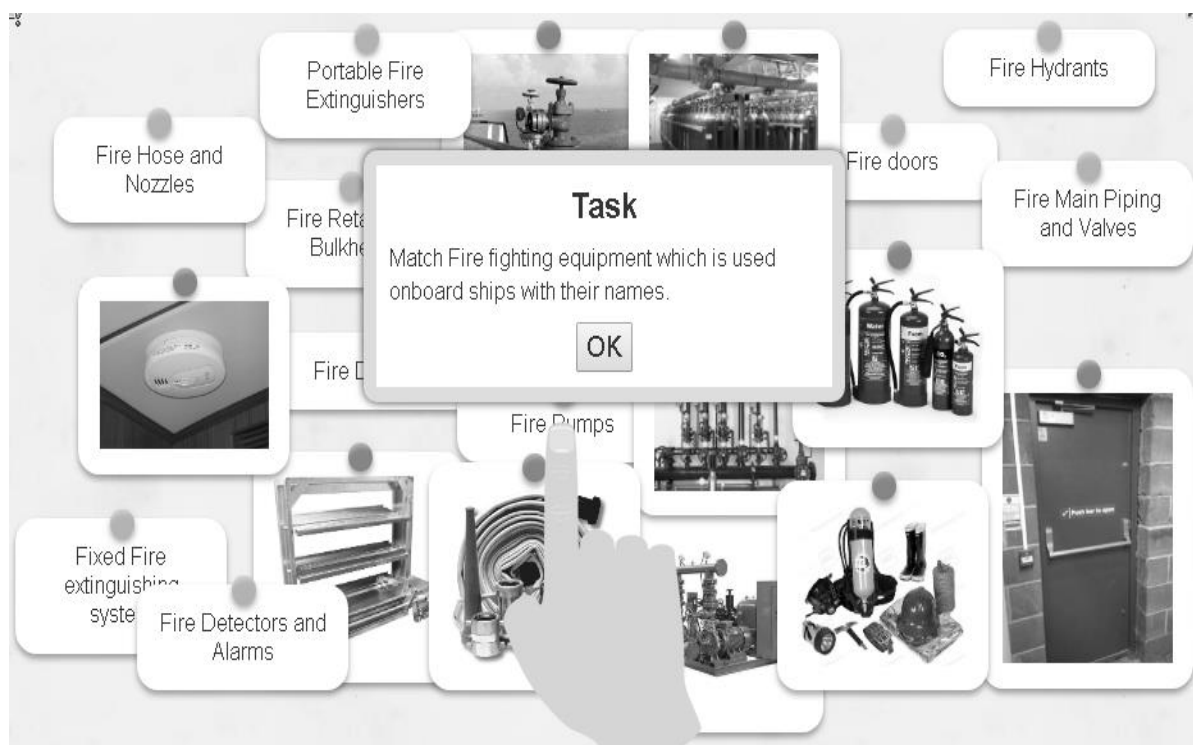


Figure 1. “Matching pairs” activity on topic “Fire-fighting equipment”

In “Group assignment” application student must put the elements into columns. Minimum two groups with two elements to group must be created by the teacher. The elements can be text, image, audio or video. The images to be background of the columns can also be chosen.

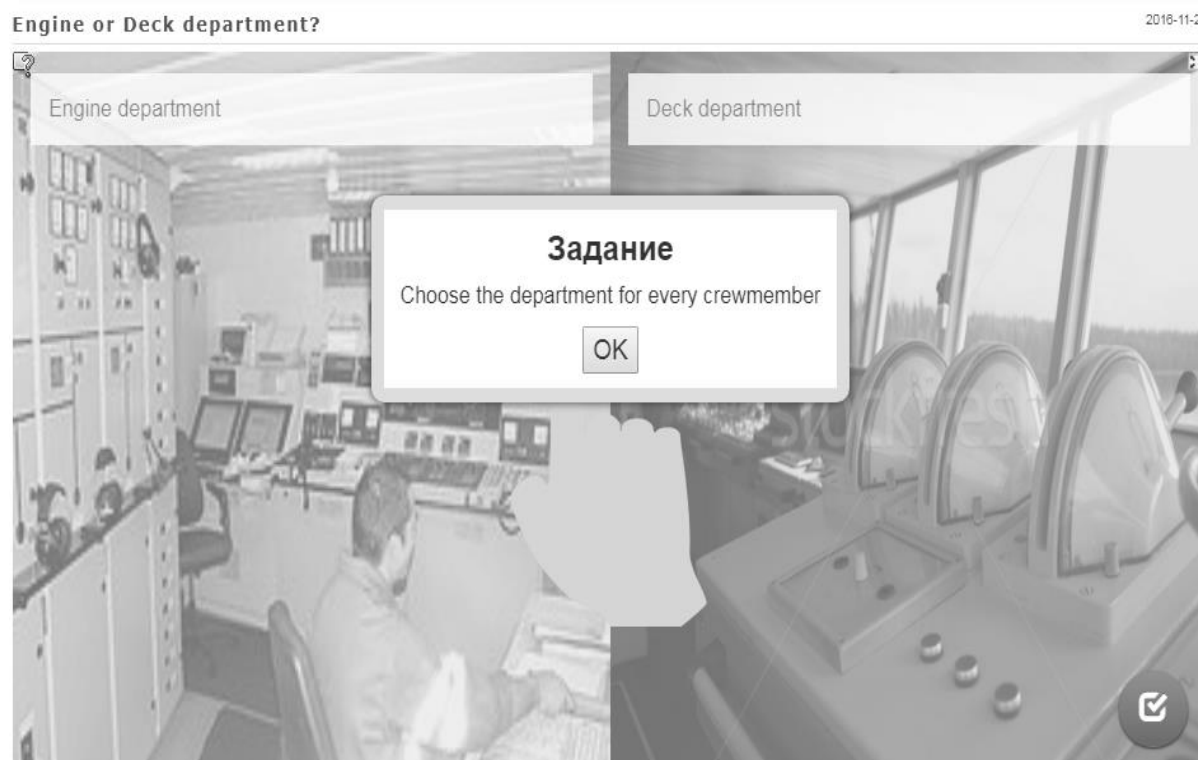


Figure 2. “Group assignment” application on topic “Crew”

Activity “Number line” is exercise where using the number line student must put elements in correct order. The elements created by teacher can be text, images, video or audio. Author must also specify the minimum and maximum of the number line using whole numbers only. The elements must also correspond to value (whole number) on the number line. The examples of tasks using this template in our “Maritime English” e-course in LMS MOODLE are 1) Group the words/word combinations; 2) Put the examples of maritime cargo/ships/personal protective equipment/tools and instruments.



Figure 3. “Number line” exercise with “Listen to the parts of text and put the audios in correct order”

Activity “Simple order” is also used to put the elements in correct order, but the elements are in form of cards. To create such application teacher must provide the cards to be sorted and give an order that is the correct solution. The elements can be text, images, video or audio. A teacher must also put the names of two elements separately: where order starts from and finishes. Author can also select in which way the elements are displayed: cards can be free placed (order from upper left to lower right corner), placed vertical (order top down) or placed horizontal (order left right).

The examples of tasks using this template in our “Maritime English” e-course in LMS MOODLE are 1) Put the phrases of the dialogue in correct order; 2) Put the annexes of SOLAS/STCW convention in correct order; 3) Put the paragraphs in correct order to make a text.

Freetext input activity allows students to type the answers using the task(s). Task and space to type the answer are presented in form of a card. A teacher must provide the card content and a valid solution for each of them. An author can enter multiple correct solutions separated by; character. The tasks in cards can be in form of text, picture, audio or video.

Examples of teacher’s tasks for Freetext input activity in our “Maritime English” e-course in LMS MOODLE are 1) Complete the sentences; 2) Answer the questions; 3) Make word combinations; 4) Write synonyms/antonyms/correct forms of the words; 5) Write the word according to its definition.

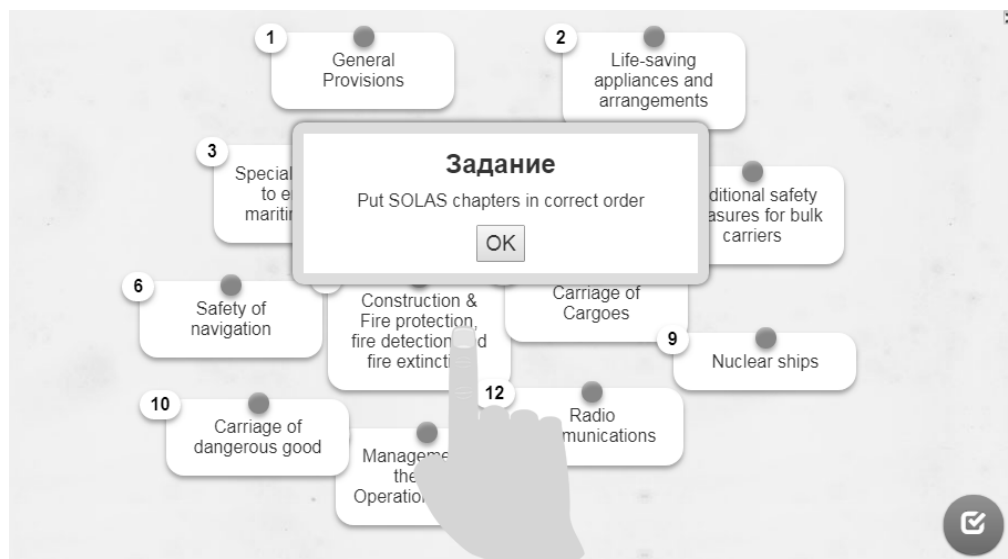


Figure 4. Activity “Simple order” on topic “Maritime education”

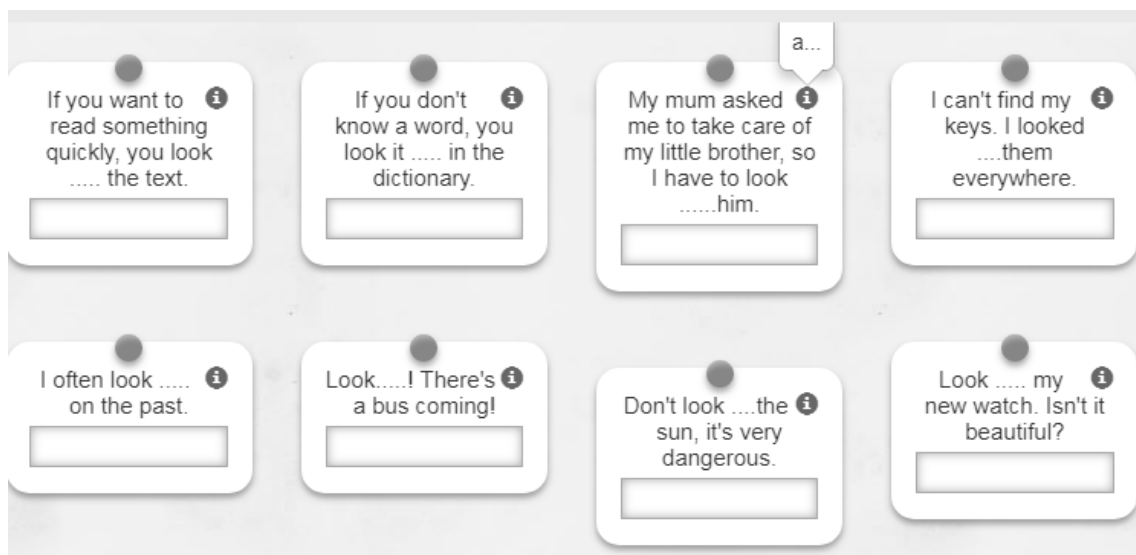


Figure 5. “Fretext input” activity on topic “Prepositions”

Matching Pairs on Images activity allows students to work with pictures. The task is to put marks on background image. In order to create such activity teachers need to enter the address of the background image or upload an image. Teacher can create markers and annotate with different content. There are six colors of markers which allows teacher to create six groups of elements. If teacher uses different colors for markers he can choose to limit answer options to there colors. For example one attribute can be with only red markers and another with only blue markers.

Examples of teacher’s tasks for Fretext input activity in our “Maritime English” e-course in LMS MOODLE are 1) Label the pictures; 2) Name the parts of the picture.



Figure 6. Activity “Matching Pairs” on topic “Life saving appliances”

Cloze test activity is very flexible because it allows students to fill in the gaps choosing the word(s)/word combination(s) or write them in. In order to create this activity, the teacher first of all needs to select the type of the task he wants to create: select word from the list or write it in. An author also can provide an optional introduction text, image, audio or video before the cloze text. The cloze text itself is provided by the teacher in a special space. The teacher can use -1-, -2- etc. as placeholders for the clozes within the text. He can use the same placeholder multiple times. Clozes are provided depending on task type one by one. The examples of teacher's tasks for Cloze test activity in our “Maritime English” e-course in LMS MOODLE are 1) Complete the sentences/text; 2) Fill in the gaps.

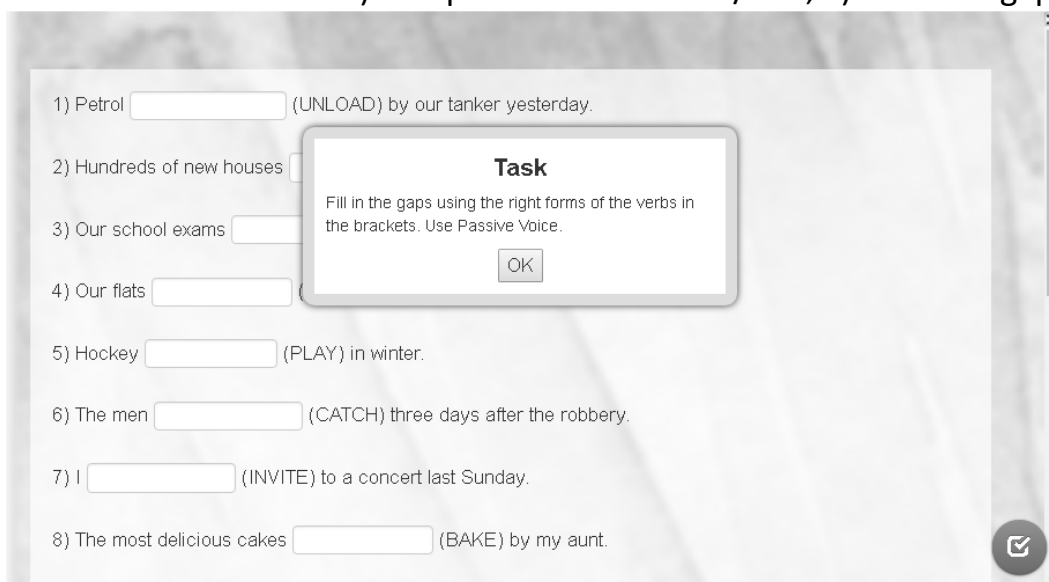


Figure 7. Activity “Cloze test” to study grammar (Passive Voice)

AppMatrix contains multiple choices of any type activities. It helps to unite same activities of similar topic/module. To create AppMatrix, an author needs to provide multiple apps and add a title for everyone. He can also provide an image or text as headline above the apps, select an image as background, provide

feedback or hints for help. The examples of teacher's tasks for AppMatrix in our "Maritime English" e-course in LMS MOODLE are 1) Do the following tasks; 2) Play the games of one topic/module; 3) Finish the quest.

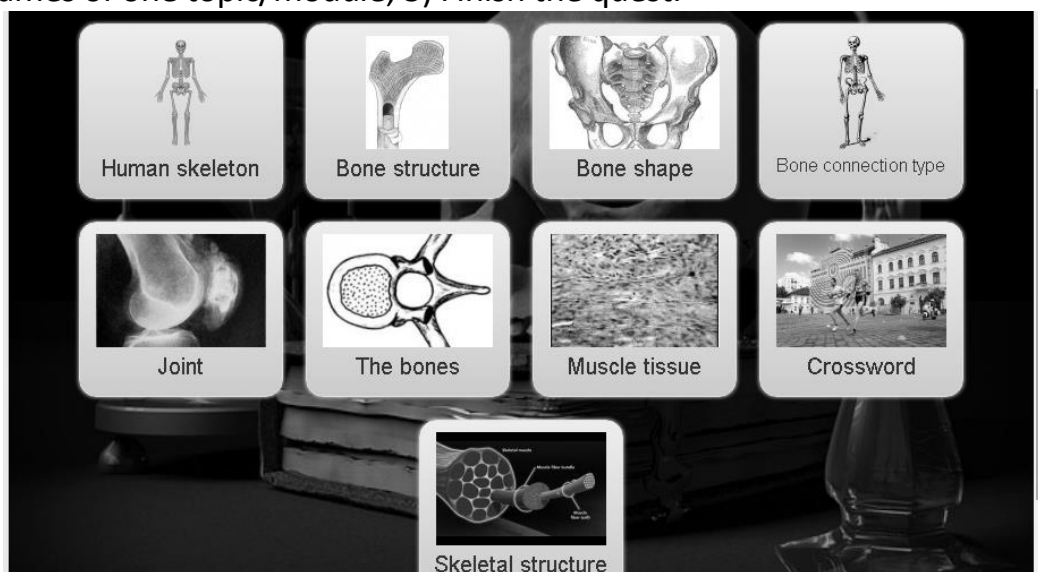


Figure 8. AppMatrix on topic "Medical first aid"

Audio/video with notices activity allows students to work with video or audio content. After watching the video/listening to the audio student must do the task which can be different. In order to create this activity a teacher first of all needs to select type of main file: video or audio, after that he needs to create questions or comments – they will be displayed during playback. First task of the author is to provide a time (like 0:01) from the source audio/video and then you to enter the text. The HTML for links or text formatting can also be used. In addition, any other LearningApp for each comment can be specified. The examples of teacher's tasks for Audio/video with notices activity in our "Maritime English" e-course in LMS MOODLE are 1) Watch the video and do the tasks; 2) Listen to the audio and answer the questions.

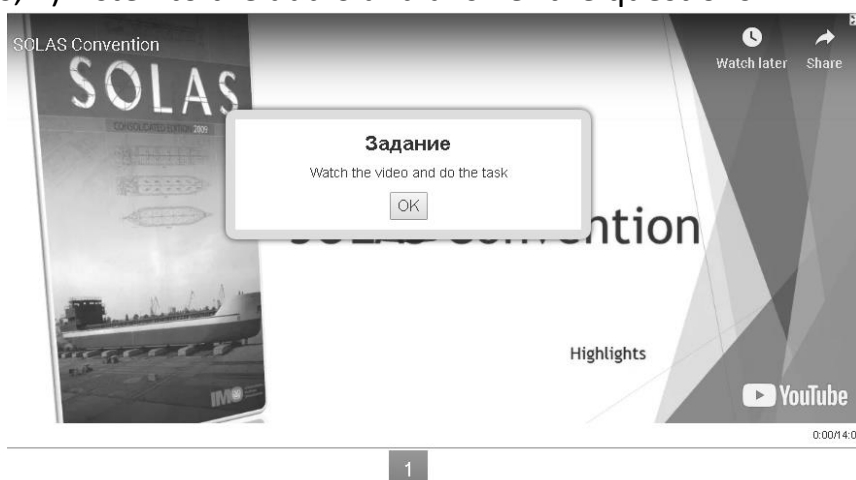


Figure 9. Audio/video with notices activity on topic "International conventions"

The objective of “Maritime English” e-course in LMS MOODLE is to develop the ability to communicate on professional topics with members of multinational crews. To form the communicative competence such main activities as e-Tests and oral competency check are developed. Other activities of e-course which we used are gamified activities, forums, quests, chats, etc.

In order to import gamification activities into e-course teacher needs to work in editing mode, add SCORM package, write its name and description, download package file and save it. Extra options are activity’s appearance, availability, grade, attempts, compatibility settings, common module settings, restrict access, activity completion, tags and connected competencies from competency framework.

Conclusions. It is proved that usage of gamification approach (an approach of usage game mechanics in non-gaming activities like learning access) in e-courses has many advantages: the activities are varied and flexible; they motivate students to study; provide high level of engagement; helps to practice real-life situations; effectiveness. Platform LearningApps proposes 18 templates to be used in e-courses with the help of SCORM package (e.g. Matching Pairs; Group assignment; Number line; Simple order; Freetext input; Matching Pairs on Images; Multiple-Choice Quiz; Cloze test; App Matrix; The Millionaire Game; Group-Puzzle; Crossword; Word grid; Where is what?; Hangman; Horse race; Pairing Game). Their advantages for teachers are easy to use, available anytime and anywhere, big variety of examples which can also be used. The advantages for students are 1) they experience “fun” during the game and still learn if the level of engagement is high; 2) e-Learning is interactive; 3) better learning experience. We conclude that the use of gamification exercises in e-courses is productive.

LITERATURE

- 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).
- Федорова, О. Н. (2007). *Обучение английскому языку студентов неязыкового вуза на основе компетентного 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).
- Шерман, М. І. Безбах, О. М. (2015). Структура професійної підготовки майбутніх судноводіїв у вищих морських навчальних закладах у контексті проблем формування інформаційної культури. *Наукові записки, Вип. 141. Серія: Педагогічні науки, Ч. 1*, 15-19. Кіровоград: КДПУ ім. В. Винниченка (Sherman, M. I., Bezbah, O. M. (2015). Structure of the future training of future ship navigators in higher marine education institutions in the context of the problems of formation of information culture. *Proceedings, Issue 141. Series: Pedagogical sciences, Part 1*, 15-19. Kirovohrad: KSPU named after V. Vynnychenko).

- 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>.
- 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>.
- 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.
- McCall, J. (2011). *Gaming the Past: Using Video Games to Teach Secondary History*. Routledge.
- 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.
- Purnima, V. (2002). *Blended Learning Models*. Retrieved from: <http://www.purnima-valiathan.com/wp-content/uploads/2015/09/Blended-LearningModels-2002-ASTD.pdf>.
- Rösler, D., Würffel, N. (2010). Blended Learning im Fremdsprachen unterricht. *Fremdsprache Deutsch*, 42, 5-11. Retrieved from: https://www.hueber.de/sixcms/media.php/36/978-3-19-669183-2_Muster_1.pdf.
- Rossett, A., Frazee, R. *Blended Learning Opportunities*. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/228669485_Blended_Learning_Opportunities.

АНОТАЦІЯ

Юрженко Альона. Використання гейміфікованих вправ LearningApps як контролюваного виду діяльності.

У статті визначені поняття «гейміфікація» (методика з використанням ігрової механіки в таких неігрових заходах, як навчання) та «електронні курси» (курси навчання, що проводяться через електронні засоби, особливо через Інтернет) у науковому дискурсі. Наше дослідження також описує основні переваги електронного навчання в порівнянні з традиційним.

Платформа LearningApps описана з основними перевагами. Описуються способи створення інструкцій з наступних інтерактивних вправ LearningApps: Знайти пару; Класифікація; Числова пряма; Просте упорядкування; Вільна текстова відповідь; фрагменти зображення. Наведені інші гейміфіковані вправи: Вікторина; Заповнити пропуски; Колекція вправ; Аудіо/відео контент; Гра «Як стати мільйонером?»; Пазл; Кросворд; Знайти слова; Де це?; Шибениця; Скачки; Парочки.

Додано скріншоти перерахованих діяльностей із електронного курсу на платформі MOODLE. Описано переваги перерахованих вправ для вчителів: вони прості у використанні, доступні в будь-який час і в будь-якому місці, існує велика різноманітність прикладів, які також можна використовувати. Переваги для студентів також перераховані: вони відчують «задоволення» під час гри і навчання; електронне навчання є інтерактивним; отриманий досвід запам'ятовується краще. Наведені та описані приклади діяльностей з електронного курсу LMS MOODLE «Морська англійська».

Наше дослідження описує досвід використання платформи LearningApps для створення гейміфікаційної діяльності у професійній підготовці майбутніх суднових механіків як один із компонентів формування їхньої комунікативної компетентності.

Ця робота доводить, що використання новітніх методів навчання, зокрема гейміфікаційних діяльностей, шаблони та приклади яких містить платформа LearningApps як вправ в електронному курсі MOODLE «Морська англійська» допомагає вчителям створювати унікальні та ефективні завдання, які покращать залучення студентів до навчання, допоможуть підвищити їх мотивацію, продуктивність тощо.

Ключові слова: LearningApps, гейміфікація, LMS MOODLE, електронний курс, Морська Англійська мова, змішане навчання.

РЕЗЮМЕ

Юрженко Алёна. Использование геймифицированных упражнений LearningApps как вид деятельности контроля.

В статье определены понятия «геймификация» и «электронные курсы» в научном дискурсе. Описаны основные преимущества электронного обучения по сравнению с традиционным обучением. Платформа LearningApps описана с основными преимуществами. Описываются способы создания инструкций интерактивных упражнений LearningApps. Описаны преимущества перечисленных упражнений. Приведенные и описаны примеры деятельности в электронном курсе LMS MOODLE «Морской английский язык». Наше исследование описывает опыт использования платформы LearningApps для создания геймифицированных упражнений в профессиональной подготовке будущих судомехаников как один из компонентов формирования их коммуникативной компетентности.

Ключевые слова: LearningApps, геймификация, LMS MOODLE, электронный курс, Морской Английский язык, смешанное обучение.

ЗМІСТ

РОЗДІЛ І. ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Бурак Мар'яна. Ефективність методики взаємопов'язаного формування в майбутніх викладачів англійської мови професійно орієнтованої компетентності в говорінні та інформаційно-комунікаційної компетентності	3
Іванова Ірина, Статівка Валентина, Похілько Олена. Навчально-виховний потенціал змісту підручника для іноземних студентів	17
Кучеренко Інна. Психолого-педагогічні особливості вивчення інформатичних дисциплін у медичних закладах вищої освіти з використанням дистанційного навчання	28
Палецька-Юкало Антоніна. Особливості формування іншомовної лексичної компетентності в письмі майбутніх IT-фахівців	39
Попова Галина. Формування професійної компетентності судоводіння в майбутніх судоводіїв.....	51
Пшенична Любов. Новий учитель Нової української школи	61
Соболева Світлана. Роль соціально-гуманітарної підготовки в процесі соціалізації студентів у сучасних умовах українського суспільства	83
Фоменко Тетяна. Міжкультурний аспект у викладанні іноземної мови в аграрних вишах	94
Цимбал-Слатвінська Світлана. Модель професійної підготовки майбутніх логопедів у інформаційно-освітньому середовищі закладів вищої освіти	105
Чирва Андрій. Виклики та перспективи інтернаціоналізації вищої освіти у глобальному контексті.....	117
Шевченко Юлія. Структурні компоненти готовності студентів закладів вищої освіти до духовно-морального розвитку молодших школярів.....	127

РОЗДІЛ ІІ. ПРОБЛЕМИ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Васильєва Лариса. Музичне мистецтво Латинської Америки доколумбового та колоніального періодів у контексті профільної мистецької освіти.	139
Гулько Любов. Визначення характеристик та вимог до фахівця з іноземної мови та прикладної лінгвістики у Китаї	149

Іваній Ігор. Сучасні тенденції професійно-педагогічної підготовки фахівців фізичного виховання та спорту в університетах країн Європейського Союзу.....	159
Орос Ільдико. Структура освіти дорослих у Великій Британії наприкінці ХХ – на початку ХХІ століття	171
Стеблюк Світлана. Зарубіжний досвід формування професійної компетентності в майбутніх фахівців з підприємництва в закладах вищої освіти.....	180
Теренко Олена. Роль освіти дорослих в економічній та соціальній адаптації мігрантів у США і Канаді.....	191

РОЗДІЛ ІІІ. ПРОБЛЕМИ ІСТОРІЇ ОСВІТИ

Жмака Віталій, Турков Володимир. Заходи Української Центральної Ради у сфері освіти (березень 1917 р. – квітень 1918 р.)	202
---	-----

РОЗДІЛ ІV. ПРОБЛЕМИ ЗАГАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Гончаренко Володимир, Лапицький Віталій, Гончаренко Ольга. Удосконалення фізичної підготовки воротарів у хокеї на траві	213
Ємельянова Тетяна. Ментальний простір як характеристика ступеня розвитку когнітивних здібностей особистості в навчальному процесі.....	224
Железнякова Еліна, Сілічова Тетяна. Шлях до успіху у ЗНО з математики: окремі аспекти та питання.....	234
Лавриченко Наталія. Педагогічні нотатки про вундеркіндів.....	244
Лоза Тетяна. Мотиваційні пріоритети молодших школярів у процесі фізичного виховання	257
Ушмарова Вікторія, Каданер Оксана. Робота вчителя початкових класів з обдарованими учнями як професійно-педагогічна діяльність.....	266
Юрженко Альона. Використання гейміфікованих вправ LearningApps як контрольованого виду діяльності	278

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ I. ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Бурак Марьяна. Эффективность методики взаимосвязанного формирования у будущих преподавателей английского языка профессионально ориентированной компетентности в говорении и информационно-коммуникационной компетентности.....	3
Иванова Ирина, Стативка Валентина, Похилько Елена. Учебно-воспитательный потенциал содержания учебника для иностранных студентов.....	17
Кучеренко Инна. Психолого-педагогические особенности изучения информатических дисциплин в медицинских учреждениях высшего образования с использованием дистанционного обучения	28
Палецкая-Юкало Антонина. Особенности формирования лексической компетентности в письме будущих IT-специалистов	39
Попова Галина. Формирование профессиональной компетентности судовождение у будущих судоводителей.....	51
Пшеничная Любовь. Новый учитель новой украинской школы	61
Соболева Светлана. Роль социально-гуманитарной подготовки в процессе социализации студентов в современных условиях украинского общества.....	83
Фоменко Татьяна. Межкультурный аспект в преподавании иностранного языка в аграрных вузах.....	94
Цимбал-Слатвинская Светлана. Модель профессиональной подготовки будущих логопедов в информационно-образовательной среде высших учебных заведений	105
Чирва Андрей. Вызовы и перспективы ИВО в глобальном контексте	117
Шевченко Юлия. Структурные компоненты готовности студентов учреждений высшего образования к духовно-нравственному развитию младших школьников	127

РАЗДЕЛ II. ПРОБЛЕМЫ СРАВНИТЕЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Васильева Лариса. Музыкальное искусство Латинской Америки доколумбового и колониального периодов в контексте профильного художественного образования.....	139
Гулько Любовь. Определение характеристик и требований к профессионалу по иностранному языку и прикладной лингвистике в Китае	149
Иваний Игорь. Современные тенденции профессионально-педагогической подготовки специалистов физического воспитания и спорта в университетах стран Европейского Союза.....	159

Орос Ильдико. Структура образования взрослых в Великобритании в конце XX – начале XXI века.....	171
Стеблюк Светлана. Зарубежный опыт формирования профессиональной компетентности у будущих специалистов по предпринимательству в учреждениях высшего образования.....	180
Теренко Елена. Роль образования взрослых в экономической и социальной адаптации мигрантов в США и Канаде	191

РАЗДЕЛ III. ПРОБЛЕМЫ ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Жмака Виталий, Турков Владимир. Меры Украинской Центральной Рады в сфере образования (март 1917 г. – апрель 1918 г.).....	202
--	-----

РАЗДЕЛ IV. ПРОБЛЕМЫ ОБЩЕЙ ПЕДАГОГИКИ

Гончаренко Владимир, Лапицкий Виталий, Гончаренко Ольга. Усовершенствование физической подготовки вратарей в хоккее на траве	213
Емельянова Татьяна. Ментальное пространство как характеристика степени развития когнитивных способностей личности в учебном процессе	224
Железнякова Эллина, Силичева Татьяна. Путь к успеху в ВНО по математике: некоторые аспекты и вопросы.....	234
Лавриченко Наталья. Педагогические заметки о вундеркиндах	244
Лоза Татьяна. Мотивационные приоритеты младших школьников в процессе физического воспитания	257
Ушмарова Виктория, Каданер Оксана. Работа учителя начальных классов с одаренными учащимися как профессионально-педагогическая деятельность.....	266
Юрженко Алёна. Использование геймифицированных упражнений LearningApps как вид деятельности контроля.....	278

CONTENTS

SECTION I. PROBLEMS OF HIGHER EDUCATION

Burak Maryana. Effectiveness of methodology of an interrelated building in future English language teachers of professionally oriented competence in speaking and information and communication competence.....	3
Ivanova Iryna, Stativka Valentyna, Olena Pokhylko. Educational potential of textbook content for foreign students	17
Kucherenko Inna. Psychological and pedagogical peculiarities of studying computer science disciplines in medical institutions of higher education using distance learning	28
Paletska-Iukalo Antonina. Peculiarities of formation of foreign language lexical competence in writing of future IT-specialists.....	39
Popova Halyna. Forming navigation professional competence of future marine navigators.....	51
Pshenychna Liubov. New Teacher of New Ukrainian School.....	61
Sobolyeva Svitlana. The role of social and humanitarian training in the process of socialization of students in modern conditions of Ukrainian society	83
Fomenko Tatiana. Intercultural aspect in teaching foreign language in agrarian higher education institutions	94
Tsymbal-Slatvinska Svetlana. Model of professional training of future speech therapists in the informational and educational environment of higher educational establishments	105
Chyrva Andrii. Challenges and perspectives of higher education internationalization in the global context.....	117
Shevchenko Yuliia. Structural components of University students' readiness for the spiritual and moral development of primary school children.....	127

SECTION II. PROBLEMS OF COMPARATIVE EDUCATION

Vasylieva Larysa. Musical art of Latin America of pre-Columbus and colonial periods in the context of specialized art education.....	139
Hunko Liubov. Characterization and requirements for a professional in a Foreign Language and Applied Linguistics in China.....	149
Ivanii Igor. Modern trends of professional-pedagogical training of specialists of physical education and sport in the universities of the European Union countries	159
Oros Ildiko. The structure of adult education in the UK in the late XX – early XXI century.....	171

Stebliuk Svetlana. Foreign experience of forming professional competence in future specialists on entrepreneurship in establishments of higher education	180
Terenko Olena. Role of adult education in social and economic adaptation of immigrants in the USA and Canada	191

SECTION III. PROBLEMS OF HISTORY OF EDUCATION

Zhmaka Vitaliy, Turkov Volodymyr. Measures of Ukrainian Central Council in the field of education (March 1917 – April 1918)	202
--	-----

SECTION IV. PROBLEMS OF PEDAGOGIES

Honcharenko Volodymyr, Lapytskyi Vitalii, Honcharenko Olha. Improvement of physical training of goalkeepers in field hockey.....	213
Emelyanova Tatyana. Mental space as a characteristic of the degree of development of cognitive abilities of the individual in the educational process	224
Elina Zhelezniakova Tetiana Silichova. The path to success in Eia in mathematics: individual aspects and questions	234
Lavrychenko Nataliia. Pedagogical notes on prodigies	244
Loza Tetiana. Motivation priorities of junior schoolchildren in the process of physical education	257
Ushmarova Victoria, Kadaner Oksana. The work of the primary school teacher with gifted pupils as a professional and pedagogical activity	266
Alona Yurzhenko. The use of learningapps gamification activities as controlled exercises in Moodle e-course	278

Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : наук.
П 24 журнал / голов. ред. А. А. Сбруєва. – Суми : Вид-во СумДПУ
імені А. С. Макаренка, 2019. – № 1 (85). – 295 с.

ISSN 2312-5993

ISSN 2414-9799 (Online)

DOI журналу 10.24139/2312-5993

DOI номера 10.24139/2312-5993/2019.01

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 28.01.2019.
Формат 60x84/16. Гарн. Calibri. Папір офсет. Друк ризогр.
Ум. друк. арк. 17,14. Ум. фарб.-відб. 17,14.
Обл. вид. арк. 19,58. Тираж 100 пр. Вид. № 15.

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.