Київський університет імені Бориса Грінченка
Благодійний фонд імені Антона Макаренка

ПЕДАГОГІЧНИЙ ПРОЦЕС: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА

Науковий журнал
Заснований у 2002 році

Випуск 3-4 (66-67)

Рекомендовано до друку рішенням Вченої ради
Київського університету імені Бориса Грінченка
від 31 жовтня 2019 року, протокол № 9

Засновники:
Київський університет імені Бориса Грінченка
Благодійний фонд імені Антона Макаренка

*Науковий журнал видається
з благодійною метою і розповсюджується
безкоштовно*

Реєстраційне свідоцтво
Серія KB № 21844-11744ПР від 18.01.2016 р.

ISSN– 2078-1687 (Print)
ISSN 2412-0154 (Online)

Адреса редакції:
04212, м. Київ, вул. Тимошенка, 13-б

Офіційний сайт:
<http://pptp.kubg.edu.ua/>

Головний редактор:
(044) 426-84-05 (Київ)
e-mail: ndl.osv@kubg.edu.ua

<https://doi.org/10.28925/2078-1687.2019.3-4>

Головний редактор:
Світлана СИСОЄВА

Інна КАНЮКА
Станіслав КАРАМАН
Маршал КРІСТЕНСЕН (США)
Олена ЛІННІК
Наталія МОСЬПАН
Оксана СЕРГЄЄНKOBA
Тетяна СКРИПНИК
Ірина СОКОЛОВА
Людмила ХОРУЖА

Випусковий редактор:
Оксана БУЛЬВІНСЬКА

Науковий журнал з теорії і практики педагогічного процесу адресовано науковцям, студентам, викладачам вищих навчальних закладів, керівникам та вчителям середніх загальноосвітніх шкіл, магістрантам, аспірантам, докторантам, слухачам закладів післядипломної педагогічної освіти, всім, хто цікавиться проблемами організації педагогічного процесу в закладах освіти різних типів і рівнів акредитації.

Науковий журнал включено до переліку наукових фахових видань України, в яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук з педагогіки (затверджено наказом Міністерства освіти і науки України № 261 від 06.03.2015) та психології (затверджено наказом Міністерства освіти і науки України № 820 від 11.07.2016).

Науковий журнал індексується: Index Copernicus; Google Scholar; InfoBase Index.

ISSN 2078-1687
e-ISSN 2412-0154

Borys Grinchenko Kyiv University
Anton Makarenko Charitable Foundation

THE PEDAGOGICAL PROCESS: THEORY AND PRACTICE

Scientific journal
Founded: 2002

ISSUE 3-4 (66-67)

Kyiv
«Publishing House «Edel'veys» Ltd.
2019

Recommended for publishing
by the decision of the Academic Board of Borys Grinchenko Kyiv University
of October 31, 2019, protocol № 9.

Founders:
Borys Grinchenko Kyiv University
Anton Makarenko Charitable Foundation

Published for charity and distributed for free

Registration certificate:
KB № 21844-11744ПП від 18.01.2016.

ISSN– 2078-1687 (Print)
ISSN 2412-0154 (Online)

Contacts
13-b Marshala Timoshenko Str., 04212 Kyiv

Official site:
<http://pptp.kubg.edu.ua/>

Editor-in-Chief:
(044) 426-84-05 (Kyiv)
e-mail: ndl.osv@kubg.edu.ua

<https://doi.org/10.28925/2078-1687.2019.3-4>

Editor-in-Chief:
Svitlana SYSOIEVA

Inna KANIUKA
Stanislav KARAMAN
Marshall CHRISTENSEN (USA)
Olena LINNIK
Natalia MOSPAN
Oksana SERHYEYENKOVA
Tetiana SKRYPNYK
Irina SOKOLOVA
Liudmyla KHORUZHA

Executive Editor:
Oksana BULVINSKA

«The Pedagogical Process: Theory and Practice» is the scientific journal, intended for researchers, students, teachers of vocational and higher educational institutions, graduate students, doctoral candidates, those who are interested in psychological and educational support for the process of training and education in educational institutions of different types and levels of accreditation.

«The Pedagogical Process: Theory and Practice» is included to the list of academic editions of Ukraine by Higher Attestation Commission of Ukraine, where the dissertation research for the degree of doctor and Ph.D. in pedagogy (approved by the order of Ministry of Education and Science of Ukraine on March 06, 2015 № 261) and psychology (approved by the order of Ministry of Education and Science of Ukraine on July 11, 2016 № 820) may be published.

The journal has been indexed in: Index Copernicus; Google Scholar; InfoBase Index.

ЗМІСТ**ТЕОРІЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ****Шумигора Людмила**

МОДЕЛЮВАННЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА УНІВЕРСИТЕТУ:

ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ 9

Ракітянська Людмила

КОНЦЕПЦІЯ ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ

ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ 16

Говоруха Наталія

ВОЛОНТЕРСТВО ЯК ПЛАТФОРМА СОЦІАЛЬНИХ ПЕРЕТВОРЕНЬ 24

Павлюк Юлія

ФОРМУВАННЯ ОЦІННО-КОНТРОЛЬНИХ ДІЙ ДОШКІЛЬНИКІВ:

ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ 31

КОМПЕТЕНТНІСНІ ЗАСАДИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ**Ярошенко Ольга**

РОЗВИТОК ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЯК ЦІЛЕСПРЯМОВАНИЙ ПРОЦЕС

ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПРАЦІВНИКА 37

Черепехіна Ольга

ПЕДАГОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА

ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ВИКЛАДАЧА ПСИХОЛОГІЇ 45

Батечко Ніна, Дібрівна Емілія

ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ

У КОНТЕКСТІ ЄВРОПЕЙСЬКОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ 52

Павлюк Роман, Когут Ірина

ЗАСОБИ НАУКОВОЇ КОМУНІКАЦІЇ У ФОРМУВАННІ

ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА 59

Кульбашна Ярослава, Скрипник Ірина, Захарова Валерія

ПОРТФОЛІО ЯК ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ ПРАКСЕОЛОГІЧНОЇ

КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ СТОМАТОЛОГІЇ 67

ПРАКТИКА ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ**Ольшанський Дмитро**

ЗМІСТ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ

МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З МЕДІАКОМУНІКАЦІЙ 77

Стрілець Валентина

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ НЕПОВНОГО ПИСЬМОВОГО

НАУКОВО-ТЕХНІЧНОГО ПЕРЕКЛАДУ 84

Дущенко Ольга

НАВЧАЛЬНА КОМП'ЮТЕРНА ПРАКТИКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ:

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ 90

Петренко Наталя ОСОБЛИВОСТІ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ В АГРАРНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ	96
Дроботько Ірина ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ В УМОВАХ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ	103
Проценко Олена ПІДГОТОВКА ДОКТОРІВ ФІЛОСОФІЇ (PHD) В УНІВЕРСИТЕТАХ ГРЕЦЬКОЇ РЕСПУБЛІКИ	111
Москалюк Галина ІНТЕГРОВАНІЙ ПІДХІД У ПРОГРАМНО-МЕТОДИЧНОМУ ЗАБЕЗПЕЧЕННІ НАВЧАННЯ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ПЕДАГОГІЧНИХ КОЛЕДЖАХ	117
Еркебаєва Сауле РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	123
ТЕХНОЛОГІЇ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ	
Наливайко Олексій, Друганова Олена, Іваненко Людмила ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ «ВОРКШОП» У РОБОТІ ЗІ СТУДЕНТАМИ КЛАСИЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ	129
Дмитрук Лілія МУЛЬТИМЕДІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ВИВЧЕННІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ	138
Дика Наталія, Глазова Олександра ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОЄКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ НЕОЛОГІЗМІВ	145
Лук'янчиков Максим ВИКОРИСТАННЯ ПРОЄКТІВ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ПРОЄКТУВАЛЬНИХ УМІНЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ	153
ПСИХОЛОГІЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ	
Шевчук Юлія СИНДРОМ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ В МЕДИКО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ФАХІВЦІВ-ПОЧАТКІВЦІВ	161
Співак Любова ІЄРАРХІЯ КУЛЬТУРНИХ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ	168
Костіна Тетяна ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ ФІЛЬМ-АНАЛІЗУ ДЛЯ РОЗВИТКУ ГЕНДЕРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ	174
Шатюк Тетяна, Новак Наталія ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПОПЕРЕДЖЕННЯ ЗЛОЧИНІВ ПРОТИ СТАТЕВОЇ НЕДОТОРКАНОСТІ НЕПОВНОЛІТНІХ	181

CONTENT

THEORY OF PEDAGOGICAL PROCESS

Shumigora Lyudmila

MODELING OF UNIVERSITY ENVIRONMENT: THEORETICAL ASPECT 9

Rakityanska Lyudmyla

CONCEPT OF FORMATION OF EMOTIONAL INTELLIGENCE
OF A MUSICAL ART TEACHER IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING 16

Govorukha Nataliya

VOLUNTEERING AS THE PLATFORM FOR CHANGES IN THE SOCIETY 24

Pavliuk Yulia

FORMATION OF ASSESSMENT-CONTROL ACTIVITIES OF PRESCHOOLERS:
THEORETICAL ASPECT 31

COMPETENCE BASES OF PEDAGOGICAL PROCESS

Yaroshenko Olga

DEVELOPMENT OF RESEARCH COMPETENCE AS A PURPOSEFUL PROCESS
OF PROFESSIONAL GROWTH OF SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL STAFF 37

Cherepekhina Olha

PEDAGOGICAL COMPETENCE AS A COMPONENT
OF PROFESSIONALISM OF PSYCHOLOGY TEACHER 45

Batechko Nina, Dibrivna Emilia

FORMATION OF STUDENTS' MATHEMATICAL COMPETENCE
IN THE CONTEXT OF THE EUROPEAN EDUCATIONAL SPACE 52

Pavliuk Roman, Kohut Iryna

MEANS OF SCIENTIFIC COMMUNICATION
IN FORMING RESEARCH COMPETENCE OF FUTURE PSYCHOLOGIST 59

Kulbashna Yaroslava, Skrypnyk Iryna, Zakharova Valeriia

PORTFOLIO AS AN INSTRUMENT FOR FUTURE
DENTISTS' PRAXIOLOGICAL COMPETENCE FORMATION 67

PRACTICE OF PEDAGOGICAL PROCESS

Olshanskyi Dmytro

THE CONTENT OF TEACHING ENGLISH FOR SPECIAL PURPOSES
TO FUTURE SPECIALISTS IN MEDIA COMMUNICATION 77

Strilets Valentyna

PECULIARITIES OF TEACHING CONTRACTED SCIENTIFIC
AND TECHNICAL TRANSLATION 84

Duschenko Olga

EDUCATIONAL COMPUTER PRACTICE OF FUTURE TEACHERS OF INFORMATICS:
PECULIARITIES OF ORGANIZATION 90

Petrenko Natalya

SPECIFIC FEATURES OF METHODOLOGICAL WORK AT AGRARIAN UNIVERSITY 96

Drobotko IrinaTHE PEDAGOGICAL CONDITIONS OF TRAINING
OF PRACTICAL PSYCHOLOGISTS IN THE CONTEXT OF EUROPEAN INTEGRATION 103**Protsenko Olena**

TRAINING OF PHD IN UNIVERSITIES OF GREEK REPUBLIC 111

Moskaliuk HalynaINTEGRATED APPROACH IN PROGRAMME AND METHODOLOGICAL SUPPORT
OF TRAINING MODERN UKRAINIAN LANGUAGE IN PEDAGOGICAL COLLEGES 117**Erkebaeva Saule**THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE ABILITIES
IN CHILDREN OF PRESCHOOL AGE 123**TECHNOLOGY OF THE PEDAGOGICAL PROCESS****Nalyvaiko Oleksii, Druganova Elena, Ivanenko Ludmila**USE «WORKSHOP» TECHNOLOGY IN WORK
WITH STUDENTS OF CLASSICAL UNIVERSITIES 129**Dmytruk Liliia**

MULTIMEDIA TECHNOLOGIES IN STUDYING UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE 138

Dyka Natalia, Glazova OleksandraORGANIZATION OF PROJECT ACTIVITY OF STUDENTS OF GENERAL SECONDARY
EDUCATION INSTITUTIONS IN THE PROCESS OF STUDYING NEOLOGISMS 145**Lukianchykov Maxym**

USE OF PROJECTS FOR FORMING DESIGN SKILLS OF THE FUTURE MUSIC TEACHER 153

PSYCHOLOGY OF THE PEDAGOGICAL PROCESS**Shevchuk Julia**THE EMOTIONAL BURNOUT SYNDROME IN THE COMBINED MEDICAL
AND PEDAGOGICAL ACTIVITY OF THE NOVICE SPECIALISTS 161**Spivak Luibov**THE HIERARCHY OF CULTURAL VALUE ORIENTATIONS
OF FOREIGN STUDENTS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS 168**Kostina Tetiana**THE USE OF THE FILM ANALYSIS METHOD
FOR DEVELOPMENT OF STUDENTS' GENDER COMPETENCE 174**Shatiuk Tatiana, Novak Natalya**PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF PREVENTION
OF CRIMES AGAINST SEXUAL INVIOABILITY OF MINORS 181

ТЕОРІЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ

THEORY OF PEDAGOGICAL PROCESS

УДК 378.4.091:005.334

Людмила Шумигора

ORCID iD 0000-0001-9038-0550

викладач кафедри психології та педагогіки,
Київський міжнародний університет,
вул. Львівська, 49, 03179 Київ, Україна,
l_shumygora@ukr.net

МОДЕЛЮВАННЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА УНІВЕРСИТЕТУ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

Стаття присвячена моделюванню освітнього середовища університету як процесу створення уявної системи, що дає можливість для дослідження психолого-педагогічних законів та закономірностей. Освітнє середовище університету визначено як багатосуб'єктну структуру, що цілеспрямовано і стихійно впливає на професійно-особистісний розвиток майбутнього фахівця, забезпечуючи його готовність до професійної діяльності та/або продовження навчання, успішної самореалізації у процесі життєдіяльності. Освітнє середовище – це сукупність матеріальних чинників освітнього процесу та міжособистісних стосунків, які налагоджуються суб'єктами освіти в процесі педагогічної взаємодії. Сутнісною складовою освітнього середовища визначаємо комплекс умов (можливостей) та ресурсів (матеріальних, фінансових, особистісних, технологічних, організаційних, репутаційних) для освіти особистості, які формуються у закладі вищої освіти. У статті наголошені основні риси освітнього середовища сучасного університету в умовах відкритого суспільства: гнучкість; спільність і комунікативність; наповненість подіями; конфігурантність; культуровідповідність; векторність; сферність; відкритість, здатність до розвитку та саморозвитку; системність, організованість і структурність; соціальність; медійність.

Ключові слова: моделювання; освітнє середовище; педагогічна взаємодія; суб'єкти освітнього процесу; університет.

<https://doi.org/10.28925/2078-1687.2019.3-4.915>

Вступ. Сучасні демократичні перетворення докорінно змінюють ситуацію в системі освіти. Впродовж останніх десятиліть зроблено вагомі кроки щодо входження України до європейського та світового освітнього простору, що потребує подальшої модернізації та трансформації всієї системи освіти, реформування її змісту відповідно до міжнародних стандартів і вимог часу і спільноти.

Як засвідчив аналіз наукових джерел із окресленої проблеми, оновлення змісту освіти знаходиться в центрі уваги сучасної педагогічної науки і практики. Численні дослідження, проведені вченими, стосуються розроблення теорії конструювання змісту освіти (В. Краєвський, І. Лернер, М. Скаткін та ін.); визначення принципів формування її змісту (С. Архангельський, Ю. Бабанський, С. Гончаренко, Еміль Страчар та ін.); виокремлення основних підходів до конструювання змісту навчаль-

них і освітньо-професійних програм (І. Бім, В. Беспалько, Д. Зуєв, О. Савченко, Н. Тализіна, С. Шаповаленко та ін.).

Мета статті полягає у розкритті сутності моделювання освітнього середовища університету в умовах відкритого суспільства.

Моделювання як метод дослідження освітнього середовища. Нами встановлено, що питанням моделювання як методом та інструментом займалися О. Березюк, О. Власенко, В. Міхеєв, О. Пирогов, І. Осадчий, В. Штофф та інші. За визначенням більшості дослідників, модель – це абстрактне подання теорії, її операціоналізація (специфічна наукова процедура встановлення зв'язку концептуального апарату дослідження з його методичним інструментарієм), яку можна передати емпіричним шляхом. Основними вимогами до побудови моделі є її адекватність – збіг властивостей (функцій, параметрів, характеристик тощо), моделі і відповідних властивостей моделювання об'єкта, тобто відповідність реальній дійсності, суттєвим ознаками. Графічне або описове відображення об'єктів називається моделями, а процес їх створення – моделюванням. Загалом моделювання – це «науковий метод пізнання явищ або процесів за допомогою відтворення їх характеристик на інших об'єктах, спеціально створених з цією метою моделях» (Новиков, 2005, с. 45). Метою моделювання є створення моделі (образу) реального об'єкта. Застосування функціонального моделювання для побудови моделі вищої освіти дає змогу більш якісно здійснювати їх аналіз, а також уніфікувати саму його процедуру.

Підпоняттям «моделювання» розуміємо процес створення опису системи, складовим якої є процес, тобто сукупність взаємопов'язаних і взаємодоповнювальних видів діяльності, що дає змогу представляти й описувати повний спектр процесів закладу вищої освіти на будь-якому рівні деталізації, забезпечувати точний опис змодельованих об'єктів, оптимізувати взаємодію та взаєморозуміння між суб'єктами, які проєктують освітній процес так, на думку В. Міхеєва (2007), моделювання в педагогіці має декілька аспектів застосування, зокрема: *гносеологічний*, за якого модель є проміжним об'єктом у процесі пізнання педагогічного явища; *загальнометодологічний*, який дав змогу оцінювати зв'язки між характеристиками стану елементів освітнього процесу на різних рівнях їх опису і вивчення; *психологічний*, що уможливило вести опис різних аспектів освітньої та педагогічної діяльності, виявляти на цій основі

психолого-педагогічні закони та закономірності.

Об'єктом педагогічного моделювання, зазвичай, є зміст освіти, адже його модельне проєктування є відображенням уявлень розробників про реалізацію шляхом удосконалення змісту та його концептуальних підходів мети навчання відповідно до тих настанов і потреб суспільства загалом, і людини зокрема. У контексті цього виокремлюємо дві загальновідомі моделі побудови загальної освіти – *технократичну і практико-орієнтовану*, які й визначають сутність моделювання освітнього середовища вищого закладу освіти. А відтак моделювання подаємо як процес створення уявної або матеріально-реалізованої системи, яка відображає або відтворює об'єкт, і здатна здійснювати його таким чином, що її вивчення розширювало б і доповнювало інформацію про об'єкт.

Освітнє середовище університету в умовах відкритого суспільства. Вивчаючи феномен освітнього середовища, нами встановлено, що існує безліч тлумачень його сутності. Так, Л. Панченко (2010) вважає, що освітнє середовище – це «сукупність впливів та умов формування особистості, а також можливостей для її розвитку, які містяться в оточенні» (с. 48). За В. Ясвіним (2001), освітнє середовище – це «система впливів та умов формування особистості за певним зразком, а також можливостей для її розвитку, які містяться в соціальному та просторово-предметному середовищі» (с. 81). С. Редько (2017) визначає освітнє середовище закладу вищої освіти як «сукупність можливостей для задоволення професійно-освітніх потреб студента для становлення його професійної компетентності» (с. 118). В. Кремень і В. Биков (2013) стверджують, що освітнє середовище закладу вищої освіти – це підсистема педагогічної системи, цілеспрямовано побудований в освітньому закладі суттєвий оточуючий студента простір, у якому здійснюється освітній процес, створюються необхідні для його учасників умови задля ефективного досягнення мети навчання.

Цікавим, на нашу думку, є погляд на освітнє середовище закладу вищої освіти відомого російського вченого В. Новікова (2005), який сприймає освітнє середовище закладу вищої освіти як професійно і особистісно стимульоване середовище, яке є сукупністю матеріальних, педагогічних і психологічних чинників університетської дійсності, що спонукають суб'єктів освітнього процесу до професійно-особистісного розвитку і саморозвитку.

Зарубіжні дослідники, аналізуючи під-

ходи до визначення змісту поняття «освітнє середовище», приходять до висновку, що це різнорівневе полікультурне утворення, індивідуальне для кожного, хто навчається; середовище побудови власного «Я», що забезпечує створення сприятливих умов для актуалізації внутрішнього світу особистості, її особистісного зростання, самореалізації, становлення самосвідомості. Це впорядкована, цілісна сукупність компонентів, взаємодія та інтеграція яких зумовлює наявність в освітнього закладу вираженої здатності створювати умови і можливості для цілеспрямованого та ефективного використання педагогічного потенціалу середовища в інтересах розвитку як особистості, так і всіх її суб'єктів.

Безперечно, становлення суб'єктів освітнього процесу у закладі вищої освіти відбувається у певному соціокультурному та просторово-предметному середовищі – освітньому середовищі університету. Особистість у процесі здобуття фахової освіти підпадає під різні впливи і ризики, тому одним із найактуальніших завдань вищої школи є створення у закладі вищої освіти саме такого середовища, яке б максимально сприяло ефективності та результативності процесу здобуття особистістю фахової освіти, забезпечувало можливості для її саморозвитку та стимулювало пізнавальну активність, адже освітнім середовищем освітнього закладу стає лише тоді, коли виконує свої основні завдання: сприяє підготовці кваліфікованого фахівця відповідного рівня і профілю, розвитку особистісних якостей та підняття загальнокультурного рівня студентів.

Щодо визначення освітнього середовища університету, то варто зазначити, що це загальний, сукупний, об'єднаний, інтегральний, цілісний чинник розвитку особистості, що має визначальне значення у модифікації поведінки, яка розгортається як внаслідок запланованих, так і незапланованих чинників середовища, сприяє особистісному і професійному розвитку, тому освітнє середовище університету є багатосуб'єктною структурою, що цілеспрямовано і стихійно впливає на професійно-особистісний розвиток майбутнього фахівця, забезпечуючи його готовність до професійної діяльності та/або продовження навчання, успішної самореалізації у процесі життєдіяльності. Освітнє середовище університету, насамперед, це комплекс умов (можливостей) та ресурсів (матеріальних, фінансових, особистісних, технологічних, організаційних, репутаційних) для освіти особистості, які формуються у закладі вищої освіти.

Управління освітнім середовищем може слугувати «фактором впливу» на розвиток закладу, і, у свою чергу, на суб'єкта (суб'єктів) освітнього процесу в закладі вищої освіти, тому цілеспрямовано відпрацьовуючи стратегію управління, ми можемо здійснювати опосередкований вплив на всі складові освітнього процесу, в тому числі на його результат – випускника-фахівця. Ресурси і можливості освітнього середовища закладу вищої освіти визначають напрям стратегії, виділяють його з-поміж інших закладів освіти, є основними факторами освітнього процесу в конкретному закладі вищої освіти. Для визначення напрямку цілеспрямованих дій щодо змін умов і ресурсів необхідно здійснювати комплексний аналіз їхньої ідентифікації, класифікації, оцінювання прояву, виявлення ступеню залучення до освітнього процесу, з'ясування «слабких» та «сильних» сторін прояву, доступності використання суб'єктами освітнього процесу.

На нашу думку, важливою є оцінка умов і ресурсів освітнього середовища з позицій їхнього потенціалу щодо впливу на особистість з метою досягнення освітніх цілей закладу вищої освіти, можливості отримання максимального результату (максимальної вигоди від їх залучення для впливу на особистість) щодо сприяння особистісного та професійного розвитку суб'єктів освітнього процесу. Це дає змогу ефективно залучати ресурси і створювати сприятливі умови для цілеспрямованого впливу на суб'єкти освітнього процесу через психологічні та управлінські стимули, створювати відповідні педагогічні ситуації, визначати ресурсні дефіцити (resource gaps), які необхідно ліквідувати, сформулювати напрями інвестицій щодо поповнення, посилення та вдосконалення ресурсної бази та розширення можливостей освітнього середовища, вдосконалити педагогічні технології, що застосовуються. У результаті ми отримаємо вимір якості освітнього середовища закладу вищої освіти, визначимо його здатність виконувати своє призначення та відповідати стандартам якості.

Переконані, що точкою відліку для розроблення стратегії управління освітнім середовищем закладу вищої освіти має стати об'єктивне самооцінювання діяльності, визначення мети і цільових орієнтирів закладу вищої освіти. У процесі формування освітнього середовища у закладі вищої освіти важливо врахувати думку стейкхолдерів. Становлення і розвиток освітнього середовища є одним із пріоритетних завдань кожного закладу вищої освіти, який відрізняється організаційним,

матеріально-технічним та інформаційним забезпеченням.

Ураховуючи особливості інтегрування національної системи вищої освіти в європейський і світовий освітній простір, варто наголосити на підвищенні її якості за рахунок не лише наукової, а й інноваційної діяльності. Саме важливе значення у сприянні інновацій має розбудова налагодженого партнерства закладу з ключовими стейкхолдерами. Стейкхолдерами зазвичай вважають безпосередньо чи опосередковано зацікавлених сторін, причетних до визначення пріоритетних напрямів розвитку вищої освіти, які впливають на їх стан та інтереси (професійні, соціальні, фінансові). Досліджуючи інституціональні проблеми взаємодії стейкхолдерів у вищій освіті, Н. Савицька (2015) виділяє серед зацікавлених сторін зовнішніх – сім'я, бізнес, соціум, держава, та внутрішніх – профільне відомство, керівний склад закладу освіти, студенти, науково-педагогічний корпус. Ефективність взаємодії закладу вищої освіти зі стейкхолдерами залежить від того, наскільки якісно було проведено аналіз їх інтересів та оцінку впливу на формування та розвиток освітнього середовища. Враховуючи пріоритетні підходи до закладу вищої освіти як однією із зацікавлених сторін, доцільно більш ретельно та детально вивчати внутрішні структурні підрозділи, які мають достатньо повноважень та інших засобів впливу на освітню, наукову, інноваційну, інформаційну, міжнародну та інші види діяльності. Саме вони є внутрішніми стейкхолдерами, інтереси яких спрямовані на постійне вдосконалення освітнього середовища закла-

ду вищої освіти за рахунок підвищення кваліфікації (стажування) науково-педагогічних працівників і відповідальності свого структурного підрозділу; широкого використання інноваційних форм і методів у процесі фундаментальної та фахової підготовки студентів; запровадження сучасних інформаційних технологій для надання більш якісніших освітніх послуг тощо.

Висновки. Таким чином, проаналізовані дефініції освітнього середовища конкретно взятого вищого освітнього закладу (університету) уможливають зробити висновок, що таке освітнє середовище є сукупністю матеріальних чинників освітнього процесу та міжособистісних стосунків, які налагоджують суб'єкти освіти у процесі педагогічної взаємодії. Сутнісною складовою освітнього середовища є: комплекс умов (можливостей) та ресурсів (матеріальних, фінансових, особистісних, технологічних, організаційних, репутаційних) для освіти особистості, які формуються у закладі вищої освіти. Основними рисами освітнього середовища сучасного університету є гнучкість; спільність і комунікативність; наповненість подіями; конфігурантність; культуровідповідність; векторність; сферність; відкритість, здатність до розвитку та саморозвитку; системність, організованість і структурність; соціальність; медійність, а, відтак, воно потребує постійного оновлення й модернізації, що й визначає необхідність застосування моделювання. Перспективи подальших досліджень полягають у дослідженні впливу освітнього середовища закладу вищої освіти на особистісний і професійний розвиток кожного учасника освітнього процесу.

Література

- Авдиенко Г. Ю. Психологическое понятие образовательной среды вуза. *Психопедагогика в правоохранительных органах*. 2010. № 4 (43). С. 36–38.
- Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. Санкт-Петербург: Питер, 2001. 272 с.
- Андреева К. В., Быкасова Л. В. Средоориентированное обучение в современном вузе. *Современные проблемы науки и образования*. 2013. № 6. URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=11421> (дата звернення: 20.09.2019).
- Беляев Г. Ю. Педагогическая характеристика образовательной среды в различных типах образовательных учреждений: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Москва, 2000. 157 с.
- Буюева Л. П. Личность и среда. Москва: 1972. 145 с.
- Выготский Л. С. Педагогическая психология. Москва: Педагогика, 1991. 480 с.
- Климов Е. А. О среде обитания человека глазами психолога. Приветствие при открытии 1-й Российской конференции по экологической психологии (3–5 декабря 1996 г.). 2-я Российская конференция по экологической психологии: материалы (Москва, 12–14 апреля 2000 г.) Москва – Самара: МГППИ, 2001. С. 7–9.
- Кремень В. Г., Биков В. Ю. Категорії «простір» і «середовище»: особливості модельного подання та освітнього застосування. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2013. № 2. С. 3–16.

- Кузьмина Н. В. Понятие «педагогическая система» и критерии ее оценки. *Методы системного педагогического исследования*. Ленинград: ЛГУ, 1980. С. 7–45.
- Малахова О. Ю. Социокультурное самоопределение студента в рефлексивно-образовательной среде вуза: дис... канд. пед. наук: 13.00.01. Оренбург, 2007. 189 с.
- Михеев В. И. Моделирование и методы теории измерений в педагогике. Москва: Высшая школа, 1987. 200 с.
- Нелунова Е. Д. Педагогические основы саморазвития студентов в мультимедийной образовательной среде: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01. Якутск, 2010. 43 с.
- Новиков А. М. Методология учебной деятельности. Москва: Эгвес, 2005. 176 с.
- Панченко Л. Ф. Інформаційно-освітнє середовище сучасного університету: монографія. Луганськ: ЛНУ імені Тараса Шевченка, 2010. 280 с.
- Редько С. Комунікативна компетентність як основа успішної управлінської діяльності керівника загальноосвітнього навчального закладу. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2017. № 3. С. 116–122. DOI: 10.28925/2078-1687.2017.3.116122.
- Рубцов В. В. Проектирование развивающей образовательной среды школы. Москва: МГППУ, 2002. 272 с.
- Савицька Н. Л. Інституціональні проблеми взаємодії стейкхолдерів у вищій освіті. *Соціально-економічні трансформації в епоху глобалізації: збірник наукових статей учасників Шостої Всеукраїнської науково-практичної конференції*. Полтава: Скайтек, 2015. С. 48–52.
- Слободчиков В. И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры. *Новые ценности образования: культурные модели школ*. 1997. № 7. С. 177–184.
- Сментина Н. В., Хусаїнов Р. В. Соціальна відповідальність вищих навчальних закладів: концептуальний аналіз. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. 2014. № 9(2). С. 20–25.
- Тимошенков І. В., Нащекіна О. М. Суб'єкти, агенти, актори і стейкхолдери в економічних дослідженнях освіти. *Вчені записки Харківського гуманітарного університету «Народна українська академія»*. 2012. Т. 18. Кн. 1: Освіта: традиції та інновації в умовах соціальних змін. С. 167–176.
- Шаров А. І. Побудова інструментарію дослідження життєспроможності освітнього проекту та його можливого мультиплікативного ефекту. *Управління проектами та розвиток виробництва*. 2012. № 2 (42). С. 128–135.
- Щербакова О. И. Психология конфликтологической культуры личности специалиста: формирование в контекстной образовательной среде: автореф. дис. ... д-ра псих. наук: 19.00.07. Москва, 2011. 34 с.
- Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. Москва: Смысл, 2001. 365 с.

References

- Avdienko, G. Yu. (2010). Psihologicheskoe ponyatie obrazovatelnoj sredy vuza [Psychological concept of the educational environment of the university]. *Psihopedagogika v pravoohranitelnyh organah*, 4 (43), 36–38 (rus).
- Anan'ev, B. G. (2001). *O problemah sovremennogo chelovekoznanija* [On the problems of modern humanity]. Saint Petersburg, Russia: Piter (rus).
- Andreeva, K. V., Bykasova, L. V. (2013). Sredoorientirovannoe obuchenie v sovremennom vuze [Environment oriented education in modern high school]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*, 6. Retrieved from <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=11421> (rus).
- Belyaev, G. Yu. (2000). *Pedagogicheskaya harakteristika obrazovatelnoj sredy v razlichnyh tipah obrazovatelnyh uchrezhdenij: Dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.01* [Pedagogical characteristics of the educational environment in different types of educational institutions: Candidate's thesis: 13.00.01]. Moscow, Russia (rus).
- Bueva, L. P. (1972). *Lichnost i sreda* [Personality and environment]. Moscow, Russia (rus).
- Vygotskij, L. S. (1991). *Pedagogicheskaya psihologiya* [Educational psychology]. Moscow, Russia: Pedagogika (rus).
- Klimov, E. A. (2001). *O srede obitaniya cheloveka glazami psihologa* [On the human environment

- through the eyes of a psychologist]. *Privetstvie pri otkrytii 1-j Rossijskoj konferencii po ekologicheskoy psihologii* (3–5 dekabrya 1996 g.). *2-ya Rossijskaya konferenciya po ekologicheskoy psihologii: materialy* (Moskva, 12–14 aprelya 2000 g.). Moscow – Samara, Russia: MGPPU, 7–9 (rus).
- Kremen, V. G., Bikov, V. Yu. (2013). Kategoriyi «prostir» i «seredovishe»: osoblivosti modelnogo podannya ta osvitnogo zastosuvannya [Space and environment categories: Features of model presentation and educational use]. *Teoriya i praktika upravlinnya socialnimi sistemami*, 2, 3–16 (ukr).
- Kuzmina, N. V. (1980). Ponyatie «pedagogicheskaya sistema» i kriterii ee ocenki [The concept of «pedagogical system» and the criteria for its assessment]. *Metody sistemnogo pedagogicheskogo issledovaniya*. Leningrad, Russia: LSU, 7–45 (rus).
- Malahova, O. Yu. (2007). *Sociokulturnoe samoopredelenie studenta v reflektivno-obrazovatelnoy srede vuza: dis... kand. ped. nauk: 13.00.01* [Sociocultural self-determination of a student in the reflective-educational environment of a university: Candidate's thesis: 13.00.01]. Orenburg, Russia (rus).
- Miheev, V. I. (1987). *Modelirovanie i metody teorii izmerenij v pedagogike* [Modeling and methods of measurement theory in pedagogy]. Moscow, Russia: Vysshaya shkola (rus).
- Nelunova, E. D. (2010). *Pedagogicheskie osnovy samorazvitiya studentov v multimedijnoj obrazovatelnoy srede: avtoref. dis... kand. ped. nauk: 13.00.01* [The pedagogical foundations of self-development of students in a multimedia educational environment: Extended abstract of candidate's thesis: 13.00.01]. Yakutsk, Russia (rus).
- Novikov, A. M. (2005). *Metodologiya uchebnoj deyatel'nosti* [Learning Methodology]. Moscow, Russia: Egves (rus).
- Panchenko, L. F. (2010). *Informacijno-osvitnye seredovishe suchasnogo universitetu: monografiya* [The informational-sanctuary is the middle ground of the universal university: monograph]. Lugansk, Ukraine: LNU imeni Tarasa Shevchenka (ukr).
- Redko, S. (2017). Komunikativna kompetentnist yak osnova uspishnoyi upravlinskoyi diyalnosti kerivnika zagalnoosvitnogo navchalnogo zakladu [Communicative competence as a basis of successful management activities of the head of the general educational institution]. *Pedagogichnij proces: teoriya i praktika*, 3, 116–122. DOI: 10.28925/2078-1687.2017.3.116122 (ukr).
- Rubcov, V. V. (2002). *Proektirovanie razvivayushej obrazovatelnoy sredy shkoly* [Designing the educational environment of the school]. Moscow, Russia: MGPPU (rus).
- Savicka, N. L. (2015). Institucionalni problemi vzayemodiyi stekholderiv u vishij osviti [Institutional problems of interaction between stakeholders at higher level]. *Socialno-ekonomichni transformaciyi v epohu globalizaciyi: zbirnik naukovih statej uchastnikov Shostoyi Vseukrayinskoyi naukovo-praktichnoyi konferenciyi* (pp. 48–52). Poltava, Ukraine: Skajtek (ukr).
- Slobodchikov, V. I. (1997). *Obrazovatel'naya sreda: realizaciya celej obrazovaniya v prostranstve kultury* [Educational environment: the implementation of educational goals in the cultural space]. *Novye cennosti obrazovaniya: kulturnye modeli shkol*, 7, 177–184 (rus).
- Smentina, N. V., Husainov, R. V. (2014). Socialna vidpovidalnist vishih navchalnih zakladiv: konceptualnij analiz. *Naukovij visnik Hersonskogo derzhavnogo universitetu*, 9 (2), 20–25 (ukr).
- Timoshenkov, I. V., Nashekina, O. M. (2012). Subyekti, agenti, aktori i stekholderi v ekonomichnih doslidzhennyah osviti [Subjects, agents, actors and stakeholders in economic conditions]. *Vcheni zapiski Harkivskogo humanitarnogo universitetu «Narodna ukrayinska akademiya»*, Vol. 18 (1): Osvita: tradiciyi ta innovaciyi v umovah socialnih zmin, 167–176 (ukr).
- Sharov, A. I. (2012). Pobudova instrumentariyu doslidzhennya zhittyespromozhnosti osvitnogo proektu ta jogo mozhlivogo multiplikativnogo efektu [Building research tools viability educational project and its possible multiplier effect]. *Upravlinnya proektami ta rozvitok virobnictva*, 2 (42), 128–135 (ukr).
- Sherbakova, O. I. (2011). *Psihologiya konfliktologicheskoy kultury lichnosti specialista: formirovanie v kontekstnoj obrazovatelnoy srede: avtoref. dis. ... d-ra psih. nauk: 19.00.07* [Psychology of conflictological culture of a specialist's personality: formation in a contextual educational environment: Extended abstract of candidate's thesis: 19.00.07]. Moscow, Russia (rus).
- Yasvin, V. A. (2001). *Obrazovatel'naya sreda: ot modelirovaniya k proektirovaniyu* [Educational environment: from modeling to design]. Moscow, Russia: Smysl (rus).

МОДЕЛИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ УНИВЕРСИТЕТА: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Шумигора Людмила,

преподаватель кафедры психологии и педагогики, Киевский международный университет,
ул. Львовская, 49, 03179 Киев, Украина, l_shumygora@ukr.net

Статья посвящена моделированию образовательной среды университета как процессу создания воображаемой системы, что дает возможность для исследования психолого-педагогических законов и закономерностей. Образовательная среда университета определена как многосубъектная структура, которая целенаправленно и стихийно влияет на профессионально-личностное развитие будущего специалиста, обеспечивая его готовность к профессиональной деятельности и / или продолжению учебы, успешной самореализации в процессе жизнедеятельности. Образовательная среда – это совокупность материальных факторов образовательного процесса и межличностных отношений, которые налаживают субъекты образования в процессе педагогического взаимодействия. Сущностной составляющей образовательной среды определяем комплекс условий (возможностей) и ресурсов (материальных, финансовых, личностных, технологических, организационных, репутационных) для образования личности, которые формируются в высшем учебном заведении. В статье отмечены основные черты образовательной среды современного университета в условиях открытого общества: гибкость; общность и коммуникативность; наполненность событиями; конфигурантность; культуросообразность; векторность; открытость, способность к развитию и саморазвитию; системность, организованность и структурность; социальность; медийность.

Ключевые слова: моделирование; образовательная среда; педагогическое взаимодействие; субъекты образовательного процесса; университет.

MODELING OF UNIVERSITY ENVIRONMENT: THEORETICAL ASPECT

Shumigora Lyudmila,

Teacher of Department of Psychology and Pedagogy, Kyiv International University,
49 Lvivska Str., 03179 Kyiv, Ukraine, l_shumygora@ukr.net

The article is devoted to modelling as a method of studying the educational environment of university as a process of creating an imaginary system of educational environment, which makes it possible to study the psycho-pedagogical laws. The university's educational environment is defined as a multi-faceted structure that purposefully and spontaneously influences the professional and personal development of the future specialist, ensuring his / her readiness for professional activity and / or continuation of training, successful self-realization in the process of life activity. The educational environment is a set of material factors of the educational process and interpersonal relationships that establish the subjects of education in pedagogical interaction. The educational environment is a multilevel multicultural entity that is individual to each student; the environment of constructing one's self, which provides the creation of favorable conditions for actualization of the inner world of the individual, his personal growth, self-realization, the formation of self-consciousness. The essential component of the educational environment is defined by the set of conditions (opportunities) and resources (material, financial, personal, technological, organizational, reputational) for the education of the individual, which are formed in the institution of higher education. The author emphasizes on the main features of the modern university's educational environment in an open society: flexibility; community and communication; eventfulness; configurability; cultural conformity; spherical; openness, capacity for development and self-development; systematic, organization and structure; sociality; display. Prospects for further research are to investigate the impact of the higher education institution's educational environment on the personal and professional development of each participant in the educational process.

Key words: educational environment; modelling; pedagogical interaction; subjects of the educational process; university.

Стаття надійшла до редакції 02.10.2019

Прийнято до друку 31.10.2019

Людмила Ракітянська
ORCID iD 0000 0003 3586 2754

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри методики музичного виховання, співу
та хорового диригування,
Криворізький державний педагогічний університет,
пр. Гагаріна, 54, 50086 Кривий Ріг, Україна,
ludmilanick777@gmail.com

КОНЦЕПЦІЯ ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті обґрунтовуються концептуальні засади формування емоційного інтелекту вчителя музичного мистецтва в процесі фахової підготовки. Емоційний інтелект вчителя музичного мистецтва розглядається як інтегральна, індивідуально-особистісна й професійно значуща якість, що виступає системоутворюючим чинником професійної діяльності. Наголошується, що процес формування цієї інтегральної якості має здійснюватися у відповідності до сучасних методологічних настанов та з урахуванням комплексного впливу зовнішніх (інтеграційних) та внутрішніх (інноваційних) тенденцій розвитку системи вищої освіти. У статті висвітлені тенденції розвитку мистецької професійної освіти та її складової – музично-педагогічної освіти. Розглядається інноваційний контекст мистецького освітнього простору як резерв удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, зокрема, формування їхнього емоційного інтелекту. Зроблено висновок, що динамічний розвиток сучасного суспільства потребує від учителя не лише високого рівня освіченості, компетентності, інноваційності, а й володіння соціально орієнтованими навичками, зокрема, емоційним інтелектом, який забезпечить йому швидку адаптацію в соціумі, затребуваність на ринку праці, успішність у професійній діяльності. В обґрунтуванні основних положень авторської концепції окреслені мета, завдання, провідні принципи та організаційно-методичні умови формування емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки.

Ключові слова: вчитель музичного мистецтва; емоційний інтелект; концепція формування.

<https://doi.org/10.28925/2078-1687.2019.3-4.1623>

Вступ. У науковому тезаурусі концепція (лат. conceptio) інтерпретується як система поглядів, що визначають розуміння явищ і процесів, які об'єднані визначальним задумом, провідною ідеєю (Бондаревська, Кульневич, 1999, с. 216). Професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва, зокрема, формування їх емоційного інтелекту як особистісно-професійної якості, вимагає відповідності сучасним методологічним настановам, визначених, зокрема, положеннями Концепції розвитку педагогічної освіти (2018). Метою Концепції є вдосконалення системи педагогічної освіти для створення бази підготовки педагогічних працівників нової генерації, забезпечення умов для становлення і розвитку сучасних альтернативних моделей безперервного про-

фесійного та особистісного розвитку педагогів, які стануть ключовою умовою впровадження Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 р. З наголосом на якісній освіті як головному чиннику досягнення професійного успіху педагогічним працівником, в Концепції, разом з тим, підкреслено, що «високий рівень академічних досягнень, продемонстрований здобувачем педагогічного фаху під час навчання у закладі освіти, не гарантує його успішності в професійній діяльності. Освітня кваліфікація педагогічного працівника не є тотожною його професійній кваліфікації» (Концепція розвитку педагогічної освіти, 2018, с. 3). Докорінні зміни у структурі сучасного ринку праці, що зумовлюють зміну пріоритетів у вимогах до компетентностей працівників, потребують, як зазнача-

ється в Концепції, більшої уваги у професійній, фаховій освіті формуванню й розвитку загальних (універсальних, ключових) компетентностей, що, в свою чергу, сприятиме подоланню вузькоспеціалізованої освіти, її фрагментарності, недостатнього розвитку інтеграційних процесів у суміжних галузях науки. Серед причин, що призвели до певного дисбалансу між суспільним запитом на висококваліфікованих педагогічних працівників та існуючою системою педагогічної освіти, рівнем готовності й спроможності сучасних педагогічних працівників до сприйняття й реалізації освітніх реформ в Україні, названі і такі: застарілі зміст, структура, стандарти та методики (технології) навчання в системі педагогічної освіти, які не забезпечують майбутнім педагогам можливості оволодіння компетентнісним підходом та сучасними ефективними інструментами педагогічної праці (Концепція розвитку педагогічної освіти, 2018, с. 2–4). Наголошено, що підготовка педагогічного працівника має відповідати суспільним запитам, сформульованим у професійних стандартах та стандартах освіти, враховувати світові тенденції та рекомендації впливових міжнародних організацій щодо підготовки педагогів (Концепція розвитку педагогічної освіти, 2018, с. 3).

Мета статті: висвітлення концептуальних положень формування емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки.

Сучасні тенденції розвитку зарубіжної та вітчизняної вищої освіти. Концепція розвитку педагогічної освіти як методологічна основа підготовки майбутніх учителів нової генерації орієнтує на досягнення очікуваних результатів, серед яких визнані: покращення якості підготовки педагогічних кадрів, залучення до здобуття педагогічної професії випускників шкіл та закладів професійної освіти з високими показниками інтелектуального розвитку та емоційного інтелекту, зорієнтованості на педагогічну професію. Виходячи з методологічних настанов вищезазначеної концепції можемо констатувати, що динамічний, цивілізаційний розвиток сучасного суспільства, з характерним зростанням невизначеності у майбутньому, потребує сьогодні не лише високоосвіченого, компетентного, інноваційно мислячого вчителя з ґрунтовною академічною підготовкою, а вчителя, який володіє універсальними, ключовими, соціально орієнтованими навичками відповідно до світових освітніх тенденцій, зо-

крема, емоційним інтелектом, який допоможе адаптуватись і бути стресостійким у складному, мінливому, швидкоплинному соціумі, бути затребуваним і конкурентоспроможним на ринку праці, здатним і успішним у професійній самореалізації в умовах реформування української школи.

У розробленні концепції формування емоційного інтелекту вчителя музичного мистецтва в процесі фахової підготовки має враховуватись комплексний вплив зовнішніх (інтеграційних), загальних для цивілізаційного світу тенденцій розвитку та внутрішніх (інноваційних) тенденцій розвитку різних сфер українського суспільства, зокрема, системи вищої освіти, в нових соціально-економічних, політичних, культурних реаліях. Тенденцію будемо розглядати як спрямованість або відносно стійкий напрям розвитку певного явища, процесу, ідеї що найбільш повно віддзеркалює характерні зміни в різних галузях суспільного життя, зокрема в сфері вищої освіти, які, в свою чергу, спрямовують науковий пошук на визначення адекватних суспільним запитам і новітнім тенденціям напрямів та засобів удосконалення і перспективного розвитку професійної підготовки майбутніх вчителів як компетентних, конкурентоспроможних на ринку праці фахівців нового покоління.

У процесі розбудови суверенної, демократичної держави Україна, спираючись на здобутки вітчизняної науки і практики, зберігаючи національні культурні, освітянські традиції, інтегрується у світовий науковий й культурно-освітній простір, інтенсивний розвиток якого характеризується такими тенденціями як: орієнтація більшості країн світу на перехід від елітної освіти до високоякісної освіти для всіх; поглиблення міждержавного співробітництва у сфері освіти; суттєве збільшення у світовій освіті гуманітарної складової в цілому, а також за рахунок введення нових людиноорієнтованих наукових та навчальних дисциплін; значне поширення нововведень при збереженні національних традицій і національної ідентичності країні і регіонів. Це визначає його полікультурний, соціально-орієнтований характер щодо розвитку людини і цивілізації в цілому (Бордовська, Реан, 2006, с. 143). Інноваційність як ознака розвитку освітніх систем багатьох країн світу пов'язана з процесами гуманізації і демократизації освіти, переосмислення цілей, змісту, методів, форм організації і управління освітнім процесом; підвищення якості освіти;

зміни стилю педагогічної діяльності, системи контролю і оцінки рівня освіти; системи фінансування; навчально-методичного забезпечення; діяльності вчителя й учня (Бордовська, Реан, 2006, с. 128). Одним із інноваційних світових освітніх проєктів XXI ст. є освітня програма SEL (соціально-емоційне навчання), ключовим поняттям якого є емоційний інтелект. У цьому контексті формування емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва потребує розробки та застосування інноваційних технологій навчання. Безальтернативність сучасним загальносвітовим освітнім тенденціям в контексті євроінтеграційних орієнтацій України актуалізує значення вищої освіти як складової загальнодержавної стратегії розвитку країни, яка проголошена вирішальним, домінуючим фактором поступального розвитку суспільства, механізмом подолання його кризового стану.

Варто підкреслити, що історичним запитом українського суспільства у XXI столітті, яке характеризується трансформаціями перехідного суспільного устрою, є соціально-культурні перетворення, зокрема у сфері вищої освіти, пов'язані з відмовою від консервативної, традиційної моделі освіти, що не задовольняє вимог поступального розвитку суспільства, освітніх потреб особистості, запитам ринку праці і потребує кардинального її реформування, підвищення якісного рівня, інноваційного змісту, відповідності міжнародним стандартам. Саме тому, відповідно до сучасних тенденцій відбувається трансформація вітчизняної системи вищої освіти, тенденції розвитку якої систематизуються так (Губерська, 2014): гуманізація вищої освіти, що полягає в утвердженні людини як найвищої соціальної цінності; гуманітаризація вищої освіти, що покликана формувати духовність, культуру особистості, планетарне мислення; відкритість системи вищої освіти; демократизація вищої освіти, створення умов для розвитку активності, ініціативи та творчості усіх учасників процесу навчання; посилення диференціації та індивідуалізації освітнього процесу, створення умов для самореалізації і самовизначення особистості; поєднання навчання і виховання, як компонентів сучасної вищої освіти, підпорядкування змісту навчання і виховання загальному завданню формування цілісної і гармонійно розвиненої особистості; оптимістичне ставлення до можливостей дітей та молоді незалежно від їх природного потенціалу і соціального походження; активний пошук

нової методичної системи, яка орієнтована не тільки на інтелект особистості, але й на чуттєву та підсвідому сферу особистості, спрямовану на те, щоб студент з пасивного об'єкту перетворювався на суб'єкт освітнього процесу; активне впровадження принципів безперервної освіти; стандартизація змісту освіти.

Новітні тенденції розвитку вітчизняної мистецької професійної освіти. Особливе місце в системі вищої освіти займає мистецька професійна освіта, як один із пріоритетних її напрямів, зумовлений особливою значимістю професійної діяльності фахівців мистецьких спеціальностей для соціокультурного розвитку країни (Пономарьова, 2013, с. 310), специфіка якої в «емоційній, духовно-енергетичній насиченості» (Масол та ін., 2006, с. 39), що уможливило через оволодіння мистецькою творчістю ефективно впливати на особистість майбутнього фахівця, формуючи його світоглядні, емоційно-ціннісні, духовно-творчі орієнтації, які, в якості особистісного надбання, визначають його соціокультурну та професійну позицію.

Серед тенденцій, що визначають вектор розвитку мистецької професійної освіти А. Козир (2016) виокремлює: гуманізацію; гуманітаризацію; національну спрямованість; соціокультурну відповідність; відкритість; перенесення акценту з навчальної діяльності на навчально-пізнавальну, художню; перехід від репродукування до розуміння, осмислення; створення умов для самореалізації; педагогічну взаємодію; співробітництво; спрямованість освітнього процесу на виявлення творчих можливостей; перехід від регламентаційних способів організації педагогічного процесу до розвивальних; безперервність освіти; акмеологічне спрямування розвитку особистості (с. 31).

Підкреслимо, що складовою мистецької професійної освіти є музично-педагогічна освіта, яку В. Черкасов (2010, с. 25) визначає як процес і результат підготовки на музично-педагогічних факультетах особистості майбутнього вчителя, що володіє сучасними педагогічними технологіями, загальнонауковими, психолого-педагогічними та спеціальними знаннями, вміннями і навичками, які допомагають реалізувати свій творчий потенціал засобами педагогічної, науково-дослідної та музично-просвітницької діяльності для формування духовної культури молоді на основі ціннісних орієнтирів, набутих суспільством. Аналізуючи процеси, що відбуваються в галузі музично-педагогічної освіти крізь призму євроінтеграційних праг-

нень, В. Черкасов (2010) визначає характерні тенденції її розвитку: усвідомлення особливого статусу освіти як найбільш пріоритетної сфери життєдіяльності, оволодіння молодим поколінням системою знань, умінь, навичок як засобами формування світогляду та професійного становлення; визнання особливої ролі у період особистісного і професійного зростання учнівської молоді художньо-естетичного виховання, основою якого завжди вважалося музичне мистецтво, спрямоване на формування світогляду й духовної культури особистості, ціннісних орієнтацій, емоційного співпереживання; оновлення змісту навчальних планів та навчальних програм; диференційований підхід до організації освітнього процесу тощо (с. 25–26).

У процесі дослідження тенденцій розвитку музичної освіти в Україні на початку XXI ст. Л. Сбітневою (2016, с. 193–194) встановлено, що для музично-педагогічної освіти характерні значні наукові, методичні здобутки вітчизняних науковців. Особлива увага приділяється дослідженням перспективних напрямів розвитку цієї освітянської сфери, як-от: вибудовуються особистісно-орієнтовані моделі музично-освітнього процесу; вивчаються психологічні основи музичного виховання, шляхи формування творчої активності, емоційно-емпатійної та інтелектуальної сфер особистості тощо. Разом з тим, науковець зосереджує увагу на проблемах, які потребують негайного вирішення. В умовах складної політичної й економічної ситуації у XXI ст. гострою музично-педагогічною проблемою, вважає Л. Сбітнева, постає девальвація у значній частини молоді художніх цінностей; в суспільстві посилюється роль раціонального над емоційним; «антихудожня інформація» посідає центральне місце в уподобаннях сучасної молоді; наслідком тотальної комерціалізації музичної культури стало викривлення попиту на музичну продукцію; другорядними у ціннісних пріоритетах молоді стають класична і народна музика; домінуючим є ставлення до музики як до розваги. Ці фактори збіднюють внутрішній світ особистості, негативно впливають на світогляд, емоційно-почуттєву сферу, систему ціннісних орієнтацій. Вихід з цієї кризової ситуації Л. Сбітнева вбачає у реформуванні музично-освітньої сфери, переосмисленні можливостей і потенціалу музичного мистецтва у формуванні духовної культури особистості (Сбітнева, 2016, с. 192).

Окреслюючи інноваційний контекст про-

фесійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва А. Растригіна (2014, с. 58) вважає, що основою забезпечення особистісно-професійного становлення майбутнього фахівця у відповідності до гуманістичних цінностей суспільства може стати інноваційний ресурс мистецького освітнього простору закладів вищої освіти, який полягає у реконструюванні змісту підготовки із вузькопрофесійного спрямування на підготовку вчителя музичного мистецтва до широкого мистецько-гуманістичного розвитку. Забезпечення такої можливості, вважає дослідниця, пов'язане, передусім, з більш широким баченням мети підготовки фахівця в галузі музично-педагогічної освіти та завдань його майбутньої професійної діяльності. Певної реконструкції, підкреслює А. Растригіна, потребує зміст фахової підготовки на засадах становлення і розвитку суб'єктних характеристик майбутнього фахівця як основи його внутрішнього духовно-творчого саморозвитку, самовираження, самореалізації, вільного вибору індивідуальної траєкторії професійно-творчого розвитку.

Наукові пошуки і здобутки вітчизняних дослідників у галузі музично-педагогічної освіти дають поштовх новим дослідженням, спрямованим на модернізацію підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва як носія індивідуально-особистісних і професійно значущих якостей, які, відповідно до соціокультурних запитів і вимог ринку праці, забезпечують йому належний рівень конкурентоспроможності, готовність самостійно й ефективно продукувати гуманістичні цінності в практику нової української школи і досягати професійного успіху. Такою особистісно-професійною, інтегральною якістю вчителя музичного мистецтва розглядаємо його емоційний інтелект.

Авторська концепція формування емоційного інтелекту вчителя музичного мистецтва. В обґрунтуванні положень авторської Концепції ми враховували, що *метою* формування емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки є сприяння їхньому індивідуально-особистісному та професійному становленню на якісно високому професійному рівні, зумовленому як соціальним запитом на фахівців нової генерації, так і світовими освітніми тенденціями щодо універсальних, ключових, соціально-орієнтованих навичок фахівця. Передбачається, що в процесі фахової підготовки професіоналізм майбутніх вчителів музичного

мистецтва буде формуватися в єдності професійних й особистісних якостей, зокрема, емоційного інтелекту.

Формування емоційного інтелекту вчителів музичного мистецтва в умовах багатоступеневої професійно-фахової підготовки забезпечується спеціально організованою системою професійної підготовки майбутніх фахівців, спрямованою на усвідомлення соціально-культурної значущості майбутньої професії, опанування системою компетентностей та формування емоційного інтелекту як індивідуально-особистісної, інтегральної професійної якості, що сприяє духовному самовдосконаленню й професійній самореалізації майбутнього вчителя як гуманної, кордоцентричної особистості, здатної до свідомих і відповідальних, особистісно-сміслових й емоційно-ціннісних перетворень освітнього процесу шляхом оволодіння технологіями розвитку емоційного інтелекту у неперервній освіті.

Визначене цілепокладання дозволяє сформулювати основні завдання формування емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки: створення спеціальних умов для особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів; забезпечення теоретичної підготовки студентів з питань емоційного інтелекту на основі опанування ними спеціальними знаннями; формування системи практичних умінь і навичок з методик та технологій діагностики, формування та розвитку емоційного інтелекту як інтегральної якості; оволодіння технологіями розвитку емоційного інтелекту в неперервній професійній освіті; оновлення змісту, методів, форм та засобів фахової підготовки щодо формування емоційного інтелекту; прогнозування перспективних напрямів розвитку емоційного інтелекту вчителя музичного мистецтва.

Провідними принципами концепції формування емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки обрані такі: гуманізації, науковості, єдності афекту й інтелекту, системності, поступовості і послідовності, кордоцентричності, контекстності, інтегративності, творчого індивідуалізму.

Вихідні положення авторської концепції формування емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки полягають у наступному:

1. Парадигмальна зміна системи вищої музично-педагогічної освіти з домінуванням гу-

маністичної, людиноцентрованої парадигми, вимагає перегляду і концептуального переосмислення традиційного підходу до професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, що органічно поєднує професійно-педагогічну і мистецьку (фахову) освіту вчителя в їх спрямованості на загальну мету, завдання, зміст, способи професійної діяльності.

2. Формування емоційного інтелекту майбутніх вчителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки ґрунтується на врахуванні специфіки професійної діяльності вчителя музичного мистецтва як музично-педагогічної, оскільки вона вирішує педагогічні завдання засобами музичного мистецтва;

3. Емоційний інтелект учителя музичного мистецтва розглядається нами як особистісна й професійно значуща якість, що виступає системоутворюючим чинником професійної діяльності, утвореним взаємодією афективних і когнітивних процесів і спрямованим на залучення учнів загальноосвітніх навчальних закладів до музичного мистецтва, його емоційно-образної змістовності з метою розвитку їхньої емоційно-почуттєвої сфери як основи духовності, гуманності, людяності.

4. Як цілісна, інтегральна якість, емоційний інтелект учителя музичного мистецтва утворений єдністю двох складових – особистісно-інтроверсійною та міжособистісно-екстраверсійною, кожна з яких характеризує внутрішнє та зовнішнє ставлення особистості. До структури особистісно-інтроверсійної складової доцільно віднести такі компоненти: мотиваційно-цільовий, емоційно-ідентифікаційний, перцептивно-інтонаційний, адаптивний, емоційно-ціннісний, когнітивно-інтерпретаційний, рефлексивно-регулюючий. До структури міжособистісно-екстраверсійної складової відповідно: емоційно-комунікативний, герменевтично-ціннісний, кордоцентричний, творчо-виконавський, педагогічно-артистичний.

5. Структура емоційного інтелекту вчителя музичного мистецтва передбачає досягнення збалансованості й рівноваги між емоційним та інтелектуальним компонентами складових із застосуванням тренінгових технологій (наприклад, мотиваційної, позитивної «Я-концепції» вчителя, предметно-тематичної, музично-філософської, музично-раціональної, ефекту Моцарта, художньо-педагогічних, сугестивних та ін.). Урахування визначених складових та їх компонентів у цілісній структурі емоційного інтелекту вчителя музичного мистецтва впли-

ває на: мотиви звернення учнів до кращих зразків світової та національної музичної культури, усвідомлення цінності й смислу такого художнього пізнання; формування культури почуттів і здатності до адекватної емоційної реакції на емоційно-образний зміст музичного твору й слухацької інтерпретації його змісту; усвідомлення музики як «мистецтва інтонованого смислу», що дозволяє пізнати й відчувати внутрішній світ і переживання іншого; розвиток художньо-образного мислення й світосприйняття; формування особистісно-ціннісного ставлення до різножанрових та різностильових мистецьких творів, розуміння зв'язків музики з життям; формування музично-виконавських навичок творчої самореалізації й самовираження в сфері мистецтва; набуття ментально-

естетичного досвіду; організацію освітнього процесу в урочній та позаурочній формах навчання за принципом емоційно-духовної домінанти.

6. Результатом формування емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва як інтегральної якості є сформованість її складових: особистісно-інтроверсійної та міжособистісно-екстраверсійної, що визначені обраними критеріями та методами дослідження.

Висновки. Окреслені основні положення концепції формування емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва визначають спрямованість змісту, форм, методів та засобів їх професійно-фахової підготовки, вивчення ефективності яких складає перспективу подальшого дослідження.

Література

- Бондаревская Е. В., Кульневич С. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. Ростов-на-Дону: Учитель, 1999. 560 с.
- Бордовская Н. В., Реан А. А. Педагогика. Санкт-Петербург: Питер, 2006. 307 с.
- Губерська Н. Л. Сучасний стан та тенденції розвитку державної політики у сфері вищої освіти в Україні. *Право і громадянське суспільство*. 2014. № 1. С. 141–151.
- Козир А. Основні тенденції розвитку мистецької освіти на сучасному етапі. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. 2016. Вип. 3. С. 25–37.
- Масол Л. М., Гайдамака О. В., Белкіна Е. В., Калініченко О. В., Руденко І. В. Методика навчання мистецтва у початковій школі. Харків: Веста: Ранок, 2006. 256 с.
- Пономарьова О. Філософські аспекти проблеми підготовки фахівців мистецьких спеціальностей у ВНЗ України. *Проблеми підготовки сучасного вчителя: збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*. 2013. Вип. 8. Частина 1. С. 309–316.
- Про затвердження Концепції розвитку педагогічної освіти / Міністерство освіти і науки України. 2018. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-konceptsiyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti> (дата звернення: 15.09.2019).
- Растригіна А. М. Інноваційний контекст професійної підготовки майбутнього педагога-музиканта. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2014. Вип. 133. С. 57–64.
- Сбітнева Л. М. Тенденції розвитку музичної освіти в Україні на початку ХХІ століття. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2016. № 5 (74). С. 192–200.
- Черкасов В. Ф. Сучасні тенденції розвитку вітчизняної музично-педагогічної освіти. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2010. Випуск 97. С. 24–29.

References

- Bondarevskaya, E. V., Kulnevich, S. V. (1999). *Pedagogika: lichnost v humanisticheskikh teoriyakh i sistemakh vospitaniya* [Pedagogy: personality in humanistic theories and education systems]. Rostov-on-Don, Russia: Teacher (rus).
- Bordovskaya, N. V., Rean, A. A. (2006). *Pedagogika* [Pedagogy]. Saint Petersburg, Russia: Piter (rus).
- Guberska, N. L. (2014). Suchasnyi stan ta tendentsiyi rozvytku derzhavnoyi polityky v sferi vyshchoyi osvity v Ukraini [Present situation and tendencies of development of state policy in the field of higher education in Ukraine]. *Pravo i gromadyanske suspilstvo*, 1, 141–151 (ukr).
- Kozyr, A. (2016). Osnovni tendentsiyi rozvytku mystetskoyi osvity na suchasnomu etapi. [The main tendencies of development of art education at the present stage]. *Profesionalism pedagoga: teoretychni i metodychni aspekty*, 3, 25–37 (ukr).

- Masol, L. M., Gaydamaka, O. V., Byelkina, E. V., Kalinichenko, O. V., Rudenko, I. V. (2006). *Metodyka navchannya mystetstva u pochatkoviy shkoli: posibnyk dla vchytelya [Methods of teaching art in elementary school: a guide for teachers]*. Kharkiv, Ukraine: Vesta: Ranok (ukr).
- Ponomaryova, O. (2013). Filosofski aspekty problem pidgotovky fakhivtsiv mystetskykh spetsialnostey u VNZ Ukrainy [Philosophical aspects of the problem of preparation of specialists of art specialties in universities of Ukraine]. *Problems of training a modern teacher: a collection of scientific works of Uman State Pedagogical University named after Pavlo Tychyna*, 8 (1), 309–316 (ukr).
- Pro zatverdzhennya Kontseptsii rozvytku pedagogichnoyi osvity / Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy [On approval of the Concept of development of pedagogical education / Ministry of Education and Science of Ukraine]* (2018). Retrieved from <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepcii-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti> (ukr).
- Rastrygina, A. M. (2014). Innovatsiynyi kontekst profesiynoyi pidgotovky maybutnyogo pedagoga-muzykanta [Innovative context of professional training of a future teacher of music]. *Science notes. Series: Pedagogical Sciences*. Kirovograd, Ukraine: KSPU named V. Vynnychenko, 133, 57–64 (ukr).
- Sbitnyeva, L. M. (2016). Tendentsii rozvytku muzychnoyi osvity v Ukraini na pochatku XXI stolittya [Tendency in the development of music education in Ukraine at the beginning of the 21st century]. *Personality spirituality: methodology, theory and practice*, 5 (74), 192–200 (ukr).
- Cherkasov, V. F. (2010). Suchasni tendentsii rozvytku vitchyznyanoyi muzychno-pedagogichnoyi osvity [Modern trends in the development of national music- pedagogical education]. *Science notes. Series: Pedagogical Sciences*. Kirovograd, Ukraine: KSPU named V. Vynnychenko, 97, 24–29 (ukr).

КОНЦЕПЦИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА УЧИТЕЛЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Ракитянская Людмила,
кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры методики музыкального воспитания, пения и хорового дирижирования,
Криворожский государственный педагогический университет,
пр. Гагарина, 54, 50086 Кривой Рог, Украина, ludmilanick777@gmail.com

В статье обосновывается концепция формирования эмоционального интеллекта будущего учителя музыкального искусства в процессе специальной подготовки. Эмоциональный интеллект учителя музыки рассматривается как интегральное, индивидуально-личностное и профессионально значимое качество, которое выступает системообразующим фактором профессиональной деятельности. Подчеркивается, что процесс формирования этого качества должен осуществляться в соответствии с современными методологическими установками и с учетом комплексного влияния внешних (интегральных) и внутренних (инновационных) тенденций развития системы высшего образования. В статье освещены тенденции развития профессионального образования в сфере искусства и ее составляющего – музыкально-педагогического образования. Рассматривается инновационный контекст образовательного пространства в сфере искусства как резерв совершенствования профессиональной подготовки будущих учителей музыки, в частности, формирования их эмоционального интеллекта. Сделан вывод, что динамическое развитие современного общества требует от учителя не только высокого уровня образованности, компетентности, инновационности, но и владения социально ориентированными навыками, в частности, эмоциональным интеллектом, который обеспечит ему адаптацию в социуме, востребованность на рынке труда, успешность в профессиональной деятельности. В обосновании основных положений авторской Концепции обозначены цель, задачи, принципы и организационно-методические условия формирования эмоционального интеллекта будущих учителей музыки в процессе профессиональной подготовки.

Ключевые слова: концепция формирования; учитель музыкального искусства; эмоциональный интеллект.

CONCEPT OF FORMATION OF EMOTIONAL INTELLIGENCE OF A MUSICAL ART TEACHER IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING

Rakityanska Lyudmyla, PhD (Pedagogy),
Associate Professor, Assistant Professor of the Methodology of Musical Education,
Singing and Choral Conducting Department, Kryvyi Rih State Pedagogical University,
54 Gagarin Ave., 50086 Kryvyi Rih, Ukraine, ludmilanick777@gmail.com

The article grounds the conceptual bases of formation of emotional intelligence of a teacher of musical art in the process of professional training. The emotional intelligence of a teacher of music is regarded as an integral, individual-personal and professionally significant quality, acting as a system-forming factor of professional activity. It is emphasized that the process of formation of this integral quality should be carried out in accordance with modern methodological guidelines, defined, in particular, by provisions of the Concept of development of pedagogical education and taking into account the complex influence of external (integration) and internal (innovative) tendencies of development of the higher education system. This article shows tendencies of development of art professional education and its component – music-pedagogical education, awareness of which contributes to the entry of this field of higher education into the world cultural and educational space. The innovative context of the artistic educational space is considered as a reserve for improving the professional training of future teachers of music, in particular, the formation of their emotional intelligence. It is concluded that the dynamic and unstable development of modern society requires from the teacher not only a high level of education, competence, innovation, but also possession of socially oriented skills, in particular, emotional intelligence, which will provide him with rapid adaptation to society, demand, success in professional activity. The substantiation of the basic provisions of the author's Concept outlines the purpose, tasks, guiding principles and organizational and methodological conditions that highlight the innovative approach to the selection of content, methods, forms and means of formation of the emotional intelligence of future teachers of music in the process of professional training.

Key words: concept of formation; emotional intelligence; teacher of music.

Стаття надійшла до редакції 01.10.2019

Прийнято до друку 31.10.2019

Наталія Говоруха

ORCID iD 0000-0001-8853-2439

аспірантка кафедри педагогіки,
адміністрування і соціальної роботи,
ДВЗО «Університет менеджменту освіти»,
вул. Січових Стрільців, 52-А, 04053 Київ, Україна,
Govorukha.13.05@gmail.com

ВОЛОНТЕРСТВО ЯК ПЛАТФОРМА СОЦІАЛЬНИХ ПЕРЕТВОРЕНЬ

У статті розглядаються можливості волонтерства, необхідність його присутності у різних сферах життя. Зміст дослідження становить аналіз волонтерської діяльності як своєрідної платформи для просування соціальних перетворень у суспільстві, їх ініціатора та провідника. У роботі підкреслено добровільність і неприбутковість волонтерства, вказано на різноманітність волонтерських акцій. Волонтерський рух в Україні підтримується законодавчо, громадськими організаціями, волонтерськими формуваннями. Завдяки активістам волонтерська діяльність удосконалюється. Звернено увагу на варіативність складу учасників волонтерської діяльності і необхідність активності та відповідальності залучених сторін для подальшого розвитку волонтерського руху, який веде до соціальних перетворень у суспільстві та поліпшення якості життя. Відзначено потрібність волонтерства і важливість його розповсюдження в Україні, як і в світі.

Ключові слова: волонтерство; волонтерська діяльність; волонтерський рух; соціальні перетворення; цінності.

<https://doi.org/10.28925/2078-1687.2019.3-4.2430>

Вступ. В останні роки волонтерський рух, або волонтерство, в Україні міцніє та набирає масштабності. Під волонтерством, як правило, розуміють гуманну діяльність, у ході якої людина або група виконує означену роботу – надає допомогу, волонтерські послуги, не для своєї фінансової вигоди. Волонтерство також відоме розвитком навичок і призначене для сприяння добробуту або поліпшення якості людського життя. Крім того, воно призначене для встановлення контактів для можливого працевлаштування. Волонтерська діяльність має приносити позитивні результати і для волонтера і для людини чи спільноти, яким він служить, а також повинна призводити до відчутних соціальних перетворень у суспільстві взагалі. Через популяризацію та поширювання волонтерства та через активну залученість уряду та громадських організацій можливо прискорити темпи розвитку волонтерського руху.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасний стан волонтерського руху досліджували вчені М. Бостанджогло, О. Главник, Д. Еберлі, Т. Лях, О. Карпенко, Р. Колосова, Г. Крапівіна, І. Пінчук, М. Фурлан, К. Хаджи-Міцева, Г. Чейнен, О. Щекова та інші. Проблеми

розвитку волонтерства, а також формування громадянського суспільства розглядалися вітчизняними й зарубіжними науковцями, серед яких О. Безпалько, З. Бондаренко, П. Будич, Г. Вишлінський, Д. Горелов, В. Дементьєв, Т. Журавель, О. Корнієвський, Л. Кудринська, Д. Міханчук, В. Назарук, К. Павлюк, Ю. Семенова, Т. Спіріна, І. Тохтарова, М. Чухрай та інші.

Мета статті – розкрити феномен волонтерства як своєрідної платформи соціальних перетворень у суспільстві, підкреслити важливість його подальшого розвитку та розповсюдження в нашій країні.

Соціальні перетворення через волонтерство. Волонтерство – діяльність на основі доброї волі, за якої доброволець частину свого вільного (особистого) часу, сил, енергії, знань, досвіду добровільно (без примусу та вказівок «згори») витрачає на здійснення діяльності, яка приносить користь людям і суспільству загалом (Словник-довідник із соціальної роботи, 2015, с. 50). Волонтерство – елемент особистісного розвитку, набуття нових знань і навичок, удосконалення здібностей, стимулювання ініціативи та творчості (Словник-довідник для соціальних педагогів та працівників, 2001, с. 18).

На підставі аналізу формулювань поняття «волонтер» у попередніх дослідженнях, підруч-

никах і словниках робимо висновок, що *волонтер* – це особа, яка шляхом своєї добровільної безоплатної діяльності бере участь у вирішенні певних проблем, допомагає іншим через надання послуг (волонтерських послуг) без оплати, добровільно, з метою поліпшення ситуації (як окремих осіб, так і соціальних груп (клієнтів)), визначеної самим волонтером або групою осіб (волонтерською групою) чи організацією, яка його залучила, для покращення стану життя у межах територіальної громади або у країні в цілому.

Закон України про волонтерську діяльність (2018) визначає волонтерську діяльність як форму благодійної діяльності (Ст. 1), перераховує види благодійної діяльності (Ст. 5). «Благодійники спільно чи індивідуально можуть здійснювати благодійну діяльність на підставі добровільного вибору одного або кількох таких її видів». Громадські ініціативи щодо провадження волонтерської діяльності підтримано державою в особі її органів та посадових осіб, які зобов'язані забезпечувати захист передбачених прав, свобод і законних інтересів волонтерів та отримувачів волонтерської допомоги, що дозволяє долати труднощі і досягати очікуваних перетворень.

Волонтер реалізує спільну мету волонтерського формування, покращує стан питання, створює так званий «соціальний капітал». У той же час формується особистий «соціальний капітал» – цінності, досвід, вміння тощо (Залевська, 2015). Потрібно зауважити, що при цьому всі заходи, окремі волонтерські проекти та волонтерська діяльність узагалі одночасно впливають і на особистісний і на «соціальний капітал» організації, яка залучила волонтерів, а також на громадський і суспільний, що є досягненням для всіх та несе низку переваг.

Неможлива наявність «соціального капіталу» особистості або колективу без наявності цінностей: особистих, колективних, державних, сенсожиттєвих. Вони необхідні для повноцінного життя, побудування демократичного суспільства та змістовної, повноцінної життєдіяльності. Одна з цілей педагогічного процесу виховання особистості – формування та розвиток чітко визначених цінностей. А. Маслоу (1970) пише: «...я намагаюся вибудувати якусь систему сутнісних людських цінностей, свого роду звід загальнолюдських чеснот, які самі для себе служать обґрунтуванням і підтвердженням – вони спочатку, по суті своїй добрі, споконвічно бажані і саме тому не потребують ні виправдань, ні застережень. Ця ієрархія цінностей іде корінням у саму природу людини.

Людина не просто бажає їх і прагне до них, вони їй необхідні...». Формування цінностей під час участі волонтера у волонтерській діяльності сприяє процесу позитивних перетворень та особистісного зростання волонтера, поліпшенню умов життя отримувачів волонтерських послуг і призводить до перетворень у громаді та суспільстві.

Погоджуємося з дослідниками в тому, що волонтери – це особи, «діяльність яких вмотивована суспільно-корисним характером», але разом з тим така особа «у волонтерстві вбачає елемент особистісного розвитку, набуття нових знань і навичок» (Доманчук, 2017, с. 492). Це двосторонній процес, у якому відбувається і поліпшення стану життя отримувачів волонтерської допомоги (наприклад, дітей без батьківського піклування, осіб з інвалідністю, багатодітних сімей, дев'янтних підлітків, безпритульних осіб, хворих, осіб, схильних до шкідливих залежностей, людей похилого віку та інших), змінюється стан проблеми, але водночас він впливає і на учасників волонтерства.

Людина без усталених цінностей не завжди справляється з труднощами і навіть із виконанням простих обов'язків за обумовлену плату. Тим більше зменшується ймовірність участі особистості без гуманних цінностей у волонтерстві. Наявність сенсожиттєвих цінностей є базою, яка необхідна для існування повноцінного суспільства. Вони можуть бути головною мотивацією людини, основою волонтерської діяльності. Лідери і представники волонтерства, на думку автора, зобов'язані постійно впливати на підтримку і розвиток таких цінностей у кожному її об'єктивному і суб'єктивному учаснику.

Участь у волонтерській діяльності передбачає наявність у волонтера таких цінностей-пріоритетів, як доброта, милосердя, турбота, бажання поділитися своїми навичками і вміннями безкорисливо, прагнення віддавати (час, сили, таланти) з ціллю допомогти іншим та поліпшити ситуацію.

У черговій доповіді міжнародної організації «Волонтери ООН» зазначається: «Терміни, які визначають *волонтерство* в різних мовах і культурах, відрізняються один від одного, але цінності, які лежать в їх основі: бажання внести свій вклад у загальне благо, свобода, воля, дух солідарності, відсутність очікування матеріального винагородження, – є загальними і універсальними. Добровольці мотивовані такими цінностями, як справедливість, рівність і свобода» (State of the World's Volunteerism Report, 2011). До сутнісних ознак волонтерства

у місії міжнародної організації «Волонтери ООН» було додано відповідальне ставлення до обов'язків.

Волонтерська діяльність можлива тільки у незалежному демократичному суспільстві. Вона є платформою для прояву гуманності та альтруїзму, для самовдосконалення та самореалізації людини будь-якого віку. Служіння суспільству виховує почуття громадянського обов'язку, що в свою чергу підтримує бажання прагнути до соціальних перетворень, діяти з метою досягнення цієї задачі.

У Загальній декларації волонтерів 1990 р. щодо визначення сенсу волонтерства ключовими позиціями є: а) значущість збалансованого соціального і економічного розвитку; б) орієнтація на солідарність, з метою поліпшення якості життя – об'єднання для спільної діяльності на соціальному рівні; в) усвідомлений вибір діяльності на індивідуально-особистісному рівні.

Декларація, прийнята у 2001 р. в Амстердамі, зазначає, що волонтерство може розвинути та посилити суспільну відповідальність, спільність, служіння, піклування, розвиток і навчання особистості. Документ підтримує права на участь у волонтерській діяльності для всіх чоловіків, жінок та дітей, незалежно від їх фізичних особливостей, раси, матеріального та соціального становища, віросповідання тощо (The Universal Declaration on Volunteering, 2001). Різними волонтерськими заходами та через залучення громади до волонтерської діяльності можна вирішувати проблеми суспільства та об'єднувати його, що сприяє його позитивній трансформації.

Роль волонтера прописана і в українському законодавстві. У Законі України «Про соціальні послуги» (2003) та в Законі України «Про волонтерську діяльність» (2018) зазначено, що волонтер – це фізична особа, яка добровільно здійснює соціально спрямовану, благодійну, неприбуткову та вмотивовану діяльність, що має суспільно корисний характер. *Волонтерська діяльність*, або *волонтерство*, визначається як «добровільна, безкорислива, соціально спрямована, неприбуткова діяльність, що здійснюється волонтерами та волонтерськими організаціями шляхом надання волонтерської допомоги», а волонтерська допомога, відповідно, – як «роботи та послуги, що безоплатно виконуються і надаються волонтерами».

У сучасних суспільствах у цілому світі це досить поширена практика – брати участь у волонтерській діяльності. В багатьох країнах вона інтегрована практично в усі сфери суспільного

життя. Урядом приймаються законодавчі акти, волонтерству надається всебічна підтримка, поширюється система державних добровільних центрів, щороку збільшується кількість волонтерських організацій та волонтерських програм тощо.

Складовою соціальних перетворень у суспільстві повинна бути і соціально-педагогічна діяльність, яка у період реконструювання суспільства є принциповою базою для виживання людини та її інтеграції в суспільство. Соціально-педагогічна робота з дітьми та молоддю створює соціально-педагогічні умови для самопізнання, самореалізації і розвитку дітей та молоді у конкретному соціумі (Тарасова, 2009, с. 35). Волонтерська діяльність, якщо її спрямовують відповідні фахівці – педагоги й психологи, стає інструментом для проведення виховної роботи і є платформою для впливу на окрему особистість, для об'єднання однодумців навколо певної мети, для побудови команд, створення громади, яка прагне змінити певну ситуацію, вирішити конкретну проблему (наприклад, група матерів неспроможних дітей через комплекс простих заходів пропагує інклюзію для поліпшення ставлення сусідського оточення до їхніх дітей).

Волонтерська діяльність – це соціально-психологічне явище. Її зокрема розглядають як систему взаємин між людьми, де людина добровільно надає іншій людині соціально-психологічну допомогу. Педагогічно спрямована волонтерська діяльність впливає на соціалізацію та духовне становлення особистості і може виступати механізмом її розвитку (Калениченко, 2008. с. 5–9). Сформована особистість зі стійким набором цінностей, як правило, проявляє громадянську активність і бере участь в житті суспільства, прагне через соціальні перетворення досягти бажаного результату. Низка подій сучасної української історії та досліджених матеріалів дозволяє нам розглядати волонтерську спільноту як неодноразового ініціатора соціальних перетворень у нашій країні.

Завдяки соціально-педагогічній діяльності, яскравим прикладом якої є волонтерська діяльність, у молоді відбувається активізація саморозвитку особистості, і молоді волонтери набувають сенсожиттєвих орієнтирів, оволодівають мистецтвом взаємодії з іншими та життєдіяльності особистості шляхом самоосвіти, самовизнання та саморегуляції (Гриньков, 2015. с. 15). Вплив на формування особистості у підлітків і молоді є безпосереднім впливом взагалі на майбутнє, так як саме вони через досить короткий термін будуть учасниками і керівни-

ками соціальних процесів та перетворень в суспільстві.

Волонтерство – досить складний процес, який охоплює одночасно різні верстви суспільства, включає різноманітні види взаємодії і представлений різними видами діяльності. Для існування і розвитку волонтерства, на нашу думку, необхідна співдіяльність декількох із п'яти описаних нижче учасників (рис. 1):

А) волонтер (студенти, пенсіонери, школярі, фахівці, батьки та інші);

Б) отримувачі волонтерської допомоги (ті, хто потребують опіки, допомоги, сприяння, наприклад: багатодітні сім'ї, сироти, постраждалі від лиха, дев'янтні підлітки, неспроможні, залежні, безпритульні, ВПО тощо);

В) державні заклади (які зобов'язані стежити за виконанням законодавства: міністерства, органи управління, ради, виконавчі комітети, представники державної влади, відповідні робітники тощо);

Г) сторона, що залучає (організація, яка працює з волонтерами, або група громадян, що беруть одноразову або тривалу участь у волонтерській діяльності; для лаконічності та зручності назовемо цього учасника «рекрутер»);

Ґ) благодійник/донор/спонсор (сторона, що фінансує волонтерський захід, наприклад: а) самі волонтери, б) державна чи в) громадська організація, г) меценати, ґ) благодійники, д) політична партія, е) депутати тощо.

Рис. 1. Варіативні складові (учасники) волонтерської діяльності

Зацікавленість, підготовленість, активність вказаних сторін, а також кількість учасників і їх можливості (ментальні, емоціональні, фізичні, організаційні, фінансові, професійні тощо) є основними факторами *розвитку та поширення волонтерської діяльності*, яка при правильному менеджменті і призведе до очікуваних перетворень та поліпшення в Україні якості життя.

Волонтерство – фундамент громадянського суспільства. Без участі волонтерів сьогодні важко уявити громадські організації та благодійність взагалі, без них унеможлиблюється якісний суспільний контроль за діями влади та бізнесу. Без волонтерів бракує енергії для

будівництва суспільства, не вистачає сил і часу на людей, які потребують допомоги, недостатньо творчого потенціалу для розв'язання соціальних проблем.

Волонтери можуть вирішувати прості й складні питання, що здебільшого не потребують професійної підготовки. «Волонтер – це не тільки помічник чи соціальний працівник, що піклується про інших, він може бути вчителем, фахівцем з комп'ютерів, політиком, інженером або дизайнером» (Гриньков, 2015. с. 14). Діяльність волонтерів повинна бути запланована, підготовлена, організована з найбільшою ефективністю. Коли волонтерська робота скоординована професійно та мотивова-

на регулярно, вона дійсно в змозі вирішувати нагальні проблеми.

«Волонтерство як соціокультурне явище нерозривно пов'язане з розвитком цивілізації. В історії людства навряд чи знайдеться суспільство, якому не були б притаманні ідеї добровільної та безкорисливої допомоги. І завжди знаходились люди, для яких самореалізація, самовдосконалення були можливі лише через працю на благо інших. Слід сказати, що протягом віків релігія, церква спонукала людей до благодійництва і волонтерства, виховувала альтруїстичну свідомість» (Матяш, 2018). В історії України існує багато прикладів благодійництва, провадженого християнськими об'єднаннями, козацькими громадами, купецтвом, підприємцями тощо (наприклад, утримання лікарень або створення навчальних закладів для непривілейованих верств населення на власні кошти), що значно впливали на поліпшення умов життя мешканців міста, області, регіону.

Волонтерство – це частина ширшої концепції участі громадян у процесах, що відбуваються в державі. Термін «волонтерство» охоплює широке розмаїття діяльності у світовому суспільстві: догляд за хворими, людьми похилого віку, онкохворими та інвалідами, робота з ув'язненими та їх реабілітація, робота з дітьми й молоддю, допомога представникам етнічних меншин через консультування та відповідний супровід, допомога бездомним, турбота про постраждалих від війни, катастроф, захист екології, просування ідей, заходів, груп або НУО, збір коштів та багато іншого. Волонтерство формує суспільні завдання, інтереси та цінності, розвиває соціальну ідентичність, об'єднує суб'єктів добровольчої діяльності, які задоволені нею, демонструють відповідальність та громадську активність.

Громадянам та уряду необхідно поширювати волонтерський рух, сприяти його розвитку та обов'язково досліджувати це явище, наприклад, у таких напрямках: а) подальший розвиток нормативно-правового забезпечення волонтерської діяльності в Україні; б) комплексні зміни у податковому законодавстві щодо участі окремих осіб та організацій у волонтерській благодійній діяльності; в) розробка та

впровадження державної цільової програми щодо розвитку волонтерського руху в Україні; г) соціально-педагогічне забезпечення розвитку волонтерства в закладах освіти, у межах територіальних громад, в діяльності громадських та політичних організацій; ґ) створення загальнонаціональної бази волонтерів; д) підключення до процесу розвитку волонтерства профільних міністерств; е) подальший розвиток міжнародної та міжурядової співпраці в сфері розвитку волонтерства. В будь-якому разі зупинятися на досягнутому – помилково. Наша країна, а особливо молодь, потребує сприяння та допомоги у розвитку та поширенню волонтерського руху на державному, регіональному, міському рівнях, а також розробки системи залучення та мотивації волонтерів різними способами у відповідних закладах (Говоруха, 2019).

Висновки. В Україні, як і у світовій практиці, волонтерство підтримано суспільством та законодавчо. Існує безліч волонтерських проєктів, завдяки яким надано відчутну допомогу тим, хто її потребує. Все це не тільки допомагає окремій людині, наприклад, у формуванні сенсових цінностей, установі чи організації, але й змінює менталітет громадян, ставлення до волонтерського руху в суспільстві, через соціальні перетворення покращує локальну ситуацію та взагалі стан життя в країні. А отже, волонтерство необхідно повсюдно розвивати, популяризувати та поширювати, залучаючи до цього волонтерів, клієнтів, НУО, уряд та меценатів.

Перспективи подальших досліджень. Для подальшого розвитку та волонтерської діяльності в Україні пропонуємо продовжувати дослідження нормативно-правового забезпечення волонтерства; удосконалення податкового законодавства щодо участі окремих осіб та організацій у волонтерській благодійній діяльності; практичні можливості створення і введення державної цільової програми щодо розвитку волонтерського руху в Україні; удосконалення соціально-педагогічного забезпечення розвитку волонтерства в закладах освіти, у межах територіальних громад, в діяльності громадських та політичних організацій тощо.

Література

- Букач М., Клименюк Н., Горлачук В. Словник-довідник із соціальної роботи. Миколаїв: ФОП Швець В., 2015. 384 с.
- Говоруха Н. Зародження волонтерського руху в Україні 1991–2000 рр. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2019. № 63. Т. 1. С. 11–15. DOI 10.32840/1992-5786.2019.63-1.2.

- Гриньков С. Сучасні тенденції волонтерського руху в країні. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2015. № 10. С. 14–16.
- Доманчук Д. Роль волонтерства у процесі соціалізації студентської молоді. *Молодий вчений*. 2017. № 2 (42). С. 491–495.
- Залевская Е. В., Залевская О. С. Концепция социального капитала р. Патнэма применительно к формирующимся стандартам оценки эффективности волонтерских проектов. *Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики*. 2015. № 1. Ч. 2. С. 71–75. URL: http://scjournal.ru/articles/issn_1997-292X_2015_1-2_16.pdf (дата звернення: 2.09.2019).
- Закон України «Про волонтерську діяльність». 2011. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/3236-17> (дата звернення: 2.09.2019).
- Закон України «Про соціальні послуги». 2018. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/966-15> (дата звернення: 15.08.2019).
- Калениченко Р. Волонтерство в соціальній роботі. Київ: КиМУ, 2008. 86 с.
- Матяш М. Українське волонтерство – явище унікальне. 2018. URL: <https://www.ukrinform.ua/rubric-society/2324579-ukrainske-volonterstvo-avise-unikalne-jomu-zavdacuemo-suverenitetom.html> (дата звернення: 2.09.2019).
- Словник-довідник для соціальних педагогів та соціальних працівників / А. Капська, І. Пінчук, С. Толстоухова (ред.). Київ, 2000. 260 с.
- Тарасова Н. Професор Алла Йосипівна Капська: бібліографічний покажчик. Київ: НПУ ім. М. Драгоманова, 2009. 122 с.
- Maslow A. H. *Motivation and Personality*. New York: Harper & Row, 1970. 370 с.
- State of the World's volunteerism Report: Universal Values for Global Well-being. Bonn: United Nations Volunteers, 2011. 148 p.
- The Universal Declaration on Volunteering. 2001. URL: <https://iave.org/wp-content/uploads/2015/04> (дата звернення: 15.08.2019).

References

- Bukach, M., Klimenyuk, N., Gorlachuk, V. (2015). *Slovnnyk-dovidnyk iz sotsialnoy roboty [Vocabulary-dictionary of social work]*. Mykolaiv, Ukraine: PIF, Shvets V. (ukr).
- Govorukha, N. (2019). Zarodzhennia volonterstogo rukhu v Ukraini v 1991–2000 rokakh [The emergence of volunteer movement in Ukraine in 1991–2000]. *Science Proceedings of the Pedagogy of Creating a Creative Personality in Higher and Secondary Schools*, 63 (1), 11–15. DOI 10.32840/1992-5786.2019.63-1.2 (ukr).
- Grinkov, S. (2015). Suchasni tendentsii volonterstogo rukhu v kraini [Modern tendencies of volunteering in Ukraine]. *Collection of scientific papers HIST*, 10, 14–16 (ukr).
- Domanchuk, D. (2017). Rol volonterstva v protsesi sotsializatsii studentskoi molodi [The role of volunteering in the process of social welfare of students]. *Young Scientist*, 2 (42), 491–495 (ukr).
- Zalenskaya, E. V., Zalenskaya, O. S. (2015). Kontseptsia sotsialnogo kapitala R. Patnema primenitelno k formiruyuschimsia standartam otsenki effektivnosti volonterstikh proektov [The concept of social capital of R. Patnam regarding the formulation of standards for evaluating the effectiveness of volunteer projects]. *Historical, philosophical, political and legal sciences, cultural studies and arts. Questions of theory and practice*, 1 (51), Part II, 71–75 (rus).
- Zakon Ukrainy «Pro volonterstvu diyalnist» [Law of Ukraine On Volunteering] (2018). Retrieved from <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/3236-17> (ukr).
- Zakon Ukrainy «Pro sotsialni poslugy» [Law of Ukraine On Social Services] (2011). Retrieved from <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/966-15> (ukr).
- Kalenichenko, R. (2008). *Volonterstvo v socialnij roboti [Volunteering in social work]*. Kyiv, Ukraine: KiMU (ukr).
- Matyash, M. (2018). Ukrainske volonterstvo – yavysche uunikalne [Ukrainian volunteering is a phenomenon]. Retrieved from <https://www.ukrinform.ua/rubric-society/2324579-ukrainske-volonterstvo-avise-unikalne-jomu-zavdacuemo-suverenitetom.html> (ukr).
- Kapska, A., Pinchuk, I., Tolstouhova S. (Eds.) (2000). *Slovnnyk-dovidnyk dlya sotsialnykh pratsivnykiv [Vocabulary for social teachers and social practitioners]*. Kyiv, Ukraine (ukr).
- Tarasova, N. (2009). *Profesor Alla Josipivna Kapska: bibliografichnij pokazhchik [Professor Alla Yosipivna Kapska: Bibliographical indicator]*. Kiev, Ukraine: NPU imeni M. P. Drahomanova (ukr).

Maslow, A. H. (1970). *Motivation and Personality*. New York, USA: Harper & Row (eng).
State of the World's volunteerism Report: Universal Values for Global Well-being (2011). Bonn, Germany: United Nations Volunteers (eng)
The Universal Declaration on Volunteering (2001). Retrieved from <https://iave.org/wp-content/uploads/2015/04> (eng).

ВОЛОНТЕРСТВО КАК ПЛАТФОРМА СОЦИАЛЬНЫХ ПРЕОБРАЗОВАНИЙ

Говоруха Наталия,
аспирантка кафедри педагогіки, адміністрування та соціальної роботи,
Університет менеджмента освіти,
ул. Сечових Стрельцов, 52-А, 04053 Київ, Україна, Govorukha.13.05@gmail.com

В статті розглянуті можливості волонтерства, необхідність його присутності в різних сферах життя. Зміст дослідження складає аналіз волонтерської діяльності як своєрідної платформи для просування соціальних змін в суспільстві, її ініціатора і проводника. В роботі підкреслюються добровільність і неприбутковий характер волонтерства, вказується на різноманітність волонтерських акцій. Волонтерство в Україні підтримується законодавством, громадськими організаціями, волонтерськими формуваннями. Завдяки активістам волонтерська діяльність постійно удосконалюється. Робота акцентує варіативність складу учасників волонтерської діяльності і необхідність активності і відповідальності залучених сторін для подальшого розвитку волонтерського руху, що призведе до соціальних змін в суспільстві та покращенню якості життя. Звернуто увагу на цінність волонтерства і важливість його поширення в Україні, як і в світі.

Ключові слова: волонтерство; волонтерська діяльність; волонтерський рух; соціальні зміни; цінності.

VOLUNTEERING AS THE PLATFORM FOR CHANGES IN THE SOCIETY

Govorukha Nataliya,
Postgraduate Student, University of Educational Management,
52-A Sichovyh Striltsiv Str., 04053 Kyiv, Ukraine, Govorukha.13.05@gmail.com

The article discusses the multiple possibilities of volunteering in Ukrainian society today, the need for its active presence in various spheres of life, in different strata of society. The main content of the study is an analysis of state of volunteering, as a type of a platform for promoting changes in problematic areas of life. Volunteer groups (units) are often the initiators of changes, also carriers and conductors of noticeable improvements on different levels, including personal, of an organization, community's, governmental and international. The author presents the core life values as the basis of volunteering, as well as the fundamental principles of it and its main motivation. Thankfully to volunteer movement's activists, volunteer activity in Ukraine improves every year and, and currently is supported by the law, is growing, expanding and becoming more diverse. In this paper, the author focuses on the necessity of tight active cooperation of all the participants of volunteer activity, where essential are: a volunteer and a beneficiary, and for better process and results of volunteering are: an engaging organization, the government and a benefactor. With active involvement of all five mentioned sectors the further development and spreading of volunteering is expected. The teambuilding process inevitably occurs, especially when there are clear and unifying goals presented. Willingness and non-profitable nature of volunteering is described in the article, as well as the multiplicity of volunteer projects and actions, and therefore the importance of its further structuring, development and expansion in all the regions of the country, as well as throughout the world.

Key words: volunteering; volunteer activity; volunteer movement; social transformations; core life values.

Стаття надійшла до редакції 05.09.2019
Прийнято до друку 31.10.2019

УДК 37.015.3:159.922.7-053.4:82.9

Юлія Павлюк

ORCID iD 0000-0003-2633-3762

аспірант кафедри педагогіки та методики
початкової та дошкільної освіти,
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка,
вул. М. Кривоноса, 2, 46000 Тернопіль, Україна,
yuliadsz50@gmail.com

ФОРМУВАННЯ ОЦІННО-КОНТРОЛЬНИХ ДІЙ ДОШКІЛЬНИКІВ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

Охарактеризовано вікові особливості дошкільників, зокрема сензитивність їх розвитку. Виокремлено суперечності щодо формування оцінно-контрольних дій у дітей дошкільного віку. Диференційовано поняття: «дія», «оцінна дія», «контрольна дія», «уміння», «оцінка», «оцінно-контрольна дія». Визначено оцінний еталон як критерій оцінної діяльності, що тісно пов'язаний з оцінкою. Виокремлено функції впливу оцінок на особистість дитини: орієнтовну, що впливає на розумову роботу, та стимулювальну, що впливає на «афективно-вольову сферу» внаслідок переживання успіхів чи невдач. З'ясовано сутність педагогічної оцінки та умови, за яких вона має позитивний вплив на вихованців. Сформульовано визначення сутності формування оцінно-контрольних дій. Аргументовано наявність факторів, що впливають на формування оцінно-контрольних дій (самооцінка та самоконтроль). Визначено етапи розвитку самооцінки та взаємооцінки у дошкільників відповідно до їх віку й охарактеризовано основні аспекти вияву їх сформованості.

Ключові слова: дитина дошкільного віку; оцінка; оцінний еталон; оцінно-контрольна дія; формування оцінно-контрольних дій.

<https://doi.org/10.28925/2078-1687.2019.3-4.3136>

Вступ. Дошкільне дитинство – період, коли відбуваються значні зміни у сферах дитячої психіки (когнітивної, емоційної, вольової), які проявляються в різних видах діяльності; дитина відкриває для себе світ, пізнає еталони поведінки у повсякденних ситуаціях.

Дошкільний вік – сензитивний період для формування в дитини оцінно-контрольних дій, зразків поведінки, манери спілкування з однолітками й дорослими людьми. Дошкільне дитинство – час, сприятливий для закладення основ щодо розвитку оцінних суджень, якими вихованці будуть керуватись під час переходу в школу. Від оцінно-контрольних дій залежать взаємостосунки дитини з оточенням, критичність і вимогливість до себе, ставлення до успіхів та невдач. Вони впливають на ефективність діяльності людини й подальший розвиток особистості. Ефективність впливу ігрового середовища на формування оцінно-контрольних дій у дітей дошкільного віку в значній мірі залежить від здатності дорослих доцільно його організу-

вати. Сензитивний період ніколи не повторюється, тому важливо на цьому етапі розвитку особистості створити сприятливе середовище, яке б стимулювало дошкільників до аналізу власних дій та їх наслідків на основі прикладу. Враховуючи те, що кожному віковому періоду властива певна провідна діяльність, зазначимо, що у дітей дошкільного віку домінує ігрова діяльність, застосування якої слугуватиме передумовою для розвитку необхідних й важливих для цього періоду вмінь, навичок.

Формування у дітей моральних оцінок та оцінних суджень досліджували такі вчені, як: А. Богуш, Ш. Амонашвілі, Б. Ананьєв, Н. Анкудінова, І. Бронніков, М. Голощокіна, В. Горбачова, О. Монке, Р. Стюркіна (Богуш, 1999).

Опрацювання наукових джерел, аналіз вітчизняної теорії та практики роботи вихователів закладів дошкільної освіти (ЗДО) й батьків дошкільників дають змогу окреслити наявні суперечності. На рівні визначення значущості оцінно-контрольних дій й умов для їх формування – між бажанням сформувати оцінно-контрольні дії у дітей дошкільного віку з боку

батьків і вихователів й розбіжностями у поглядах і підходах до розвитку рефлексивних механізмів у дітей. На рівні концептуалізації освітньої діяльності – між інтуїтивним та підсвідомим у структурі оцінно-контрольних дій.

Мета статті – на основі аналізу психолого-педагогічної літератури з'ясувати умови формування оцінно-контрольних дій дошкільників у процесі ігрової діяльності.

Сутність основних понять. Для нашого дослідження важливим питанням є визначення змісту основних понять. До них належать такі: «оцінка», «оцінювати», «оцінний еталон», «педагогічна оцінка», «оцінна дія», «контрольна дія», «уміння», «формування», «формування оцінно-контрольних дій».

Досліджуючи цю проблему, варто, насамперед, з'ясувати сутність поняття «оцінка». У тлумачному словнику української мови оцінка визначається як «думка, міркування про якість, характер, значення кого-, чого-небудь» та «прийняте позначення якості знань і поведінки». А поняття «оцінювати» – як «визначати якість, цінність, достоїнства кого-, чого-небудь, характеризувати; визначати позитивні якості, цінності» (1999).

Оскільки цінності можуть бути різними (матеріальні, навчальні, пізнавальні, естетичні, духовні морально-етичні, професійні та ін.), різною за змістом і спрямованістю буде й оцінка. Оцінка може бути спрямована як на зовнішні, так і на внутрішні аспекти діяльності. Філософи пов'язують оцінку з процесом пізнання. Вони вважають, що оцінка – це самостійний тип пізнання, осмислення ціннісного ставлення до предметів та явищ довкілля, як підґрунтя для самостійної оцінної діяльності (Сутність і характеристика оцінної діяльності).

На нашу думку, оцінка в контексті оцінно-контрольних дій – це сформована думка педагога або вихованця щодо якості власної діяльності чи діяльності оточуючих.

Оцінка завжди відображає те, що відбувається у свідомості, в мисленні особистості і виявляється як матеріальна норма. Оцінка пов'язана з оцінно-контрольними діями, якими мають оволодіти дошкільники. До них належать: взаємооцінка і взаємоконтроль – уміння оцінювати та контролювати дії однолітків; самооцінка і самоконтроль – уміння оцінювати та контролювати власну діяльність.

Проблема формування оцінно-контрольних дій в значній мірі залежить від розвитку самооцінки у дошкільників. У психолого-педагогічній літературі самооцінка в дошкільнят визначається як прояв усвідомленого ставлення до

результатів власної діяльності, оцінка власних вчинків, усвідомлення своїх умінь в різних видах діяльності. Вона, безперечно, залежить від оцінювання дитини дорослим. Чим більш точною й аргументованою буде оцінка дія дорослого, тим сприятливішими будуть умови формування самооцінки (Дуткевич, 2012).

Про сформовану самооцінку в дитини свідчать її вміння приймати вимоги педагога й відповідно планувати власну діяльність, ставити для себе посилені завдання, співвідносячи їх із суспільними вимогами.

Як показують наукові дослідження, дітям (особливо молодшого дошкільного віку) важче оцінювати власні вміння, ніж уміння однолітків, тому власну діяльність дошкільник завжди оцінить позитивно через недостатній рівень самосвідомості й постійне прагнення позитивної оцінки з боку дорослих, а у роботі однолітків завжди знайде помилки і недоречності. Оцінюють дошкільники діяльність ровесників у тих сферах, які виконуються ними спільно. У першу чергу діти звертають увагу на ті вміння товаришів, від яких залежить успішність їх спілкування та співпраці: майстерність гри, вміння прислухатись до думки інших дітей, винахідливість, прислухатись до порад дорослих: не ображати нікого, слухати виховательку та батьків тощо. Проте у молодших дошкільників спостерігається суб'єктивна взаємооцінка, яка проявляється в емоційному ставленні вихованців один до одного (Дуткевич, 2012).

Самооцінка у 5–6-річних дітей більш категорична, але не аргументована та іноді неадекватна. Ми погоджуємось із думкою педагогів (Павелків, 2008), що саме в цьому віці слід розпочинати формування адекватної самооцінки, оскільки це відіграє важливу роль у подальшому становленні особистості дитини. Важливим на цьому етапі розвитку учнів дошкільного віку є вміння порівнювати себе з товаришами.

Результативність відповідної виховної роботи досягається завдяки зосередженню педагогом уваги дитини на різних проявах її поведінки в різних видах діяльності; залученню дітей до спільної з ним або однолітками оцінки результатів роботи на занятті, об'єктивністю й аргументованістю оцінки з боку дорослого і наявністю в дитини певних знань та умінь відповідно до віку й до вимог чинних програм.

Безперечно, рівень розвитку самооцінки впливає на формування дій самоконтролю. Спочатку слід навчитися адекватно оцінювати себе, власні дії та вчинки, а вже потім – контролювати. Підсумком самооцінки є висновок про результативність своєї роботи через зіставлен-

ня її зі зразком чи еталоном. Кінцева мета самоконтролю – виправлення дитиною виявлених помилок.

Отже, під самоконтролем слід розуміти здатність дитини контролювати власні дії в будь-якій діяльності. Виробленню самоконтролю є дітей дошкільного віку передують набуття навичок взаємоконтролю.

Найбільш ефективними прийомами формування дій самоконтролю є такі: зіставлення зробленого із зоровим зразком – із записом на дошці, малюнком тощо; зіставлення відповіді зі слуховим зразком – зі сказаним вихователем, магнітофонним записом; порівняння із внутрішнім зразком – наприклад, із завченим текстом; зіставлення з узагальненим внутрішнім зразком – із засвоєними правилами або нормами (Проблеми наступності).

З оцінкою тісно пов'язане поняття «оцінний еталон» як критерій оцінної діяльності. На основі еталона здійснюються оцінно-контрольні операції. У процесі навчальної діяльності задані ззовні еталони в подальшому виявляються у формі знань, досвіду, умінь і стають основою внутрішньої рефлексивної оцінки. Отже, оцінювання неможливе без еталона. III. Амонашвілі підкреслює, що еталон, на основі якого відбувається оцінювання, повинен мати такі властивості, як ясність, реальність, точність, повнота, об'єктивність (Богуш, 1999).

Для нашого дослідження важливим є оцінний еталон морально-етичного змісту, який визначається як зразок, взірць поведінки або вчинку відповідно до усталених у суспільстві морально-етичних норм і правил.

Оцінні еталони формуються на основі морального кодексу й етикетних норм, що прийняті в суспільстві. У навчально-виховній діяльності дошкільних закладів оцінні еталони є зразком для формування оцінок і оцінних суджень дітей, вони виражаються насамперед в оцінках педагогів, тобто в педагогічних оцінках.

Оцінка характеризується здатністю впливати на діяльність дошкільника й особистість загалом.

Б. Ананьєв (1980) виокремлює дві функції впливу оцінок на особистість дитини:

- 1) орієнтовну, що впливає на розумову роботу, сприяє усвідомленню процесу цієї роботи;
- 2) стимулювальну, що впливає на «афективно-вольову сферу внаслідок переживання успіхів чи невдач».

Під впливом педагогічної оцінки формуються адекватні дитячі оцінки; діти досить вдумливо і з великим інтересом зіставляють

результати власної роботи зі зразком і майже ніколи не помиляються в її оцінці.

Вчені (А. Богуш, О. Усова, Є. Фльорина та ін.) вважають, що педагогічна оцінка буде здійснювати позитивний вплив на дитячу оцінку за умови, якщо вихователь:

- а) постійно фіксує увагу дітей на різних сторонах поведінки і в різних видах діяльності;
- б) формує у дитячій свідомості загальні критерії оцінки правил поведінки і взаємовідносин;
- в) привертає увагу дітей до самостійної діяльності;
- г) підкреслює у своїй оцінці просування дитини вперед, її моральний зріст;
- д) спрямовує на результат діяльності, а не на дитину (Богуш, 1999).

Досліджуючи сутність поняття «оцінно-контрольна дія» неможливо уникнути розуміння сутності поняття «уміння», адже оцінно-контрольні дії – це, насамперед, уміння контролювати та оцінювати свою діяльність, встановлювати причини помилок й усувати виявлені недоліки, що застосовується у повсякденному житті. Протиставлення цих двох понять дає змогу усвідомити, що уміння – це лише здатність людини належно здійснювати конкретні дії, яка заснована на доцільних навичках; дія – реалізація конкретного уміння.

Диференціюємо поняття оцінно-контрольні дії, даючи їм визначення.

Оцінна дія – це конкретне висловлювання, яке відображає певне ставлення дитини до предмета, оцінки на основі аналізу процесу (чи результату) діяльності; це аналіз процесу діяльності, зіставлення результату діяльності із заданими вимогами, зразком, еталоном (Оцінна діяльність).

Контрольні дії – це усвідомлене регулювання дитиною власної діяльності з метою запобігання помилкам, їх констатації і виправлення, а також забезпечення відповідності результатів діяльності встановленим вимогам, взірцю, цінностям (Сутність і характеристика оцінної діяльності).

У нашому дослідженні неможливо уникнути поняття «формування», яке розглядається з кількох позицій.

У педагогіці формування – це:

- 1) цілеспрямований вплив на учня, здійснюваний педагогом для створення певних умов, які в подальшому сприятимуть виникненню у того, хто навчається, нових якостей, знань і умінь;
- 2) процес становлення людини як соціальної істоти під впливом усіх без винятку факто-

рів – екологічних, психологічних, соціальних, економічних, національних, релігійних тощо. Воно передбачає певну завершеність людської особистості, досягнення рівня зрілості (Зайченко, 2016).

В зарубіжних джерелах з точки зору психології вказано, що формування – це процес цілеспрямованого й організованого оволодіння соціальними суб'єктами цілісними, стійкими рисами і якостями, необхідними їм для успішної життєдіяльності (Инсай).

Формування оцінно-контрольних дій – процес тривалий, який розпочинається ще з дитинства. Проте в дошкільний період відбувається його значне утвердження, хоч і на підсвідомому рівні. Діти дошкільного віку у процесі гри вчаться аналізувати явища й процеси, що відбуваються навколо них, дії, в яких безпосередньо беруть участь, оцінюють правильність вчинків та роблять відповідні висновки, які застосовують у подальших ситуаціях.

Враховуючи наявні визначення сутності поняття формування педагогами та психологами, ми вважаємо, що формування оцінно-контрольних дій – це процес цілеспрямованого й систематичного впливу на дошкільника з метою усвідомлення значення правильної поведінки, застосування еталонів у повсякденних ситуаціях, керуючись при цьому самооцінкою й самоконтролем.

Самооцінка й самоконтроль дошкільника.

Розвиток самооцінки й самоконтролю надзвичайно важливі для подальшої сформованості оцінно-контрольних дій. Усвідомлення дитиною власних дій через приклад дорослих, які її оточують, є основою для формування самооцінки. Спочатку оцінка себе і своїх дій безпосередньо відображає оцінки інших людей, які керують її розвитком. Проте таке ставлення до себе ще не є самооцінкою, оскільки вона передбачає, насамперед, свідоме розуміння й оцінювання власних вчинків, якостей і можливостей. Це досягається лише у старшому дошкільному віці.

На думку Б. Ананьєва, шлях формування дитячої самосвідомості пролягає від усвідомлення власних дій через оцінювання їх іншими до самооцінки. Тому самооцінка є найскладнішим продуктом розвитку свідомої діяльності дитини, одним із основних новоутворень дошкільного віку (Павелків, 2008).

Оцінка дошкільником своєї діяльності суттєво залежить від оцінки дорослого. Занижені оцінки послаблюють упевненість дитини в собі, завищені – спричиняють переоцінювання своїх можливостей і особистих якостей. Чим точ-

ніший оцінний вплив дорослого, тим адекватніше уявлення дитини про свої можливості і результати своїх дій.

У молодшому дошкільному віці думки, оцінки дорослого не викликають жодних сумнівів у дитини. Старші дошкільники сприймають їх уже через призму власного досвіду, можуть навіть не погодитися з цими оцінками міркуваннями. Це відбувається на основі вміння аналізувати результати своїх дій, відокремлювати самооцінку від оцінки себе іншими людьми. Пізнання дошкільником своїх можливостей відбувається як на основі спілкування з дорослими, так і на основі власного досвіду.

Приблизно із 3-х років спілкування з однолітками починає все більше впливати на розвиток самосвідомості дошкільника, оскільки дорослого він сприймає як недосяжний еталон. Натомість цілком доступними, природними і зрозумілими для нього є порівняння з ровесниками. Взаємооцінка дошкільників розвиває здатність бачити себе зі сторони. Уміння дитини аналізувати результати власної діяльності залежить від уміння аналізувати результати інших дітей. У спілкуванні з однолітками формується здатність оцінювати іншу людину, що стимулює виникнення самооцінки.

На формування самооцінки значним чином впливає відповідний конкретному періоду провідний тип діяльності (Карвацька, 2018, с. 154). Самооцінка з віком все більше відповідає можливостям дитини, це зумовлюють продуктивні види діяльності, ігри за правилами, де вона бачить і порівнює свій результат з результатом інших дітей, дає собі правильну оцінку. 3–4-річна дитина завищено оцінює свої потенції у досягненні результату, оскільки мало знає про особистісні якості і пізнавальні можливості. У 5 років вона не лише знає про вміння, а й має уявлення про свої пізнавальні можливості, особистісні якості, зовнішній вигляд, адекватно реагує на успіх і невдачу; у 6–7 – добре уявляє свої фізичні і розумові можливості, особистісні якості, правильно їх оцінює (Павелків, 2008).

Враховуючи вищезазначене, ми виокремили умови, за яких формуватимуться оцінно-контрольні дії дошкільників в ігровій діяльності:

- формування в дитячій свідомості критеріїв оцінки, правил поведінки, моральних норм;
- доцільне застосування ігрової діяльності;
- систематичний контроль в прогресі дитини.

На нашу думку, дотримання цих базових умов створить фундамент для поетапного формування оцінно-контрольних дій з їх подальшим вдосконаленням.

Висновки. Діти дошкільного віку мають глибокі потенційні можливості для оволодіння навичками оцінки й контролю. Формування оцінно-контрольних дій сприяє усвідомленню дитиною правильності чи неправильності власної діяльності, засвоєнню оцінних еталонів.

Оцінно-контрольні дії виступають передумовою і засобом засвоєння знань, формування вмінь та навичок, а також найважливішою передумовою практичного застосування засвоєних знань, вироблених умінь і навичок.

Для сформованості оцінно-контрольних дій у дітей дошкільного віку необхідна систематична робота вихователів, батьків та їх співпраця, а також застосування визначених умов у вихованні дошкільників, що в єдності сприятиме досягненню цілі.

Такі узагальнення породжують потребу в значній кількості практичних кроків для реалізації формування оцінно-контрольних дій дошкільників, що становлять дослідницький інтерес, вартий подальшого вивчення.

Література

- Ананьев Б. Т. Психология педагогической оценки / Избранные психологические произведения: В 2-х т. Т. 2. Москва: Педагогика, 1980.
- Богуш А. М. Витоки мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку. Одеса: Маяк, 1999. 88 с.
- Дуткевич Т. В. Дитяча психологія. Київ: Центр учбової літератури, 2012. 424 с.
- Зайченко І. В. Педагогіка. Київ: Ліра, 2016. 608 с.
- Карвацька Х. М. Проблема розвитку адекватної самооцінки дітей старшого дошкільного віку у психолого-педагогічних дослідженнях. *Молодь і ринок*. 2018. № 10 (165). С. 152–155. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2018.147045>.
- Новий тлумачний словник української мови / Укл. В. Яременко і О. Сліпушко. Київ: Акомід, 1999. 912 с.
- Павелків Р. В., Цигипало О. П. Дитяча психологія. Київ: Академвидав, 2008. 431 с.
- Проблеми наступності, безперервності та спадкоємності між дошкільною та початковою ланками освіти. URL: <http://dnz36.edu.vn.ua/news/30.html> (дата звернення 17.09.2019).
- Сутність і характеристика оцінної діяльності. URL: <http://udnz15.org/sutnist-i-xarakteristik> (дата звернення 02.09.2019).
- Инсай – вертикальное развитие: Психологическая энциклопедия. URL: <http://www.insai.ru/slovar/formirovanie-1> (дата звернення 02.09.2019).

References

- Anan'jev, B. T. (1980). *Psychology of pedagogical assessment*. In 2 Vol. Vol. 2. Moscow, Russia: Pedagoghyka (rus).
- Bogush, A. M. (1999). *Vitoki movlennyyevogo rozvitku ditej doshkilnogo viku* [Origins of speech development of preschool children]. Odesa, Ukraine: Mayak (ukr).
- Dutkevych, T. V. (2012). *Dytjacha psykholohija* [Child psychology]. Kyiv, Ukraine: Centr uchbovoho literatury (ukr).
- Zajchenko, I. V. (2016). *Pedagoghika* [Pedagogy]. Kyiv, Ukraine: Lira (ukr).
- Karvacjka, Kh. M. (2018). Problema rozvytku adekvatnoji samoocinky ditej starshogho doshkilnogho viku u spykhologho-pedagoghichnykh doslidzhennjakh [The Problem of the Development of Adequate Self-Assessment of Older Preschool Children in Psychological and Pedagogical Research]. *Molodj i rynok*, 10 (165), 152–155. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2018.147045> (ukr).
- Jaremenko, V., Slipushko, O. (1999). *Novyj tлумачnyj slovnyk ukrajinskoji movy* [New interpretative dictionary of the Ukrainian language]. In 4 Vol. Kyiv, Ukraine: Akomid (ukr).
- Pavelkiv, R. V. Cyghypalo, O. P. (2008). *Dytjacha psykholohija* [Child psychology]. Kyiv, Ukraine: Akademvydav (ukr).
- Problemy nastupnosti, bezperervnosti ta spadkojemnosti mizh doshkilnoju ta pochatkovoju lankamy osvity* [Problems of continuity, continuity and continuity between preschool and primary levels of education]. URL: <http://dnz36.edu.vn.ua/news/30.html> (data zvernennja 17.02.2018).
- Sutnistj i kharakterystyka ocinnoji dijalnosti* [The essence and characterization of evaluation activities]. Retrieved from <http://udnz15.org/sutnist-i-xarakteristik> (ukr).
- Ynsaj – vertykaljnoe razvytye [Insight – Vertical Development]. *Psykhologhichna encyklopedija*. Retrieved from <http://www.insai.ru/slovar/formirovanie-1> (rus).

ФОРМИРОВАНИЕ ОЦЕНОЧНО-КОНТРОЛЬНЫХ ДЕЙСТВИЙ ДОШКОЛЬНИКОВ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Павлюк Юлія,

аспірантка кафедри педагогіки і методики начального і дошкільного образования,
Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка,
ул. М. Кривоноса, 2, 46000 Тернопіль, Україна, yuliadsz50@gmail.com

Охарактеризованы возрастные особенности дошкольников, в частности сензитивность их развития. Выделены противоречия по формированию оценочно-контрольных действий у детей дошкольного возраста. Дифференцированно понятия: «действие», «оценочное действие», «контрольное действие», «умение», «оценка», «оценочно-контрольное действие». Определен оценочный эталон как критерий оценочной деятельности, тесно связан с оценкой. Выяснено сущность педагогической оценки и условия, при которых она оказывает положительное влияние на воспитанников. Сформулировано определение сущности формирования оценочно-контрольных действий. Аргументировано наличие факторов, влияющих на формирование оценочно-контрольных действий (самооценка и самоконтроль).

Ключевые слова: дошкольный возраст; оценка; оценочный эталон; оценочно-контрольное действие; формирование оценочно-контрольных действий.

FORMATION OF ASSESSMENT-CONTROL ACTIVITIES OF PRESCHOOLERS: THEORETICAL ASPECT

Pavliuk Yulia,

Postgraduate Student of the Department of Pedagogy and Methods
of Primary and Preschool Education,
Volodymyr Hnatyuk Ternopil National Pedagogical University,
2 Krivonosa Str., 46000 Ternopil, Ukraine, yuliadsz50@gmail.com

The age characteristics of preschoolers, in particular, the sensitivity of their development, are described. The contradictions concerning the formation of evaluation and control actions in preschool children are singled out. The purpose of our work is formulated – on the basis of the analysis of psychological and pedagogical literature and the empirical experience of upbringing preschoolers to find out the peculiarities of the formation of appraisal and control actions of preschoolers in the process of gaming activity. Differentiated concept: «action», «evaluative action», «control action», «skill», «assessment», «evaluation and control action». It is indicated that the problem of the formation of evaluation and control activities largely depends on the development of self-esteem and self-control in preschool children. The evaluation benchmark is defined as a criterion of evaluative activity, which is closely related to the assessment. The functions of the influence of assessments on the personality of the child are singled out: the approximate, influencing the mental work, contributes to the awareness of the process of this work and stimulatory, which affects the «affective-volitional sphere» due to the experience of success or failure. The essence of the pedagogical assessment and the conditions in which it has a positive impact on the pupils. It is established that the assessment is related to the assessment and control actions that pre-schoolers need to master. The definition of the essence of the formation of evaluation and control actions is formulated. The presence of factors influencing the formation of evaluation and control actions (self-esteem and self-control) is argued. The most effective methods of forming the actions of self-control are singled out: comparison of the made with the visual sample, comparison of the answer with the auditory sample, comparison with the internal sample, comparison with the generalized internal model. The stages of development of self-esteem and mutual assessment in pre-school children according to their age are determined and the main aspects of the manifestation of their formation are characterized.

Key words: estimation; evaluation and control action; evaluation standard; preschool age; formation of evaluation and control actions.

Стаття надійшла до редакції 07.10.2019

Прийнято до друку 31.10.2019

КОМПЕТЕНТІСНІ ЗАСАДИ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ

COMPETENCE BASES OF PEDAGOGICAL PROCESS

УДК 378.011.3-051:[001.814:005.336.2]

Ольга Ярошенко

ORCID iD 0000-0003-1555-0526

доктор педагогічних наук, професор,
член-кореспондент НАПН України,
завідувач відділу інтеграції вищої освіти і науки,
Інститут вищої освіти НАПН України,
вул. Бастіонна, 9, 01014 Київ, Україна,
yaroshenko_o@ukr.net

РОЗВИТОК ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЯК ЦІЛЕСПРЯМОВАНИЙ ПРОЦЕС ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПРАЦІВНИКА

У статті з позиції професійного розвитку науково-педагогічних працівників розглянуто генезу їхньої дослідницької компетентності. Розвиток дослідницької компетентності науково-педагогічних працівників схарактеризовано як цілеспрямований процес. У ньому послідовно, але дискретно відбуваються зміни, що дозволяють виокремити такі етапи: пропедевтичний, започаткування, становлення, продуктивного розвитку, створення наукової школи науково-педагогічного працівника. При цьому не відхиляється можливість існування етапу стагнації – дослідницького вигорання. Детально розглянуто суть кожного з етапів та зазначено результати розвитку дослідницької компетентності по завершенні кожного з них.

Акцентовано на сучасних умовах розвитку дослідницької компетентності науково-педагогічного працівника у зв'язку з імплементацією Законів України «Про вищу освіту» і «Про освіту», ролі формальної, неформальної, інформальної освіти у розвитку дослідницької компетентності науково-педагогічного працівника. порушено питання значення наукової освіти школярів як старту для розвитку дослідницької компетентності особистості.

Ключові слова: дослідницька компетентність; етапи розвитку дослідницької компетентності науково-педагогічних працівників; науково-педагогічний працівник; наукова освіта; рівні вищої освіти; розвиток; формальна, неформальна, інформальна освіта.

<https://doi.org/10.28925/2078-1687.2019.3-4.3744>

Вступ. Професійний розвиток науково-педагогічних працівників законодавчо передбачений нормативними документами, що стосуються вищої освіти. Так, Законом України «Про освіту» (2017) визначено, що професійний розвиток науково-педагогічних працівників «передбачає постійну самоосвіту, участь у програмах підвищення кваліфікації та будь-які

інші види і форми професійного зростання. Заклади освіти, в яких працюють педагогічні та науково-педагогічні працівники, сприяють їхньому професійному розвитку та підвищенню кваліфікації» (ст. 59).

Концепція розвитку педагогічної освіти (2018 р.) налаштовує науково-педагогічних працівників закладів вищої педагогічної освіти на активний розвиток дослідницької компетентності, адже їм доведеться долати зазна-

чені в Концепції «загально визнані перешкоди створенню якісної системи підготовки та професійного розвитку педагогів: розпорошення відповідальності між різними інституціями за різні етапи становлення й професійного розвитку педагога; проблеми поєднання в програмі підготовки опанування обраної предметної спеціальності з аспектами її викладання, а також урахування міждисциплінарних зв'язків; недостатня обізнаність педагога з методами дослідницької діяльності на рівні свого робочого місця або відсутність усвідомлення її необхідності».

Постановою Кабінету Міністрів України «Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників» (2019) одним із завдань підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників окреслено «удосконалення раніше набутих та/або набуття нових компетентностей у межах професійної діяльності або галузі знань з урахуванням вимог відповідного професійного стандарту (у разі його наявності)».

За результатами дослідження «Компетентії викладачів вищої школи в добу змін: діагностика та аналітика», виконаного колективом авторів у Київському університеті імені Бориса Грінченка (2018), «необхідність такого уміння, як здатність поєднувати діяльність викладача і науковця, організовувати навчання студентів на основі досліджень визнає понад половина респондентів (51,2 %). Якщо врахувати, що 43,20 % з них відповіли, що вони швидше погоджуються з цим твердженням, то 94,4 % опитаних цілком погодилися» (с. 48). Це засвідчує, що науково-педагогічні працівники мають високу мотивацію до розвитку дослідницької компетентності і до «використання в освітньому процесі найновіших результатів наукових досліджень у щоденній практиці» (Компетентії викладачів вищої школи в добу змін: діагностика та аналітика, 2018, с. 48).

Як засвідчив аналіз останніх досліджень і публікацій, професійний розвиток науково-педагогічних працівників все частіше стає предметом наукових розвідок учених. Н. Муқан (2013) у своїй науковій праці дійшла висновку, що «неперервний професійний розвиток – важливий компонент фахової діяльності науково-педагогічних працівників», і що «професійний розвиток слугує засобом заохочення талановитих спеціалістів різних галузей науки і народного господарства до педагогічної професії». Відзначає дослідниця й те, що в закладах вищої освіти США «особливу увагу приділяють розвитку науки та екстраполяції результатів

наукових досліджень як у навчальний процес, так і в різні галузі економіки» (с. 383).

Н. Мирончук (2018) розкриває суспільні виклики щодо професійної діяльності науково-педагогічних працівників та проблеми змісту їхньої підготовки, наголошуючи, що «неодмінною умовою професійної діяльності викладача вищої школи є його наукова діяльність і спілкування. Система наукових комунікацій і теоретично-практичне вивчення питань, які стосуються його наукових інтересів, надають викладачеві знання про дослідників цієї проблеми, її критичну оцінку, наявність розробок досліджуваного поля й створюють передумови для більш глибокого її вивчення» (с. 156–157). У поглядах авторки на порушену проблему імпонує те, що вона переймається питаннями кар'єрного зростання молодих викладачів: «Формами підвищення рівня наукових теоретичних та практичних знань і умінь молодих викладачів, особливо тих, хто є фахівцями в різних наукових галузях знань, але не мають педагогічної освіти, є науково-методичні семінари, навчання в школах молодого викладача, спеціальні курси (Мирончук, 2018, с. 163).

В. Ільчук (2016) одним з основних напрямів розвитку індивідуальної самоосвіти викладачів фахових дисциплін у вищих аграрних навчальних закладах називає науково-дослідницьку роботу над реалізацією індивідуальної науково-методичної проблеми (с. 145).

В. Дрижак і С. Єрмак (2018) з професійним розвитком науково-педагогічних працівників пов'язують забезпечення якості вищої освіти, проте більшою мірою акцентують увагу на нормативно-правових засадах підвищення їхньої кваліфікації, сформульованих у Законах України «Про вищу освіту», «Про освіту» і не порушують питання розвитку дослідницької компетентності.

У науковому і практичному сенсі для успішного професійного розвитку науково-педагогічних працівників важливо теоретично обґрунтувати й організаційно забезпечити розвиток дослідницької компетентності науково-педагогічних працівників. Між тим, незважаючи на наукову і практичну значущість розвитку дослідницької компетентності науково-педагогічних працівників, дотепер не було проведено системних досліджень з розроблення теоретичних основ цього процесу. Зазначене детермінувало потребу у з'ясуванні послідовності змін, що відбуваються у розвитку дослідницької компетентності науково-педагогічних працівників. На особистісному рівні це має значення для самореалізації науково-педагогічного пра-

цівника, на інституційному – для моніторингу професійного росту тих, хто навчає здобувачів вищої освіти, та управління підвищенням кваліфікації науково-педагогічних працівників.

Метою статті є розкриття обґрунтованих за результатами проведеного наукового дослідження теоретичних основ розвитку дослідницької компетентності як цілісного і динамічного процесу, що відбувається поетапно та характеризується відмінностями результатів, досягнутих на кожному з етапів.

Етапи розвитку дослідницької компетентності науково-педагогічного працівника. Науковий концепт «дослідницької компетентності науково-педагогічного працівника» вже був висвітлений у наших працях (Теоретичні основи і технологія професійного розвитку науково-педагогічних працівників університетів в умовах інтеграції вищої освіти і науки, 2017; Ярошенко, 2018). Наголосимо, що досліджувана нами особистісна якість науково-педагогічного працівника носить не статичний, а динамічний характер, її формування має дискретний характер і відбувається в умовах формальної, неформальної та інформальної освіти.

Узагальнення результатів аналізу літературних джерел, вивчення вітчизняних і зарубіжних практик дозволило виокремити та схарактеризувати процес розвитку дослідницької компетентності як сукупність послідовних етапів: започаткування, становлення, продуктивного розвитку, створення наукової школи науково-педагогічного працівника. Не виключаємо можливість настання після будь-якого із перелічених етапів етапу стагнації (наукового вигорання), на якому призупиняється поступальний розвиток досліджуваного феномену.

Пропедевтичний етап дослідницької компетентності науково-педагогічного працівника припадає на роки здобуття ним повної середньої освіти та вищої освіти на початковому та першому (бакалаврському) рівні. Власне, в середній освіті на цьому етапі відбувається розвиток особистості і формуються ключові та предметні компетентності, які у подальшому визначають майбутній фах здобувача вищої освіти. Сучасна середня освіта створює належні умови для пропедевтики дослідницької компетентності, оскільки розбудова Нової української школи акцентована на реалізації діяльнісного підходу у навчанні школярів. Він, як відомо, передбачає широке використання дослідницького методу під час виконання навчальних проєктів, проведення лабораторних дослідів і практичних робіт, виконання практикумів, проблемних завдань тощо. Тобто на-

буває поширення наукова освіта (science education), мета якої полягає у «навчанні учня мислити як науковець та новатор... щоб виплекати нову генерацію науковців, базуючись на певних методиках, методах, формах навчання та навчальному змісті» (Бабійчук, 2018, с. 61). Немає сумніву, що передбачене Законом України «Про освіту» (2017) функціонування наукових ліцеїв створить належні умови для реалізації наукової освіти, наскрізні лінії якої «відповідають базисним компонентам наукової діяльності, вони проходять через всі ступені освіти в своєму динамічному розвитку, маючи закономірності, зумовлені віковими особливостями учнів. З урахуванням зазначеної специфіки розбудовується педагогічна система розвитку здібностей до наукової творчості» (Поліхун та інші, 2018, с. 187).

Окрім урочних занять, формуванню дослідницьких умінь школярів сприяють гурткова робота, проведення експериментальних турів шкільних предметних олімпіад тощо. У розвитку дослідницької компетентності на окрему увагу заслуговує діяльність Малої академії наук (МАН), що вже 70 років успішно функціонує як унікальна освітня система з організації і координації науково-дослідницької діяльності учнів, забезпечуючи умови для інтелектуального, духовного, творчого розвитку та професійного самовизначення учнів, нарощування наукового потенціалу країни» (Мала академія наук, офіційний веб-сайт). Про різнобічність наукових уподобань учнів МАН свідчить те, що вони надають перевагу науково-дослідницькій діяльності у галузях філології та мистецтвознавства (25%), хімії та біології, екології й аграрних наук (23%), історії та географії (20%). Дещо менше дітей навчається у секціях наукових відділень математики (10%), комп'ютерних наук (7%), фізики і астрономії (6%), технічних наук (4%) (Мала академія наук, офіційний веб-сайт).

Здобувачі вищої освіти на початковому і бакалаврському рівнях виконують навчально-наукову роботу, передбачену освітніми програмами, ініціативно долучаються до виконання ініціативних короткотривалих досліджень. Відтак, закріплюються знання і вміння щодо дослідницької діяльності, сформовані у школі, відбувається подальше формування дослідницької компетентності. Одним з важливих результатів цього етапу є сформованість мотивації бакалаврів до дослідницької діяльності під час навчання на магістерському рівні.

Як етап започаткування дослідницької компетентності науково-педагогічного працівника

розглядаємо період його навчання та магістерському рівнях вищої освіти. «Другий (магістерський) рівень вищої освіти передбачає здобуття особою... загальних засад методології наукової та/або професійної діяльності, інших компетентностей, достатніх для ефективного виконання завдань інноваційного характеру відповідного рівня професійної. Освітньо-наукова програма магістра обов'язково включає дослідницьку (наукову) компоненту обсягом не менше 30 відсотків» (Закон «Про вищу освіту», 2014, ст. 5).

Під час навчання в магістратурі студенти виконують різноманітну обов'язкову навчально-наукову роботу (підготовка рефератів і доповідей, написання курсових робіт, виконання дослідження за темою магістерської роботи, участь у наукових конференціях тощо), проходять наукову практику. Крім цього, здобувачі вищої освіти беруть участь у науковій роботі кафедр, проблемних груп, наукових гуртків, олімпіадах тощо). Мобільність, що стала невід'ємною рисою вищої освіти, розширює можливості участі вітчизняних студентів у наукових дослідженнях за міжнародними програмами.

На відміну від першого етапу розвитку дослідницької компетентності, результатом цього етапу є захист результатів власного наукового дослідження, представленого у формі кваліфікаційної роботи. Національною рамкою кваліфікацій України (2011) визначено, що для роботи науково-педагогічним працівником необхідно мати ступінь не нижче магістра. Здобуті магістрами знання і вміння, сформовані здатності і цінності щодо дослідницької діяльності дозволяють їм приступити до виконання посадових обов'язків викладача, в тому числі і в частині наукової роботи. Тож випускники магістратури можуть бути призначені на посади асистента чи викладача і проводити практичні заняття. Подальша викладацька робота буде мотивувати їх до кар'єрного зростання, потребує здобуття наукового ступеня доктора філософії. З 2016/2017 навчального року це можливо за умови продовження навчання на третьому, (освітньо-науковому) рівні вищої освіти.

Освітньо-науковий рівень вищої освіти повністю спрямований на проведення наукових досліджень. Цей рівень вищої освіти передбачає здобуття особою «теоретичних знань, умінь, навичок та інших компетентностей, достатніх для продукування нових ідей, розв'язання комплексних проблем у галузі професійної та/або дослідницько-інноваційної діяльності, оволодіння методологією наукової та педагогічної

діяльності, а також проведення власного наукового дослідження, результати якого мають наукову новизну, теоретичне та практичне значення» (Закон України «Про вищу освіту», 2014, ст. 5) і є етапом цілеспрямованого розвитку дослідницької компетентності. Результатом розвитку дослідницької компетентності науково-педагогічного працівника на цьому етапі стає захист кандидатської дисертації і здобуття наукового ступеня доктора філософії.

Четвертий етап – етап продуктивної реалізації науково-педагогічним працівником дослідницької компетентності у професійній діяльності – розпочинається після захисту кандидатської дисертації. На цьому етапі можливе також навчання у докторантурі чи самостійне виконання наукового дослідження з подальшим захистом докторської дисертації. На цьому етапі науково-педагогічним працівникам присвоюють вчені звання доцент і професора.

На етапі продуктивної реалізації дослідницької компетентності науково-педагогічний працівник поєднує викладацьку діяльність з науковою, використовує одержані ним та іншими вченими наукові результати в освітньому процесі, організовує дослідницьку діяльність здобувачів вищої освіти, керує магістерськими і дисертаційними роботами. Дбаючи про кар'єрне зростання і підвищення професіоналізму, бере участь у дослідженнях кафедри, проведенні досліджень за міжнародними угодами та на грантовій основі.

Висока мотивація дослідницької діяльності сприяє тому, що найуспішніші науково-педагогічні працівники, котрі досягли вагомих наукових результатів і наукового визнання у державі та за її межами, керували і продовжують керувати дисертаційними дослідженнями, створюють наукову школу.

Будучи осередком наукової думки, наукова школа науково-педагогічного працівника об'єднує різні категорії дослідників – починаючи зі студентів і завершуючи докторами наук, підготовленими під керівництвом ученого. «Унікальність наукової школи вченого, який працює науково-педагогічним працівником, полягає в тому, що вона є дієвою формою організації науки в університетах й виконує такі основні функції:

- продукує ідеї, одержує нові знання, що стосуються як досліджуваної наукової галузі, так і впровадження результатів дослідницької діяльності в освітній процес;
- пропагує наукові досягнення школи в Україні і за її межами; здійснює підготовку докторів філософії й докторів наук;

- налагоджує конструктивні стосунки з представниками інших наукових шкіл;
- дбає про впровадження одержуваних науковою школою результатів;
- береже традиції і примноження цінності, притаманні науковій школі, піклується про наукову зміну» (Ярошенко, Блажко, 2018, с. 244).

Нині університети почали більше дбати про підтримку наукових шкіл. Вважаємо, що на часі є розроблення Міністерством освіти і науки Положення про наукову школу науково-педагогічного працівника. Це дозволить зробити співставними результати різних наукових шкіл, сприятиме поширенню їхніх наукових здобутків.

Висновки. Дослідницька складова є невід'ємною частиною професійної діяльності науково-педагогічного працівника, запорукою його кар'єрного зростання. Процес формування дослідницької компетентності тривалий і нерівномірний. У ньому простежуються такі етапи: пропедевтичний, започаткування, становлення, продуктивної реалізації, створення наукової школи.

Середня та вища освіта передбачають фор-

мування і розвиток дослідницької компетентності тих, хто навчається. Завдяки цьому створюється база для подальшого цілеспрямованого розвитку дослідницької компетентності науково-педагогічного працівника на етапах продуктивної реалізації наукових досліджень та створення наукової школи.

Поетапно розкритий розвиток дослідницької компетентності свідчить, що цей процес відбувається в умовах формальної, неформальної та інформальної освіти. Якщо на перших етапах домінує формальна освіта, то на етапах продуктивного функціонування й створення наукової школи першість за інформальною освітою. Посилення уваги до підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників підвищує роль неформальної освіти.

Стаття не вичерпує всіх аспектів порушеної наукової проблеми. Подальшими перспективними дослідженнями вбачаємо дослідження взаємозв'язку кар'єрного зростання науково-педагогічного працівника і рівня сформованості його дослідницької компетентності, розроблення критеріїв оцінювання результатів розвитку дослідницької компетентності науково-педагогічних працівників.

Література

- Бабійчук С. Наукова освіта як педагогічний концепт. *Молодь і ринок*. 2018. № 2 (157). С. 60–63. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2018.126827>.
- Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників. Постанова Кабінету Міністрів України від 21 серпня 2019 р. № 800. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/800-2019-%D0%BF#n10> (дата звернення 17.09.2019).
- Дрижак В. В., Єрмак С. М. Професійний розвиток та підвищення кваліфікації педагогічних та науково-педагогічних працівників як фактор забезпечення якості освіти. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2018. Вип. 153. С. 28–31. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2018_153_8 (дата звернення 29.08.2018).
- Закон України «Про вищу освіту». 2014. URL: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення 02.09.2018).
- Закон України «Про освіту». 2017. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/page3> (дата звернення: 03.09.2019).
- Ільчук В. В. Педагогічні умови професійного саморозвитку викладачів фахових дисциплін у вищих аграрних навчальних закладах. Дис...канд. пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Вінниця, 2016. 254 с.
- Компетенції викладачів вищої школи в добу змін: діагностика та аналітика (за результатами дослідження в Київському університеті імені Бориса Грінченка) / Л. Хоружа, М. Братко, О. Котенко, О. Мельниченко, В. Прошкін. Київ: Київський університет імені Бориса Грінченка, 2018. 92 с.
- Концепція розвитку педагогічної освіти. Затверджено Наказом Міністерства освіти і науки України від 1 липня 2018 р. № 776. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-konserpciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti> (дата звернення: 10.09.2019).
- Мала академія наук України. Офіційний веб-сайт. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/pozashkilna-osvita/derzhavni-centri-pozashkilnoyi-osviti/mala-akademiya-nauk-ukrayini> (дата звернення: 03.09.2019).
- Мирончук Н. М. Професійна діяльність викладача вищої школи: суспільні виклики та проблеми

- змісту підготовки. *Професійна освіта: андрагогічний підхід: монографія* / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид. О. О. Євенок, 2018. С. 146–172.
- Мукан Н. Професійний розвиток науково-педагогічних працівників університетів: досвід США. *Педагогічна освіта і наука в умовах класичного університету: традиції, проблеми, перспективи: Збірник наукових праць* / За ред. Євтуха М., Герцюка Д., Шмидта К. Київ – Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2013. Т. 1: Підготовка педагогічних кадрів у вищій школі: виклики, проблеми, динаміка змін. С. 380–387. URL: http://pedagogy.lnu.edu.ua/departments/pedagogika/periodic/pedos3t/tom1/40_mukan.pdf (дата звернення: 10.09.2019).
- Поліхун Н. І., Сліпучіна І. А., Чернецький І. С. Наукова освіта як інновація в системі освіти України. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка. 2018. Випуск 168. С. 186–189.
- Про затвердження Національної рамки кваліфікацій: постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1341. URL: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF> (дата звернення 29.08.2018).
- Теоретичні основи і технологія професійного розвитку науково-педагогічних працівників університетів в умовах інтеграції вищої освіти і науки: препринт (аналітичні матеріали); у 2-х частинах / Авторський колектив: О. Бульвінська, Н. Дівінська, Н. Дяченко, О. Жабенко, І. Линьова, Ю. Скиба, Г. Чорнойван, О. Ярошенко; за ред. О. Ярошенко. Київ: Інститут вищої освіти НАПН України, 2017. Ч. 1. 131 с. URL: / <https://ihed.org.ua/publications/> (дата звернення 29.08.2018).
- Ярошенко О. Теоретичні основи розвитку дослідницької компетентності науково-педагогічних працівників в умовах інтеграції вищої освіти і науки. *Міжнародний науковий журнал «Університети і лідерство»*. 2018. № 1 (5). С. 26–36. DOI: <https://doi.org/10.31874/2520-6702-2018-5-1-26-36>.
- Ярошенко, О. Г., Блажко О. А. Дослідницький потенціал наукової школи вченого: становлення, розвиток, здобутки. *Педагогічні науки. Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2018. Випуск 4 (95). С. 243–247.

References

- Babijchuk, S. (2018). Naukova osvita yak pedagogichnij koncept [Science education as a pedagogical concept]. *Molod i rinok*, 2 (157), 60–63. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2018.126827> (ukr).
- Deyaki pitannya pidvishennya kvalifikaciyi pedagogichnih i naukovo-pedagogichnih pracivnikov. *Postanova Kabinetu Ministriv Ukrayini vid 21 serpnia 2019 r. № 800* [Some issues of professional development of pedagogical and scientific-pedagogical workers. Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine of 21 August 2019 № 800]. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/800-2019-%D0%BF#n10> (ukr).
- Drizhak, V. V., Yermak, S. M. (2018). Profesijnij rozvitok ta pidvishennya kvalifikaciyi pedagogichnih ta naukovo-pedagogichnih pracivnikov yak faktor zabezpechennya yakosti osviti [Professional Development and Qualification Improvement of Pedagogical and Scientific Pedagogical Specialists as a Factor of Providing Quality in Education]. *Visnik Chernigivskogo nacionalnogo pedagogichnogo universitetu. Seriya: Pedagogichni nauki*, 153, 28–31 (ukr).
- Zakon Ukrainy «Pro vyshchu osvitu» [Law of Ukraine On Higher Education] (2014). Retrieved from <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (ukr).
- Zakon Ukrainy «Pro osvitu» [The Law of Ukraine On Education]. (2017). <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/page3> (ukr).
- Ilchuk, V. V. (2016). *Pedagogichni umovi profesijnogo samorozvitku vkladachiv fahovih disciplin u vishih agrarnih navchalnih zakladah. Candidate's thesis: 13.00.04*. Vinnytsia, Ukraine (ukr).
- Horuzha, L., Bratko, M., Kotenko, O., Melnichenko, O., Proshkin V. (2018). *Kompetenciyi vkladachiv vishoyi shkoli v dobu zmin: diagnostika ta analitika (za rezultatami doslidzhennya v Kiyivskomu universiteti imeni Borisa Grinchenka)* [Competencies of Higher Education Teachers in the Age of Change: Diagnosis and Analytics (Based on the Study at the Boris Grinchenko Kyiv University)]. Kyiv, Ukraine: KUBG (ukr).
- Koncepciya rozvitku pedagogichnoyi osviti. *Zatverdzheno Nakazom Ministerstva osviti i nauki Ukrayini vid 1 lipnya 2018 r. № 776* [The concept of development of teacher education. Approved by the Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine from July 1, 2018 № 776]. Retrieved from <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti> (ukr).

- Mala akademiya nauk Ukrainy. Ofitsijnij veb-sajt [Junior Academy of Sciences of Ukraine. Official website]. Retrieved from <https://mon.gov.ua/ua/osvita/pozashkilna-osvita/derzhavni-centri-pozashkilnoyi-osviti/mala-akademiya-nauk-ukrayini> (ukr).*
- Mironchuk, N. M. (2018). Profesijna diyalnist vkladacha vishoyi shkoli: suspilni vikliki ta problemi zmistu pidgotovki [Professional High School Teacher Activity: Community Challenges and Content Challenges]. In: O. A. Dubasenyuk (Ed.), *Profesijna osvita: andragogichnij pidhid: monografiya* (pp. 146–172). Zhitomir Ukraine: Vid. O. O. Yevenok (ukr).
- Mukan, N. (2013). Profesijnij rozvitok naukovogo-pedagogichnih pracivnikiv universitetiv: dosvid SSHa [University Staff Professional Development: the USA Experience]. *Pedagogichna osvita i nauka v umovah klasichnogo universitetu: tradicii, problemi, perspektivi: Zbirnik naukovih prac / M. Yevtuh, D. Gercyuk, K. Shmidt* (Eds.). Kyiv – Lviv: LNU imeni Ivana Franka, Vol. 1: Pidgotovka pedagogichnih kadriv u vishij shkoli: vikliki, problemi, dinamika zmin, 380–387 (ukr).
- Polihun, N. I., Slipuhina, I. A., Chernetckiy, I. S. (2018). Naukova osvita yak innovaciya v sistemi osviti Ukrayini [Scientific education as an innovation in the education system of Ukraine]. *Naukovi zapiski. Seriya: Pedagogichni nauki. Kropivnickij: RVV CDPU im. V. Vinnichenka*, 168, 186–189 (ukr).
- Pro zatverdzhennya Nacionalnoyi ramki kvalifikacij: postanova Kabinetu Ministriv Ukrayini vid 23 listopada 2011 r. № 1341 [On approval of the National Qualifications Framework: Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine of November 13, 2011. № 1341]. Retrieved from <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF> (ukr).*
- Yaroshenko, O. (Ed.), Bulvinska, O., Divinska, N., Dyachenko, N., Zhabenko, O., Linova, I., Skiba, Yu., Chornojvan, G. (2017). *Teoretichni osnovi i tehnologiya profesijnogo rozvitku naukovogo-pedagogichnih pracivnikiv universitetiv v umovah integraciyi vishoyi osviti i nauki: preprint (analitichni materialy); u 2-h chastinah [Theoretical bases and technology of professional development of academic staff of universities in the conditions of integration of higher education and science: preprint (analytical materials); in 2 parts]. Kyiv, Ukraine: Institut vishoyi osviti NAPN Ukrayini. Vol. 1. Retrieved from / <https://ihed.org.ua/publications/> (ukr).*
- Yaroshenko, O. G. (2018). Teoretichni osnovi rozvitku doslidnickoyi kompetentnosti naukovogo-pedagogichnih pracivnikiv v umovah integraciyi vishoyi osviti i nauki [Theoretical bases for academics' research competence development under the conditions of higher education and science integration]. *Mizhnarodnij naukovij zhurnal «Universiteti i liderstvo»*, 1 (5), 26–36. DOI: <https://doi.org/10.31874/2520-6702-2018-5-1-26-36> (ukr).
- Yaroshenko, O. G., Blazhko, O. A. (2018). Doslidnickij potencial naukovoyi shkoli vchenogo: stanovlennya, rozvitok, zdobutki [Research potential of the scientific school of the scientist: formation, development, achievements]. *Pedagogichni nauki. Visnik Zhitomirskogo derzhavnogo universitetu imeni Ivana Franka*, 4 (95), 243–247 (ukr).

РАЗВИТИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ КАК ЦЕЛЕНАПРАВЛЕННЫЙ ПРОЦЕСС ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ

Ярошенко Ольга,

доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент НАПН Украины,
заведующая отделом интеграции высшего образования и науки,

Институт высшего образования НАПН Украины,
Бастионная, 9, 01014 Киев, Украина, yaroshenko_o@ukr.net

В статье с позиции профессионального развития научно-педагогических работников рассмотрен генезис их исследовательской компетентности. Развитие исследовательской компетентности научно-педагогических работников охарактеризовано как целенаправленный процесс. В нем последовательно, но дискретно происходят изменения, позволяющие выделить следующие этапы: пропедевтический, начальный, становления, продуктивного развития, создания научной школы научно-педагогического работника. При этом рассматривается возможность существования этапа стагнации – исследовательского выгорания. Детально рассмотрены сущность каждого из этапов и указаны результаты развития исследовательской компетентности по завершении каждого из них.

В современных условиях развития исследовательской компетентности научно-педагогического работника в связи с выполнением Законов Украины «О высшем образовании» и «Об образовании» акцентирована роль формального, неформального, информального образования в развитии исследовательской компетентности научно-педагогического работника. Поставлен вопрос значения научного образования школьников как старта для развития исследовательской компетентности личности.

Ключевые слова: исследовательская компетентность; научное образование; научно-педагогический работник; развитие; уровни высшего образования; формальное, неформальное, информальное образование; этапы развития исследовательской компетентности научно-педагогических работников;

DEVELOPMENT OF RESEARCH COMPETENCE AS A PURPOSEFUL PROCESS OF PROFESSIONAL GROWTH OF SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL STAFF

Yaroshenko Olga,
Doctor of Science (Pedagogy), Professor,
Corresponding Member of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine,
Head of Department of Integration of Higher Education and Science,
Institute of Higher Education of NAES of Ukraine,
9 Bastionna Str., 01014 Kiev, Ukraine, yaroshenko_o@ukr.net

In the article from the side of the professional development of scientific and pedagogical workers the genesis of their researcher competence had been overviewed. This personal characteristic of the scientific and pedagogical staff has not static, but dynamic character, and its formation has a discrete character and appears in conditions of formal, non-formal and informal cases. The development of the researcher competence of the scientific and pedagogical staff has been characterized as focused process. Inside of it, we can see the consecutive, but discrete appearance of the changes that can help to produce the following stages: propaedeutic, institutions, formation of productive development and creation of the scientific schools of the scientific and pedagogical staff. At the same time, the stagnation stage might exist – the research burnout. In details had been overviewed the meaning of each stage and at the end, the results had been recorded of the development researcher competence. The modern conditions of the development of researcher competence of the scientific and pedagogical staff were highlighted, because of the Laws of Ukraine On Higher Education and On Education, the role of formal, non-formal, and informal education in the development of the researcher competence of the scientific and pedagogical staff. There is a question about meaning of scientific education of the students as a start for the development researcher competence. The following perspective research is the research of interconnection carrier growth of the scientific and pedagogical staff and the level of the formation of his research competence, the development of the graded conditions of the results of development researcher competence of the scientific and pedagogical staff.

Key words: development; formal, non-formal, informal education; level of the high education; researcher competence of the scientific and pedagogical staff; scientific education; stages of the development of researcher competence of the scientific and pedagogical staff.

Стаття надійшла до редакції 15.09.2019

Прийнято до друку 31.10.2019

Ольга Черепехіна

ORCID iD 0000-0001-6970-1217

кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології та педагогіки,
Дніпропетровський державний університет внутрішніх справ,
просп. Гагаріна, 25, 49005 Дніпро, Україна,
olga.cherry.2013@gmail.com

ПЕДАГОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ВИКЛАДАЧА ПСИХОЛОГІЇ

У статті обґрунтовано актуальність дослідження педагогічної компетентності майбутнього викладача психології вищої школи у контексті її складової професіоналізму психолога. Проаналізовано підходи до визначення поняття «професіоналізм педагога вищої школи». Розкрито сутність педагогічної компетентності викладача як компоненту його професіоналізму. У структурі педагогічної компетентності викладача виокремлюємо загальнопрофесійні (психолого-педагогічні, науково-дослідницькі і педагогічного менеджменту) та ключові компетентності (соціальна, загальнокультурна, здоров'язбережувальна, громадянська, інформаційна). Актуалізовано питання педагогічної компетентності викладача психології в акмеологічному підході.

Ключові слова: акмеологічний підхід; педагогічна компетентність; педагогічна компетентність викладача психології; педагогічна компетентність викладача психології як складова професіоналізму.

<https://doi.org/10.28925/2078-1687.2019.3-4.4551>

Вступ. Сучасна психологічна освіта в Україні набуває на новому етапі свого розвитку ознак європейської системи освіти. Майбутнє вищої психологічної освіти визначається євроінтеграційними та глобалізаційними процесами. Це означає якісну модернізацію змісту та форм організації навчання майбутніх викладачів психології. У своєму дослідженні ми робимо наголос на розвитку педагогічної компетентності майбутнього викладача психології вищої школи як складової професіоналізму психолога. Педагогічну компетентність викладачів науковці досліджують за такими напрямками: результативність педагогічної компетентності: В. Волик, І. Лернер, М. М. Скаткін, В. Краєвський, G. Stricland, M. Afric; вивчення особистісного фактора педагогічної компетентності: Б. Ананьєв, Я. Болюбаш, І. Булах, С. Демченко, М. Мруга, Є. Рогова, З. Філончук, Н. Шувалова, W. Cashin, F. Fich; процесуально-особистісна складова педагогічної компетентності: С. Дружилов, О. Локшина, А. Маркова, О. Пометун, Н. Marsh, L. Roche; процесуальний підхід: Н. Кузьміна, А. Хуторської, L. Roche та інші. Н. Кузьміна, М. Лук'янова, В. Сластьонін та Г. Сухобська розглядають педагогічну компе-

тентність як важливу та самостійну підсистему професійної компетентності.

Базові характеристики діяльності психологів, вимоги до особистості майбутніх фахівців у галузі психології представлено у роботах як вітчизняних (Г. Абрамова, Г. Балл, О. Бондаренко, М. Боришевський, Л. Бурлачук, І. Булах, Ж. Вірна, А. Деркач, Л. Долинська, Л. Карамушка, Н. Коломінський, Н. Кузьміна, С. Максименко, А. Маркова, В. Панок, К. Платонов, В. Семиченко, Т. Титаренко, Н. Чепелева, Т. Яценко, Ю. Швалб та ін.), так і закордонних дослідників (А. Маслоу, К. Р. Роджерс, О. Лідерс, В. Франкл, Л. Шнейдер та ін.).

Проблема формування та розвитку педагогічної компетентності складна і багатоаспектна, на що вказують у своїх роботах В. Адольф, С. Вершловський, Т. Добудько, Р. Кричевський, Р. Гуревич та ін.

Значний інтерес для формування та розвитку педагогічної компетентності викладачів психології в умовах магістратури мають праці Л. Ващенко, О. Введенського, М. Жалдака, І. Зязюна, Н. Ничкало, С. Сисоєвої та ін.

Мета статті – обґрунтувати зміст педагогічної компетентності майбутнього викладача психології вищої школи як складової професіоналізму психолога.

Наукові підходи до визначення професіоналізму викладача психології. Предметом нашого подальшого розгляду є педагогічна компетентність у якості складової такого явища, як професіоналізм викладача психології вищої школи. Тому насамперед тепер необхідно зупинитися на розгляді питання професіоналізму.

Зокрема, в роботах, присвячених аналізу психологічних аспектів професіоналізму, всесторонньо і ретельно проаналізовані особливості системної організації свідомості людини в процесі його професійного розвитку, представлена та, що має важливе методологічне значення для дослідження професійних явищ класифікація професій, розкриті риси образу миру в свідомості представників різних професій. В рамках психології професій професіоналізм розглядається перш за все крізь призму функціонально-психологічних якостей суб'єкта діяльності й визначається як вищий рівень знань та умінь людини, що має на увазі наявність складної організації свідомості. Незважаючи на важливість розробки особистісної моделі професіоналізму, необхідно відзначити, що поза цим підходом залишається соціальна суть цього явища, специфіка професіонала як працівника, що належить до певної соціальної групи і включеного в систему соціальних зв'язків.

Смисл слова «професіоналізм» означає оволодіння основами й глибинами якої-небудь професії (Словник-довідник з української лінгводидактики, 2015).

У нормативно-правових актах України можемо знайти наступні два визначення терміну «професія»:

1. професія – це рід трудової діяльності людини, що володіє комплексом спеціальних знань, практичних навичок, одержаних шляхом спеціальної освіти, навчання чи досвіду, які мають можливість здійснювати роботу в певній сфері виробництва (Про затвердження Інструкції, 2011);

2. професія – сукупність подібних видів робіт/занять, що передбачає відповідну підготовку та здобуття певних кваліфікацій (Закон України «Про освіту», 2017).

Спорідненим є термін «професіоналізм». Його визначення знаходимо в Законі України «Про державну службу» (2016): «компетентне, об'єктивне і неупереджене виконання посадових обов'язків, постійне підвищення державним службовцем рівня своєї професійної компетентності, вільне володіння державною мовою і, за потреби, регіональною мовою або мовою національних меншин, визначеною відповідно до закону».

Т. Агапова (2011) вважає, що у сучасному освітньому середовищі професіоналізм виступає як інтегральна характеристика людини – професіонала, що виявляється в діяльності та спілкуванні і має свою кінцеву форму, свій найвищий рівень кваліфікації фахівця. Але високі досягнення зумовлюються не тільки високим рівнем знань, досконалою системою умінь і навичок, а й розвитком особистісних властивостей і професійних якостей особистості.

Незважаючи на численні дослідження, використання поняття «професіоналізм» у вітчизняній педагогічній науці залишається проблемним, а саме явище професіоналізму, незважаючи на появу останніми роками спеціальних досліджень – маловивченим. Паралельно існують різні підходи до визначення сутності феномену професіоналізму.

У першому підході простежується орієнтація на діяльнісні аспекти феномену, що визначається мірою володіння суб'єктом діяльності сучасним змістом і сучасними засобами вирішення професійних завдань, продуктивними способами їх здійснення. У такому розумінні термін «професіоналізм» використовується для позначення великої сукупності елементів, які відображають високу продуктивність професійної діяльності (Кузьміна, 1961, с. 55–60).

У такому тлумаченні професіоналізму чітко простежується орієнтація на діяльнісні аспекти феномена, а його сутність пов'язується з вищими рівнями, вищими щаблями досконалості діяльності, досягнутими мистецтвом і майстерністю.

О. Деркач, В. Зазикін та А. Маркова (2004) співвідносять і характеризують майстерність і професіоналізм за ознаками високої і стабільної продуктивності, ефективності діяльності; високого рівня кваліфікації і компетентності фахівця; оптимальної інтенсивності і напруженості праці; високої точності, надійності й організованості; низької опосередкованості, креативності, суб'єктності, спрямованості на досягнення позитивних соціально-значущих цілей (с. 66).

Водночас вони вважають, що категорія майстерності є важливою складовою категорії професіоналізму, близькою за змістом до професіоналізму діяльності, тому що мова йде переважно про розвиток практичних умінь і гнучких навичок, хоча при цьому необхідно мати і особистісні якості як стартові можливості для оволодіння майстерністю (Деркач, 2004, с. 67).

З розвитком індивідуально-орієнтованих методологічних підходів зростає увага дослідників особистісних аспектів професіоналізму,

оскільки професійні досягнення людини зумовлюються не тільки досконалою системою умінь і навичок, а й розвитком особистісних і професійних якостей і з'являється другий – особистісний підхід до розуміння сутності професіоналізму. У другому підході простежується орієнтація на психофізіологічні, психічні і особистісні зміни, які відбуваються у майбутнього фахівця під час оволодіння і тривалого виконання діяльності, що забезпечують якісно новий рівень виконання професійних завдань в особливих умовах і постають гарантом високого рівня його професіоналізму (Рогов, 1991).

Є. Климов (1996) вважає, що не слід зводити ідею професіоналізму тільки до уявлення про високий рівень умілості професіонала; професіоналізм – це не просто певний вищий рівень знань, умінь і результатів людини в конкретній галузі діяльності, а певна системна організація свідомості і психіки людини, що включає власності людини як цілого (особистість суб'єкта діяльності); праксис професіонала (уміння, навички, моторику); гносис професіонала (пізнавальні процеси, дії); інформованість, знання, досвід і культуру професіонала, емоційний світ та усвідомлення смислів і належності до професії (с. 287).

Сьогодні нерідко професіоналізм пов'язують з творчим аспектом. К. Левітан (1990) визначає професіоналізм як творче оволодіння фахом (с. 5), а І. Зязюн і Г. Сагач (1997) – як достатній для творчого вирішення завдань професійної діяльності рівень розвитку професійної культури та самосвідомості (с. 42). В. Худяков вважає, що професійна творчість – це акт виробництва новизни в процесі будь-якої професійної діяльності поза залежності від предметного змісту, хоча така новизна може мати широкий спектр проявів, серед яких виділяється об'єктивний аспект творчості (для усіх) і суб'єктивний (для себе) (Енциклопедія професіонального образования, 1999, с. 420–421).

Третій підхід до визначення сутності професіоналізму виявляється в поєднанні діяльності і особистісних засад, коли професіоналізм розглядається в діалектичній єдності проявів діяльнісного і особистісного та, відповідно, визначається поняттями «професіоналізм діяльності» і «професіоналізм особистості». Така диференціація є доцільною, особливо при вирішенні практичних завдань, де ці поняття існують у відповідній діалектичній єдності, але скоріше тон у розвитку задає все-таки діяльнісна сторона.

На думку Н. Гузій (2015), цей підхід є найбільш продуктивним у вирішенні проблеми

співвідношення діяльнісних і особистісних засад у понятті професіоналізму. Відповідно до цього підходу феномен розглядається в діалектичній єдності проявів діяльнісного і особистісного та відповідно визначається поняттями професіоналізму діяльності і професіоналізму особистості (с. 22).

Професіоналізм особистості – якісна характеристика суб'єкта праці, що відображає високий рівень розвитку професійно важливих та індивідуально-ділових якостей, акмеологічних інваріантів професіоналізму, високий рівень креативності, адекватний рівень домагань, мотиваційну сферу і ціннісні орієнтації, спрямовані на прогресивний розвиток фахівця.

У результаті досліджень дефініції професіоналізму акмеологи дійшли висновків, що професіоналізм – це інтегральна психологічна характеристика людини праці, яка відображає рівень і характер оволодіння професією, це – не тільки досягнення нею високих професійних результатів, а й неодмінно наявність психологічних компонентів – внутрішнього ставлення людини до професійної праці, стан її психологічних якостей (Гузій, 2015, с. 68).

У цілісному підході до професіоналізму виділяються його дві сторони: мотиваційна сфера (спонукання людини до праці, її сенс, цілі, домагання) та операційна сфера (використання людиною прийомів, технологій, знань, мисленевих здібностей та ін.) (Деркач, 2001, с. 188). Таке системне розуміння особистісно-діяльнісної сутності професіоналізму цілком правомірно відображає не тільки якість професійної діяльності, а й її вплив на особистість, високі стандарти особистісних норм, ставлень, мотивації досягнень у професіоналів.

Якщо говорити про питання педагогічної компетентності в акмеологічному підході, то, на думку А. Фоміних (2005), компетентність в психолого-акмеологічних дослідженнях розглядається на різних рівнях: загальному, особливому та одиничному. Компетентність використовується в якості загальної категорії для характеристики діяльності та особистості, а її спеціальні види, співставлені з категорією особливого, пов'язані з поняттям професійної компетентності. Різноманітні види та компоненти компетентності характеризують категорію одиничного (с. 39).

Отже, в основному поняття професіоналізму як соціального явища досліджується в рамках нової інтегративної науки акмеології, що вивчає механізми досягнення вершин в професійній діяльності (від грецького «акме» – вершина).

Педагогічна компетентність як складова професіоналізму викладача психології. С. Меркулова (2008) на основі аналізу поглядів різних вчених щодо структури компетентності виокремлює в ній такі компоненти: соціальна спрямованість; ціннісно-смісловне ставлення до діяльності; практикоорієнтована особистісна діяльність; ситуаційний характер як прояв особливостей конкретної професійної діяльності; особистісні якості, які сприяють оптимальній організації професійної діяльності (с. 164).

І. Кучинська (2018) акцентує увагу на розвитку ключових компетенцій при компетентнісній підготовці педагогів. За стандартами МОН України компетенції поділяють на чотири групи (с. 7):

1) соціально-особистісні. Сюди входить розуміння та сприйняття етичних норм поведінки, дотримання здорового способу життя, здатність учитися, толерантність та ін.;

2) загальнонаукові включають базові уявлення про основи філософії, психології, педагогіки, історії, економіки і права та ін.;

3) інструментальні – це здатність до письмової й усної комунікації рідною мовою; знання інших мов; навички роботи з комп'ютером, управління інформацією, дослідницькі навички;

4) професійні включають базові знання фундаментальних наук в обсязі, необхідних для засвоєння загальнопрофесійних дисциплін.

Дослідниця відзначає основні характеристики ключових компетенцій, а саме: багатифункціональність, багатомірність, надпредметність і міждисциплінарність та динамічність. Виходячи з цього, І. Кучинська (2018) називає необхідні ключові компетенції, необхідні для формування педагогічної компетентності викладача (с. 8):

- фахова компетенція ґрунтується на здатності науково-педагогічного працівника здобувати знання, опановувати професійні уміння, виконувати певні функції в межах професійної діяльності;

- соціальна компетенція передбачає здатність науково-педагогічного працівника до соціальної взаємодії та роботи в команді;

- загальнокультурна компетенція вимагає здатності дотримуватися загальнокультурних норм поведінки, проявляючи творчу ініціативу щодо розвитку культури соціуму;

- здоров'язбережувальна компетенція потребує готовності до здорового способу життя, збереження власного здоров'я та здоров'я ото-

чуючих людей, дбале ставлення до природних ресурсів;

- громадянська компетенція передбачає прояв здатності орієнтуватися в проблемах сучасного суспільно-політичного життя в Україні, а також захищати власні права і свободи, виконувати громадянські обов'язки;

- інформаційна компетенція вимагає прояву умінь використовувати інформаційно-комунікаційні технології для виконання професійних обов'язків із застосуванням комп'ютерної техніки.

Також, на думку дослідниці, кожен науково-педагогічний працівник вищої школи має володіти загальнопрофесійними компетентностями, до яких дослідниця відносить (Кучинська, 2018, с. 9):

- психолого-педагогічною (знання системи нормативних документів сфери освіти; специфіки та психолого-педагогічної сутності навчально-виховного процесу у вищій школі; дидактики вищої освіти; особливостей функціонування педагогічної системи; методів діагностики ефективності навчально-виховного процесу; сучасних тенденцій розвитку вітчизняної, європейської та світової систем вищої освіти);

- науково-дослідницькою (знання методології наукового пізнання; сучасних наукових категорій та концепцій філософії освіти; сутності та основних вимог до організації та проведення наукового дослідження, оформлення його результатів; методів проведення досліджень, статистичної та математичної обробки їх результатів; особливостей використання експериментальних даних в освітньому процесі; основних напрямів науково-дослідницької діяльності студентів);

- педагогічного менеджменту (знання наукових основ філософії управління; особливостей управління соціальним системами; наукових основ освітнього менеджменту; психології управління; наукових основ самоменеджменту).

Висновки. Отже, на основі аналізу теоретичних джерел нами обґрунтовано актуальність дослідження педагогічної компетентності майбутнього викладача психології вищої школи у контексті її як складової професіоналізму психолога. Аналіз підходів до визначення поняття «професіоналізм педагога вищої школи» дав змогу виокремити три підходи: діяльнісний підхід пов'язується з вищими щаблями досконалості діяльності, досягнутими мистецтвом і майстерністю у професійній діяльності; особистісний підхід акцентує увагу на системну

організація свідомості і психіки людини; третій підхід до визначення сутності професіоналізму виявляється в поєднанні діяльності і особистісних засад. Сутність педагогічної компетентності викладача розглядаємо як компонент його професіоналізму. У структурі педагогічної компетентності викладача виокремлюємо загальнопрофесійні (психолого-педагогічні, науково-дослідницькі і педагогічного менеджменту) та ключові компетентності (соціальна,

загальнокультурна, здоров'язбережувальна, громадянська, інформаційна). Педагогічна компетентність викладача психології розглядається в акмеологічному підході на різних рівнях: загальному, особливому та одиничному.

Перспективи подальших досліджень, на наш погляд, полягають, у розробці та впровадженні в освітній процес педагогічних умов розвитку педагогічної компетентності майбутнього викладача психології вищої школи.

Література

- Агапова М. Б. Проблема професіоналізму майстра виробничого навчання в умовах євроінтеграційних процесів: акмеологічний аспект. *Педагогічна теорія і практика*. 2011. № 2. С. 24–34.
- Деркач А. А. Акмеологические основы развития профессионала. Воронеж: МОДЭК, 2004. 752 с.
- Закон України «Про державну службу». 2016. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/889-19> (дата звернення 29.08.2019).
- Закон України «Про освіту». 2017. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення 09.09.2019).
- Зязюн І. А., Сагач Г. М. Краса педагогічної дії. Київ: Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. 302 с.
- Климов Е. А. Психология профессионала. Москва: Институт практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1996. 400 с.
- Кузьмина Н. В. Формирование педагогических способностей. Ленинград: ЛГУ, 1961. 98 с.
- Кучинська І. О. Педагогічна компетентність сучасного викладача вишу: пріоритетні орієнтири й перспективи. *Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. 2018. Випуск 11. 7 с.
- Левитан К. М. Личность педагога: становление и развитие. Саратов: Издательство Саратовского университета, 1990. 168 с.
- Меркулова С. К. К проблеме оценки компетентности. *Высшее образование в России*. 2008. № 2. С. 163–165.
- Общая и прикладная акмеология / А. А. Деркач (ред.). Часть 1. Москва: РАГС, 2001. 279 с.
- Педагогічна творчість, майстерність, професіоналізм у системі підготовки освітянських кадрів: здобутки, пошуки, перспективи : монографія / Н. В. Гузій (ред.). Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. 432 с.
- Про затвердження Інструкції про встановлення груп інвалідності. Наказ Міністерства охорони здоров'я України від 05.09.2011 № 561. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1295-11> (дата звернення: 15.09.2019).
- Рогов Е. И. Психологические проблемы формирования индивидуальности личности профессионала. *Системное исследование индивидуальности*. Пермь: ПГПИ, 1991. С. 84–86.
- Словник-довідник з української лінгводидактики / М. І. Пентиліук (ред.). Київ: Ленвіт, 2015. 320 с.
- Фоминых А. Ф. Развитие акмеологической компетентности руководителей общеобразовательных учреждений: дис. ... канд. психол. наук. Москва, 2005. 156 с.
- Энциклопедия профессионального образования: В 3-х тт. / С. Я. Батышев (ред.). Т. 2. Москва: Профессиональное образование, 1999. 440 с.

References

- Agapova, M. B. (2011). Problema profesionalizmu majstra virobничого navchannya v umovah yevrointegracijnih procesiv: akmeologichnij aspekt [The problem of professionalism of the master of vocational training in the conditions of European integration processes: acmeological aspect]. *Pedagogichna teoriya i praktika*, 2, 24–34 (ukr).
- Derkach, A. A. (2004). *Akmeologicheskie osnovy razvitiya professionala* [Acmeological bases of professional development]. Voronezh, Russia: MODEK (rus).

- Zakon Ukrainy «Pro derzhavnu sluzhbu» [The Law of Ukraine On Civil Service] (2016). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/889-19> (ukr).
- Zakon Ukrainy «Pro osvitu» [The Law of Ukraine On Education] (2017). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (ukr).
- Zyazyun, I. A., Sagach, G. M. (1997). *Krasa pedagogichnoyi diyi* [The Beauty of Pedagogical Action]. Kyiv, Ukraine: Ukrainian-Finnish Institute of Management and Business (ukr).
- Klimov, E. A. (1996). *Psihologiya professionala* [Psychology of the professional]. Moscow, Russia: Institute of Practical Psychology; Voronezh, Russia: MODEC NGO (rus).
- Kuzmina, N. V. (1961). *Formirovanie pedagogicheskikh sposobnostej* [Formation of pedagogical abilities]. Leningrad, Russia: LGU (rus).
- Kuchinska, I. O. (2018). Pedagogichna kompetentnist suchasnogo vkladacha vishu: prioritetni oriyentiri j perspektivi [Pedagogical competence of the present teacher of visu: priority and perspective prospects]. *Visnik Kam'yanec-Podilskogo nacionalnogo universitetu imeni Ivana Ogiyenka*, 11 (ukr).
- Levitani, K. M. (1990). *Lichnost pedagoga: stanovlenie i razvitie* [The teacher's personality: formation and development]. Saratov, Russia: Izdatelstvo Saratovskogo universiteta (rus).
- Merkulova, S. K. (2008). K probleme ocenki kompetentnosti [To the problem of competence assessment]. *Higher education in Russia*, 2, 163–165 (rus).
- Derkach, A. A. (Ed.) (2001). *Obshaya i prikladnaya akmeologiya* [General and applied acmeology]. Part 1. Moscow, Russia: RAGS (rus).
- Guziy, N. V. (Ed.) (2015). *Pedagogichna tvorchist, majsternist, profesionalizm u sistemi pidgotovki osvityanskih kadrov: здобутки, пошуки, перспективи: монографія* [Pedagogical creativity, skill, professionalism in the system of training of educational personnel: achievements, searches, perspectives: monograph]. Kyiv, Ukraine: NPU imeni M. P. Dragomanova (ukr).
- Pro zatverdzhennya Instrukcii pro vstanovlennya grup invalidnosti. Nakaz Ministerstva ohoroni zdorov'ya Ukrayini vid 05.09.2011 № 561 [On approval of the Instruction on the establishment of disability groups. Order of the Ministry of Health of Ukraine from 05.09.2011 № 561]. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1295-11> (ukr).
- Rogov, E. I. (1991). Psihologicheskie problemy formirovaniya individualnosti lichnosti professionala. In *Sistemnoe issledovanie individualnosti* (pp. 84–86). Perm, Russia: PGPI (rus).
- Pentyluk, M. I. (Ed.) (2015). *Slovník-dovidník z ukrajinskoyi lingvodidaktiki* [Dictionary-directory of Ukrainian linguodidactics]. Kyiv, Ukraine: Lenvit (ukr).
- Fominykh, A. F. (2005). *Razvitie akmeologicheskoy kompetentnosti rukovoditelej obsheobrazovatelnykh uchrezhdenij* [Development of acmeological competence of heads of general education institutions: Candidate's thesis]. Moscow, Russia (rus).
- Batyshev, S. Ya. (Ed.) (1999). *Enciklopediya professionalnogo obrazovaniya* [Encyclopedia of Professional Education]: In 3 vols. Vol. 2. Moscow, Russia: Professionalnoe obrazovanie (rus).

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ПСИХОЛОГИИ

Черепехина Ольга,

кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии и педагогики,
Днепропетровский государственный университет внутренних дел,
просп. Гагарина, 26, 49005 Днепр, Украина, olga.cherry.2013@gmail.com

В статье обоснована актуальность исследования педагогической компетентности будущего преподавателя психологии высшей школы в контексте ее как составляющей профессионализма психолога. Проанализированы подходы к определению понятия «профессионализм педагога высшей школы». Раскрыта сущность педагогической компетентности преподавателя как компонента его профессионализма. В структуре педагогической компетентности преподавателя выделяем общепрофессиональные (психолого-педагогические, научно-исследовательские и педагогического менеджмента) и ключевые компетентности (социальная, общекультурная, здоровьесберегающая, гражданская, информационная). Актуализирован вопрос педагогической компетентности преподавателя психологии в акмеологическом подходе.

Ключевые слова: акмеологический подход; педагогическая компетентность; педагогическая компетентность преподавателя психологии; педагогическая компетентность преподавателя психологии как составляющая профессионализма.

PEDAGOGICAL COMPETENCE AS A COMPONENT OF PROFESSIONALISM OF PSYCHOLOGY TEACHER

Cherepekhina Olha, PHD (Psychology),
Associate Professor, Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogy,
Dnipropetrovsk State University of Internal Affairs,
26 Gagarina ave., 49005 Dnipro, Ukraine, olga.cherry.2013@gmail.com

The article studies the relevance of research of pedagogical competence of the future teacher of psychology in higher education in the context of professional component of the psychologist. The scientific approaches to the definition of the term «professionalism of the teacher of higher education» are analyzed. The activity approach is associated with the highest levels of excellence in the work, achieved in the arts and skill in professional activity. Personal approach focuses on the systematic organization of consciousness and human psyche, which includes the properties of the person as a whole; skills, skills, motor skills, cognitive processes, actions, awareness, knowledge, experience and culture of a professional, his emotional world. The third approach to defining the essence of professionalism is manifested in the combination of activities and personal principles, when professionalism is viewed in the dialectical unity of manifestations of activity and personality and, accordingly, is defined by the concepts of «professionalism of activity» and «professionalism of personality». The issue of pedagogical competence of the psychology teacher in the acmeological approach, which is considered at different levels: general, special and individual, has been updated. The essence of teacher's pedagogical competence as a component of his professionalism is revealed. In the structure of pedagogical competence of the teacher we distinguish general professional (psycho-pedagogical, research and pedagogical management) and key competences (social, general cultural, health-saving, civil, informational). The prospects for further research are to develop and introduce into the educational process the pedagogical conditions for the development of pedagogical competence of a future teacher of higher education psychology.

Key words: acmeological approach; pedagogical competence; pedagogical competence of the teacher of psychology; pedagogical competence of the teacher of psychology as a component of professionalism.

Стаття надійшла до редакції 20.09.2019

Прийнято до друку 31.10.2019

УДК 51:005.336.2]:378.091.212(4)

Ніна Батечко

ORCID iD 0000-0002-3772-4489

доктор педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри вищої та прикладної математики
Національний університет біоресурсів
і природокористування України,
вул. Героїв Оборони, 15, 03042 Київ, Україна
batechko_n_@ukr.net

Емілія Дібрівна

ORCID iD 0000-0001-5513-9737

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри вищої та прикладної математики,
Національний університет біоресурсів
і природокористування України,
вул. Героїв Оборони, 15, 03042 Київ, Україна,
de-de@ukr.net

ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ У КОНТЕКСТІ ЄВРОПЕЙСЬКОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

У статті висвітлюються основні тенденції формування математичної компетентності студентів у сучасних умовах входження України в Європейський освітній простір. Розглянуто компетентнісний підхід як методологічне підґрунтя процесу формування математичної компетентності студентів. Наведено численні ключові компетентності Європейського Союзу та місце в них математичної компетентності. Розкрито особливості формування математичної компетентності студентів вітчизняних закладів вищої освіти в контексті європейських практик.

Ключові слова: ключові компетентності; математична компетентність; Європейський освітній простір.

<https://doi.org/10.28925/2078-1687.2019.3-4.5258>

Вступ. В умовах євроінтеграційних процесів, глибоких соціально-економічних перетворень в Україні вища школа не може залишатися замкненою стабільною системою. Нові виклики: євроінтеграція, перехід до ринкової економіки й демократичного суспільства – викликають кардинальні зміни в освіті.

У сучасних ринкових умовах успішними є ті випускники, які здатні знаходити своє місце в житті, активно засвоювати свої життєві і соціальні ролі, бути гнучкими і мобільними, швидко пристосовуватися до змінних життєвих ситуацій та вміти ефективно використовувати свої знання. Зауважимо, що надзвичайно важливим є вміння сучасних випускників вищої школи здобувати потрібну інформацію, аналізувати її та адаптувати до власних потреб.

Зауважимо, що вивчення математичних

дисциплін відіграє системоутворюючу роль у процесі підготовки майбутніх фахівців; воно розвиває пізнавальні здібності людини, логічне мислення та суттєво впливає на вивчення інших дисциплін. Якісна математична освіта необхідна кожному для успішної кар'єри, а відтак загалом впливає і на інноваційний розвиток економіки.

Розвинуті країни та країни, які наразі здійснюють технологічний прорив, вкладають суттєві ресурси в розвиток математики та математичної освіти. Зауважимо, що і в Україні, починаючи ще з радянських часів, математична освіта залишається все ще традиційно сильною, а українські школярі та студенти посідають призові місця на міжнародних математичних конференціях.

У Концепції математичної освіти в Україні підкреслюється, що якість математичної підготовки є індикатором мобільності людини в

освоєнні і впровадженні високих технологій. Значення і важливість математичної освіти полягають як у забезпеченні загального інтелектуального розвитку, створенні умов для реалізації прав на інноваційну і неперервну освіту, так і в сприянні формуванню окремих професійних компетентностей випускників закладів вищої освіти (Лобода, 2015).

Значний внесок у розробку питань, пов'язаних із формуванням математичних компетентностей, загальним проблемам математичної освіти всіх рівнів – від учнів середньої школи до фахівців різних профілів – зробили Ж. Адамар, Г. Вейль, Н. Віленкін, М. Давидов, В. Дзядик, А. Колмогоров, П. Коровкін, Л. Кудрявцев, О. Курант, М. Лузін, Г. Пойа, Д. Райков, О. Хінчин, М. Шкіль та ін.

Різні аспекти математичної підготовки економістів та математичної компетентності фахівців певного профілю досліджували: О. Беляніна (технологічний підхід до математичної компетентності економістів); Л. Ільяшенко, Я. Стельмах (математична компетентність інженерів); Л. Нізамієва (диференційована математична підготовка економістів); С. Раков (використання інформаційних технологій у процесі формування математичної компетентності економістів) тощо.

Психолого-педагогічні основи та методичні системи навчання математики й інформатики відображені у працях О. Астряба, Г. Бевза, М. Бурди, О. Дубинчук, З. Слєпкань, І. Тесленка, І. Шиманського та ін.

Втім, незважаючи на системні дослідження в площині формування математичних компетентностей студентів, не висвітлені особливості цього процесу в контексті європейського освітнього простору.

Метою статті є вивчення процесу формування математичних компетентностей студентів у контексті тенденцій європейського освітнього простору.

Компетентнісний підхід як методологічне підґрунтя формування математичних компетентностей студентів. Підійдемо до основних принципів компетентнісного підходу як спроби привести освіту відповідно до потреб ринку праці, пов'язуючи ідеї відкритого замовлення ринку праці та потенційних роботодавців зі змістом освіти.

Зауважимо, що багато ідей компетентнісного підходу з'явилися саме в результаті вивчення ситуації на сучасному ринку праці. Нині роботодавці висувають вимоги не стільки до знань працівників, скільки до способів діяльності, звертаючи увагу на такі результати освіти, як

готовність до командної роботи, безперервна самоосвіта, здатність вирішувати професійні проблеми, працювати як в типових, так і в нестандартних ситуаціях, активна поведінка на ринку праці тощо.

У зв'язку з цим відбувається помітна переорієнтація оцінки освітнього результату з понять «знання», «уміння», «навички», на поняття «компетенція», «компетентність» майбутніх фахівців, тим самим фіксуючи компетентнісний підхід в освіті.

Поряд з конкретними знаннями і навичками компетентнісний підхід передбачає формування здатності до самоосвіти, пізнання, удосконалення професійної компетентності, готовність до набуття нових професійно важливих якостей.

Згідно з визначенням Міжнародного департаменту стандартів для навчання, досягнення та освіти (International Board of Standards for Training, Performance and Instruction (IBSTPI)) поняття компетентності визначається як спроможність кваліфіковано здійснювати діяльність, виконувати завдання або роботу. При цьому поняття компетентності містить набір знань, навичок і відношень, що дають змогу особистості ефективно здійснювати діяльність або виконувати певні функції, що підлягають досягненню певних стандартів у галузі професії або виду діяльності.

Зарубіжні дослідники переважно визначають такі основні елементи в компетентнісній освіті: знання, уміння і навички, цінності. Так, Дж.Равен (2002) зазначає, що це явище «складається з великого числа компонентів, багато з яких є відносно незалежними один від одного, ... деякі компоненти відносяться скоріше до когнітивної сфери, а інші – до емоційної. Ці компоненти можуть змінювати один одного у якості складових ефективної поведінки». При цьому, як вважає Дж.Равен, види компетентності є по суті «мотивованими здатностями, які співвідносяться з цінностями» (с. 253–258).

Європейськими експертами у 1997 р. було розроблено програму «Визначення та вибір компетентностей: теоретичні та концептуальні засади» («De Se Co»), згідно з якою структура компетентності представлена як така, що охоплює пізнавальні ставлення і практичні навички, цінності, емоції, поведінкові компоненти, знання і вміння. Компетентність у цій програмі визначається як здатність бути успішним в індивідуальних і соціальних потребах, діяти та виконувати поставлені завдання (Definition and Selection of Competencies).

Зауважимо, що вказану вище програму започаткувала група експертів з різних галузей освіти, бізнесу, праці, охорони здоров'я, представники міжнародних національних освітніх інституцій тощо. Наразі програма «De Se Co» робить спробу систематизувати й узагальнити досвід багатьох країн у визначенні та відборі ключових компетентностей.

17 січня 2018 р. Європейський парламент і Рада Європейського Союзу схвалили Рамкову програму оновлених ключових компетентностей для навчання протягом життя (Annex to the Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning, 2018).

Ключовими компетентностями, вважають європейські експерти, є ті, які необхідні всім людям для підвищення особистого потенціалу і розвитку, розширення можливостей працевлаштування, соціальної інтеграції та активного громадянства. Такі компетентності розвиваються в процесі навчання протягом усього життя, починаючи з раннього дитинства, шляхом формального, неформального та інформального навчання.

Наведемо порівняльний аналіз оновлених ключових компетентностей Європейського Союзу з переліком ключових компетентностей 2006 р. (табл. 1).

Таблиця 1

**Порівняння ключових компетентностей Європейського Союзу
2006 та 2018 років**

2006	2018
<ol style="list-style-type: none"> 1. Спілкування рідною мовою (Communication in the mother language). 2. Спілкування іноземними мовами (Communication in foreign languages). 3. Математична компетентність та основні компетентності у природничих і точних науках (Mathematical competence and basic competences in science and technology). 4. Цифрова компетентність (Digital competence). 5. Навчання навчатись (Learning to learn). 6. Соціальна і громадянська компетентність (Social and civic competences). 7. Почуття ініціативності та взаємодії (Feelings of initiative and engagement). 8. Культурна впевненість і самовираження (Cultural awareness and expression). 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Грамотність (Literacy competence). 2. Мовна компетентність (Languages competence). 3. Математична компетентність та компетентність у науках, технологіях та інженерії (Mathematical competence and competence in science, technology and engineering). 4. Цифрова компетентність (Digital competence). 5. Особиста, соціальна та навчальна компетентність (Personal, social and learning competences). 6. Громадянська компетентність (Civic competence). 7. Підприємницька компетентність (Entrepreneurial competence). 8. Компетентність культурної обізнаності та самовираження (Cultural awareness and expression competence).

Зазначені в табл. 1 ключові компетентності, на думку європейських експертів, сприятимуть розвитку якісного, орієнтованого на майбутнє навчання та професійної підготовки, що відповідатиме потребам Європейського соціуму. Зауважимо, що наведена у п. 3 математична компетентність як ключова зазнала деякої трансформації і узагальнення: замість математичної компетентності та основних компетентностей у природничих і точних науках представлена математична компетентність та компетентність у науках, технологіях та інженерії.

Останнє підкреслює вагомість математичних знань у розв'язуванні професійних задач у майбутній професійній діяльності. Так, наприклад, при вирішенні певної економічної задачі (проблеми) економісту потрібні конструктивні

вміння упорядкування знань, а для цього необхідна сформованість інформаційної, математичної, прогностичної компетентностей (Темирова, 2007).

Особливості формування математичної компетентності студентів в контексті європейського освітнього простору. Відповідно до поставленої мети, детального розгляду потребує проблема формування математичної компетентності студентів.

Розглянемо сутність поняття «математична компетентність». Так, зокрема, І. Зіненко (2009) розглядає математичну компетентність як якість особистості, яка поєднує в собі математичну грамотність та досвід самостійної математичної діяльності.

Я. Стельмах (2011) визначає професійну мате-

матичну компетентність як інтегративну властивість особистості, що забезпечує готовність самостійно і відповідально застосовувати математичний інструментарій адекватно до завдань професійної діяльності, а також системоутворюючі компоненти, показники яких у вигляді математичних компетенцій свідчать про теоретичну та практичну готовність випускників закладів вищої освіти до професійної діяльності.

Професійну математичну компетентність фахівця економічного профілю О. Токарчук (2012) дефінує як інтегральну властивість особистості, що передбачає: наявність ґрунтовних, інтегрованих економіко-математичних знань з математичних дисциплін; здатність використовувати математичні теорії, закони та методи для дослідження і прогнозування економічних процесів; стійку мотивацію та систему цінностей і прагнень до покращення професійної діяльності засобами математичних дисциплін (с. 196).

Розглянемо формування математичної компетентності з огляду оновлених ключових компетентностей в контексті Рамкової програми Європейського Союзу. Європейські експерти

вважають, що математична компетентність – це здатність застосовувати логіко-математичне мислення для вирішення проблем у повсякденному житті. Математична компетентність передбачає здатність і бажання застосовувати логічне та просторове мислення, а також презентації (формули, моделі, конструкції, графіки, діаграми).

На думку європейських фахівців, особистість має володіти навичками застосування базових математичних принципів і процесів у контексті повсякденного життя вдома і на роботі (наприклад фінансові звички), а також застосовувати й оцінювати логічні ланцюжки аргументів.

Розглянемо останнє на прикладі вивчення теми «Неперервність функції», що є невід'ємною складовою дисциплін «Математичний аналіз» та «Вища математика».

Так, досліджуючи на неперервність функцію

$$y = \frac{1}{2^{\frac{1}{x-1}} + 1},$$

студентам пропонується прослідкувати логічний ланцюжок перетворень та тверджень:

$$x \rightarrow 1 - 0 = > x - 1 \rightarrow 0 (<0) = > \frac{1}{x-1} \rightarrow -\infty = > 2^{\frac{1}{x-1}} \rightarrow 0 = > \frac{1}{2^{\frac{1}{x-1}} + 1} \rightarrow 1;$$

$$x \rightarrow 1 + 0 = > x - 1 \rightarrow 0 (>0) = > \frac{1}{x-1} \rightarrow +\infty = > 2^{\frac{1}{x-1}} \rightarrow \infty = > \frac{1}{2^{\frac{1}{x-1}} + 1} \rightarrow 0,$$

довівши тим самим, що точка $x=1$ є точкою розриву першого роду («стрибком»).

Усталені вміння та навички проводити ланцюжки аргументів дозволить студентові чи майбутньому фахівцю накладати цю модель у своїй професійній діяльності, розв'язуючи складні виробничі завдання.

Отже, математична компетентність передбачає вміння математично обґрунтовувати, розуміти математичні доведення, спілкуватися математичною мовою, використовувати математичні дані та графіки.

Стосовно останнього аспекту, цікавим є досвід німецьких колег при вивченні загальної схеми дослідження функцій. Ще з радянських часів у вітчизняній методиці домінує вивчення властивостей функції та побудови її графіку, виходячи з аналітичного виразу функції. Студенти Studienkolleg вивчають властивості функції навпаки – маючи її графік (без аналітичного виразу). На нашу думку, це надає можливість бачити якісну характеристику об'єкта дослідження, що в подальшому можна використовувати при розв'язуванні конкретних

професійних задач, представлених в графічній інтерпретації.

Загалом, на думку європейських експертів, позитивне ставлення до математики ґрунтується на повазі до істини і готовності шукати причини та оцінювати їхню дійсність. Математична компетентність надає можливість майбутнім фахівцям розуміти фундаментальні наукові концепції, теорії, принципи та методи, технології і технологічні продукти та процеси. Важливим аспектом є також розуміння впливу науки, техніки, інженерії та діяльності людини загалом на природу.

Зауважимо, що математична компетентність обумовлює впевнене критичне і відповідальне використання цифрових технологій. Останнє включає цифрову та інформаційну грамотність, комунікацію та співпрацю, створення цифрового контенту (зокрема програмування), кібербезпеку та ін. Математично грамотний студент краще розуміє загальні принципи, механізми та логіку цифрових технологій, знання базових функцій та використання різних пристроїв, програмного забезпечення та цифрових мереж.

Вважаємо, що у свою чергу вільне володіння цифровими технологіями полегшує та спрощує розв'язання математичних задач, проте відзначимо, лише полегшує, але не замінює. У цій ситуації оптимальним є гармонійне поєднання класичних методів розв'язування математичних задач і цифрових.

Адаптація формування математичних компетентностей українських студентів до європейських практик. Зауважимо, що система математичної освіти, а відтак і формування математичної компетентності студентів, яка склалась в Україні, є наступницею радянської системи. У контексті її подальшого розвитку, зокрема по європейському вектору, варто подолати досить серйозні недоліки, але водночас зберегти її переваги.

Вкажемо на значні досягнення у математичній галузі та освіті, яких досягла Україна в 50–80 рр. минулого століття. Останнє зумовило значне прискорення розвитку таких галузей, як інформаційні технології, моделювання в машинобудуванні, енергетиці та економіці, прогнозування природних та техногенних катастроф, медицина. Математична освіта, зокрема університетська, була і залишається однією з найкращих у Східній Європі.

Втім, вкажемо на низку проблем і суперечностей, які перешкоджають ефективному формуванню математичної компетентності студентів у процесі їх професійної підготовки. Перш за все, варто вказати на значну потребу промислового комплексу України у висококваліфікованих фахівцях, які мають достатню математичну підготовку для виконання сучасних наукоємних професійних завдань. Водночас зміст математичної освіти в закладах вищої освіти не відповідає сучасності, залишається формальним і відірваним від життя.

Потреби майбутніх фахівців у математичних методах і знаннях враховуються недостатньо, відсутній механізм своєчасного осмислення змісту математичної освіти, недостатньою інтегрованістю вітчизняної науки у європейську. Отже, по-друге, варто вказати на значний вплив професійної спрямованості навчання у закладах вищої освіти на якість предметної підготовки студентів та водночас недостатню спрацьованість методичних аспектів реалізації професійної спрямованості навчання математичних дисциплін.

Отже, сучасний розвиток виробництва потребує системного використання математичних і спеціальних компетентностей майбутніми фахівцями у вирішенні професійних завдань. Для цього необхідно розробити сучасні програми

вивчення математичних дисциплін, узгодивши їх з кращими європейськими практиками.

На наш погляд, студенти, які вивчають математичні дисципліни, мають бути залучені до математичних досліджень та проектів, зокрема в рамках програми Erasmus+ та інших міжнародних проектів.

У формуванні математичної компетентності студентів вагоме місце належить самостійній роботі. До таких видів самостійної роботи належать: випереджаюча самостійна робота; виконання диференційованих індивідуальних домашніх робіт; вивчення окремих тем математичних дисциплін; виконання проектів – практикумів і т. д. Як зауважує Т. Думанська (2018), в основу їх організації поставлені принципи систематичності та послідовності, індивідуалізації; активності, самостійності, забезпечення зв'язків математики з виробництвом (с. 10).

Вказані аспекти повністю відповідають оновленим європейським ключовим компетентностям та сприятимуть формуванню математичної компетентності студентів. Загалом, інтеграційні процеси в галузі освіти в Західній Європі мають на меті створення єдиного Європейського виміру в освіті (European Dimension in Education). Як відомо, цей процес передбачає зближення систем підготовки фахівців у країнах європейської спільноти з одночасним збереженням і розвитком їхньої національної самобутності. Тому і процес формування математичної компетентності студентів – майбутніх фахівців має розвиватися саме в такому контексті: підвищувати конкурентоспроможність випускників на ринку праці, академічну мобільність студентів, упроваджувати варіативні моделі підготовки та розвивати міжнародні освітні програми.

Висновки. У результаті наукового пошуку, ми виокремили компетентнісний підхід як методологічне підґрунтя формування математичних компетентностей студентів, навели оновлений перелік ключових компетентностей Європейського Союзу. Відповідно до розробленої методології вказали на особливості формування математичної компетентності в контексті європейського освітнього простору. Дослідження допомагатимуть, на нашу думку, розробленню нових стандартів вищої школи та покращенню методики навчання математичних дисциплін у закладах вищої освіти.

Перспективним напрямом наукових досліджень може бути виокремлення структурних компонентів математичної компетентності студентів з врахуванням кращих європейських практик.

Література

- Думанська Т. В. Формування математичних компетентностей бакалаврів економічних спеціальностей у процесі навчання вищої математики: автореф. дис.... канд. пед. наук. Київ, 2018. 20 с.
- Зіненко І. М. Визначення структури математичної компетентності учнів старшого шкільного віку. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2009. № 2. С. 165–174.
- Лобода Ю. Г. Концепція фундаменталізації математичної освіти студентів вищої технічної школи. *Праці міжнародного геометричного центру*. 2015. Т. 8. № 2. С. 50–57.
- Темирова С. Г. Формирование математической компетентности экономиста-менеджера при обучении в экономическом вузе. *Известия РГПУ им. А. И. Герцена*. 2007. № 29. С. 200–205.
- Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. Москва: Когито-Центр, 2002. 396 с.
- Стельмах Я. Г. Формирование профессиональной математической компетентности студентов – будущих инженеров: автореф. дис.... канд. пед. наук. Самара, 2011. 23 с.
- Токарчук О. М. Педагогічні умови формування математичної компетентності фахівців економічного профілю у процесі вивчення математичних дисциплін. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. Київ – Вінниця: Планер, 2012. Вип. 33. С. 194–200.
- Annex to the Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning. 2018. <https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/council-recommendation-on-key-competences-for-lifelong-learning.pdf> (дата звернення: 09.09.2019).
- Definition and Selection of Competencies (DeSeCo). URL: <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/definitionandselectionofcompetenciesdeseco.htm> (дата звернення: 09.09.2019).

References

- Dumanska, T. V. (2018). *Formuvannya matematichnih kompetentnostej bakalavriv ekonomichnih specialnostej u procesi navchannya vishoyi matematiki [Formation of mathematical competencies in bachelors majoring in economics while teaching them higher mathematics.]: Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv, Ukraine (ukr).
- Zinenko, I. M. (2009). Vyznachennya strukturi matematichnoyi kompetentnosti uchniv starshogo shkilnogo viku [Determination of the structure of mathematical competence of senior schoolchildren]. *Pedagogichni nauki: teoriya, istoriya, innovacijni tehnologiyi*, 2, 165–174 (ukr).
- Loboda, Yu. G. (2015). Konceptiya fundamentalizaciyi matematichnoyi osviti studentiv vishoyi tehnicnoyi shkoli [Concept of fundamentalization of mathematical education of students of higher technical school]. *Praci mizhnarodnogo geometrichnogo centru*, 8 (2), 50–57 (ukr).
- Temirova, S. G. (2007). Formirovanie matematicheskoy kompetentnosti ekonomista-menedzhera pri obuchenii v ekonomicheskom vuze [Formation of mathematical competence of economist-manager at training in economic college]. *Izvestiya RGPU im. A. I. Gercena*, 29, 200–205 (rus).
- Raven, J. (2002). Kompetentnost v sovremennom obshestve: vyyavlenie, razvitie i realizaciya [Competence in Modern Society: Its Identification, Development and Release]. Moscow, Russia: Kogito-Centr (rus).
- Stelmah, Ya. G. (2011). Formirovanie professionalnoj matematicheskoy kompetentnosti studentov – budushih inzhenerov [Formation of professional mathematical competence of students - future engineers]: Extended abstract of candidate's thesis. Samara, Russia (rus).
- Tokarchuk, O. M. (2012). Pedagoichni umovi formuvannya matematichnoyi kompetentnosti fahivciv ekonomichnogo profilyu u procesi vivchennya matematichnih discipline [Pedagogical conditions of formation of mathematical competence of specialists of economic profile in the process of studying mathematical disciplines]. *Suchasni informacijni tehnologiyi ta innovacijni metodiki navchannya u pidgotovci fahivciv: metodologiya, teoriya, dosvid, problemi*, 33, 194–200 (ukr).
- Annex to the Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning (2018). Retrieved from <https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/council-recommendation-on-key-competences-for-lifelong-learning.pdf> (eng).
- Definition and Selection of Competencies (DeSeCo). Retrieved from <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/definitionandselectionofcompetenciesdeseco.htm> (eng).

ФОРМИРОВАНИЕ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ ЕВРОПЕЙСКОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

Батечко Нина, доктор педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой высшей и прикладной математики, Национальный университет биоресурсов и природопользования Украины, ул. Героев Оборона, 15, 03042 Киев, Украина, batechko_n_@ukr.net

Дибривна Эмилия, кандидат педагогических наук, доцент кафедры высшей и прикладной математики, Национальный университет биоресурсов и природопользования Украины, ул. Героев Оборона, 15, 03042 Киев, Украина, de-de@ukr.net

В статье освещены основные тенденции формирования математической компетентности студентов в современных условиях вхождения Украины в Европейское образовательное пространство. Рассмотрен компетентностный подход как методологическая основа процесса формирования математической компетентности студентов. Приведены многочисленные ключевые компетентности Европейского Союза и место в них математической компетентности. Раскрыты особенности формирования математической компетентности студентов отечественных высших учебных заведений в контексте европейских практик.

Ключевые слова: Европейское образовательное пространство; ключевые компетентности; математическая компетентность.

FORMATION OF STUDENTS' MATHEMATICAL COMPETENCE IN THE CONTEXT OF THE EUROPEAN EDUCATIONAL SPACE

Batechko Nina, Doctor of Science (Pedagogy), Associate Professor, Head of the Department of Higher and Applied Mathematics, National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine, 15 Heroiv Oborony Str., 03042 Kyiv, Ukraine, batechko_n_@ukr.net

Dibrivna Emilia, PhD (Pedagogy), Associate Professor of the Department of Higher and Applied Mathematics, National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine, 15 Heroiv Oborony Str., 03042 Kyiv, Ukraine, de-de@ukr.net

The article deals with the main trends of formation of students' mathematical competence in modern conditions of Ukraine's entry into the European educational space.

The competency-based approach has been considered as a methodological basis of the process of formation of mathematical competence. The Framework Program for updated core competencies of 2018 has been reviewed, and a comparative analysis of the core competencies of the European Union in 2006 and 2018 has been carried out.

The importance of forming the mathematical competence of future specialists in solving professional problems in their future professional activities has been emphasized. The changes that the interpretation of mathematical competence has undergone in the updated core competencies of the European Union have been pointed out.

The definitional analysis of the concept of «mathematical competence» used in domestic pedagogical theory has been carried out. The advantages of some approaches in the best European practices in the formation of mathematical competence have been stressed.

Attention has been drawn to the peculiarities of adapting the process of forming mathematical competence of Ukrainian students to the best European practices as well as arising contradictions and problems.

It has been proved that the formation of students' mathematical competence contributed to the formation of the innovative economy of the state as a whole, as it contributes to the solution of professional problems by future specialists.

It has been proved that taking into account the mathematical competence as a key one will contribute to the formation of professional competencies of future specialists.

On the other hand, taking into account the mathematical competence as a key one will help to improve the curriculum of mathematical disciplines.

The proposed research can serve as a methodological basis for constructing components of students' mathematical competence.

Key words: European educational space; key competencies; mathematical competence.

Стаття надійшла до редакції 15.09.2019

Прийнято до друку 31.10.2019

УДК 378.147.8

Роман Павлюк

ORCID iD 0000-0002-8957-6158

кандидат педагогічних наук, доцент,
заступник директора з науково-методичної та навчальної роботи,

Інститут людини,
Київський університет імені Бориса Грінченка
бульв. І. Шамо, 18/2, 02154 Київ, Україна,
r.pavliuk@kubg.edu.ua

Ірина Когут

ORCID iD 0000-0002-0856-7074

кандидат педагогічних наук,
начальник відділу інноваційної діяльності
та міжнародних зв'язків,
Полтавський національний педагогічний університет
імені В. Г. Короленка,
вул. Остроградського, 2, 36003 Полтава, Україна,
in.pnpu@gmail.com

ЗАСОБИ НАУКОВОЇ КОМУНІКАЦІЇ У ФОРМУВАННІ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА

У статті представлено сучасні засоби наукової комунікації у формуванні дослідницької компетентності майбутнього психолога. На основі вивчення сучасних досліджень представлено підходи до розвитку наукової комунікації, використання засобів наукової комунікації у процесі формування дослідницької компетентності майбутнього психолога. На основі теоретичного опрацювання матеріалу представлено дослідження розвитку наукової комунікації майбутніх здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти у процесі виконання проектного завдання з навчальної дисципліни «Професійне спілкування іноземною мовою». Визначено особливості сформованості дослідницької компетентності та послуговування засобами наукової комунікації майбутніми психологами.

Ключові слова: дослідницька компетентність; засоби наукової комунікації; наукова комунікація; проектна діяльність.

<https://doi.org/10.28925/2078-1687.2019.3-4.5966>

Вступ. Комунікація – один із найважливіших аспектів наукової діяльності, особливо у аспекті взаємодії між дослідниками та презентації наукових досліджень. Дослідницька діяльність має в основному на меті пошук реалізації ідей, дослідження та обґрунтування наукових термінів, експериментування чи розроблення нових продуктів, які є результатом наукових досліджень. Разом із тим, комунікація, зокрема і наукова, дозволяє дослідникам ділитися своїми здобутками із суспільством. У цьому контексті поняття наукового знання зазнає деяких трансформацій – не тільки за-

стосування науково перевірених засобів та методів дослідження, а й здобуває нову функцію – поширення та обговорення результатів наукових розвідок (Nielsen et al., 2006).

Незаперечним є факт, що наукова комунікація є важливим чинником у формуванні дослідницької компетентності. Особливо це важливо для перших етапів формування науковця, зокрема навчання за другим (магістерським) рівнем вищої освіти, який передбачає проведення дослідження та власне дослідницьку діяльність.

Дослідженню питань наукової комунікації та її місця у формуванні дослідницької компетентності майбутніх фахівців різних галузей

знань, зокрема й фахівців у галузі соціальних та поведінкових наук (психологія) присвячено багато праць зарубіжних та вітчизняних дослідників.

Так, з-поміж зарубіжних досліджень варто відзначити роботу професора Університету Вроцлава (Польща) А. Kobylarek (2017), який обґрунтував та розробив сучасні моделі наукової комунікації, особливості усного та писемного спілкування у науковій сфері; питання компонентного складу наукової комунікації досліджено та представлено у роботах Ю. Сурміна (2006). Ці роботи складають методологічну основу трактування поняття наукової комунікації у нашому дослідженні.

З-поміж сучасних дослідників поняття «наукова комунікація» та застосування її засобів у формуванні дослідницької компетентності майбутніх фахівців різних галузей знань, зокрема фахівців у галузі соціальних та поведінкових наук (психологія) варто виділити таких: Р. Н. Р. Hanel та D. M. A. Mehler (2019), які досліджують питання презентації досліджень та їх обговорень широким загалом – власне дослідження наукової комунікації як засобу презентації наукових досліджень; R.-B. Blanca та N. David (2019), які дослідили вплив сформованості наукової компетентності на розвиток майбутньої кар'єри науковця; B. D'Souza (2019) досліджено використання сучасних засобів ІТ, зокрема соціальних мереж у розвитку наукової комунікації та багатьох інших.

Мета статті – вивчити сучасні засоби наукової комунікації у процесі формування дослідницької компетентності майбутніх психологів.

Визначення поняття «наукова комунікація». Поняття наукової комунікації у загальному визначають як здатність говорити, читати та писати на наукову тематику. Це вимагає спеціальних навичок розуміння, опису та презентації власного знання (наукового контенту) іншим (Aysha, 2016). Комунікація – це один із найважливіших засобів, яким потрібен людині для перетворення навколишнього середовища та взаємодії в ньому. Через комунікацію люди мають можливість висловлювати, поширювати та оцінювати й розуміти поняття своїм розумом (Ates, 2011). Комунікативні навички, як одні із найважливіших з-поміж інших, можна визначити здатність комунікувати на вербальному та невербальному рівнях, активно слухати та розуміти інших.

Виходячи із цього, можна встановити, що навички наукової комунікації, зокрема у формування наукової компетентності майбутніх психологів, можна визначити як здатність до презентації та обговорення думок та наукових ідей вербальними засобами спілкування та письмово.

Як правило, навички наукової комунікацію визначають за такими показниками: уміти обґрунтовувати мету проблеми дослідження, описувати етапи вирішення наукової проблеми, розуміти дані досліджень (цифрові та візуальні), робити висновки з наукового дослідження, презентувати результати дослідження, логічно обґрунтовувати їх.

Говорячи про сферу нашої наукової розвідки, поняття наукової комунікації у формуванні дослідницької компетентності майбутнього психолога має не абияке значення, оскільки психолог, як і будь який інших фахівець будь-якої іншої галузі, в першу чергу, має посприяти науковою термінологією на високому рівні та активно використовувати у своїй комунікації відповідні наукові терміни. Крім того, наукова комунікація є основним базисним компонентом для наукового дискутування та проведення й презентації наукових досліджень.

Сучасні засоби наукової комунікації. Сучасний світ змушує людину уміти швидко реагувати на зміни, адаптуватись до них та перетворювати свою діяльність відповідно до запропонованих соціумом умов. Це передовсім стосується застосування сучасних засобів комунікації, які стали сьогодні не особливістю діяльності певної категорії осіб, а вимушеним способом діяльності у суспільстві.

Надзвичайно бурхливий розвиток сфери ІТ змушує людей обирати найефективніші засоби зв'язку, які є вимогою для сучасної комунікації. Особливо це впливає на перебіг наукової діяльності та наукової комунікації. Сучасний науковець чи людина, яка на певному етапі навчання чи роботи займається науковою діяльністю, мусить розуміти та використовувати специфічні засоби комунікації для досягнення якомога ефективних результатів своєї наукової діяльності. Поняття комунікації та наукової комунікації, як специфічного виду проведення та презентації наукової діяльності, сьогодні значно трансформувалось. Маємо на увазі, що наукова комунікація із друкованих паперових джерел та вузько специфічних

кіл спілкування (як-то наукові конференції, семінари тощо) перейшло у мережу і зайняло там досить вагоме місце.

Таким чином, наукова комунікація сьогодні набуває й інших видів із широким використанням інформаційних технологій у повсякденному житті та інших його галузях, зокрема професійній та науковій діяльності. Актуальним засобом наукової комунікації сьогодні стали соціальні мережі. Серед них найчастіше уживаною є Facebook. Зрозуміло, що оцінювати цю мережу як повноцінний засіб наукової комунікації не можна, оскільки це перш за все соціальна мережа для спілкування, поширення різного контенту побутового, політичного, приватного та інших аспектів. Але на сьогодні у Facebook створено багато спеціальних груп, у яких спілкуються науковці, поширюють сучасний науковий контент та відбувається обговорення (іноді на дуже високому професійному рівні) сучасних напрямків наукових досліджень і наукових продуктів дослідників.

У цьому контексті сучасні дослідники вважають, що соціальні мережі можуть бути ефективними у поширенні наукового контенту для більшої аудиторії читачів (D'Souza, 2019). Мається на увазі, що наукові дослідження, які опубліковані у журналах чи монографіях не завжди потрапляють до пересічного читача чи користувача мережі Інтернет. Вони залишаються у вузькому колі зацікавлених науковців. Тобто у циклі «науковець для науковця» без ширшого розповсюдження для соціуму.

Окрім розповсюдження наукового контенту (наукові статті, дослідження тощо) соціальні мережі, зокрема Facebook, можуть слугувати засобом проведення дослідження. Сьогодні Facebook пропонує багато інструментів для залучення аудиторії користувачів мережі до участі у проведенні дослідження – розповсюдження різних опитувальників, збір статистичної інформації щодо користувачів мережі тощо.

На противагу соціальній мережі Facebook, яка створена, в першу чергу, не для презентації наукових досліджень та не як платформа для наукових дискусій, існують спеціальні наукові соціальні мережі. Однією із таких, яка користується досить великою популярністю в науковій спільноті в світі, є ResearchGate.

ResearchGate (RG) – це науковий портал та наукова соціальна мережа, яка слугує плат-

формою для співпраці між вченими будь-якого напрямку. Ця мережа містить різні засоби спілкування – пошукову систему, базу резюме науковців, наукові статті, монографії, блоги, веб-застосунки для проведення опитувань, обміну файлами, чати (Павлюк, 2017).

Звісно, наукова комунікація не може бути обмежена лише засобами соціальних мереж. Ці мережі є додатковим ефективним засобом проведення, презентації наукових розвідок. Тобто слугує додатковою платформою для наукової комунікації.

Формування дослідницької компетентності майбутнього фахівця соціальної сфери засобами наукової комунікації. Для дослідження рівня сформованості дослідницької компетентності майбутнього психолога засобами наукової комунікації нами була використана методика ранжування та оцінювання ефективності засобів наукової комунікації шкалою від 1 до 5.

Ранжування відбувалось за такими показниками: 1) уміння обґрунтовувати мету проблеми дослідження, 2) уміння описувати етапи вирішення наукової проблеми, 3) розуміння даних досліджень (цифрові та візуальні), 4) уміння обґрунтовувати висновки з наукового дослідження, 5) уміння презентувати результати дослідження, логічно обґрунтовувати їх.

Оцінювання відбувалося у процесі підготовки наукового проекту студентами, майбутніми психологами, здобувачами другого (магістерського) рівня вищої освіти. Виконання проекту було запропоновано у процесі вивчення дисципліни «Професійне спілкування іноземною мовою» і було презентовано студентами англійською мовою. У процесі презентації проекту студенти ранжували виступ кожного студента ($n=12$) за запропонованою нами шкалою (від 1 до 5) та відповідно до запропонованих нами напрямків ($n=5$). Визначення загальної оцінки для кожного проекту визначалось сумування середнього балу за кожним показником із п'яти від кожного студента. Тобто кожен проект міг отримати максимальну кількість балів 25 ($\max 5 \text{ балів} \times 5 \text{ показників}$).

Ми обрали саме цю дисципліну і саме англійську мову, оскільки відомим є факт, що нині англійська мова слугує основним комунікативним засобом наукового спілкування та презентації наукових досліджень на міжнародному рівні, та і на національному.

Окрім ранжування під час презентації проєктів, кожному студентові було запропоновано анкету із питаннями, які мали на меті оцінити його особисту здатність послуговуватись науковою комунікацією під час підготовки проєкту та презентації його. Питання анкети прямо стосувались показників оцінювання.

Питання анкети:

1) Наскільки важко/легко вам було підібрати комунікативні засоби для обґрунтування мети проблеми дослідження.

2) Наскільки важко/легко вам було підібрати комунікативні засоби для опису етапів вирішення наукової проблеми.

3) Наскільки важко/легко вам було зібрати дані суміжних досліджень (цифрові та візуальні) та комунікативно представити їх у контексті розроблення власного проєкту.

4) Наскільки важко/легко вам було підібрати комунікативні засоби для обґрунтування висновків з наукового дослідження.

5) Наскільки важко/легко вам було підібрати комунікативні засоби для презентації результатів дослідження, логічного обґрунтування їх.

Оцінювання проєктів студентами за допомогою ранжування та самооцінювання засобами заповнення анкети було застосовано з метою визначення умінь студентами користуватися засобами наукової комунікації у кон-

тексті презентації дослідження та у контексті роботи над проєктом, тобто процесом формування їхньої дослідницької компетентності засобами наукової комунікації.

Студентам для роботи над проєктом була надана така схема:

Description of the project:

1. Describe in detail the area of need and therefore focus of the project.

2. Why does the need exist? Tell us about the local and national context of your project and what has to be done to bring about change.

3. How have you established the validity of this need, what evidence has been gathered to corroborate this?

4. Describe the purpose of the project, outlining the transformation that the project is designed to bring about within its target group.

Activity Plan:

Outline the activities you wish to undertake with your partner institution during this pre-project phase. For each activity list who will do what, giving names and designations of those who will be responsible (Павлюк. 2019).

Під час презентації проєктів студентами відбувалось їх обговорення, ставились питання та надавались рекомендації щодо удосконалення дослідницьких методів, способів поширення результатів проєкту, уточнення цільової групи та ін.

Рис. 1. Зразок презентації студентського проєкту

Як нами і зазначалось, кожен проєкт оцінювався студентами відповідно до запропонованих п'яти напрямків оцінкою у максимальні 5 балів. Оцінки кожного студента шумувались і визначалось середнє арифметичне по кожному показнику. Оцінки за кожним показником сумувались і студент мав змогу отримати мак-

симально 25 балів. Із результатами оцінювання можна ознайомитись у табл. 1.

Як бачимо із таблиці є показники, які оцінено вище, а є, які й нижче. Проаналізуємо більш детально результати оцінювання/ранжування презентацій проєктів студентами.

За першим показником – умінь обґрунто-

Таблиця 1

Результати оцінювання презентації проєктів студентами

Студент	Показник 1	Показник 2	Показник 3	Показник 4	Показник 5	Загальна оцінка
Студент 1	4,5	4	4	4,5	3	20
Студент 2	4	5	4	4,5	4	21,5
Студент 3	3	3,5	4	4,5	3,5	18,5
Студент 4	5	4,5	5	4,5	4,5	23,5
Студент 5	4	5	4,5	4	3,5	21
Студент 6	5	4	4,5	4,5	4	22
Студент 7	3,5	4	3,5	3,5	3	17,5
Студент 8	4	4	4	4	4	20
Студент 9	3	4	3,5	3,5	3	17
Студент 10	4,5	4,5	4	5	4,5	22,5
Студент 11	3,5	4	4	4	3,5	19
Студент 2	3,5	4	4,5	4	3,5	19,5
Середній показник	3,95	4,12	4,12	4,20	3,66	20,16

увати мету проблеми дослідження – середня оцінка становить 3,95, що на нашу думку є цілком прийнятним. За другим та третім показниками середня оцінка склала однаково 4,12. Найвищу середню оцінку отримав четвертий показник – уміння обґрунтувати висновки з наукового дослідження – 4,20. Це може бути пов'язано з професійною діяльністю майбутнього психолога – аналітичною діяльністю.

Найнижча середня оцінка була виявлена для п'ятого показника – уміння презентувати результати дослідження, логічно обґрунтовувати їх – 3,66. Така оцінка була обґрунтована самими студентами – майже відсутністю досвіду публічних виступів з результатами дослідницької діяльності, майже відсутністю досвіду наукової комунікації (дискутування, обґрунтування, доведення власної точки зору тощо).

Після презентації проєктів та оцінювання їх студентами відбулось групове обговорення результатів анкетування, що стосувалось рефлексії студентів стосовно роботи над проєктом та використання різних засобів наукової комунікації у процесі формування дослідницької компетентності майбутнього психолога.

Студентам було запропоновано 5 питань.

Представимо узагальнені висновки по кожному із питань.

1) *Наскільки важко/легко вам було підібрати комунікативні засоби для обґрунтування мети проблеми дослідження* – основна позиція – важко. Основним поясненням є фрагментарне використання наукової термінології та незначний досвід проведення наукових дослідження у основній масі студентів.

2) *Наскільки важко/легко вам було підібрати комунікативні засоби для опису етапів вирішення наукової проблеми* – результати виявились частковими, оскільки знову ж вплив мала відсутність попереднього досвіду у проведенні наукових досліджень студентами.

3) *Наскільки важко/легко вам було зібрати дані суміжних досліджень (цифрові та візуальні) та комунікативно представити їх у контексті розроблення власного проєкту* – відповідь в основному була «легко». Такий вибір пов'язаний із професійними вміннями студентів-психологів у інтерпретації цифрових даних різних психологічних опитувальників та результатів діагностики.

4) *Наскільки важко/легко вам було підібрати комунікативні засоби для обґрунтування висновків з наукового дослідження* – цей пункт

викликав найбільшу дискусію з-поміж студентів. В цілому була визначена категорія «важко» через недосвідченість у використанні наукової термінології на автоматичному рівні. В основному до цього студенти оперували лише психологічною термінологією, яка не завжди має стосунок до наукової комунікації як такої.

5) *Наскільки важко/легко вам було підібрати комунікативні засоби для презентації результатів дослідження, логічного обґрунтування їх* – показник, який отримав найнижчу оцінку в ранжуванні студентів. Загальним висновком було – набуття практичного досвіду публічних виступів та наукових дискусій, що забезпечується професійним оперуванням засобами наукової комунікації та ефективно сприяє формуванню дослідницької компетентності.

Висновки. Сьогодні питання наукової комунікації набуває нового значення через інтенсивний розвиток суспільства у всіх галузях. Такий розвиток суттєво впливає на процес комунікації, взаємодії комунікантів та на всю сфери комунікативного процесу. Розвиток засобів спілкування дає змогу розширювати спектр впливу наукового

знання на суспільство та створює передумови для нового розуміння поняття наукової комунікації.

Засоби наукової комунікації є ефективними у процесі формування дослідницької компетентності майбутніх фахівців різних галузей знань, зокрема майбутніх психологів. Наукова комунікація є вирішальною у процесі проведення дослідження та його презентації й поширення. У результаті нашого дослідження було визначено, що майбутні психологи мають не значний досвід наукової комунікації, зокрема у процесі презентації наукового дослідження та його обговорення. З іншого боку робота під час власне проведення дослідження як вид наукової комунікації не викликає таких надзвичайних труднощів у майбутніх психологів.

Перспективами подальших досліджень вбачаємо активне використання засобів наукової комунікації для підвищення рівня компетентності студентів під час презентації наукових досліджень та участі у науковій дискусії у процесі обґрунтування результатів власного дослідження.

Література

- Павлюк Р. А. Современные интернет-методы научной и научно-исследовательской деятельности. *Известия Гомельского государственного университета имени Ф. Скорины*. 2017. № 2 (101). 35–39.
- Павлюк Р. О. Професійне спілкування іноземною мовою (5 курс, СР, СП, МОСП, КО, ПП, денна). Електронний навчальний курс. 2019. URL: <https://elearning.kubg.edu.ua/course/view.php?id=22148> (дата звертання: 15.09.2019).
- Сурмін Ю. П. Майстерня вченого. Київ: Консорціум із удосконалення менеджмент-освіти в Україні, 2006. 305 с.
- Ates O., & Eryilmaz A. Effectiveness of hands-on and minds-on activities on students' achievement and attitudes towards physics. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*. 2011. Vol. 12 (1). P. 1–22.
- Aysha D., Mason S. A programme-wide training framework to facilitate scientific communication skills development amongst biological sciences master's students. *Journal of Further and Higher Education*. 2016. Vol. 40. Issue 4. P. 543–567. DOI: 10.1080/0309877X.2014.1000276.
- D'Souza B. Scientific communication in the 21st century: Tweeting, Facebook Likes, and everything in-between. *Science editing*. 2019. Vol. 6. Issue 1. P. 64–68.
- Hanel P. H. P., Mehler D. M. A. Beyond reporting statistical significance: Identifying informative effect sizes to improve scientific communication. *Public understanding of science*. 2019. Vol. 28. Issue 4. P. 468–485. DOI: 10.1177/0963662519834193.
- Kobylarek A. Scientific communication. *Journal of Education Culture and Society*. 2017. № 8 (2). P. 5–8. DOI: 10.15503/jecs20172.5.8.
- Nielsen L. H., Jørgensen N. T., Jantzen K. & Bjerg S. Credibility of Science Communication. An Exploratory Study of Press Releases in Astronomy. Roskilde: Roskilde University, 2006. 74 p.
- Rodriguez-Bravo B., Nicholas D. Reputation and scientific communication: Early career researchers in Spain. *Profesional de la informacion*. 2019. Vol. 28. Issue 2. DOI: 10.3145/epi.2019.mar.03.

References

- Pavliuk, R. A. (2017). Sovremennye internet-metody nauchnoj i nauchno-issledovatel'skoj deyatel'nosti [Modern Internet methods of scientific and research activities]. *News of the Gomel State University named after F. Skorina*, 2 (101), 35–39 (rus).
- Pavliuk, R. O. (2019). *Profesijne spilkuvannya inozemnoyu movoyu (5 kurs, SR, SP, MOSP, KO, PP, denna). Elektronnij navchalnij kurs [Professional foreign language communication (5 course, CP, CII, MOCII, KO, III, full time dep.). E-Learning]*. Retrieved from <https://elearning.kubg.edu.ua/course/view.php?id=22148> (ukr).
- Surmin, Yu. P. (2006). *Majsternya vchenogo [Scientist's workshop]*. Kyiv: Consortium from management education in Ukraine (ukr).
- Ates, O., & Eryilmaz, A. (2011). Effectiveness of hands-on and minds-on activities on students' achievement and attitudes towards physics. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 12 (1), 1–22 (eng).
- Aysha, D., Mason, S. (2016). A programme-wide training framework to facilitate scientific communication skills development amongst biological sciences master's students. *Journal of Further and Higher Education*, 40 (4), 543–567. DOI: 10.1080/0309877X.2014.1000276 (eng).
- D'Souza, B. (2019). Scientific communication in the 21st century: Tweeting, Facebook Likes, and everything in-between. *Science editing*, 6 (1), 64–68 (eng).
- Hanel, P. H. P., Mehler, D. M. A. (2019). Beyond reporting statistical significance: Identifying informative effect sizes to improve scientific communication. *Public understanding of science*, 28 (4), 468–485. DOI: 10.1177/0963662519834193 (eng).
- Kobylarek, A. (2017). Scientific communication. *Journal of Education Culture and Society*, 8 (2), 5–8. DOI: 10.15503/jecs20172.5.8 (eng).
- Nielsen L. H., Jørgensen N. T., Jantzen K. & Bjerg S. (2006). *Credibility of Science Communication. An Exploratory Study of Press Releases in Astronomy*. Roskilde, Denmark: Roskilde University (eng).
- Rodriguez-Bravo, B., Nicholas, D. (2019). Reputation and scientific communication: Early career researchers in Spain. *Profesional de la informacion*, 28 (2). DOI: 10.3145/epi.2019.mar.03 (eng).

СРЕДСТВА НАУЧНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ФОРМИРОВАНИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО ПСИХОЛОГА

Павлюк Роман, кандидат педагогических наук, доцент,
заместитель директора по научно-методической и учебной работе,
Институт человека, Киевский университет имени Бориса Гринченко,
бульв. И. Шамо, 18/2, 02154 Киев, Украина, r.pavliuk@kubg.edu.ua

Когут Ирина, кандидат педагогических наук,
начальник отдела инновационной деятельности и международных связей,
Полтавский национальный педагогический университет имени В. Г. Короленко,
ул. Остроградского, 2, 36003 Полтава, Украина, in.pnpu@gmail.com

В статье представлены современные средства научной коммуникации в формировании исследовательской компетентности будущего психолога. На основе изучения современных исследований представлены подходы к развитию научной коммуникации, использование средств научной коммуникации в процессе формирования исследовательской компетентности будущего психолога. На основе теоретического анализа материала представлено исследование развития научной коммуникации будущих соискателей второго (магистерского) уровня высшего образования в процессе выполнения проектного задания по учебной дисциплине «Профессиональное общение на иностранном языке». Определены особенности сформированности исследовательской компетентности и использование средств научной коммуникации будущими психологами.

Ключевые слова: исследовательская компетентность; научная коммуникация; проектная деятельность; средства научной коммуникации.

MEANS OF SCIENTIFIC COMMUNICATION IN FORMING RESEARCH COMPETENCE OF FUTURE PSYCHOLOGIST

Pavliuk Roman, PhD (Pedagogy), Assistant Professor,
Deputy Director for Scientific-Methodical and Educational Affairs of Institute of Human Sciences,
Borys Grinchenko Kyiv University,
18/2 Ihor Shamo Blvd, 02154 Kyiv, Ukraine, r.pavliuk@kubg.edu.ua

Kohut Iryna, PhD (Pedagogy), Head of Innovation and International Relations Department,
V. G. Korolenko Poltava National Pedagogical University,
2 Ostrogradskyi Str., 36003, Poltava, Ukraine, in.pnpu@gmail.com

The article presents modern means of scientific communication in forming research competence of the future psychologist. Based on the study of modern research approaches to the development of scientific communication, the use of scientific communication in the process of forming the research competence of the future psychologist is presented. On the basis of theoretical study of the material, the research of the development of scientific communication of future applicants of the second (Master's) level of higher education in the process of the project assignment in the discipline «Professional foreign language communication» is presented. The peculiarities of the formation of research competence and usage of scientific communication by future psychologists are determined.

The study of the ability to use scientific communication was performed by the following indicators: 1) the ability to justify the purpose of the research problem, 2) the ability to describe the stages of solving the scientific problem, 3) understanding of research data (digital and visual), 4) ability to substantiate findings from scientific research, 5) ability to present the results of the study, logically justify them. In addition to examining the ability to use scientific communication during project presentation, each student was asked a questionnaire with questions designed to assess his or her personal ability to use scientific communication during project preparation and presentation.

As a result of our research, it was determined that future psychologists have no significant experience in scientific communication, in particular in the process of presentation and discussion of scientific research. On the other hand, working in the course of your own research as a form of scientific communication does not cause such extraordinary difficulties for future psychologists.

Key words: means of scientific communication; project activity; research competence; scientific communication.

Стаття надійшла до редакції 15.09.2019
Прийнято до друку 31.10.2019

УДК 005.336.2:616-051:616.31-057.875

Ярослава Кульбашна

ORCID iD 0000-0002-2571- 091X

доктор педагогічних наук, кандидат медичних наук, професор,
професор кафедри хірургічної стоматології
та щелепно-лицевої хірургії,
Національний медичний університет
імені О. О. Богомольця,
бульв. Т. Шевченка, 13, 01601 Київ, Україна,
j.kulbashna@gmail.com

Ірина Скрипник

ORCID 0000-00023-3393-4649

кандидат медичних наук, доцент
кафедри ортодонції та
пропедевтики ортопедичної стоматології,
Національний медичний університет
імені О. О. Богомольця,
бульв. Т. Шевченка, 13, 01601 Київ, Україна,
irynaskrypnyk@gmail.com

Валерія Захарова

ORCID ID 0000-0002-8863-2373

викладач кафедри іноземних мов,
Національний медичний університет
імені О. О. Богомольця,
бульв. Т. Шевченка, 13, 01601 Київ, Україна,
valerieozakharova@gmail.com

ПОРТФОЛІО ЯК ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ ПРАКСЕОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ СТОМАТОЛОГІЇ

У статті розглядається значення портфоліо для формування праксеологічної компетентності майбутнього фахівця із стоматології. Надано авторське визначення поняття «портфоліо». Встановлено його структурні компоненти: мотиваційний лист, де майбутній лікар-стоматолог визначає власну концепцію освіти, цілі, завдання професійної підготовки на кожний семестр навчання на основі Освітнього галузевого Стандарту, робочих програм; щоденник з фіксацією практичних елементів підготовки, і самооцінкою результату; науково-дослідницьку роботу, яка містить презентації, рефератів, виступи у конференціях, конгресах, семінарах майстер-класах, тощо; резюме; глосарій. У статті також сформульовані критерії щодо визначення рівня праксеологічної компетентності майбутніх стоматологів.

Ключові слова: вища медична освіта; іншомовна компетентність; компетентнісний підхід; портфоліо майбутнього лікаря-стоматолога; праксеологічна компетентність майбутніх фахівців із стоматології; професійна підготовка у закладах вищої освіти.

<https://doi.org/10.28925/2078-1687.2019.3-4.6776>

Вступ. Практична орієнтація медичної освіти, яка є безсумнівною, потребує поглиблення у світлі сучасних вимог: не просто «уміння», а його реалізацію у нетипових професійних си-

туаціях визначено як базову характеристику компетентного фахівця, що має пріоритетне значення і для лікаря-стоматолога.

Практична підготовка у контексті компетентнісної парадигми вищої освіти є обов'язковим компонентом освітньо-профе-

сійної програми майбутнього лікаря і має на меті формування відповідних компетентностей, вироблення професійних навичок і вмінь. Власне, сам компетентнісний підхід у вищій освіті розроблений у відповідь на невдоволення працедавців практичною підготовкою у ЗВО, коли випускники здатні демонструвати достатні знання, але не спроможні реалізувати їх у практичній діяльності (Кульбашна, 2014).

Варто наголосити, що сталі фахові уміння досягаються щоденною працею, виконанням практичних завдань як у реальних умовах, так і наближених до них (Кульбашна, 2014), тому у медичних університетах посилюється тенденція створення квазіпрофесійних умов

для тренінгу, упроваджуються симуляційні методики і технології; попри нагальну необхідність реальної роботи з пацієнтом. Навіть у найбільш розвинених країнах студент, здебільшого, самозабезпечується пацієнтом для складання відповідного практичного етапу підготовки. Проте, на питання «Чи сприяють заняття на фантомі підвищенню рівня практичної підготовки?» вітчизняні випускники – 2019 ствердно відповіли лише у 52%, а дані опитування демонструють відсутність позитивної динаміки процесу сформованості практичних умінь за результатами самооцінки майбутніми стоматологами Національного медичного університету імені О. О. Богомольця (НМУ) (табл. 1).

Таблиця 1

Характеристика сформованості практичних навичок і умінь за самооцінкою випускників НМУ

Рік випуску	Рівень сформованості практичних умінь		
	Кількість майбутніх фахівців (у %)		
	Низький	Задовільний	Високий
2015	29,7	51,6	18,7
2019	26,4	56,8	16,8

Аналіз даних табл. 1 демонструє, що близько третини випускників не готові до фахової діяльності у практичному аспекті – результати опитування вказують на відсутність суттєвої позитивної динаміки за чотири роки, незважаючи на посилення процесу практичної підготовки симуляційними методами навчання. Тому для забезпечення ефективності професійної діяльності однією із спеціальних компетентностей лікаря-стоматолога, яку необхідно формувати у майбутніх стоматологів визначено праксеологічну (Кульбашна, 2014).

Праксеологія (гр. «praxis» – дія, практика, «logos» – наука, дослівно означає «знання про дії»), засновниками і розробниками якої є науковці Т. Котарбінський (1975) і Т. Пщоловський (1993), синтезує дані різних наук, що вивчають питання організації праці та інтегрує їх в єдину систему (Пщоловський, 1993), досліджує загальні принципи ефективної та раціональної діяльності з позицій її результативності. Така дисципліна входила до програми підготовки фахівців у багатьох класичних університетах як світоглядна для майбутньої практичної діяльності (Кульбашна, 2014).

Компетентнісний підхід у процесі модернізації вищої освіти актуалізує формування відповідної компетентності – праксеологічної.

Праксеологічна компетентність визначена однією із фахових компетентностей майбутніх фахівців із стоматології (Кульбашна, 2013). Вона забезпечує у сучасних умовах глобалізації і інтернаціоналізації суспільства *готовність випускника до розуміння організації і реалізації практичної діяльності незалежно від регіону працевлаштування, спроможність особистості до високорезультативної фахової роботи, через реалізацію знань у виборі засобів, методів діяльності та її корекції, визначення і застосування фахових знань і умінь, самостійного виконання завдань, розв'язання задач і проблем та відповідальністю за результат. Ефективність процесу її формування у медичному ЗВО у великій мірі залежить від умов, створених в університетській клініці, де студенти роблять перші кроки у фаховій діяльності. Практиксологічний контекст професійної підготовки майбутнього лікаря формує системне інтегративне розуміння і значно розширює підходи до удосконалення практичної діяльності у сфері її організації, планування,*

прогнозування. З позиції праксеологічного підходу проблема організації робочого процесу відповідає принципу, що робота повинна підпорядковуватися людині, а не навпаки.

Компонентам праксеологічної компетентності, які визначені єврофахівцями як загальні компетентності, майбутні стоматологи надають найбільшого значення (Кульбашна, 2014), зокрема: здатність до застосування знань на практиці вважають обов'язковим 90,0% студентів, здатність працювати самостійно – 75,0%, здатність до організації і планування – 66,0%, уміння управляти інформацією – 62%. Незважаючи на високий рівень усвідомлення майбутніми стоматологами значущості цих компетентностей, досягти високого рівня їх сформованості вдається небагатьом. Так, результати самооцінки випускників – стоматологів у 2019 р. демонструють низький рівень сформованості практичних умінь у

36,0–42,4%, а також значну кількість (близько половини) респондентів, які не можуть чітко визначитись у даному питанні. Рівень практичної підготовки у цілому задовольняє лише 44%, не задовольняє – 40%, не змогли визначитись – 16%. Разом з тим, доволі низьким серед опитаних студентів виявився рейтинг таких значущих для практичної діяльності компетентностей як базові комп'ютерні уміння, які вважають необхідними 41,5%, дослідницькі уміння – 38,3%, розроблення і управління проектами – 32,1%.

Аналіз середніх значень показників самооцінки рівня практичних навичок зі стоматологічних дисциплін демонструє аналогічну тенденцію, незважаючи на віддаленість регіонів навчання – Національний медичний університет імені О. О. Богомольця (НМУ, Київ) і Українська медична стоматологічна академія (УМСА, м. Полтава) (Табл. 2).

Таблиця 2

Самооцінка рівня практичних навичок зі стоматологічних дисциплін

	Кількість опитаних у %			
	Недостатній	Задовільний	Високий	Не змогли визначитися
НМУ	18,6	60,1	14,2	7,1
УМСА	16,8	54,5	21,1	7,6

У той же час результати Атестації випускників за оцінками викладачів вказують на суттєве домінування посереднього рівня практичної підготовки майбутніх лікарів (НМУ, 2018, УМСА, 2018).

Концептуально значення праксеологічної компетентності лікаря полягає у забезпеченні готовності випускника до фахової діяльності у широкому розумінні, що, зокрема, передбачає спроможність до аналізу власних здобутків, регулювання процесу їх досягнення та оцінювання результатів. Зазначене вище вказує, що підвищення ефективності процесу її формування потребує об'єктивізації етапів процесу практичної підготовки майбутнього лікаря в умовах університетської клініки медичного ЗВО, фіксації показників освітнього результату та візуалізації їх динаміки для констатації прогресу або його відсутності, визначення проблем і слабких місць. З цією метою у вищій освіті все ширше упроваджується портфоліо (ПФ) майбутнього фахівця. Підходи до контенту і оформлення ПФ серед науковців відрізняються, проте єдиним залишається ви-

знання його значущості. Зокрема, S. Buckley (2009), відзначає суттєве підвищення освітнього результату у частині вдосконалення знань і розуміння фахових аспектів, зростання самосвідомості та аналізу роботи, поліпшення відносин між студентами та викладачами у процесі написання ПФ. На думку Friedman (2001), ПФ сприяє розвитку самооцінювання і критичного мислення, дає змогу збільшити внесок студента у загальне оцінювання його освітнього результату. У той же час Kenneth (2019) вважає, що ПФ є суттєвим додатковим матеріалом для викладача при оцінюванні освітнього результату, зокрема демонструє спроможність студента до визначення конкретних цілей у професійній підготовці, самооцінки факту їх досягнення, підвищуючи цим мотивацію до самонавчання, відображає процес колаборації студента і викладача у досягненні професійного успіху. Аналогічний підхід спостерігаємо у Н. Житеньової (2017), яка визначає термін «портфоліо» як одну із сучасних технологій професійної підготовки студента до майбутньої професійної діяльності,

що дозволяє йому ефективно планувати і оцінювати процес і результати свого навчання. У зарубіжних науково-педагогічних джерелах, зокрема і АМЄЕ, портфоліо майбутнього фахівця розглядається як один із чинників формуючого оцінювання професійної підготовки (Gadbury-Amyot, 2014, Friedman, 2001).

Серед базових складових контенту ПФ Kenneth (2019) виокремлює такі: «Супровідний лист», який відображає профіль автора щодо поставлених цілей та їх досягнення; «Зміст»; «Теми»; «Дати» записів, «Начерки» про аудіо/усну та письмові роботи, «Рефлексію» – з формувальною або резюмуючою метою (Рефлексія може з'являтися на різних етапах роботи, особливо на початку навчання).

Портфоліо, в межах реалізації компетентнісного підходу, у процесі професійної підготовки визначається вітчизняними (Вороненко, 2017, Добровольська, 2017, Магрламова, 2018, Мінцер, Суханова, Вернер, 2019) і зарубіжними науковцями (Buckley et al, 2009) як ефективний метод оцінювання й самооцінювання академічних досягнень майбутніх лікарів та вдосконалення якості медичної освіти. Історія створення портфоліо продовжується близько 80 років, але досвід його упровадження саме у стоматологічну освіту, зокрема на компетентнісній основі, висвітлюють лише поодинокі зарубіжні наукові праці (Gadbury-Amyot, 2014). Особливого значення портфоліо набуло при упровадженні компетентної моделі у американській вищій стоматологічній освіті, де пріоритетною визначено компетентність самооцінювання майбутнього фахівця, самовизначення рівня власних освітніх здобутків, саморефлексії, самонавчання із самостійним вирішенням проблеми заповнення прогалин у знаннях. Такий підхід підвищує відповідальність майбутнього лікаря за якість навчання, а створення «Портфоліо» фіксує етапи і процес його досягнень з формування компетентностей, набуття умінь і знань (Gadbury-Amyot, 2014).

Аналіз зазначених вище наукових джерел відображає зростаючу роль ПФ студента у професійній підготовці, проте, наукових даних щодо його ролі у формуванні праксеологічної компетентності майбутніх фахівців із стоматології, недостатньо.

Мета статті – визначити поняття, структурні елементи портфоліо як інструменту у формуванні праксеологічної компетентності майбутнього фахівця із стоматології.

Структурні компоненти портфоліо майбутнього фахівця із стоматології. Досліджено зарубіжні (Haldane, 2014; Webb, 2003; Davis, 2001; Friedman, 2001) і вітчизняні (Кульбашна, 2013) науково-педагогічні джерела з проблеми формування праксеологічної компетентності майбутніх фахівців і застосування портфоліо студента у професійній підготовці майбутніх фахівців. Опитано випускників 2014–2015 рр. (310 осіб), 2018–2019 рр. (223 осіб) НМУ імені О.О. Богомольця і УМСА (м. Полтава) з проблеми дослідження. Проведено аналіз, порівняння і узагальнення результатів.

Для досягнення мети необхідно визначити поняття «портфоліо майбутнього фахівця із стоматології» і його основні структурні компоненти у контексті формування компетентного фахівця.

Поняття «Портфоліо» (Portfolio) запозичено в англійську мову з італійської (Online Etymology Dictionary), де *portafoglio* – «портфель», утворено від *porta* – «носи» та *foglio* – «аркуш». Науковці трактують його як «purposeful collection of students' works» (Kenneth, 2019), як збірку робіт і пов'язаних з ними матеріалів, що відображають діяльність, освіченість та досягнення студента в предметі (Friedman, 2001), як один із автентичних та нетрадиційних методів, що використовується в освітньому процесі (Kenneth, 2019).

Переважає більшість науковців (Webb, 2003; Haldane, 2014; Friedman, 2001; Kenneth, 2019) розглядають ПФ лише як метод оцінювання поза контекстом компетентнісної парадигми вищої освіти. Проте власні спостереження вказують на нього як на дієвий інструмент особистісного розвитку і формування компетентного фахівця, за допомогою якого формуються базові загальні компетентності.

На підставі аналізу наукових джерел і власного педагогічного досвіду розглядаємо ПФ майбутнього фахівця із стоматології як інструмент досягнення і об'єктивний показник рівня освітнього результату у процесі формування загальних і фахових компетентностей, який виконує констатуючу і мотивуючу до неперервного професійного розвитку функції.

Відповідно до праксеологічного підходу, структурні компоненти ПФ майбутнього лікаря-стоматолога повинні відповідати сучасним вимогами до ефективної професійної діяльності: *результативності* – досягнення поставленої мети; *точності* – максимальне

наближення за базовими ознаками до відповідного зразка; *старанності* – виконання роботи наполегливо і повно; *бездоганності* – мінімальність у недоліках; *економічності* – обґрунтована продуктивність; *вигідності* (мірою вигідності є абсолютна величина у різниці між здобутками і втратами) і т. ін. (Кульбашна, 2014).

Зарубіжні фахівці (Friedman et al, 2001) рекомендують створювати ПФ для окремих предметів. Принципи вітчизняної вищої освіти вказують на доцільність, у контексті зростання значущості міждисциплінарної інтеграції, системного інтегративного підходу у формуванні ПФ, що поглиблює розуміння студентом майбутньої фахової діяльності, сприяє висвітленню її причинно-наслідкових взаємозв'язків, підвищуючи цим ефективність формування праксеологічної компетентності. У такому контексті виглядає раціональним виокремлення предметів за блоками: природничо-наукові, базові медичні, фахові стоматологічні і базові форми практичної підготовки (лабораторні, практичні заняття, семінари, виробнича практика, науково-дослідна робота, стажування, субординатура, самостійна робота).

Структура ПФ повинна містити компоненти, які демонструють динаміку формування праксеологічної компетентності на основі Освітнього галузевого Стандарту (Стратегія розвитку медичної освіти, 2019), норм якого викладачі і майбутні лікарі повинні неухильно дотримуватися. Необхідно врахувати сучасні вимоги суспільства до компетентного фахівця – спроможність діяти на основі найновіших досягнень науки, самостійно їх аналізувати і упроваджувати, спілкуватися у міжнародному професійному просторі. Тому, особливу увагу слід приділити НДР (презентації, реферати, виступи на конференціях, семінарах, участь у конференціях, конгресах, майстер-класах і т. і.) відповідно до інтересу

майбутнього фахівця до певних навчальних дисциплін, яку на завершальному етапі студент матиме змогу представити у вигляді курсової/дипломної роботи. Виконання курсової роботи є невід'ємною частиною підготовки магістра відповідно до освітнього стандарту і вимог міжнародного освітнього простору. Фіксація у ПФ досягнень майбутнього лікаря з НДР дасть змогу оцінити науковий потенціал випускника із його подальшим мотивуванням і залученням до наукової і педагогічної роботи на післядипломному етапі.

У процесі підготовки майбутніх лікарів-стоматологів для діяльності у міжнародному освітньому і професійному просторі на основі упровадження принципу академічної мобільності неможливо уникнути вирішення проблеми оволодіння студентами англійської мови. Нині ситуація із знанням англійської мови майбутніх стоматологів як основи спілкування у науковому просторі потребує невідкладного удосконалення (Kulbashna, Zakharova, 2017). Зокрема, значна кількість опитаних випускників у НМУ і УМСА – 65 / 53% вважають необхідним навчання хоча би протягом семестру у зарубіжному університеті, використання зарубіжних джерел – 49 / 48%, при цьому за їх самооцінкою низький рівень (А) відзначили 37,8/ 31% опитаних, середній (В) – у 44,1/51, високий (С) 18,1 /18. У той же час об'єктивне оцінювання знань з рівня володіння іноземною мовою на початковому курсі демонструє інші тенденції.

Результати проведення підсумкового контролю (у 2019 р.) студентів першого курсу стоматологічного факультету НМУ імені О. О. Богомольця наведені у табл. 3. У тестуванні взяли участь 104 студента, що вивчали англійську мову за професійним спрямуванням протягом 1 року.

Аналіз таблиці 3 засвідчує, що низький рівень іншомовної компетентності спостері-

Таблиця 3

Характеристика сформованості іншомовної компетентності студентів першого курсу стоматологічного факультету НМУ

Рівні сформованості іншомовної компетентності	Кількість студентів у %
Низький	68,27
Середній	22,11
Високий	9,62

гається у 68,27% студентів-стоматологів першого курсу; середній рівень було визначено у 22,11% студентів. У той час, як високий рівень спостерігається лише у 9,26%. Таким чином, значна більшість студентів має низький рівень сформованості іншомовної компетентності після року навчання іноземної мови. Отже, методика формування іншомовної компетентності вимагає удосконалення.

Знання англійської мови майбутнім лікарем значно розширяє межі його доступу до міжнародної науково-практичної бази для отримання інформації, комунікації з колегами, упровадження міжнародних стандартів лікування і т. і. Тому у ПФ доцільно приділити увагу розширенню і закріпленню професійної лексики. Відповідно до потреб сучасного суспільства, Стратегії реформування вищої медичної освіти (2019), зокрема у контексті підвищення рівня володіння англійською мовою і професійною лексикою випускників медичних ЗВО, ПФ виступає як основа такого удосконалення на основі власноруч створеного студентом глосарію.

Для підвищення рівня формування критичного мислення як складової праксеологічної компетентності (Кульбашна, 2013), у ПФ необхідно надати змогу студенту на кожному з етапів освітнього процесу і при його завершенні зробити висновки і відповідні резюме, зокрема висловити критичну оцінку умов і ефективності своєї практичної підготовки на клінічних базах, вказавши вплив як об'єктивних, так і суб'єктивних факторів. Це є цінною інформацією для науково-педагогічних працівників для оптимізації освітнього процесу.

Отже компонентами ПФ майбутнього лікаря-стоматолога вважаємо доцільним виокремити такі:

- *мотиваційний лист*, у якому майбутній лікар-стоматолог визначає *власну концепцію освіти, цілі*;
- *завдання професійної підготовки* на кожному семестрі навчання на основі ознайомлення з Освітнім галузевим Стандартом (NB!), робочими програмами з навчальних дисциплін і *проектування* способів їх виконання;

- *щоденник з фіксацією практичних елементів підготовки, і самооцінкою результату*;
- *НДР* (презентацій, рефератів, виступи/участь у конференціях, конгресах, семінарах майстер-класах і т. і.);
- *поточні і завершальне резюме про власні досягнення*;
- *глосарій англійських термінів професійної лексики*.

Рівень сформованості праксеологічної компетентності визначається за *праксеологічним критерієм* (Кульбашна, 2014), який характеризується комплексом показників, зокрема: наявністю систематизованих загальних навчальних і спеціальних умінь, ефективним використанням цілісної системи знань з дисциплін та їх інтеграція для реалізації у практичній діяльності; умінням мобілізуватися для пошуку, аналізу та застосування інформації для вирішення професійних проблем; здатністю обирати оптимальні форми та методи діяльності, виявляти недоліки й розв'язувати протиріччя у процесі роботи; умінням вивчати, аналізувати, узагальнювати й використовувати новітній досвід у сфері діяльності, проектувати моделі діяльності, передбачати і враховувати можливі перешкоди. Зазначені вище показники об'єктивно відображаються у запропонованому вище проекті портфолію, і сприятимуть як самоаналізу так і педагогічному оцінюванню освітнього результату і визначенню рівня сформованості ПК.

Висновки. Дослідження засвідчило, що портфолію майбутнього лікаря-стоматолога через всебічний самоаналіз, самооцінювання, цілеспрямоване здійснення, моделювання умов і засобів максимально широкого спектру практичної діяльності, удосконалення на основі синтезу теоретичних знань та практичного досвіду у процесі його написання, виступає як ефективний інструмент формування праксеологічної компетентності лікаря, яка є методологічною основою оволодіння навичками фахового функціонування у професійному середовищі.

Перспективи подальших досліджень полягають у визначенні структури електронного портфолію для майбутніх фахівців із стоматології.

Література

Вороненко Ю. В., Мінцер О. П. Логіка використання портфолію в забезпеченні якості післядипломної медичної освіти та безперервного професійного розвитку лікаря. *Медична інформатика та інженерія*. 2017. № 3. С. 5–13. URL: <http://nbuv.gov.ua/UJRN/>(дата звернення: 03.10.2019).

- Добровольська А. М. Метод портфоліо як засіб реалізації ІТ-компетентності майбутніх фахівців. *Сучасні підходи до вищої медичної освіти в Україні: Матеріали XIV Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю, присвяченої 60-річчю ТДМУ, 18–19 травня 2017 р.* Тернопіль: ТДМУ імені І. Я. Горбачевського, 2017. 210 с.
- Житеньова Н. В. Електронне портфоліо як інструмент самопрезентації майбутнього фахівця. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*. 2017. № 3. DOI: <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2017.3.21219>.
- Котарбинский Т. Трактат о хорошей работе. Москва: Экономика, 1975. 271 с.
- Кульбашна Я. А. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців із стоматології: теоретичні й методичні основи: монографія. Київ: Компас, 2014. 416 с.
- Кульбашна Я. А. Праксеологічна підготовка студентів та її роль у формуванні професійної компетентності майбутніх стоматологів. *Вища освіта України*. 2013. № 3 (50). С. 117–120.
- Кульбашна Я. А., Астапенко О. О. Педагогічне оцінювання у підготовці компетентного лікаря в Україні: проблеми застосування і перспективи вирішення. *Oświatologia*. 2016. № 5. С. 173–179. DOI: 10.28925/2226-3012.2016.5.173179.
- НМУ імені О. О. Богомольця. Державна атестація випускників стоматологічного факультету. 2018 рік. URL: <https://drive.google.com/drive/u/1/folders/1YPaKXOpZYfPteroA5pwxSb5lOHleG Bj> (дата звернення: 02.09.19).
- Магрламова К. Г. Портфоліо як засіб формування професійної компетентності майбутнього лікаря. *Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2018. № 60. Т. 2. С. 9–12.
- Мінцер О. П., Суханова О. О., Вернер О. М. Логіка відображення системи довіреної професійної активності у портфоліо лікаря. Інновації у вищій медичній та фармацевтичній освіті України. *Матеріали XVI Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю, 16–17 травня 2019 р.* Тернопіль: ТДМУ імені І. Я. Горбачевського, 2019. 332 с.
- Пщоловский Т. Принципы современной деятельности (Введение в праксеологию). Київ, 1993. 271 с.
- Стратегія реформування вищої медичної освіти. URL: <https://moz.gov.ua/article/reform-plan/moz-ukraini-opriljudnilo-dlja-gromadskogo-obgovorennja-strategiju-rozvitku-medichnoi-osviti> (дата звернення: 17.09.2019).
- УМСА. Про проведення державної атестації студентів V курсу стоматологічного факультету. 2018 рік. URL: http://umsa.edu.ua/pdf/vchenarada/porden_vchrada_190619.pdf (дата звернення: 17.09.2019).
- Buckley S., Coleman J., Davison I., Khan KS., Zamora J., Malick S., Morley D., Pollard D., Ashcroft T., Popovic C., Sayers J. The educational effects of portfolios on undergraduate student learning: a Best Evidence Medical Education (BEME) systematic review. *Medical teacher*. 2009. № 31 (4). DOI: 10.1080/01421590902889897.
- Davis M. H., Friedman B. D., Harden R. M., Howie P., Ker J., McGhee C. Portfolio assessment in medical students' final examinations. *Medical Teacher*. 2001. № 23 (4). С. 357–366. DOI: 10.1080/01421590120063349.
- Friedman B. D., M, Davis M. H., Harden R. M., Howie P. W., Ker J. and Pippard M. J. AMEE Medical Education Guide No 24: Portfolios as a method of student assessment. *Medical Teacher*. 2001. № 23 (6). С. 535–551. DOI: 10.1080/01421590120090952.
- Gadbury-Amyot C. C., NcCracen M. S., Woldt J. L., Brennan R. L. Validity and Reliability of Portfolio Assessment of Student Competence in Two Dental School Populations: A Four-Year Study. *Journal of Dental Education*. 2014. № 78. С. 657–658. URL: <https://coggle.it/diagram/WfCrakklQgABCf8R/t/assessments> (дата звернення: 26.08.2019).
- Haldane Th. «Portfolios» as a method of assessment in medical education. *Gastroenterol Hepatol Bed Bench*. 2014. № 7 (2). С. 89–93. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4017561/> (дата звернення 30.08.2019).
- Kenneth C A. The Portfolio Assessment Method. 2019. URL: <https://hubpages.com/education/The-Portfolio-Assessment-Method> (дата звернення: 28.08.2019).
- Kulbashna Y., Zakharova V. Methodology of future dentists' foreign language competence formation

on the base of Cambridge methods of English language teaching. *Modern higher education review*. 2017. № 2. С. 65–73. DOI: <https://doi.org/10.28925/2518-7635.2017.2.6>.

Online Etymology Dictionary. URL: <https://www.etymonline.com/> (дата звернення: 18.09.2019).

Webb C., Endacott R., Gray M. A., Jasper M. A., McMullan M., Scholes J. Evaluating portfolio assessment systems: what are the appropriate criteria? *Nurse Education Today*. 2003. № 23 (8). Р. 600–609. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/14554114> (дата звернення: 30.08.2019).

References

- Voronenko, Yu. V., Mincer, O. P. (2017). Logika vykorystannya portfolio v zabezpechenni yakosti pisl'yadyploynoї medychnoї osvity ta bezperernogo profesijnogo rozvytku likarya [Logic in portfolio application in providing postgraduate quality of medical education and doctor's professional self-development]. *Medychna informatyka ta inzheneriya*, 3, 5–13. Retrieved from <http://nbuv.gov.ua/UJRN/> (ukr).
- Dobrovolska, A. M. (2017). Metod portfolio yak zasib realizaciyi IT-kompetentnosti majbutnix faxivciv [Portfolio method as a mean of professional IT competence realization]. Suchasni pidkhody do vyshhoї medychnoї osvity v Ukraini. *Materialy XIV Vseukrayinskoyi nauko-vo-praktychnoyi konferenciyi z mizhnarodnoyu uchastyu, prysvyachenoyi 60-richchyu TDMU, 18–19 travnya 2017 r.* Ternopil, Ukraine: TDMU imeni I. Ya. Gorbachevskogo (ukr).
- Zhytyenova, N. V. (2017). Elektronne portfolio yak instrument samoprezentaciyi majbutnogo faxivcya [E-portfolio as a tool of self-presentation of the future specialist]. *Vidkryte osvityne e-seredovyshe suchasnoho universytetu*, 3. DOI: <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2017.3.21219> (ukr).
- Kotarbinskiy, T. (1975). *Traktat o khoroshey rabote* [Treatise on a good work]. Moscow, Russia: Ekonomika (rus).
- Kulbashna, Ya. A. (2014). *Formuvannya profesijnoyi kompetentnosti majbutnix fakhivciv iz stomatologiyi: teoretychni j metodychni osnovy* [Future dentists' professional competence formation: theoretical and methodological basis]. Kyiv, Ukraine: Kompas (ukr).
- Kulbashna, Ya. A. (2013). Prakseologichna pidgotovka studentiv ta yiyi rol u formuvanni profesijnoyi kompetentnosti majbutnikh stomatologiv [Praxiologological training of students and its role in future dentists' professional competence formation]. *Vyshha osvita Ukrainy*, 3 (50), 117–120 (ukr).
- Kulbashna, Ya. A., Astapenko, O. O. (2016). Pedagogichne ocinyuvannya u pidgotovci kompetentnogo likarya v Ukraini: problemy zastosuvannya i perspektyvy vyrishennya [Pedagogical assessment in training of a competent doctor in Ukraine: problems of application and prospects for solution]. *Oświatologia*, 5, 173–179. DOI: [10.28925/2226-3012.2016.5.173179](https://doi.org/10.28925/2226-3012.2016.5.173179) (ukr).
- NMU imeni O. O. Bogomolcya. *Derzhavna atestaciya vypusknnykiv stomatologichnogo fakultetu. 2018 rik.* (State certification of the dental faculty's graduates in 2018.) Retrieved from <https://drive.google.com/drive/u/1/folders/1YPaKXOpZYfPteroA5pwxSB5lOHleGBj> (ukr).
- Magrlamova, K. G. (2018). Portfolio yak zasib formuvannya profesijnoyi kompetentnosti majbutnogo likarya [Portfolio as a means of forming the professional competence of a future doctor]. *Naukovyy chasopys Nacionalnogo pedagogichnogo universytetu im. M. P. Dragomanova. Seriya 5: Pedagogichni nauky: realiyi ta perspektyvy*, 2 (60), 9–12 (ukr).
- Mincer, O. P., Suxanova, O. O., Verner, O. M. (2019). Logika vidobrazhennya systemy dovirenoї profesijnoyi aktyvnosti u port folio likarya [Logic of displaying the system of trusted professional activity in the doctor's portfolio]. *Innovaciyi u vyshhyj medychnij ta farmacevtychnij osviti Ukraini: Materialy XVI Vseukrayinskoyi nauko-vo-praktychnoyi konferenciyi z mizhnarodnoyu uchastyu, 16–17 travnya 2019 r.* Ternopil, Ukraine: TDMU imeni I. Ya. Gorbachevskogo (ukr).
- Pshcholvskiy, T. (1993). *Printsipy sovremennoy deyatel'nosti. Vvedeniye v prakseologiyu* [Principles of contemporary activity. Introduction to praxeology]. Kyiv, Ukraine (rus).
- Strategiya reformuvannya vyshhoї medychnoї osvity* [Strategy for reform of higher medical education] (2019). Retrieved from <https://moz.gov.ua/article/reform-plan/moz-ukraini-opriljudnilo-dlja-gromadskogo-obgovorennja-strategiju-rozvitku-medichnoi-osviti> (ukr).
- UMSA. *Pro provedennya derzhavnoї atestaciyi studentiv v kursu stomatologichnogo fakul tetu. 2018 rik* [On conducting state certification of 5th year dental students in 2018]. Retrieved from http://umsa.edu.ua/pdf/vchenarada/porden_vchrada_190619.pdf (ukr).

- Buckley, S., Coleman, J., Davison, I., Khan, K. S., Zamora, J., Malick, S., Morley, D., Pollard, D., Ashcroft, T., Popovic, C., Sayers, J. (2009). The educational effects of portfolios on undergraduate student learning: a Best Evidence Medical Education (BEME) systematic review. BEME Guide No. 11. *Medical teacher*, 31 (4). DOI: 10.1080/01421590902889897 (eng).
- Davis, M. H., Friedman, B. D., Harden, R. M., Howie, P., Ker, J., McGhee, C. (2001). Portfolio assessment in medical students' final examinations. *Medical Teacher*, 23 (4), 357–366. DOI: 10.1080/01421590120063349 (eng).
- Friedman, B. D., Davis, M. H., Harden, R. M., Howie, P. W., Ker, J. and Pippard, M. J. (2001). Portfolios as a method of student assessment. *Medical Teacher*, 23 (6), 535–551. DOI: 10.1080/01421590120090952 (eng).
- Gadbury-Amyot, C. C., NcCracen, M. S., Woldt, J. L., Brennan, R. L. (2014). Validity and Reliability of Portfolio Assessment of Student Competence in Two Dental School Populations: A Four-Year Study. *Journal of Dental Education*, 78, 657–658. Retrieved from <https://coggle.it/diagram/WfCrakklQgABCf8R/t/assessments> (eng).
- Haldane, Th. (2014). «Portfolios» as a method of assessment in medical education. *Gastroenterol Hepatol Bed Bench*, 7 (2), 89–93. Retrieved from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4017561/> (eng).
- Kenneth, C. A. (2019). *The Portfolio Assessment Method*. Retrieved from <https://hubpages.com/education/The-Portfolio-Assessment-Method> (eng).
- Kulbashna, Y., Zakharova, V. (2017). Methodology of future dentists' foreign language competence formation on the base of Cambridge methods of English language teaching. *Modern higher education review*, 2, 65–73. DOI: <https://doi.org/10.28925/2518-7635.2017.2.6> (eng).
- Online Etymology Dictionary. URL: <https://www.etymonline.com/> (eng).
- Webb, C., Endacott, R., Gray, M. A., Jasper, M. A., McMullan, M., Scholes, J. Evaluating portfolio assessment systems: what are the appropriate criteria? (2003). *Nurse Education Today*, 23 (8), 600–609. Retrieved from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/14554114> (eng).

ПОРТФОЛИО КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАКСЕОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО СТОМАТОЛОГИИ

Кульбашна Ярослава, доктор педагогических наук, кандидат медицинских наук, профессор, профессор кафедры хирургической стоматологии и челюстно-лицевой хирургии, Национальный медицинский университет имени А. А. Богомольца, бульв. Т. Шевченко, 13, 01601 Киев, Украина, j.kulbashna@gmail.com

Скрипник Ирина, кандидат медицинских наук, доцент кафедры ортодонтии и пропедевтики ортопедической стоматологии, Национальный медицинский университет имени А. А. Богомольца, бульв. Т. Шевченко, 13, 01601 Киев, Украина, irynaskrypnyk@gmail.com

Захарова Валерия, преподаватель кафедры иностранных языков, Национальный медицинский университет имени А. А. Богомольца, бульв. Т. Шевченко, 13, 01601 Киев, Украина, valerieozakharova@gmail.com

В статье рассматривается значение портфолио для формирования праксеологической компетентности будущего специалиста по стоматологии. Дано авторское определение портфолио. Установлены его структурные компоненты: мотивационное письмо, где будущий врач-стоматолог определяет собственную концепцию образования, цели, задачи профессиональной подготовки на каждый семестр обучения на основе образовательного отраслевого стандарта, рабочих программ; дневник с фиксацией практических элементов подготовки и самооценкой результата; научно-исследовательская работа, которая содержит презентации, рефератов, выступления на конференциях, конгрессах, семинарах мастер-

классах; резюме; глоссарий. В статье также сформулированы критерии по определению уровня праксеологические компетентности будущих стоматологов.

Ключевые слова: глоссарий; компетентностный подход; научно-исследовательская работа; портфолио; праксеологическая компетентность; резюме.

PORTFOLIO AS AN INSTRUMENT FOR FUTURE DENTISTS' PRAXIOLOGICAL COMPETENCE FORMATION

Kulbashna Yaroslava, Doctor of Science (Pedagogy), PhD (Medicine), Professor,
Professor of Oral and Maxillofacial Surgery Department, Bogomolets National Medical University,
13 T. Shevchenko Blvd., 01601 Kyiv, Ukraine, j.kulbashna@gmail.com

Skrypnyk Iryna, PhD (Medicine),
Associate Professor of Orthodontia and Propaedeutic of Prosthetic Dentistry department,
Bogomolets National Medical University,
13 T. Shevchenko Blvd., 01601 Kyiv, Ukraine,
irynaskrypnyk@gmail.com

Zakharova Valeriia,
Teacher at Foreign Languages' Department, Bogomolets National Medical University,
13 T. Shevchenko Blvd., 01601 Kyiv, Ukraine, valerieozakharova@gmail.com

The article deals with the importance of a portfolio for future dentists' praxeological competence formation in the way it can help assess objectively results accomplished in educational process. The definition of «portfolio» was provided and its structural components were established. They include a motivation letter, where the future dentist determines his/her own conception of education, goals, tasks of vocational training for each term of training on the basis of the Education sectorial standard, educational syllabus; a diary with the fixation of practical elements of preparation, and self-assessment of the achieved result; research work that contains presentations, abstracts, texts of speech at conferences, congresses, workshops, etc.; resume; glossary. These components demonstrate the dynamics of praxeological competence formation from the aim of professional training towards the level of its achievement. The importance of future dentists' foreign language competence formation was substantiated for performing professional activity in international environment. The article sets out the criteria for determining the level of future dentists' praxeological competence formation which include the availability of systematic training and special skills, integration of knowledge from different subjects; the ability to find, analyze and use information to solve professional problems; the ability to choose the best forms and methods of activity, identify drawbacks and resolve conflicts in working process; the ability to study, analyze, summarize and use the latest experience in the field of professional activity; the ability to design models of professional activity, anticipate and take into account possible obstacles.

Key words: competency-based approach; glossary; portfolio; praxeological competence; research work; resume.

Стаття надійшла до редакції 20.09.2019

Прийнято до друку 31.10.2019

ПРАКТИКА ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ

PRACTICE OF PEDAGOGICAL PROCESS

УДК 378.011.33:811.111]:004-057.4

Дмитро Ольшанський

ORCID iD 0000-0003-2482-4453

кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри іноземних мов
факультету права та міжнародних відносин,
Київський університет імені Бориса Грінченка,
вул. Тимошенка, 13 б, 04212 Київ, Україна,
d.olshanskyi@kubg.edu.ua

ЗМІСТ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З МЕДІАКОМУНІКАЦІЙ

У статті розглядається процес навчання англійської мови за професійним спрямуванням майбутніх фахівців з медіакомунікацій. Автор визначає вимоги до змісту навчання англійської мови вказаної категорії студентів з огляду на аналіз чинних документів, які регламентують навчальний процес з іноземних мов в українських закладів вищої освіти, зокрема, «Європейських рекомендацій з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання» та «Типової програми з англійської мови для професійного спрямування», а також відповідно до результатів сучасних досліджень з теорії та методики навчання іноземних мов та у сфері професійної освіти.

Ключові слова: англійська мова за професійним спрямуванням; професійна мовленнєва компетентність; тематика мовлення; фахівець з медіа комунікацій; цілі навчання.

<https://doi.org/10.28925/2078-1687.2019.3-4.7783>

Вступ. Глобалізаційні процеси в світі, інтеграція України в європейський економічний, культурний та медійний простір зумовили підвищення вимог до володіння фахівців у сфері медіакомунікацій засобами міжкультурного професійно-орієнтованого спілкування. Тому одним із важливих імперативів розвитку сучасної вищої освіти є обов'язкове практичне володіння майбутніми фахівцями цієї сфери принаймні однією іноземною мовою. Ця вимога зафіксована у чинних документах, що регулюють діяльність вищої освіти в Україні, практично реалізована у змісті освітніх програм та навчальних планів, навчальних програм дисциплін (Освітньо-про-

фесійна програма, 2017). Зокрема, здатність будувати міжкультурну комунікацію, володіти іноземною мовою (а в деяких випадках декількома іноземними мовами) визначено як одну із спільних загальних компетентностей в усіх освітніх програмах підготовки фахівців у сфері медіакомунікацій. До цієї базової компетентності органічно додається уміння використовувати сучасні джерела отримання інформації в умовах міжнародної комунікації, здатність до професійного спілкування з урахуванням культурних норм країни, в якій здійснюється професійна діяльність, та інші компетентності, які формуються у щільному зв'язку з вивченням іноземних мов (Освітньо-професійна програма, 2017).

Високі професійні вимоги, які висуваються

до фахівців у сфері медіакомунікацій щодо володіння іноземними мовами, і зокрема англійською мовою, об'єктивно зумовлені специфікою їхньої професійної діяльності. Це стосується інтенсивності як усного, так і писемного мовлення, його яскраво вираженого практичного і кроскультурного характеру, різноплановості, що може виражатися у різноманітних стандартних професійних ситуаціях: проведення інтерв'ю та репортажів з місця подій, читання та реферування літератури та інформаційних матеріалів, підготовка публікацій тощо.

Питання змісту навчання англійської мови за професійним спрямуванням студентів нефілологічних спеціальностей, зокрема, студентів-медійників завжди були об'єктом уваги з боку освітян та науковців, як вітчизняних, так і зарубіжних, а саме: О. Бігич, Р. Гришкової, Л. Нагорнюк, С. Ніколаєвої, В. Тулупова, О. Тарнопольського, І. Чимерис, Т. Hutchinson, A. Waters та інші.

Водночас, як доводить масовий педагогічний та науковий досвід, на питання «З якою метою та чого саме навчати?» не завжди можна отримати однозначну відповідь. З огляду на суспільні процеси та освітні новації та запити самих суб'єктів навчального процесу цілі і принципи навчання іноземної мови постійно переосмислюються, уточнюється зміст програм, деталізуються та удосконалюються мовні та мовленнєві мінімуми. Цим якісним змінам сприяє і нова парадигма освіти, яка зміщує акцент з накопичення знань до формування низки компетентностей та набутті практичного досвіду в застосуванні отриманих знань (Гулай, 2009).

Відповідно до сказаного вище **мету цієї статті** сформулюємо так: з огляду на аналіз сучасних чинних вітчизняних та європейських документів, які регламентують зміст навчання іноземних мов (англійської мови) у закладах вищої освіти, визначити вимоги до змісту навчання англійської мови за професійним спрямуванням майбутніх фахівців у сфері медіакомунікацій.

Аналіз чинних документів. Європейська наукова та освітня спільнота тривалий час була залучена до пошуків теоретичних та правових засад, які б визначали та регулювали процес викладання іноземних мов у закладах освіти і забезпечували б ефективність цього процесу. Таким документом у 2003 р. стали «Загальноєвропейські рекомендації з мовної

освіти: вивчення, викладання, оцінювання» (Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти, 2003). Рекомендації Ради Європи уніфікують цілі, стратегії, підходи та вимоги до вивчення мов, забезпечують ефективну координацію діяльності викладачів, менеджерів освіти, авторів підручників та програм, слугують дороговказом для студентів шкіл, ВНЗ та усіх, хто вивчає мову. Провідним документом, який є орієнтиром для написання робочих програм з англійської мови для різних спеціальностей нефілологічного напрямку, та який ґрунтується на Рекомендаціях Ради Європи, виступає Типова програма з англійської мови для професійного спілкування (2005). Типова програма з англійської мови для професійного спілкування може використовуватися для цілої низки спеціальностей; водночас, у змісті програми вказується на те, що деякі спеціальності вимагають більш чи менш складної поведінки. Зокрема, такі професійні галузі як право, журналістика, бізнес і туризм вимагають більш високого рівня володіння мовою для ефективного професійного спілкування, ніж деякі технічні спеціальності чи сільське господарство (Програма з англійської мови для професійного спілкування, 2005, с. 2). Відповідно до цього документу міжнародно прийнятними рівнями володіння мовою для спеціальностей, що вимагають складної мовленнєвої поведінки на ОКР бакалаврату, слід вважати **B2+**, у той час як для інших спеціальностей цим мінімально прийнятним рівнем є **B2**. Причому на магістерських курсах на таких спеціальностях, як журналістика (а ми можемо поширити цей висновок і на інших фахівців з медіакомунікацій), прийнятним вважається вже достатньо високий рівень **C2** (досвідчений користувач, компетентний), у той час як **C1** (досвідчений користувач, автономний) допускається як імовірно прийнятний. Водночас окремо зазначено, що університети можуть на власний розсуд надалі розвивати у студентів магістратури компетенцію з іноземної мови, що має свою специфіку з точки зору їхньої спеціалізації (Програма з англійської мови для професійного спілкування, 2005, с. 3).

У методиці навчання іноземних мов завжди гостро поставала проблема визначення цілей навчання. У сучасних міжнародних та вітчизняних документах нарешті поставлено крапку в питанні визначення пріоритетності цілей: практична мета скрізь фігурує як най-

важливіша, а саме, формувати у студентів загальні та професійно-орієнтовані комунікативні мовленнєві компетенції (лінгвістичну, соціолінгвістичну і прагматичну) для забезпечення їхнього ефективного спілкування в академічному та професійному середовищі. Професійна мовленнєва компетенція формується у студентів різних спеціальностей для реальних академічних та професійних сфер і ситуацій. Уявляється закономірним те, що для кожного конкретного напрямку підготовки необхідно змодельювати мовленнєві ситуації професійного або академічного характеру як загальні, так і притаманні лише цій конкретній професійній сфері. Отже, розробники навчальних та робочих навчальних програм будуть послуговуватися загальними навчальними цілями, які будуть адаптуватися до конкретної спеціальності з урахуванням майбутніх професійних потреб фахівців відповідного напрямку. У контексті навчання фахівців з медіакомунікацій це означатиме необхідність здійснення ретельного аналізу наступного:

- компетентностей, визначених ОКХ та у відповідних освітніх програмах;
- типових професійних комунікативних ситуацій;
- професійних комунікативних потреб студентів певної спеціалізації.

Врахування специфіки професійної підготовки за напрямом. Окрім вимог ОКХ та змісту освітньої програми, конкретних посадових інструкцій фахівців, затверджених відповідними організаціями, важливе місце відводиться результатам опитування спеціалістів, а також викладачів та студентів, які залучені у процес професійної підготовки медійників. Для цього слід використовувати різні інструменти: спостереження, співбесіди, анкетування тощо (Програма з англійської мови для професійного спілкування, 2005, с. 19). Слід зазначити, що процес інтерпретації даних, отриманих в результаті аналізу професійних потреб, а також імплементація цих результатів у зміст робочих програм та їх врахування у змісті засобів навчання є творчим процесом, який продиктований наявністю багатьох різноманітних факторів. Вирішальна роль у плані осмислення фахових потреб студентів та їх врахуванні у процесі викладання іноземної мови за професійним спрямуванням належить самому викладачу. Необхідно виходити з розуміння, що навчальний процес

з іноземної мови не повинен бути повним відзеркаленням змісту інших дисциплін, що входять в цикл професійної підготовки, адже навчання іноземної мови та іншомовного мовлення притаманна своя специфіка, що виражається у формуванні особливих компетенцій та компетентностей, і це є можливим в рамках викладання лише цього предмету. Зокрема, якщо студент читає текст на професійну тематику рідною мовою у контексті одного із своїх фахових предметів, він очевидно отримує і засвоює важливу інформацію, яка необхідна для формування фахових компетентностей. Проте, читання іншомовного фахового тексту на практичних заняттях з іноземної мови тим самим студентом буде мати дещо відмінні цілі, а саме, формування вміння читати як частина загальної професійної мовленнєвої компетентності. Аналогічним чином суттєво відрізняється мотивація студентів до діяльності на заняттях з мови та під час навчання фахових дисциплін. Беручи до уваги цей важливий чинник, укладачі підручників та навчальних посібників з іноземної мови для професійного спілкування добирають матеріали, які є цікавими, пізнавальними, здатними впливати на емоційну сферу студентів. Водночас ці матеріали повинні представляти цінність у плані професійного спілкування, оволодіння студентами фаховою лексикою і термінологією.

Аналізуючи проблему змісту навчальної діяльності, не можна уникнути питання про підходи і методику навчання. Найбільше до повної інтеграції навчання іноземної мови та фахових дисциплін у процесі професійної підготовки вдалося наблизитися у підході, який має абревіатуру *CLIL (Content and Language Integrated Learning)*, назва якого відбиває його сутність – інтегроване навчання мови та предмету. Підхід забезпечує засвоєння знань з фахової дисципліни разом з мовленнєвими навичками і вміннями з мови, що вивчається. На відміну від традиційного підходу, коли у змісті навчання іноземної мови враховується фахова тематика, за інтегрованого навчання мови і предмету програма з мови фактично ґрунтується на змісті навчання немовної фахової дисципліни, і при цьому послідовність засвоєння іншомовного матеріалу повторює послідовність засвоєння матеріалу немовної дисципліни. Таким чином, студенти по суті оволодівають знаннями з фахового предмету засобами іноземної мови, а розвиток іншо-

мовних навичок і вмінь здійснюється побіжно (Ножовнік, 2012). Перевага цього підходу вбачається у тому, що знання уміння і навички з фахових дисциплін на немовних факультетах ВНЗ формуються синхронно з вивченням іноземної мови. На нашу думку, серед причин, що звужують сферу застосування цього підходу, є, по-перше, нестача викладачів, які б однаковою мірою виступали кваліфікованими і сертифікованими фахівцями в обох напрямках, тобто як викладачі мови, так і як викладачі немовної дисципліни. По-друге, зміщення акценту у змісті навчання у бік інтенсивного оволодіння спеціальним предметом може стати причиною виникнення у студентів прогалин в знаннях, уміннях і навичках з іноземної мови, яка оволодівається за такого підходу побіжно, слідуючи логіці спеціального предмету, а не відповідно до принципів «класичної» методики, яка в такому випадку не працює. Тим не менше, ці висновки не є неоднозначними, а саме питання потребує детального вивчення, у тому числі через моделювання сприятливих умов у практиці вищої професійної освіти та апробацію ключових положень підходу в цих умовах. На нашу думку, інтегроване навчання мови і предмету може ефективно застосовуватись у тих ситуаціях, коли для його практичної реалізації будуть готові усі учасники навчального процесу. У тому ж випадку, коли існують лише деякі передумови для його впровадження, ми пропонуємо здійснювати використання цього підходу окремими блоками або для вивчення окремих тем.

У зв'язку зі сказаним вище, треба наголосити, що шляхи досягнення цілей, що визначені в освітніх програмах та робочих навчальних планах підготовки фахівців, можуть бути різноманітними. Відповідно до вітчизняної практики, найчастіше навчальний процес з іноземної мови у контексті професійної підготовки на немовних факультетах і спеціальностях реалізується через дисципліну «Іноземна мова за професійним спрямуванням» (назви можуть варіювати без зміни самої сутності). У той же час існує можливість прив'язати зміст цієї дисципліни до процесу підготовки до складання міжнародних стандартизованих тестів з англійської мови (іноземної мови), дещо змінивши при цьому акценти як в змісті дисципліни, так і у використаних підходах. Так, у практиці вищої школи стало поширеним викладання ділової англійської мови для студентів еконо-

мічних та юридичних спеціальностей, а міжнародний екзамен з ділової англійської мови **BEC (B2 Business Vantage)** або інші екзамени використовують як концептуальну та змістовну основу для побудови робочої навчальної програми, підбору підручників та інших навчальних матеріалів, організації форм та видів контролю. Нам невідомо про подібні міжнародні стандартизовані тести з англійської чи будь-якої іншої іноземної мови для спеціалістів з медіакомунікацій. Тим не менше, вважаємо як оптимальний варіант використання в цій якості Кембриджських міжнародних стандартизованих екзаменів, зокрема, **Cambridge FCE** та **CAE**. Зміст програм підготовки за цими екзаменами передбачає формування практично усіх необхідних компетентностей, у той час як реалізація професійного компоненту для фахівців у сфері медіакомунікацій може здійснюватися через такі види роботи, як написання статей, рецензій на прочитану книгу або переглянутий фільм, обговорення актуальних тем тощо. Для підсилення професійного компоненту авторам робочих навчальних програм можна рекомендувати включити у зміст навчальних модулів роботу з фаховою літературою, друкованими та Інтернет виданнями, ресурсами **YouTube** тощо.

Конструювання змісту навчання. На нашу думку, рекомендована для фахівців сфери медіакомунікацій тематика мовлення повинна бути достатньо різноманітною. Визначаючи тематичний мінімум для журналістів або фахівців в галузі реклами, важко провести чіткі межі, які будуть відокремлювати теми або мовні засоби для загального вжитку від суто професійної тематики та фахової термінології. Як стверджують дослідники стилістичних і жанрових особливостей професійного мовлення для сфери медіакомунікацій, для підмови журналістики (або інших медійних галузей) характерним є використання комбінації стилів, а саме, наукового, публіцистичного, офіційно-ділового, художнього (Орлова, 2006). Разом з використанням стилістично нейтральної лексики притаманним є певне використання професіоналізмів та жаргонізмів. Таким чином, широкий спектр використання стилів і лексики зумовлює достатньо гнучкий підхід до добору лексичного та тематичного мінімумів, засобів навчання та матеріалів за умови врахування необхідності включення у зміст навчання спеціальних професійних тем

та відповідного лексичного матеріалу. Якщо ми звернемося до ОПП Журналістика, то серед фахових компетентностей ми знайдемо «володіння глибокими базовими знаннями з різних галузей та спеціальними знаннями з окремої галузі», «здатність розуміти особливості суспільних процесів», а також «високу мовну компетенцію» (Освітньо-професійна програма, 2017). Фахівці сфери медіакомунікацій за визначенням не можуть бути вузькими спеціалістами зі своєї галузі: через специфіку своєї професії вони зобов'язані добре розумітися у різних сферах знань та людської діяльності і за необхідністю вміти комунікувати з експертами на рівних, у тому числі у контексті міжкультурної професійної комунікації. Для майбутніх фахівців сфери медіакомунікацій освітні, розвиваючі та соціокультурні цілі вивчення іноземної мови можуть бути не менш важливими, ніж практична мета, про пріоритетність якої ми вже зазначали і що не ставиться під сумнів. Наприклад, розвиток критичного мислення є одним із ключових завдань професійної підготовки майбутніх медійників, що повинно отримати належну увагу у навчанні англійської мови. Теми і проблеми, що включаються у тематичний мінімум, повинні сприяти формуванню незалежного світогляду, активної громадянської позиції, водночас розвиваючи такі риси як толерантність, повагу до іншої точки зору, вміння здійснювати виважену дискусію. Чільне місце, на нашу думку, повинно відводиться питанням журналістської і професійної етики, з якими студенти можуть ознайомитись не лише у контексті фахових дисциплін, але й під час опрацювання відповідно відібраних іншомовних матеріалів, здійснюючи розбір професійних ситуацій на практичних заняттях з мови.

Як наголошується дослідниками у галузі методики навчання іноземних мов, соціокультурна (країнознавча та лінгвокраїнознавча) компетенція є надзвичайно важливою складовою загальної мовленнєвої компетентності того, хто навчається (студента), а для спеціалістів в галузі комунікацій та медіакомунікацій ця теза є особливо актуальною. Вивчаючи іноземну мову, студенти ознайомлюються з культурою, історією, реаліями країн цієї мови, а вивчаючи її професійну підмову – з тими ж категоріями, але вже у професійному контексті. Так, наприклад, у процесі вивчення англійської мови майбутні журналісти оволодівають

інформацією про стилістичні особливості газетних заголовків в англійських країнах, про типову структуру англійських та американських газет і журналів, різновиди друкованої преси, популярні інтернет видання, відомих ведучих рейтингових телевізійних шоу, видатних журналістів тощо. Перегляд та обговорення документальних та художніх фільмів, які показують специфіку професійної діяльності в країнах, чия мова вивчається, а також аналіз фрагментів телепередач, інтерв'ю, новин тощо, – все це може забезпечити формування іншомовної соціокультурної компетенції студентів та закласти міцні основи для ефективного професійного розвитку.

У зв'язку з тим, що кількість годин, які відводяться на вивчення іноземних мов обмежена, значна увага учасників навчального процесу приділяється самостійній і індивідуальній роботі студентів. Особливість самостійної роботи студентів медійників полягає у можливості максимального врахування специфіки майбутньої професійної діяльності студентів, зокрема, у включенні в зміст самостійної роботи завдань проєктного характеру на суміжжі двох або більше дисциплін засобами іноземної мови. Також значним дидактичним потенціалом для формування програмових компетентностей у контексті самостійної роботи студентів володіють домашнє читання художньої чи публіцистичної літератури, робота з аудіо та відеоматеріалами, які репрезентують типові жанри медіа, перегляд та опрацювання фрагментів художніх та документальних фільмів. Грамотно організоване і проведене домашнє читання може бути досить ефективним інструментом ознайомлення студентів з новими лексичними одиницями для поповнення їхнього пасивного словника. Додамо лише, що для фахівців з медіакомунікацій тематика домашнього читання буде уточнюватися з огляду на професійну специфіку: у перелік рекомендованої літератури входять книги, зміст або сюжети яких ознайомлюють студентів з особливостями професійної сфери, її нагальними проблемами та перспективами.

Висновки. Отже, сумуючи усе сказане вище, визначимо наступні вимоги до змісту навчання англійської мови за професійним спрямуванням майбутніх фахівців з медіакомунікацій:

1. Необхідність здійснення ретельного аналізу компетентностей, визначених ОКХ та

відповідними освітніми програмами, типових професійних комунікативних ситуацій та професійних комунікативних потреб студентів певної спеціалізації.

2. Добір навчальних матеріалів, які є цікавими, пізнавальними, здатними впливати на емоційну сферу студентів, представляти цінність у плані професійного спілкування, оволодіння студентами фаховою лексикою і термінологією.

3. Використання інтегрованого навчання мови та предмету (**CLIL**) окремими блоками або для вивчення окремих тем у випадку, коли існують певні організаційні передумови для цього.

4. Використання програм підготовки до складання Кембриджських міжнародних стандартизованих екзаменів, зокрема, **Cam-**

bridge FCE та **CAE** як певної основи для складання робочих навчальних програм з англійської мови.

5. Застосування гнучкого підходу до добору лексичного та тематичного мінімумів, засобів навчання та матеріалів за умови врахування необхідності включення у зміст навчання спеціальних професійних тем та відповідного лексичного матеріалу.

Проблема визначення змісту навчання, як вже зазначалося вище, є комплексною, а отже, потребують подальшого вивчення її такі окремі аспекти, як визначення мовного пасивного та активного мінімумів, відбір загальних професійних тем і ситуацій, використання ефективних підручників та інших засобів навчання, оптимальне врахування міждисциплінарних зв'язків та інші важливі питання.

Література

- Гулай О. І. Компетентнісний підхід як основа нової парадигми освіти. *Педагогічні науки*. 2009. № 4. С. 45–51.
- Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / С. Ю. Ніколаєва (ред.). Київ: Ленвіт, 2003. 273 с.
- Ножовнік О. М. Навчання іноземної мови через зміст фахових дисциплін у вищій професійній школі: теоретичні засади та переваги впровадження. *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки)*. 2012. № 3. С. 140–145. URL: <https://library.krok.edu.ua/ua/kategoriji/statti/4-navchannia-inozemnoi-movy-cherez-zmist-fakhovykh-dystsyplin-u-vyshchii-profesiinii-shkoli-teoretychni-zasady-ta-perevahy-vprovadzhennia> (дата звернення: 1.10.2019).
- Орлова Н. Підмова журналістики як сфера спеціальної комунікації. 2006. *Електронна бібліотека Інституту журналістики КНУ імені Тараса Шевченка*. URL: <http://journlib.univ.kiev.ua/index.php?act=article&article=1948> (дата звернення: 4.10.2019).
- Освітньо-професійна програма 061.00.01 Журналістика. Першого (бакалаврського) рівня освіти. 2017. URL: http://kubg.edu.ua/images/stories/Departaments/vstupnikam/ij/2019/opp_zhur_bak.pdf (дата звернення: 4.10.2019).
- Програма з англійської мови для професійного спілкування / Г. Є. Бакаєва та ін. Київ: Ленвіт, 2005. 119 с.

References

- Gulai, O. I. (2009). Kompetentnisnij pidhid yak osnova novoyi paradigmi osviti [Competence approach as a basis for a new education paradigm]. *Pedagogichni nauki*, 4, 45–51 (ukr).
- Nikolayeva S. (Ed.) (2003). *Zagalnoyevropejski rekomendaciyi z movnoyi osviti: vivchennya, vkladannya, ocinyuvannya [Common European Framework of References for Languages]*. Kyiv, Ukraine: Lenvit (ukr).
- Nozhovnik, O. (2012). Navchannya inozemnoyi movi cherez zmist fahovih disciplin u vishij profesijnij shkoli: teoretichni zasady ta perevagi vprovadzhennya [Content and Language Integrated Learning in Courses of Foreign Languages for Specific Purposes at Tertiary Professional Schools: Theoretical Basics and Advantages of Implementation]. *Zbirnik naukovih prac Berdyanskogo derzhavnogo pedagogichnogo universitetu (Pedagogichni nauk)*, 3, 140–145. Retrieved from <https://library.krok.edu.ua/ua/kategoriji/statti/4-navchannia-inozemnoi-movy-cherez-zmist-fakhovykh-dystsyplin-u-vyshchii-profesiinii-shkoli-teoretychni-zasady-ta-perevahy-vprovadzhennia> (ukr).
- Orlova, N. (2006). Pidmova zhurnalistiki yak sfera specialnoyi komunikaciyi [Journalism sublanguage as a sphere of specific communication]. *Digital library of Taras Shevchenko National University of Kyiv*. Retrieved from <http://journlib.univ.kiev.ua/index.php?act=article&article=1948> (ukr).
- Osvitno-profesijna programa 061.00.01 Zhurnalistika. Pershogo (bakalavrskogo) rivnya osviti [Academic

and professional programme. 061.00.01 Journalism. Bachelor degree] (2017). Retrieved from http://kubg.edu.ua/images/stories/Departaments/vstupnikam/ij/2019/opp_zhur_bak.pdf (ukr).
Bakayeva, G. Ye., Borisenko, O. A., Zuyenok, I. I., Ivanisheva, V. O., Klimenko, L. J., Kozimirska, T. I., ...
Hodceva, A. O. (2005). *Programa z anglijskoyi movi dlya profesijnogo spilkuvannya [English for Specific Purposes. National Curriculum for Universities]*. Kyiv, Ukraine: Lenvit (ukr).

СОДЕРЖАНИЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В СФЕРЕ МЕДИАКОММУНИКАЦИЙ

Ольшанский Дмитрий, кандидат педагогических наук, доцент,
заведующий кафедрой иностранных языков факультета права и международных отношений,
Киевский университет имени Бориса Гринченко,
ул. Тимошенко, 13 б, 04212 Киев, Украина, d.oldhanskyi@kubg.edu.ua

В статье рассматривается процесс профессионально-ориентированного обучения английскому языку будущих специалистов в сфере медиакоммуникаций. Автор определяет требования к содержанию обучения английскому языку указанной категории студентов с учетом анализа действующих документов, регулирующих учебный процесс по иностранным языкам в украинских ВУЗах, а именно, «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка», «Типовая программа по английскому языку профессионального направления», а также в соответствии с результатами современных исследований по теории и методике обучения иностранным языкам и в области профессионального образования.

Ключевые слова: английский язык профессионального направления; профессиональная речевая компетентность; речевая тематика; специалист в сфере медиакоммуникаций; цели обучения.

THE CONTENT OF TEACHING ENGLISH FOR SPECIAL PURPOSES TO FUTURE SPECIALISTS IN MEDIA COMMUNICATION

Olshanskyi Dmytro, PhD (Pedagogy), Associate Professor,
Head of the Chair of Foreign Languages, Department of Law and International Relations,
13-b Tymoshenko Str., 04212 Kyiv, Ukraine, d.olshanskyi@kubg.edu.ua

The article deals with the process of teaching English to the future specialists in media communication. The author defines the requirements for the content of the English language teaching aimed at this category of students with regard to the analysis of current documents regulating the process of foreign language teaching and the results of modern research into the theory and methods of teaching foreign languages and professional education in general. In order to achieve the main objectives set in the article the main principles and recommendations of the following documents were analyzed and taken into account, namely, Common European framework of references for languages, National Curriculum for Universities for English for specific purposes, the Syllabus for English for Special purposes for Journalism (Bachelor degree, Master degree) etc., the main objects of the analysis being the aims of teaching, levels of performance, principles of teaching, the set of competences that need to be developed, content organization both for a Bachelor and a Master programme. All these target parameters were specified in terms of teaching ESP as part of the professional training of specialists in media communications. The author gives recommendations about the use of CLIL approach according to which the language must be taught alongside with special professional disciplines following the same order of topics. Nevertheless, this approach will prove to be appropriate and efficient provided that there are certain organizational conditions and it is recommended that it should be used for teaching separate themes or modules. One of the key ideas suggested in the article with a view of teaching ESP to media communication students is the use of Cambridge international standardized examinations such as FCE and CAE as a basis for building the English language syllabus in which general English themes will be complemented by the ESP topics and materials.

Key words: communication topics; English for Special Purposes; objectives of teaching; professional language competence; specialist in media communication.

Стаття надійшла до редакції 04.10.2019

Прийнято до друку 31.10.2019

УДК 371.315:811.111'255

Валентина Стрілець

ORCID iD 0000-0003-0806-0289

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземної філології і перекладу,
Національний університет біоресурсів і природокористування України,
вул. Героїв Оборони, 15, 03041 Київ, Україна,
vvctrilets@gmail.com

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ НЕПОВНОГО ПИСЬМОВОГО НАУКОВО-ТЕХНІЧНОГО ПЕРЕКЛАДУ

У статті конкретизуються підвиди неповного письмового науково-технічного перекладу. Розглядається типологія фрагментарного перекладу та етапи його навчання. Описується зміст етапів навчання анотативного й реферативного перекладу за двома схемами. Аналізуються спільні і відмінні навички і вміння повного й неповного письмового перекладу. Визначається роль і місце неповного письмового науково-технічного перекладу в системі фахової підготовки майбутніх бакалаврів філології та пропонується оптимальна послідовність навчання видів і підвидів письмового перекладу за повнотою відтворення змісту тексту оригіналу.

Ключові слова: анотативний переклад; етапи навчання; майбутні бакалаври філології; неповний письмовий науково-технічний переклад; реферативний переклад; фрагментарний переклад.

<https://doi.org/10.28925/2078-1687.2019.3-4.8489>

Вступ. Спектр перекладацьких послуг, які надає сучасний письмовий перекладач для певної галузі, зокрема нафтогазової, є надзвичайно широким. Наявність великих масивів англomовної науково-технічної інформації та необхідність її оперативного представлення вітчизняним фахівцям у скороченому вигляді, а також потреба в донесенні до англomовної цільової аудиторії (представників виробництва та науковців) новітніх вітчизняних здобутків галузі актуалізує перекладацькі завдання, виконання яких вимагає письмового перекладу відібраних за заданою тематикою фрагментів тексту оригіналу (ТО) чи представлення його змісту у скомпресованій формі, спираючись, у першу чергу, на поставлену мету й цільову аудиторію. Тому фахова підготовка майбутніх бакалаврів філології має включати навчання не лише повного, а й неповного письмового перекладу, що потребує розробки відповідної методично обґрунтованої системи.

Науковці розглядали різні аспекти проблеми навчання неповного письмового перекладу. А. Паршин (2000) запропонував власну типологію видів перекладу, у якій за крите-

рієм повноти і способу передачі смислового змісту оригіналу виділив повний і неповний переклад, виокремивши в межах останнього скорочений, фрагментарний, аспектний, анотативний і реферативний підвиди. О. Борінос (2012) здійснила порівняльну характеристику скороченого перекладу, реферування й анотування в контексті навчання іноземної мови студентів економічних спеціальностей. Л. Черноватий (2013) описав дві схеми (чотирьох- і двохетапну) навчання письмового гетеровалентного (неповного) перекладу, а саме реферативного й анотативного, конкретизував відповідні вміння та звернув увагу на їх відмінності від умінь еквівалентного (повного) перекладу. В. Ігнатенко (2017) запропонувала методику навчання неповного (реферативного й анотативного) письмового перекладу франкомовних статей сільськогосподарської галузі. Н. Нестерова (2011) проаналізувала проблеми смислової компресії йі семантичної адекватності в процесі реферативного перекладу. Н. Герте (2016) охарактеризувала його денотативну модель. Т. Король (2018) звернула увагу на доцільність навчання анотативного перекладу майбутніх філологів на початковому етапі їхньої професійної підготовки. Т. Серова

(2014) дослідила специфіку науково-технічного фрагментарного проблемно-обумовленого перекладу, а В. Степанюк (2017) запропонувала його типологію. Аналіз зазначених наукових джерел засвідчив неоднозначність авторів у класифікації підвидів неповного письмового перекладу і їх змістового наповнення, а також різні підходи до визначення їх ролі й місця в загальній системі навчання майбутніх перекладачів науково-технічних текстів.

Мета статті – охарактеризувати особливості навчання неповного письмового науково-технічного перекладу, конкретизувавши й розкривши сутність його підвидів та з'ясувавши його роль і місце в системі формування перекладацької компетентності майбутніх бакалаврів філології.

Підвиди неповного письмового науково-технічного перекладу. У науково-методичній літературі (Борінос, 2012; Ігнатенко, 2017; Паршин, 2000; Черноватий, 2013) знаходимо як різні підвиди неповного письмового перекладу, діапазон яких варіюється від двох (Ігнатенко, 2017; Черноватий, 2013) до п'яти (Паршин, 2000), так і розбіжності авторів у їх тлумаченні.

А. Паршин (2000) розглянув види перекладу за критеріями повноти і способу передачі смислового змісту ТО, виділивши в межах неповного перекладу такі підвиди:

- 1) скорочений переклад, який передає смисловий зміст ТО у згорнутому, тобто скороченому вигляді;
- 2) фрагментарний переклад окремої частини / частин ТО;
- 3) аспектний переклад лише тієї частини тексту, яка відповідає заданій ознаці відбору (аспекту);
- 4) анотаційний переклад, у якому відображаються лише головна тема, предмет і призначення ТО;
- 5) реферативний переклад, у якому відображаються тематика ТО, його призначення, методи дослідження, отримані результати (с. 17–18).

Вважаємо, що автором не зовсім чітко дефіновано скорочений підвид, адже смислове згортання спостерігається також під час реферативного й анотативного перекладів, про що йтиметься далі. Викликає сумнів доцільність виокремлення аспектного перекладу, який можна ототожнювати з фрагментарним. Характеризуючи п'ятий підвид, дослідник, ймовірно, мав на увазі наукові тексти.

О. Борінос (2012), також оперує терміном «скорочений переклад», який, згідно з автором, носить риси фрагментарного й аспектного, потребує вмінь реферування й анотування, а кінцевою метою має відображення смислового змісту тієї частини оригіналу, яка пов'язана з безпосереднім завданням (с. 94). Таке тлумачення видається не зовсім чітким, зокрема, автором не конкретизовано, що мається на увазі під відображенням смислового змісту – повний чи неповний переклад відібраного фрагмента ТО. Крім того, скорочений переклад розглядається не як вид професійної діяльності перекладача, а як об'єкт навчання англійської мови студентів-економістів.

Не викликає сумнівів виокремлення в межах неповного письмового перекладу анотативного й реферативного підвидів, які описані в багатьох наукових розвідках (Герте, 2016; Ігнатенко, 2017; Нестерова, 2011; Черноватий, 2013), а також фрагментарного перекладу, актуальність якого підтверджена як ученими-методистами (Серова, 2014) так і перекладачами-практиками. Навчання цих підвидів неповного письмового науково-технічного перекладу буде проаналізоване в статті.

Письмовий **фрагментарний** науково-технічний переклад, який згідно з Т. Серовою (2014), є проблемно обумовленим, передбачає вирішення декількох перекладацьких комунікативних завдань, які, на нашу думку, корелюють з етапами виконання цього підвиду неповного перекладу:

- перекладацьке пошуково-референтне читання і вибір фрагментів;
- орієнтувально-референтне читання фрагментів і їх логічне розміщення;
- перекладацьке інформативне читання, осмислення, розуміння і фіксація предметного змісту кожного фрагмента як програми для повного письмового перекладу;
- виявлення всіх еквівалентних відповідників;
- породження тексту повного письмового перекладу кожного фрагмента;
- перекладацьке зіставне читання всіх перекладених фрагментів і їх перестановка;
- оформлення текстових зв'язків між усіма перекладеними фрагментами;
- оформлення всього тексту перекладу (ТП) (с. 276).

Вважаємо, що на етапах виявлення еквівалентних відповідників і породження ТП

фрагментів перекладачу необхідні ті ж самі знання, навички і вміння, що і для виконання відповідних етапів повного перекладу, у тому числі й із використанням засобів інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ). Доцільно також завершити описаний процес редагування ТП, яке, ймовірно, передбачається на останньому з перерахованих етапів.

В. Степанюк (2017, с. 40) запропонувала типологію проблемно обумовленого фрагментарного перекладу за такими критеріями: 1) за кількістю джерел: із одного чи з декількох джерел; 2) за мовами ТО: одно- й багатомовні; 3) за стилістикою ТО: витримані в одному стилі й різностильові спрямованості; 4) за кількістю авторів ТО: переклад джерела / джерел, створених одним автором чи декількома авторами.

Прокоментуємо другий критерій. У реальних перекладацьких ситуаціях перекладач-практик може використовувати багатомовні джерела (наприклад, англійською, другою іноземною (німецькою, французькою тощо) й російською мовами) для виконання перекладацького завдання, яке передбачає фрагментарний переклад, проте в контексті навчання англо-українського й українсько-англійського перекладу ми будемо розглядати переклад із англійської мови на українську і навпаки. Отже, цей критерій охарактеризуємо як мова ТО і ТП, отримавши два підвиди фрагментарного перекладу: переклад із англійської мови на українську та переклад із української мови на англійську.

Анотативний і реферативний переклад – це складний вид рецептивно-репродуктивної мовленнєвої діяльності, в основі якого лежить специфічний характер обробки інформації, а саме трансдукція або семантичне згортання, що має на меті створити цілісний вторинний текст перекладу, який являється семантично / смислово адекватним тексту оригіналу (Ігнатенко, 2017, с. 41).

Дослідники (Ігнатенко, 2017; Черноватий, 2013) наголошують на наявності значних розбіжностей між повним і неповним (зокрема, його анотативним і реферативним підвидами) письмовим перекладом, що суттєво відображається на цілях, змісті, етапах і методах навчання.

Л. Черноватий (2013) наводить дві схеми навчання неповного письмового перекладу. Перша включає чотири етапи: 1) аналіз та осмислення ТО; 2) згортання (компресії) ТО й

складання анотації або реферату мовою оригіналу; 3) створення ТП (переклад анотації або реферату мовою перекладу); 4) редагування ТП (с. 243). Перший етап протікає аналогічно процесу повного перекладу. Специфічним є другий етап, під час якого перекладач відбирає з ТО інформацію, необхідну для породження ТП за новою концептуальною програмою, враховуючи параметри, встановлені замовником (с. 243). Етап породження ТП включає ті ж підетапи, що й під час повного перекладу, а їх зміст має як спільні так і відмінні риси. На підетапі розробки стратегії перекладу перекладач, як автор нового тексту, виходить із власної інтенції, враховуючи при цьому комунікативну ситуацію, яка виникне при контакті адресатів з ТП (с. 243–244). Зміст підетапів пошуку еквівалентів та породження ТП залишається без змін (с. 244). Зауважимо, що в умовах інформаційно-комунікаційного середовища слід переглянути застосування засобів ІКТ. Так, видається недоцільним залучати засоби машинного й автоматизованого перекладу, тоді як застосування корпусних технологій, електронних баз даних, словників і тезаурусів допоможе підвищити якість кінцевого продукту й швидкість виконання замовлення. Зміст етапу редагування в основному співзвучний з відповідним етапом повного перекладу, тоді як етап оцінювання має містити критерії, характерні для реферату й анотації, так семантична адекватність може бути визначена за спільністю денотатних структур ТО і ТП (Черноватий, 2013, с. 246).

Друга схема, яка виключає створення реферату чи анотації мовою оригіналу, охоплює два етапи: 1) аналіз ТО і його смислове згортання; 2) породження ТП. Перший етап характеризується переходом зовнішньої структури ТО до його денотатної структури, яка є результатом розуміння матеріалу і слугує основою майбутнього реферату / анотації. Другий етап – це перехід від денотатної структури до вторинного тексту (Герте, 2016, с. 154). Науковці, які дотримуються цієї схеми, досліджували процес реферативного перекладу, а не особливості його навчання, тому в ній бракує етапу редагування.

В умовах циклічності організації навчального процесу можуть бути реалізовані обидві схеми з урахуванням того, що друга вимагає вищого рівня компетентності в письмовому науково-технічному перекладі.

Місце навчання неповного перекладу в системі формування перекладацької компетентності. У науково-методичній літературі спостерігаються діаметрально протилежні точки зору авторів щодо ролі й місця неповного перекладу в системі формування перекладацької компетентності: від включення навчання анотативного перекладу на початковому етапі підготовки студентів-філологів (Король, 2018) до перенесення анотативного й реферативного перекладу на завершальний етап (Черноватий, 2013). У першому випадку дослідниця обґрунтовує свою позицію відносною нескладністю вмінь анотування суспільно-політичних і філологічних (але не галузевих) текстів та високим мотиваційним потенціалом відповідних вправ. Прибічники другого підходу, навпаки, наголошують на складності вмінь анотування й реферування. Зазначимо, що, по-перше, в контексті навчання галузевого, зокрема нафтогазового, перекладу важливу роль відіграють предметні знання, які набуваються під час повного перекладу, що підтверджує доречність переходу від навчання повного до неповного перекладу; по-друге, неповний переклад, як зазначено вище, включає ряд перекладацьких навичок і вмінь, притаманних повному перекладу, тобто можна спиратися на їх перенесення; по-третє, студенти-філологи набувають знань, навичок і вмінь одномовного анотування й реферування під час вивчення інших філологічних дисциплін («Практика усного і писемного мовлення», «Українська мова», «Основи

наукових досліджень» тощо), що, дає підстави говорити про перенесення деяких із них в інший (двомовний галузевий) контекст за умов належної координації дисциплін навчального плану підготовки бакалаврів філології; по-четверте, неповний, зокрема фрагментарний, переклад базується на гнучкому перекладацькому читанні, яке потребує досить складних умінь застосовування різних стратегій читання впродовж виконання перекладацького завдання. Враховуючи ці фактори, вважаємо оптимальною таку послідовність навчання видів / підвидів письмового науково-технічного перекладу, у якій вони ранжовані за повнотою передачі змісту ТО від повного до максимального стисненого, а саме: повний → фрагментарний → реферативний → анотативний.

Висновки. Навчання неповного письмового науково-технічного перекладу (фрагментарного, реферативного й анотативного) є невід'ємним складником системи фахової підготовки майбутніх бакалаврів філології. Воно передбачає набуття й формування як специфічних знань, навичок і вмінь, так і опертя на ті, які вже набуті й сформовані в процесі навчання повного письмового науково-технічного перекладу та в межах вивчення інших філологічних дисциплін. Визначення оптимальної послідовності навчання видів / підвидів письмового науково-технічного перекладу базується на повноті передачі змісту ТО. Перспективу подальших наукових розвідок вбачаємо в розробці відповідних підсистем вправ.

Література

- Боринос О. А. Сравнительная характеристика сокращенного перевода, реферирования и аннотирования в контексте обучения иностранному языку студентов экономических факультетов неязыковых вузов. *Наука и школа*. 2012. № 4. С. 92–95.
- Герте Н. А. Денотативная модель реферативного специализированного перевода: дис... канд. филол. наук: 10.02.19. Пермь, 2016. 254 с.
- Ігнатенко В. Д. Методика навчання майбутніх філологів письмового перекладу науково-технічних текстів французькою мовою: дис... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2017. 239 с.
- Нестерова Н. М. Реферативный перевод: проблема смыслового свертывания и семантической адекватности. *Вестник Челябинского государственного университета*. 2011. № 25 (240). Филология. Искусствоведение. Вып. 58. С. 112–118.
- Паршин А. Н. Теория и практика перевода. Москва: Русский язык, 2000. 161 с.
- Серова Т. С. Научно-технический фрагментарный проблемно обусловленный перевод и обучение ему будущих переводчиков. *Педагогическое образование в России*. 2014. № 8. С. 274–277.
- Степанюк В. В. К вопросу о проблемно обусловленном фрагментарном письменном переводе. *Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики*. 2017. № 3. С. 32–42. DOI: 10.15593/2224-9389/2017.3.3.

- Черноватий Л. М. Методика викладання перекладу як спеціальності: підручник для студентів вищих закладів освіти за спеціальністю «Переклад». Вінниця: Нова книга, 2013. 376 с.
- Korol T. G. Annotative Translation as the Outset of Future Philologists' Training. *Імідж сучасного педагога*. 2018. № 2 (179). С. 42–45. DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2018-2\(179\)-42-45](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2018-2(179)-42-45).

References

- Borinos, O. A. (2012). *Sravnitel'naya kharakteristika sokrashhennogo perevoda, referirovaniya i annotirovaniya v kontekste obucheniya inostrannomu yazyku studentov ehkonomicheskix fakul'tetov neyazykovyx vuzov* [The comparative analysis of the contracted, reviewing and annotative types of translation in the process of foreign language teaching aimed at students of economic faculties in non-linguistic higher educational institutions]. *Nauka i shkola*, 4, 92–95 (rus).
- Gerte, N. A. (2016). *Denotativnaja model' referativnogo specializirovannogo perevoda* [Denotation model of specialized summary translation]: Candidate's thesis: 10.02.19. Perm, Russia (rus).
- Ihnatenko, V. D. (2017). *Metodyka navchannia maibutnikh filolohiv pysmovoho perekladu naukovotekhnichnykh tekstiv frantsuzkoju movoju* [Methodology of teaching future philologists written translation of scientific texts into the French language]: Candidate's thesis: 13.00.02. Kyiv, Ukraine (ukr).
- Nesterova, N. M. (2011). Referativnyj perevod: problema smyslovogo svertyvaniya i semanticheskoy adekvatnosti [Summary translation: the problem of compression and semantic faithfulness]. *Vestnik Cheljabinskogo gosudarstvennogo universiteta*, 25 (240), Filologija. Iskusstvovedenie, 58, 112–118 (rus).
- Parshin, A. N. (2000). *Teorija i praktika perevoda* [Theory and practice of translation]. Moscow, Russia: Russkij jazyk (rus).
- Serova, T. S. (2014). Nauchno-tehnicheskij fragmentarnyj problemno obuslovlennyj perevod i obuchenie emu budushhih perevodchikov [Technical scientific fragmentary problematically conditioned translation in the process of future translators' training]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*, 8, 274–277 (rus).
- Stepanjuk, V. V. (2017). K voprosu o problemno obuslovlennom fragmentarnom pis'mennom perevode [On aspect-centered fragmentary translation]. *Vestnik PNIPU. Problemy jazykoznaniya i pedagogiki*, 3, 32–42. DOI: 10.15593/2224-9389/2017.3.3 (rus).
- Chernovatyj, L. M. (2013). *Metodyka vykladannia perekladu yak spetsialnosti: pidruchnyk dlja studentiv vyshchikh zakladiv osvity za spetsialnistju «Pereklad»* [Methodology of teaching translation as speciality: textbook for translation majors]. Vinnytsia, Ukraine: Nova Knyha (ukr).
- Korol, T. G. (2018). Annotative Translation as the Outset of Future Philologists' Training. *Imidzh suchasnoho pedagoga*, 2 (179), 42–45. DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2018-2\(179\)-42-45](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2018-2(179)-42-45) (eng).

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ НЕПОЛНОМУ ПИСЬМЕННОМУ НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКОМУ ПЕРЕВОДУ

Стрилец Валентина, кандидат педагогических наук,
доцент, доцент кафедры иностранной филологии и перевода,
Национальный университет биоресурсов и природопользования Украины,
ул. Героев Оборона, 15, 03041 Киев, Украина, vvctrilets@gmail.com

В статье конкретизируются подвиды неполного письменного научно-технического перевода. Рассматривается типология фрагментарного перевода и этапы его обучения. Описывается содержание этапов обучения аннотативного и реферативного перевода по двум схемам. Анализируются общие и различные навыки и умения полного и неполного письменного перевода. Определяется роль и место неполного письменного научно-технического перевода в системе профессиональной подготовки будущих бакалавров филологии и предлагается оптимальная последовательность обучения видам и подвидам письменного перевода по объему передачи содержания текста оригинала.

Ключевые слова: аннотативный перевод; будущие бакалавры филологии; неполный письменный научно-технический перевод; реферативный перевод; фрагментарный перевод; этапы обучения.

PECULIARITIES OF TEACHING CONTRACTED SCIENTIFIC AND TECHNICAL TRANSLATION

Strilets Valentyna, PhD (Pedagogy), Associate Professor,
Associate Professor of Department of Foreign Philology and Translation,
National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine,
15 Heroiv Oborony Str., 03041 Kyiv, Ukraine, vvctrilets@gmail.com

Teaching contracted scientific and technical translation is an indispensable component of prospective translators' training. The article analyzes the definitions of different subtypes of contracted translation and concretizes those which have been studied in academic papers and which are the most relevant for real life job related situations of technical translators' professional activity, namely: fragmentary, summary and abstract subtypes of translation. The typology of fragmentary translation is considered against such criteria as the number of sources, languages, style and authorship; stages of appropriate teaching are described. The procedure of teaching summary and abstract translation is presented through two models: the four-stage one implying making up a summary / abstract in the source language and the two-step one focused on creating it in the target language. The comparative analysis of full and contracted translation has shown that teaching contracted translation implies acquiring and forming both specific knowledge, sub-skills and skills and relying on those which have already been acquired and formed in the process of teaching full translation and within other philology related subjects. The role and place of contracted scientific and technical translation in the system of prospective translators' training is determined as well as the optimal sequence of teaching translation types and subtypes based on the source text content conveyance (full → fragmentary → summary → abstract) is suggested. The development of appropriate subsystems of exercises is outlined as prospect of further research.

Key words: abstract translation; contracted scientific and technical translation; fragmentary translation; prospective Bachelors of Philology; stages of teaching; summary translation.

Стаття надійшла до редакції 01.10.2019

Прийнято до друку 31.10.2019

Ольга Дущенко

ORCID iD 0000-0002-7934-0299

викладач кафедри математики, інформатики
та інформаційної діяльності,
Ізмаїльський державний гуманітарний університет,
вул. Репіна, 12, 68600 Ізмаїл, Україна,
olyanichi@gmail.com

НАВЧАЛЬНА КОМП'ЮТЕРНА ПРАКТИКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ: ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ

У статті висвітлено поняття «практика». Описано послідовність проходження практичної підготовки майбутніми вчителями інформатики. Визначено навчальну (комп'ютерну) практику як діяльність, спрямовану на застосування та закріплення знань, умінь, навичок у навчальних закладах. Проаналізовано особливості навчальної (комп'ютерної) практики майбутніх учителів інформатики. Описано мету, завдання практики, бази практики, завдання, які виконують студенти протягом практики. Представлено деякі результати навчальної (комп'ютерної) практики.

Ключові слова: підготовка майбутніх учителів інформатики; практика; практична підготовка; види практики; навчальна (комп'ютерна) практика.

<https://doi.org/10.28925/2078-1687.2019.3-4.9095>

Вступ. У сфері освіти необхідні якісно підготовлені фахівці з інформаційно-комунікаційних технологій, тому професійно-педагогічній підготовці надається величезне значення. Відповідно практична підготовка майбутніх учителів інформатики є невід'ємною частиною професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів інформатики. Під час практики у студентів є можливість відчувати себе фахівцями у сфері інформатики, учителями, закріпити та поповнити знання, сформувати та вдосконалити вміння, навички.

Питання професійно-педагогічної підготовки досліджується багатьма вченими, зокрема В. Биковим, Ю. Батишкіною, М. Жалдаком, О. Мойко, Н. Морзе, Н. Павловою, Т. Підгорною, Н. Пономарьовою, Ю. Рамським, М. Рафальською, Л. Тополею та іншими. Але вважаємо доцільним запропонувати власне бачення проходження практики майбутніми вчителями інформатики, зокрема на першому курсі.

Мета статті – проаналізувати поняття «практика», розкрити особливості проходження практики майбутніми вчителями інформатики на першому курсі навчання на прикладі Ізмаїльського державного гуманітарного університету (ІДГУ).

Особливості проходження навчальної комп'ютерної практики. Спочатку розглянемо поняття «практика». Практика в енциклопедичному словнику тлумачиться в таких значеннях: «матеріальна діяльність людей; освоєння і перетворення об'єктивної дійсності; загальна основа розвитку людського суспільства та пізнання» (Прохоров, 1981, с. 1063), а у педагогічному словнику «практика» визначається як «зумовлена специфікою соціального буття цілеспрямована, чуттєво-предметна діяльність людей, змістом якої є перетворення природи й суспільства, специфічно людська форма життєдіяльності, спосіб буття людини у світі» (Гончаренко, 1997, с. 268), натомість в іншому словнику «практика» інтерпретується як «застосування і закріплення теоретичних знань учнів, студентів і т. ін. на виробництві» (Словник української мови). Отже, будемо розуміти навчальну (комп'ютерну) практику як діяльність, спрямовану на застосування та закріплення знань, умінь, навичок у закладах освіти.

Практична підготовка відбувається під час практичних, лабораторних, семінарських занять, написання наукових статей, курсових робіт, кваліфікаційних робіт та проходження практики. На першому курсі студенти спеціальності 014.09 Середня освіта. Інформатика

проходять протягом двох тижнів навчальну (комп'ютерну) практику, на другому курсі проходять протягом чотирьох тижнів навчальну (ознайомчу, виховну) практику, на третьому курсі – навчально-виробничу (педагогічну) практику, на четвертому курсі – виробничу (педагогічну) практику.

Розглянемо особливості проходження навчальної (комп'ютерної) практики. Програма практики розроблена викладачами кафедри математики, інформатики та інформаційної діяльності Ізмаїльського державного гуманітарного університету (ІДГУ): кандидатом педагогічних наук, доцентом В. А. Мізюк, викладачем О. С. Дущенко.

В ІДГУ майбутні вчителі інформатики навчальну (комп'ютерну) практику проходять при комп'ютерних класах факультету управління, адміністрування та інформаційної діяльності, але базами практики можуть бути і загальноосвітні навчальні заклади.

Метою навчальної (комп'ютерної) практики є закріплення й розширення знань і вмінь, отриманих студентами під час навчання, вироблення навичок, необхідних у повсякденній роботі вчителя інформатики для підтримки комп'ютерного класу у робочому стані. Завданнями є:

- ознайомити студентів із організацією роботи фахівців, які використовують комп'ютерну техніку і мережі у професійній діяльності;
- закріпити знання з архітектури обчислювальної техніки і принципів функціонування комп'ютерних мереж;
- набуті навичок у визначенні побудови і обладнання сучасних персональних комп'ютерів (ПК), призначення, усунення проблем, що виникають при роботі ПК;
- отримати виробничий досвід на робочих місцях.

Основою для проходження практики є знання, уміння та навички студентів з таких навчальних дисциплін: «Архітектура комп'ютера і конфігурування комп'ютерних систем», «Комп'ютерні мережі та Інтернет», «Теоретичні основи інформатики та інформаційно-комунікаційні технології».

У результаті проходження практики студенти повинні знати: структуру ПК і периферійних пристроїв, їх характеристики, призначення і типи операційних систем та сервісних оболонок, засоби автоматизованого обслу-

говування ПК, принципи функціонування комп'ютерних мереж, показники якості роботи ПК і мереж, способи визначення і усунення типових несправностей у роботі ПК і мереж, правила техніки безпеки при обслуговуванні та під час роботи на ПК, та вміти визначати типові несправності у роботі ПК, обирати методи їх усунення, збирати і налагоджувати ПК, використовувати сервісні програми для налаштування роботи ПК, налаштовувати роботу комп'ютерної мережі, встановлювати операційні системи та прикладні програми.

До компетентностей, які повинні сформуватися у студентів під час навчальної (комп'ютерної) практики, відносяться:

загальні:

- знання й розуміння предметної області та розуміння професійної діяльності,
- здатність застосовувати набуті знання в практичних ситуаціях,
- здатність до адаптацій та дій в новій ситуації;

спеціальні фахові:

- здатність використовувати систематизовані теоретичні та практичні знання наукових фактів, концепцій, теорій, принципів і методів інформатики при вирішенні професійних завдань;

інтегральна компетентність:

- здатність розв'язувати складні спеціалізовані задачі та практичні проблеми в галузі середньої освіти, що передбачає застосування теорій та методів освітніх наук та інформатики, характеризується комплексністю та невизначеністю педагогічних умов організації освітнього процесу в основній (базовій) середній школі.

Протягом двох тижнів практики студенти виконують практичні завдання:

1. «Складові комп'ютера», яке спрямоване на аналіз структури ПК і периферійних пристроїв, їх характеристики, аналіз цінової політики складових комп'ютера, розрахунок вартості сучасного персонального комп'ютера з усіма необхідними периферійними пристроями, оформлення отриманих розрахунків у вигляді таблиці, збір і налаштування комп'ютера, надання інструкції збору та налаштування комп'ютера з описом кожного етапу, інструкції підключення периферійного пристрою до ПК та налаштування периферійного пристрою.

2. «Типові несправності у роботі ПК та ПК у мережі», яке передбачає аналіз принципів функціонування ПК та комп'ютерних мереж, показників якості роботи ПК та ПК у мережі, способів визначення та усунення типових несправностей у роботі ПК та ПК у мережі, правил техніки безпеки при обслуговуванні та під час роботи на ПК, перевірку ПК у мережі на наявність несправностей у роботі, оформлення отриманого результату.

3. «Комп'ютерна мережа», яке зорієнтоване на визначення виду архітектури комп'ютерної мережі, надання характеристики виду архітектури комп'ютерної мережі, оформлення схеми комп'ютерного класу, налаштування роботи комп'ютерної мережі, створення за результатами роботи презентації.

4. «Сервісні програми для налаштування роботи ПК», яке спрямоване на аналіз сервісних програм для налаштування роботи ПК, розроблення порівняльної характеристики встановлених сервісних програм для налаштування роботи ПК з існуючими сервісними програмами, аналіз можливостей мережних ресурсів, оформлення отриманого результату у вигляді таблиці.

5. «Операційні системи та прикладні програми», яке скеровано на аналіз роботи операційної системи та прикладних програм, установлення прикладних програм, установлення операційної системи, аналіз особливостей налаштування, оформлення отриманого результату у вигляді таблиці, створення відеоролику або презентації «Встановлення прикладних програм».

Виконані завдання оформлюються відповідно до поставлених вимог, студенти ведуть щоденник, у якому записують все, що роблять під час практики. Після проходження прак-

тики студенти оформлюють документацію з практики, а саме:

- щоденник практики,
- таблицю цінової політики сучасного комп'ютера з усіма периферійними пристроями,
- інструкцію збору та налаштування комп'ютера з описом кожного етапу,
- інструкцію підключення периферійного пристрою до ПК та налаштування периферійного пристрою,
- таблицю «Несправності роботи ПК та ПК у мережі та методи їх усунення»,
- характеристику виду архітектури комп'ютерної мережі,
- схему комп'ютерного класу,
- мультимедійну презентацію «Налаштування роботи комп'ютерної мережі»,
- послідовність дій для налаштування індивідуального виду комп'ютерної мережі,
- порівняльну характеристику сервісних програм,
- таблицю «Можливості мережних ресурсів»,
- аналіз працездатності операційної системи,
- таблицю «Операційні системи»,
- відеоролик або мультимедійну презентацію «Встановлення прикладних програм»,
- звіт про результати навчальної (комп'ютерної) практики, що містить основні відомості про загальний обсяг проведеної студентом роботи,
- презентацію результатів практики, фото-звіт.

На підсумковій конференції студенти представляють свої результати з навчальної (комп'ютерної) практики. На рис. 1 представлено деякі результати практики студентів.

Рис. 1. Результати роботи студентів

Висновки. Практична підготовка є невід'ємною складовою професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів інформатики. Саме під час практики у студентів

з'являється можливість зануритися у світ майбутньої професійної діяльності. Навчальна (комп'ютерна) практика – діяльність, спрямована на застосування та закріплення знань,

умінь, навичок в навчальних закладах; ця практика є першою практикою, яку майбутні вчителі інформатики проходять на першому курсі, тому є стартом студентів у майбутньої професійної діяльності.

Результати практики студенти можуть використовувати надалі при проходженні навчально-виробничої (педагогічної) практики, наприклад інструкцію збору та налаштування комп'ютера, інструкцію підключення периферійних пристроїв до комп'ютера, налаштування периферійних пристроїв при викладанні архітектури комп'ютера, характеристики виду архітектури комп'ютерної мережі, мультимедійну презентацію «Налаштування роботи комп'ютерної мережі», таблицю «Можливості мережних ресурсів», таблицю «Несправності роботи ПК та ПК у мережі та методи їх усунен-

ня» при викладанні комп'ютерних мереж, таблицю «Операційні системи», відеоролик або мультимедійну презентацію «Встановлення прикладних програм», аналіз працездатності операційної системи, характеристики сервісних програм при викладанні програмного забезпечення в рамках навчального матеріалу або додаткового матеріалу з інформатики.

Отже, навчальна (комп'ютерна) практика є необхідною для формування якісного фахівця з інформатики, адже вчитель інформатики повинен бути обізнаний у сфері комп'ютерних технологій, необхідних для виконання професійних обов'язків.

Перспективи подальших досліджень убачаємо у висвітленні особливостей навчальної (ознайомчої, виховної) практики майбутніх учителів інформатики.

Література

- Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 366 с.
- Мойко О. С. Підготовка майбутнього вчителя інформатики до професійної діяльності. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2016. Вип. 53. С. 184–189.
- Павлова Н., Батишкіна Ю. Професійно-педагогічна підготовка майбутнього вчителя інформатики до фахової діяльності. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2011. Ч. 3. С. 217–224.
- Підгорна Т. В., Тополя Л. В. Педагогічна пропедевтична практика майбутніх учителів інформатики. *Наукові записки Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія: Педагогічні науки: збірник наукових статей*. 2016. Вип. 129. С. 174–180.
- Пономарьова Н. О. Аналіз стану підготовки майбутніх вчителів інформатики у вищих педагогічних навчальних закладах України до роботи з професійної орієнтації школярів на ІТ-спеціальності. *ScienceRise: Pedagogical Education*. 2017. № 7 (15). С. 45–48. DOI: 10.15587/2519-4984.2017.107978.
- Робоча програма навчальної комп'ютерної практики освітнього ступеня «бакалавр» галузі знань 01 Освіта/Педагогіка спеціальності/напряму підготовки 014 Середня освіта (014.09 Середня освіта. Інформатика). Ізмаїл: ІДГУ, 2018. 10 с.
- Словник української мови: в 11 тт. Київ: Наукова думка, 1970–1980. URL: <http://sum.in.ua/s/> (дата звернення: 20.06.2019).
- Советский энциклопедический словарь / ред. А. М. Прохоров. Москва: Советская Энциклопедия, 1981. 1600 с.

References

- Honcharenko, S. U. (1997). *Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk [Ukrainian Pedagogical Dictionary]*. Kyiv, Ukraine: Lybid (ukr).
- Moiko, O. S. (2016). Pidhotovka maibutnoho vchytelia informatyky do profesiinoi diialnosti [Preparation of the future teacher of informatics for professional activity]. *Naukovij chasopis NPU imeni M.P. Dragomanova. Seriya 5: Pedagogichni nauki: realiyi ta perspektivi*, 53, 184–189 (ukr).
- Pavlova, N., Batyshkina, Yu. (2011). Profesiino-pedahohichna pidhotovka maibutnoho vchytelia informatyky do fakhovoi diialnosti [Vocational-pedagogical preparation of the future teacher of informatics for professional activity]. *Zbirnik naukovih prac Umanskogo derzhavnogo pedagogichnogo universitetu*, 3, 217–224 (ukr).
- Pidhorna, T. V., Topolia, L. V. (2016). Pedahohichna propedevtychna praktyka maibutnikh uchyteliv

- informatyky [Pedagogical propaedeutic practice of future teachers of computer science]. *Naukovi zapiski Nacionalnogo pedagogichnogo universitetu imeni M. P. Dragomanova. Seriya: Pedagogichni nauki: zbirnik naukovih statej*, 129, 174–180 (ukr).
- Ponomarova, N. O. (2017). Analiz stanu pidhotovky maibutnikh vchyteliv informatyky u vyshchychk pedahohichnykh navchalnykh zakladakh Ukrainy do roboty z profesiinoi oriientsatsii shkoliariv na IT-spetsialnosti [Analysis of the state of preparation of future teachers of computer science in higher educational institutions of Ukraine for work on professional orientation of pupils on the IT specialty]. *ScienceRise: Pedagogical Education*, 7 (15), 45–48. DOI: 10.15587/2519-4984.2017.107978 (ukr).
- Robocha prohrama navchalnoi kompiuternoї praktyky osvithnoho stupenia «bakalavr» haluzi znan 01 Osvita/Pedahohika spetsialnosti/napriam pidhotovky 014 Serednia osvita (014.09 Serednia osvita. Informatyka)* [Work program of educational computer practice of educational degree «Bachelor» in the field of knowledge 01 Education/Pedagogy of specialty/Direction of preparation 014 Secondary education (014.09 Secondary education, Informatics)]. (2018). Izmail, Ukraine: IDGU (ukr).
- Slovník ukrajinskoyi movi: v 11 tt.* [Dictionary of the Ukrainian language: in 11 Vol.]. (1970–1980). Kyiv, Ukraine: Naukova dumka. Retrieved from <http://sum.in.ua/s/> (ukr).
- Sovetskij jenciklopedicheskiy slovar'* [Soviet Encyclopedic Dictionary] (1981). Moscow, Russia: Soviet Encyclopedia (rus).

УЧЕБНАЯ КОМПЬЮТЕРНАЯ ПРАКТИКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНФОРМАТИКИ: ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ

Дущенко Ольга,

преподаватель кафедры математики, информатики и информационной деятельности,
Измаильский государственный гуманитарный университет,
ул. Репина, 12, 68600 Измаил, Украина, olyanichi@gmail.com

В статье освещено понятие «практика». Описана последовательность прохождения практической подготовки будущими учителями информатики. Определена учебная компьютерная практика как деятельность, направленная на применение и закрепление знаний, умений, навыков в учебных заведениях. Проанализированы особенности учебной (компьютерной) практики будущих учителей информатики. Описаны цели, задачи практики, базы практики, задания, которые выполняют студенты на протяжении практики. Представлены некоторые результаты учебной (компьютерной) практики.

Ключевые слова: подготовка будущих учителей информатики; практика; практическая подготовка; виды практики; учебная (компьютерная) практика.

EDUCATIONAL COMPUTER PRACTICE OF FUTURE TEACHERS OF INFORMATICS: PECULIARITIES OF ORGANIZATION

Duschenko Olga,

Lecturer of the Department of Mathematics, Informatics and Information Activity,
Izmail State University of Humanities,
12 Repina Str, Izmail 68600, Ukraine, olyanichi@gmail.com

Only during practice students have an opportunity to see how will be their future profession, faced with problems that can arise. Yes, during the educational (computer) practice students faced with computer technology, information and communication technologies, study the peculiarities of working with technologies and possible options for their use to solve professional problems. Without the use of this technology technology teacher would not be able to perform their professional duties.

The article covers the concept of «practice». The sequence is described passing of practical training by

future teachers of informatics. Educational (computer) practice is defined as activity aimed at application and consolidation of knowledge, skills and abilities in educational institutions; practice is the first practice that future teachers of informatics are going through on the first year, so this practice it's the start of the future professional activities. The peculiarities of the educational (computer) practice future teachers of informatics are analyzed. The purpose, tasks of practice, knowledge, skills, the skills that are the basis for the practice, the expected results passing the practice, the competencies that must be formed in students during practice, practice bases, tasks performed by students during practice. Some results of (computer) practice are presented. It is described that during the practice of future teachers of informatics is studying the components of the computer, learn to collect and set up computer technology, identify and solve malfunctions the work of personal computers and peripherals, configuring computer network, study service programs, analyze the operating system and applications, install the operating system and applications programs, create video clips, multimedia presentations about the performed work.

Key words: training of future teachers of informatics; practice; practical training; types of practice; educational (computer) practice.

Стаття надійшла до редакції 27.07.2019

Прийнято до друку 31.10.2019

УДК 37.0:37.013(477)

Наталя Петренко

ORCID iD 0000-0002-5417-2612

завідувач кафедри фізичного виховання, кандидат педагогічних наук,
Миколаївський національний аграрний університет,
вул. Георгія Гонгадзе, 9, 54020 Миколаїв, Україна,
petrenkonv@i.ua

ОСОБЛИВОСТІ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ В АГРАРНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ

У запропонованій статті поняття «методична робота» розглядається як: цілеспрямована діяльність закладу вищої освіти щодо забезпечення психолого-педагогічної та методичної підготовки науково-педагогічних працівників; особлива й важлива ланка в системі післядипломної педагогічної освіти. Система методичної роботи аграрного університету розглядається як трирівнева система, яка за змістом, формами та методами забезпечує розвиток педагогічної компетентності науково-педагогічних працівників фізичного виховання та посилює здоров'язберезувальну складову їх професійно-педагогічної діяльності.

Всі рівні методичної роботи в аграрному університеті (університетський, факультетський, кафедральний) змістовно й організаційно пов'язані між собою та сприяють підвищенню якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників університету.

Ключові слова: методична робота, педагогічна компетентність, педагогічна компетентність науково-педагогічного працівника фізичного виховання, фізичне виховання, науково-педагогічний працівник фізичного виховання, здоровий спосіб життя, аграрний університет, освітній процес.

<https://doi.org/10.28925/2078-1687.2019.3-4.96102>

Вступ. Професійну підготовку фахівців аграрної галузі в Україні здійснюють у закладах вищої освіти, серед них особливе місце займають аграрні заклади вищої освіти, які випускають фахівців аграрного профілю, головними завданнями яких є підготовка кваліфікованих кадрів з високим рівнем сформованості фахових знань, умінь і навичок, творчого мислення, життєвих цінностей. Саме професійні кваліфікаційні вимоги щодо випускників аграрних закладів вищої освіти визначаються галузевими стандартами вищої освіти України як перелік умінь і навичок розв'язання завдань професійної діяльності (Петренко, 2003, с. 5).

Підготовка майбутніх фахівців аграріїв до здоров'язберезувальної діяльності розглядається як цілеспрямований процес набуття здобувачами вищої освіти здатності здійснювати на всіх етапах – від планування до реалізації – професійно організовану діяльність щодо відновлення, зміцнення та збереження здоров'я різних соціально-демографічних груп. Перед

науково-педагогічними працівниками фізичного виховання аграрних закладів вищої освіти стоїть завдання впровадження в освітній процес здорового способу життя. Потреба у фізичному самовдосконаленні буде формуватися у здобувачів вищої освіти тим успішніше, чим вищим є освітній рівень, чим більш сформована особистість. Тому науково-педагогічним працівникам фізичного виховання необхідно більше уваги приділяти освітній роботі зі здобувачами вищої освіти як одному із засобів, що сприяє формуванню знань про здоровий спосіб життя, вибору засобів поліпшення здоров'я, профілактики захворювань, забезпечення високого рівня фізичного розвитку, зменшення негативного впливу несприятливих екологічних чинників та шкідливих звичок (Титович, 2006, с. 42).

Мета статті – розкрити основні аспекти методичної роботи в аграрному університеті, встановити взаємозв'язок, завдяки якому формується індивідуальний образ фахівця і зрештою забезпечується становлення його професійної компетентності.

Важливою умовою функціонування мето-

дичної системи фізичного виховання в умовах сучасного аграрного закладу вищої освіти є професійне уміння науково-педагогічних працівників реалізувати системний підхід, який покликаний забезпечити єдність інтересів всіх суб'єктів фізкультурно-оздоровчого процесу. На скільки цей процес буде ефективним багато залежить від науково-педагогічного працівника, його компетентності та ролі в цьому процесі. Інноваційна спрямованість його роботи полягає в умінні впровадження змісту методичної системи у практичну діяльність (Грибан, 2012).

Сформованість педагогічної компетентності науково-педагогічного працівника фізичного виховання в аграрному університеті є самокерованим процесом, для якого на кафедрі фізичного виховання створено сприятливі педагогічні умови. Педагогічна компетентність формується у сукупності ключових компетенцій особистості, які складають професійно-особистісну основу діяльності. Педагогічна компетентність науково-педагогічного працівника фізичного виховання передбачає оволодіння навичками: адекватної самооцінки свого рівня розвитку педагогічної компетентності, викладацької майстерності й професійної самосвідомості, індивідуального стилю діяльності та акмеологічного розвитку; визначення відповідності своїх якостей вимогам суспільства, специфіки аграрного закладу вищої освіти, посади (Льчук, 2016, с. 215).

Показниками педагогічної компетентності науково-педагогічних працівників фізичного виховання в системі методичної роботи аграрного університету виступають: високий рівень практичних знань, професійних методик, прийомів професійного мислення, способів професійної самосвідомості, сформований індивідуальний стиль професійної педагогічної діяльності.

Науково-педагогічні працівники фізичного виховання аграрного університету є тією професійною групою, яка вирішує надзвичайно важливі завдання щодо прилучення молоді до здорового способу життя, організації здоров'язбережувального середовища в університеті, формування готовності у майбутніх фахівців-аграріїв до професійної діяльності на засадах ціннісного ставлення до здоров'я населення України. Професійно-педагогічна підготовка науково-педагогічних працівників фізичного виховання в системі методичної

роботи аграрного університету ґрунтується на таких принципах: загальнопедагогічних, фізичного виховання та аксіологічних.

До основних загальнопедагогічних принципів професійно-педагогічної підготовки науково-педагогічних працівників фізичного виховання в системі методичної роботи аграрного університету відносимо: актуальність, науковість, системність, комплексність, єдність теорії і практики, інтегрованість, послідовність, наступність, безперервність, конкретність, індивідуальність, гнучкість і мобільність, творчість, удосконалення, самореалізація та самоствердження.

До принципів фізичного виховання відносимо принципи: індивідуалізації навантаження; поступового збільшення тренувальних навантажень на організм здобувача вищої освіти; вікового відношення особистості на організм людини; системного підходу навантаження та відпочинку; оздоровчої, та лікувальної спрямованості процесу фізичного виховання; всебічного, гармонійного розвитку особистості та зв'язку фізичного виховання з освітнім процесом в університеті.

До аксіологічних принципів, на яких будується професійно-педагогічна підготовка науково-педагогічних працівників фізичного виховання в аграрному університеті відносимо принципи: ціннісного ставлення науково-педагогічних працівників до здобувачів вищої освіти; аксіологічного підходу науково-педагогічних працівників до педагогічного процесу; ціннісного ставлення науково-педагогічних працівників до професійної діяльності в університеті; реалізації педагогічних та професійних цінностей; значущості ціннісних орієнтацій викладачів фізичного виховання (Демінська, 2012).

Таким чином, всі вищезазначені принципи сприяють якісній організації методичної роботи в аграрному університеті, в його структурних підрозділах. Застосовувати педагогічні принципи цілісно й у взаємозв'язку означає будувати освітній процес ефективно, опираючись на педагогічні закономірності, принципи, правила, які виправдали себе на практиці.

Під методичною роботою у сучасній педагогічній науці розуміють цілеспрямовану діяльність закладу вищої освіти щодо забезпечення психолого-педагогічної та методичної підготовки науково-педагогічних працівників, спрямованої на підвищення ефективності

освіти, досягнення майстерності у викладанні дисциплін, проведенні різних форм аудиторної і поза аудиторної роботи зі студентами (Соколова, 2001, с. 441).

Фізичне виховання здобувачів вищої освіти аграрних університетів відрізняється від викладання цього предмету в освітніх закладах вищої освіти гуманітарного профілю. Основним напрямом викладання фізичного виховання в аграрних університетах є спрямованість в підготовці фахівців, фахова діяльність яких вимагає спеціальної фізичної підготовки та цілого комплексу високорозвинених психофізичних якостей.

Повноцінний фізичний розвиток, зміцнення здоров'я населення та екологічні чинники є одними із пріоритетних напрямів виховання здобувачів вищої освіти закладів вищої аграрної освіти. Щоб плідно працювати та очолювати аграрні підприємства, випускник аграрного університету має бути здоровою людиною, дотримуватися здорового способу життя.; володіти валеологічними знаннями. Формування у здобувачів вищої освіти аграрного закладу вищої освіти екологічної культури, розуміння необхідності гармонійних стосунків людини і природи – важливий компонент виховання майбутніх фахівців-аграрників. Екологічне виховання студентів аграрного закладу вищої освіти, формування у них гуманного ставлення до природи, почуття відповідальності за її долю значно визначатиме їхню громадянську позицію (Грибан, 2012).

Використання різних видів фізкультурної діяльності у освітньому процесі аграрних закладів вищої освіти сприятиме профілактиці професійних захворювань, підвищенню працездатності, організації повноцінного дозвілля, збільшенню тривалості життя, боротьбі зі шкідливими звичками (Герцик, 2002). Тому спеціальний прикладний напрям використання фізичної культури для підготовки до сучасної висококваліфікованої праці в аграрно-промисловому комплексі вимагає певного профілювання фізичного виховання з урахуванням обраної професії (Лоза, 2004).

Усе це може здійснювати лише науково-педагогічний працівник з високим розвитком педагогічної компетентності, розвиненими творчими, дослідницькими здібностями, високим рівнем інтелігентності, духовно-морального потенціалу, конкурентноздатності, ерудованості, здібностей до неперервної освіти.

Провідною ідеєю розвитку педагогічної компетентності в системі методичної роботи є положення про посилення аксіологічної складової освітнього процесу. Професійно-педагогічна підготовка науково-педагогічного працівника фізичного виховання в системі методичної роботи аграрного університету передбачає не тільки оволодіння ним аксіологічними знаннями та вміннями, педагогічними та професійними цінностями, необхідними для професійної діяльності, але й їх розуміння норми власної професійно-педагогічної дії та особистісного життя (Сущенко, 2003). Система методичної роботи в аграрному університеті створює умови не тільки для оволодіння науково-педагогічними працівниками педагогічними та професійними знаннями й вміннями, а й цінностями власної професійно-педагогічної діяльності та особистісного життя. Всі рівні методичної роботи в аграрному університеті (університетський, факультетський, кафедральний) змістовно й організаційно пов'язані між собою.

На університетському рівні реалізуються заходи спрямовані на розвиток професійної компетентності всіх науково-педагогічних працівників університету без урахування специфіки їх діяльності. Це заходи, які за змістом охоплюють загальні питання розвитку вищої освіти та забезпечення її якості, а також питання, що стосуються специфіки аграрної освіти, екологічних проблем та збереження здоров'я України. На факультетському рівні проводяться науково-методичні заходи, які враховують специфіку того контингенту здобувачів вищої освіти, підготовка яких здійснюється на факультеті, а також специфіку кафедр факультету. Кафедральний рівень є центральною ланкою у розвитку педагогічної компетентності науково-педагогічних працівників, зокрема науково-педагогічних працівників фізичного виховання, оскільки діяльність кафедри спрямована на забезпечення якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників, їх мотивацію до саморозвитку та самовдосконалення.

Розвиток педагогічної компетентності науково-педагогічних працівників фізичного виховання в системі методичної роботи аграрного університету спрямований на формування прикладних знань, фізичних якостей, умінь і навичок, а також досягненню об'єктивної готовності здобувачів вищої освіти до успішної

професійної діяльності. Тому, перед науково-педагогічними працівниками фізичного виховання аграрного університету стоїть задача професійного спрямування фізичного виховання з урахуванням особливостей обраної професії.

Випускники факультетів агротехнологій, технології переробки продуктів тваринництва та інженерно-енергетичного факультету аграрного університету протягом року працюють у змішаних умовах: у приміщенні та відкритому повітрі. Враховуючи вищезазначене при складанні робочої навчальної програми з дисципліни «Фізичне виховання» та проведенні практичних занять науково-педагогічні працівники беруть до уваги такі специфічні проблеми: забезпечення високого рів-

ня функціонування основних фізіологічних систем організму в умовах сучасного аграрного виробництва; формування спеціальних фізичних якостей, які визначають успішність майбутньої професійної діяльності. (Краснов, 2000, с. 134).

Розвиток педагогічної компетентності науково-педагогічних працівників аграрних закладів вищої освіти здійснюється за ефективної організації діяльності Науково-методичного центру «Агроосвіта» як цілісної динамічної соціально-педагогічної системи, що спрямовується на постійний розвиток в науково-педагогічних працівників системою інноваційних проектів та засобами мультимедійного програмно-методичного комплексу (рис 1).

Рис.1. Вплив НМЦ на роботу аграрних закладів вищої освіти.

Особливого значення має проведення методичної роботи на кафедрі, яка є основним навчально-науковим структурним підрозділом закладу вищої освіти. Проаналізуємо методичну роботу кафедри на прикладі кафедри фізичного виховання Миколаївського національного аграрного університету. Методична робота кафедри фізичного здійснюється на засадах цілісності навчально-оздоровчого та освітнього процесу. У своїй діяльності вона об'єднує зусилля спортивного клубу, студентського профкому та інших структурних підрозділів закладу вищої освіти, робота яких сприяє: вдосконаленню навчально-спортивної бази, забезпеченню спортивних залів тренажерами, спортивними приладами й обладнанням; збереженню фізичного виховання як навчальної обов'язкової дисципліни у закладі вищої освіти; широкому впровадженню інноваційних технологій; впровадженню позанавчальних заходів фізкультурно-оздоровчої

спрямованості (пилатес, флай йога, кросорієтування); формуванню і вихованню здатності студентів сприяти та вміти впровадити засоби фізичного виховання та здорового способу життя у сферу своєї професійної аграрної діяльності (Грибан, 2012).

Науковцями, на базі університету проводилися щорічні науково-практичні конференції, семінари, круглі столи присвячені екологічній проблемі в країні, зокрема: «Соціально-економічні та екологічні аспекти розвитку економіки в умовах євроінтеграції», «Екологічна безпека держави: особливості гарантування і вплив глобалізації», «Технології вирощування малопоширених культур в умовах зміни клімату», «Ґрунтові та земельні ресурси Півдня України: стан, оцінка, використання», «Екологічні та соціально-економічні аспекти розвитку регіональної економіки», «Розробка ресурсозберігаючих технологій вирощування сільськогосподар-

ських культур з використанням чинників біологізації, мінімалізації обробки ґрунту, біологічних і хімічних препаратів», щорічні міжнародні наукові екологічні конференції «Проблеми рекультивзації відходів побуту, промислового й сільськогосподарського виробництва», «Наукові та прикладні основи захисту ґрунтів від ерозії», «Наукові основи та раціональне використання зрошуваних земель України».

Висновки. Особливістю розвитку педагогічної компетентності науково-педагогічних працівників фізичного виховання в системі методичної роботи аграрного університету є не тільки залучення студентів до здорового способу життя, а й мотивація до забезпечення здоров'я української нації через застосування здоров'язбережувальних технологій в аграрній галузі.

Розвиток педагогічної компетентності науково-педагогічних працівників фізичного виховання в системі методичної роботи аграрного університету у дослідженні роз-

глядається як процес що забезпечує професійний розвиток, саморозвиток, здатність до самовдосконалення науково-педагогічних працівників фізичного виховання задля високої якості педагогічної діяльності та забезпечення її здоров'язбережувальної функції, який відбувається на університетському, факультетському та кафедральному рівнях.

Система методичної роботи аграрного університету в дослідженні розглядається як трирівнева система (рівні: університетський, факультетський, кафедральний), яка за змістом, формами та методами забезпечує розвиток педагогічної компетентності науково-педагогічних працівників фізичного виховання та посилює здоров'язбережувальну складову їх професійно-педагогічної діяльності.

Всі рівні методичної роботи в аграрному університеті (університетський, факультетський, кафедральний) змістовно й організаційно пов'язані між собою та сприяють підвищенню якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників університету.

Література

- Герцик М. Вступ до спеціальностей галузі «Фізичне виховання і спорт». Львів: Українські технології, 2002. 230 с.
- Грибан Г. П. Фізичне виховання студентів аграрних вищих навчальних закладів: монографія. Житомир: Рута, 2012. 514 с.
- Демінська Л. О. Концепція професійно-педагогічної підготовки майбутніх вчителів фізичного виховання на засадах аксіології. 2012. URL: http://www.nbuv.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/Vchdpu/2012_98_2/Demin.pdf (дата звернення 20.09.2019).
- Ільчук В. В. Педагогічні умови професійного саморозвитку викладачів фахових дисциплін у вищих аграрних навчальних закладах: дис.... канд. пед. наук: 13.00.04. Вінниця, 2016. 215 с.
- Краснов В. П. Фізичне виховання: психофізичні вимоги до фахівців агропрому. Київ: Аграрна освіта, 2000. 134 с.
- Лоза Т. Теорія і методика фізичного виховання. Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2004. 76 с.
- Петренко В. Л. Комплекс нормативних документів для розроблення складових системи стандартів вищої освіти. *Інформаційний вісник: Вища освіта*. 2003. № 10. С. 5–37.
- Соколова І. В. Технологія організації методичної роботи у ВНЗ. *Педагогічні технології у неперервній професійній освіті* / С.О.Сисоєва (ред.). Київ: ВІПОЛ, 2001. С. 440–457.
- Сущенко Л. П. Професійна підготовка майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту: теоретико-методологічний аспект: монографія. Запоріжжя: ЗДУ, 2003. 442 с.
- Титович А. Формування мотиваційно-ціннісного ставлення студентів до фізичної культури. *Спортивний вісник Придністров'я*. 2006. № 2. С. 42–43.

References

- Hertsyk, M. (2002). *Vstup do spetsialnostei haluzi «Fizychne vykhovannia i sport» [Introduction to the specialties of the field «Physical education and sports»]*. Lviv, Ukraine: Ukrainski tekhnolohii (ukr).
- Hryban, H. P. (2012). *Fizychne vykhovannia studentiv ahrarnykh vyshchyykh navchalnykh zakladiv [Physical education of students of agrarian higher education institutions: monograph]*. Zhytomyr, Ukraine: Ruta (ukr).
- Deminska, L. O (2014). *Aksiologichni zasady profesyno-pedagogichnoi pidhotovky maybutnih uchyteliv fisychnoo vyhovannya [Axiological principles of professional pedagogical preparation of*

- future teachers of physical education]. Retrieved from http://www.nbuv.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/Vchdpu/2012_98_2/Demin.pdf (ukr).
- Ilchuk, V. V. (2016). *Pedahohichni umovy profesiinoho samorozvytku vykladachiv fakhovykh dystsyplin u vyshchykh ahrarnykh navchalnykh zakladakh* [Pedagogical conditions of professional self-development of teachers of professional disciplines in higher agrarian educational establishments: Candidate's thesis: 13.00.04]. Vinnytsia, Ukraine (ukr).
- Krasnov, V. P. (2000). *Fizychnye vykhovannia: psykho fizychni vymohy do fakhivtsiv ahropromu* [Physical Education: Psychophysical Requirements for Agribusiness Specialists]. Kyiv, Ukraine: Ahrarna osvita (ukr).
- Loza, T. (2004). *Teoriia i metodyka fizychnoho vykhovannia* [Theory and methodology of physical education]. Sumy, Ukraine: SumDPU im. A. S. Makarenka (ukr).
- Petrenko, V. L. (2003). Kompleks normatyvnykh dokumentiv dlia rozroblennia skladovykh systemy standartiv vyshchoi osvity [A set of regulatory documents for the development of components of the higher education standards system]. *Informatsiyni visnyk: Vyshcha osvita*, 10, 5–37 (ukr).
- Sokolova, I. V. (2001). Tehnologiya organizatsii metodychnoi roboty u VNZ [Technology of organization of methodical work in universities]. In S. O. Sisoieva (Ed.), *Pedagogichni tehnologiyi u neperervnij profesijnij osviti* (pp. 440–457). Kyiv, Ukraine: VIPOL (ukr).
- Sushchenko, L. P. (2003). *Profesiina pidhotovka maibutnikh fakhivtsiv fizychnoho vykhovannia ta sportu: teoretyko-metodolohichni aspekt: monohrafia* [Professional training of future specialists in physical education and sport: theoretical and methodological aspect: monograph]. Zaporizhzhia, Ukraine: ZDU (ukr).
- Tytovych, A., Stasiuk, R. (2006). Formuvannia motyvatsiino-tsinnisnoho stavlennia studentiv do fizychnoi kultury [Formation of students' motivational-value attitude to physical culture]. *Sportyvnyi visnyk Prydnistrovia*, 2, 42–43 (ukr).

ОСОБЕННОСТИ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В АГРАРНОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Петренко Наталия, кандидат педагогических наук,
заведующая кафедрой физического воспитания,
Николаевский национальный аграрный университет,
ул. Георгия Гонгадзе, 9, 54020 Николаев, Украина, petrenkonv@i.ua

В статье понятие «методическая работа» рассматривается как целенаправленная деятельность высшего учебного заведения по обеспечению психолого-педагогической и методической подготовке научно-педагогических работников; особое и важное звено в системе последипломного педагогического образования. Система методической работы аграрного университета рассматривается как трехуровневая система, которая по содержанию, формами и методами обеспечивает развитие педагогической компетентности научно-педагогических работников физического воспитания и усиливает здоровьесберегающую составляющую их профессионально-педагогической деятельности.

Ключевые слова: аграрный университет; здоровый способ жизни; методическая работа; научно-педагогический работник физического воспитания; образовательный процесс; педагогическая компетентность; педагогическая компетентность научно-педагогического работника физического воспитания; физическое воспитание.

SPECIFIC FEATURES OF METHODOICAL WORK AT AGRARIAN UNIVERSITY

Petrenko Natalya, PhD (Pedagogy), Head of Physical Education Department,
Mykolayiv National Agrarian University,
9 Georgiy Gongadze Str., 54020 Mykolaiv, Ukraine, petrenkonv@i.ua

In the following article the concept of «methodical work» is considered as: purposeful activity of higher education institution on providing psychological, pedagogical and methodical training of scientific and

pedagogical workers; special and important link in the system of postgraduate pedagogical education. The system of methodical work of the agrarian university is considered as a three-level system, which provides the development of pedagogical competence of scientific-pedagogical workers of physical education and strengthens the health-saving component of their professional-pedagogical activity.

All levels of methodical work in the agrarian university (university, faculty, department) are connected with each other in terms of content and organization and contribute to improving the quality of professional activities of scientific and pedagogical staff of the university.

Measures, implemented at the university level, are focused to develop the professional competence of all scientific and pedagogical staff of the university without taking into account the specifics of their activities. These measures cover general issues of higher education development and quality assurance, as well as issues related to the specifics of agrarian education, environmental problems and health of Ukraine. At the faculty level, scientific and methodical activities are carried out, taking into account the specifics of the contingent of higher education applicants, whose training is carried out at the faculty, as well as the specifics of the faculty departments. The chair level is a central link in the development of pedagogical competence of scientific-pedagogical staff, including scientific-pedagogical staff of physical education, as the department aims to ensure the quality of professional activities of scientific-pedagogical staff, their motivation for self-development and self-improvement.

Key words: *educational process at an agrarian university; healthy lifestyle; methodical work; pedagogical competence; pedagogical competence of the teacher of physical education; physical education; teacher of physical education.*

Стаття надійшла до редакції 22.09.2019

Прийнято до друку 31.10.2019

Ірина Дроботько
ORCID iD 0000-0002-8639-1887

аспірантка,
Київський міжнародний університет,
вул. Львівська, 49, 03179 Київ, Україна
irinadrobotko@gmail.com

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ В УМОВАХ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ

Стаття присвячена розгляду проблеми вдосконалення професійної підготовки майбутніх психологів в умовах євроінтеграції, яка спрямована на підвищення конкурентоспроможності випускників закладів вищої освіти. Важливим аспектом даної проблеми є визначення педагогічних умов професійної підготовки майбутніх психологів, що забезпечують її успішність. Серед педагогічних умов професійної підготовки виділено: вдосконалення методики викладання професійних дисциплін; практико-орієнтований зміст підготовки; використання інтерактивних методів навчання; залучення студентів до активної діяльності на основі засвоєння професійних знань та вмінь у ході практичних семінарів, тренінгів, практик.

Ключові слова: Болонський процес; вища освіта; євроінтеграція; зміст освіти; майбутній психолог; методика викладання професійних дисциплін; педагогічні умови; практичне спрямування; професійна підготовка.

<https://doi.org/10.28925/2078-1687.2019.3-4.103110>

Вступ. В сучасних умовах реформування освітньої політики держави основна увага науковців і практиків звертається на якісну підготовку фахівців нової формації, спроможних змінювати на краще суспільне життя й себе, вдосконалювати професійні вміння і навички, розвиватися протягом всього життя.

Нині в системі вищої освіти відбувається інтенсивне впровадження нових стандартів підготовки майбутніх фахівців і адаптація європейських норм до особливостей українських реалій. Серед новітніх тенденцій розвитку вищої школи не останнє місце посідає євроінтеграція вищої освіти, яка має на меті створення єдиного освітянського простору, головні принципи якого відображені в документах Болонського процесу. При цьому в умовах модернізації системи вищої освіти та переходу на європейські стандарти стрімко зростають й вимоги до професійної підготовки майбутніх фахівців у сфері психології.

Актуальність розгляду педагогічних умов професійної підготовки практичних психологів в умовах євроінтеграції обумовлюється необхідністю комплексного підходу до розуміння змін та прагнення до оновлення мето-

дики викладання професійно-орієнтованих дисциплін, здійснення практично-навчальної діяльності із майбутніми фахівцями у ході оволодіння ними професійними вміннями і навичками.

Серед важливих ідей Болонського процесу засвідчено забезпечення всебічного розвитку студентів, створення умов для розкриття їх творчих можливостей і прояву індивідуальності. Серед переваг підтримання євроінтеграції системи вищої освіти в Україні виділяється перехід до нової парадигми вищої освіти, суть якої полягає в зміні суб'єкт-об'єктних відносин між викладачем і студентом, на суб'єкт-суб'єктні. Відповідно до цієї парадигми викладач допомагає студенту вчитися самостійно, стимулює його до активності та ініціативності у здобутті професійних знань та вмінь. Відтак студент отримує навички здійснення навчально-дослідницького пошуку, професійного саморозвитку, що реалізується відповідно до принципу «освіта протягом всього життя», а викладач – удосконалює свою майстерність, використовуючи різноманітні інноваційні форми і методи роботи із майбутніми фахівцями (Рощина, Захаров, 2011, с. 90).

Стимулювання пізнавальної самостійності та активності студентів в оволодінні про-

фесійними знаннями і навичками, створення розвивального середовища для творчої реалізації здібностей майбутніх фахівців, практичне спрямування методики викладання професійно-орієнтованих дисциплін належать до важливих умов підготовки майбутніх фахівців у закладах вищої освіти України в умовах євроінтеграції та передбачають досягнення високої якості вищої освіти та формування готовності до професійної діяльності. Проте наявний стан професійної підготовки майбутніх психологів потребує осучаснення, пошуку найбільш ефективних умов відповідно до поставлених завдань реформування системи вищої освіти в Україні у межах євроінтеграції.

Зміст професійної підготовки майбутніх фахівців розглядається у роботах Г. Балла, О. Бондаренко, Л. Бурлачука, О. Мороз та ін. Психолого-педагогічні аспекти підготовки майбутніх психологів у закладах вищої освіти висвітлювали В. Беспалько, Н. Пов'якель, В. Панок, Н. Чепелева та ін. Вимоги до підготовки психолога-професіонала описані В. Бондарем, Л. Петровською. Теоретико-методологічні засади перебудови системи вищої освіти у контексті вимог Болонського процесу до професійної підготовки майбутніх фахівців описані у роботах А. Гуменюк, М. Дмитриченко, В. Кременя, С. Максименка, С. Ніколаєнка, Н. Пов'якель, Н. Чепелевої та ін.

Особливої уваги потребує висвітлення педагогічних засад організації практичної підготовки майбутніх психологів відповідно до засад євроінтеграції. Цінні надбання щодо цього пропонують сучасні дослідники К. Дубич, Г. Кот, Н. Мась, О. Матвієнко, О. Пожидаєва, В. Стасюк, Т. Ярая та ін. Разом з тим, проблема підвищення якості професійної підготовки майбутніх психологів потребує сучасного розгляду педагогічних умов здійснення освітньої діяльності ЗВО та організації продуктивного навчально-професійного процесу їх підготовки.

Мета статті – висвітлити педагогічні умови підготовки практичних психологів в умовах євроінтеграції.

Проблема підготовки практичних психологів у сучасних умовах євроінтеграції. На даний час професійна підготовка майбутніх психологічних кадрів є однією з ключових проблем в теорії, науці та практиці психології. Дослідниця Т. Ярая (2012) засвідчує кризовість проблеми професійної підготовки майбутніх

психологів через не відповідність рівня підготовки українських випускників ЗВО вимогам суспільства і світовим стандартам. При цьому дослідниця зазначає, що професійна підготовка майбутніх фахівців розглядається як цілісний процес, у якому відбувається засвоєння і закріплення загальнопсихологічних і спеціальних знань, умінь і навичок, а результатом підготовки має виступати готовність майбутніх фахівців до професійної діяльності (с. 517).

На думку Г. Кот (2016), «у процесі психологічної підготовки має сформуватися професіонал як особистість, що володіє нормами професії як у мотиваційному, так і в інструментальному планах. Професіонал відзначається розвинутими професійними перспективами, самостійно будує сценарій свого професійного життя, розвиває свою особистість і індивідуальність засобами професії» (с. 41–42).

Як зазначають В. Бондар, О. Митник (2015), однією з головних вимог до сучасної системи вищої освіти є підготовка конкурентоспроможних фахівців, готових змінювати світ і себе. Конкурентоспроможний практичний психолог, на їх думку, це не тільки фахівець, який спроможний ефективно діяти у різних професійних ситуаціях, а й той, хто прагне до постійного професійного самовдосконалення, розвивається протягом всього життя. Саме тому професійна підготовка практичного психолога спрямована на становлення висококваліфікованого фахівця, мобільного, активного, творчого, спроможного до фахового розвитку та власного неперервного саморозвитку в умовах приєднання України до Болонського процесу, Європейської інтеграції (с. 38–41).

У дослідженні О. Захарова, Л. Рощиної (2011) зазначається, що підтримання основних засад Болонського процесу та євроінтеграції системи освіти сприяє самореалізації студентів як майбутніх професіоналів в творчому плані і формуванню у них ціннісних орієнтацій, спрямованих на користь суспільству. Результатом цього повинне стати підвищення якості освіти, що приведе до більшого ступеня відповідності випускників закладів вищої освіти України запитам роботодавців. Також в результаті навчання в рамках Болонської системи майбутні фахівці засвоюють необхідні знання та оволодівають навичками самоосвіти, якими можуть користуватися протягом всього життя, оскільки з появою нових тех-

нологій і методів частина знань, отриманих у ЗВО, безумовно застаріває, а однією з головних ідей Болонського процесу є «освіта протягом життя» (с. 92).

Зміст професійної підготовки практичних психологів. Професійна підготовка майбутніх психологів здійснюється у закладах вищої освіти III-IV рівнів акредитації за різними формами навчання (очна, очно-заочна, заочна, екстернат, дистанційна). Зміст професійної підготовки передбачає оволодіння теоретичними знаннями і практичними навичками, формування у майбутнього психолога професійної спрямованості та уявлень про сферу застосування його професії (Марценюк, 2014, с.

371). Підготовка психологів включає вивчення значної кількості дисциплін: дисципліни фундаментальної психології, методологію та методи психологічного дослідження, дисципліни прикладної психології та практичної психології, педагогічні дисципліни (табл. 1). Разом з обов'язковими є дисципліни, що викладаються студентам за їх вибором (відповідно до підтримання ідей Болонського процесу). Також до змісту навчання майбутніх психологів входить підготовка курсових і дипломних робіт, проходження практики і стажування. Крім навчання, в період отримання вищої освіти триває особистісне зростання студентів (Матівенко, Затворнюк, 2014, с. 219).

Таблиця 1

Зміст професійної підготовки майбутніх психологів у закладах вищої освіти

Вид	Дисципліни
Дисципліни фундаментальної психології	До дисциплін фундаментальної психології відносяться: вступ в психологію, загальна психологія, порівняльна психологія, історія психології, диференціальна психологія, психологія особистості, соціальна психологія, вікова психологія. Під час їх вивчення психолог отримує загальну психологічну освіту, яка необхідна в будь-якій сфері його діяльності.
Методологія та методи психологічного дослідження	Знання з методології та методів психологічного дослідження набуваються студентами під час вивчення таких дисциплін, як: експериментальна психологія, математичні методи в психології, психологічний практикум, психодіагностика. У ході засвоєння цих знань та вмінь студенти вчаться організовувати та проводити психологічне дослідження, опрацьовувати, аналізувати та узагальнювати його результати, робити висновки, готувати наукові звіти.
Дисципліни прикладної психології	До дисциплін прикладної психології належать: клінічна психологія, педагогічна психологія, юридична психологія, психологія праці та психологія управління, тобто психологія у безпосередній сфері свого застосування.
Дисципліни практичної психології	Дисциплінами практичної психології є: психодіагностика, психологічне консультування, психотерапія, спеціальна психологія та психокорекція, які вирішують практичні запити клієнтів, передбачають використання практичних методів і засобів впливу на них з метою надання психологічної допомоги і підтримки. При вивченні дисциплін практичної психології студенти отримують знання з розв'язання проблем у певних сферах своєї діяльності.
Педагогічні дисципліни	Спрямовані на вивчення педагогіки та методів викладання психології, на підготовку психологів до викладання психології в різних закладах освіти.

На нашу думку, важливими у змісті професійної підготовки психологів є професійно-орієнтовані дисципліни, що забезпечують студентів необхідними знаннями і практичними навичками діяльності. Серед таких дисциплін виділяємо: психодіагностику, консультування, корекцію, психотерапію, а також

дисципліни, спрямовані на виконання своїх обов'язків у різних сферах застосування, педагогічні дисципліни, що надають змогу викладати психологію у різних освітніх закладах.

Схожу думку висловлюють В. Бондар і О. Митник (2015), які зазначають, що найбільш вагоме значення у професійній підготовці

майбутніх психологів належить професійному оволодінню індивідуальними та груповими психологічними методами, методиками і технологіями здійснення діагностико-корекційної та профілактико-консультативної психологічної допомоги клієнтам щодо збереження їхнього психічного здоров'я і запобігання небажаних явищ у поведінці та розвитку (с. 39).

Педагогічні умови професійної підготовки практичних психологів у сучасних університетах. Однією з найважливіших складових системи професійної підготовки студентів є педагогічні умови, які безпосередньо визначають результативність усього процесу професійної освіти та формування готовності майбутніх психологів до практичної діяльності в майбутньому. Сам термін «педагогічні умови» розуміється через сукупність взаємозалежних заходів педагогічного процесу, що забезпечують досягнення конкретної мети.

Розглянемо поширені погляди науковців на існуючу систему педагогічних умов, які забезпечують успішність професійної підготовки майбутніх фахівців-психологів. В. Стасюк (2003), досліджуючи педагогічні умови, що сприяють вдосконаленню професійної підготовки фахівців, стверджує, що це: організація і спрямування педагогічного процесу на формування та розвиток професійної готовності майбутніх фахівців; застосування особистісно-орієнтованого підходу і створення особистісно-орієнтованих взаємовідносин; ліквідація дублювання змісту навчання студентів шляхом удосконалення та максимального розвитку міжпредметних зв'язків; використання інтерактивних та віртуальних методів навчання із застосуванням інформаційних технологій (с. 17).

За даними О. Пожидаєвої (2012), до педагогічних умов підготовки майбутніх фахівців у сфері психології до професійної діяльності відносяться:

1. Формування мотивації студентів до набуття знань та умінь професійної діяльності, що реалізується через розвиток у них спонукальних мотивів, усвідомлення безпосередніх і перспективних цілей навчання;

2. Використання викладачами ЗВО активних методів форм навчання (дискусій, рольових ігор, тренінгів); створення сприятливого для навчання емоційного клімату;

3. Активне залучення студентів у процес не лише отримання знань з теорії і технології

професійної діяльності, але і безпосереднього їх використання на практиці (с. 135–137).

За ствердженням Н. Мась (2014), серед педагогічних умов професійної підготовки психологів у сучасних умовах, крім організації навчально-виховної роботи зі студентами, варто виділити: використання інтерактивних методів навчання в процесі оволодіння ними державного стандарту навчальних програм (тренінги та ін.); проведення ділових ігор як засобу підготовки майбутніх психологів до професійної діяльності в екстремальних ситуаціях; включення студентів у науково-дослідну роботу та в діагностичну діяльність (с. 7).

Підтримуючи думку науковця Н. Мась щодо важливості використання інтерактивних методів у підвищенні пізнавальної самостійності майбутніх психологів, вважаємо доцільним застосування ще й методів емоційного стимулювання (створення ситуацій успіху в навчанні, заохочення, використання ігрових форм організації навчальної діяльності, постановка системи перспектив); методів розвитку пізнавального інтересу (формування готовності до сприймання навчально-професійного матеріалу, стимулювання інтересу цікавим змістом, створення ситуацій творчого пошуку); методів розвитку творчих здібностей і особистісних якостей студентів (творче завдання, постановка проблеми чи створення проблемної ситуації, дискусія, створення креативного поля, переведення навчально-ділової гри на інший, складніший рівень) (Артюшина, 2013, с. 48–53).

Детально аналізуючи проблему професійної підготовки практичних психологів у сучасних ЗВО, дослідниця Г. Кот (2017) наголошує на необхідності зміни методики викладання професійно-орієнтованих дисциплін. На її думку, здійснення орієнтованих на практику змін потребує якісно нового типу викладання професійно-орієнтованих дисциплін майбутнім психологам з акцентом на активних методах навчання та спеціальних технологіях (тренінгах, психотехнічних методах, комп'ютерних технологіях надання інформації), які сприяють зростанню особистісного потенціалу та професійній ефективності майбутніх фахівців. Відповідно до цього Г. Кот виділяє важливу педагогічну умову – залучення студентів до активної навчальної та практично-орієнтованої діяльності на основі засвоєння професійних знань та вмінь у ході інтер-

активних форм роботи (зокрема, тренінгів). Її досвід у проведенні тренінгів та спілкування зі студентами виявив надзвичайну їх зацікавленість в реальних професійних вміннях, в формуванні реальної фахової поведінки, яка веде організації до успіху (Кот, 2017, с. 24).

Зважаючи на спрямованість професійної підготовки психологів на підвищення конкурентоспроможності випускників ЗВО, головною умовою якості підготовки майбутніх психологів вважаємо її практичний аспект, орієнтацію на оволодіння фахівцями необхідними вміннями і навичками професійної діяльності. Досягти цього можна не тільки за допомогою обов'язкової виробничої діагностичної, профілактично-корекційної практики на старших курсах, а й у ході освітнього процесу, спеціально організовуючи різноманітні проекти, залучаючи студентів до вирішення змодельованих професійних ситуацій, надаючи їм змогу приділити більше часу та уваги на вдосконалення практичних навичок професійної діяльності.

Підтвердження цієї думки знаходимо у праці Г. Кот (2017), яка зазначає, що практичне орієнтування методики викладання професійних дисциплін у ході підготовки психологів на основі залучення їх до інтерактивних форм роботи на заняттях та в позааудиторний час сприяють: підвищенню мотивації студентів до самостійної участі в процесах сприйняття інформації з будь-яких джерел; негайному використанню сприйнятої інформації у формі виконання практичних індивідуальних завдань різного ступеня складності; передаванню відповідальності за особистий саморозвиток самому студентові, який отримує можливість спостерігати свою еволюцію у засвоєному рівні професійних знань та вмінь і порівнювати себе з іншими.

На основі ґрунтовного аналізу педагогічних умов професійної підготовки майбутніх психологів у закладах вищої освіти виділяємо найбільш вагомі, на нашу думку, умови, які забезпечують якість професійної освіти та підвищують готовність студентів до практичної діяльності:

- застосування особистісно-орієнтованого підходу до навчання студентів, створення середовища для розвитку їх особистісного і творчого потенціалу;
- створення сприятливих умов для формування стійкої позитивної мотивації студентів

до оволодіння професійними знаннями і навичками, сучасними технологіями професійної діяльності;

- вдосконалення методики викладання професійно-орієнтованих дисциплін; модернізація змісту професійної підготовки майбутніх фахівців шляхом упровадження практично орієнтованих дисциплін; ліквідація дублювання змісту навчання студентів шляхом розвитку міжпредметних зв'язків;

- підвищення практичного орієнтування змісту професійної підготовки майбутніх психологів, мотивування їх до оволодіння необхідними знаннями і навичками, які можна відразу ж застосувати у практичній професійній діяльності;

- використання інтерактивних методів навчання для підвищення пізнавальної активності і самостійності майбутніх психологів (соціально-психологічні тренінги, психотехнічні методи, комп'ютерні технології надання інформації);

- залучення студентів до активної творчої і практично-орієнтованої діяльності на основі засвоєння професійних знань та вмінь у ході практичних семінарів, тренінгів, практик.

Висновки. Сучасні умови реформування вищої освіти України у межах євроінтеграції передбачають підвищення якості підготовки майбутніх фахівців за рахунок створення єдиного освітнього простору та рівневої системи освіти з отриманням кваліфікації «бакалавр» і «магістр»; запровадження кредитної системи оцінювання навчальних досягнень студентів; розширення мобільності викладачів та студентів; забезпечення конкурентоспроможності і працевлаштування випускників. Однак впровадження даних ідей часто стикається із застарілою методикою підготовки майбутніх фахівців-психологів, яка потребує змін та якісного переосмислення. Серед педагогічних умов успішності професійної підготовки майбутніх психологів в умовах євроінтеграції найважливішими є: застосування особистісно-орієнтованого підходу до навчання студентів, створення сприятливих умов для підвищення їх мотивації оволодіння професійними знаннями і навичками, розвитку особистісного і творчого потенціалу; вдосконалення методики викладання професійно-орієнтованих дисциплін; ліквідація дублювання змісту навчання студентів шляхом розвитку міжпредметних зв'язків; практико-орієнтований зміст

їх навчання, оволодіння необхідними знаннями і навичками, які можна відразу ж застосувати у практичній професійній діяльності; використання інтерактивних методів навчання (соціально-психологічні тренінги, психотехнічні методи, комп'ютерні технології надання інформації); залучення студентів до активної практично-орієнтованої діяльності на основі

засвоєння професійних знань та вмінь у ході практичних семінарів, тренінгів, практик.

Перспективним напрямом подальших досліджень вважаємо розгляд практичних аспектів готовності майбутніх психологів до професійної діяльності, що мають бути сформовані у процесі їх підготовки у закладах вищої освіти.

Література

- Артюшина М. В. Методи і прийоми мотивування і стимулювання навчальної діяльності студентів. *Вісник Житомирського державного університету*. 2013. № 3 (69). С. 25–32.
- Бондар В., Митник О. Професійна підготовка практичного психолога в НПУ імені М. П. Драгоманова : зміст і основні напрями. *Рідна школа*. 2015. № 5–6. С. 37–42.
- Кот Г. М. Комплексний підхід до формування психологічної готовності студентів до професійної діяльності. *Scientific Journal «ScienceRise»*. 2016. № 10/1 (27). С. 41–44. DOI: 10.15587/2313-8416.2016.81065.
- Кот Г. М. Розвиток психологічної культури студентів к процесі психологічної підготовки майбутніх фахівців. *Journal «ScienceRise: Pedagogical Education»*. 2017. № 11 (19). С. 21–25. DOI: 10.15587/2519-4984.2017.116588.
- Марценюк М. О. Особливості професійної та особистісної готовності психолога до професійної діяльності. *Міжнародний науковий вісник*. Ужгород: ДВНЗ «УжНУ», 2014. № 2 (9). С. 366–382.
- Мась Н. М. Психолого-педагогічний аналіз умов професійної підготовки майбутніх військових психологів на основі компетентнісного підходу. *Проблеми екстремальної та кризової психології*. 2014. Вип. 3. Ч. 2. С. 250–260.
- Матівенко О. В., Затворнюк О. М. Професійна підготовка майбутніх психологів як психолого-педагогічна проблема. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. 2014. Вип. 1. Т. 1. С. 215–220.
- Пожидаєва О. В. Педагогічні умови підготовки майбутніх соціальних педагогів до консультативної діяльності. *Наукові записки: збірник статей. Серія «Психолого-педагогічні науки»*. 2012. № 6. С. 133–139.
- Рощина Л. О., Захаров О. О. Болонський процес та його вплив на самореалізацію студента. *Наука. Релігія. Суспільство*. 2011. № 1. С. 89–93.
- Стасюк В. Д. Педагогічні умови професійної підготовки майбутніх економістів у комплексі «школа – вищий заклад освіти»: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Одеса, 2003. 20 с.
- Ярая Т. А. Аналіз навчальних програм професійно-орієнтованих дисциплін підготовки майбутніх практичних психологів. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2012. № 31. С. 517–521.

References

- Artiushina, M. V. (2013). Metody i priyomy motyvuvannia i stymuliuvannia navchalnoi diialnosti studentiv [Methods and techniques for motivating and stimulating students' educational activities]. *Bulletin of Zhytomyr State University*, 3 (69), 25–32 (ukr).
- Bondar, V., Mytnyk, O. (2015). Profesijna pidghotovka praktychnogho psykhologha v NPU imeni M. P. Draghomanova : zmist i osnovni naprjamy [Professional training of a practical psychologist at the NPU named after M. P. Drahomanov: content and main directions]. *Native school*, 5–6, 37–42 (ukr).
- Kot, Gh. M. (2016). Kompleksnyj pidkhid do formuvannja psykhologhichnoji ghotovnosti studentiv do profesijnoji diialnosti [A comprehensive approach to the formation of students' psychological readiness for professional activity]. *Scientific Journal «ScienceRise»*, 10/1 (27), 41–44. DOI: 10.15587/2313-8416.2016.81065 (ukr).

- Kot, Gh. M. (2017). Rozvytok psykholohichnoji kuljтуры studentiv k procesi psykholohichnoji pidghotovky majbutnikh fakhivciv [Development of students' psychological culture to the process of psychological training of future specialists]. *Journal «ScienceRise: Pedagogical Education»*, 11 (19), 21–25. DOI: 10.15587/2519-4984.2017.116588 (ukr).
- Martseniuk, M. O. (2014). Osoblyvosti profesiinoi ta osobystisnoi hotovnosti psykholoha do profesiinoi diialnosti [Features of professional and personal readiness of the psychologist for professional activity]. *International scientific bulletin*, 2 (9), 366–382 (ukr).
- Masj, N. M. (2014). Psykhologho-pedaghoghichnyj analiz umov profesijnoji pidghotovky majbutnikh vijsjkovykh psykhologhiv na osnovi kompetentnisnogho pidkhotu [Psychological and pedagogical analysis of conditions of professional training of future military psychologists on the basis of competence approach]. *Problems of extreme and crisis psychology*, 3 (2), 250–260 (ukr).
- Mativjenko, O. V., Zatvornjuk, O. M. (2014). Profesijna pidghotovka majbutnikh psykhologhiv jak psykhologho-pedaghoghichna problema [Professional training of future psychologists as a psychological and pedagogical problem]. *Kherson State University Scientific Bulletin*, 1 (1), 215–220 (ukr).
- Pozhydajeva, O. V. (2012). Pedaghoghichni umovy pidghotovky majbutnikh socialjnykh pedaghoghiv do konsuljtatyvnoji diialnosti [Pedagogical conditions for preparing future social educators for counseling]. *Scientific notes: a collection of articles. Psychological and Pedagogical Sciences Series*, 6, 133–139 (ukr).
- Roshhyna, L. O., Zakharov, O. O. (2011). Bolonsjkyj proces ta jogho vplyv na samorealizaciju studenta [The Bologna Process and its Impact on Student Self-Realization]. *Science. Religion. Society*, 1, 89–93 (ukr).
- Stasjuk, V. D. (2003). *Pedaghoghichni umovy profesijnoji pidghotovky majbutnikh ekonomistiv u kompleksi «shkola-vyshhyj zaklad osvity»* [Pedagogical Conditions of Professional Economists' Professional Training in the School-Higher Education Establishment]. *Extended abstract of candidate's thesis: 13.00.04*. Odesa, Ukraine (ukr).
- Jaraja, T. A. (2012). Analiz navchaljnykh proghram profesijno-orijentovanykh dyscyplin pidghotovky majbutnikh praktychnykh psykhologhiv [Analysis of training programs of professionally oriented training courses for future practical psychologists]. *Modern information technologies and innovative teaching methods in training specialists: methodology, theory, experience, problems*, 31, 517–521 (ukr).

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОДГОТОВКИ ПРАКТИЧЕСКИХ ПСИХОЛОГОВ В УСЛОВИЯХ ЕВРОИНТЕГРАЦИИ

Дроботько Ирина,
аспирантка, Киевский международный университет,
ул. Львовская, 49, 03179 Киев, Украина,
irinadrobotko@gmail.com

Статья посвящена рассмотрению проблемы профессиональной подготовки будущих психологов в условиях евроинтеграции, которая направлена на повышение конкурентоспособности выпускников высших учебных заведений. Важным аспектом данной проблемы является определение педагогических условий успешности профессиональной подготовки будущих психологов. Важными педагогическими условиями профессиональной подготовки психологов являются: улучшение методики преподавания профессиональных дисциплин; практико-ориентированное содержание подготовки; использование интерактивных методов обучения; привлечение студентов к активной деятельности на основе усвоения профессиональных знаний и умений в ходе практических семинаров, тренингов, практик.

Ключевые слова: Болонский процесс; будущий психолог; высшее образование; евроинтеграция; методика преподавания профессиональных дисциплин; педагогические условия; практическое направление; профессиональная подготовка; содержание образования.

THE PEDAGOGICAL CONDITIONS OF TRAINING OF PRACTICAL PSYCHOLOGISTS IN THE CONTEXT OF EUROPEAN INTEGRATION

Drobotko Irina, Post-Graduate Student, Kiev International University,
49 Lvivska Str., 03179 Kiev, Ukraine, irinadrobotko@gmail.com

The article is devoted to the problem of improving the professional training of future psychologists in the context of European integration, which is focused on improving the quality of education and increasing the competitiveness of university graduates. The professional training of a practical psychologist in the context of European integration is aimed at becoming a highly qualified specialist, mobile, active, ready for professional and personal continuous development. As a result of studying at modern universities, future psychologists will acquire the necessary knowledge and master the skills of self-education, which they can use throughout their lives. The peculiarities of the content of training of practical psychologists are determined by the characteristics of their activity, which implies mastery of theoretical knowledge, practical skills, and readiness for their practical application in the field of activity of the psychologist.

An important aspect of this problem is the definition of pedagogical conditions for the professional training of future psychologists, ensuring its success. Among the pedagogical conditions of future specialists' professional training are the following: use of a personality-oriented approach to students' education, creation of favourable conditions for enhancing their motivation for mastering professional knowledge and skills, development of personal and creative potential; improvement of teaching methods of professional disciplines; practically-oriented content of training and mastering the necessary knowledge and skills that can be immediately applied in professional activities; use of interactive teaching methods (social-psychological trainings, psychotechnical methods, computer technologies of providing information); involvement of students to active work on the basis of mastering professional knowledge and skills during practical seminars, trainings, and practices.

Key words: Bologna process; content of education; European integration; future psychologist; higher education; methodology of teaching professional disciplines; pedagogical conditions; practical direction; professional training.

Стаття надійшла до редакції 15.09.2019

Прийнято до друку 31.10.2019

Олена Проценко
ORCID ID 0000-0001-5046-854

кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач науково-дослідної лабораторії освітології,
Київський університет імені Бориса Грінченка,
вул. Тимошенка, 13-б, 04212 Київ, Україна,
o.protsenko@kubg.edu.ua

ПІДГОТОВКА ДОКТОРІВ ФІЛОСОФІЇ (PhD) В УНІВЕРСИТЕТАХ ГРЕЦЬКОЇ РЕСПУБЛІКИ

У статті проаналізовано зміст підготовки докторів філософії (Ph.D) у Грецькій Республіці в контексті оновлення законодавчої бази країни у галузі освіти. Визначено основні типи докторських програм, що реалізуються грецькими університетами (традиційні програми, програми з подовженим терміном навчання, дистанційні докторські програми). Схарактеризовано вимоги, що висуваються до претендентів на навчання за докторськими програмами; проведено аналіз етапів підготовки докторів філософії та визначено організаційні умови забезпечення якості проведення досліджень в університетах Грецької Республіки.

Ключові слова: Грецька Республіка; докторська програма; підготовка докторів філософії; якість виконання наукового дослідження.

<https://doi.org/10.28925/2078-1687.2019.3-4.111116>

Вступ. Підготовка кадрів вищої кваліфікації є невід'ємною складовою сучасного поступу освіти України до Європейського простору вищої освіти та Європейського дослідницького простору, запорукою ефективного наукового, технологічного, інноваційного розвитку національної економіки та її найважливіших галузей.

Європейська триступенева система підготовки фахівців передбачає підготовку кадрів вищої кваліфікації на третьому освітньо-науковому рівні, а відтак постає завдання щодо запровадження сучасних підходів до організації якісної підготовки докторів філософії (Ph.D) у закладах вищої освіти України.

Основні положення Закону України «Про вищу освіту» (2014) визначають концептуальні ідеї щодо впровадження третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти з метою здобуття фахівцями компетентностей, достатніх для розв'язання комплексних проблем у галузі професійної діяльності, проведення власного наукового дослідження, результати якого повинні мати наукову новизну, теоретичне та практичне значення (Закон України «Про вищу освіту», 2014). В Україні значна увага приділяється розробці теоретико-методологічних засад підготовки докторів філософії (PhD); формуванню

нормативно-законодавчої бази, змісту підготовки; розробці і впровадженню освітньо-наукових програм за новими спеціальностями у закладах вищої освіти та наукових установах; встановлення вимог до рівня наукової кваліфікації осіб, які здобувають ступінь доктора філософії.

Саме тому вивчення європейського досвіду набуває вагомого значення в умовах нового для України підходу до підготовки наукових кадрів відповідно до вимог європейських нормативних документів.

У цьому контексті актуальним є досвід Грецької Республіки (далі Греція) як європейської країни, яка в умовах економічної та політичної кризи створила необхідні умови для модернізації системи підготовки кадрів вищої кваліфікації, впровадження інноваційних освітніх технологій, інтенсивного розвитку економіки знань та посилення на цій основі конкурентоспроможності країни.

Аналіз педагогічних досліджень показав, що вітчизняні вчені зосереджують увагу на дослідженнях підготовки кадрів вищої кваліфікації, зокрема докторів філософії (PhD) за такими напрямками: історичний розвиток системи підготовки кадрів вищої кваліфікації (О. Мартиненко, І. Регейло), організація атестації наукових і науково-педагогічних працівників (І. Жилієв, Б. Мокін, А. Яцишин), сучасний

стан підготовки кадрів вищої кваліфікації (С. Вавренюк, С. Гасанов, М. Горбатюк, Є. Ніколаєв), компетентнісний підхід у підготовці фахівців на третьому рівні вищої освіти (Ю. Рашкевич), проблеми експертизи докторських програм (В. Огнев'юк, С. Сисоєва), підготовка докторів філософії у країнах Європейського Союзу (Ж. Таланова, С. Сисоєва, П. Щипанський). Водночас підготовка докторів філософії в Грецькій Республіці залишається недостатньо вивченою.

Мета статті – визначити зміст та основні етапи підготовки докторів філософії на третьому (освітньо-науковому) рівні вищої освіти Грецькій Республіці.

Підготовка докторів філософії (PhD) в університетах Грецької Республіки. Глобалізаційні та інтеграційні процеси в усіх їх проявах детермінують необхідність змін в освітній системі України і, зокрема, у підготовці фахівців з вищою освітою на докторському рівні. Освітня політика провідних країн світу спрямована на розвиток докторської освіти, її якості, конкурентоспроможності, підтримку закладів вищої освіти щодо різноманітності докторських програм. Така увага до підготовки докторів філософії пов'язана з тим, що, з одного боку, університети забезпечують ринок праці молодими висококваліфікованими фахівцями, з іншого – дослідження, що проводяться в університетах, сприяють прогресу суспільства і підвищенню якості освітніх програм усіх рівнів (Сисоєва, Регейло, 2016, с. 13).

І. Линьова (2016), узагальнюючи зміст європейських нормативних документів щодо організації навчання на третьому (освітньо-науковому рівні) зазначає, що докторські програми необхідно розглядати як частину неперервного процесу реалізації трициклової вищої освіти, де центральним компонентом є розвиток знання завдяки оригінальному та самостійному дослідженню. Дослідниця наголошує, що докторська підготовка є не тільки третім циклом відповідно до системи структурованої кваліфікації у Європейському просторі вищої освіти, але і першим етапом кар'єри молодого дослідника (с.9).

У Греції, як і в інших європейських країнах, підготовка докторів філософії характеризується децентралізованістю, великою незалежністю і демонструє різноманіття організацій і пропозицій вищих шкіл щодо підготовки докторів філософії, що офіційно відповідають за докторські програми в університетах. Ступінь PhD є загальновизнаною кваліфікацією, яка дає змогу подальшої дослідницької та викла-

дацької діяльності. Докторські програми типу PhD, насамперед, пов'язані з фундаментальними природничими, соціальними, гуманітарними науками, мають предметне спрямування та спеціалізацію (Сисоєва, Регейло, 2016, с. 13).

Впровадження триступеневої підготовки фахівців у Грецькій Республіці супроводжувалося оновленням нормативно-законодавчої бази вищої освіти, модернізацією змісту і форм навчання. Організація підготовки докторів філософії у Греції здійснюється відповідно до нового Закону 4485/2017 «Організація і функціонування вищої освіти, регулювання проведення досліджень та інші положення» (Розділ 6. Другий та третій цикли навчання) (Νόμος 4485/2017 Οργάνωση και λειτουργεία της ανώτατης εκπαίδευσης, ρυθμίσεις για την έρευνα και άλλες διατάξεις). Так, чинним законом регулюються такі процеси підготовки, як: процедура відбору кандидатів на здобуття ступеня доктора філософії (υποψήφιος διδακτορικών); здійснення контролю за проведенням дослідження; особливості написання та оцінювання дисертаційного дослідження тощо.

Конкретизація основних положень Закону 4485/2017 передбачена у нормативних документах кожного університету Греції, де реалізуються докторські програми. Зауважимо, що заклади не університетського типу не здійснюють підготовку докторів філософії в Греції. Навчання за докторськими програмами є безкоштовним (Νόμος 4485/2017; Έγκριση του Κανονισμού Διδακτορικών Σπουδών).

Сучасна організація навчання за докторськими програмами у провідних університетах світу спрямована на посилення ефективності діяльності докторських шкіл, у тому числі шляхом створення міждисциплінарних дослідницьких центрів, що не обмежені рамками окремих факультетів і дисциплін (Сисоєва, Регейло, 2016, с. 13).

У Грецькій Республіці розрізняють основні два типи докторських програм:

1) традиційні докторські програми з тривалістю навчання 3 роки, що передбачають виключно проведення дослідження після завершення магістерської програми (Νόμος 4485/2017; Οδηγός Σπουδών 2019–2020, 2019, с.109–110; Οδηγός Σπουδών 2019–2020. Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο).

2) докторські програми з тривалістю навчання 4–6 років, що передбачають не тільки проведення дослідження, але й набуття додаткових дослідницьких умінь під час відвідування занять протягом 1–2 років в (Οδηγός Σπουδών 2019–2020. Ελληνικό Ανοιχτό

Πανεπιστήμιο; Τροποποίηση της αριθμ. 11363/9-3-2019, 2019, с.36632).

Розглянемо організацію навчання докторів філософії на прикладі Яннінського університету, де представлені два типи докторських програм на 2019–2020 н.р. Зазначимо, що, користуючись правом академічної автономії, університети обирають самостійно напрями наукових досліджень. Так, Відділення початкової освіти Факультету наук про виховання Яннінського університету пропонує різні напрями докторських програм, а саме: «Соціологія освіти», «Європейська освітня політика», «Математичні здібності учнів», «Міжкультурність та релігія», «Педагогіка та релігія», «Інклюзивне виховання», «Мова і дидактика», «Дитяча література», «Мова» тощо (Προκήρυξη, 2015).

Основною метою навчання за докторськими програмами в університеті є проведення якісних автентичних наукових досліджень інноваційного характеру, що сприятимуть модернізації всієї системи освіти Греції; а також підготовка науковців, здатних здійснити особистий вагомий внесок у розвиток окремих ланок освітньої галузі (Τροποποίηση της αριθμ. 11363/9-3-2019, 2019, с.36631).

Особливого значення в організації підготовки докторів філософії набуває забезпечення якості виконання наукових досліджень, що регулюється вищим органом управління в університеті, Синклітом. З цією метою відповідно до рішення Синкліту «Про регулювання навчання за докторськими програмами відділення початкової освіти Факультету наук про виховання Яннінського університету» (із змінами, №11363/9-3-2019) в університеті передбачено низку заходів, а саме (Τροποποίηση της αριθμ. 11363/9-3-2019, 2019, с. 36633):

- призначення керівника дисертаційного дослідження з числа професорів або доцентів університету;

- створення Консультаційної Комісії, що виконує дорадчу і контролюючу функції протягом усього періоду написання докторської дисертації та складається з трьох науковців (один з яких – керівник майбутнього доктора філософії, інші – науково-педагогічні працівники різних закладів вищої освіти);

- призначення Атестаційної комісії для захисту дисертаційного дослідження, яка налічує у складі сім членів – представників наукової спільноти з різних закладів вищої освіти, зокрема тричлени Консультаційної Комісії (Νόμος 4485/2017);

- організація роботи на постійній основі Деонтологічної комісії університету, яка здійснює

спостереження за дотриманням науковцями норм академічної доброчесності та має право рекомендувати Синкліту університету позбавити майбутнього доктора філософії можливості продовжувати навчання за умови порушень визначених норм академічної доброчесності (Τροποποίηση της αριθμ. 11363/9-3-2019, 2019, с. 36634);

- покладання відповідальності за виконання нормативної складової підготовки докторів філософії на засіданні Відділення початкової освіти Факультету наук про виховання.

Підготовка докторів філософії у Греції здійснюється у три етапи: 1) відбір претендентів на навчання; 2) проведення і оформлення дослідження; 3) захист дисертації. Слід зазначити, що додатковим етапом реалізації докторської програми в деяких університетах може бути навчання в магістратурі за обраним напрямом дослідження, якщо претендент не володіє знаннями з окремих дисциплін, необхідних для проведення дослідження. Терміни і зміст навчання визначаються індивідуально (Εγκρίση του Κανονισμού Διδακτορικών Σπουδών; Οδηγός Σπουδών 2019–2020. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, 2019).

Відбір претендентів на навчання за докторськими програмами в університетах Греції здійснює спеціальна комісія за вимогами, що визначені нормативними документами закладу вищої освіти.

На навчання за докторськими програмами тривалістю три роки мають право претендувати особи, які отримали диплом другого (магістерського) рівня вищої освіти за спорідненою спеціальністю; володіють англійською (французькою або німецькою) мовою на рівні Г1 відповідно до державних стандартів володіння іноземною мовою в Греції (Віза системою загальноєвропейських компетенцій володіння іноземною мовою CEFR) та мають рекомендаційні листи і обґрунтування доцільності проведення власного дослідження (Νόμος 4485/2017; Τροποποίηση της αριθμ. 11363/9-3-2019, 2019, с.36632).

Вимоги до претендентів на навчання за докторською програмою подовженого терміну передбачають наявність диплома про вищу освіту тривалістю не менше п'яти років (300 кредитів ЕКТС). В індивідуальному порядку спеціальна комісія визначає необхідність опанування додаткових навчальних дисциплін (не більше 6) в межах магістерської програми, що пропонується певним факультетом (Οδηγός Σπουδών 2019–2020, 2019, с. 111). Однак, період навчання за магістерською програмою не вхо-

дить до загального терміну навчання за програмою підготовки докторів філософії. Так, наприклад, в Яннінському університеті, пропонуються такі курси в межах магістерської програми «Науки про виховання»: «Психологія розвитку», «Оцінювання викладацької діяльності», «Білінгвізм. Білінгвальне навчання», «Дидактика», «Інклюзивна освіта», «Методологія дослідження», «Організація і управління освітою», «Соціальна філософія» та інші (Οδηγός Σπουδών 2019–2020. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, 2019).

У Відкритому університеті Греції діє схожа система підготовки докторів філософії. Університет пропонує дистанційні докторські програми і з метою поліпшення знань за різними науковими напрямками рекомендує майбутнім докторам філософії відвідати низку занять в магістратурі (Οδηγός Σπουδών 2019–2020. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο). У Салоніцькому університеті імені Аристотеля додаткові заняття не пропонуються, однак обов'язковою умовою, що дозволяє навчання за докторською програмою, є наявність диплому про вищу освіту (бакалаврського або магістерського рівня) за спорідненою спеціальністю (Οδηγός Σπουδών 2019–2020, 2019, с. 109).

Безпосереднє проведення докторського дослідження здійснюється під керівництвом досвідченого науковця відповідного структурного підрозділу університету за обраним напрямом протягом 3 років. Слід зазначити, що в окремих випадках майбутнім докторам філософії дають можливість продовжити виконання дослідження на термін до 5–6 років. За цей проміжок часу науковець має завершити написання дисертаційної роботи і підготуватися до публічного захисту. Дисертаційна робота може бути написана як новогрецькою, так і англійською, французькою або німецькою мовами (Νόμος 4485/2017).

Університети Греції висувають низку вимог до майбутніх докторів філософії з метою забезпечення якісного проведення дослідження, а саме (Τροποποίηση της αριθμ. 11363/9-3-2019, 2019; Οδηγός Σπουδών 2019–2020, 2019; Οδηγός Σπουδών 2019–2020. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο):

- систематичне консультування з науковим керівником і іншими членами Консультативної Комісії та, у разі необхідності, надання їм письмового роз'яснення щодо отриманих результатів дисертаційного дослідження;
- щорічне звітування щодо отриманих результатів дисертаційного дослідження, яке оцінює Консультативна Комісія, при цьому

науковий керівник документально оформлює підтвердження успішності або відсутності прогресу в роботі майбутнього доктора філософії;

- дотримання Деонтологічного Кодексу Досліджень, що контролюється Деонтологічною Комісією окремого структурного підрозділу університету (у Яннінському університеті) (Τροποποίηση της αριθμ. 11363/9-3-2019, 2019, с. 36634);

• участь у семінарах, що організовуються відповідними структурними підрозділами, де здійснюється підготовка доктора філософії;

- презентація результатів досліджень на міжнародних конференціях та популяризація своїх наукових доробок у міжнародних наукових рецензованих виданнях;

- здійснення асистентської роботи в університеті (Οδηγός Σπουδών 2019–2020, 2019, с. 110).

За умови дотримання майбутнім доктором філософії всіх нормативних вимог до змісту і оформлення дисертаційного дослідження, Консультативна Комісія підписує подання до засідання Відділення щодо захисту та створення Атестаційної комісії, яка оцінює результати дослідження за шкалою «Відмінно» (або «Відмінно з відзнакою»), «Дуже добре», «Добре». Оцінювання здійснюють сім членів Атестаційної Комісії, троє з яких можуть брати участь у процедурі захисту дистанційно (Νόμος 4485/2017). Варто відзначити, що по завершенні захисту члени комісії складають протокол, де зазначають недоліки і рекомендації щодо удосконалення дисертаційної роботи. У деяких університетах Греції (наприклад, Яннінському університеті) дисертанту надається можливість протягом 6 місяців внести корективи в роботу і подати на узгодження науковому керівнику. Диплом доктора філософії видається відповідно до рішення Синкліту університету (Τροποποίηση της αριθμ. 11363/9-3-2019, 2019, с. 36635).

Висновки. Підготовка докторів філософії у Греції враховує традиційні (навчання за докторськими програмами на факультетах закладів вищої освіти країни) та інноваційні підходи (дистанційні докторські програми у Відкритому Університеті Греції). Така система надає можливість зберегти національну ідентичність та традиції і збагатити систему підготовки кадрів вищої кваліфікації напрацюваннями зарубіжних країн в цій галузі.

Перспективи подальших досліджень полягають у вивченні системи забезпечення якості підготовки докторів філософії (PHD) в університетах Грецької Республіки.

Література

Закон України «Про вищу освіту». 2014. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: 18.09.2019).

Линьова І.О. Підготовка та розвиток молодих дослідників в університеті на основі парадигми лідерства. Київ: Пріоритети, 2016. 40 с.

Огнев'юк В., Сисоєва С. Підготовка експертів у галузі освіти в Україні. *Освітнологія*. 2015. № 4. С. 54–60.

Сисоєва С., Регейло І. Підготовка докторів філософії у галузі освіти: досвід провідних університетів світу. *Рідна школа*. 2016. № 5–6. С. 12–18.

Έγκριση του Κανονισμού Διδακτορικών Σπουδών της Σχολής Ανθρωπιστικών Επιστημών του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. *Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας*. 2019. Τ. 2. № 3093. Σ. 37235–37246.

Νόμος 4485/2017 Οργάνωση και λειτουργία της ανώτατης εκπαίδευσης, ρυθμίσεις για την έρευνα και άλλες διατάξεις. URL: <https://www.lawspot.gr/nomikes-plirofories/nomothesia/nomos-4485-2017> (дата звернення: 15.09.2019).

Οδηγός Σπουδών 2019–2020. Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής. Φιλοσοφική Σχολή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ, 2019. 121 σ.

Οδηγός Σπουδών 2019–2020. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. URL: https://www.eap.gr/images/stories/pdf/Odigos_Spoudon_2019-2020.pdf (дата звернення: 18.09.2019).

Οδηγός Σπουδών 2019–2020. Σχολή Επιστημών Αγωγής. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Ιωαννίνων: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, 2019. 459 σ. URL: https://ptde.uoi.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=45&Itemid=86&lang=en (дата звернення: 17.09.2019).

Προκήρυξη. Το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. 29.06.2015. URL: http://ptde.uoi.gr/ptde_files/YP_DIDAKTORES_2015.PDF (дата звернення: 18.09.2019).

Τροποποίηση της αριθμ. 11363/9-3-2019 (ΦΕΚ 1155/τ.Β'/29-3-2018) απόφασης της Συγκλήτου του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων «Έγκριση του Κανονισμού Διδακτορικών Σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης της Σχολής Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων». *Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας*. Τ. 2. Αρ.φύλλου 3033. 26.07.2019. Σ. 36629–36636.

References

Zakon Ukrainy «Pro vyshchu osvitu» [Law of Ukraine On Higher Education] (2014). Retrieved from <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (ukr).

Lynova, I. O. (2016). *Pidgotovka ta rozvitok molodih doslidnikiv v universiteti na osnovi paradigm liderstva* [Training and development of young researchers at the university based on the leadership paradigm]. Kyiv, Ukraine: Prioriteti (ukr).

Ognevyuk, V., Sysoieva, S. (2015). *Pidgotovka ekspertiv u galuzi osviti v Ukrayini* [Training of education experts in Ukraine]. *Osvitologiya*, 4, 54–60 (ukr).

Sysoieva, S., Reheilo, I. (2016). *Pidgotovka doktoriv filosofiyi u galuzi osviti: dosvid providnih universitetiv svitu* [Training PhD in education: the experience of leading universities in the world]. *Ridna shkola*, 5–6, 12–18 (ukr).

Έγκριση του Κανονισμού Διδακτορικών Σπουδών της Σχολής Ανθρωπιστικών Επιστημών του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (2019). *Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας*, Τ. 2, № 3093, 37235–37246 (gr).

Νόμος 4485/2017 Οργάνωση και λειτουργία της ανώτατης εκπαίδευσης, ρυθμίσεις για την έρευνα και άλλες διατάξεις. Retrieved from <https://www.lawspot.gr/nomikes-plirofories/nomothesia/nomos-4485-2017> (gr).

Οδηγός Σπουδών 2019–2020 (2019). Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής. Φιλοσοφική Σχολή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ (gr).

Οδηγός Σπουδών 2019–2020. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Retrieved from https://www.eap.gr/images/stories/pdf/Odigos_Spoudon_2019-2020.pdf (gr).

Οδηγός Σπουδών 2019–2020. Σχολή Επιστημών Αγωγής. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Ιωαννίνων: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων (2019). Retrieved from https://ptde.uoi.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=45&Itemid=86&lang=en (gr).

Προκήρυξη. Το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. 29.06.2015.

Retrieved from http://ptde.uoi.gr/ptde_files/YP_DIDAKTORES_2015.PDF(gr).

Τροποποίηση της αριθμ. 11363/9-3-2019 (ΦΕΚ 1155/τ.Β'/29-3-2018) απόφασης της Συγκλήτου του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων «Εγκριση του Κανονισμού Διδακτορικών Σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης της Σχολής Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων». Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, Τ. 2, Αρ.φύλλου 3033, 26.07.2019, 36629–36636 (gr).

ПОДГОТОВКА ДОКТОРОВ ФИЛОСОФИИ (PhD) В УНИВЕРСИТЕТАХ РЕСПУБЛИКИ ГРЕЦИЯ

Проценко Елена,
кандидат педагогических наук, доцент, заведующая НИЛ освитологии,
Киевский университет имени Бориса Гринченко,
ул. Тимошенко, 13-б, 04212 Киев, Украина, o.protsenko@kubg.edu.ua

В статье проанализировано содержание подготовки докторов философии (Ph.D) в контексте модернизации законодательной базы системы образования в Греческой Республике. Определены основные типы докторских программ, которые предлагаются греческими университетами (традиционные программы, программы с длительным термином обучения, дистанционные докторские программы). Охарактеризованы требования к претендентам, желающим пройти обучение по докторским программам; проведен анализ этапов подготовки докторов философии и определены организационные условия обеспечения качественного проведения исследований в университетах Греческой Республики.

Ключевые слова: докторская программа; качество выполнения научного исследования; подготовка докторов философии; Республика Греция.

TRAINING OF PHD IN UNIVERSITIES OF GREEK REPUBLIC

Protsenko Olena,
PhD (Pedagogy), Associate Professor, Head of Scientific-Research Laboratory of Educology,
Borys Grinchenko Kyiv University,
13-b Tymoshenko Str., 04212 Kyiv, Ukraine, o.protsenko@kubg.edu.ua

The article analyzes the training of PhDs in the Greek Republic in the context of updating the legislative framework of the country. The regulatory framework of the Greek Republic training of PhD is analyzed. The main types of doctoral programs implemented by Greek universities are identified (traditional programs, programs with long term studies, distance doctoral programs). Requirements for applicants upon doctoral programs (diploma on education at the second (master's) level), knowledge of a foreign language, the feasibility justification of the chosen research conducting, etc.) are characterized. The analysis of the dissertation research stages (selection of applicants for training; conducting and designing the study; defense of the thesis) was carried out and the organizational conditions for ensuring the quality of the research at the universities of the Greek Republic (appointment of the head of the dissertation research from among professors or associate professors of the university; establishment of a Consultative Commission that performs advisory and supervisory functions throughout the period of writing the doctoral dissertation; appointing a 7-member Attestation Committee to defend the dissertation, etc.) were determined. The experience of training of the PhD at the University of Jannin, Aristotle University of Thessaloniki, Greek Open University is analyzed. It is concluded that the training system of the PhD in Greece provides an opportunity to preserve national identity and traditions and to enrich the system of training of the PhD by the experience of foreign countries in this field. The prospect of further research is to study the quality assurance system of PhD training at universities in the Greek Republic.

Key words: Greek Republic; doctoral programme; quality of scientific research; training of PhD.

Стаття надійшла до редакції 20.09.2019

Прийнято до друку 31.10.2019

УДК 377.8.016:811.161.2 (045)

Галина Москалюк
ORCID iD 0000-0003-1695-7328

аспірантка кафедри мовознавства,
Херсонський державний університет,
вул. Університетська, 27, 73000 Херсон, Україна,
galina90210m@gmail.com

ІНТЕГРОВАНІЙ ПІДХІД У ПРОГРАМНО-МЕТОДИЧНОМУ ЗАБЕЗПЕЧЕННІ НАВЧАННЯ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ПЕДАГОГІЧНИХ КОЛЕДЖАХ

У статті обґрунтовано необхідність оновлення вимог до підготовки майбутніх учителів початкових класів у зв'язку з впровадженням положень Концепції Нової української школи, в основу якої покладено необхідність здійснювати повну або часткову інтеграцію різних освітніх галузей шляхом комбінації їхніх компонентів. У статті доводиться необхідність реалізації інтегрованого підходу в програмно-методичному забезпеченні навчання сучасної української мови в педагогічних коледжах. З'ясовано, що в програмах і підручниках з української мови до 2000-х років перевага надавалася граматично-правописному спрямуванню навчання, а розвиткові комунікативних здібностей студентів, міжпредметним зв'язкам й інтеграції приділено недостатньо уваги. На прикладі освітньо-професійної програми Початкова освіта підготовки молодшого спеціаліста Бериславського педагогічного коледжу імені В. Ф. Беньковського показано, що викладач має розробляти програмно-методичне забезпечення за принципом наскрізного планування завдань.

Ключові слова: інтегрований підхід; комунікативна компетентність; міжпредметна інтеграція; педагогічний коледж; сучасна українська мова.

<https://doi.org/10.28925/2078-1687.2019.3-4.117122>

Вступ. Реформа освіти ставить нові вимоги до підготовки вчителя початкових класів. Особливе місце в системі фахової підготовки майбутнього педагога займає курс сучасної української мови з практикумом. Його важливість полягає в тому, що серед ключових компетентностей, необхідних для формування особистості школяра в сучасних умовах, найпершою є спілкування державною мовою (Концепція НУШ, 2016). Українська мова є не тільки предметом вивчення у 1–4 класах, а й засобом навчання основ усіх наук. Саме тому метою навчання української мови в педагогічному коледжі є становлення особистості, яка володіє вміннями і навичками вільно, комунікативно доцільно користуватися виражальними засобами мови, її типами, стилями, жанрами, формами в усіх видах мовленнєвої діяльності. Мова як засіб навчання має стати основою, підґрунтям для якісного засвоєння інших навчальних дисциплін освітньо-про-

фесійної програми підготовки фахового молодшого бакалавра, які зі свого боку, є платформою для вдосконалення комунікативної компетентності студентів. Завданням викладача є створення умов для реалізації міжпредметних зв'язків та здійснення інтегрованого навчання в процесі формування мовленнєвих умінь і навичок.

Отже, вкрай важливою постає проблема формування комунікативної компетентності студентів педагогічних коледжів, адже саме вони практично реалізуватимуть положення Концепції Нової української школи, в основу якої покладено необхідність здійснювати повну або часткову інтеграцію різних освітніх галузей шляхом комбінації їхніх компонентів.

Аналіз наукових студій свідчить про підвищену увагу українських лінгводидактів до питання викладання мови на міжпредметній основі на різних рівнях освіти (дошкільної освіти, початкової, середньої та старшої школи, вищої освіти тощо). Питання міжпредметної інтеграції на рівні закладів дошкіль-

ної освіти досліджували А. Богуш, Н. Гавриш, К. Крутій; на рівні початкової загальної освіти – М. Вашуленко, Г. Максимчук, О. Савченко; на рівні закладів повної загальної середньої освіти – О. Біляєв, Н. Голуб, О. Горошкіна, Г. Грибан, Т. Груба, Л. Варзацька, М. Пентиліук, О. Тесленко, С. Караман; на рівні професійно-технічних та закладів фахової передвищої освіти зазначена проблема висвітлена у працях І. Козловської, Н. Лесняк, О. Мкртічян, М. Чабайовської та інших.

Так, О. Мкртічян (2018) вважає інтеграцію одним з ефективних шляхів оновлення змісту і методів навчання: «Незаперечними є її (інтеграції – авт.) переваги й у процесі підготовки майбутнього фахівця дошкільної галузі освіти, оскільки його робота буде пов'язана з постійним інтегруванням різних видів навчальної та виховної роботи» (с. 93).

Попри таку кількість наукових розвідок проблема впровадження інтегрованого підходу у викладанні української мови в педагогічних коледжах залишається недостатньо досліджена. Відтак виникає потреба у визначенні й обґрунтуванні необхідності реалізації інтегрованого підходу в програмно-методичному забезпеченні навчання сучасної української мови в педагогічних коледжах, що і є **метою нашої розвідки**.

Історичний аспект. Починаючи з 30-х років ХХ сторіччя програми з української мови для педагогічних училищ орієнтували лише на засвоєння знань основ науки про мову. У «Пояснювальній записці» до програми з української мови для педагогічних училищ 1975 року зазначено, що основною метою курсу є «допомогти учням засвоїти багатство лексичного складу української мови, її фонетичної системи, морфології і синтаксису, норм літературної мови. Разом з цим, завдання курсу мови полягає в підвищенні грамотності майбутніх учителів» (Програма, 1975). У програмі 1985 року сказано, що «призначення курсу – дати майбутньому вчителю глибокі, міцні знання з української мови, які ґрунтуються на досягненнях сучасної мовознавчої науки» (Програма, 1985).

На початку 2000-х М. Чабайовська у дисертації розкрила лінгводидактичні засади навчання української мови в педагогічному училищі. На думку дослідниці, зміст курсу «Українська мова» має визначатися новими тенденціями в розвитку лінгвістики з ураху-

ванням прогресивних технологій, комунікативно-діяльнісного та функціонально-стилістичного підходів до його викладання з метою орієнтації на майбутню професійну діяльність учителя (Чабайовська, 2000, с. 7). У зазначеній розвідці вчена розглядає питання місця української мови серед інших навчальних дисциплін: «Покладені на нього [курс мови – авт.] завдання залишаються нерозв'язаними, якщо українську мову розглядати тільки як одну з навчальних дисциплін. Українська мова повинна стати «інтегруючим началом, яке змістом своїм та структурою формуватиме певний соціоген, забезпечуватиме засобами потреби самоутвердження особистості» (Чабайовська, с. 7). Науковець пропонує викладати курс сучасної української мови у тісному взаємозв'язку з «Методикою навчання української мови в початковій школі», «Каліграфією», педагогічною практикою, «Культурою мовлення і практикумом з виразного читання».

У 2002 р. за редакцією М. Чабайовської Міністерство освіти і науки України видало програму «Українська мова» для студентів спеціальності «Початкове навчання» педагогічних навчальних закладів I–II рівнів акредитації. У змісті програми до більшої частини розділів запропоновано міжпредметні зв'язки з такими дисциплінами, як «Анатомія» (мовний апарат, артикуляція), «Фізика» (звучання), «Література» (рима, ритм, епітет, анафора, алітерація, асонанс, інверсія, порівняння), «Історія» (розвиток суспільства, писемність у східних слов'ян, історія української орфографії, архаїзми, неологізми) й іншими (Програма, 2002а).

Аспектно визначено міжпредметні зв'язки упорядниками програми «Українська мова» для студентів спеціальності «Дошкільне виховання» вищих педагогічних навчальних закладів I–II рівнів акредитації. Автори у розділах програми апелюють до «Філософії», «Правознавства», «Українського народознавства», «Літератури», «Психології», «Методики розвитку мови в дитячому садку», «Дитячої літератури», «Анатомії, фізіології та гігієни дітей дошкільного віку», «Логопедії», «Біології» та інших дисциплін. У «Пояснювальній записці» зазначено, що міжпредметні зв'язки «сприятимуть поглибленому розумінню явищ, що вивчаються, розширенню кругозору студентів, формуванню в них професійних умінь застосовувати інтегровані знання» (Програма, 2002б, с. 1).

З 2000-х років метою навчання української мови в педагогічних закладах освіти є формування національно-мовної особистості майбутнього вчителя початкових класів загальноосвітньої школи з високим рівнем володіння державною мовою України.

Першим підручником з української мови для педагогічних училищ був підручник О. Пархоменка, виданий у двох частинах 1954 і 1957 р. 1976 року було видано підручник «Українська мова» для педагогічних училищ за редакцією І. Тараненка (перша частина), 1977 р. – за редакцією В. Горпинича (друга частина). 1988 року результатом спільної праці мовознавців став підручник «Українська мова» перша частина за редакцією П. Дудика, друга частина за редакцією В. Горпинича. Вивчаючи курс сучасної української мови, майбутні вчителі початкових класів зверталися до підручників вищої школи за редакцією М. Плющ, О. Пономарева, І. Ющука, Н. Шкурятної, С. Шевчук, С. Бевзенка та інших, де частково відображено лише внутрішньопредметні зв'язки.

Аналіз програм і підручників переконує в граматично-правописному спрямуванні навчання української мови у педагогічних закладах освіти й недостатній увазі до розвитку комунікативних здібностей студентів, відсутності вказівок на міжпредметні зв'язки й інтеграцію.

Сучасний стан проблеми. Сьогодні педагогічні коледжі керуються Законами України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про фахову передвищу освіту», але державних стандартів з підготовки фахового молодшого бакалавра ще не розроблено. У зв'язку з тим, що 2019 року відбувся останній набір на освітньо-кваліфікаційний рівень молодшого спеціаліста, освітньо-професійні програми складено ще на підставі галузевого стандарту вищої освіти підготовки фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня «молодший спеціаліст» за напрямом 0101 Педагогічна освіта спеціальності 5.010101 «Дошкільне виховання», затвердженого наказом Міністерства освіти і науки України від 22.08.2003 року №576, галузевого стандарту вищої освіти підготовки фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня «молодший спеціаліст» за напрямом 0101 Педагогічна освіта спеціальності 5.010102 «Початкове навчання», затвердженого наказом Міністерства освіти і науки від 01.12.2004 року № 900, Лис-

та погодження освітньо-професійної програми підготовки молодшого спеціаліста галузі знань 0101 Педагогічна освіта спеціальності 5.01010201 «Початкова освіта», 2012 року (в частині розподілу загального навчального часу за циклами підготовки, переліку та обсягу нормативних дисциплін). Ґрунтовного оновлення зазнав зміст робочих навчальних програм з дисциплін циклу професійної підготовки у зв'язку з уведенням в дію Державного стандарту початкової освіти (2018 р.).

Але для того щоб реалізувати інтегрований підхід в програмно-методичному забезпеченні викладання навчальних дисциплін (зокрема, сучасної української мови), викладачам педагогічних коледжів необхідно здійснити ґрунтовний аналіз обов'язкових компонентів освітньо-професійної програми. Погоджуємося з думкою І. Козловської (2011) про те, що «інтегративні процеси пронизують дидактичний процес у всіх його ланках, тому необхідно встановити закономірності інтеграції, виявити їх місце в загальній теорії навчання та зв'язки з іншими компонентами дидактичної системи» (с. 558).

Проаналізуємо структурно-логічну схему освітньої програми «Початкова освіта» підготовки молодшого спеціаліста за спеціальністю 013 Початкова освіта галузі знань 01 Освіта / Педагогіка Бериславського педагогічного коледжу імені В. Ф. Беньковського Херсонського державного університету. Вивчення навчальної дисципліни «Сучасна українська мова з практикумом» триває три семестри (VI–VIII), охоплює 9,5 кредитів ECTS. За структурно-логічною схемою у VI семестрі передбачено вивчення таких освітніх компонентів:

Фізичне виховання.

Основи інформатики з елементами програмування.

Сучасна українська мова з практикумом.

Теорія та методика виховання (Теорія та методика виховання, Організація і управління у початковій школі).

Дитяча література з основами культури і техніки мовлення.

Методика навчання математики.

Методика навчання предметів природничої освітньої галузі.

Трудове навчання з практикумом.

Методика навчання інформатики.

Образотворче мистецтво з методикою навчання.

Теорія і методика фізичного виховання.

Пробні уроки та заняття (навчально-виховна практика).

Вибірковий компонент.

Навчальна практика. Семінар-практикум.

Підготовка до роботи з дітьми у літньому оздоровчому таборі.

Педагогічна практика. У дитячих оздоровчих таборах.

Факультативний курс з іноземної мови.

Ураховуючи перелік освітніх компонентів, викладач розроблятиме програмно-методичне забезпечення з опорою на змістовий матеріал інших дисциплін, тобто керуватиметься **принципом наскрізного планування завдань**. Наприклад, темою проєкту з української мови може бути підготовка відео майстер-класу з нетрадиційних технік малювання на уроках в початковій школі, під час роботи над яким студент застосує комунікативну компетентність (усне коментування виконуваних дій), знання з «Образотворчого мистецтва з методикою навчання», «Основ інформатики з елементами програмування», «Методики навчання інформатики». Для проведення різних видів диктантів на заняттях з української мови можуть бути використані терміни й ключові поняття з «Теорії та методики виховання», для стилістичного аналізу наукового тексту – зразки з природничої освітньої галузі тощо. Такі змістові зв'язки можуть мати репродуктивний характер (опора

на раніше засвоєне з різних дисциплін), синхронний (одночасне вивчення навчальних дисциплін) або перспективний (розгляд питань з орієнтацією на більш докладне вивчення на заняттях з інших дисциплін).

Інтегровані завдання з дисциплін освітньо-професійної програми забезпечать практичне застосування української мови, формування ключових компетентностей, а не лише знань про мовні явища. З цією метою доцільно використовувати міждисциплінарні запитання, тексти, навчальні проблеми міжпредметного змісту, інтегрування різних видів навчальної діяльності з мовленнєвою тощо.

Висновки. Студіювання наукової літератури свідчить про стійкий інтерес дослідників до питання міжпредметної інтеграції, а з упровадженням Державного стандарту початкової освіти виникає потреба в глибокому вивченні питання навчання студентів педагогічних коледжів на засадах інтегрованого підходу. Такий підхід до навчання забезпечить розуміння студентами принципів, покладених в основу Концепції Нової української школи, та вдалу реалізацію поставленої державними документами мети.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в розробці програмно-методичного забезпечення навчання сучасної української мови студентів педагогічних коледжів на засадах інтегрованого підходу.

Література

- Державний стандарт початкової освіти: затверджено постановою Кабінету Міністрів України 21 лютого 2018 р. № 87 (у редакції постанови Кабінету Міністрів України від 24 липня 2019 р. № 688). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF> (дата звернення: 2.10. 2019).
- Козловська І. М. Дидактична інтегродіалогія: теорія та практичне застосування у професійно-технічній школі. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2011. № 27. С. 557–564.
- Концептуальні засади реформування середньої школи / упоряд. Л. Гриневич, О. Елькін, С. Калашнікова, І. Коберник, В. Ковтунець, О. Макаренко, О. Малахова, Т. Нанаєва, Г. Усатенко, П. Хобзей, Р. Шиян; заг. ред. М. Грищенка. URL: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/konczepczija.html12> (дата звернення: 2.10. 2019).
- Мкртічян О. А. Інтегрований підхід до професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної ланки освіти. *Педагогіка та психологія*. 2018. № 59. С. 93–100. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.1226885>.
- Українська мова. Програма для педагогічних училищ (спец. 2001. Викладання в початкових класах). Київ: РНKM Міносвіти УРСР, 1985. 19 с.
- Українська мова. Навчальна програма для студентів спеціальності «Початкове навчання» / упоряд. М. Чабайовська. Київ, 2002а. 40 с.
- Українська мова. Програма вищих педагогічних навчальних закладів 1–2 рівня акредитації (спец. 5.010101 «Дошкільне виховання») / укл. М. Соляник, В. Ткаченко. Запоріжжя, 2002б. 18 с.

Чабайовська М. І. Лінгводидактичні засади навчання української мови в педагогічному училищі: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2000. 250 с.

References

- Derzhavnyj standart pochatkovoji osvity [State standard of primary education]*. (2018) Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF> (ukr).
- Kozlovskaja, I. (2011). *Dydaktychna integrohologhija [Didactic integrohology]. Modern information technologies and innovative teaching methods in the training of specialists: methodology, theory, experience, problems*, 27, 557–564 (ukr).
- Ghrynevych, L., Eljkin, O., Kalashnikova, S., Kobernyk, I., Kovtunecj, V., Makarenko, O., ...Shyjan, R. (2016). *Konceptualjni zasady reformuvannja serednjoji shkoly [Conceptual principles of secondary school reform]*. Retrieved from <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/konczepczya.html>12 (ukr).
- Mkrtichjan, O. (2018). Integrated approach to the professional training of future specialists in preschool education. *Pedagogy and Psychology*, 59, 93–100. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.1226885> (ukr).
- Ukrajinsjka mova (1985). *Proghrama dlja pedaghoghichnykh uchylyshh [The program for Pedagogical Schools]*. Kyiv, Ukraine: RNKM Minosvity URSR (ukr).
- Ukrajinsjka mova. *Proghrama [Ukrainian. The program]* (2002a). / Chabajovskaja, M. (Ed.). Kyiv, Ukraine (ukr).
- Ukrajinsjka mova. *Proghrama [Ukrainian. The program]* (2002b). / Soljanyk, M., Tkachenko, V. (Eds.). Zaporizhzhja, Ukraine (ukr).
- Chabajovskaja, M. (2002). *Linghvodydaktychni zasady navchannja ukrajinskoji movy v pedaghoghichnomu uchylyshhi [Linguistic and foundational principles of Ukrainian language teaching in a pedagogical school]*. Candidate's thesis. Kyiv, Ukraine (ukr).

ИНТЕГРИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ПРОГРАММНО-МЕТОДИЧЕСКОМ ОБЕСПЕЧЕНИИ ОБУЧЕНИЯ СОВРЕМЕННОМУ УКРАИНСКОМУ ЯЗЫКУ В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОЛЛЕДЖАХ

Москалюк Галина,
аспирантка кафедры языкознания,
Херсонский государственный университет,
ул. Университетская, 27, 73000 г. Херсон, Украина, galina90210m@gmail.com

В статье обосновывается необходимость обновления требований к подготовке будущих учителей начальных классов в связи с внедрением принципов Концепции Новой украинской школы, в основу которой заложена необходимость осуществлять полную или частичную интеграцию образовательных областей путем комбинации их компонентов. В статье доказывается необходимость реализации интегрированного подхода в программно-методическом обеспечении обучения украинского языка в педагогических колледжах. В результате анализа программ и учебников по украинскому языку установлено, что до 2000-х годов предпочтение отдавалось грамматически-орфографическому направлению обучения, а развитию коммуникативных способностей студентов, интеграционным и межпредметным связям уделялось недостаточно внимания. На примере образовательно-профессиональной программы Начального образования подготовки младшего специалиста Бериславского педагогического колледжа имени В. Ф. Беньковского показано, что преподаватель должен разрабатывать программно-методическое обеспечение по принципу сквозного планирования заданий.

Ключевые слова: интегрированный подход; коммуникативная компетентность; межпредметная интеграция; педагогический колледж; современный украинский язык.

INTEGRATED APPROACH IN PROGRAMME AND METHODOLOGICAL SUPPORT OF TRAINING MODERN UKRAINIAN LANGUAGE IN PEDAGOGICAL COLLEGES

Moskaliuk Halyna,
Postgraduate Student of the Department of Linguistics,
Kherson State University,
27 Universytetska Str., 73000 Kherson, Ukraine, galina90210m@gmail.com

In the article is determined the necessity of the renewal of demands to the education of the future teachers of the primary school-teaching based on the reforms of the secondary education. The special points in the system of the special education of the future teachers is occupied by the course of the modern Ukrainian language with the practice. The main role in the modern problem of the formation of the communicative competition of students is occupied by the pedagogical colleges because they are aimed to the practical realization of the postulates of the new Ukrainian school conception that is based on the necessity to realize the full and the partial integration of different levels by means of the combination of their components. The language as the instrument of the education should be the basis for the learning of other disciplines of the educational and the professional programmes of the educational of the bachelor that is the platform for the improvement of the communication competency of the students. In the article is explained the necessity to realize the integral way in the programme and the methodical equipment of the education of the modern Ukrainian language in pedagogical colleges. It is analyzed the historical aspect of the investigated problem in programmes and exercise-books in the Ukrainian language from the 30-ies of the XXth century. It is proved that the profit was aimed to the grammar and writing in the education of the Ukrainian language in all this period in the pedagogical educational establishments and the development of the communicative abilities of students, the inter-subject relations and integrations have been not investigated. On the basis of the educational and the professional programme the primary education of the education of the specialist of the Berislav pedagogical college named after V. F. Benkovskiy is shown that the teacher should develop the programme and the methodological equipment based on the material of other disciplines, being regulated by the principle of the calendar planning of tasks. It is proved that the integral way to the education is effective in the understanding by students' principles based into conception of the new Ukrainian school and the profitable realization of the aim of the legal documents.

Key words: *communicative competence; integral way; inter-subject integration; the modern Ukrainian language; pedagogical college.*

Стаття надійшла до редакції 04.10.2019

Прийнято до друку 31.10.2019

Saule Erkebaeva

ORCID iD 0000-0002-7568-9258

Senior Lecturer of Preschool Education
and Social Pedagogy Department,
Institute of Pedagogy and Psychology,
Abai Kazakh National Pedagogical University,
13 Dostyk Ave, 050010 Almaty, Republic of Kazakhstan,
saule877@mail.ru

THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE ABILITIES OF CHILDREN AT PRESCHOOL AGE

The article is devoted to the problem of formation of communicative abilities of preschoolers. It discusses the specific forms and methods of development of communicative abilities of children at preschool age during educational process at preschool, taking into account the patterns of mental and personality development of children of this age. Senior pre-school age is a kind of stepping stone child in the school that determines the need for development of communicative abilities.

Key words: communication skills; forms and methods of development of communicative abilities; pedagogical situation; preschool children; preschool educational institution.

<https://doi.org/10.28925/2078-1687.2019.3-4.123128>

Introduction. In modern conditions of development of the Kazakhstan society success of each person depends on the ability to make contacts with various people, despite of age and mentality, ability to react quickly to the occurring changes, to analyze information, to make the corresponding decisions and to act according to them.

Preschool childhood, being the age of the initial formation of the child's personality, is an extremely important period of human development. However, currently, according to Volkov B. communicative abilities based on human relations are associated with a lack of kindness, culture, unstable moral criteria in the upbringing of children. Lack of experience in communication of children leads to spontaneous emergence of negative forms of behaviour and unnecessary conflicts. Often children do not know how to make contact properly and tend to choose appropriate ways to communicate with peers by showing their politeness, friendly attitude to them, observe conversational etiquette, listen to a partner (Volkov, Volkova, 2008).

A child, who does not communicate much with his peers, is not accepted by them as a friend, because of the inability to create communication

with them, he would feel hurt and rejected, which can lead to low self-esteem, an increase in shyness in making contacts, isolation, the formation of anxiety or, conversely, to excessive aggressive behaviour. The earlier parents will pay attention to this side of the child's life, the less problems he will have in the future life. Concepts of «Communication and development of communicative abilities» of children at preschool age were included in domestic teachers' and psychologists' works, such as: L. Vygotsky, A. Zaporozhets, A. Leontiev, M. Lisina, G. Kravtsova, T. Repina, kazakh psychologists T. Zharykbayev, A. Tazhibaev, G. Aulalipova in this regard, it is especially important that H. Sheryazdanova on the basis of the concept of M. Lisina and activity theory of A. Leontiev considers communication as interaction and communicative activity. Moreover, this approach today in our domestic psychological and pedagogical science is the methodological dominant. From the point of preparation of teachers, the position of child psychologists in development of communication process of children is important. Sheryazdanova (1992) on the unification of disparate data on the nature, Genesis, means and mechanisms of communication and the development of «real-acting» methods of training specialists. This allowed the scientist to

justify the formation of the research position of students and the organization of the pedagogical process on the basis of psychology of communication as a basis for training teachers and psychologists of preschool education.

Also, the scientist-psychologist explaining the conflicting opinions in science about the selective attitude to the «social visual effects of young children focuses on communication as a condition of perception and discrimination of visible effects». Thus, Sheryazdanova (1992) determines the sequences and levels of selectivity of children from birth to the end of preschool age. This fundamentally new approach made it possible to consider from a different angle not only the selective attitude of children to «social» and «non-social» visual influences, the change in the content of the need for communication during preschool childhood, but also the process of forming the foundations of the worldview and orientation of the personality of preschoolers. Thus, the category «Communication of the child» was introduced into the context of ontogenetic development of children and associated with ethical authorities, personal dispositions, the role of an adult in the process of communication as a model for the child, which was later also updated in the studies conducted at the school of H. Sheryazdanova (1992).

Now the theory of the scientist gives opportunity to develop his followers' new aspects, new determinants and predictors of the psychology of communication.

Also, modern specialists in the field of communication of children with adults and peers (G. Kravtsov, E. Kravtsova, E. Smirnova) consider the forms and methods of development of communicative abilities of preschoolers.

The purpose of the article – to characterize the process of formation of communicative abilities of preschoolers, as well as forms and methods of development of their communicative abilities in the educational process of institutions of preschool education, taking into account the patterns of mental and personal development of children of this period of childhood.

The process of formation of communicative abilities of pre-schoolers. In the standard curriculum of preschool education, approved by the order of the acting Minister of Education and Science of the Republic of Kazakhstan dated August 12, 2016 No. 499 «On approval of the standard curriculum of preschool education and training»,

the content of the standard curriculum is aimed to the formation of motor, communicative, cognitive, creative, social knowledge skills, self-learning skills in young children, the content of the subject «Communication» is aimed to develop of communicative skills, to develop oral speech in various types of children's activities, enrichment of vocabulary, interest in children's literature. In turn, the Standard calls communicative qualities one of the conditions for successful socialization of preschoolers (The standard curriculum of preschool education, 2016). Thus, in the modern conditions of reforming the education system, the problem of formation of communicative abilities is an urgent social and pedagogical problem, since the success of interpersonal interaction with adults and peers depends on its solution and in general – the success of social adaptation of children.

Communication abilities – individual psychological features of the person providing effective interaction and adequate mutual understanding between people in the course of communication or performance of joint activity (Dorokhova, Kudryavtseva, 2013).

According to L. Chernetskaya (2005) communicative abilities include three main components on which they are based and without which they cannot exist. The first component of communicative abilities is the «area of desire», which includes the need for communication, which determines the desire of the child to make contact with others. Without such a desire, communication is simply impossible. The absence or insufficiency of development needs rubbing shoulders and can stem as purely with physiological (violation of functions brain) violations. The appearance of various psychological problems in children is associated with negative factors of the social (primarily family) environment (Chernetskaya, 2005, p. 24).

The second component of communicative abilities – the «area of knowledge» is determined by how much the child has an idea of the norms and rules of effective communication. This knowledge is also formed in the course of interaction with adults, who, by their example, show the child how to make contact with another person, how to maintain a conversation and complete it, how to resolve emerging conflicts (Koroleva, 2014).

The ability to use existing ideas about effective communication – the third (behavioural) component of communication abilities – the

ability to communicate «area of skills». It includes the ability to target and attract the interlocutor's attention, goodwill, argumentation communication, ability to interest the interlocutor about their opinion and accept his point of view, a skill critical to their own opinion, actions, statements, listening skills, emotional empathy, and resolve conflicts (Dorokhova, Kudryavtseva, 2013, p. 22).

Only in the presence of all three harmoniously developed components we can talk about the presence of a child developed communication abilities. The process of formation of communication abilities in children of senior preschool age largely depends on the organization of various types of children's activities using a variety of forms and methods (Koroleva, 2014).

It is well known that the leading activity of preschool children is playing games. In the game there is a formation of production experience and arbitrary behaviour of the child, his self-realization and socialization (that is, entering into human society), familiarization with communicative culture – the culture of communication. In a group games, primarily, leadership, self-confidence are shown, organizational skills begin to develop. The main forms of development of communication abilities are story games and games with rules, story-role-playing games. Story games focus primarily on the development of imagination and the development of the ability to understand the other. For games with rules (didactic, desktop, mobile) is characterized by the development of normative regulation, achievement motivation, the desire for willpower and perseverance.

It should be emphasized the possibilities and importance of outdoor games: children learn to act in a team, to obey the General requirements. Children perceive the rules of the game as the law, and the conscious implementation of them forms such qualities of personality as will, self-control, endurance, ability to control their actions and their behaviour in general. Mobile games teach sincerity, mutual aid, camaraderie. By obeying the rules of the games, children practice moral actions, learn to be friends, empathize, help each other. Preschoolers gain invaluable experience of interaction with other people, learn models of social behaviour.

Theatrical games (dramatization games and director's games) are of particular importance for the formation of communication abilities by

creating favourable conditions for natural communication with adults and peers, for the development of expressiveness of speech. They affect the social development of the child by understanding the moral implications of the literary work, which is the basis of their content, and due to the collective nature of the majority of children's games, which creates favourable conditions for the development of a sense of partnership, for the development of ways of positive interaction. Pedagogical situation (educating situation) – as a form of development of communication abilities are pedagogical emphasis of children's attention on any conflict, contradiction, conflict, the consequence of which is the analysis of ways of their resolution, overcoming, as well as the direct inclusion of the child in it. The pedagogical situation can be both natural (vital) and artificial. It has a dialogue character that determines the joint solution of children and adults tasks.

The pedagogical situation includes such methods and techniques as: questions; tasks for the description of actions, Affairs, people, positions, etc.; analysis of the causes and consequences of people's actions in various pedagogical situations, game exercises, solving situational problems; exercises in the description of moral concepts, tasks for inventing different versions of fairy tales, stories with moral content, writing endings to stories and fairy tales; didactic games, examining pictures with a consistently developing plot containing moral conflicts, establishing sequences and detecting violations in them. Conversation as a form of joint activity is a dialogical interaction between an adult and a child, aimed at the development of curiosity and activity, the ability to solve intellectual and personal problems, mastering the basic means of communication and ways of interaction. Conversation is a method of cognitive-speech development of children specially planned by the teacher.

Conversations based on literary texts and personal and collective experiences of children predominate in the older preschool years. During conversations on literary works children have an opportunity on the basis of concrete acts of heroes to come to understanding of the maintenance of various norms of morals, to acquire representations about ways of their manifestation, to establish elementary communications and dependences in behaviour and interrelations of characters, to

recognize their feelings, etc., and also to intensify the estimated activity.

Preschool pedagogics has accumulated a considerable techniques that are used in the process of conversations with children: admiration is a positive thing; emotional identification of child victims of unfair treatment by peers; developing the ability to anticipate possible consequences of unjust actions; the use of rhymed rules of conduct; dialogues with puppets; advancing the success of the group waiting. The use of such forms as quizzes and contests in the senior preschool age implies that the child has a certain social experience of interaction with peers and adults, as well as a basic Outlook.

Preschoolers master a special style of communication during games-quizzes, do not depart from the cognitive content, essentially, control the statements and actions of partners. Participation in competitions continues to develop

partnership interaction of children, promotes improvement of their communicative skills. Any competition is a social situation that teaches the child the culture of winning and the culture of losing.

Conclusion. Thus, the formation of communication abilities for preschoolers in the educational process of preschool institutions is carried out in various types of children's activities in the relationship of various forms, methods and techniques. By the older preschool age, the child develops communication skills. This group of skills consists of well-known skills: cooperate, listen and hear, perceive and understand information, speak for yourself. A high level of communication abilities is the key to successful adaptation of a person in any social environment, which determines the practical importance of the formation of communicative abilities from early childhood.

References

- Volkov, B. S., Volkova, N. V. (2008). *Psihologiya obsheniya v detskom vozraste [Psychology of communication in childhood]*. Saint Petersburg, Russia: Piter (rus).
- Dorokhova, T. S., Kudryavtseva, E. O. (2013). Socialno-pedagogicheskaya deyatel'nost' s detmi s ogranichenymi vozmozhnostyami zdorov'ya v doskolnom obrazovatel'nom uchrezhdenii [Social and pedagogical activity with children with disabilities in preschool educational institution]. *Bulletin of social and humanitarian education and science*, 2, 37–42 (rus).
- Koroleva, S. V. (2014). Modelirovaniye processa upravleniya kachestvom v doskolnoy obrazovatel'noy organizatsii [Modeling of quality management process in preschool educational organization]. *Pedagogical education in Russia*, 1, 31–35 (rus).
- Ob utverzhdenii Tipovykh uchebnykh programm doskol'nogo vospitaniya i obucheniya. Prikaz i.o. Ministra obrazovaniya i nauki Respubliki Kazakhstan ot 12 avgusta 2016 goda № 499 [The standard curriculum of preschool education and training approved by the order of the acting Minister of education and science of the Republic of Kazakhstan dated August 12, 2016 No. 499 «On approval of the standard curriculum of preschool education and training»]. Retrieved from <https://zakon.uchet.kz/rus/docs/V1600014235> (rus).
- Bodalev, A. A. (Ed.) (2017). *Psihologiya obsheniya. Enciklopedicheskiy slovar [Communication psychology. Encyclopedic dictionary]*. Moscow, Russia: Kogito-Center (rus).
- Chernetskaya, L. V. (2005). *Razvitie kommunikativnykh sposobnostey u doskolnikov [Development of communicative abilities in preschoolers]*. Rostov-na-Donu, Russia: Phoenix (rus).
- Sheryazdanova, H. T. (1992). *Uchite detej obsheniyu [Teach your children to communicate]*. Almaty, Kazakhstan: Rauan (rus).

Література

- Волков Б. С., Волкова Н. В. Психология общения в детском возрасте. Санкт-Петербург: Питер, 2008. 272 с.
- Дорохова Т. С., Кудрявцева Е. О. Социально-педагогическая деятельность с детьми с ограниченными возможностями здоровья в дошкольном образовательном учреждении. Вестник социально-гуманитарного образования и науки. 2013. № 2. С. 37–40.
- Королева С. В. Моделирование процесса управления качеством в дошкольной образовательной организации. Педагогическое образование в России. 2014. № 1. С. 31–34.
- Об утверждении Типовых учебных программ дошкольного воспитания и обучения. Приказ

- и.о. Министра образования и науки Республики Казахстан от 12 августа 2016 года № 499.
URL: <https://zakon.uchet.kz/rus/docs/V1600014235> (дата звернення: 3.09.2019).
- Психология общения. Энциклопедический словарь / А. А. Бодалев (ред.). Москва: Когито-Центр, 2011. 600 с.
- Чернецкая Л. В. Развитие коммуникативных способностей у дошкольников. Ростов-на-Дону: Феникс, 2005. 256 с.
- Шерязданова Х. Т. Учите детей общению. Алматы: Рауан, 1992. 202 с.

РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Еркебаева Сауле,
старший викладач кафедри дошкільної освіти та соціальної педагогіки,
Інститут педагогіки і психології,
Казахський національний педагогічний університет імені Абая,
просп. Достик, 13, 050010 Алмати, Республіка Казахстан, saule877@mail.ru

Статтю присвячено проблемі формування комунікативних здібностей дітей старшого дошкільного віку. Комунікативні здібності визначено як індивідуально-психологічні особливості особистості, що забезпечують ефективну взаємодію і адекватне взаєморозуміння між людьми в процесі спілкування або виконання спільної діяльності. У статті розглядаються конкретні форми і методи розвитку комунікативних здібностей у дітей старшого дошкільного віку в освітньому процесі закладів дошкільної освіти, що враховують закономірності психічного і особистісного розвитку дітей цього періоду дитинства. Старший дошкільний вік є свого роду сходиною для переходу дитини до школи, що визначає необхідність розвитку комунікативних здібностей. Діти старшого дошкільного віку є суб'єктами комунікативної діяльності, активними її носіями. Комунікативні здібності включають три сфери: сфера бажань, сфера знань і сфера умінь. Поява довірливості управління власною поведінкою в спілкуванні забезпечує можливість формування у дітей комунікативних умінь. Аналіз літератури і вивчення практичного досвіду дозволили провести дослідження комунікативних умінь дошкільнят через гру. Основними формами розвитку комунікативних здібностей є сюжетні ігри, ігри з правилами, сюжетно-рольові ігри.

Структурними компонентами комунікативної діяльності є предмет спілкування, а також партнер по спілкуванню як суб'єкт. Будь-який суб'єкт спілкування повинен володіти комунікативними навичками для успішності в комунікативної діяльності. Комунікативні навички – це здатність людини використовувати засоби спілкування в умовах розв'язання комунікативних завдань на основі набутих знань і умінь.

Ключові слова: діти старшого дошкільного віку; заклади дошкільної освіти; комунікативні здібності; педагогічна ситуація; форми і методи розвитку комунікативних здібностей.

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Еркебаева Сауле,
старший преподаватель кафедры дошкольного образования и социальной педагогики,
Институт педагогики и психологии,
Казахский национальный педагогический университет имени Абая,
просп. Достык, 13, 050010 Алматы, Республика Казахстан, saule877@mail.ru

Статья посвящена проблеме формирования коммуникативных способностей дошкольников. Коммуникативные способности определены как индивидуально-психологические особенности личности, обеспечивающие эффективное взаимодействие и адекватное взаимопонимание между людьми в процессе общения или выполнения совместной деятельности. В статье

рассматриваются конкретные формы и методы развития коммуникативных способностей у детей старшего дошкольного возраста в образовательном процессе учреждений дошкольного образования, учитывающие закономерности психического и личностного развития детей этого периода детства. Старший дошкольный возраст является своего рода ступенькой для перехода ребенка в школу, что определяет необходимость развития коммуникативных способностей. Дети старшего дошкольного возраста являются субъектами коммуникативной деятельности, активными ее носителями. Коммуникативные способности включают три сферы: сферу желаний, сферу знаний и сферу умений. Появление произвольности управления собственным поведением в общении обеспечивает возможность формирования у детей коммуникативных умений. Анализ литературы и изучение практического опыта позволили провести исследования коммуникативных умений дошкольников через игру. Основными формами развития коммуникативных способностей являются сюжетные игры, игры с правилами, сюжетно-ролевые игры.

Ключевые слова: дети старшего дошкольного возраста; коммуникативные способности; педагогическая ситуация; формы и методы развития коммуникативных способностей; учреждения дошкольного образования.

Стаття надійшла до редакції 05.10.2019

Прийнято до друку 31.10.2019

ТЕХНОЛОГІЇ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ

TECHNOLOGY OF THE PEDAGOGICAL PROCESS

УДК 378.041.091.33-027.22:[1/3+7/9]:378.4(477)

Олексій Наливайко

ORCID iD 0000-0002-7094-1047

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки,
Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна,
пл. Свободи, 4, 61022 Харків, Україна,
nalyvaiko@karazin.ua

Олена Друганова

ORCID ID 0000-0002-5985-8293

доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки,
Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна,
пл. Свободи, 4, 61022 Харків, Україна,
druganova_lena@ukr.net

Людмила Іваненко

ORCID ID 0000-0002-6000-2273

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки,
Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна,
пл. Свободи, 4, 61022 Харків, Україна,
education@karazin.ua

ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ «ВОРКШОП» У РОБОТІ ЗІ СТУДЕНТАМИ КЛАСИЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ

У статті розглянуто проблему застосування в освітньому процесі закладу вищої освіти технології воркшоп. Проаналізовано особливості сучасних здобувачів освіти в університеті та вплив цих особливостей на трансформацію освітнього процесу. Проведено аналіз визначення поняття «воркшоп» вітчизняними та закордонними науковцями. Розглянуто технологію воркшоп та виокремлено особливості його проведення. Узагальнено результати впровадження воркшопу в студентську аудиторію класичного університету. Визначено, що воркшоп сприяє розвитку професійних компетенцій та лідерських якостей студентів; дозволяє за короткий термін засвоїти альтернативні розумові моделі, отримати навички, що дозволяють мислити більш вільно та креативно; зміцнює «командний дух», формує атмосферу довіри в міжособистісних взаєминах, почуття задоволення від виконаної роботи; розвиває творчість студентів.

Ключові слова: активні методи навчання; воркшоп, здобувачі освіти; новітні психолого-педагогічні технології; університет.

<https://doi.org/10.28925/2078-1687.2019.3-4.129137>

Вступ. Інтеграція України до світового економічного, інформаційного та освітнього простору, перехід сучасного світу до інформаційно-цифрових технологій потребує реформування вітчизняної системи вищої професійної освіти. Важливе місце в цьому процесі відіграють новітні психолого-педагогічні технології (далі НППТ), що сприяють підвищенню мотивації до навчання, формуванню професійно-педагогічної компетентності студентів шляхом інтеграції професійних та педагогічних знань, умінь і навичок. Упровадження в освітній процес сучасних закладів вищої освіти НППТ робить процес навчання більш технологічним, прогнозованим і максимально наближеним до запланованих результатів таким, що враховує точку зору не лише професорсько-викладацького складу, а й здобувачів освіти.

Проблемі впровадження новітніх педагогічних технологій у навчальний процес студентів присвячені праці: В. Бикова, Р. Гуревич, М. Жалдак, Ю. Машбиць, П. Підкасистого, Є. Полат, І. Роберт, А. Хуторського. Питання теоретичного та практичного використання технології воркшоп досліджувалися такими вченими як: Н. Грицишина, К. Фопель, І. Шаповалова, J. Cham, D. Espinosa, E. Iverson, S. Kumar, V. Maheshwari, C. Manduca, V. Martinez, K. Pavelin S. Pundir.

У статті використано теоретичні та емпіричні методи наукової роботи: аналіз праць науковців з питань використання НППТ у фаховій підготовці студентів класичних університетів, синтез навчально-методичних ідей щодо впровадження НППТ у діяльність закладів вищої освіти; бесіда, спостереження.

Мета статті – розкрити роль і визначити правила проведення воркшопу в освітньому процесі класичного університету.

Роль сучасного студентства в трансформації освітнього процесу. У площині зазначеної теми ми вважаємо за доцільне спочатку визначити особливості сучасного студента в освітньому процесі закладів вищої освіти (далі ЗВО). До характерних особливостей сучасних студентів можна віднести:

- *зацікавленість у використанні цифрових технологій у житті та освіті.* Станом на 2018 рік найбільша у світі соціальна мережа Facebook має 1,5 мільярда активних користу-

вачів, і кількість користувачів збільшується з кожним роком. Цікавим є той факт, що кількість користувачів соціальних мереж збільшується з кожним роком. Згідно з опитуванням, проведеним дослідницьким центром Pew, 78 % студентів коледжів та закладів вищої освіти проводять час у Facebook, Twitter, Instagram, YouTube тощо (Teens, Social Media & Technology, 2018). Цифрові технології та соціальні мережі стали для студентів можливістю створювати інші онлайн-ідентичності, які важко реалізуються в реальному світі. Свобода, яку отримують здобувачі освіти, дає змогу діяти, просто сидячи перед комп'ютером, що викликає у них велике захоплення, і тоді вони вимагають більшої свободи. Ніколи ще не було так легко створити цифрове зображення своїх дій за допомогою технологій (Zhernovnykova, Nalyvaiko, Nalyvaiko, 2019). Проте існує й низка негативних моментів, пов'язаних з використанням цифрових технологій. До них можна віднести нехтування навчанням, особистим спілкуванням, проводячи час у цифровому просторі та соціальних мережах. Активне й часте використання соціальних мереж може негативно позначитися на їх успішності або перешкодити у подальшій кар'єрі. Такі ризики потрібно враховувати при роботі з новою генерацією здобувачів освіти ЗВО;

- *прагнення до кращого.* Сучасний студент нізащо не погодиться з умовами, які йому не до душі, він постійно прагне до кращого. Мала стипендія – знайде роботу, немає роботи – складе сесію на «відмінно». Сучасний студент активний та амбітний, це підтверджує щорічний аншлаг на студентських форумах, де молоді юнаки та дівчата представляють свої амбіційні проекти. Вони знають, чого хочуть від життя, намагаються досягати всього самостійно;

- *нові підходи до освітнього процесу.* Раніше студенти повинні були запам'ятати кожну частину інформації, яку їм надавали в процесі навчання, сьогодні потрібно тільки знати, де знайти потрібну інформацію. Ці зміни привели до появи нових способів виконання самостійної роботи. Сьогодні самостійна робота вдома включає в себе безліч досліджень і написання есе, у той час як раніше потрібно було все запам'ятати та зберегти у своїй пам'яті;

- *неформальне навчання.* Цінність та ефективність будь-яких навчальних програм зменшується з десятиліттями, але з іншого

боку, існує потреба у фахівцях, яких можуть забезпечити лише кілька університетів у світі. Це протиріччя призвело до різкого розвитку неформальних освітніх програм. Наприклад, такі програми, як Erasmus, Coursera, KhanAcademy, CodeAcademy пропонують безліч програм з неформальної освіти, у тому числі онлайн-курси із сотень спеціалізацій, починаючи від програмування до малювання та музичної імпровізації;

- *багатомовність*. Навчальний прогрес в університеті відкриває великі кар'єрні перспективи, але якщо ваша рідна мова не англійська, у вас виникнуть труднощі в майбутньому, раніше не було такої великої необхідності у вивченні англійської або іншої іноземної мови. Сьогодні це необхідно для бізнесу, переміщення та вільного спілкування й обміну знаннями. Сучасні студенти вивчають мови швидко та не бояться невдач. Отже, здобувач освіти має безліч можливостей для покращення свого знання мови, не є винятком і онлайн ресурси. Так, наприклад, випускник факультету іноземних мов Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна повинен володіти не менш, ніж трьома іноземними мовами;

- *лінь проти важкої роботи*. Процеси глобалізації зробили багатьох студентів більш інфантильними та менш продуктивними. На це вплинуло збільшення наявного вибору та його різноманітність, а це у свою чергу блокує процес прийняття рішень. На жаль сьогодні все менше й менше студентів вважають, що важка праця в університеті призводить до великого успіху, фактично, це може привести до появи академічних заборгованостей, зменшення конкуренції в майбутній професійній діяльності. Відповідно студенти задають собі таке питання: Чому ділові люди, які почали в 20 років, приймають на роботу тих, хто закінчив у 23 роки? Ця думка змушує багатьох студентів залишати навчання або навчатися позааудиторно, щоб мати досвід у керуванні проектами й знаходити способи заробити кошти для майбутньої діяльності.

Отже, сучасного студента вирізняє тісний зв'язок із цифровим простором (соціальні мережі, ігри тощо), прагнення до кращого життя, пошук нових підходів до отримання знань та компетентностей, жага до навчання за допомогою сучасних технологій навчання (неформальна освіта, мобільне та електронне

навчання), знання іноземних мов як запорука успішної професійної реалізації.

Усе вищезазначене потребує змін в організації освітнього процесу ЗВО, одним з яких може бути активне використання сучасних новітніх технологій і методів активного й інтерактивного навчання. Серед останніх чільне місце посідає «воркшоп» як активна технологія групової роботи, в основу якого закладено інтенсивну групову взаємодію, спрямовану на отримання динамічного знання. У перекладі з англійської мови workshop – майстерня, центральна ідея воркшопу – активна, самостійна участь усіх його учасників, що спрямована на отримання динамічного знання.

Зазначимо, що в словнику Коллінса (Collins dictionary, 2019) поняття «воркшопу» визначається як «період дискусії або практичної роботи з конкретної теми, у якій група людей ділиться своїми знаннями або досвідом». Схоже визначення можна знайти в Бізнес словнику, де досліджуване поняття трактується як навчальний клас або семінар, у якому учасники працюють індивідуально та / або в групах для вирішення актуальних завдань, пов'язаних з роботою, щоб отримати практичний досвід (Business dictionary, 2019).

Заслуговує на увагу й визначення К. Фопеля (2003), який розглядає поняття «воркшоп» як комплекс заходів та процесів, а саме: інтенсивний навчальний захід, на якому учасники навчаються, перш за все, завдяки своїй активній роботі; навчальна група, яка допомагає всім учасникам стати після закінчення навчання більш компетентними, ніж на початку; навчальний процес, у якому кожен бере активну участь; навчальний процес, під час якого учасники багато дізнаються один від одного; тренінг, результати якого залежать, перш за все, від внеску учасників і меншою мірою – від знань модератора; навчальний процес, у якому в центрі уваги – переживання учасників, а не компетентність модератора; можливість відкрити для себе, що знаєш і вмієш більше, ніж думав до цього часу, та навчитися чомусь від людей, від яких цього не очікував.

У працях індійського вченого V. Maheshwari (2012) «воркшоп» визначається як зібрана група з десяти до двадцяти п'яти осіб, які мають спільні інтереси або проблему. Вони збираються разом, щоб підвищити свою індивідуальну майстерність через інтенсивне вивчення, дослідження, практику та дискусію.

Зазначимо, що Н. Грицишина (2012) трактує поняття «воркшоп» у двох значення. У першому значенні, воркшоп – це дослідження, у центрі якого лежить окремо взята та неоднозначна проблема, над вирішенням якої працює спеціальним чином організована група, зусилля якої дозволяють поглянути на неї об'ємно, з різних нестандартних ракурсів. Воркшоп допомагає актуалізувати досвід, наявний у групі та інтегрувати на основі існуючих ресурсів новий погляд і розуміння цієї проблеми, і як результат, воркшоп допомагає стати всім його учасникам після закінчення більш компетентними, ніж на початку (с. 49–51).

Як зазначає дослідниця, друге визначення поняття має процесуальний характер та розглядається як багатопланова дидактична та психологічна діяльність, спрямована на вирішення певної проблеми організованої відповідним чином, де під багатоплановою діяльністю розуміються різні професійно-орієнтовані види роботи: технології знайомства та розташування аудиторії, мозковий штурм, підготовка публічних промов, інсценування, анкетування, комп'ютерні презентації, вікторина тощо. Науковець зауважує, що кінцевою метою воркшопу можуть бути завдання, спрямовані на переконання аудиторії, виконання проекту, обговорення різних питань з метою прийти до загального висновку (Грицишина, 2012, с. 49–51).

Варті уваги також питання, пов'язані з методикою проведення воркшопу. Зазначимо, що кожен з учасників приходить на воркшоп зі своїм унікальним та неповторним досвідом, індивідуальним поглядом і ставленням до тих або інших нагальних проблем. У результаті проведення воркшопу повинен з'явитися конкретний план дій з обраної теми або хоча б «бачення», коротко й чітко сформульована, написана «на папері» ідея, своєрідна «робота над помилками» та ретельний аналіз нових ідей, що виникли в ході спілкування зі слухачами.

За визначенням закордонних науковців (Грицишина, 2012, с. 51; Толкачев, 2016, с. 17), воркшоп виконує різноманітні функції та завдання. Серед них:

- реалізація нових ідей у студентських проєктах;
- забезпечення інтерактиву в рамках заняття;
- покращення взаємодії в студентських групах;

- підвищення мотивації як організатора, так і учасників;
- встановлення «зворотного зв'язку», де учасники діалогу краще пізнають один одного;
- регулювання специфічних запитів й очікувань окремих студентів або їх груп;
- підвищення інтересу до навчального предмету;
- розвиток компетентностей у студентів.

На нашу думку, узагальнення даних наукових джерел (Фопель, 2003; Fullerton, Swain, Hoffman, 2004; Maheshwari, 2012; National Research Council, 2010; Persellin, Goodrick, 2010) дозволило сформулювати методичні правила проведення воркшопу зі студентами, які доцільно, розглядати за такими блоками:

Підготовка до проведення воркшопу:

1. *Визначте цілі.* Чого Ви намагаєтеся досягти? Що найважливіше? Відповіді на ці питання визначатимуть Ваш вибір методів навчання, послідовності навчальної діяльності, а також відповідної стратегії оцінки результатів.

2. *Оберіть методи навчання.* Коли ви визначите цілі для воркшопу, подумайте про найбільш доцільні методи навчання, щоб допомогти досягти поставленої мети. На кінцевий зміст і формат воркшопу буде впливати тематика, цілі та минулий досвід учасників освітнього процесу.

3. *Будьте гнучкими.* Планування є важливим, але також варто мати резервний план дій у разі виникнення непередбачуваної ситуації або відхилення учасників воркшопу від запланованої діяльності.

Проведення воркшопу:

1. *Створіть невимушену атмосферу для навчання.* Якщо це ваш перший досвід проведення воркшопу, усім учасникам освітнього процесу потрібно пізнати один одного. Будьте відкритими для запитань та пропозицій.

2. *Ознайомте учасників із цілями.* Поясніть слухачам, що ви плануєте виконати у відведений час. Окреслити очікувані результати та мету заходу. Надайте графік визначених критеріїв, на які вони можуть спиратися у своїй роботі. Отримайте зворотній зв'язок зі студентами задля покращення взаємодії в процесі проведення воркшопу.

3. *Заохочуйте активну участь і дозволяйте вирішувати проблеми самостійно.* Залучіть усіх учасників групи до виконання етапів воркшопу. Запропонуйте питання та теми для

дискусії. Заохотьте студентів вчитися один у одного, дозвольте групі пропонувати свої рішення, не відповідайте за них, а лише корегуйте дискусію.

4. *Надайте актуальну та практичну інформацію.* Активна взаємодія є необхідним елементом для успішного воркшопу, але не менш важливим є і те, щоб студенти також дізналися щось нове та необхідне в подальшій професійній діяльності. Починайте воркшоп з міні-лекції, яка визначить тон діяльності та допоможе охопити необхідні знання та консолідувати точки зору всіх студентів.

5. *Змініть темп діяльності та свій стиль роботи.* Під час воркшопу потрібно змінювати темп (прискорити або уповільнити діяльність членів групи) та види діяльності задля підтримання плану роботи та утримання уваги учасників.

6. *Підсумуйте роботу воркшопу та поцікавтеся думкою учасників.* Залиште час на підсумки, щоб проаналізувати поставлені цілі навчання й те, що Ви сподівалися досягти, синтезуйте головне, указуйте й прив'яжуйте діяльність до конкретних цілей навчання для групи. Попросіть студентів зробити висновки та акцентувати увагу на тому, що вони дізналися під час семінару, і які методи знайшли корисними для себе.

Стратегії проведення успішного воркшопу:

1. *Студенти мають бути підготовленими до заходу.* Потрібно заздалегідь дати матеріал слухачам для підготовки, а на початку воркшопу студенти пишуть на «дошці обговорення» незрозумілі питання. Це продемонструє, які студенти підготовлені краще й на яких проблемних питаннях слід зосередити увагу, допоможе ознайомитися з рівнем підготовки окремих студентів та їх майстерністю, а також надасть можливість студентам звикнути до процесу проведення воркшопу.

2. *Забезпечити процес самостійної роботи студентів.* У процесі проведення воркшопу запропонуйте студентам висловити власне бачення або вирішення поставленого завдання. Якщо група поводить себе неактивно, дайте декілька хвилин на формулювання колективної думки шляхом роботи в парах, перед повторенням командного обговорення. Важливо відзначити, що не варто піддаватися спокусі взяти на себе головну роль в обговоренні. Замість цього допомагайте студентам, ставлячи

навідні питання та підбиваючи проміжні підсумки.

3. *Використовуйте похвалу, перш ніж перейти до критики.* Студенти більш відкриті до критики, якщо до цього вони отримали позитивний відгук на свою роботу. Тобто потрібно починати процес обговорення чи дискусії з позитивних моментів і тільки після цього переходити до критики.

4. *Наполягати на тому, щоб студенти були шанобливими та критичними у своїх судженнях.* Під час роботи варто уникати занадто жорсткої критики або м'якої похвали, адже, як правило, студенти не дуже люблять критикувати один одного. Щоб уникнути коментарів, які є надто жорсткими або занадто м'якими, викладач-модератор повинен бути взірцем для студентів і запропонувати потрібний стиль шанобливого діалогу між ними.

5. *Заохочуйте розбіжності в думках.* Не хвилюйтеся, якщо дискусія «нагрівається». Використовуйте суперечки, щоб заохочувати студентів до роботи та поглибити рівень дискусії.

6. *Будьте завжди поруч зі студентами, коли вони працюють у групах.* Використовуйте групову роботу як можливість пізнавати студентів. Знаходячись поруч з ними, змусьте їх відчувати себе менш заляканими й більш схильними до роботи.

Отже, воркшоп як інноваційна технологія спрямована на реорганізацію свідомості в обхід стандартних, нормованих моделей і шаблонів повсякденного мислення, які, як правило, задають усю динаміку розумового процесу, образи сприйняття реальності та поведінкові стереотипи; створює можливості для формування різноманітних компетенцій у сучасних студентів.

Результати проведення воркшопу. У 2018–2019 навчальному році у рамках міжнародної Науково-методичної конференції «Проблеми та шляхи реалізації компетентісного підходу в сучасній освіті», що була проведена на базі Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна, було організовано воркшоп. Зазначимо, що у воркшопі взяли участь студенти II (25) та III (18) курсів, які або вже опанували, або яким було вичитано лекційних курс з дисципліни «Педагогіка». Перед проведенням воркшопу студентам було запропоновано низку питань, на які вони повинні були дати відповіді, зокрема:

• Які педагогічні технології, активні й інтерактивні методи використовувалися викладачами університету в процесі викладання загальних фахових дисциплін?

• Яке Ваше ставлення до таких нововведень? Чи готові ви до них?

• Як вплинуло запровадження НППТ, активних й інтерактивних методів на розвиток:

1. пізнавального інтересу;

2. пробудження активності мислення, формування умінь мислити аналітично й узагальнено;

3. розвиток комунікативних умінь і навичок (уміння співпрацювати з іншими, вносити пропозиції, дискутувати тощо);

4. розвиток творчих якостей, здібностей;

• Які проблеми у вас виникли у зв'язку із новими стилем викладання, із використанням НППТ, активних та інтерактивних методів у навчальному процесі в університеті?

Аналіз відповідей студентів, що взяли участь у засіданні секції «Новітні психолого-педагогічні технології навчання», засвідчив їхнє позитивне ставлення до впровадження в освітній процес університету інноваційних методів навчання та НППТ (100 %).

За відгуками всіх учасників воркшопу, упровадження в навчальний процес університету новітніх технологій та інтерактивних методів є ознакою високого професійного рівня професорсько-викладацького складу (100 %). Студенти акцентували увагу та підкреслювали значущість рівня володіння цифровою компетентністю (95,3 %) як студентами, так і викладачами, що, на їхню думку, є вимогою сучасності *must have*. Важливо, що всі присутні студенти зауважили, що використання в процесі викладання університетських курсів інноваційних методів, психолого-педагогічних технологій підсилює, підвищує авторитет викладача в їхніх очах (100 %).

Студенти підкреслили той факт, що сучасні НППТ використовують переважно молоді викладачі (81,4 %).

Узагальнення результатів воркшопу показало, що студентами було також зазначено роль інтерактивних методів та НППТ, зокрема:

1. Створення ситуації тісного (продуктивного) спілкування між студентами-викладачами та студентами-студентами (18,6 %);

2. Підвищена мотивація (інтерес) до предмета, який вивчається (25,6 %);

3. Урахування індивідуальних особливос-

тей та інтересів кожного учасника освітнього процесу (30,2 %);

4. Формування уміння правильно планувати й розпоряджатися власним часом (навчально-організаційні навички, тайм-менеджмент), особливо для тих студентів, які добре володіють цифровими технологіями (25,6 %).

Більшість студентів (88,4 %) підкреслили значущість НППТ у:

• розвитку творчості (30,2 %);

• формуванні самостійності (28 %);

• зміні ставлення до навчального матеріалу (заохочує до вивчення нового) (30,2 %).

Учасники воркшопу акцентували увагу й на наявність незвичайного, невідомого, нового в процесі використання НППТ, що сприяє активізації їхнього мислення, розвитку вміння робити узагальнення, порівняння, зіставлення тощо (72,1 %). Як позитивне було названо й покращення в запам'ятовуванні навчального матеріалу, у розвитку уваги, у вмінні концентруватися, фокусуватися на найважливішому (74,4 %). На думку деяких студентів, «інтерактивність проведення часу завжди сприймається як «релакс», тому такий спосіб отримання знань не втомлює та викликає бажання здобувати освіту й самовдосконалюватися» (25,6 %). Також студенти-учасники воркшопу зазначили, що НППТ надають більше можливостей для ефективного пізнання, ніж просте читання книг або прослуховування лекцій (90,7 %).

Водночас, студентами було висловлено й низку недоліків-ризиків, пов'язаних з упровадженням і застосуванням інтерактивних методів та НППТ (46,5 %). Серед них було названо такі, як:

• недостатній рівень матеріально-технічного забезпечення, що суттєво уповільнює та знижує результативність використання розроблених інтерактивних методів та НППТ (проектор, цифрова бібліотека, швидкість та доступ до мережі Інтернет, незадовільні характеристики (технічні) аудиторного фонду) (23,2 %);

• низький рівень самоорганізації та самодисципліни студентів (9,3 %);

• недостатній рівень готовності студентської аудиторії до запропонованих викладачем інтерактивних методів та НППТ (7 %);

• втома та перевантаженість візуальним мультимедійним контентом, обсягом матеріалу, який необхідно опрацювати впродовж заняття або до його початку (7 %).

До переліку ризиків, що можуть погіршити якість й успіхи в навчанні, студентами було названо також відповідність запропонованих викладачем інтерактивних методів і НППТ індивідуальним особливостям здобувача освіти, його творчого потенціалу та урахування особливих освітніх потреб (53,5 %). Були висловлені також і застереження щодо необхідності якісної попередньої підготовки НППТ (69,8 %).

Важливо, що учасниками воркшопу одногосно було зазначено той факт, що при використанні інтерактивних методів навчання та НППТ суттєво зростає рівень індивідуальної відповідальності кожного студента за виконання завдань (100 %). Усі вони акцентували увагу на важливості проведення занять на основі НППТ, уміння усіх учасників освітнього процесу співпрацювати, комунікувати, а також вміння висловлювати, аргументувати власну думку й дослуховуватися до інших тощо. Адже не сформованість, нерозвиненість комунікативних умінь, на їхню слушну думку, може приводити до конфліктів у роботі, до негативних проявів у взаємодіях і спілкуванні тощо.

Висновки. Таким чином, результати проведеного теоретичного аналізу суті, особливостей, методики проведення, а також безпосереднього досвіду впровадження технології воркшопу в студентській аудиторії Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна дозволяють зробити такі висновки:

- сучасна молодь, яка тісно пов'язана з циф-

ровим простором й має жагу до успішної професійної реалізації, в цілому готова до впровадження в освітній процес університету інноваційних методів навчання та НППТ;

- воркшоп як технологія тісного (продуктивного) спілкування між студентами – викладачами та студентами – студентами забезпечує можливість кожному студенту бути активним у навчанні, відкритим до обміну набутим досвідом й індивідуальним поглядом і ставленням до власного професійного зростання й саморозвитку, сприяє розвитку творчого потенціалу, отриманню задоволення від виконаної роботи тощо;

дані, отримані у процесі проведення воркшопу в класичному університеті, засвідчили важливість урахування при організації та впровадження в освітній процес НППТ належного рівня сформованості у студентів комунікативних навичок та умінь, достатнього рівня їхньої самоорганізації та самодисципліни тощо; показали критичне ставлення слухачів університетських курсів до традиційних форм і методів викладання у вищій школі; усвідомлення ними власної відповідальності за результати навчання; пряму залежність авторитету сучасного викладача від рівня володіння ним новітніми педагогічними технологіями в цілому й цифровими зокрема.

Перспективами подальшого дослідження можуть стати особливості організації та результати використання імітаційних технологій у процесі викладання курсу «Педагогіка» в класичному університеті.

Література

- Грицишина Н. Технология «Воркшоп» (Workshop) как одна из новых форм и методов обучения студентов иностранному языку. *Альманах современной науки и образования*. Тамбов: Грамота, 2012. № 3. С. 49–51.
- Толкачев А. Н. Применение формата «Workshop» как нового вида учебных занятий со студентами Института бизнеса и дизайна. *Бизнес и дизайн ревью*. 2016. Т. 1. № 1. С. 16–17.
- Фопель К. Эффективный воркшоп. Динамическое обучение. Москва: Генезис, 2003. 368 с.
- Business dictionary. URL: <http://www.businessdictionary.com/definition/workshop.html> (дата звернення 13.09.2019).
- Collins dictionary. URL: <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/workshop> (дата звернення 13.09.2019).
- Exploring the Intersection of Science Education and 21st Century Skills. A Workshop Summary. Washington, DC: National Academies Press, 2010. 144 p. DOI: <https://doi.org/10.17226/12771>.
- Fullerton T., Swain C., Hoffman S. Game design workshop: Designing, prototyping, & playtesting games. Waltham: Focal Press, 2004. 480 p.
- Maheshwari V. K. Workshop an instructional method. URL: <http://www.vkmaheshwari.com/WP/?p=385> (дата звернення 13.09.2019).
- Persellin D., Goodrick T. Faculty development in higher education: Long-term impact of a summer teaching and learning workshop. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*. 2010. № 10 (1). P. 1–13.

- Teens, Social Media & Technology. 2018. URL: <https://www.pewinternet.org/2018/05/31/teens-social-media-technology-2018/> (дата звернення 15.09.2019).
- Zhernovnykova O., Nalyvaiko O., Nalyvaiko N. Formation of information and digital competence of future teachers in the context of the development of the New Ukrainian School. *Theory and practice of introduction of competence approach to higher education in Ukraine*. Vienna: Premier Publishing, 2019. P. 208–216.

References

- Griczishina, N. A. (2012). Tekhnologiya «Vorkshop» (Workshop) kak odna iz novykh form i metodov obucheniya studentov inostrannomu yazyku [Technology «Workshop» as one of the new forms and methods of teaching students a foreign language]. *Almanah sovremennoj nauki i obrazovaniya*, 3, 49–51 (rus).
- Tolkachev, A. N. (2016). Primenenie formata «Workshop» kak novogo vida uchebnykh zanyatij so studentami Instituta biznesa i dizajna [Application of the «Workshop» format as a new type of training with students of the Institute of Business and Design]. *Biznes i dizajn revyu*, 1 (1), 16–17 (rus).
- Popel, K. (2003). *Effektivnyj vorkshop. Dinamicheskoe obuchenie* [Effective workshop. Dynamic learning]. Moscow, Russia: Genezis (rus).
- Business dictionary* (2019). Retrieved from <http://www.businessdictionary.com/definition/workshop.html> (eng).
- Collins dictionary* (2019). Retrieved from <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/workshop> (eng).
- Exploring the Intersection of Science Education and 21st Century Skills. A Workshop Summary* (2010). Washington, DC, USA: National Academies Press. DOI: <https://doi.org/10.17226/12771>.
- Fullerton, T., Swain, C., & Hoffman, S. (2004). *Game design workshop: Designing, prototyping, & playtesting games*. Waltham, USA: Focal Press (eng).
- Maheshwari, V. K. (2012). *Workshop an instructional method*. Retrieved from <http://www.vkmaheshwari.com/WP/?p=385> (eng).
- Persellin, D., & Goodrick, T. (2010). Faculty development in higher education: Long-term impact of a summer teaching and learning workshop. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 10 (1), 1–13 (eng).
- Teens, Social Media & Technology* (2018). Retrieved from <https://www.pewinternet.org/2018/05/31/teens-social-media-technology-2018/> (eng).
- Zhernovnykova, O., Nalyvaiko, O., & Nalyvaiko, N. (2019). Formation of information and digital competence of future teachers in the context of the development of the New Ukrainian School. In *Theory and practice of introduction of competence approach to higher education in Ukraine* (pp. 208–216). Vienna, Austria: Premier Publishing (eng).

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ «ВОРКШОП» В РАБОТЕ СО СТУДЕНТАМИ КЛАССИЧЕСКИХ УНИВЕРСИТЕТОВ

Наливайко Алексей, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики,
Харьковский национальный университет имени В. Н. Каразина,
пл. Свободы, 4, 61022 Харьков, Украина, nalyvaiko@karazin.ua

Друганова Елена, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики,
Харьковский национальный университет имени В. Н. Каразина,
пл. Свободы, 4, 61022 Харьков, Украина, druganova_lena@ukr.net

Иваненко Людмила, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики,
Харьковский национальный университет имени В. Н. Каразина,
пл. Свободы, 4, 61022 Харьков, Украина, education@karazin.ua

В статье рассмотрена проблема применения в образовательном процессе высшего учебного заведения технологии воркшоп. Проанализированы особенности современных учащихся в университете и влияние этих особенностей на трансформацию образовательного процесса.

Проведен анализ определения понятия «воркшоп» отечественными и зарубежными учеными. Рассмотрена технология воркшоп и выделены особенности его проведения. Обобщены результаты внедрения воркшопа в студенческую аудиторию классического университета. Определено, что воркшоп способствует развитию профессиональных компетенций и лидерских качеств студентов; позволяет за короткий срок усвоить альтернативные мыслительные модели, получить навыки, позволяющие мыслить более свободно и креативно; укрепляет «командный дух», формирует атмосферу доверия в межличностных отношениях, чувство удовлетворения от выполненной работы; развивает творчество студентов.

Ключевые слова: активные методы обучения; воркшоп; новейшие психолого-педагогические технологии; университет; учащиеся.

USE «WORKSHOP» TECHNOLOGY IN WORK WITH STUDENTS OF CLASSICAL UNIVERSITIES

Nalyvaiko Oleksii, PhD (Pedagogy),
Associate Professor of the Pedagogy Department,
V. N. Karazin Kharkiv National University,
4 Svobody Sq., 61022 Kharkiv, Ukraine, nalyvaiko@karazin.ua

Druganova Elena, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor,
Professor of the Pedagogy Department,
V. N. Karazin Kharkiv National University,
4 Svobody Sq., 61022 Kharkiv, Ukraine, druganova_lena@ukr.net

Ivanenko Ludmila, PhD (Pedagogy),
Associate Professor of the Pedagogy Department
V. N. Karazin Kharkiv National University,
4 Svobody Sq., 61022 Kharkiv, Ukraine, education@karazin.ua

The article discusses the problem of application of workshop technology in the educational process of the institution of higher education. Analyzed the features of modern applicants for education at the university and the influence of these features on the transformation of the educational process. The concept of definition «workshop» is analyzed by domestic and foreign scientists in the article. The technology of the workshop is considered and the features of its implementation are highlighted. Summarized the results of introducing the workshop to the student audience of a classical university. It was determined that the workshop contributes to the development of professional competencies and leadership qualities of students; allows to learn alternative thinking models in a short time, get skills that allow to think more freely and creatively; strengthens the «team spirit», creates an atmosphere of trust in interpersonal ties, a sense of satisfaction from the work done; develops creativity of students. Highlighted the risks of introducing the innovative psychological and pedagogical technologies into the educational process: insufficient logistics, significantly slows down and reduces the effectiveness of using the developed interactive methods and the innovative psychological and pedagogical technologies (projector, digital library, «simple» access to the Internet, unsatisfactory characteristics (technical) of the classroom) low level of self-organization and self-discipline of students; insufficient level of readiness of the student audience for the interactive methods proposed by the lecturer and innovative psychological and pedagogical technologies; fatigue and overload with visual multimedia content, the amount of material that needs to be processed during the lesson or before it.

Key words: active teaching methods; applicants for education; innovative psychological and pedagogical technologies; university; workshop.

Стаття надійшла до редакції 25.09.2019

Прийнято до друку 31.10.2016

Лілія Дмитрук
ORCID iD 0000-0003-3576-7124

кандидат філологічних наук,
доцент кафедри українознавства,
Вінницький національний медичний університет
імені М. І. Пирогова, вул. Пирогова, 56,
21000 Вінниця, Україна,
dmitruklilia77@ g.mail.com

МУЛЬТИМЕДІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ВИВЧЕННІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

У статті розглянуто використання мультимедійних технологій навчання, таких, як відеопрезентація в педагогічних цілях на основі інтерактивного навчання. Наголошено на використанні цих програм під час занять з української мови як іноземної у закладах вищої освіти, оскільки застосування мультимедійних технологій має важливе значення для підвищення ефективності навчання і якості знань студентів-іноземців Вінницького національного медичного університету імені М. І. Пирогова. Завдяки застосуванню мультимедійних технологій можливості сучасних методів вивчення української мови як іноземної значно розширюються й стають різноманітнішими. Даний підхід забезпечує позитивну мотивацію здобуття знань з української мови, збагачує зміст освітнього процесу, дає відчуття потреби в самоосвіті, сприяє розвитку творчої особистості та створює умови для тіснішої співпраці між викладачами і студентами.

Автор дидактично обґрунтував використання відеопрезентації у процесі навчання студентів-іноземців української мови як іноземної. Проілюстровано методику застосування мультимедіа на заняттях з української мови як іноземної та доведено, що використання відеопрезентацій на заняттях української мови як іноземної дають можливість удосконалити практику монологічного і діалогічного говоріння, навчання письма та відпрацювання вимови, забезпечити високий ступінь самостійної роботи студентів, підвищувати мотивацію до вивчення української мови, зацікавити, підтримати увагу у процесі засвоєння навчального матеріалу і стимулювати когнітивні аспекти навчання.

Ключові слова : відеопрезентація; інформаційні технології; інтерактивне навчання; мультимедіа; українська мова як іноземна.

<https://doi.org/10.28925/2078-1687.2019.3-4.138144>

Вступ. Потреба в модернізації української освіти, інтеграція в європейський освітній простір вносить суттєві корективи в систему освіти вищої школи. Методика викладання української мови як іноземної – порівняно молода наука. Проблема вдосконалення форм і методів викладання української мови як іноземної, їх постійного оновлення, пристосування до нових потреб життя останнім часом не виходить з розряду актуальних для вищої освіти. Сучасна наука має певний досвід у розв'язанні подібних питань. Так, на сьогодні є значна кількість праць, у яких розглянуто сутність інновацій у викладанні гуманітарних

дисциплін у вищій школі. Зараз перед викладачем української мови як іноземної у закладах вищої освіти постає проблема пошуку шляхів підвищення пізнавального інтересу студентів до вивчення української мови, закріплення їхньої позитивної мотивації до навчання.

Інформатизації освіти присвячені дослідження В. Бикова, Б. Гершунського, Р. Гуревича, М. Жалдака, І. Захарової, Є. Машбиця, Н. Морзе, Є. Полат, І. Трайнева, І. Роберт та ін. Упровадження інтерактивних технологій навчання розглядали В. Котов, Х. Лійметс, О. Пехота, О. Пометун, О. Савченко, Л. Тарасенко, В. Безпалько, М. Кларін, Н. Кузьміна, Б. Ліхачов, В. Монахов, Г. Селевко та ін. Ці автори значну увагу приділяли теоретичному

аспекту розроблення інноваційних технологій у закладах вищої освіти та визначення їх ефективності в умовах інформатизації суспільства.

Перед викладачем української мови закладу вищої освіти постає завдання навчити іноземного студента користуватися українською мовою в процесі формування його професійних знань, створити такі умови вивчення української мови, щоб вони могли активно послуговуватися нею в усіх сферах громадського життя, оскільки іноземці використовують мову і як інструмент набуття професійних знань, і як засіб повсякденного спілкування. Застосування на практиці інноваційних методологічних підходів дає можливість викладачам мови впроваджувати та вдосконалювати нові методи роботи, підвищує ефективність навчального процесу та рівень знань.

Мета статті полягає в розгляді використання інформаційних технологій навчання в підготовці майбутніх фахівців у Вінницькому національному медичному університеті імені М. І. Пирогова, з акцентом на використанні мультимедіа, зокрема відеопрезентації в педагогічних цілях під час аудиторних і позааудиторних занять.

Теоретичний аспект використання інформаційних технологій навчання. Інформаційні засоби викладання української мови у закладі вищої освіти дають можливість удосконалити методи подачі граматичної та лексичної інформації, практики монологічного й діалогічного говоріння, навчання письма та відпрацювання вимови, постійного поповнення словникового запасу студентів. Використання інформаційних технологій під час вивчення української мови як іноземної мови відкриває доступ до нових джерел інформації, підвищує мотивацію студентів до отримання та оброблення професійної інформації українською мовою, підвищує ефективність самостійної роботи, дає нові можливості для творчості, надбання та закріплення професійних навиків, дає можливість реалізовувати якісно нові форми та методи навчання.

Інформаційні засоби викладання української мови як іноземної у закладах вищої освіти дають можливість удосконалити методи подачі граматичної та лексичної інформації, практики монологічного й діалогічного говоріння, навчання письма та відпрацювання вимови, постійного поповнення словникового запасу студентів.

Використання традиційних та інформацій-

них технологій дає можливість викладачам акцентувати увагу на таких завданнях для студентів-іноземців:

1. Мовленнєва спрямованість.
2. Комплексність.
3. Різноманітність форм роботи студентів.

Щоб зробити традиційні заняття з української мови як іноземної цікавими, підвищити ефективність навчального процесу й рівень знань студентів, ми використовуємо на них інформаційні технології. На відміну від звичайних занять, метою яких є оволодіння знаннями, уміннями та навичками, такі заняття найбільш повно враховують інтереси, нахили, здібності кожного студента. На наших заняттях поєднуємо досвід традиційних уроків – сприймання нового матеріалу, засвоєння, осмислення, узагальнення, – але у незвичайних формах.

Сучасні педагогічні технології такі, як навчання у співпраці, проектна методика, використання інформаційних технологій, Інтернет-ресурсів забезпечують індивідуалізацію й диференціацію навчання з урахуванням здібностей іноземних студентів, їхнього рівня знань (Балыхина, 2006).

Можливості використання Інтернет-ресурсів величезні. Глобальна мережа Інтернет створює умови для здобуття різноманітної, необхідної студентам і викладачам інформації, що перебувають у будь-якій точці земної кулі: краєзнавчий матеріал, новини з життя молоді, країни, світу, статті з газет і журналів тощо.

На уроках української мови за допомогою Інтернету можна вирішувати ряд дидактичних завдань:

- формувати навик й уміння читання, використовуючи матеріали глобальної мережі;
- удосконалювати вміння письмової мови студентів;
- поповнювати словниковий запас студентів-іноземців;
- формувати в студентів-іноземців мотивацію до вивчення української мови.

Великі можливості з унаочнення, ілюстрування та представлення структурованої інформації мають мультимедійні технології, адже на сучасному етапі розвитку освіти мультимедіа дає змогу об'єднувати в одній комп'ютерній програмно-технічній системі текст, звук, відеозображення, графічне зображення та анімацію. Кожен із застосовуваних інформаційних компонентів має власні вира-

жальні засоби та дидактичні можливості, що спрямовані на забезпечення оптимізації процесу навчання на заняттях української мови як іноземної.

Під терміном «мультимедіа» слідом за П. Рагуліним (2004) ми розуміємо сукупність комп'ютерних технологій, що одночасно використовують кілька інформаційних середовищ: графіку, текст, відео, фотографію, анімацію, звукові ефекти, високоякісний звуковий супровід. Мультимедіатехнологія заснована на комплексному поєднанні даних будь-якого типу і забезпечує спільне оброблення символів, тексту, таблиць, графіків, зображень, документів звуку, мови, що створює мультисередовище.

Завдяки застосуванню в мультимедійних програмах графічної, аудіо- та відеоінформації ці засоби мають великий емоційний вплив, що сприяє кращому запам'ятовуванню навчального матеріалу студентами. У зв'язку з цим мультимедійні технології можуть застосовуватися в контексті найрізноманітніших стилів навчання і сприйматися різними людьми, і тими, хто вважає за краще вчитися за допомогою читання, і тими, хто більш сприйнятливий на слух, і тими, хто вибирає навчання з використанням аудіо-, відео- чи 3D-технологій.

Саме тому мультимедійні програми як своєрідний засіб навчання можуть забезпечити принципово нову якість: обмін інформацією між студентом і технічною системою відбувається в діалоговій формі, за нерегламентованим сценарієм, який кожного разу будується студентом по-новому, за його розсудом, а сама комп'ютерна технологія навчання органічно вписується в класичну систему, розвиває й раціоналізує її, забезпечуючи нові можливості щодо організації паралельного навчання і контролю знань, надає реальну можливість практичного впровадження індивідуалізованого навчання.

На сучасному етапі розвитку освіти мультимедіа дає можливість об'єднувати в одній комп'ютерній програмно-технічній системі текст, звук, відеозображення, графічне зображення та анімацію. Кожен із застосовуваних інформаційних компонентів має власні виражальні засоби та дидактичні можливості, що спрямовані на забезпечення оптимізації процесу навчання на заняттях української мови як іноземної.

S. Malik and A. Agarwal (2012) дану техно-

логію називають «Learning Technology», мотивуючи це тим, що вона використовується в процесі викладання і навчання. Під терміном «технологія» дослідники розуміють не тільки використання новітніх засобів, методів, таких як ноутбуки, Інтернет, Інтерактивні дошки, смартфони, а й Wi-Fi, YouTube тощо.

Мультимедіа забезпечує значно більші можливості, ніж традиційні «chalk-and-talk» методи навчання, що дає можливість викладачам та студентам спільно працювати в неформальній обстановці (Neo, 2007).

Мультимедійним додатками є інтерактивні курси навчання, тренажери, ігри, інтернет-додатки. Комп'ютер є основним апаратним засобом мультимедіа. Відкритий доступ до мережі ще більше розширює можливості користувачів, які вивчають українську мову як іноземну. Відкривається доступ до різних електронних підручників, довідників, словників, українських газет і журналів. Використовуючи мережу Інтернет можна знаходити нові автентичні тексти, що відповідають спеціальності студентів та їхнім інтересам. Такі матеріали цікаві для студентів, які охоче працюють з ними, читають, обговорюють. Таким чином, удосконалюються навички читання, розуміння прочитаного, перекладу, говоріння. Під час навчання аудіюванню також доцільно використовувати електронні тексти. По-перше, відтворюються вони носіями мови і в реальних життєвих ситуаціях, по-друге, розуміння почутої інформації оцінюється за допомогою певного блоку вправ.

Саме тому мультимедійні програми як своєрідний засіб навчання можуть забезпечити принципово нову якість: обмін інформацією між студентом і технічною системою відбувається у діалоговій формі, за нерегламентованим сценарієм, який кожного разу будується студентом по-новому, за його розсудом, а сама комп'ютерна технологія навчання органічно вписується в класичну систему, розвиває і раціоналізує її, забезпечуючи нові можливості щодо організації паралельного навчання і контролю знань, надає реальну можливість практичного впровадження індивідуалізованого навчання.

Технології мультимедіа в навчальному процесі. Застосування технологій мультимедіа позитивно відбивається одразу на декількох аспектах навчального процесу:

- стимулює когнітивні аспекти навчання, такі як сприйняття та усвідомлення інформації;

- підвищує мотивацію студентів до навчання;
- розвиває у студентів навички спільної роботи і колективного пізнання;
- формує більш глибоке розуміння досліджуваного матеріалу завдяки комплексному впливу різних типів інформації.

Інноваційні технологічні засоби викладання іноземної мови у закладах вищої освіти дають можливість удосконалити методи подачі граматичної та лексичної інформації, практики монологічного і діалогічного говоріння, навчання письма та відпрацювання вимови, постійного поповнення словникового запасу студентів. Мультимедійні технології допомагають викладачеві української мови як іноземної у закладах вищої освіти коригувати навчальний процес, враховуючи інтереси і можливості окремих студентів, реалізувати особистісно-орієнтований підхід у навчанні і забезпечити індивідуалізацію і диференціацію навчання.

Запровадження мультимедійних технологій створює умови для інтерактивного спілкування, що на сьогоднішній день є найважливішою складовою навчального процесу. Використовуючи мультимедійні технології, викладач може подати інформацію в абсолютно новій та ефективній формі, зробити її більш повною, цікавою та наближеною до тематики спілкування, що вивчається.

Аналізуючи свій досвід, ми відзначили, що мультимедійні презентації дають можливість ефективніше проводити заняття, забезпечуючи інформаційну підтримку в наочній формі і дозволяють студенту засвоїти матеріал швидше і в повному обсязі. Перевагою комп'ютерної презентації є полегшення праці викладача і можливість упорядкування і збереження наочного матеріалу, необхідного для конкретного заняття. Комп'ютерна презентація не може повністю замінити собою роботу викладача з класною дошкою, враховуючи специфіку іноземної аудиторії, але вона значно спрощує роботу з надання наочності. Перевагою презентації також є і те, що при необхідності студент може самостійно повернутися до тієї частини інформації, яку не засвоїв. І навпаки, коментуючи матеріал, який знаходиться на слайдах, викладач може докладніше зупинитися на певних моментах, пояснити детально незрозумілі місця, прокоментувати малюнок.

3 досвіду використання відеопрезентацій на заняттях української мови як інозем-

ної. Ми розпрацювали презентації: «Сучасна Україна: географія, населення, державна мова», «Найбільші міста України», «Державні символи України», «Вінниця – місто, у якому я навчаюсь», «Традиції та звичаї в Україні», «Головні свята українців», «Мій університет. Історія Вінницького національного медичного університету ім. М. І. Пирогова» для студентів-іноземців, які навчаються англійською мовою. Крім того, ми створили презентації до навчального посібника Дмитрук Л. І., Матусевич Л. М. «Видатні науковці-лікарі» (2015), який використовуємо для студентів-іноземців, що навчаються українською мовою, зокрема «Великий фізіолог І. П. Павлов», «Д. К. Заболотний — відомий науковець, педагог, громадський діяч», «М. М. Амосов — видатний кардіохірург, науковець, філософ і письменник».

Використовувати відеопрезентацію потрібно в кінці заняття для закріплення матеріалу або на початку уроку, щоб зацікавити й активізувати роботу іноземних студентів.

На початковому етапі іноземним студентам необхідно переглянути презентацію. Після перегляду необхідно виконати завдання з питаннями, щоб з'ясувати, чи студенти зрозуміли найважливіші положення презентації. Наприклад: перегляньте презентацію «Сучасна Україна: географія, населення, державна мова» та дайте відповідь на питання :

1. Де розташована Україна?
2. З якими державами вона межує?
3. Що ви дізналися про населення України та її площу?
4. Які моря омивають Україну?
5. Які річки протікають територією України?
6. Що ви дізналися про області та міста держави?
7. Що ви дізнались про символи України?
8. Коли з'явилося зображення тризуба?
9. Що символізує тризуб?
10. Що ви дізнались про прапор України?
11. Чому український прапор жовто-блакитного кольору?

Перед переглядом відеопрезентації необхідно провести попередню роботу, зокрема подати словник з незнайомою лексикою, наприклад, *герб, тризуб, зображення, сокіл, символ єдності, прапор, слов'яни*. Якщо група іноземних студентів добре підготовлена, має великий словниковий запас, відеопрезентацію переглядають один раз. За недостатньої

підготовки відеопрезентацію переглядають двічі. Вперше – для того, щоб іноземні студенти звернули увагу на іноземну лексику. Вдруге – для детального ознайомлення зі змістом та навчальним матеріалом відеопрезентації.

Для закріплення матеріалу можна провести невеликий веб-квест «Погодьтеся або заперечте» (відповідь потрібно довести):

1. Україна багата на пам'ятки історії, культури, архітектури.

2. В Україні 34 області.

3. Головна вулиця Києва – Хрещатик, головна площа – Майдан Незалежності.

4. Одеса заснована на річці Дніпро.

5. Запоріжжя займає особливе місце в історії України.

6. Харків був першою столицею України.

7. В Україні існує найбільша в Європі пустеля.

Домашнє завдання для студентів-іноземців полягає у створенні власних відеопрезентацій про їхні рідні країни. Для допомоги у створенні власних презентацій потрібно запропонувати студентам такі питання:

1. Де розташована ваша країна?

2. З якими державами межує?

3. Які моря та океани омивають її береги?

4. Які великі ріки протікають через її територію?

5. Яка площа та населення вашої держави?

6. Назвіть державну мову вашої країни?

7. Яке місто є столицею вашої держави?

8. Коли було засновано вашу країну?

9. Що ви можете сказати про адміністративний устрій вашої держави?

10. Назвіть найбільші міста вашої країни.

11. Які місця відпочинку є найпопулярнішими у вашій державі?

12. Опишіть герб і прапор вашої країни.

Як показує досвід, всі студенти-іноземці підходять творчо до виконання домашнього завдання і створюють оригінальні студентські презентації про рідні країни, чим забезпечується високий рівень самостійної роботи студентів. Крім того, студентам необхідно самостійно опрацювати нові слова, вирази, створювати речення для вербального супроводу презентації, а це дає відчуття потреби у самоосвіті і змушує вчитися додатково поза програмою. В інтернаціональних іноземних групах часто є студенти з однієї країни, наприклад, з Еквадору, в такому разі студенти працюють парами або мікрогрупами, що дає можливість спільної практики монологічного й діалогічного гово-

ріння, навчання письма та відпрацювання вимови. Студенти пишуться рідними країнами, тож прикладають багато зусиль для створення презентацій високого рівня, що відчутно підвищує мотивацію до вивчення української мови. Оскільки студенти володіють високим рівнем комп'ютерної грамотності, то і власні презентації представляють високого рівня. Більшість студентів роками не відвідують свою Батьківщину, рідне місто, не бачать рідних, тож презентації створюють ефект власної присутності вдома, що позитивно впливає на самопочуття молодих людей, які дуже сумують за рідною домівкою. Деякі студенти, особливо на III курсі, менше уваги приділяють вивченню мови через завантаження фаховими предметами, але робота над презентаціями допомагає зацікавити, підтримати їхню увагу у процесі засвоєння навчального матеріалу і стимулювати когнітивні аспекти навчання.

Крім того, робота над презентацією сприяє розвитку творчої особистості, зрештою, створює умови для більш тісної співпраці між викладачами і студентами.

Висновки. Отже, використання відеопрезентацій на заняттях української мови як іноземної дають можливість:

- 1) продемонструвати як звичний навчальний матеріал, так і той, що не можливо продемонструвати реально на занятті;

- 2) відчуття потреби у самоосвіті;

- 3) удосконалити практику монологічного і діалогічного говоріння, навчання письма та відпрацювання вимови;

- 4) забезпечити високий ступінь самостійної роботи студентів;

- 5) підвищувати мотивацію до вивчення української мови;

- 6) створити ефект власної присутності;

- 7) зацікавити, підтримати увагу у процесі засвоєння навчального матеріалу і стимулювати когнітивні аспекти навчання;

- 8) розвитку творчої особистості;

- 9) створити умови для більш тісної співпраці між викладачами і студентами.

Перспективи подальших досліджень. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у дослідженні застосування інформаційних технологій викладання на заняттях з української мови як іноземної у групах іноземних студентів, які навчаються англійською мовою, і у групах іноземних студентів з мовою навчання українською та порівнянні отриманих результатів і висновків.

Література

- Балыхина Т. М., Гарцов А. Д. Информатизация обучения языкам: становление компьютерной лингводидактики. *Высшее образование сегодня*. 2006. № 4. С. 32–38.
- Дмитрук Л. І., Матусевич Л. М. Видатні науковці-лікарі: навчальний посібник Вінниця, 2015. 38 с.
- Осадчий В. В. Система інформаційно-технологічного забезпечення професійної підготовки майбутніх учителів в умовах педагогічного університету. Мелітополь: ММД, 2012. 420 с.
- Рагулин П. Г. Информационные технологии. Владивосток, 2004. 208 с.
- Neo M. Learning with Multimedia: Engaging Students in Constructivist Learning. *International Journal of Instructional Media*. 2007. № 34 (2). P. 149–158.
- Malik S., Agarwal A. Use of Multimedia as a New Educational Technology Tool – A Study. *International Journal of Information and Education Technology*. 2012. № 2 (5). P. 468–471. DOI: 10.7763/IJiet.2012.V2.181.

References

- Balykhina, T. M., Hartsov, A. D. (2006). Informatsiia obutseniia yazykam: stanovleniie kompiuternoio linhvodydaktyky [Informatization in studying languages: Basics of computar linguistics nowadays]. *Vyssheie obrazovaniie sehodnia*, 4, 32–38 (rus).
- Dmytruk, L. I., Matusevyts, L. M. (2015). *Vuydatni naukovtsi – likari* [Outstanding doctors – scientists]. Vinitza, Ukraine (ukr).
- Osadchyi, V. V. (2012). *Systema informatsiino-tekhnohichoho zabezpechennia profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv v umovakh pedahohichnoho universytetu* [System information technology professional training of future teachers in terms of pedagogical university]. Melitopol, Ukraine: MMD (ukr).
- Rahulin, P. H. (2004). *Informatsionnyie tekhnolohii* [Information Technology]. Vladivostok, Russia (rus).
- Neo, M. (2007). Learning with Multimedia: Engaging Students in Constructivist Learning. *International Journal of Instructional Media*, 34 (2), 149–158.
- Malik, S., & Agarwal, A. (2012). Use of Multimedia as a New Educational Technology Tool – A Study. *International Journal of Information and Education Technology*, 2 (5), 468–471. DOI: 10.7763/IJiet.2012.V2.181 (eng).

МУЛЬТИМЕДИЙНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ИЗУЧЕНИИ УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Дмитрук Лилия, кандидат филологических наук, доцент кафедры украиноведения, Винницкий национальный медицинский университет имени Н. И. Пирогова, ул. Пирогова, 56, 21000 Винница, Украина, dmitruklilia77 @ g.mail.com

В статье рассмотрено использование мультимедийных технологий обучения таких, как видеопрезентация, на основе интерактивного обучения. Акцентируется использование этих программ во время занятий по украинскому языку как иностранному в высших медицинских учебных заведениях, поскольку применение мультимедийных технологий имеет большое значение для повышения эффективности обучения и знаний студентов-иностранцев Винницкого национального медицинского университета имени Н. И. Пирогова. Благодаря применению мультимедийных технологий возможности современных методов изучения украинского языка как иностранного значительно расширяются и становятся более разнообразными. Данный подход обеспечивает положительную мотивацию получения знаний по украинскому языку, обогащает содержание образовательного процесса, дает ощущение потребности в самообразовании, способствует развитию личности, создает условия для более тесного сотрудничества между преподавателями и студентами.

Автором дидактически обосновано использование видеопрезентации в процессе обучения студентов-иностранцев украинского языка как иностранного. Проиллюстрирована методика применения мультимедиа на занятиях по украинскому языку как иностранному и доказано,

что использование видеопрезентаций на занятиях украинского языка как иностранного дают возможность усовершенствовать практику монологического и диалогического говорения, обучения письму и отработки произношения; дают возможность обеспечить высокую степень самостоятельной работы студентов, повысить мотивацию к изучению украинского языка, заинтересовать, поддержать внимание в процессе усвоения учебного материала и стимулировать когнитивные аспекты обучения.

Ключевые слова: видеопрезентация; инновационные технологии; интерактивное обучение; мультимедиа; украинский язык как иностранный.

MULTIMEDIA TECHNOLOGIES IN STUDYING UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Dmitruk Liliya, PhD (Philology),

Associate Professor of Ukrainian Language and Culture Department,
National Pirogov Memorial Medical University,

56 Pirogova Str., 21000 Vinnitsa, Ukraine, dmitruklilia77 @ g.mail.com

The article examines the use of innovative information and learning technologies such as multimedia, video presentation, Skype, e-mail in terms of teaching based on interactive learning. The emphasis is put on the use of these programs during lessons of Ukrainian as a foreign language in medical higher educational institutions, since the use of innovative technologies is essential to improve the efficiency of learning and quality of knowledge among foreign students in Vinnytsya National Medical University named after M. I. Pirogov. Thanks to innovative technology, the capabilities of modern methods of studying Ukrainian as a foreign language are greatly enhanced and have become more diverse. Innovative approach provides a positive motivation to acquire knowledge in Ukrainian language, enriches the content of educational process, gives a sense of the need for self-education, promotes development of creative personality and finally creates conditions for closer cooperation between teachers and students.

The author didactically substantiated the use of multimedia, video presentations, computer software in the process of teaching foreign students Ukrainian as a foreign language.

The technique of using multimedia in the Ukrainian language as a foreign language is illustrated and it is proved that the use of video presentations in the Ukrainian language as a foreign language allow to improve the practice of monologic and dialogical speaking, writing and pronunciation skills, to provide a high degree of self-study of student's language, interest, support attention in learning, and stimulate cognitive aspects of learning and teaching.

Key words: electronic presentation; innovative technology; interactive learning; multimedia; Ukrainian Language as a foreign one; video presentation.

Стаття надійшла до редакції 01.10.2019

Прийнято до друку 31.10.2019

УДК 373.3/.5.016:81'373.43

Наталія Дика

ORCID iD 0000-0003-1385-5027

кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри методики мов та літератури
Інституту післядипломної педагогічної освіти,
Київський університет імені Бориса Грінченка,
пр. П. Тичини, 22-А, 02152 Київ, Україна,
n.dyka@kubg.edu.ua

Олександра Глазова

ORCID iD 0000-0002-0554-9858

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри методики мов та літератури
Інституту післядипломної педагогічної освіти,
Київський університет імені Бориса Грінченка,
пр. П. Тичини, 22-А, 02152 Київ, Україна,
o.glazova@kubg.edu.ua

ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОЄКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ НЕОЛОГІЗМІВ

У статті висвітлено проблему організації проєктної діяльності учнів закладів загальної середньої освіти у процесі навчання неологізмів. Виокремлено перспективний шлях розвитку компетентісно спрямованої освіти. Наголошено, що проєктування забезпечує інтеграцію різнопредметних знань та вмінь із різними видами діяльності, створюючи унікальні передумови для формування ключових компетентностей, визначених концепцією Нової української школи. З'ясовано, що саме проєктна діяльність є найбільш оптимальною для вивчення в школі лексики, зокрема неологізмів, ролі й адаптації їх в українській мові.

Зазначено, що проєктування є творчою, інноваційною діяльністю, результатом якої має бути інтелектуальний продукт, який визначається суб'єктивною чи об'єктивною новизною, наділений практичною або теоретичною цінністю, виконаний в умовах керування й консультування вчителя. Охарактеризовано процес організації роботи учнів над навчальним проєктом, подано структуру діяльності учня під час виконання проєкту, зокрема описано такі складові, як мотиваційний компонент, визначення актуальності проблеми для учасників проєкту, етап планування діяльності, колективне вироблення критеріїв оцінки тощо. Акцентовано увагу на необхідності використання інформації з різних джерел. Підкреслено, що знайомлення учнів із причинами та значенням безперервного поповнення мови новими словами, особливостями вживання таких слів у мовленні, відбувається на уроці з опорою на підручник, посібники, графічні засоби навчання. Виокремлено дослідницько-пошуковий проєкт як більш доцільний для засвоєння знань про неологізми, за своєю структурою максимально наближений до наукового дослідження.

Зазважено, що проєктна діяльність застосовується в освітньому процесі як одна з форм активного та продуктивного навчання, а тому питання реалізації проєктної діяльності учнів та підготовки освітян до її активного впровадження в закладах загальної середньої освіти потребують подальшого вивчення.

Ключові слова: загальна середня освіта; методика навчання української мови; мотиваційний компонент; неологізми; проєктна технологія; організація проєктної діяльності; стилістична норма.

<https://doi.org/10.28925/2078-1687.2019.3-4.145152>

Вступ. Перспективним шляхом розвитку компетентісно спрямованої освіти є впровадження інноваційних, рефлексивно-предметних технологій, зокрема проектної. Проектування забезпечує інтеграцію різнопредметних знань та вмінь із різними видами діяльності, створюючи унікальні передумови для формування ключових компетентностей, визначених концепцією Нової української школи. Отже, проектна діяльність є найбільш оптимальною для вивчення в школі лексики, зокрема такої актуальної нині теми, як лексичні неологізми, роль і адаптація їх в українській мові.

Проблема організації проектної діяльності учнів нині перебуває поза увагою більшості вчителів, питання методики роботи над навчальним проектом недостатньо розроблені, методичної літератури з означеної проблеми бракує, тому під час організації роботи учнів над навчальним проектом із структури діяльності випадають важливі складники (здебільшого йдеться про мотиваційний компонент, визначення актуальності проблеми для учасників проекту, етап планування діяльності, колективне вироблення критеріїв оцінки). Безперечно, ознайомлення вчителів-словесників з метою, завданнями, особливостями й вимогами до організації навчальної проектної діяльності набуває особливої актуальності.

Теоретичне обґрунтування проблеми. Сутність проектної діяльності ґрунтується на загальнопсихологічному понятті про діяльність, розробленому Л.С. Виготським, В.В. Давидовим, О.М. Леонтьєвим, С.Л. Рубінштейном та ін. Питання проектної діяльності учнів досліджували Є.А. Вохменцева, Л.І. Даниленко, Н.В. Матяш, О.Я. Савченко, А.В. Хуторської. Концептуальні ідеї щодо проектного навчання висловлені І.Г. Єрмаковим, В.І. Ковальчуком, О.В. Онопрієнко, Н.Ю. Пахомовою, К.Н. Полівановою та ін.

Проектування є творчою, інноваційною, перетворювальною діяльністю, результатом якої має бути матеріальний або інтелектуальний продукт, який визначається суб'єктивною чи об'єктивною новизною, наділений практичною або теоретичною цінністю, виконаний в умовах керування й консультування вчителя. З погляду педагогіки, у проектній діяльності цінним є не сам продукт, а індивідуальний досвід проектування, на основі якого формується проектна компетентність.

Методологія та методи дослідження. Для розв'язання поставлених завдань використано комплекс методів дослідження:

- теоретичні: вивчення та аналіз лінгвістичної, психолого-педагогічної і навчально-методичної літератури з проблеми дослідження, методичний аналіз поданого матеріалу, теоретичне осмислення передового педагогічного досвіду вчителів-словесників;
- емпіричні: спостереження, бесіда з учителями й учнями, анкетування, тестування з метою вивчення стану роботи щодо організації проектної діяльності учнів закладів загальної середньої освіти, аналіз уроків, письмових, творчих робіт та усних відповідей учнів.

Результати та дискусії. Проектну компетентність визначають як «інтегративну характеристику суб'єкта діяльності, що виражається у здатності й готовності особи до успішного самостійного здійснення теоретичної та практичної діяльності щодо розроблення проектів та впровадження в усіх сферах соціокультурної практики» (Ковальчук, 2015, с. 102).

Проектна компетентність зумовлюється проектною діяльністю, тобто процесом проектування, проявляється в усвідомленні сенсу і значущості проектування, володінні спеціальними знаннями, вміннями і навичками, обґрунтованому виборі й оптимізації проектних рішень у разі їх багатоваріантності, здатності використовувати здобуті знання та набуті вміння в конкретній сфері (Ковальчук, 2015).

Науковці трактують навчальну проектну діяльність як організаційну форму роботи, що реалізується в спільній діяльності учнів, характеризується партнерськими відносинами, спрямованістю щодо вирішення проблем, важливих для учасників проекту, загальною метою та узгодженими способами діяльності.

Навчальна проектна діяльність учнів дає можливість подолати інформаційний дисбаланс шкільної освіти, який полягає в тому, що учні здобувають знання в готовому вигляді, здебільшого через подані в підручниках тексти, що стає на заваді реалізації природної допитливості, гальмує пізнавальну активність, яка забезпечує інтелектуальний розвиток учня. Опрацьовуючи різноманітні джерела навчальної інформації, учень виконує операції аналізу, конкретизації, порівняння, систематизації, узагальнення.

О. Косович виділяє в проектній діяльності такі етапи (Косович, 2011, с. 77):

- пошуковий (визначення теми проекту,

пошук і аналіз проблеми, постановка мети проекту);

- аналітичний (збирання і вивчення інформації, аналіз наявної інформації, пошук оптимального способу досягнення мети проекту, побудова алгоритму діяльності, складання плану реалізації проекту: покрокове планування робіт, аналіз ресурсів);

- практичний (виконання запланованих технологічних операцій, поточний контроль якості, внесення змін у роботу);

- презентаційний (підготовка презентаційних матеріалів, презентація проекту, вивчення можливостей використання результатів проекту);

- контрольний (аналіз результатів виконання проекту, оцінка якості його виконання).

Дещо інший підхід у визначенні етапів проектної діяльності бачимо в І. Єрмакова (2005, с. 435). Науковець у відповіднє з етапами проектування зміст спільної діяльності учня/учнів і вчителя в такий спосіб (рис. 1):

Рис. 1. Етапи проектної діяльності

Проектна діяльність учнів може бути індивідуальною (більш ефективна для учнів з особливими навчальними потребами), парною або груповою. У сучасній школі перевага надається груповій формі організації її виконання.

Здійснення проектної діяльності потребує іншого, ніж при традиційному навчанні, дизайну навчального середовища, а саме:

- організація проектної діяльності в групах або парах;
- виконання кожною групою (парою) окремого проекту;

обладнання робочих місць доступом до інформаційних джерел (мережі інтернет, медіатеки, бібліотеки), що уможливить збирання, аналіз та систематизацію навчальної інформації;

- забезпечення можливості для презентації результату проектної діяльності (у вигляді публічного усного звіту, відеозвіту, конкурсу проектів, мультимедійної презентації результатів тощо).

Дизайн такого освітнього середовища можна подати так (рис. 2):

Дизайн навчального середовища для здійснення проектної діяльності		
Обов'язкова умова: вільний доступ до навчальної інформації	Учитель виконує роль консультанта-фасилітатора	Обов'язкова умова: забезпечення можливостей для оприлюднення результатів проектної діяльності

Рис. 2. Дизайн навчального середовища для здійснення проектної діяльності

Визначаючи теми проекту, вчитель має орієнтуватись на такі критерії (Онопрієнко, 2017):

- чи є тема для учнів актуальною (урахування вікових інтересів);
- чи спроможні учні успішно виконати проект на пропоновану тему, чи стимулює вона їхню пізнавальну діяльність (урахування вікових можливостей та рівня підготовленості);
- чи зумовить виконання проекту утворення нових знань, засвоєння нового соціального досвіду;
- чи матиме проект практичний, особистісний чи соціально значущий результат;
- чи зумовить виконаний проект у процесі його реалізації подальшу серію проектів.

Постановка проблеми передбачає створення проблемної ситуації – психічного стану учня, пов'язаного з відчуттям інтелектуального утруднення, яке скеровує розумову діяльність на подолання проблеми. Ознаки проблемної ситуації є такими:

- необхідність виконання дій, які породжують пошукову пізнавальну потребу в новому способі діяльності;
- невідоме, яке потрібно розкрити й пояснити;
- спроможність учнів виконати поставлені завдання.

Зауважимо, що постановка проблеми не завжди спричинює проблемну ситуацію. Проблема не цікава учням, якщо вона не пов'язана з їхнім життям, має загальний характер або не адекватна рівню знань і вмінь – занадто про-

ста чи складна.

Сучасна доба політичних і економічних перетворень характеризується швидкими та значними змінами в лексичній та словотвірній підсистемах сучасних мов. Цим спричинене посилення цікавості до ролі та адаптації неологізмів в українській мові, наслідком чого є актуальність вивчення неологізмів у школі.

Енциклопедія «Українська мова» визначає неологізм як «слово, а також його окреме значення, які з'явилися в мові на певному етапі її розвитку (загальнономовні неологізми) або були вжиті тільки в певному акті мовлення, тексті чи мові окремого автора (стилістичні або індивідуально-авторські)».

Ознайомлення учнів із причинами та значенням безперервного поповнення мови новими словами, особливостями вживання таких слів у мовленні, відбувається на уроці з опорою на підручник, посібники, графічні засоби навчання. Проте більш доцільним для засвоєння знань про неологізми може бути дослідницько-пошуковий проект, за своєю структурою максимально наближений до наукового дослідження.

Крім наведених вище загальних критеріїв визначення теми проекту, учитель має узгодити тему й мету проекту зі сформульованими чинними навчальними програмами очікуваними результатами навчально-пізнавальної діяльності учнів. Таке увідповіднення можна показати в таблиці:

Таблиця 1

Результати навчально-пізнавальної діяльності учнів

Клас	Тема дослідницько-пошукового проекту	Очікувані результати навчально-пізнавальної діяльності учнів
6	Загальнономовні неологізми: причини їх появи в різних галузях суспільного життя.	<i>Знаннєва складова:</i> учень/учениця знає та розуміє значення основних термінів розділу «Лексикологія»; розуміє й пояснює причини появи в мові того чи іншого неологізму. <i>Діяльнісна складова:</i> учень/учениця розрізняє активну й пасивну лексику, доречно вживає неологізми у власному мовленні; визначає їхню роль у текстах різних стилів. <i>Ціннісна складова:</i> учень/учениця критично ставиться до надмірного вживання неологізмів-іншомовних слів у мовленні, надає, де це можливо, перевагу українським словам.

6	Неологізми – назви нових та майбутніх професій.	<p><i>Знаннєва складова:</i> учень/учениця розуміє й пояснює причини появи в мові того чи іншого неологізму, пояснює відмінність між термінами та професійними словами.</p> <p><i>Діяльнісна складова:</i> учень/учениця розрізняє активну й пасивну лексику, доречно вживає вивчені шари лексики у власному мовленні.</p> <p><i>Ціннісна складова:</i> учень/учениця цікавиться життям і професійною діяльністю батьків; замислюється про майбутнє, прагне успішно діяти в технологічному швидкозмінному середовищі.</p>
6	Авторські неологізми в творах українських письменників.	<p><i>Знаннєва складова:</i> учень/учениця знає та розуміє значення основних термінів розділу «Лексикологія»; пояснює лексичне значення слова; пояснює відмінність між словами загально-вживаними та стилістично забарвленими.</p> <p><i>Діяльнісна складова:</i> учень/учениця розрізняє слова загально-вживані та стилістично забарвлені; визначає роль авторських неологізмів у текстах.</p>
11	Стилістична роль неологізмів у сучасній українській мові	<p><i>Знаннєва складова:</i> учень/учениця розуміє суть понять «стиль», «стилістична норма»; пояснює причини появи неологізмів, послідовність їх переходу до класу загально-вживаних слів; розрізняє стилістичне забарвлення лексичних засобів мови, зокрема неологізмів;</p> <p><i>Діяльнісна складова:</i> учень/учениця організовує свою діяльність (мотивує, ставить цілі, планує, прогнозує, контролює, здійснює рефлексію, коригує); виявляє в тексті стильові ознаки; визначає доречність використання в тексті стилістично забарвлених лексичних засобів, зокрема неологізмів; характеризує особливості функціонування загально-мовних неологізмів та їх стилістичне значення в публіцистичному та художньому стилях.</p> <p><i>Ціннісна складова:</i> учень/учениця демонструє вміння обирати мовно-виражальні засоби залежно від мети й ситуації спілкування; виявляє жвавий інтерес до лексичного багатства української мови.</p>
11	Неологізми, що походять зі ЗМІ	<p><i>Знаннєва складова:</i> учень/учениця знаходить у тексті стилістично забарвлені слова, пояснює стилістичну роль авторських неологізмів; усвідомлює важливість стилістичних умінь.</p> <p><i>Діяльнісна складова:</i> учень/учениця визначає доречність використання в тексті стилістично забарвлених лексичних засобів (неологізмів), пояснює лексичне значення і стилістичну роль неологізмів у публіцистичному стилі, доцільність їх уживання; порівнює тексти різних стилів.</p> <p><i>Ціннісна складова:</i> учень/учениця виявляє жвавий інтерес до лексичного багатства української мови.</p> <p><i>Емоційна складова:</i> визначає й називає почуття, відтворені автором у тексті.</p>
11	Індивідуально-авторські неологізми в творах сучасних українських письменників.	<p><i>Знаннєва складова:</i> учень/учениця знаходить у тексті стилістично забарвлені слова, пояснює стилістичну роль авторських неологізмів; усвідомлює важливість стилістичних умінь.</p> <p><i>Діяльнісна складова:</i> учень/учениця встановлює вмотивованість уживання стилістично забарвлених лексичних засобів (неологізмів) у текстах художнього стилю, характеризує стилістичне використання неологізмів у конкретному тексті.</p> <p><i>Ціннісна складова:</i> учень/учениця виявляє жвавий інтерес до лексичного багатства української мови.</p> <p><i>Емоційна складова:</i> учень/учениця висловлює адекватні почуття, відтворені автором у тексті.</p>

Висновки. На сучасному етапі розвитку шкільної освіти акцентується увага щодо переосмислення організації та змісту освітнього процесу на засадах інноваційних технологій. Проектна діяльність застосовується в освітньому процесі як одна з форм активного та продуктивного навчання. Проте навчальне проектування не посідає в шкільній практиці належного місця. Питання реалізації проектної діяльності учнів та підготовки освітян до її активного впровадження в закладах середньої освіти потребують подальшого вивчення.

Література

- Дика Н. М., Глазова О. П. Нова парадигма післядипломної педагогічної освіти: реалізація компетентнісного підходу. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика* (Серія: Педагогічні науки). Випуск № 3–4 (56–57), 2018. С. 14–20. DOI: 10.28925/1609-8595.2018(3-4)1420.
- Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Г.Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
- Єрмаков І. Г. Компетентнісний потенціал проектної діяльності. *Проектна діяльність у школі* / упорядн. М. Голубенко. Київ: Шкільний світ, 2006. С. 5–18.
- Життєва компетентність особистості: від теорії до практики: науково-методичний посібник / за ред. І. Г. Єрмакова. Запоріжжя: Центріон, 2005. 640 с.
- Ковальчук В. І. Концепція формування проектної компетентності учнів загальноосвітніх навчальних закладів. *Мистецька освіта: зміст, технології, менеджмент*. 2015. Вип. 9. С. 102–122.
- Ковальчук В. І. Формування проектної компетентності учнів загальноосвітніх навчальних закладів: концептуальна модель. *Педагогічні науки*. 2015. № 28. С. 26–33.
- Косович О. В. Проектна діяльність як одна з форм інноваційних методичних технологій навчання. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2011. Вип. 22. С. 76–78.
- Мірошник С. І. Теоретичні основи навчальної проектної діяльності учнів. *Народна освіта: електронне наукове фахове видання*. 2014. № 2 (23). URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=2383 (дата звернення: 05.10.2019).
- Онопрієнко О. Проектна діяльність молодших школярів. URL: https://base.kristti.com.ua/wp-content/uploads/2017/09/Proektna_diyalnist.pdf (дата звернення: 05.10.2019).
- Українська мова. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів: 5–9 класи. *Дивослово*. 2017. № 7–8. URL: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/navchalniprogrami-5-9-klas-2017.html> (дата звернення: 06.10.2019).
- Українська мова. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів: 10, 11 класи. *Дивослово*. 2018. № 7–8. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv> (дата звернення: 05.10.2019).

References

- Dyka, N. M., Glazova, O. P. (2018). Nova paradyghma pisljadyplomnoji pedaghoghichnoji osvity: realizacija kompetentnisnogho pidkходу [A new paradigm of postgraduate pedagogical education: realization of the competent approach]. *Neperervna profesijna osvita: teorija i praktyka* (Serija: Pedaghoghichni nauky). Vypusk 3–4 (56–57), 14–20. DOI: 10.28925/1609-8595.2018(3-4)1420 (ukr).
- Kremen, V. Gh.(Ed.) (2008). *Encyklopedija osvity [Encyclopedia of Education]*. Kyiv, Ukraine: Jurinkom Inter (ukr).
- Jermakov, I. Gh. (2006). Kompetentnisnyj potencial proektnoji dijalnosti. [Competence potential of project activity]. In M. Gholubenko (Ed.), *Proektna dijalnistij u shkoli* (pp. 5–18). Kyiv, Ukraine: Shkilnyj svit (ukr).
- Jermakov, I. Gh. (Ed.) (2005). *Zhyttjeva kompetentnistj osobystosti: vid teoriji do praktyky: naukovometodychnyj posibnyk [The vital competence of the individual: from theory to practice: a scientific and methodological manual]*. Zaporizhzhja, Ukraine: Centrion (ukr).
- Kovaljchuk, V. I. (2015). Konceptcija formuvannja proektnoji kompetentnosti uchniv zaghaljnoosvitnikh navchalnykh zakladiv [The concept of designing the project competence of students of secondary schools]. *Mystecjka osvita: zmist, tekhnologhiji, menedzhment*, 9, 102–122 (ukr).

- Kovalychuk, V. I. (2015). Formuvannja proektnoji kompetentnosti uchniv zaghaljnoosvitnikh navchalnykh zakladiv: konceptualna modelj [Formation of project competence of students of secondary schools: conceptual model]. *Pedagogichni nauky*, 28, 26–33 (ukr).
- Kosovych, O. V. (2011). Proektna dijalnistj jak odna z form innovacijnykh metodychnykh tekhnologij navchannja [Project activity as a form of innovative methodological teaching technologies]. *Naukovyj visnyk Uzhgorodskogo nacionalnogo universytetu. Serija: Pedagoghika. Socialjna robota*, 22, 76–78 (ukr).
- Miroshnyk, S. I. (2014). Teoretychni osnovy navchalnoji proektnoji dijalnosti uchniv [Theoretical foundations of students' educational project activity]. *Narodna osvita: elektronne naukovе fakhove vydannja*, 2 (23). Retrieved from https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=2383 (ukr).
- Onoprijenko, O. *Proektna dijalnistj molodshykh shkoljariv [Design activity of younger students]*. Retrieved from https://base.kristti.com.ua/wp-content/uploads/2017/09/Proektna_dijalnist.pdf (ukr).
- Ukrajinsjka mova. Proghrama dlja zaghaljnoosvitnikh navchalnykh zakladiv: 5–9 klasy [Ukrainian language. Program for general educational institutions 5–9 classes]. (2017). *Dyvoslovo*, 7–8. Retrieved from <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/navchalniprogrami-5-9-klas-2017.html> (ukr).
- Ukrajinsjka mova. Proghrama dlja zaghaljnoosvitnikh navchalnykh zakladiv: 10, 11 klasy [Ukrainian language. Program for general educational institutions 10, 11 classes]. (2018). *Dyvoslovo*, 7–8. Retrieved from <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv> (ukr).

**ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ
ЗАВЕДЕНИЙ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ НЕОЛОГИЗМОВ**

Дикая Наталья, кандидат педагогических наук, доцент,
заведующая кафедрой методики языков и литературы
Института последипломного педагогического образования,
Киевский университет имени Бориса Гринченко,
проспект Павла Тычины, 22-а, 02152 Киев, Украина, n.dyka@kubg.edu.ua

Глазова Олександра, кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры методики языков и литературы
Института последипломного педагогического образования,
Киевский университет имени Бориса Гринченко,
проспект Павла Тычины, 22-а, 02152 Киев, Украина, o.glazova@kubg.edu.ua

В статье освещена проблема организации проектной деятельности учащихся учреждений общего среднего образования в процессе обучения неологизмов. Выделен перспективный путь развития компетентно направленного образования. Отмечено, что проектирование обеспечивает интеграцию разнопредметных знаний и умений с различными видами деятельности, создавая уникальные предпосылки для формирования ключевых компетенций, определенных концепцией Новой украинской школы. Выяснено, что именно проектная деятельность является наиболее оптимальной для изучения в школе лексики, в частности неологизмов, роли и адаптации их в украинском языке.

Отмечено, что проектирование является творческой, инновационной деятельностью, результатом которой должен быть интеллектуальный продукт, который определяется субъективной или объективной новизной, наделенный практической или теоретической ценностью, выполненный в условиях управления и консультирования учителя. Охарактеризован процесс организации работы учащихся над учебным проектом, подано структуру деятельности ученика при выполнении проекта, в частности описано такие составляющие, как мотивационный компонент, определение актуальности проблемы для участников

проекта, етап планування діяльності, колективна вироботка критеріїв оцінки і тому подібне. Акцентовано увагу на необхідності використання інформації з різних джерел. Підкреслено, що ознайомлення учасників з причинами і значенням неперервного поповнення мови новими словами, особливостями використання таких слів в мові, відбувається на уроці з опорою на підручник, посібники, графічні засоби навчання. Виділено дослідно-пошуковий проект як більш цілеспрямований для засвоєння знань про неологізми, по своїй структурі максимально наближений до наукового дослідження.

Зазначено, що проектна діяльність застосовується в освітньому процесі як одна з форм активного і продуктивного навчання, а тому питання реалізації проектної діяльності учасників і підготовки педагогів до її активного впровадження в заклади загальної середньої освіти потребують подальшого вивчення.

Ключові слова: неологізми; методика навчання українській мові; мотиваційний компонент; загальна середня освіта; організація проектної діяльності; проектна технологія; стилістична норма.

ORGANIZATION OF PROJECT ACTIVITY OF STUDENTS OF GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS IN THE PROCESS OF STUDYING NEOLOGISMS

Dyka Natalia, PhD (Pedagogy), Associate Professor,
Head at the Department of Language and Literature, Institute of In-Service Training,
Borys Grinchenko Kyiv University,
22-A, Pavlo Tychyna Avenue, Kyiv, 02152, Ukraine, n.dyka@kubg.edu.ua

Glazova Oleksandra, PhD (Pedagogy), Associate Professor,
Department of Language and Literature, Institute of In-Service Training,
Borys Grinchenko Kyiv University,
22-A, Pavlo Tychyna Avenue, Kyiv, 02152, Ukraine, o.glazova@kubg.edu.ua

The article covers the problem of organizing project activity of students of general secondary education institutions in the process of teaching neologisms. The perspective way of development of competently directed education is singled out. It is emphasized that project activity provides integration of different subject knowledge and skills with different types of activities, creating unique prerequisites for formation of key competences, defined by the concept of the New Ukrainian School. It is found out that project activity is the most optimal for studying vocabulary at school, including neologisms, their role and adaptation in the Ukrainian language.

The criteria for defining the theme of the project are defined. The process of organizing students' work on the educational project is described, the structure of the student's activity during the project implementation is represented, in particular such components as the motivational component, determining the relevance of the problem for the project participants, the stage of activity planning, collective development of evaluation criteria, etc. are described. Emphasis is placed on the need to use information from different sources. It is emphasized that acquaintance of the students with the reasons and importance of continuous updating of the language with new words, peculiarities of using such words in the speech, takes place in the lesson with reference to a textbook, manuals, graphic teaching aids. The research-search project is close as possible to scientific research in its structure. It is distinguished as more expedient for assimilation of knowledge about neologisms.

It is noted that project activity is used in the educational process as a form of active and productive learning, and therefore the issues of implementation of project activity of students and preparation of educators for its active implementation in general secondary education institutions require further study.

Key words: general secondary education; motivational component, neologisms; project technology; organization of project activity; stylistic norm; teaching methods of Ukrainian language.

Стаття надійшла до редакції 05.10.2019

Прийнято до друку 31.10.2019

УДК 378.091.011.3-051:78]:37.091.313

Максим Лук'янчиков

ORCID iD 0000-0001-9483-3780

кандидат педагогічних наук, доцент,
викладач кафедри теорії і методики
навчання мистецьких дисциплін,
Бердянський державний педагогічний університет,
вул. Шмідта, 4, 71100 Бердянськ, Україна,
maximluk23@ukr.net

ВИКОРИСТАННЯ ПРОЄКТІВ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ПРОЄКТУВАЛЬНИХ УМІНЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

Аналіз досліджень змісту та сутності понять «проектування», «проектувальна діяльність», «проектувальна технологія» свідчить, що результатом цієї діяльності є проект – продукт для масового використання. У науковій літературі проект розглядається як систематична форма організації діяльності; як послідовність взаємопов'язаних подій, які відбуваються впродовж встановленого обмеженого проміжку часу та спрямовані на досягнення оригінального та водночас певного результату; як комплекс пошукових, дослідницьких, графічних та інших видів робіт, що виконуються з метою практичного чи теоретичного розв'язання значущої проблеми.

Робота над проектами викликає в майбутніх учителів музики певні труднощі, причиною яких є: недостатня база знань з загальнопедагогічних та фахових дисциплін, умінь інформаційного пошуку й використання дослідницьких методів під час обробки отриманої інформації. Характерною рисою проектного навчання є наявність значущої соціальної або особистісної проблеми, що вимагає інтегрованого знання, дослідницького пошуку рішень, групової діяльності, яка б забезпечувала потреби в різних знаннях, уміннях, компетентностях. У статті висвітлено поетапне створення навчального проекту майбутнім учителем музики з метою практичного оволодіння проектувальними уміннями в процесі фахової підготовки.

Ключові слова: майбутній учитель музики; навчальний проект; професійна підготовка; проектувальні уміння.

<https://doi.org/10.28925/2078-1687.2019.3-4.153160>

Вступ. Аналіз досліджень змісту та сутності понять «проектування», «проектувальна діяльність», «проектувальна технологія» свідчить, що результатом цієї діяльності є проект – продукт для масового використання. У педагогічній науці немає єдиного підходу до трактування змісту поняття «проект». У довідковій літературі проект визначається як прообраз передбачуваного або можливого об'єкта, стану; задум, план, сукупність документів і розрахунків, необхідних для його створення.

У науковій літературі проект розглядається як систематична форма організації діяльності; як інноваційна форма організації освітнього середовища, в основі якої лежить комплексний характер діяльності тимчасового колективу в умовах активної взаємодії з навколишнім середовищем; як форма побудови

цілеспрямованої діяльності; як послідовність взаємопов'язаних подій, які відбуваються впродовж встановленого обмеженого проміжку часу та спрямовані на досягнення оригінального та водночас певного результату; як дію, яка виконується в природних умовах і містить вирішення складного завдання; як комплекс пошукових, дослідницьких, графічних та інших видів робіт, що виконуються з метою практичного чи теоретичного розв'язання проблеми; як цільовий акт діяльності, в основу якого покладено інтереси людини.

Мета статті полягає у висвітленні особливостей використання навчальних проектів для оволодіння проектувальними уміннями майбутнім учителем музики в процесі фахової підготовки.

Особливості використання проектів у навчальній діяльності. У своєму дослідженні У. Кільпатрик пояснює проект як будь-яку ро-

боту, що має певну цільову настанову. Проект, на його думку, спрямований на розв'язання конкретної проблеми, на досягнення оптимальним способом заздалегідь запланованого результату. Він може містити елементи доповідей, рефератів, досліджень та будь-яких видів самостійної творчої роботи суб'єктів учіння (Інноваційний потенціал вищої педагогічної освіти, 2012). Отже, проект – це сукупність певних дій, документів, текстів для створення реального об'єкта, предмета, різного роду теоретичного продукту.

Успішна реалізація проектів, на думку О. Вознюк (2009), буде відбуватися за певних умов: наявності значущої в творчому, дослідницькому плані проблеми; уміння педагогом ставити ключові та тематичні запитання; практична значущість очікуваних результатів; самостійна робота суб'єктів учіння; структурування змістовної частини проекту (етапи, завдання, розподіл ролей); використання дослідницьких методів; застосування комп'ютерних технологій (для пошуку інформації, спілкування з іншими учасниками проекту, створення кінцевого продукту проекту). Робота над проектами викликає в майбутніх учителів музики певні труднощі, причиною яких є: недостатня база знань з загально-педагогічних та фахових дисциплін, умінь інформаційного пошуку й використання дослідницьких методів під час обробки отриманої інформації.

Створення проекту передбачає організацію проектного навчання. Проектне навчання, на думку О. Ільченко (2007), є продуктивним видом діяльності суб'єктів учіння, що відбувається в спеціально організованих обставинах, які дають можливість у безпечних умовах діяти самостійно, одержувати результат і його соціальне визнання. Воно відрізняється від проблемного тим, що навчальна діяльність має характер проектування, яке припускає одержання конкретного результату та його публічного пред'явлення, обговорення, захисту. Проектне навчання реалізує ідеї проблемного навчання, що має суб'єктивну або об'єктивну новизну й практичне значення.

Суть проектного навчання полягає в тому, що суб'єкт учіння в процесі роботи над навчальним проектом осмислює реальні процеси, працює з реальними об'єктами. Проектне навчання використовується не замість систематичного предметного навчання, а поряд з

ним, як компонент особистісно орієнтованого навчання (Полевиков, 2010). Характерною рисою проектного навчання є наявність значущої соціальної або особистісної проблеми, що вимагає інтегрованого знання, дослідницького пошуку рішень, групової діяльності, яка б забезпечувала потреби в різних знаннях, уміннях, компетентностях. У результаті проектного навчання майбутній учитель музики оволодіває уміннями: використовувати різні джерела інформації, застосовувати методи дослідження, моделювання, естетично оформлювати проекти; співпрацювати в групі, об'єктивно оцінювати думки; ставити мету, висловлювати гіпотезу, складати й реалізовувати план, співставляти гіпотезу з досягнутим результатом.

У педагогічній освіті виділяють навчальні проекти. Вони визначаються як форма організації навчання, яка передбачає діяльність всіх його учасників, спрямовану на отримання освітньої продукції за певний період, підкреслюється комплексний характер цієї діяльності. Також, навчальні проекти характеризуються як початково-пізнавальна, творча або ігрова діяльність, яка має спільні мету, узгоджені методи, засоби діяльності та спрямована на досягнення результату з розв'язання певної проблеми, значущої для учасників проекту; як організаційна форма роботи, що орієнтована на засвоєння навчальної теми або навчального розділу та становить частину стандартного навчального предмета або кількох предметів (Волкова, 2008). Навчальний проект – це цілеспрямована діяльність, яка дозволяє визначити способи вирішення проблеми шляхом розв'язання задач, які впливають з цієї проблеми при розгляданні її в конкретній ситуації. Серед навчальних проектів виділяються дослідницькі, творчі, соціально-значущі, інформаційні, практико-орієнтовні. Так, дослідницькі проекти мають добре продуману структуру, потребують означення цілей, актуальності предмета дослідження для всіх учасників проекту, соціальної значущості, відповідних методів тощо. За структурою вони наближаються до наукового дослідження (Падалка, 2019).

Інформаційні проекти спрямовані на збір матеріалу про об'єкт або явище. Під час виконання таких проектів систематизується інформація з різних предметів, різних освітніх галузей. Особливістю створення творчих про-

ектів є те, що вони не мають чіткої та детальної операційної алгоритмізованої структури діяльності, але передбачають відповідне оформлення кінцевих результатів. Це потребує обробки отриманих даних у вигляді сценарію, програми, плану, статті, репортажу, дизайну тощо. Соціально-значущі проекти спрямовані на результат діяльності, зорієнтований на інтереси тієї чи тієї групи людей (Мельник, 2018). Структура цих проектів тільки намічається та залишається відкритою до завершення роботи. Практико-орієнтовні проекти передбачають чітко окреслений результат діяльності та орієнтацію на соціальні інтереси його учасників. Створення такого проекту потребує продумування структури, сценарію діяльності з визначенням функцій усіх учасників, чітких висновків, координації роботи, презентації отриманих результатів та можливих способів їх впровадження в практику. У реальній педагогічній практиці найчастіше створюються мішані типи проектів. Кожний тип проекту характеризується тим чи тим видом координації, термінами виконання, етапністю, кількістю учасників тощо. Дослідники наголошують, що основною рушійною силою в реалізації кожного проекту є педагог, який усвідомлює свою соціальну відповідальність, постійно турбується за професійне зростання майбутніх учителів музики (Мариновська, 2007).

Проект повинен мати ясну та реальну мету, яку треба досягти. Метою проекту є вирішення вихідної проблеми, але в кожному конкретному випадку це рішення має власне та неповторне втілення. Цим втіленням є проектний продукт, який створюється автором у ході його роботи та стає засобом розв'язання проблеми. Навчальний проект має певну структуру, яка відображається в його положенні чи програмі : назва проекту; цитата, лозунг або інша форма його представлення; ідея, цілі й завдання; учасники; умови реєстрації; терміни реалізації; етапи проведення; умови участі (організаційні, технічні, інші); особливості проведення, види діяльності учасників; форми взаємодії організаторів з його учасниками й іншими суб'єктами; критерії оцінки робіт окремих учасників, всього проекту; діагностична і оцінкова група; результати та їх оцінка; призи й нагороди; можливе продовження та розвиток; автори, координатори, адміністратори, організатори (Мелашенко, 2006).

Результати виконаних проектів мають бути матеріальними, тобто оформлені певним чином (відеофільм, альбом, бортжурнал «подорожей», комп'ютерна газета, альманах, веб-сторінка тощо). Педагог під час реалізації проекту стає не носієм готових знань, а організатором пізнавальної діяльності майбутніх учителів музики; переорієнтує навчально-виховну роботу на організацію процесу самостійної діяльності суб'єктів учіння, де пріоритет надається дослідницьким, пошукового та творчим завданням.

Основні етапи розроблення навчального проекту в умовах закладу вищої освіти. Розглянемо процес створення майбутніми учителями музики проекту на тему «Майстри віденської класичної школи», у якому вони оволодівали проектувальними вміннями. Розроблення проекту здійснювалася протягом двох місяців, впродовж яких виконавці збиралися кожного тижня. Так, на початку першого тижня відбувся загальний збір учасників, на якому педагогом було запропоновано вид проекту – лекція-концерт. Зміст цього виду роботи пов'язаний з ювілеєм засновника віденської класичної музичної школи Й. Гайдна. Вирішили, що слухачів можна ознайомити з творчістю композиторів Й. Гайдна, А. Моцарта, Л. Бетховена, розкрити основні риси віденської класичної школи. Значну увагу приділити живому виконанню музичних творів, показу відповідного візуального супроводу (картин, репродукцій, слайдів, відеосюжетів).

Педагог разом зі студентами зробив опис проектною ситуації: у зв'язку з тим, що майбутні вчителі музики, молодь більше цікавляться сучасною популярною музикою, не достатньо уваги приділяють слуханню класичної музики, виникла необхідність в організації лекції-концерту. Студенти матимуть змогу ознайомитися з цікавими фактами з життя композиторів, рисами їхніх музичних стилів, особливістю музики тієї епохи, визначити різнохарактерні музичні твори безпосередньо в живому виконанні. Також було сформульовано загальну мету проекту: поглибити та розширити знання слухачів про віденську класичну школу, викликати в майбутніх учителів музики захоплення від прослуховування класичної музики, бажання в подальшому слухати та вивчати кращі зразки класичної музики та відвідувати концерти, пропагувати класичну музику.

У подальшій роботі було зроблено акцент на визначенні завдань проєкту. Так, у ході дискусії сформулювали такі завдання: розширити уявлення про класичну музику; поглибити знання про видатних композиторів; пробудити інтерес до класичної музики; розкрити важливість класичної музики в процесі культурного становлення особистості; формувати музичний смак; навчити культурі поведінки під час прослуховування класичної музики на концерті. На основі загальної мети й завдань було запропоновано учасникам проєкту визначити власні цілі та завдання.

Для якісної підготовки проєкту було вивчено та схарактеризовано подібні матеріали. Так учасники мали ознайомитися з лекціями-концертами відомих діячів культури та мистецтва, викладачів дитячих музичних шкіл. Ідея проєкту полягала в тому, що майбутні вчителі музики матимуть змогу почути в професійному виконанні викладачів, студентів кращі зразки класичної музики в поєднанні з вербальною характеристикою стилів композиторів, епохи написання, почуттів, художніх образів.

На наступних зборах разом з учасниками було проаналізовано та відібрано необхідні ресурси. До матеріальних та технічних ресурсів віднесено – малий концертний зал на 100 місць, мультимедійна система, картини, репродукції, музичні інструменти (рояль, фортепіано), ноутбук, музичний підсилювач, акустична система, монітор. Кадровий ресурс забезпечували викладачі, студенти старших курсів, концертмейстери.

Також учасники визначили можливі ризики запропонованого проєкту. Серед них вони назвали такі: виконавці не встигнуть оволодіти музичним матеріалом на достатньому рівні, раптова відсутність тепло- та світлозабезпечення, хвороба одного з учасників проєкту. Далі було складено організаційну схему реалізації проєкту: відбір учасників (два ведучих, відеооператор, звукооператор, декоратор, фотограф, виконавці, члени творчих груп), розподілення ролей, визначення мети діяльності кожного учасника. До схеми інформаційного супроводу проєкту було віднесено: бібліографічні дані про композиторів, аудіо- та відеозаписи творів, методичні вказівки. Також, необхідною складовою створення проєкту була організація системи моніторингу та оцінки результатів реалізації проєкту, що передбача-

ло звіт учасників (індивідуальний, груповий) щотижня; репетиції (поточні, генеральна).

Другий тиждень розпочався визначенням передбачуваних результатів проєкту: сценарій, відеозапис, розроблення методичних рекомендацій. Педагог запропонував з метою коригування проєкту створити певні механізми. Учасниками були запропоновані такі: перегляд відеозаписів репетицій, індивідуальні та групові консультації, тренінги.

Одним із етапів роботи було схарактеризувати цільову аудиторію проєкту й критерії її відбору. У результаті обговорення запропоновано такі ролі: ведучі, виконавці, декоратори, розробники сценарію, афіші, програмки лекції-концерту, методичних рекомендацій. Так, для розроблення сценарію визначили творчу групу з п'яти осіб (викладач, магістрант, по одному студенту з груп старших курсів). Її учасники мали такі якості, як креативність, могли писати вірші, нестандартно мислити. Ведучими обрали хлопця та дівчину, які мають чітку дикцію, артистичні дані, привабливу зовнішність, ерудицію, вільно володіють українською мовою. Бути виконавцями музичних творів проєкту виявили бажання концертмейстери, викладачі та студенти, які мають досвід публічного виступу на концертах, фестивалях, конкурсах, цікавляться музикою віденських класиків.

Не менш важливим для лекції-концерту був вибір звукорежисера, відеооператора, фотокореспондента. Звукорежисером обрали студента, який на достатньому рівні володіє аудіоапаратурою та захоплюється електротехнікою та звуковими редакторами. Для відеозйомки запропонували запросити спеціаліста. Фотокореспондентом погодився бути студент, який має професійний фотоапарат та брав участь у фотоконкурсах. Також була визначена слухацька аудиторія: викладачі, студенти; учні та викладачі мистецьких шкіл; школярі та вчителі музики загальноосвітніх навчальних закладів відповідно до місць у актовій залі. Декораторами стали декілька студентів молодших курсів та викладач. Розробниками афіші були викладач та студент, який має досвід створення афіш, плакатів, постерів, стендів за допомогою комп'ютерних програм. Програму лекції-концерту складала творча група з викладача та по одному студенту з різних курсів. Розробниками методичних рекомендацій були викладачі фахових дисциплін та магістранти.

Учасники проекту під час обговорення затверджували ролі та підбирали способи дій для їх реалізації.

На черговому зборі учасників склали план подальшої роботи над проектом: визначення дати лекції-концерту, дня звітів учасників щодо підготовки, дати поточних та генеральної репетицій; складання плану дій кожного учасника проекту; ознайомлення виконавців зі змістом сценарію лекції-концерту, пробне відтворення (можлива заміна); робота над виразним читанням тексту, мізансценами; підбір одягу, зачісок, атрибутики (папка для сценарію тощо), вивчення тексту сценарію напам'ять; узгодження дій між ведучими та іншими виконавцями.

Наступний етап роботи над проектом передбачав організацію індивідуальної роботи з усіма учасниками. Було запропоновано розробити та провести серію тренінгів. З цією метою створили творчу групу, яка складалася з викладачів дисциплін «Психологія музичного мистецтва», «Акторська майстерність», «Риторика», «Музично-педагогічне вдосконалення», «Психологія мистецтва», «Режисура, постановка та художнє оформлення культурно-дозвіллевих заходів». Наприклад, для фотокореспондента запропонували підготувати сценарії ситуацій, які потрібно зняти (ведучих на початку концерту, виконавців, публіку), провести орієнтовну роботу в концертній залі з пошуку оптимальних ракурсів. Також, був розроблений тренінг «Правила поведінки на концерті класичної музики», який передбачав роботу з потенційними слухачами-студентами, та був розрахований на декілька занять.

На наступному етапі проекту проводилася підбір та перевірка способів дій для його реалізації кожним учасником: затвердження творів, які вибрали виконавці; обговорення терміну вивчення творів напам'ять; аналіз та структуризація зібраного матеріалу про композиторів, музика яких буде виконуватися на концерті; відпрацювання мізансцен учасників лекції-концерту; робота з творчою групою викладачів щодо організації тренінгів; перевірка готовності та корекція сценарію лекції-концерту; проведення спеціального тренінгу з усіма учасниками лекції-концерту. Далі було організовано проведення індивідуальних репетицій, оцінювалася готовність студентів, які виконують музичні твори; проведення спеціального тренінгу з музикантами-виконавцями «Завадостійкість як умова успішного

сценічного виступу»; вирішення організаційних питань (стан готовності музичної апаратури, наявність слайдів, репродукцій картин, оформлення зали; розроблення орієнтовного варіанту афіші, програмки, запрошень тощо).

На початку другого місяця розроблення проекту було зібрано творчу групу з метою визначення порядку номерів та узгодження роботи. Далі проводилася оцінка стану готовності виконавців-інструменталістів; виконання творів у порядку, передбаченому за сценарієм; надання методичних рекомендацій; проведення спеціального тренінгу для виконавців музичних творів. Також творча група аналізувала стан готовності проведення лекції-концерту до означеної дати та коригувала перебіг підготовки.

Наступний етап – організація та проведення поточної репетиції музикантів-виконавців, на якому прослуховувалися всі твори в порядку передбаченому сценарієм; надавалися рекомендації; відпрацьовувалися організаційні моменти сценарію лекції-концерту (робота з ведучими, робітниками сцени, звукорежисером, відеооператором, фотокореспондентом); перевіряли та затверджували афішу, запрошення, програму, сценарій лекції-концерту, оцінювали стан готовності, виявляли проблеми та шукали шляхи оптимізації підготовки. Після цього проводили поточні репетиції з усіма учасниками лекції-концерту за сценарієм з метою відпрацювання мізансцен (без виконання музики, показу слайдів, відео) та виявлення стану готовності музичних номерів. Також важливою формою роботи було надання індивідуальних консультацій для студентів творчою групою викладачів класу з «Основного музичного інструменту», «Постановки голосу». «Концертмейстерського класу».

Завершальною роботою було вирішення організаційних питань (розміщення афіш, роздавання запрошень, друк програм, перевірка мультимедійного забезпечення); проведення поточної та генеральної репетиції з усіма учасниками лекції-концерту за сценарієм (з виконанням музики, показу слайдів, відео); обговорення зовнішнього вигляду учасників. Творча група проекту здійснювала перевірку концертної зали та стану готовності всіх учасників перед початком проведення лекції-концерту. Матеріальним вираженням проекту було видання навчально-методичного посіб-

ника «Майстри віденської класичної школи», який складався з таких розділів: життя та творчість, характеристика музичного стилю, особливості виконання, сценарій лекції-концерту, рекомендована література.

Висновки. Отже, навчальний проект є засобом навчання та виховання, який забезпечує оволодіння майбутнім учителем музики низкою умінь: формулювання цілей проекту, самостійне оволодіння загальнопедагогічними та фаховими знаннями, уміннями, навичками; виявлення проблем з означеної теми; висунування гіпотез, розв'язування виявленої проблеми; обговорення й обґрунтування кож-

ної з гіпотез, методів її перевірки у малих групах; опрацювання можливих джерел інформації для перевірки висунутої гіпотези; робота в групах над пошуком фактів та аргументів, які підтверджують чи спростовують гіпотезу; захист проєктів кожної з груп перед аудиторією; оформлення результатів; висунування нових проблем.

Перспективи подальших досліджень полягають в необхідності створення розвивального середовища в умовах вищого навчального закладу, яке б забезпечувало оволодіння майбутнім учителем музики проєктувальними і професійними вміннями.

Література

- Вознюк О. В., Дубасенюк О. В. Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти: інтегративний підхід: монографія. Житомир: ЖДУ ім. І.Франка, 2009. 684 с.
- Волкова Т. В. Методика професійного навчання. Бердянськ: Модем-1, 2008. 340 с.
- Ільченко О. Г. Проектне навчання в освітній системі «Довкілля» як умова міжгалузевих зв'язків змісту освіти. *Імідж сучасного педагога*. 2007. № 3 (72). С. 40–42.
- Інноваційний потенціал вищої педагогічної освіти: колективна монографія / Н. А. Глузман та ін. Донецьк: ЛАНДОН-XXI, 2012. 503 с.
- Мариновська О. Я. Упровадження педагогічних інновацій: система проєктувально-впроваджувальної діяльності. *Імідж сучасного педагога*. 2007. № 3 (72). С. 34–39.
- Мелашенко К. М. Технологія проєктного навчання. *Завуч (Шкільний світ)*. 2006. № 13 (271). С. 12–14.
- Мельник О. П. Організаційно-методична модель формування досвіду музично-просвітницької діяльності майбутнього вчителя музики. *The Archive of RS Global Publishing*. DOI: https://doi.org/10.31435/rsglobal_ws/12062018/5878.
- Особливості професійно-творчої самореалізації викладача дитячої музичної школи / Н. В. Гузієв (ред.). Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. 315 с.
- Парадокси і перспективи підготовки фахівців у системі професійної мистецької освіти: / В. П. Андрущенко (наук. ред.). Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2019. 190 с.

References

- Vozniuk, O. V., Dubaseniuk, O. V. (2009). *Tsilovi oriientyry rozvytku osobystosti u systemi osvity : intehratyvnyi pidkhid: monohrafiia* [Targets of personality development in the education system: an integrative approach: monograph]. Zhytomyr, Ukraine: ZhDU im. I. Franka (ukr).
- Volkova, T. V. (2008). *Metodyka profesiinoho navchannia* [Methods of Professional Training]. Berdiansk, Ukraine: Modem-1 (ukr).
- Ilchenko, O. H. (2007). *Proektne navchannia v osvitnii systemi «Dovkillia» yak umova mizhhaluzevykh zv'yazkiv zmistu osvity* [Project-based learning in the education system «Dovkillia» («Environment») as a condition for cross-branch communication of educational content]. *Imidzh suchasnoho pedahoha*, 3 (72), 40–42 (ukr).
- Gluzman, N. A., Koval, L. V., Marusinec, M. M., Pyetuhova L. Ye. (2012). *Innovatsiinyi potentsial vyshchoi pedahohichnoi osvity: kolektyvna monohrafiia* [Innovative potential of higher pedagogical education: collective monograph]. Donetsk, Ukraine: LANDON-HHI (ukr).
- Marynovska, O. Ya. (2007). *Uprovadzhennia pedahohichnykh innovatsii : systema proektualno-vprovadzhuvalnoi diialnosti* [Implementation of pedagogical innovations: system of projective-implementation activity]. *Imidzh suchasnoho pedahoha*, 3 (72), 34–39 (ukr).
- Melashenko, K. M. (2006). *Tekhnolohiia proektного navchannia* [Technology of project training]. *Zavuch (Shkilnyi svit)*, 13 (271), 12–14 (ukr).

- Melnyk, O. P. Orhanizatsiino-metodychna model formuvannia dosvidu muzychno-prosvitnytskoi diialnosti maibutnoho vchytelia muzyky [Organizational and methodical model of forming the experience of music-educational activity of a future music teacher]. *The Archive of RS Global Publishing*. DOI: https://doi.org/10.31435/rsglobal_ws/12062018/5878 (ukr).
- Huzii, N. V. (Ed.) (2010). *Osoblyvosti profesiino-tvorchoi samorealizatsii vykladacha dytiachoi muzychnoi shkoly* [Features of professional-creative self-realization of a children's music school teacher]. Kyiv, Ukraine: NPU imeni M. P. Drahomanova (ukr).
- Andrushchenko, V. P. (Ed.) (2019). *Paradoksy i perspektyvy pidhotovky fakhivtsiv u systemi profesiinoi mystetskoi osvity* [Paradoxes and perspectives of specialists' training in the system of professional art education]. Kyiv, Ukraine: NPU imeni M. P. Drahomanova (ukr).

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОЕКТОВ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОЕКТИРОВОЧНЫХ УМЕНИЙ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ

Лукьянчиков Максим, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры теории и методики обучения художественных дисциплин,
Бердянский государственный педагогический университет,
ул. Шмидта, 4, 71100 Бердянск, Украина, maximluk23@ukr.net

Анализ исследований содержания и сущности понятий «проектирование», «проектировочная деятельность», «проектировочная технология» свидетельствует, что результатом этой деятельности является проект – продукт для массового использования. В научной литературе проект рассматривается как систематическая форма организации деятельности; как последовательность взаимосвязанных событий, которые происходят в течение установленного ограниченного промежутка времени и направлены на достижение оригинального и одновременно определенного результата; как комплекс поисковых, исследовательских, графических и других видов работ, выполняемых с целью практического или теоретического решения значимой проблемы.

Работа над проектами вызывает у будущих учителей музыки определенные трудности, причиной которых являются: недостаточная база знаний по общепедагогическим и профессиональным дисциплинам, умений информационного поиска и использования исследовательских методов при обработке полученной информации. Характерной чертой проектного обучения является наличие значимой социальной или личностной проблемы, требующей интегрированного знания, исследовательского поиска решений, групповой деятельности. В статье освещается поэтапное построение учебного проекта будущим учителем музыки с целью практического овладения проектировочными умениями в процессе специальной подготовке.

Ключевые слова: будущий учитель музыки; проектировочные умения; профессиональная подготовка; учебный проект.

USE OF PROJECTS FOR FORMING DESIGN SKILLS OF THE FUTURE MUSIC TEACHER

Lukianchykov Maxym, PhD (Pedagogy), Associate Professor,
Lecturer of the Department of the Theory and Methodology of Teaching Artistic Disciplines,
Berdiansk State Pedagogical University,
4 Schmidta Str., 71100 Berdiansk, Ukraine, maximluk23@ukr.net

Analysis of the content and nature of the concepts of «design», «design activity», «design technology» shows that the result of this activity is a project – product for mass use. In the reference literature, the project is defined as a prototype of the intended or possible object, state; concept, plan, set of documents and calculations necessary for its creation. In the scientific literature, the project is considered as a systematic form of organization of activity.

Working on projects poses some difficulties for future music teachers, which are caused by a lack of

knowledge base in general and professional disciplines, the ability of information search and the use of research methods in processing the information obtained. A characteristic feature of project training is the existence of a significant social or personal problem, which requires integrated knowledge, research-seeking solutions, group activities that would meet the needs for different knowledge, skills and competences. Project-based learning is not used instead of systematic subject-based learning, but alongside it as a component of personally-oriented learning.

In pedagogical education there are educational projects. Among the educational projects, scientists distinguish research, creative, socially significant, informative, and practically oriented ones. The results of completed projects should be material. During the project, the teacher becomes not the bearer of ready knowledge, but the organizer of students' cognitive activity; reorients educational work to the organization of a process of independent activity of the subjects of learning, where priority is given to the activities of research, search and creative nature.

An educational project is a tool for teaching and training that provides a future teacher of music with a number of skills

Key words: design skills; educational project; future music teacher; vocational training.

Стаття надійшла до редакції 07.10.2019

Прийнято до друку 31.10.2019

ПСИХОЛОГІЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ

PSYCHOLOGY OF THE PEDAGOGICAL PROCESS

УДК [378.12+614.23]..159.942..159.944

Юлія Шевчук

ORCID iD 0000-0001-7638-968X

асистент навчально-наукового центру
неперервної професійної освіти
Інституту післядипломної освіти,
Національний медичний університет імені О. О. Богомольця,
просп. Перемоги, 34, 03056 Київ, Україна,
yvshevchuk@ukr.net

СИНДРОМ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ В МЕДИКО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ФАХІВЦІВ-ПОЧАТКІВЦІВ

У статті обґрунтовано актуальність дослідження синдрому професійного вигорання серед медичних працівників, які займаються науково-педагогічною діяльністю; наведено приклади запровадження курсів з профілактики емоційного вигорання в системі курсу підвищення кваліфікації серед закладів післядипломної освіти України; окреслено ключові моменти виникнення, розвитку та місця синдрому емоційного вигорання у Міжнародній класифікації хвороб та поведінкових розладів 10-го і 11-го перегляду; висвітлено результати дослідження емоційного вигорання у педагогів та лікарів вітчизняними авторами; представлено результати дослідження синдрому професійного вигорання у науково-педагогічних співробітників за допомогою методики «Синдром вигорання в професіях системи «людина – людина»; проаналізовано особливості структури синдрому професійного вигорання за основними параметрами: емоційне виснаження, деперсоналізація, редукція особистих досягнень у науково-педагогічних працівників з стажом роботи від 1 до 5 років.

Ключові слова: деперсоналізація; емоційне вигорання; емоційне виснаження; професійна деформація; психодіагностичні методики; редукція особистих досягнень.

<https://doi.org/10.28925/2078-1687.2019.3-4.161167>

Вступ. «42% опитаних українців переко-
нані, що саме представники освітніх закла-
дів найчастіше переживають стрес на роботі.
Кожен четвертий респондент – 26% вважає,
що в зв'язку з постійною відповідальністю за
пацієнтів медичні працівники також часто
відчувають нервову перенапругу, що може ви-
кликати синдром емоційного вигорання», –

повідомляється в дослідженні Міжнародного
кадрового порталу hh.ua (2017).

Особливо гостро проблема професійного
вигорання постає перед представниками ін-
телектуальних професій з високим рівнем до-
магань. Зважаючи на складну соціально-еко-
номічну ситуацію та реформування медичної
й одночасно освітньої галузі, вагомий вплив
на фахівця справляють зовнішні фактори.
Тому у лікарів, які займаються викладацькою

діяльністю виникає не лише зацікавленість, а нагальна потреба в діагностиці та профілактиці синдрому емоційного вигорання.

Серед сучасних критеріїв відповідності образу успішної особистості все частіше чільне місце посідають кар'єрні досягнення. Пропорційно зростають вимоги до кваліфікації, досвіду, міждисциплінарних навиків та характерологічних рис співробітника будь-якої спеціальності. За умови поєднаної діяльності в медичній та педагогічній сферах додатковими факторами є підвищена відповідальність, тісний та емоційно забарвлений контакт, нерідко когнітивно утруднені комунікації, ситуації, які потребують негайних рішень. Тому, на жаль, динамізм професій соціономічного типу специфічно впливає на особистість і за 5–10 років професійні деформації викривляють та деперсоналізують її.

Дослідження проведені серед українських лікарів підтверджують гіпотезу закономірного впливу стажу роботи на розвиток синдрому вигорання, а саме зниження ризику деперсоналізації, зростання соціального статусу і задоволення від праці зі збільшенням робочого стажу (Мазепа, Піщиков, Сидоренко, 2016).

Серед вітчизняних науковців в галузі психології ґрунтовно досліджував сферу «емоційного вигорання» академік С. Максименко. Він тривалий час працював завідувачем кафедри загальної і медичної психології у Національному медичному університеті ім. О. О. Богомольця та вивчав основні прояви синдрому «емоційного вигорання» у вчителів. На його думку, розвиток професійного вигорання серед педагогів відбувається через другий компонент синдрому – резистенцію. За результатами дослідження Максименка (2004) за методикою «Діагностика рівня емоційного вигорання» В. Бойка, домінуючими симптомами виступають неадекватне вибіркове емоційне реагування, редукція професійних обов'язків і розширення сфери економії емоцій.

Також ним було проведено дослідження з використанням методики-самозвіту «Визначення рівня професійного стресу» К. Ваймана у працівників освітніх закладів, що виявило наступну закономірність: близько третини співробітників опитаних освітніх організацій (директори та психологи) – визначаються як ті, на яких впливають негативні наслідки професійних стресорів.

Наступним кроком даного дослідження було вивчення взаємозв'язку між статтю та рівнем професійного стресу. Виявилось, що

для чоловіків-менеджерів стрес має більше згубних наслідків. Результати дослідження серед психологів за гендерною відмінністю з'ясували наступні особливості: 40% психологів-чоловіків мають середній рівень стресу, тому в результаті вони мають перспективу професійного зростання і задоволення від роботи. Проте негативний вплив позначився на професійній діяльності 30% чоловіків та 33,5% жінок-психологів.

Таким чином, за результатами досліджень професійного вигорання С. Максименка (2004), у педагогів загалом не виявлено статистично значущої різниці між статтю та компонентами синдрому професійного вигорання. Але спостерігаються розбіжності в тенденціях розвитку синдрому в жінок та чоловіків: чоловіки – схильні реагувати за допомогою першого компоненту напруження, а жінки – через другий компонент резистенцію і третій компонент виснаження. Тому, на думку С. Максименка, мова має йти про специфіку впливу статі на компоненти «професійного вигорання», а не про те, представники якої статі вигорають більше.

Зважаючи на актуальність даної проблематики у медичних працівників викладацького складу, розробка та запровадження курсів чи окремої теми з профілактики емоційного вигорання в системі курсу підвищення кваліфікації є обґрунтованим і перспективним напрямом підготовки спеціалістів. Подібні приклади знаходимо в спецкурсі «Попередження емоційного вигорання педагогів», розробленому для слухачів курсів підвищення кваліфікації педагогічних працівників та практичних психологів Рівненського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти (Шпичак, 2017), в Ужгородському національному університеті, факультет післядипломної освіти на кафедрі громадського здоров'я розроблений навчально-методичний посібник з розділом «Синдром емоційного вигорання у лікарів» (Рогач та інші, 2012), у навчальних програмах циклів тематичного удосконалення на кафедрі паліативної та хоспісної медицини Інституту сімейної медицини Національної медичної академії післядипломної освіти імені П. Л. Шупика значна увага приділяється в тому числі питанню профілактики професійного вигорання у медичних працівників (Царенко та інші, 2015). Також Європейська асоціація паліативної допомоги (2013) рекомендує включити питання профілактики професійного вигорання та оволодіння методиками

подолання наслідків в освітні програми для лікарів.

Мета статті полягає в дослідженні особливостей структури синдрому «професійного вигорання» за основними параметрами: емоційне виснаження, деперсоналізація, редукція особистих досягнень у науково-педагогічних працівників з медичним і педагогічним стажем роботи від 1 до 5 років.

Постановка та огляд проблеми. Вперше вигорання як психологічний феномен, що виявляється в допоміжних професіях, згаданий в роботах Н. Бредлі в 1969 р. (Лукьянова та інші, 2008). Згодом поняття «вигорання» було введено у 1974 р. Гербертом Фрейденбергером для характеристики психологічного стану здорових людей, що знаходяться в інтенсивному і тісному спілкуванні з клієнтами (пацієнтами) в емоційно навантаженій атмосфері при наданні професійної допомоги. Поняття «вигорання» було застосоване ним для опису деморалізації, розчарування й крайньої стомленості, які він спостерігав у робітників психіатричних установ (Freudenberger, 1974).

У 1976 р. було введено поняття «емоційне вигорання» американським психологом Х. Маслач. За словами Маслач, професійне вигорання – це не втрата творчого потенціалу, а скоріше емоційне виснаження, що виникає на фоні стресу, спровокованого міжособистісним спілкуванням (Maslach, 1976).

Досі серед авторів не визначено єдиного підходу щодо застосування термінології для опису даного явища. Якщо в англійських джерелах переважно зустрічається поняття «burnout syndrome», як найбільш узагальнене, серед вітчизняних авторів одночасно вживаються «емоційне вигорання» та «професійне вигорання» (С. Максименко, В. Бойко, Н. Водоп'янова, В. Орел). На наш погляд, у контексті даної роботи доцільніше користуватись поняттям «професійне вигорання», тому що цей феномен розглядається в умовах професійної діяльності особистості.

У Міжнародній класифікації хвороб та поведінкових розладів 10-го перегляду (МКХ-10) синдром вигорання представлений в діагностичному таксоні Z 73 – Проблеми, пов'язані з труднощами в управлінні своїм життям, підшифром Z 73.0 – «вигорання» (burnout). Синдром вигорання як явище, що виникло внаслідок хронічного стресу на робочому місці, включено також до 11-го видання МКХ. Тобто явище синдрому вигорання застосовується в контексті професійної діяльності і зазначе-

не в розділі «Фактори, що впливають на стан здоров'я або контакт зі службами системи охорони здоров'я». Описані в даному розділі причини звернень пацієнтів не класифікуються як хвороби (World Health Organization, 2019).

За визначенням Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ), синдром вигорання (burnout syndrome) – це фізичне, емоційне або мотиваційне виснаження, що характеризується порушенням продуктивності в роботі й утомию, безсонням, підвищеною схильністю до соматичних захворювань, а також вживанням алкоголю або інших психоактивних засобів з метою отримати тимчасове полегшення, що має тенденцію до розвитку фізіологічної залежності і (у багатьох випадках) суїцидальної поведінки (World Health Organization, 2003).

Найбільш розповсюдженою моделлю вивчення емоційного вигорання є трифакторна модель американських вчених К. Маслач та С. Джексона. Вигорання за цими авторами – це реакція-відповідь на тривалі професійні стреси міжособистісних комунікацій, яка включає три компоненти: емоційне виснаження, деперсоналізація, редукція особистісних досягнень (Maslach, & Jackson, 2010).

Матеріали і методи дослідження. З метою профілактики та попередження подальшого розвитку професійного вигорання в курсі довготривалого підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників навчально-наукового центру неперервної професійної освіти Інституту післядипломної освіти Національного медичного університету імені О. О. Богомольця було впроваджено тему «Ефективна комунікація та профілактика професійного вигорання». Серед матеріалів теми слухачам запропоновано методики для психологічної діагностики, психокорекційного і психопрофілактичного впливу. Під час аудиторних занять слухачі мають можливість взяти участь в груповому тренінгу, який спрямований на особистісний розвиток і дозволяє учасникам розширити та змінити звичні стратегії поведінки, навчитися ідентифікувати і виражати свої почуття, підвищити самооцінку.

Психологічна діагностика включала методику «Синдром вигорання в професіях системи «людина – людина» у модифікації Н. Водоп'янової за опитувальником Maslach Burnout Inventory (Водоп'янова, 2008) адаптованим для викладачів. Використана методика базується на основі теорії вигорання К. Маслач, С. Джексона та дозволяє оцінити структуру синдрому за трьома субшкалами: емоційне

виснаження, деперсоналізація, редукція особистих досягнень і проаналізувати за трьома рівнями розвитку.

Переважає більшість працівників, які брали участь у діагностиці (40 з 45 осіб), мають від 1 до 5 років стажу науково-педагогічної роботи та медичного стажу. Решта (5 осіб) мають лікувальний стаж понад 5 років. Саме тому в дослідження були включені 40 фахівців-початківців, які в процесі трудової діяльності відчують на собі поєднаний вплив стресо-

генних факторів внаслідок незначного досвіду в обох професіях.

Зважаючи на недостатню кількість чоловіків (10 осіб) серед учасників дослідження, порівняння показників та визначення взаємозв'язку за гендерною ознакою не проводилось.

У результаті аналізу показників емоційного виснаження, деперсоналізації та редукції особистих досягнень за трьома рівнями у 40 слухачів було отримано такі результати (рис. 1, рис. 2, рис. 3).

Емоційне виснаження

Рис. 1. Розподіл рівнів показника «емоційне виснаження» в науково-педагогічних працівників, які брали участь в дослідженні

Деперсоналізація

Рис. 2. Розподіл рівнів показника «деперсоналізація» в науково-педагогічних працівників, які брали участь в дослідженні

Редукція особистих досягнень

Рис. 3. Розподіл рівнів показника «редукція особистих досягнень» в науково-педагогічних працівників, які брали участь в дослідженні

Отже, за результатами проведених досліджень можна визначити наступні показники:

Середній показник за субшкалою:

- «емоційне виснаження» складає $(20 \pm 3,08)$ балів ($p > 0,5$), що відповідає середньому рівню;
- «деперсоналізація» – $(9 \pm 2,07)$ балів ($p > 0,5$), що відповідає середньому рівню;
- «редукція особистих досягнень» – $(36 \pm$

$2,79)$ балів ($p > 0,5$), що відповідає середньому рівню.

Емоційне виснаження в сформованій стадії спостерігається у 4 слухачів – 9,5% опитаних, в стадії формування у 26 слухачів – 61,9%, 12 слухачів – 28,6% опитаних мають не сформований рівень.

Деперсоналізація в сформованій стадії

спостерігається у 6 слухачів – 14,3% опитаних, в стадії формування у 22 слухачів – 52,4%, 14 слухачів – 33,3% опитаних мають не сформований рівень.

Редукція особистих досягнень в сформованій стадії спостерігається у 14 слухачів – 35% опитаних, в стадії формування у 14 слухачів – 35% та 12 слухачів – 30% опитаних мають не сформований рівень.

Висновки. Проаналізувавши наведені дані, робимо висновок, що в більшості спеціалістів з незначним стажем науково-педагогічної та медичної діяльності (до 5 років) середній рівень показників за всіма досліджуваними параметрами. На нашу думку, це явище може бути пов'язаним з низьким рівнем

самоствердження та досвіду, тобто професійної реалізації в молодих спеціалістів, а також не сформованими механізмами адаптації та ефективного подолання стресових ситуацій в роботі з людьми.

Перспективи подальших досліджень. Актуальними напрямками дослідження в майбутньому можна розглядати аналіз структури синдрому емоційного вигорання на широкій вибірці учасників серед науково-педагогічних працівників повторних курсів підвищення кваліфікації з стажем викладацької і медичної діяльності більше 5 років та поглиблене дослідження особистісних якостей і їх взаємозв'язок з професійним вигоранням серед науково-педагогічних співробітників.

Література

- Водопьянова Н. Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. Санкт-Петербург: Питер. 2008. 336 с.
- Лисенко О. Ю. Удосконалення професійної компетентності викладачів як передумова якісної медичної освіти. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2018. № 1–2. С. 51–56. DOI: <https://doi.org/10.28925/2078-1687.2018.1-2.516>.
- Мазепа Ю. С., Піщиків В. А., Сидоренко О. О. Диагностика синдрома професійного вигорання лікарів багатопрофільного закладу охорони здоров'я. *Здобутки клінічної і експериментальної медицини*. 2016. № 4. С. 67–69.
- Максименко С. Д. Синдром «професійного вигорання» та професійна кар'єра працівників освітніх організацій: гендерні аспекти. Київ: Міленіум, 2004. 264 с.
- Рогач І. М., Качала Л. О., Погоріляк Р. Ю., Чопей К. І. Навчально-методичний посібник для лікарів – інтернів та курсантів підвищення кваліфікації закладів (факультетів) післядипломної освіти зі спеціальності «Організація і управління охороною здоров'я». Ужгород, 2012. 38 с.
- Современные проблемы исследования синдрома выгорания у специалистов коммуникативных профессий: коллективная монография / В. В. Лукьянов (ред.). Курск: КГУ, 2008. 336 с.
- Царенко А. В., Шекера О. Г., Губський Ю. І., Бондарчук А. М., Злотник А. А., Криничний Ю. В. Освіта медичних працівників (до- і післядипломна) з питань паліативної допомоги з метою попередження професійного вигорання. *Здоров'я суспільства*. 2015. Т. 4. № 1–2. С. 27–34.
- Шпичак І. П. Спецкурс «Попередження емоційного вигорання педагогів». Рівне: Рівненський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти. 2017. 52 с.
- Эмоциональное выгорание: какие профессии под прицелом. 2017. *Международный кадровый портал hh.ua*. URL: <https://kiev.hh.ua/article/20456> (дата звернення: 20.05.2019).
- Core competencies in palliative care: an EAPC White Paper on palliative care education – part 1. *European Journal of Palliative Care*. 2013. Vol. 20 (2). P. 86–91.
- Core competencies in palliative care: an EAPC White Paper on palliative care education – part 2. *European Journal of Palliative Care*. 2013. Vol. 20 (3). P. 140–145.
- Freudenberger H. J. Staff burn-out. *Journal of Social Issues*. 1974. Vol. 30. P. 159–166.
- Grau A., Suñer R., García M. M. Burnout syndrome in health workers and relationship with personal and environmental factors. *Gaceta Sanitaria*. 2005. Vol. 19 (6). P. 463–470. DOI: 10.1016/S0213-9111(05)71397-2.
- Maslach C. Job burnout – how people cope. *Public Welfare*. 1978. Vol. 36. Issue 2. P. 56–58.
- Maslach C., Jackson S. E., Leiter M. P. Maslach burnout inventory manual. Menlo Park, CA: Mind Garden, 2010. 52 p.
- Recommendations of the European Association for Palliative Care for the Development of postgraduate Curricula leading to Certification in Palliative Medicine. Milano: EAPC. 2009. 44 p.
- World Health Organization. International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems. 10th Revision (ICD-10). Geneva: WHO. 2003.

World Health Organization. International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems. 11th Revision (ICD-11). URL: <https://icd.who.int/browse11/l-m/en#/http%3a%2f%2fid.who.int%2fcd%2fentity%2f1249056269> (дата звернення: 12.08.2019).

References

- Vodop'janova, N. E. (2008). *Sindrom vygoranija: diagnostika i profilaktika [Burnout Syndrome: Diagnosis and Prevention]*. Saint Petersburg, Russia: Piter (rus).
- Lysenko, O. Ju. (2018). Udoskonalennja profesijnoji kompetentnosti vykladachiv jak peredumova jakisnoji medychnoji osvity [Improving the professional competence of teachers as a prerequisite for quality medical education]. *Pedagoghichnyj proces: teorija i praktyka*, 1–2, 51–56. DOI: <https://doi.org/10.28925/2078-1687.2018.1-2.516> (ukr).
- Mazepa, Yu. S., Pishhykov, V. A., Sydorenko, O. O. (2016). Diagnostyka syndromu profesijnogo vygorannya likariv bagatoprofilnogo zakladu okhorony zdorovya [Diagnosis of Professional Burnout Syndrome for Doctors at a Multidisciplinary Health Care Facility]. *Zdobutky klinichnoyi i eksperymentalnoyi medycyny*, 4, 67–69 (ukr).
- Maksymenko, S. D. (2004). *Syndrom «profesijnogho vyghorannja» ta profesijna karjera pracivnykiv osvitnikh orghanizacij: ghenderni aspekty [Professional burnout syndrome and the professional careers of educational organizations: gender]*. Kyiv, Ukraine: Milenium (ukr).
- Rogach, I. M., Kachala, L. O., Pogorilyak, R. Yu., Chopej, K. I. (2012). *Navchalno – metodychnyj posibnyk dlya likariv – interniv ta kursantiv pidvyshhennya kvalifikaciji zakladiv (fakultetiv) pislyadyploumnoyi osvity zi specialnosti «Organizaciya i upravlinnya oxoronoyu zdorovya» [Training manual for physicians – interns and cadets of advanced training of institutions (faculties) of postgraduate education in the specialty «Organization and management of health care»]*. Uzhgorod, Ukraine (ukr).
- Lukjanov, V. V. (Ed.). (2008). *Sovremennye problemy issledovanija sindroma vygoranija u specialistov kommunikativnyh professij: kollektivnaja monografija [Current problems of the study of burnout syndrome among specialists in communicative professions: a collective monograph]*. Kursk, Russia: KGU (rus).
- Czarenko, A. V., Shekera, O. G., Gubskyj, Yu. I., Bondarchuk, A. M., Zlotnyk, A. A., Krynychnyj, Yu. V. (2015). Osvita medychnykh pracivnykiv (do- i pislyadyploмна) z pytan paliativnoyi dopomogy z metoyu poperedzhennya profesijnogo vygorannya [Training of medical professionals (pre- and postgraduate) in palliative care to prevent professional burnout]. *Zdorovya suspilstva*, 4 (1–2), 27–34 (ukr).
- Shpychak, I. P. (2017). *Speczkurs «Poperedzhennya emocijnogo vygorannya pedagogiv» [Special course «Prevention of emotional burnout of teachers»]*. Rivne, Ukraine: Rivnenskyj oblasnyj instytut pislyadyploumnoyi pedagogichnoyi osvity (ukr).
- Jemocional'noe vygoranie: kakie professii pod pricełom [Emotional burnout: which professions are under the gun] (2017). *Mezhdunarodnij kadrovij portal hh.ua*. Retrieved from <https://kiev.hh.ua/article/20456> (rus).
- Core competencies in palliative care: an EAPC White Paper on palliative care education – part 1 (2013). *European Journal of Palliative Care*, 20 (2), 86–91 (eng).
- Core competencies in palliative care: an EAPC White Paper on palliative care education – part 2. (2013). *European Journal of Palliative Care*, 20 (3), 140–145 (eng).
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, 30, 159–166 (eng).
- Grau, A., Suñer, R., García, M. M. (2005). Burnout syndrome in health workers and relationship with personal and environmental factors. *Gaceta Sanitaria*, 19 (6), 463–470. DOI: 10.1016/S0213-9111(05)71397-2 (eng).
- Maslach, C. (1978). Job burnout – how people cope. *Public Welfare*, 36 (2), 56–58 (eng).
- Maslach, Ch., Jackson, S. E., Leiter, M. P. (2010). *Maslach burnout inventory manual*. Menlo Park, CA, USA: Mind Garden (eng).
- Recommendations of the European Association for Palliative Care for the Development of postgraduate Curricula leading to Certification in Palliative Medicine* (2009). Milano, Italy: EAPC (eng).
- World Health Organization. International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems. 10th Revision (ICD-10) (2003). Geneva, Switzerland: WHO (eng).
- World Health Organization. International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems. 11th Revision (ICD-11) (2019). Retrieved from <https://icd.who.int/browse11/l-m/en#/http%3a%2f%2fid.who.int%2fcd%2fentity%2f1249056269> (eng).

СИНДРОМ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ В МЕДИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НАЧИНАЮЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

Шевчук Юлия, ассистент учебно-научного центра
непрерывного профессионального образования Института последипломного образования,
Национальный медицинский университет имени А. А. Богомольца,
просп. Победы, 34, 03056 Киев, Украина, yvshevchuk@ukr.net

В статье обоснована актуальность исследования синдрома профессионального выгорания среди медицинских работников, занимающихся научно-педагогической деятельностью. Приведены примеры введения курсов по профилактике эмоционального выгорания в систему курса повышения квалификации среди заведений последипломного образования Украины; обозначены ключевые моменты возникновения, развития и места синдрома эмоционального выгорания в Международной классификации болезней и поведенческих расстройств 10-го и 11-го пересмотра; освещены результаты исследования эмоционального выгорания у педагогов и врачей отечественными авторами; представлены результаты исследования синдрома профессионального выгорания у научно-педагогических сотрудников с помощью методики «Синдром выгорания в профессиях системы «человек – человек»; проанализированы особенности структуры синдрома профессионального выгорания по основным параметрам: эмоциональное истощение, деперсонализация, редукция личных достижений у научно-педагогических работников со стажем работы от 1 до 5 лет.

Ключевые слова: деперсонализация; профессиональная деформация; психодиагностические методики; редукция личных достижений; эмоциональное выгорание; эмоциональное истощение.

THE EMOTIONAL BURNOUT SYNDROME IN THE MEDICAL AND PEDAGOGICAL ACTIVITY OF THE NOVICE SPECIALISTS

Shevchuk Julia, Assistant,
Educational and Scientific Center of Continuing Professional Education,
Institute of Postgraduate Education, Bogomolets National Medical University,
34 Peremogy Ave, 03056 Kiev, Ukraine, yvshevchuk@ukr.net

The article substantiates the relevance of the study of the burnout syndrome among medical workers engaged in scientific and pedagogical activities; examples of introduction of courses on the prevention of emotional burnout in the system of advanced training courses among institutions of postgraduate education of Ukraine are given; outlined the key moments of the emergence, development and introduction into the clinical practice of the emotional burnout syndrome; the definition of the World Health Organization and the place among the medical classification of disease 10th and 11th for the burnout syndrome are given; the main manifestations of the syndrome of «emotional burnout» in teachers, according to the research S. D. Maximenko on the method of «Diagnosis of the level of emotional burnout» by V. Boyko and the self-report method «Determination of the level of occupational stress» K. Weiman in educational institutions; the results of the study of the burnout syndrome in scientific and pedagogical staff using the techniques «Burning syndrome in the professions of the «man-man system» in the modification of N. E. Vodopianova by the questionnaire Maslach Burnout Inventory adapted for teachers; the peculiarities of the structure of the burnout syndrome according to the main parameters are analyzed: emotional exhaustion, depersonalization, reduction of personal achievements in scientific and pedagogical workers with a work experience from 1 to 5 years, and also the conclusions of similar studies of emotional burnout among doctors, confirming the hypothesis of the regular influence of work experience on the development of the burnout syndrome, namely the reduction of the risk of depersonalization, the growth of social status and satisfaction with work with an increase in work experience.

Key words: depersonalization; emotional burnout; emotional exhaustion; professional deformation; psychodiagnostic techniques; reduction of personal achievements.

Стаття надійшла до редакції 23.08.2019

Прийнято до друку 31.10.2019

Любов Співак

ORCID iD 0000-0002-3653-5432

доктор психологічних наук, професор,
професор кафедри теоретичної та консультативної психології,
Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова,
вул. Пирогова, 9, 01601 Київ, Україна,
l.m.spivak@npu.edu.ua

ІЄРАРХІЯ КУЛЬТУРНИХ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Статтю присвячено ієрархії культурних ціннісних орієнтацій іноземних студентів закладів вищої освіти України. Розкрито психологічну сутність феномена «культурні ціннісні орієнтації». Описано організацію і методи емпіричного дослідження. Емпірично встановлено особливості ієрархії культурних ціннісних орієнтацій іноземних студентів закладів вищої освіти, порівняно з українськими студентами. Іноземні та вітчизняні студенти найбільшій важливості надали культурним ціннісним орієнтаціям полюсу «рівноправність», найменшій – «ієрархія». Проте іноземні студенти надали низьких рангів культурним ціннісним орієнтаціям усіх полюсів, порівняно з вітчизняними студентами закладів вищої освіти України, що статистично підтверджено.

Ключові слова: заклади вищої освіти; ієрархія; іноземні студенти; культурні ціннісні орієнтації; українські студенти.

<https://doi.org/10.28925/2078-1687.2019.3-4.168173>

Вступ. Інтенсифікація глобалізаційних процесів у сучасному світі актуалізує проблему підвищення стабільності кожної нації. Важливою умовою забезпечення стабільності нації визначено ієрархію культурних ціннісних орієнтацій студентської молоді, адже в цьому віці інтенсивно розвивається групова ідентичність. Із огляду на зазначене, для кожної держави підвищується значущість психологічних досліджень особливостей ієрархії культурних ціннісних орієнтацій молодих громадян, які стали студентами зарубіжних закладів вищої освіти.

Аналіз останніх наукових досліджень, присвячених проблематиці цінностей, дозволив установити, що проблема розвитку культурних ціннісних орієнтацій (культурних цінностей групового рівня) студентів закладів вищої освіти залишилася за межами наукового інтересу майже всіх зарубіжних і вітчизняних психологів.

Результати емпіричного вивчення вікової динаміки розвитку культурних ціннісних орієнтацій (культурних цінностей групового рівня) вітчизняних студентів 1–5 курсів за-

кладів вищої освіти України розкрито в нашій попередній науковій публікації. За результатами дослідження, що проводилося впродовж 2012–2013 рр., було встановлено пріоритетність культурних ціннісних орієнтацій полюсів «рівноправність» і «майстерність / панування» для студентів усіх курсів. Натомість найменшого значення українські студенти надали культурним ціннісним орієнтаціям полюсів «гармонія» та «ієрархія». Однак ієрархії культурних ціннісних орієнтацій усіх полюсів виявилися відмінними для студентів різних курсів, що пов'язано з віковими особливостями їх розвитку впродовж пізнього юнацького (студентського) віку (Співак, 2014).

Студентський вік визначено сенситивним для засвоєння особистістю суспільних цінностей і становлення її системи ціннісних орієнтацій, у якій чільне місце займають національно-культурні. Адже особистість цього віку активно інтегрується в культурний простір різних спільностей (Erikson, 1980), зокрема і національної.

У студентському віці посилення ідентифікаційних процесів, що стосуються суспільних цінностей, сприяє нормальній життєдіяльності особистості у суспільстві, привласненню

нею низки суспільних норм і правил, конструюванню особистого світогляду, власної життєвої позиції та індивідуальної системи цінностей. Гостра потреба студентської молоді зберегти індивідуальність, власне «Я» й особисто відповідати за себе і власні вчинки сприяє індивідуалізації суспільних норм і цінностей (Мухина, 1985).

Натомість ієрархія культурних ціннісних орієнтацій молодих представників кожної спільності, зокрема і національної, є необхідною умовою досягнення консенсусу, тобто стабільності такої спільності. Окреслене зумовило потребу емпіричного дослідження особливостей ієрархії культурних ціннісних орієнтацій студентської молоді.

Проведений теоретичний аналіз засвідчив, що за межами наукового інтересу вітчизняних психологів залишилося питання про особливості ієрархії культурних ціннісних орієнтацій іноземних студентів закладів вищої освіти України.

Мета статті – встановити особливості ієрархії культурних ціннісних орієнтацій іноземних студентів закладів вищої освіти України.

За нашим припущенням, значущість культурних ціннісних орієнтацій для іноземних та українських студентів закладів вищої освіти є відмінною.

Для досягнення поставленої мети і перевірки припущення вирішувалися такі **завдання**: 1) емпірично встановлювалася ієрархія культурних ціннісних орієнтацій іноземних студентів закладів вищої освіти; 2) емпірично виявлялася ієрархія культурних ціннісних орієнтацій українських студентів закладів вищої освіти; 3) визначалася статистична значущість відмінностей ієрархій культурних ціннісних орієнтацій іноземних та українських студентів вітчизняних закладів вищої освіти.

Організація та методи дослідження. В емпіричному дослідженні, що проводилося впродовж 2018–2019 рр., взяли участь 89 іноземних і 93 українських студента других і четвертих курсів педагогічних закладів вищої освіти м. Київ. До групи іноземних студентів ввійшли громадяни Азербайджану і Туркменістану, які добре володіли російською мовою і впродовж навчання у закладах вищої освіти вивчали й українську мову.

Для емпіричного дослідження ієрархії культурних ціннісних орієнтацій студентської молоді було застосовано адаптований

опитувальник культурних ціннісних орієнтацій автора Ш. Шварца (SVS – Schwartz Value Survey) (Татарко, Лебедева, 2011; Співак, 2015). Вибір цього опитувальника обумовлювався низкою переваг, порівняно з іншими методами вивчення культурних ціннісних орієнтацій. Значна кількість культурних ціннісних орієнтацій дозволила деталізовано дослідити такі орієнтації та визначити їх ієрархію.

Запропоновані в адаптованому опитувальнику культурні ціннісні орієнтації або культурні цінності групового рівня презентують основні способи розв'язання суспільством базових проблем регулювання діяльності особистості. Такі способи реалізуються у трьох вимірах, за якими різні культури відрізняються між собою.

Перший вимір віддзеркалює сутність взаємодій між особистістю і групою. Полюсами першого виміру виступають «автономія» («інтелектуальна автономія» – широта поглядів, допитливість, творчість; «афективна автономія» – задоволення, різноманіття життя, насолода) і «належність» (соціальний порядок, повага до традицій, безпека, обов'язок, мудрість).

Другий вимір презентує забезпечення соціально-відповідальної поведінки особистості. Полюсами другого виміру є «ієрархія» (соціальна влада, авторитетність, підпорядкованість, багатство) та «рівноправність» (рівність, соціальна справедливість, відповідальність, допомога іншому, чесність).

Третій вимір пов'язаний із регулюванням ставлення особистості до її природного і соціального оточення. Полюсами третього виміру є «гармонія» (мир на Землі, єдність із природою, захист довкілля) та «майстерність / панування» (амбіції, компетентність, успіх) (Schwartz, 2006).

Кожне твердження опитувальника стосується цінностей полюсів окреслених вимірів.

Для встановлення статистичних відмінностей між одержаними кількісними даними ієрархії культурних ціннісних орієнтацій іноземних і вітчизняних студентів закладів вищої освіти використовувався t-критерій Ст'юдента. Значення t для $p \leq 0,01$ позначалися *; для $p \leq 0,05$ – ** (Сидоренко, 1998).

Результати дослідження. Результати вирішення визначених завдань дослідження щодо полюсів культурних ціннісних орієнтацій іноземних і вітчизняних студентів закладів вищої освіти подано в табл. 1.

Таблиця 1

**Кількісні показники полюсів культурних ціннісних орієнтацій іноземних та вітчизняних студентів закладів вищої освіти
(дані у середніх значеннях рангів)**

№ з/п	Полюси культурних ціннісних орієнтацій	Групи студентів	
		іноземних	вітчизняних
1.	Рівноправність	3,7	5,5
2.	Майстерність / домінування	3,6	5
3.	Інтелектуальна автономія	3,6	5
4.	Гармонія	3,6	4,7
5.	Афективна автономія	3,3	4,9
6.	Належність	3,2	4,9
7.	Ієрархія	3	3,9

Як видно з табл. 1, ієрархії полюсів культурних ціннісних орієнтацій іноземних та вітчизняних студентів закладів вищої освіти України суттєво відрізняються між собою. Іноземні студенти найбільшій важливості надали полюсу «рівноправність», дещо меншої та однакової – полюсам «майстерність / домінування», «інтелектуальна автономія» і «гармонія», ще меншої – полюсу «афективна автономія», ще меншої – полюсу «належність» і найменшої – полюсу «ієрархія». Порівняно з іноземними, українські студенти найбільшій значущості також надали полюсу «рівноправність», дещо меншої та однакової – лише полюсам «майстерність / домінування» й «інтелектуальна автономія», ще меншої та однакової – полюсам «афективна автономія» і «належність», ще меншої – полюсу «гармонія» і найменшої – також полюсу «ієрархія». Проте іноземні студенти оцінили усі полюси значно нижче (середні значення рангів – від 3 до 3,7), порівняно з українськими студентами (середні значення рангів – від 3,9 до 5,5). Статистична значущість відмінностей між ієрархіями полюсів культурних ціннісних орієнтацій іноземних і вітчизняних студентів виявилася досить великою ($t = 7,1^{**}$). Вважаємо, що визначені відмінності зумовлено як специфікою культурного життя громадян Туркменістану й Азербайджану та України, так і досить тривалим перебуванням іноземних студентів в іншому націокультурному середовищі.

Нижче більш детально охарактеризовано особливості ієрархії полюсів культурних ціннісних орієнтацій іноземних і вітчизняних студентів.

Емпірично виявлено, що найвищих рангів

студенти надали культурним ціннісним орієнтаціям полюсу «рівноправність», що належить до другого виміру. Для іноземних студентів середнє значення рангів культурних ціннісних орієнтацій цього полюсу становить 3,7; для українських – 5,5. За переконаннями Ш. Шварца (2006), важлива проблема суспільства полягає у забезпеченні соціально-відповідальної поведінки його представників. Розв'язання цієї проблеми здійснюється засобами спонукань студентської молоді зважати на благополуччя інших, координувати власні дії, що сприяє регулюванню неминучої залежності між людьми. Вибір студентами цього полюсу цінностей засвідчує домінування у них прагнень до визнання моральної рівності людей, турботи про благополуччя інших і т. ін.

В іноземних й українських студентів установлено пріоритетність таких культурних ціннісних орієнтацій полюсу «рівноправність», як ліквідація несправедливості, турбота про слабких, рівні можливості для всіх, надійність у справах, допомога іншим, відданість друзям і своїм рідним, щирість. Вважаємо, що ця пріоритетність зумовлюється їх віковими особливостями розвитку А саме – інтенсифікацією процесу усвідомлення особистістю студентського віку себе як представника певного суспільства і нації, що до закінчення цього віку конкретизується у новій, суспільно значущій позиції.

Високі ранги від студентів одержали й культурні ціннісні орієнтації полюсів «майстерність / домінування» та «інтелектуальна автономія». Для іноземних студентів середнє значення рангів культурних ціннісних орієнтацій цих полюсів становить 3,6; для українських – 5.

Культурні ціннісні орієнтації полюсу «майстерність / домінування», що належить до третього виміру, пов'язані з вирішенням суспільством проблеми регулювання ставлень особистості до природного і соціального довкілля. До культурних ціннісних орієнтацій цього полюсу належать такі, як: схвалення і повага з боку значущих інших, упевненість у власних силах, самодостатність, старанність у роботі, цілеспрямованість, умілість, компетентність, ефективність, прагнення до успіху і досягнення цілей.

Культурні ціннісні орієнтації полюсу «інтелектуальна автономія», що належить до першого виміру, стосуються творчості, широти поглядів і допитливості особистості. Культурними ціннісними орієнтаціями цього полюсу є такі: свобода думок і вчинків, винахідливість, унікальність, неповторність, терпимість до інших ідей, думок і переконань, інтерес до нових знань.

Досить високих рангів студенти надали й культурним ціннісним орієнтаціям полюсів «гармонія» (для іноземних студентів середнє значення рангів цього полюсу становить 3,6; для українських – 4,7) і «належність». (для іноземних студентів середнє значення рангів цього полюсу становить 3,2; для українських – 4,9).

Культурні ціннісні орієнтації полюсу «гармонія», що належить до третього виміру, пов'язані зі ставленням особистості до свого соціального і природного довкілля. Особистість, яка надала перевагу культурним ціннісним орієнтаціям цього полюсу, не підтримує війн і конфліктів, прагне до єдності з природою, оберігає її, отримує позитивні емоції від краси природи і мистецтва.

Культурні ціннісні орієнтації полюсу «належність», що зараховані до першого виміру, стосуються сенсу життя особистості в суспільстві та збереження існуючого суспільного порядку; ідентифікації особистості з референтними соціальними групами і дотриманням їх цілей, способу життя тощо. Особистість, яка надала значущості культурним ціннісним орієнтаціям цього полюсу, підтримує стабільність у суспільстві, готова захищати свою країну від ворогів, виявляє повагу до старших, дотримується звичаїв своєї країни, неухильно захищає власні релігійні переконання і слідує своїй вірі, глибоко усвідомлює суспільні та громадянські обов'язки.

Досить високо студенти оцінили й культурні ціннісні орієнтації такого полюсу першого виміру, як «афективна автономія» (для іноземних студентів середнє значення рангів цього полюсу становить 3,3; для українських – 4,9). Культурні ціннісні орієнтації цього полюсу пов'язані із задоволеннями і різноманіттям життя особистості. Для особистості, яка надала переваги культурним ціннісним орієнтаціям цього полюсу, важливою частиною життя є задоволення власних бажань, захоплюючі подорожі, потурання собі.

Найнижчих рангів студенти надали культурним ціннісним орієнтаціям полюсу «ієрархія», що належить до другого виміру (для іноземних студентів середнє значення рангів цього полюсу становить 3; для українських – 3,9). Культурні ціннісні орієнтації цього полюсу стосуються статусу й авторитету особистості, багатства, соціальної влади чи підпорядкованості. Особистість, для якої важливі культурні ціннісні орієнтації цього полюсу, підтримує контроль над іншими, домінування і володарювання, легітимізацію нерівності між людьми у розподілі влади, ролей і ресурсів, право вести за собою людей, керувати і віддавати розпорядження.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Проведене емпіричне дослідження розкриває особливості ієрархії культурних ціннісних орієнтацій іноземних студентів, порівняно з вітчизняними студентами закладів вищої освіти України. Встановлено, що всі студенти найбільшої важливості надали культурним ціннісним орієнтаціям полюсу «рівноправність», найменшої – «ієрархія». Культурні ціннісні орієнтації полюсів «майстерність / домінування», «інтелектуальна автономія», «гармонія», «належність», «афективна автономія» отримали середні ранги від іноземних і вітчизняних студентів. Із поміж останніх іноземні студенти найбільшої та однакової значущості надали полюсам «майстерність / домінування», «інтелектуальна автономія» і «гармонія», дещо меншої – полюсу «афективна автономія» і найменшої – полюсу «належність». Порівняно з іноземними, українські студенти найбільшої та однакової важливості надали лише полюсам «майстерність / домінування» й «інтелектуальна автономія», дещо меншої та однакової – полюсам «афективна автономія» і «належність» і найменшої – полюсу «гармонія».

Встановлено, що іноземні студенти набага-

то нижче оцінили культурні ціннісні орієнтації всіх полюсів, порівняно з вітчизняними студентами закладів вищої освіти України, що підтверджено статистично. Визначені відмінності можуть зумовлюватися особливостями націокультурних умов життя іноземних і вітчизняних студентів до вступу в заклади вищої освіти і тривалістю перебування іно-

земних студентів в іншому націокультурному середовищі.

Тому перспективним для подальшого вивчення вважаємо питання чинників відмінностей ієрархії полюсів культурних ціннісних орієнтацій іноземних студентів закладів вищої освіти зарубіжних країн, порівняно з вітчизняними студентами.

Література

- Мухина В. С. Проблемы генезиса личности. Москва: МГПИ, 1985. 103 с.
- Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии. Санкт-Петербург: Речь, 1998. 350 с.
- Спивак Л. М. Возрастная динамика становления культурных ценностей группового уровня у юношества. *Психологический журнал*. 2014. № 3–4 (41–42). С. 72–76.
- Спивак Л. М. Психологія розвитку національної самосвідомості особистості в юності: монографія. Кам'янець-Подільський: Друкарня Рута, 2015. 300 с.
- Татарко А. Н., Лебедева Н. М. Методы этнической и кросс-культурной психологии. Москва: Издательский дом Высшей школы экономики, 2011. 238 с.
- Erikson E. Identity and the life cycle. New York: Norton, 1980. 191 p.
- Schwartz S. A. Theory of Cultural Value Orientations: Explication and Applications. *Comparative Sociology*. 2006. № 5 (2–3). P. 137–182. DOI: <https://doi.org/10.1163/156913306778667357>.

References

- Mukhina, V. S. (1985). *Problemy genезisa lichnosti [Problems of the personality genesis]*. Moscow, Russia: MGPI (rus).
- Sidorenko, E. V. (1998). *Metody matematicheskoi obrabotki v psikhologii [Methods of mathematical processing in psychology]*. Saint Petersburg, Russia: Rech (rus).
- Spivak, L. N. (2014). Vozrastnaia dinamika stanovleniia kulturnykh tsennostei gruppovogo urovnia u iunoshestva [Age Dynamic of Development of Young Cultural Values Group Level]. *Psikhologicheskii zhurnal*, 3–4 (41–42), 72–76 (rus).
- Spivak, L. M. (2015). *Psykhologiya rozvytku natsionalnoi samosvidomosti osobystosti v yunosti [Psychology of development of personality's national self-consciousness in youth]*. Kamyanets-Podilsky, Ukraine: Ruta (ukr).
- Tatarko, A. N., & Lebedeva, N. M. (2011). *Metody etnicheskoi i kross-kulturnoi psikhologii [Methods of Ethnic and Cross-Cultural Psychology]*. Moscow, Russia: Izdatelskij dom Vysshei shkoly ekonomiki (rus).
- Erikson, E. (1980). *Identity and the life cycle*. New York, USA: Norton (eng).
- Schwartz, S. (2006). A Theory of Cultural Value Orientations: Explication and Applications. *Comparative Sociology*, 5 (2–3), 137–182. DOI: <https://doi.org/10.1163/156913306778667357> (eng).

ИЕРАРХИЯ КУЛЬТУРНЫХ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ УЧРЕЖДЕНИЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Спивак Любовь, доктор психологических наук, профессор,
профессор кафедры теоретической и консультативной психологии,
Национальный педагогический университет имени М. П. Драгоманова,
ул. Пирогова, 9, 01601 Киев, Украина, l.m.spivak@npu.edu.ua

Статья посвящена иерархии культурных ценностных ориентаций иностранных студентов высших учебных заведений Украины. Раскрыта психологическая сущность феномена «культурные ценностные ориентации». Описаны организация и методы эмпирического исследования. Эмпирически установлены особенности иерархии культурных ценностных ориентаций иностранных студентов учреждений высшего образования, по сравнению с

українськими студентами. Іноземні та українські студенти найбільшої значимості представили культурним ціннісним орієнтаціям полюса «рівноправ'я», найменшої – «ієрархія». Однак іноземні студенти представили низькі ранги культурним ціннісним орієнтаціям всіх полюсів, по порівнянню з українськими студентами вищих навчальних закладів України, що статистично підтверджено.

Ключові слова: ієрархія; іноземні студенти; культурні ціннісні орієнтації; університети вищої освіти; українські студенти.

THE HIERARCHY OF CULTURAL VALUE ORIENTATIONS OF FOREIGN STUDENTS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Spivak Luibov, Doctor of Science (Psychology), Professor,
Professor of Department of Theoretical and Counselling Psychology,
National Pedagogical Dragomanov University,
9 Pyrogova Str., 01601 Kyiv, Ukraine, l.m.spivak@npu.edu.ua

The article is devoted to the hierarchy of cultural value orientations of foreign students of higher education institutions of Ukraine. The psychological essence of the phenomenon of «cultural value orientations» is revealed. Cultural value orientations (or group-level cultural values) present the main ways for society to solve the basic problems of regulating one's personality. Such methods are implemented in three-dimensional poles, in which different cultures differ from each other. The first dimension represents the essence of the interactions between a person and a group. The second dimension concerns the provision of socially responsible human behaviour. The third dimension is related to the regulation of the attitude of man to his natural and social environment. The organization and methods of empirical research are described. The peculiarities of the hierarchy of cultural value orientations of foreign students of higher education institutions have been empirically established in comparison with Ukrainian students. Foreign and domestic students gave the highest importance to the cultural value orientations of the «egalitarianism» pole, the smallest – the «hierarchy». The cultural value orientations of the poles «mastery / domination», «intellectual autonomy», «harmony», «embeddedness», «affective autonomy» received middle ranks from foreign and domestic students. However, foreign students gave low grades to the cultural values of all poles, compared to domestic students of higher education in Ukraine, which is statistically confirmed. The identified differences may be conditioned by the peculiarities of national and cultural conditions of life of foreign and domestic students before entering higher education institutions and the length of stay of foreign students in another national cultural environment.

Key words: cultural value orientations; foreign students; hierarchy; institutions of higher education; Ukrainian students.

Стаття надійшла до редакції 25.09.2019

Прийнято до друку 31.10.2019

Тетяна Костіна

ORCID iD 0000-0001-9644-0630

кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології та педагогіки,
Таврійський національний університет імені В.І. Вернадського,
вул. Джона Маккейна, 33, 01042 Київ, Україна,
kostina_tanya@ukr.net

ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ ФІЛЬМ-АНАЛІЗУ ДЛЯ РОЗВИТКУ ҐЕНДЕРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті обґрунтовано важливість формування ґендерної компетентності студентів закладів вищої освіти для сучасного українського суспільства. Автором висвітлено основні характеристики ґендерного підходу та його роль у встановленні ґендерної рівності. Здійснено теоретичний аналіз поняття «компетентність», надана структура ґендерної компетентності, що включає три рівні: когнітивний, емоційно-мотиваційний та поведінковий. Визначено особливості застосування методу фільм-аналізу у контексті роботи у сфері ґендерної проблематики. Зроблено висновок, що метод фільм-аналізу є ефективним у роботі з молодими людьми для формування їх ґендерної компетентності (на прикладі студентів ЗВО).

Ключові слова: ґендер; ґендерний підхід; компетентність; студенти; фільм-аналіз.

<https://doi.org/10.28925/2078-1687.2019.3-4.174180>

Вступ. Ситуація в Україні сьогодні – це час розгортання та впровадження реформ у різних сферах соціально-економічної взаємодії. Реформування не обійшло стороною і освіту, зокрема, вищу. Будь-які реформи означають зміни, що власне і відображено у самому слові («reformo» з лат. «перетворюю», «змінюю»). Реформування передбачає зміну застарілих форм та створення нових; вимагає аналізу того, що є зараз та бажання змінити ситуацію на краще. Тобто реформування – це зміни, які мають на меті кращий результат у майбутньому. Особливого значення реформування системи освіти має відбутись у ґендерному питанні, оскільки без врахування ґендерної перспективи ми не зможемо бути впевненими, що реформи йдуть у потрібному напрямку. Бути впевненими у тому, що кожен громадянин/громадянка мають доступ до необхідних ресурсів (зокрема, до навчання) та не підпадають під дискримінаційний тиск. Особливого значення для ґендерної перспективи є робота з молоддю, зокрема, студентською. Актуальним на сьогодні є пошук ефективних методів, які б допомагали молодим людям усвідомити значущість даного питання та сприяли би

формуванню ґендерної компетентності молодих людей (студентів ЗВО).

Мета статті – визначити особливості використання методу фільм-аналізу у роботі з ґендерною компетентністю студентів закладів вищої освіти.

Ґендерний підхід: основні характеристики. Ґендерний підхід – це підхід, що реалізує врахування потреб різних категорій населення. Це підхід, що забезпечує можливість дотримання демократичних цінностей та пріоритетів (справедливість, представництво у суспільстві на посадах, які мають вплив на прийняття важливих для громади рішень тощо). Жінки і чоловіки повинні мати однакові можливості для формування суспільства і свого життя. Це передбачає подолання дискримінації та структурної нерівності при доступі до ресурсів, можливостей і послуг. Особливого значення ґендерний підхід набуває у системі роботи із молоддю, зокрема, студентською. На сьогодні це є однією із актуальних проблем, що мають велику теоретичну і прикладну значущість для сучасної психології та педагогіки. Психологія має визначити суть та зміст явища, педагогіка має допомогти у впровадженні та донесенні інформації до цільової аудиторії. Сьогодні система вищої освіти по-

требує навчальних курсів, тренінгів тощо, які б допомагали молоді виходити за межі усталених гендерних стереотипів.

Гендерний підхід – це доступ до благ та ресурсів суспільства, це усвідомлення різних потреб людей. Необхідно пам'ятати, що рівноправність – це не завжди рівність. Люди можуть мати різні задані можливості до реалізації себе та свого потенціалу. Задача суспільства – врахувати особливості людини та допомогти їй у реалізації своїх можливостей бути активним учасником суспільства (питання інклюзії).

Реалізація гендерного підходу в системі освіти (у тому числі, вищої) сприятиме встановленню гендерної рівності. Гендерна рівність – це можливість жити у кращому суспільстві, яке дає кожному (враховуючи її/його потреби) доступ до ресурсів. Саме тому ми наголошуємо, що має відбуватись просвітницька діяльність, яка допоможе молодому поколінню переосмислити усталені шаблони, які вони засвоїли у процесі дорослішання, та сприятиме підвищенню рівня гендерної

Гендерна компетентність та її формування методом фільм-аналізу. На сьогодні у психолого-педагогічній літературі під гендерною компетентністю позначають соціально-психологічну характеристику людини, що дозволяє їй бути ефективною в системі міжстатевої взаємодії (Словник гендерних термінів, 2016). Слід пам'ятати, що успішний професіонал у сучасному світі – це гендерно компетентний професіонал. Саме тому впровадження гендерного підходу та формування гендерної компетентності студентської молоді є вкрай необхідною.

Спираючись на дослідження у сфері гендерного питання, які були реалізовані зарубіжними та вітчизняними вченими (Вет, 1993; Говорун, 2006; Кікінежди, 2006; Клецина, 2009; Mead, 1935; Ткалич, 2011) та на структуру психіки людини, можна виділити у сфері гендерної компетентності наступні три рівні. Когнітивний рівень (знання про наявні ситуації гендерно зумовленої нерівності, умов та факторів, що її викликають). Емоційно-мотиваційний рівень (другий рівень): проявляється у співпереживанні до ситуації нерівності, у відчутті того, що дискримінація заважає проявлятися особистості у повну силу; підкреслимо, що даний рівень також має включати здатність людини адекватно оцінювати ситуації

гендерної нерівності та розуміти чинники, що призвели до дискримінаційних проявів (тут ми бачимо поєднання другого рівня із першим (когнітивним)). Крім того, цей рівень вміщує у собі вміння аналізувати власний емоційний стан у ході розгортання ситуації дискримінації та відповідне вміння демонструвати поведінку, яка сприяла б встановленню гендерної рівності. Якщо ми говоримо про впровадження знань, оцінок, бажань у дію, то це нас виводить на поведінковий рівень (третій), що забезпечується вольовою регуляцією. Саме на цьому рівні відбувається «гендерна рівність в дії»: не лише знаю, не лише хочу змінити, але й дію для впровадження змін. І тут ми знову бачимо, взаємодію виділених рівнів гендерної компетентності.

Якщо говорити про формування гендерної компетентності, то це означає впровадження цілеспрямованої діяльності, у результаті якої людина (у нашому випадку студенти ЗВО) мають демонструвати компетентність у ситуаціях із вираженою гендерною складовою. Можна сказати, що це рух у напрямку від гендерної некомпетентності до компетентності, який проявляється у набутті та засвоєнні гендерних знань, умінь і способів гендерно коректної поведінки.

Розмежуємо поняття «компетентність» та «компетенція», які часто використовуються як синоніми, що не є досить коректним. «Компетентність у навчанні (лат. *competentia* – коло питань, в яких людина добре розуміється) набуває молода людина не лише під час вивчення предмета, групи предметів, а й за допомогою засобів неформальної освіти, внаслідок впливу середовища тощо» (Енциклопедія освіти, 2008, с. 408). Також дане поняття позначають у такий спосіб: «Компетентність – сукупність компетенцій», – так позначає даний термін Ю. Рубін (2005, с. 331).

У Постанові Кабінету Міністрів України «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій» (2011): «Компетентність – динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність». «Компетенція – коло питань, в яких хто-небудь добре обізнаний; коло чийось повноважень, прав», – так позначається даний термін у словнику С. Ожегова (1990, с. 289). Ще

одне визначення надає С. Шишов (2000): «Компетенція – це загальна здатність, що основана на знаннях, досвіді, цінностях, схильностях, які надбано завдяки навчанню» (с. 262).

На думку М. Леонтьяна (2012), який зробив теоретичний аналіз співвіднесеності даних понять, розмежування між термінами полягає у наступному: 1) поняття компетентності є більш широким у порівнянні із компетенцією; 2) компетенції зазвичай розкривається через поняття «знання», «уміння», «навички», «отриманий досвід» і здібності, які надбано і розвинуто завдяки навчанню. Також «компетенція» ототожнюється з колом питань, в яких людина добре обізнана; 3) компетентність є набуттям компетенцій, включає в себе готовність до виконання поставленої задачі, та вміщує в себе елементи особистісних характеристик людини (мобільності, ініціативності тощо) (с. 75).

Як бачимо існує значна кількість підходів до визначення поняття компетентності. Узагальнивши запропоновані визначення приходимо до висновку, що вони описують характеристики, які властиві визначеним нами трьох рівнів гендерної компетентності. Оскільки «компетентність» – це певна обізнаність (скупність, комбінація знань) людини (когнітивний рівень), її цінності, погляди (емоційно-мотиваційний) та вміння виконувати певний вид діяльності (поведінковий рівень). Отже, гендерна компетентність чітко вписується у загальну структуру компетентності людини. І вона може бути реалізована у межах компетентнісного підходу, що наразі реалізовується у навчальному процесі та має забезпечити доступ вітчизняним фахівцям не лише на національному рівні, а й на світовому (Овсієнко, 2017, с. 82).

Використання фільм-аналізу у контексті формування гендерної компетентності студентів ЗВО охоплює два рівні з вище описаних: когнітивний (знання) та емоційно-мотиваційний (переживання, потреби). Можна говорити, що певним чином перегляд фільму впливає і на поведінковий (вольовий) рівень, коли змушує людину розпочати діяти для попередження проявів гендерної дискримінації та встановлення гендерної рівності. Необхідно зазначити, що ми вважаємо, що метод фільм-аналізу у більшості випадків є лише першим кроком, головною метою якого є актуалізація значущості питання гендерної нерівності, за-

нурення у переживання дискримінованих людей. Перегляд фільму дозволить молодій людині зануритись у події, стати їх учасником, що у свою чергу приводить до певного рівня «причетності» до озвученої проблематики. Сама ж реалізація дій щодо попередження гендерно зумовленої нерівності буде відбуватись (або не відбуватись) вже поза межами перегляду. Формування поведінкового рівня гендерної компетентності найкраще реалізовується із використанням тренінгової форми роботи.

У ході теоретичного аналізу поняття «компетентність» важливим для нас у визначенні є те, що її (компетентність) молода людина здобуває не лише у ході вивчення предмета, але й за допомогою засобів неформальної освіти (Енциклопедія освіти, 2008). Власне до таких методів можна віднести фільм-аналіз. Слід зазначити, що даний широко використовується у психології. До нього звертались такі психологи, як: Ж. Лакан, Дж. Кемпбелл, С. Жижек (Лозинський, Кожушко-Лозинська, 2018). До переваг цього методу відносять: відносна простота у використанні, можливість охопити достатню кількість аудиторії, значний вплив на свідомість людини. Загалом дослідники виділяють дві моделі кіноперегляду.

Перший варіант. Перегляд фільму як «чужого світу» до якого особистість не може долучитися. Зазвичай це фільми, основною метою яких є відволікти людину від її життєвих проблем, тобто розважити. Про глибинний вплив на психіку та розгортання саморефлексії у даному випадку мова не йде. Другий варіант передбачає емоційну причетність, залучення глядача до того, що відбувається на екрані, ніби у «дзеркалі» його буття (Вознесенська, Голубева, 2011). Така модель підкреслює необхідність у зваженому підході до вибору фільмів: вони (фільми) мають вміщувати у собі проблеми, що наявні у реальному житті.

Для використання методу фільм-аналізу викладачу/психологу потрібно пам'ятати наступне:

- вибрати фільм/кінопродукцію, що буде демонструватись студентам. У контексті формування гендерної компетентності студентів ЗВО мають бути обрані фільми, що мають безпосереднє відношення до тематики гендерної нерівності та проявів гендерної дискримінації.
- обрати форму проведення: групова/інди-

відуальна. Метод фільм-аналізу може використовуватись як формі групового перегляду, так і індивідуального. Вибір форми проведення залежить від можливостей, які має у доступі викладач/психолог. У першу чергу це часові можливості та технічні. Групова форма вимагає наявності часу (тривалість фільму та його подальше обговорення), у період якого учасники групи мають бути у приміщенні та переглядати фільм. Мають бути створені умови за яких перегляд не мають переривати зовнішні фактори. Крім того, для групового перегляду має бути відповідне технічне забезпечення – проектор або інтерактивна дошка, на якій буде демонструватись кінопродукція. У разі відсутності необхідних ресурсів, перегляд фільм можна провести в індивідуальній формі: учасникам надається інформація про фільм (назва, режисер, рік виходу) та встановлюють часові рамки, коли необхідно переглянути (наприклад, тиждень).

- визначити спосіб зворотного зв'язку від учасників групи. Підкреслимо, що метод фільм-аналізу передбачає наявність зворотного зв'язку. Оскільки мета – не просто перегляну фільм, мета – актуалізувати у студентів певне переживання, збагатити їх знаннями та новим досвідом. Через це обов'язковою умовою є опрацювання тієї інформації (включаючи психологічну складову), що була наявна у фільмі. Саме тому, якщо перегляд фільму відбувався у груповій формі, то після перегляду слід організувати дискусію-обговорення. Викладачу/психологу необхідно заздалегідь підготувати питання для дискусії та продумати організацію таким чином, щоб у дискусії-обговоренні брали участь усі учасники перегляду. Підкреслимо, що такий спосіб зворотного зв'язку є найбільш оптимальним, оскільки дозволяє одразу опрацювати матеріал (у тому числі психологічний), який був отриманий учасниками групи в ході перегляду. При індивідуальному перегляді зворотний зв'язок може бути реалізовано у вигляді есе-роздуму за сюжетом фільму (враження від фільму, важливість теми для сучасного суспільства тощо). Написання есе-роздуму дозволяє молодим людям структурувати отриманий досвід та поділитися враженнями від перегляду у письмовій формі.

Одним із фільмів, який може бути використаний для формування гендерної компетентності студентів ЗВО є фільм «Суфражистки»

режисерки Сари Гаврон (2015). Даний фільм дозволяє отримати інформацію про те, як жили жінки на початку ХХ століття, які права мали (а точніше, не мали). На які жертви довелося піти жінкам-суфражисткам, щоб жінки отримали право голосу на виборах. Даний фільм чітко взаємодіє із когнітивним рівнем особистості (надає інформація про те, як жили жінки у минулому) та з емоційно-мотиваційним рівнем (переживання за головну героїню та інших учасниць-героїнь фільму). Така взаємодія сприяє формуванню (хоча б на базовому рівні) гендерної компетентності студентів.

Після перегляду запропонованого фільму значна кількість студенток наголошували на тому, що вони раніше мало що знали про рух суфражисток. Отже, бачимо, що когнітивний рівень гендерної компетентності методом фільм-аналізу охоплено через надання молодим людям інформації, якої вони раніше не знали. Завдяки перегляду даного фільму студенти зазначили, що тепер вони знають про рух суфражисток і це є дуже важливою інформацією.

Також, значна кількість студентів після перегляду вказували про те, що вони тепер відчують необхідність приймати участь у виборах, оскільки розуміють якою ціною жінки вибороли для себе це право. Також у своїх есе-роздумах студенти розмірковували чи вистачило б у них сил вести таку боротьбу і якби вони себе повели на місці головної героїні. Таким чином, перегляд даного фільму актуалізує у студентів розуміння того, що гендерна рівність – це та цінність, яка має бути досягнута у сучасному суспільстві. І за її реалізацію несе відповідальність кожна людина.

Підкреслимо, що використання методу фільм-аналізу зазвичай супроводжується іншими методами (семінарами, тренінгами тощо), які сприяють формуванню гендерної компетентності молодих людей. У даній статті ми хочемо наголосити на потенціалі фільм-аналізу у роботі з гендерною тематикою. Крім того, залежно від мети та проблематики можна добирати різні фільми, які будуть розкривати необхідний аспект (гендерна дискримінація, домашнє насильство, порушення прав жінок тощо).

Загальна схема заняття фільм-аналізу може включати наступні елементи: підготовчий етап (викладач обирає фільм, що має актуалізувати тему: у нашому випадку, це гендерне

питання), власне перегляд фільму (груповий/індивідуальний), заключний етап (включає рефлексію щодо отриманої інформації та може проводитись у формі дискусії, написання есе-роздуму тощо).

Висновки. Одним із основних питань для сучасного українського суспільства є встановлення гендерної рівності. Інструментом для цього є гендерний підхід, головною метою якого є уможливлення (на скільки це можливо) встановлення справедливого (рівноправного) доступу до ресурсів. Встановлення гендерної рівності буде не можливою без залучення до процесу молодого покоління. Оскільки саме вони будуть будувати нашу державу у майбутньому. Одним із аспектів даної роботи

з молоддю – є формування гендерної компетентності. Серед методів, що сприяють формуванню компетентності у сфері гендерних питань та є досить легким у застосуванні є метод фільм-аналізу. Зрозуміло, що лише цього методу не достатньо для формування ґрунтовної компетентності студентів ЗВО у даній сфері. Однак, його використання сприятиме побудові хоча б початкового рівня гендерної компетентності молодих людей.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні особливостей формування гендерної компетентності методом фільм-аналізу не лише студентів ЗВО, але й і школярів старшої школи, які є представниками підліткового та юнацького вікових періодів.

Література

- Вознесенська О., Голубева О. Кінотерапія як форма медіаосвіти. URL: https://ms.detector.media/mediaprosvita/mediaosvita/kinoterapiya_yak_forma_mediaosviti/ (дата звернення: 15.08.2019).
Глобалізація образования: Компетенции и системы кредитов / Ю. Б. Рубин (ред.). Москва: Маркет ДС Корпорейшн, 2005. 490 с.
Енциклопедія освіти / В. Г. Кремень (ред.). Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
Клецина И. Практикум по гендерной психологии. Санкт-Петербург: Питер, 2009. 480 с.
Леонтьян М. А. Поняття «компетенція» та «компетентність» у теорії освіти. *Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія»*. Серія: Педагогіка. 2012. Випуск 176. Том 188. С. 73–75.
Лозинський О., Кожушко-Лозинська І. Психологія кіномистецтва та кінематографічні уподобання молоді. *Психологічні виміри культури, економіки, управління: Науковий журнал*. 2018. № XI. С. 165–180.
Овсієнко Л. Компетентнісний підхід до навчання: теоретичний аналіз. *Педагогічний процес: теорія та практика*. 2017. № 2 (57). С. 82–87. DOI: <https://doi.org/10.28925/2078-1687.2017.2.8287>.
Ожегов С. И. Словарь русского языка. Москва: Русский язык, 1990. 917 с.
Про затвердження Національної рамки кваліфікацій. Постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 року № 1341. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF> (дата звернення: 15.08.2019).
Словник гендерних термінів / З. В. Шевченко (ред.). Черкаси: Видавець Чабаненко Ю., 2016.
Ткалич М. Г. Гендерна психологія. Київ: Академвидав, 2011. 248 с.
Шишов С. Е. Школа: мониторинг качества образования. Москва: Педагогическое общество России, 2000. 316 с.
Як навчати школярів долати гендерні стереотипи: конспекти занять / Т. Говорун (ред.). Київ: Дорадо-Друк, 2006. 804 с.
Bem S. *The Lenses of Gender: Transforming the Debate on Sexual Inequality*. New Haven: Yale University Press, 1993. 256 p.
Mead M. *Sex and Temperament in Three Primitive Societies*. New York: William Morrow and Company, 1935. 352 p.

References

- Voznesenska, O., & Holubieva, O. (2011). *Kinoterapiia yak forma mediaosvity [Cinema therapy as a form of media education]*. Retrieved from https://ms.detector.media/mediaprosvita/mediaosvita/kinoterapiya_yak_forma_mediaosviti/ (ukr).
Rubin, Yu. (Ed). (2005). *Globalizatsiya obrazovaniya: Kompetentsii i sistemy kreditov [Globalization of Education: Competencies and Credit Systems]*. Moscow, Russia: Market DS Korporeyshn» (rus).

- Kremen, V. G. (Ed). (2008). *Entsyklopediia osvity [Encyclopedia of Education]*. Kyiv, Ukraine: Yurinkom Inter (ukr).
- Kletsina, I. (2009). *Praktikum po gendernoy psihologii [Workshop on gender psychology]*. Saint Petersburg, Russia: Piter (rus).
- Leontian, M. A. (2012). Poniattia «kompetentsiia» ta «kompetentnist» u teorii osvity [The concept of «competence» in the theory of education]. *Naukovi praci Chornomorskogo derzhavnogo universitetu imeni Petra Mogili kompleksu «Kiyev-Mogilyanska akademiya»*. Seriya: Pedagogika, 176 (188), 73–75.
- Lozynskyi, O., & Kozhushko-Lozynska, I. (2018). Psykholohiia kinomystetstva ta kinematohrafichni upodobannia molodi [Psychology of cinema and cinematographic preferences of young people]. *Psihologichni vimiri kulturi, ekonomiki, upravlinnya: Naukovij zhurnal*, XI, 165–180 (ukr).
- Ovsienko, L. (2017). Kompetentnisnyi pidkhid do navchannia: teoretychnyi analiz [Competent Approach to Learning: a Theoretical Analysis]. *Pedagogichnij proces: teoriya i praktika*, 2 (57), 82–87. DOI: <https://doi.org/10.28925/2078-1687.2017.2.8287> (ukr).
- Ozhegov, S. I. (1990). *Slovar russkogo yazyika [Dictionary of the Russian language]*. Moscow, Russia: Russkiy yazyk (rus).
- Pro zatverdzhennia Natsionalnoi ramky kvalifikatsii. Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 23 lystopada 2011 roku № 1341 [On Approval of the National Qualifications Framework. Decree of the Cabinet of Ministers of Ukraine of November 23, 2011 No. 1341]. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF> (ukr).
- Shevchenko, Z. V. (Ed.). (2016). *Slovyk gendernykh terminiv [Glossary of Gender Terms]*. Cherkasy, Ukraine: Chabanenko (ukr).
- Tkalych, M. H. (2011). *Genderna psykholohiia [Gender Psychology]*. Kyiv, Ukraine: Akademvydav (ukr).
- Shishov, S. E. (2000). *Shkola: monitoring kachestva obrazovaniya [School: monitoring the quality of education]*. Moscow, Russia: Pedagogicheskoe obschestvo Rossii (rus).
- Hovorun, T. (Ed.). (2006). *Yak navchaty shkoliariv dolaty genderni stereotypy: konspekty zaniat [Teaching students to overcome gender stereotypes: lesson notes]*. Kyiv, Ukraine: Dorado-Druk (ukr).
- Bem, S. (1993). *The Lenses of Gender: Transforming the Debate on Sexual Inequality*. New Haven, USA: Yale University Press (eng).
- Mead, M. (1935). *Sex and Temperament in Three Primitive Societies*. New York, USA: William Morrow and Company (eng).

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ФИЛЬМ-АНАЛИЗА ДЛЯ РАЗВИТИЯ ГЕНДЕРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

Костина Татьяна, кандидат психологических наук, доцент,
доцент кафедры психологии и педагогики,
Таврический национальный университет имени В. И. Вернадского,
ул. Джона Маккейна, 33, 01042 Киев, Украина, kostina_tanya@ukr.net

В статье обоснована необходимость формирования гендерной компетентности у студентов высших учебных заведений для современного украинского общества. Автором рассмотрены основные характеристики гендерного подхода и его роль в становлении гендерного равенства. Осуществлен теоретический анализ понятия «компетентность», предложена структура гендерной компетентности, которая включает три уровня: когнитивный, эмоционально-мотивационный и поведенческий. Представлены особенности применения метода фильм-анализа в контексте работы в сфере гендерной проблематики. Сделан вывод, что метод фильм-анализа является эффективным в работе с молодыми людьми для формирования их гендерной компетентности (на примере студентов ВУЗов).

Ключевые слова: гендер; гендерный подход; компетентность; студенты; фильм-анализ.

THE USE OF THE FILM ANALYSIS METHOD FOR DEVELOPMENT OF STUDENTS' GENDER COMPETENCE

Kostina Tetiana, PhD (Psychology), Associate Professor,
Associate Professor of Department of Psychology and Pedagogy,
V. I. Vernadsky Taurida National University,
33 John McCain Str., 01042 Kyiv, Ukraine, kostina_tanya@ukr.net

The article substantiates the importance of forming the gender competency of students of higher education institutions for modern Ukrainian society. The author outlines the main characteristics of the gender approach and its role in establishing gender equality and combating gender discrimination.

The theoretical analysis of the concept of competence and its role in shaping the personality of the future specialist is carried out. It is stated that in general the competence is related to the set of knowledge, skills and competencies that a specialist must possess for successful professional / educational activities.

The author proposes a structure of gender competence, which includes three levels: cognitive (knowledge of gender issues), emotional-motivational (attitude to gender inequality and discrimination) and behavioral (personality actions aimed at establishing gender equality in society).

The peculiarities of the application of the film analysis method for work in the field of gender are identified. It is stated that the method can be used individually or in group form. It is also noted that the movie analysis method requires feedback on the viewing results. Possible forms of feedback are identified by group discussion; and writing essay reflections on individual viewing. The main points that the teacher / psychologist should pay attention to in the course of using the film-analysis method for the formation of students' gender competence are identified.

The efficiency and simplicity of this method is emphasized. The author also notes that the method of film analysis is one of the possible methods, and it must be combined with other methods. It is stated that this method (film-analysis) can be used not only in working with students of institutions of higher education, but also in working with students of the school (upper classes, which covers teenage and adolescent ages).

Key words: competence; film analysis; gender; gender approach; students.

Стаття надійшла до редакції 31.08.2019

Прийнято до друку 31.10.2019

UDC 343.121.5:343.54

Tatiana Shatiuk

ORCID iD 0000-0003-2452-9198

PhD (Pedagogy), Associate Professor,
Head of Social and Educational Psychology Department,
Francisk Skorina Gomel State University,
104 Sovetskaya Str., 246019 Gomel, Republic of Belarus,
tashageorg@gmail.com

Natalya Novak

ORCID iD 0000-0002-0346-8237

PhD (Psychology), Associate Professor,
Associate Professor of Social and Educational Psychology Department,
Francisk Skorina Gomel State University,
104 Sovetskaya Str., 246019 Gomel, Republic of Belarus,
novak@gsu.by

PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF PREVENTION OF CRIMES AGAINST SEXUAL INVIOABILITY OF MINORS

The article discusses the problem of the spread of crimes against sexual integrity of minors. The authors consider pedophilia as a disease that is defined in the form of sexual attraction to girls and boys of the pre-puberty and early puberty periods, and is accompanied by obsessive thoughts, mental suffering and distress. It is emphasized that often the pedophile is a victim of childhood violence and depraved acts. Secondary pedophilia is a great danger when sexual attraction to children occurs against the background of mental retardation, schizophrenia, a brain tumor, traumatic brain injury, etc. In childhood, it is impossible to notice a tendency to pedophilia, deviation, as a rule, begins to appear in the teenage period. Despite the importance of the question raised, an understanding of the nature of these disorders is sometimes complicated, and correction methods are not effective enough.

The article notes the importance of the question of the need to change stereotypical ideas about a typical criminal (outwardly unpleasant, rude in communication, with a hostile mood), because in the case of pedophiles they are not confirmed. The article reflects the typical features of pedophile and pedosexual, the causes of the development of the disease, as well as signs by which to identify the victim of sexual harassment. The types of children falling into the hands of rapists more often than others are described: «obedient», «gullible», «abandoned», «demonstrative», «shamed».

The authors summarized and systematically presented psychological recommendations for parents and adolescents on the prevention of violations of the sexual inviolability of minors. It is emphasized that the most effective means of preventing violence is to develop awareness among children of their right to personal integrity, to protect themselves from physical abuse by any means. It is important to teach the child to distinguish respect for adults from unconditional submission to all elders.

Key words: minors; pedophilia; pedosexuality; prevention; sexual inviolability.

<https://doi.org/10.28925/2078-1687.2019.3-4.181187>

At the present stage of the intensive development of society, along with an increase in the quality of life of the population, the expansion and greater accessibility of social and economic benefits, an increase in the level of activity and responsibility

of each individual person for their own lives, an increase in negative trends is observed (an increase in people prone to addictive behaviors, the growth of juvenile delinquency, the aggravation and emergence of new forms of deviant behavior, etc.). In the last decade the problem of the spread of sexual deviations is of particular relevance and

social significance. The issues of sexual deviation today are represented by a wide range of medical and psychological studies (S. Freud, V. Leibin, V. Zhmurov, R. Komer, V. Mendelevich, D. Enikeeva, I. Kon, S. Zbigneu, I. Martynyuk, A. Lichko, T. Anafyanova, etc.). According to the psychiatrist S. Ariel, scientific interest in this problem is due to the fact that sexual deviations, which include pedophilia as a violation of sexual preference, often lead to negative consequences as for their carrier as well as for others. That is, a person with sexual deviation is maladaptive, since awareness of one's difference from the majority causes self-doubt, a sense of inferiority, disruption of social contacts, at the same time, children for whom such an experience becomes traumatic become involved (Ariel, 2013, p. 211).

Evaluation of diagnostic criteria for deviations in a person's sexual behavior encounters a number of difficulties, since there are significant differences in understanding the sexual norm. One of the leading experts in this field V. Mendelevich (2008) notes that sexual deviation is understood as any quantitative or qualitative deviation from the sexual norm, and the concept of «norm» includes behavior that corresponds to the age and gender ontogenetic patterns of this population, carried out as a result of free choice and not limiting the free choice of partner.

According to the global classification of diseases, pedophilia is a disease (F65.4), defined as sexual attraction to girls and boys of the pre-puberty and early puberty period. For such patient obsessive thoughts, mental anguish, a state of distress is typical. Often, they themselves are a victim of childhood violence and depraved acts.

In accordance with international law, pedophilia includes attraction not only to immature children, but also to persons under the age of 18, as they still remain not mature enough in social and psychological terms, which makes them dependent on adults (Bagauova et al, 2014).

In criminal law literature, pedophilia includes «assaults on children in which the perpetrator does not have persistent violations of sexual preference». This allowed expanding the interpretation of the term «pedophilia», however, the introduction of legal content into it makes it difficult to develop adequate measures of social control over this phenomenon (Dyachenko, Tsymbal, 2008, p. 119).

Imaginary (pseudo) and true pedophilia are distinguished. Imaginary pedophiles (pedosexuals) are people who are not diagnosed

with pedophilia on the basis of loss of ability to interpersonal, emotional, sensual communication with an adult partner. Often, they are prone to sadism (true pedophilia is the antithesis of sadism). Secondary pedophilia is of great danger when sexual attraction to children occurs against the background of mental retardation, schizophrenia, a brain tumor, traumatic brain injury, etc. In childhood, it is difficult to notice a tendency to pedophilia, the deviation usually begins to appear in the teenage period. Despite the importance of the issue raised, understanding the nature of these disorders is often difficult, and correction methods are not effective enough.

Not every adult in a situation of sexual assault will be able to defend his right to non-violence. When it comes to minors, due to age-related characteristics, it is even more difficult for them to assert their right to sexual inviolability, that is, to protect themselves from all kinds of abuse (depraved acts, the threat of sexual intercourse, and violent acts of a sexual nature) (Shatiuk, Novak, 2018).

Unfortunately, the stereotypical notions of a criminal as an outwardly unpleasant person, rude in communication, hostile, in the case of pedophiles, are not confirmed. Pedophiles are often not strangers, but well-known and even close people: in 30% of cases, a member of the child's family turns out to be a rapist, and in 60% of cases a person familiar to the child (teacher, neighbor, trainer, cleric, music teacher or babysitter). Only in 10% of cases the rapist is a stranger (Mones; Understanding and Preventing Child Abuse and Neglect). Using various methods, the pedophile seeks to gain the trust of the child and his parents, sometimes for several months and even years (offers to sit with the child, takes the child with him for shopping, takes on excursions, etc.). It can also use public opinion (decent work, social activities, married life) to strengthen its reputation as a respectable person in the eyes of the victim's family.

A child from a low-income family, less often – from a wealthy family, can become a victim of a pedophile (he treats him with various sweets, attracts him by giving gifts or small amounts of money, convinces that having sex, including in unnatural forms, is «fashionable», prestigious, interesting). Many criminals are distinguished by the natural gift for persuasion, knowledge of the generality of child's mentality, and they show concern and affection for children, thereby filling

in the attention deficit experienced by the child on the part of the parents.

Signs that make it possible to identify a child who has survived the pedophile's harassment are conversations about an intimate life, the getting money or expensive gifts by the child, communication with adults on social networks, a sharp reluctance to go to his favorite pastimes, etc. (Guidelines for the identification and documentation of crimes). Also, «suddenly» aloofness, regression in behavior, enuresis, causeless hysteria or aggression (for example, a child does not let go of a parent after a farewell ritual in a kindergarten, school, kid's hobby club), nightmares, sleep disorders, sex games with toys, abusive sexual behavior, change of character, unhealthy reaction to locations or crowds (crying, escaping, entrancement), bodily injury (bleeding, bruising, bite marks, etc.), drop in academic progress may become signs of impaired sexual inviolability.

Unfortunately, absolutely any child can become a victim of a pedophile, but there are children who fall into the hands of rapists more often than others: «obedient» – children who are taught by strict controlling parents that «elders are always right», thereby were deprived of the right to resist and confront adults; «gullible» – children agree to help search for a runaway kitten, bring a bag to a woman, ready to go home to a good aunt / uncle to play a new computer game, watch cartoons; «abandoned» – children who are easy prey, because they especially need attention, feel the need for warmth and affection, in acceptance; «demonstrative» – they tend to feel themselves like adults, show signs of early adulthood and sexual maturity; «embarrassed» – they experienced condemnation and harsh punishment from adults for the manifestation of awakened sexuality, therefore they are drawn to an adult who «helps» relieve stress and becomes a «best friend».

In order to develop a system of psychological education and the prevention of pedophilia in the educational environment on the basis of the Department of Social and Pedagogical Psychology, a practical-oriented project «Safe Childhood» has been in operation since 2017. Within the framework of the project, teachers and psychology students organized interaction with teachers and schoolchildren of educational institutions of the city of Gomel. For preventive activities, posters, information booklets and a videoclip were prepared, training programs for schoolchildren

were developed, given their age particular features (primary schoolchildren, adolescents and youths). Methodological developments on the project «Safe Childhood» made it possible to take part in the Republican contest of social advertising «Youth Look» held by the Ministry of Education of the Republic of Belarus and become its winners in the category «Social Print Advertising» for a series of works «Prevention of Crimes Against Sexual Inviolability of Persons» and in the nomination «Social videoclip» for the video «Safe childhood», as well as to win the banner contest on the prevention of violence and alcoholism in the family announced by the Gomel City Executive Committee.

Analysis of the freely available scientific and methodological information allows you to systematize recommendations for the prevention of violations of the sexual inviolability of minors (Prevention of crimes; Protecting Your Child).

Recommendations for parents. Try to find out if there were cases of pedophilias in your community; control your child's extracurricular activities, try not to leave him without your personal supervision; install the camera if you hire a baby-sitter, even if you know her well; teach your child to be careful on the Internet, control the sites he visits, and time spent on the network, forbid your child to send his photos to people he met on the Internet, and even more – to meet someone in real life; make sure that your child is given enough attention and emotional support in the family, take an interest in what he is doing during the day, let your child know that he can tell you everything, and that you will always listen to him; explain to the child that outsiders do not have to touch him, and if this happens, then the child should tell you everything right away.

The main task of the pedophile is to confuse and alienate the child from the parents. To this end, child molesters often use a number of stunts and tricks, including verbal ones, to gain confidence and / or deceive a child: a game of love for secrets (most children love secrets, perceive them as something «adult», as a source of power over others), sexually explicit games, affectionate, kisses, touching, behavior with sexual overtones, showing pornography, coercion, gifts, flattery, manipulation of feelings of affection and love of the child.

If you notice that the child began to behave differently than usual, try to find out the reasons. Never scold a child if he tells you that he was

touched in forbidden places. Even if the person whom the child accuses is a respected person and seems unable to do so, trust the child first. Remember, the most important thing that you can do for your children is to be attentive to them. Follow their desires and needs, speak with them, listen to them – and you will become the best parent in the world. If you do not pay attention to the child, someone else will do it for you.

Recommendations for minors. When you are on the street: when leaving home, always warn where you are going, where you will be and what time you will return, if you return home late at night, ask that you be met; in public transport, get closer to the driver so that he can see you, do not enter into conversations with unfamiliar passengers, do not tell where you are going and where you live; if you need to go in the dark, try to walk with people, cross the street through an underpass in a group of people; do not go to remote and deserted places, do not play at construction sites and in abandoned houses; if it seemed that someone was chasing you, you must immediately proceed to a crowded place, resort to an adult; if you see a noisy company or a drunk in front of you, go to the other side of the street or change the route, while you should not enter into conflicts; get to the house only by well-known transport (trolleybus, bus, minibus), never stop someone else's car and do not get into one if you are offered a lift to some place; in no case do not get into a car to show the road, shop, pharmacy, do not follow any requests of the driver; walking along the road, choose a route so as to go towards transport; if a stranger asks to go with him and call the apartment, because nobody opens it for him, but will open it for you, don't go!; do not go with a stranger if he offers to treat you with sweets, see animals, play a computer, do not take drinks, sweets from him.

When you are in the stairwell: approaching the house, pay your attention to whether anyone is following you; if someone is walking – do not approach the entrance to the stairwell, take a walk on the street until this person leaves, if you feel danger, go to a shop, post office, library and tell us about the suspicious person; if the stranger is already in the stairwell, immediately go outside and wait until one of the adult residents of the house enters the stairwell; enter the elevator, only making sure that there is no stranger on the site who can go behind you into the cab; if a stranger nevertheless went into the elevator, stand facing him to see what he was doing, in case of danger

try to press the dispatcher's call button, shout, call for help.

When you are at home: never let a stranger go into the apartment; if someone rings or knocks on the door, don't approach the door and ask who has come, parents have keys and they will open the door themselves; in no case do not open the door to people who have presented themselves as a postman, a doctor, a policeman, a plumber, an electrician, a friend of their parents, even if they start to persuade; when leaving the apartment, look through the peephole: if there are people in the stairwell, wait until they leave; before opening the door with the key, make sure that no one is nearby.

Thus, pedophilia is a form of sexual deviation, defined as a violation of sexual preference. This disease may be the result of trauma to the person, the result of a psychic affective disorder requiring detailed diagnosis and treatment.

Unfortunately, the majority of specialists (teachers, psychologists, etc.) rather than only parents are not ready to discuss the issue of sexual violence, feeling even more constrained and vulnerable than the victim. Not all adults know how to talk to a child, what kind of questions should be asked in a conversation, and which ones can frighten him even more. Because of their own fears and incompetence, parents and teachers often ignore them, remain «deaf», even when the child hints them about the fact of the violence committed, looking to be helped. That is why many crimes are hushed up, gone unpunished. It should be remembered that the victim and her family members need special social, psychological and medical assistance.

Thus, pedophilia is the result of a psychic affective disorder requiring detailed diagnosis and treatment. This disease is the result of an injury (mental, physical, chemical), which results in a malfunction in the basic instincts: if a healthy adult has a parental instinct in relation to the child, willingness to take care, then the pedophile has a sexual drive.

Unfortunately, the majority of specialists (teachers, psychologists, etc.) rather than only parents are afraid to discuss the issue of sexual violence, feeling themselves no less constrained and vulnerable than the victim. Not all adults know how to talk to a child correctly, what kind of questions should be asked in a conversation, and which ones can frighten him even more. Because of their own fears and incompetence, parents and

teachers often ignore them, remain «deaf», even when the child hints them about the violence committed, looking to be helped. That is why many crimes are hushed up, gone unpunished. It should be remembered that the victim and her family members need special social, psychological and medical assistance.

The main objective of preventive activities is to increase public awareness of crimes that violate the sexual inviolability of minors. It is important to teach children the rules of behavior in advance and to draw their attention to the alarm signals in the behavior of adults, which should alert children.

References

- Ariel, S. (2013). Psihologicheskie osobennosti lichnosti so sklonnostyu k pedofilii [Psychological characteristics of a person with a penchant for pedophilia]. *World of science, culture, education*, Vol. 9, № 5 (42), 211–216 (rus).
- Bagauova, Ch. A., Bazhanova, A. Yu. Vorobyov, D. O. (2014). Problema pedofilii v predstavlenii i ocenke raznyh pokolenij [The problem of pedophilia in the presentation and assessment of different generations]. *Proceedings of the Scientific community of students of the XXI century. Social Sciences: Proceedings of the XX International scientific-practical Students Conference, May 13, 2014, Novosibirsk*. Novosibirsk, Russia: SibAK, 55–61 (rus).
- Dyachenko, A. L., Tsybal, E. I. (2008). Mery socialno-medicinskoj korrekcii v otnoshenii pedofilov [Measures of socio-medical correction in relation to pedophiles]. *Proceedings of the All-Russian Conference of Psychiatrists, October 28–30, 2008, Moscow*. Moscow, Russia, 2008, 115–121 (rus).
- Mendelevich, V. D. (2008). *Klinicheskaya i medicinskaya psihologiya [Clinical and medical psychology]*. Moscow, Russia: MEDpressinform (rus).
- Metodicheskie rekomendatsii po vyyavleniyu i dokumentirovaniyu prestuplenij v sfere polovoj neprikosnovennosti nesovershennoletnih [Guidelines for the identification and documentation of crimes in the field of sexual integrity of minors]. Retrieved from <http://5school.belhost.by> (rus).
- Profilaktika prestuplenij protiv polovoj neprikosnovennosti nesovershennoletnih [Prevention of crimes against the sexual inviolability of minors]. Retrieved from [http // www. nv-pk.ru/ upload/docs/PROFILAKTICHESKAYA_RABOTA/Profilaktika-prestupleniy-protiv-polovoy-neprikosnovennosti-nesovershennoletnih.pdf](http://www.nv-pk.ru/upload/docs/PROFILAKTICHESKAYA_RABOTA/Profilaktika-prestupleniy-protiv-polovoy-neprikosnovennosti-nesovershennoletnih.pdf) (rus).
- Shatyuk, T. G., Novak, N. G. (2018). Profilaktika narusheniya polovoj neprikosnovennosti nesovershennoletnih [Prevention of violations of the sexual inviolability of minors]. *Contemporary social environment between representation, interpretation and change: Proceedings of the International Scientific Conference, December 15, 2017, Balti*. Balti, Moldova: Alecu Russo State University, Vol. 1, 101–106 (rus).
- Mones, P. *Protecting Kids from Sexual Abuse: It's More Complicated than See Something Say Something*. Retrieved from http://www.huffingtonpost.com/paul-mones/protecting-kids-from-sexu_b_1100114.html (eng).
- Protecting Your Child from Sex Abuse*. Retrieved from <http://www.webmd.com/parenting/features/protecting-child-sex-abuse?page> (eng).
- Understanding and Preventing Child Abuse and Neglect*. Retrieved from <https://www.apa.org/pi/families/resources/child-sexual-abuse.aspx> (eng).

Література

- Ариэль С. Психологические особенности личности со склонностью к педофилии. *Мир науки, культуры, образования*. 2013. № 5 (42). С. 211–216.
- Багауова Ч. А., Бажанова А. Ю., Воробьев Д. О. Проблема педофилии в представлении и оценке разных поколений. *Научное сообщество студентов XXI столетия. Общественные науки: сборник статей по материалам XX международной студенческой научно-практической конференции, г. Новосибирск, 13 мая 2014 г.* Новосибирск: СибАК, 2014. С. 55–61.
- Дьяченко А. Л. Цымбал Е. И. Меры социально-медицинской коррекции в отношении педофилов. *Материалы общероссийской конференции психиатров (г. Москва, 28–30 октября 2008 г.)*. Москва, 2008. С. 115–121.
- Менделевич В. Д. Клиническая и медицинская психология. Москва: МЕДпрессинформ, 2008. 432 с.

- Методические рекомендации по выявлению и документированию преступлений в сфере половой неприкосновенности несовершеннолетних. URL: <http://5school.belhost.by> (дата звернення: 06.08.2019).
- Профилактика преступлений против половой неприкосновенности несовершеннолетних. URL: http://www.nv-pk.ru/upload/docs/PROFILAKTICHESKAYA_RABOTA/Profilaktika-prestupleniy-protiv-polovoy-neprikosновенности-nesovershennoletnih.pdf. (дата звернення: 01.09.2019).
- Шатюк Т. Г., Новак Н. Г. Профилактика нарушения половой неприкосновенности несовершеннолетних. *Современная социальная среда между представлением, интерпретацией и изменением: материалы международной научной конференции, г. Бельцы, 15 декабря 2017 г.* Бельцы: БГУ имени Алеку Руссо, 2018. Ч. 1. С. 101–106.
- Mones, P. *Protecting Kids from Sexual Abuse: It's More Complicated Than See Something Say Something*. URL: http://www.huffingtonpost.com/paul-mones/protecting-kids-from-sexu_b_1100114.html (дата звернення: 15.08.2019).
- Protecting Your Child from Sex Abuse*. URL: <http://www.webmd.com/parenting/features/protecting-child-sex-abuse?page> (дата звернення: 01.09.2019).
- Understanding and Preventing Child Abuse and Neglect*. URL: <https://www.apa.org/pi/families/resources/child-sexual-abuse.aspx> (дата звернення: 30.08.2019).

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПОПЕРЕДЖЕННЯ ЗЛОЧИНІВ ПРОТИ СТАТЕВОЇ НЕДОТОРКАНОСТІ НЕПОВНОЛІТНІХ

Шатюк Тетяна, кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри соціальної та педагогічної психології,
Гомельський державний університет імені Франциска Скорини,
вул. Радянська, 104, 246019 Гомель, Республіка Білорусь, tashageorg@gmail.com

Новак Наталія, кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри соціальної та педагогічної психології,
Гомельський державний університет імені Франциска Скорини,
вул. Радянська, 104, 246019 Гомель, Республіка Білорусь, novak@gsu.by

У статті розглядається проблема поширення злочинів проти сексуальної недоторканності неповнолітніх. Автори розглядають педофілію як захворювання, яке визначено як форма сексуального потягу до дівчаток і хлопчиків допубертатного і раннепубертатного періодів і супроводжується нав'язливими думками, душевними стражданнями, дистресом. Підкреслюється, що педофіл нерідко сам є жертвою пережитого в дитинстві насилля або розпусних дій. Велику небезпеку становить вторинна педофілія, коли статевий потяг до дітей виникає на тлі розумової відсталості, шизофренії, пухлини головного мозку, черепно-мозкових травм і т.д. У дитинстві помітити схильність до педофілії неможливо, відхилення, як правило, починає проявлятися в підлітковому періоді. Незважаючи на важливість порушеного питання, розуміння природи цих розладів іноді ускладнюється, а способи корекції недостатньо ефективні.

У статті наголошується важливість питання про необхідність зміни стереотипних уявлень про типовий злочинця (зовні неприємна, груба у спілкуванні, з ворожим настроєм людини), тому що у випадку з педофілами вони не підтверджуються. У статті відображені типові особливості педофіла і педосексуала, причини розвитку хвороби, а також ознаки, за якими можна визначити жертву сексуальних домагань. Описано типи дітей, які потрапляють до рук звалтівників частіше за інших: «слухняні», «довірливі», «занедбані», «демонстративні», «засоромлені».

Автори узагальнили і систематично представили психолого-педагогічні рекомендації для батьків і підлітків для попередження порушень сексуальної недоторканності неповнолітніх. Підкреслюється, що найбільш ефективним засобом профілактики насильства є розвиток у дітей обізнаності про їхнє право на особисту недоторканність, на захист себе від фізичних посягань будь-якими засобами. Важливо навчити дитину розрізняти повагу до дорослих від безумовного підпорядкування всім старшим.

Ключові слова: неповнолітні; педофілія; педосексуалізм; профілактика; статева недоторканність.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ ПРЕСТУПЛЕНИЙ ПРОТИВ ПОЛОВОЙ НЕПРИКОСНОВЕННОСТИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ

Шатюк Татьяна, кандидат педагогических наук, доцент,
заведующая кафедрой социальной и педагогической психологии,
Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины,
ул. Советская, 104, 246019 Гомель, Республика Беларусь, tashageorg@gmail.com

Новак Наталия, кандидат психологических наук, доцент,
доцент кафедры социальной и педагогической психологии,
Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины,
ул. Советская, 104, 246019 Гомель, Республика Беларусь, novak@gsu.by

В статье рассматривается проблема распространения преступлений против сексуальной неприкосновенности несовершеннолетних. Авторы рассматривают педофилию как заболевание, которое определено как форма сексуального влечения к девочкам и мальчикам допубертатного и раннепубертатного периодов и сопровождается навязчивыми мыслями, душевными страданиями, дистрессом. Подчеркивается, что педофил нередко сам является жертвой пережитого в детстве насилия или развратных действий. Большую опасность представляет вторичная педофилия, когда половое влечение к детям возникает на фоне умственной отсталости, шизофрении, опухоли головного мозга, черепно-мозговых травм и т.д. В детстве заметить склонность к педофилии невозможно, отклонение, как правило, начинает проявляться в подростковом периоде. Несмотря на важность поднятого вопроса, понимание природы этих расстройств иногда усложняется, а способы коррекции недостаточно эффективны.

В статье отмечается важность вопроса о необходимости изменения стереотипных представлений о типичном преступнике (внешне неприятный, грубый в общении, с враждебным настроением человек), потому что в случае с педофилами они не подтверждаются. В статье отражены типичные особенности педофила и педосексуала, причины развития болезни, а также признаки, по которым можно определить жертву сексуальных домогательств. Описаны типы детей, попадающих в руки насильников чаще других: «послушные», «доверчивые», «заброшенные», «демонстративные», «застыженные».

Авторы обобщили и систематически представили психолого-педагогические рекомендации для родителей и подростков для предупреждения нарушений сексуальной неприкосновенности несовершеннолетних. Подчеркивается, что наиболее эффективным средством профилактики насилия является развитие у детей осведомленности об их праве на личную неприкосновенность, на защиту себя от физических посягательств любыми средствами. Важно научить ребенка различать уважение к взрослым от безусловного подчинения всем старшим.

Ключевые слова: несовершеннолетние; педофилия; педосексуализм; половая неприкосновенность; профилактика.

Стаття надійшла до редакції 01.09.2019

Прийнято до друку 31.10.2019

ДО ВІДОМА ЧИТАЧІВ

Благодійний фонд імені Антона Макаренка підтримує науково-освітні програми та проекти, сприяє розвитку теорії і практики освіти.

Юридичні та банківські реквізити благодійного фонду імені Антона Макаренка:

р/р 26006056149769

МФО 380775

ЄДРПОУ 25917047

У АТ КБ «ПРИВАТБАНК»

Призначення платежу: благодійний внесок для підтримки статутної діяльності Благодійного фонду імені Антона Макаренка.

З повагою до Ваших благодійних намірів,

Голова благодійного фонду імені Антона Макаренка

С. О. Сисоєва

Думки авторів не завжди збігаються з точкою зору редакції. За достовірність фактів, цитат, імен, назв та інших відомостей відповідають автори.

Підписано до друку 26.11.2019 р.
Формат 60х84/8. Гарнітура «Minion Pro»
Папір офсетний. Ум. др. аркушів - 23,5.
Обл.вид.- 21,9. Наклад 300 прим. Замовлення № .
Друк: ТОВ «Видавниче Підприємство «Едельвейс»
Свідоцтво ДК № 4249 від 29.12.2011
03170, м. Київ, вул. Зодчих, 74, тел.: (044) 361-78-68.