

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Черкаський національний університет
імені Богдана Хмельницького

ISSN 2076-586X (Print)
2524-2660 (Online)

**ВІСНИК
ЧЕРКАСЬКОГО
УНІВЕРСИТЕТУ**

Серія
ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

Виходить 18 разів на рік
Заснований у березні 1997 року

№ 8.2018

Черкаси – 2018

**Засновник, редакція, видавець і виготовлювач –
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького**
Свідоцтво про державну перереєстрацію КВ № 21391–11191Р від 25.06.2015

Матеріали «Вісника» присвячені проблемам едукативної роботи у загальноосвітніх та вищих навчальних закладах. У публікаціях досліджуються різні аспекти розвитку та становлення вищої школи та інших закладів освіти, особливості організації різних форм навчання, розробки нових педагогічних технологій, педагогічні умови ефективності пізнавальної діяльності студентів та школярів, неперервність професійної освіти та ін.

Наукові статті збірника рекомендовані викладачам вищої школи, аспірантам, студентам, соціальним працівникам, а також усім, хто цікавиться соціально-педагогічною проблематикою.

Журнал входить до «Переліку наукових фахових видань України, в яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук» на підставі Наказу МОН України від 12 травня 2015 р. № 528).

Випуск № 8.2018 наукового журналу Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки» рекомендовано до друку та поширення через мережу Інтернет Вченою радою Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького (протокол № 6 від 17.04.2018).

Журнал індексується в міжнародних наукометричних базах Index Copernicus (ICV 2016: 58,82), Research Bible, Scientific Indexing Services та реферується Українським реферативним журналом «Джерело».

Головна редакційна колегія:

Черевко О.В., д.е.н., проф. (головний редактор); *Боєчко Ф.Ф.*, член-кор. НАПН України, д.б.н., проф. (заступник головного редактора); *Корновенко С.В.*, д.і.н., проф. (заступник головного редактора); *Кирилюк Є.М.*, д.е.н., проф. (відповідальний секретар); *Архипова С.П.*, д.пед.н., проф.; *Біда О.А.*, д.пед.н., проф.; *Гнезділова К.М.*, д.пед.н., проф.; *Головня Б.П.*, д.т.н., доц.; *Гусак А.М.*, д.ф.-м.н., проф.; *Десятов Т.М.*, д.пед.н., проф.; *Земзюліна Н.І.*, д.і.н., проф.; *Жаботинська С.А.*, д.філол.н., проф.; *Кузьмінський А.І.*, член-кор. НАПН України, д.пед.н., проф.; *Кукурудза І.І.*, д.е.н., проф.; *Лизогуб В.С.*, д.б.н., проф.; *Ляшенко Ю.О.*, д.ф.-м.н., доц.; *Марченко О.В.*, д.філос.н., проф.; *Масненко В.В.*, д.і.н., проф.; *Мінаєв Б.П.*, д.х.н., проф.; *Морозов А.Г.*, д.і.н., проф.; *Перехрест О.Г.*, д.і.н., проф.; *Поліщук В.Т.*, д.філол.н., проф.; *Селіванова О.О.*, д.філол.н., проф.; *Чабан А.Ю.*, д.і.н., проф.; *Штак В.П.*, д.пед.н., проф.

Редакційна колегія серії:

Гнезділова К.М., д.пед.н., проф. (відпов. редактор напрямку «Методика навчання»); *Сердюк З.О.*, к.пед.н., доц. (відпов. секретар напрямку «Методика навчання»); *Штак В.П.*, д.пед.н., проф. (відпов. редактор напрямку «Управління освітою»); *Михальчук О.О.*, к.пед.н., доц. (відпов. секретар напрямку «Управління освітою»); *Десятов Т.М.*, д.пед.н., проф. (відпов. редактор напрямку «Теорія та історія педагогіки»); *Ніколаєску І.О.*, к.пед.н. (відпов. секретар напрямку «Теорія та історія педагогіки»); *Архипова С.П.*, д.пед.н., проф. (відпов. редактор напрямку «Соціальна педагогіка»); *Мартовицька Н.В.*, к.пед.н., *Пакушина Л.З.*, к.пед.н. (відпов. секретарі напрямку «Соціальна педагогіка»); *Данилюк С.С.*, д.пед.н., проф. (відпов. редактор напрямку «Професійна освіта»); *Лодатко Є.О.*, д.пед.н., проф. (відповідальний секретар напрямку «Професійна освіта»); *Акуленко І.А.*, д.пед.н., проф.; *Артюшенко А.О.*, д.пед.н., проф.; *Бурда М.І.*, д.пед.н., проф., академік НАПН України; *Вовк О.І.*, д.пед.н., доц.; *Грабовий А.К.*, к.пед.н., доц.; *Гриценко В.Г.*, к.пед.н., доц.; *Дімітріна Каменова*, проф. (Болгарія); *Євтух М.Б.*, д.пед.н., проф., академік НАПН України; *Капська А.Й.*, д.пед.н., проф.; *Кондрашова Л.В.*, д.пед.н., проф.; *Крилова Т.В.*, д.пед.н., проф.; *Кузьмінський А.І.*, член-кор. НАПН України, д.пед.н., проф.; *Мельников О.І.*, д.пед.н., проф. (Білорусь); *Мілушев В.Б.*, д.пед.н., проф. (Болгарія); *Ничкало Н.Г.*, д.пед.н., проф., академік НАПН України; *Остапенко Н.М.*, д.пед.н., проф.; *Семеріков С.О.*, д.пед.н., проф.; *Симоненко Т.В.*, д.пед.н., проф.

Адреса редакційної колегії:

18000, Черкаси, бульвар Шевченка, 81,
Черкаський національний університет ім. Б. Хмельницького,
кафедра педагогіки вищої школи і освітнього менеджменту. Тел. (0472) 33-10-96
web-сайт: <http://ped-ejournal.cdu.edu.ua>
e-mail: lodatko@gmail.com (напрямок «Професійна освіта»)

БАБЕНКО Андрій Леонідович,

кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри теорії та методики олімпійського і професійного спорту, Центральноукраїнський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка
e-mail: babenko_andrew@ukr.net

БРОЯКОВСЬКИЙ Олександр Вікторович,

кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри теорії та методики олімпійського і професійного спорту, Центральноукраїнський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка
e-mail: a.broyakovsky@gmail.com

УПРОВАДЖЕННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ФОРМ НАВЧАННЯ ПРИ ВИКЛАДАННІ СПОРТИВНИХ ІГОР

У статті розглядаються інновації у процесі підготовки майбутніх учителів фізичної культури. Визначаються основні завдання та потенційні можливості впровадження інформаційних форм навчання при викладанні спортивних ігор у контексті сучасних педагогічних процесів вищої школи, характеризуються напрямки практичного застосування, обґрунтовується доцільність їх впровадження та ефективність впливу на знання й уміння майбутніх учителів фізичного виховання.

Ключові слова: інновація; спортивні ігри; інформаційні форми; інтерактивна дошка; інтерактивний плакат; мультимедійні навчальні засоби.

Постановка проблеми. Стрімкий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій активізує пошуки нових інтерактивних форм навчання, спрямованих на підвищення мотивації до вивчення предмета, стимуляції розумової діяльності, розвиток творчого потенціалу студентів. В. М. Мадзігон зазначає: «Упровадження в навчальний процес сучасних інформацій, зокрема, комп'ютерно-орієнтованих і телекомунікаційних технологій, відкриває нові шляхи і дає широкі можливості для подальшої диференціації загального і професійного навчання, всебічної активізації творчих, пошукових, особистісно-орієнтованих, комунікативних форм навчання, підвищення його ефективності, мобільності й відповідності запитам практики» [1, с. 6].

Сучасний навчальний процес вищої школи засвідчує, з одного боку, активне впровадження інформаційно-комп'ютерних форм навчання, з іншого, - загострення протиріччя між наявними інформаційними педагогічними технологіями та складністю їх використання і втілення в педагогічну практику.

Питання розвитку й удосконалення підготовки студентів зі спортивних ігор досліджували В.І. Наумчук, В.М. Пристинський, Ю.Д. Железняк, П.І. Фомін, Ж.А. Козіна, А.В. Івойлов, О.А. Свєртнєв,

І.Б. Грінченко, Ю.А. Компанієць та інші. Ж.М. Козіна, А.В. Цьось, Г.В. Балахнічова, Л.В. Заремба, І.В. Володько, І.Б. Грінченко, М.А. Вакслер, А.О. Тихонова у своїх працях визначають педагогічні умови формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх фахівців фізичного виховання і спорту, розкривають важливість, необхідність та можливість впровадження інноваційних технологій сучасної освіти при викладанні спортивних дисциплін, аналізують тісний взаємозв'язок формування пріоритетної підготовки майбутнього вчителя фізичної культури до роботи з учнями загальноосвітньої школи [2]. Автори стверджують, що «застосування інтерактивних форм і методів навчання в спортивних іграх дозволяє підвищувати рівень знань студентів за рахунок залучення нових інформаційних ресурсів і мультимедійних технологій, які є найбільш діючим засобом впливу на свідомість особистості» [3, с. 18–19]. Вони єдині в думці, що сьогодення настійливо вимагає оволодіння сучасними інформаційними технологіями й постійного впровадження у навчально-тренувальний процес нових форм навчання, а зростання можливостей інформаційних систем обумовлює необхідність пошуку нових напрямків застосування сучасних інформаційних технологій у спортивній науці та практиці, потребує ще більш пильної уваги до можливостей оптимізації інформаційних процесів у педагогічній діяльності.

Отже, проблема впровадження інформаційних форм навчання потребує глибокого теоретичного й практичного висвітлення.

Мета статті полягає в обґрунтування можливості, необхідності й доцільності впровадження інформаційних форм навчання при викладанні спортивних ігор.

Виклад основного матеріалу.

У зв'язку зі стрімким розвитком інформаційно-комунікативних технологій практично неможливо говорити про заняття спортивними іграми без використання широких можливостей глобальної мережі Інтернет-ресурсів, оскільки «на базі цих технологій можна створювати гнучкі навчальні середовища різноманітного призначення й орієнтації, де раціонально поєднуюватимуться традиційні засоби навчання з комп'ютерно-орієнтованими» [1, с. 6].

При викладанні спортивних ігор робота в глобальній інформаційній мережі Інтернет дозволяє втілити у навчальний процес такі можливості:

- он-лайн перегляди матчів, фрагментів, здійснення їх повний аналіз або аналіз окремих ігрових ситуацій;
- отримання найрізноманітнішої інформації про того чи іншого гравця чи команду, їх досягнення;
- пошук необхідного матеріалу до тієї чи іншої теми зі спортивних ігор (інформативний матеріал; аудіо-, фото-, відеоматеріали тощо);
- спілкування з гравцями команд на сторінках їх Веб-сайтів;
- участь у різноманітних спортивних форумах, конкурсах, які проводяться в рамках Інтернету.

Інтернет при вивченні спортивних ігор у вищих педагогічних закладах має виконувати такі функції

- пізнавальну (можливість познайомитись з різноманітною інформацією);
- дослідницьку (підготовка різних видів робіт – реферати, курсові, дипломні, магістерські роботи);
- комунікативну (спілкування з учасниками різноманітних форумів, конференцій тощо в режимі реального часу (Internet Relay Chat (IRC) чи просто «ірка»); маючи справу з Інтернетом, студенти отримують можливість спілкуватися з набагато ширшою аудиторією, ніж викладач і одногрупники, оскільки «відсутні географічні, вікові, часові межі»; це значною мірою стимулює до реалізації своїх знань, умінь, навичок, творчих можливостей тощо;
- діагностичну (здійснення контролю та з'ясування рівня засвоєння навчальної теми)
- розвивальну (розвиток професійної зацікавленості спортивними іграми).

Можливості і ресурси Інтернету при вивченні спортивних ігор можуть бути використані по-різному:

- отримання і використання матеріалів, необхідних для підготовки і відповіді на практичному чи семінарському занятті;
- самостійний пошук інформації та її використання при виконанні навчально-дослідницьких завдань (реферати, доповіді, повідомлення, огляди; курсові, дипломні, магістерські роботи тощо);
- самостійний пошук і використання необхідних матеріалів під час проходження педагогічної практики;
- самостійне удосконалення знань та підвищення свого фахового рівня.

Робота з матеріалами Інтернету має свої позитивні і негативні моменти.

Серед позитивних можна відзначити такі:

- швидкий доступ до сучасних інформаційних матеріалів (фото-, відео трансляції ігор, відгуки на них, оперативна інформація про результати ігор, змагань різних рівнів, кращих гравців тощо);
- необмежена можливість індивідуальної та самостійної роботи; індивідуалізація та диференціація навчання.

До недоліків можна віднести:

- можливість отримання недостовірної інформації та складність у відділенні її від достовірної;
- відсутність необхідних навичок роботи в мережі Інтернет;
- не завжди велика кількість знайденого матеріалу відповідає ситуативним вимогам;
- стомлюваність при роботі з комп'ютером.

Разом із тим, слід зазначити, що засвоєння студентами загальних методів роботи з інформаційно-комунікативними технологіями на навчальних заняттях зі спортивних ігор, безперечно, сприятиме підвищенню їх фахової освіти, більш продуктивній професійній діяльності за рахунок розвитку таких умінь:

- орієнтаційних – можливість вільно почуватися в величезній кількості інформації;
- аналітичних – здійснення системно-інформаційного аналізу різноманітних матеріалів;
- конструктивних – пошук необхідної інформації та вибір оптимального шляху її використання для виконання поставленого завдання;

– інформаційних – здатність використовувати можливості комп'ютера як джерела інформації.

З метою підвищення ефективності навчально-тренувальних занять зі спортивних ігор необхідно використовувати інтерактивну дошку та інтерактивний дисплей SMART Board, які комплектуються програмним забезпеченням для інтерактивної роботи – SMART Learning Suite. Це зробить навчання сучасним, цікавим, підсилить зацікавленість у навчанні та надихатиме студентів на активну роботу. До складу SMART Learning Suite входить:

– SMART Notebook – програмне забезпечення для створення інтерактивних слайдів, уроків, опорних конспектів. SMART Notebook має понад 7000 зображень, шаблонів, аудіо-, відео-, 3D-файлів і інтерактивних завдань. Математичні інструменти включають надбудову SMART Blocks, зручний редактор формул і широкий набір математичних об'єктів і графіків GeoGebra. SMART Notebook інтегрується з персональними пристроями. Студенти можуть використовувати свої планшети і смартфони з доступом до Інтернет для спільної роботи, участі в іграх і проведення опитувань і тестування. Так, за допомогою програми SMART Notebook можна побудувати різноманітні схеми, графіки, таблиці тощо. Вона дозволяє викладачам використовувати велику кількість готових контентів.

– SMART LAB – конструктор занять для створення інтерактивних завдань з елементами гри, в т.ч. і з використанням персональних пристроїв. SMART LAB надає викладачеві шаблони створення інтерактивних завдань та ігор для різних вікових груп за декілька хвилин. Високий рівень графіки, звуку та сумісність з персональними пристроями, допомагають захопити увагу студентів. Усі створені завдання підтримують Multytouch дотикову технологію. У роботі з інтерактивними завданнями, студенти можуть використовувати свої персональні пристрої (смартфони, планшетні ПК). Результати роботи миттєво будуть відображені в режимі реального часу на інтерактивній дошці чи дисплеї.

– SMART Respons 2 – хмарне рішення для створення і проведення опитувань і тестування з використанням персональних пристроїв; SMART Respons 2 – це найкращий спосіб миттєво побачити, наскільки гарно студенти засвоїли матеріал.

– SMART Amp – хмарна освітня платформа для спільної роботи в класі і за межами школи.

Використання на заняттях зі спортивних ігор мультимедійних презентацій дозволяє детальніше, а, головне, наочніше подавати не лише теоретичний матеріал (доступно пояснити правила спортивної гри, яскраво подати історичні події, пов'язані з нею, біографії спортсменів та ін.), але й осучаснити процес опанування студентами техніко-тактичними вміннями й навичками. Така форма роботи ефективна при вивченні техніки виконання розучуваних рухів або вправ, оскільки за допомогою «стоп-кадру», покадрового або уповільненого показу наочної картинки можна проаналізувати спосіб виконання або алгоритм дії, даний рух можна розбивати не лише на етапи виконання, але і коротші фрагменти, і створити правильне представлення рухових дій, що виучуються, а також визначити індивідуальні помилки в техніці виконання. Використання графічних схем сприяє оптимізації процесу навчання тактичними діям, можна розглядати й аналізувати приклади індивідуальної, групової та командної тактики, аналізувати й пояснювати дії суддів, їх переміщення на майданчику тощо.

Конструювати інтерактивні завдання, які можуть використовуватися як у процесі засвоєння навчального матеріалу, так і на етапі закріплення та перевірки знань, безпосередньо як навчальні ресурси або для самостійної роботи, як в урочний, так і в позаурочний час дозволяє інтернет-сервіс мультимедійних дидактичних вправ LearningApps.org. Це онлайн-сервіс, який створений для підтримки освітніх процесів у навчальних закладах різних типів. Розробка комплексу вправ на базі конструктора LearningApps сприяє тому, що кожен із ресурсів можна використати на своєму занятті, змінити його під власні потреби, розробити схожий чи зовсім інший навчальний модуль, його можна зберігати у власному «кабінеті», створивши свій аккаунт в даному онлайн-сервєрному середовищі. На сайті LearningApps.org вправи розподілено на кілька категорій: Вибір. Розподіл. Послідовність. Заповнення. Онлайн-ігри. Інструменти. У кожній категорії наведено декілька типів вправ: «Фрагменти

зображень», «Виділити слова», Вікторини (з однією чи множинними відповідями), Вікторина з друкуванням, Кросворди, «Поділ на групи», «Відповідності сітки», Співвіднесення, Класифікація, Пазли, Таблиця відповідностей, Розставити за порядком (тексти, зображення, аудіо- та відеоролики тощо), Впорядкування. Вікторина для кількох гравців. Де це? (Хто це?). Порахуй. Скачки та інші.

Завдання, створені за допомогою шаблонів LearningApps.org, можна ефективно використовувати при формуванні опорного конспекту, при поясненні нового матеріалу, при повторенні, узагальненні знань з певної теми та для перевірки знань з історії розвитку спортивної гри у світі та країні, правил гри, елементів гри, правил суддівства, жестикуляції суддів, технічних прийомів, особливостей спортивної гри, команд, гравців та їх ампула тощо.

Слід наголосити, що викладач може створювати свої вправи, використовуючи шаблони, які пропонуються на сайті LearningApps.org. Взавши за основу той чи інший шаблон, він може видозмінювати, наповнювати своїм матеріалом, відповідно до виду, додавати аудіо-, відеоматеріали, інформаційні повідомлення, певні замітки тощо.

Ще одним із напрямків освоєння і впровадження в навчальний процес підготовки фахівців з фізичної культури є опанування можливостей різноманітних *тестових платформ*. Без тестів сьогодні не обходиться жоден викладач чи професор багатотисячного онлайн-курсу. Полегшити підготовку й проведення тестів можуть різноманітні тестові платформи для освіти: Google Форми, Quizlet, Proprofs, ClassMarker, Easy Test Maker, Playbuzz тощо. Вони мають великі можливості й дозволяють змінювати форми завдань до безкінечності – вставляти картинку, аудіо- або відеофрагменти, дописувати текст, змінювати текст, робити схеми, графіки, таблиці та ін. За їхньою допомогою можна створити власні тести, відправити їх студентам електронною поштою або вбудувати на свій сайт за допомогою спеціального коду. Це можуть бути тести з вибором правильної або неправильної відповіді з запропонованих, тести на співставлення зображення та інформації, на вписування власної короткої або розгорнутої відповіді та ін. У завдання можуть бути вставлені текстові документи та презентації,

файли PDF, зображення, аудіо- та відеофайли, графічні файли тощо.

Освітні платформи дозволяють створювати необмежену кількість навчальних груп, віртуальний клас, налагоджувати зворотній зв'язок, зберігати результати всіх проведених тестів, вести статистику успішності тощо. А саме головне, дозволяють робити навчання сучасним і мобільним.

Одним із сучасних засобів навчання, який поступово набуває широкого впровадження, є *інтерактивний плакат*. Інтерактивний плакат – це сучасний електронний багатофункціональний освітній засіб нового типу, який надає великі можливості організації навчального процесу. Він має інтерактивну навігацію, яка дозволяє відобразити необхідну інформацію: графіку, текст, звук. Разом із тим, він простий у використанні – не вимагає інсталяцій, має простий і зрозумілий інтерфейс. Інтерактивність досягається за рахунок різних інтерактивних елементів: посилань, кнопок переходу, текстового або числового введення тощо.

Використання інтерактивного плакату в навчальному процесі сприяє реалізації таких педагогічних цілей:

- підвищення інтересу до предмета, поглиблення знань;

- організація пізнавальної діяльності студентів;

- формування практичних умінь і навичок шляхом використання багатого візуального матеріалу – яскравих анімацій явищ і процесів, фотографій та ілюстрацій, аудіо- та відеозаписів тощо;

- організація роботи як з усією групою студентів (використання на інтерактивній дошці, демонстраційному екрані), так і з кожним студентом окремо (робота за персональним комп'ютером);

- формування умінь самостійного здобування та джерелами інформації;

- створення діалогу між студентом і викладачем («зворотній зв'язок»);

- диференціація завдань та реалізація особистісно-орієнтованого підходу до навчання

Впровадження інтерактивного плакату при вивченні спортивних ігор сприяє досягненню двох важливих результатів:

- за рахунок використання різноманітних інтерактивних елементів дозволяє залучити студентів до активного

отримання теоретичних знань зі спортивних ігор;

– за рахунок використання мультимедіа та 3-D об'єктів добитися максимальної наглядності практичного виконання тих чи інших ігрових завдань.

Створення інтерактивних плакатів (одно або багаторівневих), звичайно, вимагає багато зусиль викладача, певні навички і вміння роботи з комп'ютером та Інтернетом, які, однак, будуть виправдані у процесі викладання предмета. При створенні інтерактивних плакатів можна використати програми, які дозволяють наповнювати плакат необхідним матеріалом, додавати, видозмінювати його елементи: PowerPoint, Smart Notebook, Adobe Flash та ін.

Також слід використовувати можливості онлайн-сервісів: ThingLink – дозволяє створювати мультимедійні плакати («розмовляючі картинки»), на які наносяться маркери; при наведенні на них може з'являтися будь-який мультимедійний контент; підтримує завантаження по URL фото, відео, звуку з популярних хостингів, таких, як YouTube, VimeoVideo, SoundCloud та ін.; Glogster – дозволяє розмістити і поєднати текст, графіку, зображення, аудіо і відео на одному цифровому полотні, а будь-який елемент може стати гіперпосиланням; Saso – надає можливості створення різних схем-класифікацій, де кожен елемент схеми може стати гіперпосиланням; Prezi, Project, Linoit, SlideRosket (складність роботи полягає у тому, що переважна більшість з них є англійськими).

Інтерактивний плакат при викладанні спортивних ігор можна використовувати на етапі знайомства з новим матеріалом, на етапі повторення, узагальнення та перевірки набутих знань, при виконанні домашніх завдань з певної теми, індивідуально-творчих завдань та при навчанні за системою дистанційних курсів. В Інтернеті можна знайти детальні рекомендації щодо процесу створення інтерактивних плакатів та ряд вже розроблених інтерактивних плакатів з різних предметів, які допоможуть у власному пошуку [4–6].

Висновки і перспективи подальших розвідок. Впровадження інформаційно-комунікативних технологій при викладанні спортивних ігор дозволяють поглиблювати засвоєння теоретичного матеріалу, а також виявити найбільш перспективні й економічні методи тре-

нувань, найбільш раціональні варіанти техніки, визначити оптимальні варіанти стратегії й тактики ведення гри, виконувати експрес обробку статистичних показників та створювати спеціалізовані бази даних та ін. Отже, сучасні тенденції реформування навчально-виховного процесу у вищих педагогічних закладах потребують якісно нового підходу й до викладання спортивних ігор, а впровадження інформаційних комп'ютерно-орієнтованих технологій потребує подальшої теоретичної розробки та практичної реалізації.

Застосування інформаційних технологій у навчально-тренувальному процесі є одним з основних компонентів професійної діяльності фахівця в галузі фізичної культури і спорту, що допомагає в розробці і впровадженні в навчальний та тренувальний процес нових форм навчання

Список бібліографічних посилань

1. Мадзігон В. М. Методологія нової освіти. Проблеми сучасного підручника. Збірник наукових праць. Вип. 4. Київ, 2003. С. 3–7.
2. Цьось А. В., Балахнічова Г. В., Заремба Л. В. Сучасні технології викладання спортивних дисциплін: навч. пос. Луцьк: ВНУ ім. Лесі Українки, 2010. 132 с.
3. Гринченко І. Б., Вакслер М. А., Тихонова А. О. Використання активних методів і інтерактивних технологій при підготовці майбутніх учителів фізичного виховання. Здоров'я, спорт, реабілітація. 2015. №1. С. 17–19.
4. Інтерактивний плакат Что это? URL: <http://wiki.itorum.ru/2011/08/interaktivnyj-plakat-chto-eto/>
5. Мультимедийные (электронные) плакаты. URL: <http://itorum.ru/uslugi/elektronnaya-dokumentaciya/uchebno-texnicheskie-plakaty/vidy-uchebno-texnicheskix-plakatov/interaktivnye-plakaty/>
6. Электронный мультимедийный плакат/ URL: <http://hhdi.info/video/elektronnyj-multimedijnyj-plakat/>

References

1. Madzigon, V.M. (2003). Methodology of new education. Problems of modern textbook: Collection of scientific works. 4. Kyiv. 3–7.
2. Tsos, A.V., Balakhnichova, H.V., Zarembo, L.V. (2010). Modern technologies of teaching of sporting disciplines. Lutsk. 132 p.
3. Hrynchenko, I.V., Vaksler, M.A., Tikhonova, A.O. (2015). Integration of innovations is in the process of professional preparation of future teachers of physical culture. Health, sport, rehabilitation. 1. 17–19.
4. Interactive placard. That it? Retrieved from <http://wiki.itorum.ru/2011/08/interaktivnyj-plakat-chto-eto/>
5. Multimedia(electronic) placards. Retrieved from <http://itorum.ru/uslugi/elektronnaya-dokumentaciya/uchebno-texnicheskie-plakaty/vidy-uchebno-texnicheskix-plakatov/interaktivnye-plakaty/>
6. Electronic multimedia placard. Retrieved from <http://hhdi.info/video/elektronnyj-multimedijnyj-plakat/>

BABENKO Andriy,

Ph.D in Pedagogy, Senior Lecturer of Theory and Methodology of Olympic and Professional Sport Department, Volodymyr Vinnichenko Central Ukrainian State Pedagogical University

e-mail: babenko_andrew@ukr.net

BROIAKOVSKIY Oleksandr,

Ph.D in Pedagogy, Senior Lecturer of Theory and Methodology of Olympic and Professional Sport Department,

Volodymyr Vinnichenko Central Ukrainian State e-mail: a.broyakovsky@gmail.com

IMPLEMENTATION OF INFORMATION FORMS OF EDUCATION IN TEACHING SPORTS GAMES

Abstract. The article considers the innovations in the training process of future teachers of physical culture. The basic objectives are defined and the potential implementation of the information forms of education in the teaching of sports games in the context of the modern pedagogical processes of the higher school are considered, the directions of the practical application are characterized, the feasibility of their implementation and impact on the knowledge and skills of future teachers of physical education are defended.

The rapid development of the information and communication technologies undeniably activates new interactive forms of training. Bringing new information resources and multimedia technologies increases not only the motivation to study the subject, but the stimu-

lation of the mental activity and the development of the creative potential of students, increase of their knowledge level. In order to boost the effectiveness of the educational and training activities in the sports games it is necessary to use an interactive whiteboard and interactive display SMART Board that come with the SMART Learning Suite software for the interactive work. The use of the multimedia presentations at the sports classes allows to present more clearly not only theoretical material (to explain the rules of the sport game, to present the historical events associated with it, biographies of the athletes etc.), but also to modernize the process of mastering the technical and tactical skills by the students. The Internet service of the multimedia didactic exercises LearningApps.org. allows to construct the interactive tasks that can be used in the process of mastering the educational material, and at the stage of consolidation and verification of the knowledge.

The introduction of the information and communication technologies in the teaching of the sports games allows identifying of the most promising and economic methods of training, the most rational variants of the technique, to define the best options for the strategy and tactics of the game playing etc.

Key words: innovation, sports games, information forms, interactive whiteboard, interactive poster, multimedia educational tools.

Одержано редакцією 20.03.2018
Прийнято до публікації 28.03.2018

УДК 378

БАДЕР Валентина Іванівна,

доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри теорії і методики початкової освіти, Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка
e-mail: v_bader@i.ua

УДОСКОНАЛЕННЯ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ ОСВІТНЬО-НАУКОВОЇ ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ

У статті розглянуто поняття «освітньо-наукова інтернаціоналізація», його сутнісні характеристики; визначено цілі, завдання й принципи інтернаціоналізації з проєкцією на фахову підготовку магістрів початкової освіти; конкретизовано сукупність компетенцій за трикомпонентною моделлю ТРАСК.

Ключові слова: освітньо-наукова інтернаціоналізація; інтернаціоналізація освітнього простору; модель ТРАСК; маістри початкової освіти; навчальна програма дисципліни; інформаційно-комунікаційні технології.

Постановка проблеми. Інтернаціоналізація й глобалізація освіти в країнах Європи та світу зумовляють якісну трансформацію вітчизняної освіти відповідно до тенденцій міжнародного розвитку: глобалізація ринку праці, науково-освітніх послуг; глобальна інформатизація; соціальна та культурна інтеграція країн. Трансформаційні процеси, що відбуваються в українській освітній системі [1], спрямовані на розроблення й реалізацію продуктивних інструментів та ме-

ханізмів інтеграції університетів у глобальне наукове та освітнє середовище [2; 3].

Зазначимо, що протягом останніх років у вітчизняному освітньому просторі формується адекватне вимогам часу розуміння значущості освітньо-наукової інтернаціоналізації, її теоретичне осмислення й упровадження. Усвідомлюючи вагомість цього процесу, вчені визначають ключові поняття, проблеми і принципи, інструменти, критерії впровадження в роботу вітчизняних університетів, які дедалі більшу роль відіграють у підготовці фахівців не тільки для України, а й багатьох країн світу.

На наш погляд, у контексті тих реформаційних змін, які відбуваються у сфері початкової освіти [4], це ставить на порядок денний і проблему модернізації підготовки кваліфікованих викладачів у вищих закладах освіти, а відтак і

вчителів початкових класів шляхом інтернаціоналізації освітніх систем.

Аналіз напрацьованого в аспекті досліджуваної проблеми дає змогу стверджувати, що застосування стратегій інтернаціоналізації в педагогічній практиці уповільнюється з багатьох причин: через недостатнє усвідомлення ролі інтернаціоналізації учасниками навчального процесу, слабку мотивацію щодо побудови системи освітньо-наукової інтернаціоналізації й нерозуміння сутності цього процесу; недостатню обізнаність із сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями та відсутність навичок їх застосовувати; брак знань про сучасні зарубіжні наукові дослідження, а також досвіду інтернаціоналізації освітньо-наукового процесу.

Чи не найважливішими причинами є слабкі контакти вчителів/викладачів зі своїми колегами за кордоном; недостатня іншомовна підготовка випускників (майбутніх учителів початкових класів і викладачів закладів вищої освіти); неможливість забезпечити потреби студентів у вільному виборі іноземної мови й відповідної спеціалізації: бракує фахівців із польської, німецької, французької, італійської, китайської та інших, доволі затребуваних вищими закладами освіти; відсутність гнучкості освітньої системи навчання та здатності швидко адаптуватися до нових вимог сучасного суспільства. З огляду на появу широкого спектру ефективних технологічних середовищ, потребують розв'язання й проблеми підготовки вчителів-дослідників, здатних застосовувати освітні технології для підтримки їхньої педагогічної практики. Отже, є ґрунтовні підстави констатувати той факт, що на часі редизайн технологічних моделей підготовки магістрів початкової освіти з урахуванням досвіду зарубіжних науковців.

У статті виходимо із тези про те, що одним із найважливіших ресурсів модернізації фахової підготовки учителів початкових класів та викладачів вищих педагогічних закладів освіти є інтернаціоналізація освітньо-наукового вітчизняного простору. Відтак цікавим і корисним у цьому контексті є вивчення досвіду підготовки фахівців у вищій школі зарубіжжя й шляхи імплементації його у вітчизняну систему вищої освіти.

Мета статті. Уточнити сутність поняття «освітньо-наукова інтернаціоналі-

зація» в аспекті підготовки магістрів початкової освіти, визначити цілі, завдання, принципи редизайну програми з культури наукової української мови з опорою на зарубіжну модель ТРАСК [5].

Виклад основного матеріалу дослідження. Як свідчить аналіз теоретичного доробку вітчизняних і зарубіжних дослідників, протягом усього періоду існування категорії «інтернаціоналізація вищої освіти» (починаючи з 80-х років ХХ століття й до сьогодні) точаться дискусії щодо її визначення, що зумовлено насамперед різними підходами до визначення цілей, мети, значення міжнародного виміру у вищій освіті, а також багатовимірністю і динамічністю цього процесу.

Так, вітчизняні дослідники (А. Вербицька, М. Дебич, В. Зінченко, О. Козієвська, С. Курбатов, О. Локшина, Л. Пуховська, А. Сапожников, А. Сбруєва, А. Чирва та ін.) аналізують європейський підхід до інтернаціоналізації вищої освіти, накреслюють шляхи та можливості державної політики щодо її підтримки на національному рівні й на рівні кожного окремого навчального закладу, виявляють і описують сутнісні характеристики процесу, систематизують цілі та завдання, напрями та стратегії, розробляють критерії вимірювання інтернаціоналізації.

Розкриваючи значення процесів інтернаціоналізації, вчені зазначають, що вони суттєво впливають на національну економіку, підготовку майбутніх фахівців до професійної діяльності, здатних ефективно реагувати на вимоги сучасного ринку праці та виклики глобалізаційного суспільства. Серед стратегічних цілей інтернаціоналізації вищої освіти дослідники називають такі: забезпечення особистісного й професійного зростання, формування компетенцій, які визначають конкурентоспроможність українських випускників в Україні й світі, розвиток креативності професорсько-викладацького складу та студентів та ін.

На думку вітчизняної дослідниці С. Сбруєвої, інтернаціоналізація вищої освіти є процесом багатовимірним і багатоаспектним. Вона розглядає її у таких важливих вимірах, як глобальний, національний, регіональний, міжінституційний, інституційний, індивідуальний [6, с. 90–91], акцентуючи увагу на таких ключових сферах інтернаціоналізації вищої освіти: 1) міжнародна мобільність

студентів і персоналу; 2) надання міжнародного виміру та світової якості курикулу, розвиток цифрової грамотності; 3) стратегічне співробітництво, партнерство та нарощування інноваційного потенціалу [6, с. 92].

Серед важливих заходів щодо посилення значення інтернаціоналізації вищої освіти називаються такі, як: визначення цілей, очікуваних результатів та показників успіху; заохочення досягнень, зміни в навчальних програмах, науковій роботі, розвиток взаємодії із зарубіжними партнерами; розвиток людського потенціалу для інтернаціоналізації [7, с. 162].

Питання інтернаціоналізації освітньо-наукового простору є предметом активного дослідження багатьох зарубіжних науковців (Ф. Альтбах, Дж. Бейлен, М. Ван де Венде, Х. де Віт, Дж. Гудзік, Р. Кулен, Дж. Местенхаузер, Дж. Найт, Л. Румбл, К. Тремблей, Ф. Хантер та ін.). Розкриваючи сутність поняття «інтернаціоналізація», учені всього світу насамперед покликаються на визначення, запропоноване канадським ученим – професором університету Торонто Джейн Найт, яка вважає, що це «процес інтегрування міжнародного, міжкультурного чи глобального вимірювання в мету, функції чи процес реалізації вищої освіти».

Огляд національних стратегій інтернаціоналізації у зарубіжних країнах дозволяє зробити висновки про те, що поняття інтернаціоналізація на національному, міжнародному, галузевому та інституціональному рівнях визначається як процес інтеграції міжнародного, міжкультурного або глобального виміру до мети, функцій надання вищої, післядипломної освіти, а також навчання упродовж життя. Розуміння інтернаціоналізації освіти й науки представляється дослідниками як процес систематичної інтеграції міжнародного виміру у викладання та навчання, наукові дослідження, соціальні послуги навчального закладу, розроблення стратегічних засад розвитку світового ринку фахівців і підготовку кваліфікованих працівників [8–13].

Серед основних завдань освітньо-наукової інтернаціоналізації, на виконання яких спрямовані зусилля вчених, імплементація міжнародних компетенцій в освітній простір; міжнародна стандартизація й уніфікація навчальних програм, планів, практик засвоєння знань, умінь і навичок; обмін дидактичними технологіями; розроблення масових відкритих курсів і забезпечення доступу до них; створення інтегрованої інформаційної мережі бібліотек і баз даних та ін.

Однак попри важливість інтернаціоналізованого підходу в підготовці фахівців, зазначена проблема ще не постала як важливий ресурс підвищення якості освіти та наукових досліджень у процесі підготовки магістрів початкової освіти, а також у сфері післядипломної освіти вчителів/викладачів.

Зважаючи на вагомість проблеми, зупинимось на конкретизації поняття «освітньо-наукова інтернаціоналізація», уточненні деяких засадничих принципів розроблення навчальних планів та програм, зокрема програми дисципліни «Культура наукової української мови», передбаченої навчальним планом підготовки магістрів початкової освіти.

Покликаючись на дослідження зарубіжних і вітчизняних учених, освітньо-наукову інтернаціоналізацію розглядаємо як процес і результат упровадження міжнародного, міжкультурного й глобального виміру у навчання магістрів початкової освіти й організацію їхньої науково-дослідницької діяльності: мету, зміст навчальних планів, програм конкретних дисциплін, освітні технології з метою покращення якості їхньої підготовки.

Інтернаціоналізацію розглядаємо як важливу передумову для визначення стратегічних цілей, мети й методично правильного конструювання освітньо-наукового простору магістранта, здатного в майбутньому підготувати вчителя початкових класів до роботи в Новій школі.

Методологічний і теоретичний концепти розроблення моделі підготовки магістрів ґрунтуються на базових поняттях «системність», «компетентнісний підхід». У нашому дослідженні системність розглядаємо як: 1) методологічний концепт у процесі визначення стратегій, розроблення моделі підготовки магістрів початкової освіти на засадах інтернаціоналізації освітньо-наукового простору; 2) ієрархічність елементів: початкова, середня школа, вища освіта (на всіх кваліфікаційних рівнях), післядипломна й самоосвіта упродовж життя; 3) система компетентностей на кожному з етапів навчання, зокрема у вищій школі; 4) процес взаємодії технологічної, педагогічної й предметно-змістової систем при вивченні кожної дисципліни, у тому числі й культури наукової української мови.

Мета інтернаціоналізації підготовки магістрів початкової освіти – імплементація міжнародного досвіду у процес удосконалення дослідницьких

умінь і навичок та зростання їхньої професійної майстерності в умовах глобального полікультурного середовища.

Аналіз зарубіжного досвіду підготовки магістрів, у тому числі магістрів початкової освіти, дає підстави стверджувати, що одним із найвагоміших інструментів інтернаціоналізації освітньо-наукового середовища вчителя/викладача є застосування моделі ТРАСК при розробленні навчальних планів підготовки вчителів початкової школи та магістрів початкової освіти, а також програм конкретних дисциплін, оскільки її механізми спрямовані на розроблення ефективних методів виявлення, опису знань і практик застосування цих знань.

При створенні сучасних технологічних програм підготовки вчителів/викладачів модель ТРАСК (Шульман, Келер, Мішра, 2009) як інтегрована технологія найчастіше береться за основу при розробленні навчальних планів і програм із конкретних дисциплін, бо вона у найкращий спосіб поєднує технологічні, педагогічні та змістові знання, а також створює умови для формування компетентностей, у край необхідних сучасному фахівцеві [14].

Широко використовується в зарубіжних системах освіти модель ТРАСК (див. рис. 1) дозволяє реалізувати такі вимоги до навчальних планів і програм: надати їм загальнонаціонального та інтернаціонального характеру, гнучкості, відкритості для всіх учнів, поєднати формальне, неформальне та інформальне навчання. Вона спрямована на оперативне оновлення компетенцій, необхідних для самостійного навчання, саморозвитку й самовдосконалення, досягнення успіху в сучасному глобальному світі.

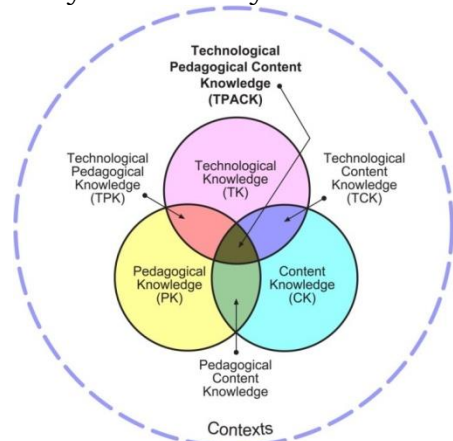


Рис. 1. Модель ТРАСК [14].

Тож зважаючи на ці позитивні ефекти системи ТРАСК, визначимо насамперед принципи побудови програми «Культура наукової української мови».

1. Принцип інтеграції забезпечує цілісний підхід до визначення мети, змісту, форм і методів підготовки, які впливають на формування глобальних міжкультурних компетенцій. Реалізація принципу інтеграції передбачає і взаємозв'язок теоретичної й практичної підготовки магістрів, спрямованої на міжнародну співпрацю між університетами, факультетами, співтовариствами, творчими групами тощо. Важливим напрямом конструювання навчальної програми є також імплементація міжнародних наукових знань, успішного досвіду науковців усього світу стосовно підготовки сучасного фахівця, затребуваного в ХХІ столітті.

2. Принцип диверсифікації передбачає академічну мобільність викладачів і студентів, створення міжнародних (ексклюзивних) освітніх програм підготовки магістрів, участь у грантових наукових дослідженнях, орієнтування програми на створення мультикультурного середовища тощо.

3. Принцип інтенсифікації підготовки магістрів передбачає насамперед розв'язання проблем взаємозв'язаного навчання наукової української й іноземних мов з метою обміну досвідом використання сучасних освітньо-наукових технологій, у тому числі інформаційно-комунікаційних.

4. Принцип індивідуалізації означає вибір методів, засобів, темпу опанування дисципліною відповідно до індивідуальних особливостей студента, а також створення гнучких знань, необхідних йому для інтеграції технологій навчання, наукових досліджень.

5. Принцип персоніфікації в процесі опанування дисципліною створює умови для самоактуалізації, саморозвитку і саморегуляції кожного магістранта.

6. Принцип інтеркультурності розглядаємо як такий, що найбільшою мірою розвиває здатність до міжкультурної комунікації, встановлення міжкультурних контактів. Вочевидь удосконалення і підвищення міжкультурного спілкування безпосередньо залежить від опанування іноземних мов академічного спілкування. Тож актуалізація знань, умінь, навичок з іноземної мови в аудиторній і позаауди-

торній роботі магістранта – важливий складник інтернаціоналізації змісту програми дисципліни «Культура наукової української мови».

Підсумовуючи, відмітимо, що кожен із принципів не існує сам по собі. Вони становлять певну систему, взаємозалежать і взаємодіють, а опертя на них при побудові програми дисципліни на основі ТРАСК створює умови для успішної інтернаціоналізації вітчизняної освіти.

Уточнимо сутність трикомпонентної моделі ТРАСК в аспекті створення технологічної програми дисципліни «Культура наукової української мови» (див. рис. 1).

1. Technology. Поява електронних засобів, які забезпечують доступність знань, розвиток інтелектуальних і творчих здібностей учнів, студентів на основі індивідуалізації й персоналізації навчання, інтенсифікує навчально-виховний процес, а також зумовляють потреби в педагогах, підготовлених до застосування інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) як ефективного засобу опанування трьома формами знань у їх тісній взаємодії: педагогічні, технологічні, змістові (модель ТРАСК). Відповідно при засвоєнні знань, умінь і навичок із культури наукової української мови постає завдання формувати в магістрантів такі компетенції з опорою на комп'ютерну/електронну лінгводидактику: оцінювати якість комп'ютерних навчальних програм; володіти необхідним термінологічним апаратом, навичками застосування комп'ютерних програм з метою організації власної дослідницької діяльності та підготовки до занять зі студентами, вміннями працювати з комплексом засобів ІКТ; аналізувати та створювати комп'ютерне навчальне мовне середовище; відбирати необхідні ресурси для роботи в якості викладача; створювати власні електронні продукти (посібники, підручники, тестувальні програми, різноманітні додатки тощо). Розв'язання окреслених проблем вимагає від викладача дисципліни створення унікального навчального середовища в аудиторії, інноваційного викладання та навчання, поглиблення процесу навчання різними технологіями, розроблення нових, комп'ютерно-орієнтованих методичних систем, їхнього супроводу, аналізу, управління навчальним процесом і його коригування.

Зауважимо, що у світовому науково-освітньому співтоваристві існує широкий спектр ефективних технологічних середовищ і програм, які можуть згодитися

як викладачеві, так і студентові (наприклад, анімації, моделювання та інструменти моделювання, лабораторії на базі мікрокомп'ютерів, інтелектуальні системи навчання, веб-ресурси та бази даних, електронні таблиці, наукові бази даних тощо). Інтеграція міжнародного досвіду щодо формування інформаційно-комунікаційної компетентності у викладання дисципліни «Культура наукової української мови» – один із важливих засобів осучаснення підготовки фахівців, а також економії часу на їхню підготовку.

2. Pedagogy. Оскільки дедалі більше зростають ролі викладачів в якості наставників, посередників та керівників, фасилітаторів, тренерів, координаторів навчання, експертів та розробників, комп'ютерів навчальних інструментів, відповідно програма дисципліни має бути зорієнтована на ті ключові компетенції, які будуть затребувані найближчим часом (вони визначені на Всесвітньому економічному форумі в Давосі 2016 року): здатність вирішувати складні проблеми; творчість; управління людьми; здатність взаємодіяти в колективі; емоційний інтелект; оцінка та прийняття рішень; орієнтація на сервіс; ведення переговорів; когнітивна гнучкість.

Вагомими чинниками успішного формування ключових компетентностей викладача і його вихованців є:

- конкретизація цілей навчання, вибір адекватних методів навчання і вивчення;
- знання про певні способи мислення, технології, ресурси;
- здатність викладача витлумачити кількома способами зміст предмету, адаптувати навчальні матеріали до альтернативних концепцій і попередніх знань студентів;
- вміння відібрати ті технології, які найкраще відповідають змісту засвоєної дисципліни, вміння адаптувати їх залежно від мети й змісту цієї дисципліни;
- навички управління аудиторією, планування занять, оцінювання діяльності студентів.

Упровадження зарубіжного досвіду з використання комп'ютерних і мережевих технологій у практику формування культури українського наукового мовлення – необхідна умова оптимізації освітнього процесу підготовки магістрів початкової освіти.

3. Content. Знання викладачем змісту дисциплін, які він викладає (поняття,

теорії, моделі, технології поширення знань тощо) – третій, однаково важливий складник моделі ТРАСК. Традиційно зміст дисципліни «Культура наукової української мови» становлять поняття про науковий стиль, його категорійні ознаки, підстилі й жанри; культура наукової мови розглядається у єдності з культурою наукового мовлення, яке має такі комунікативні якості, як правильність, точність, чистота, зв'язність, логічність, доцільність тощо. Однак науковий стиль розвивається разом із суспільством, зазнаючи істотних змін. Дедалі прийнятними стають такі його риси, як авторська індивідуальність, виразність, емоційність, дієвість, лаконічність, дохідливість. Вочевидь опанування цими якостями є необхідною умовою формування професійної компетентності сучасного викладача закладу вищої освіти.

Відомо, що дедалі більше зростає роль електронних письмових наукових текстів. Це істотно змінює традиційні уявлення про створення, сприймання і збереження наукової інформації. Адже такі тексти відрізняються нелінійністю, скомпресованістю, фрагментарністю, гіпертекстуальністю тощо (С. Данилюк, Н. Семчинська, С. Шліхта та ін.). Безперечно, стратегії і тактики продукування цих текстів істотно відрізняються від традиційних, а отже вимагають оновлення комплексних знань і формування вмінь із культури української наукової мови, електронної лінгводидактики.

Зазначимо, що згідно з моделлю ТРАСК сукупність компетенцій, формування яких передбачаємо конкретною навчальною дисципліною, має визначатися на перетині усіх трьох компонентів (технології, педагогіка, зміст).

Висновки і перспективи подальших досліджень. Підсумовуючи, відмітимо, що інтернаціоналізація програми – важливий резерв інтенсифікації освітньо-наукової підготовки магістрів початкової освіти. Перспективу подальших досліджень убачаємо в подальшому розробленні концептуальних засад створення навчальних програм підготовки магістрів початкової освіти з урахуванням принципів інтернаціоналізації навчання, опису технологій формування компетенцій, вкрай необхідних сучасному фахівцеві в умовах глобалізованого ринку праці.

Список бібліографічних посилань

1. Про вищу освіту: Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
2. Інтернаціоналізація вищої освіти в Україні: метод. рекомендації / Л.Горбунова та ін.; Ін-т вищ. освіти НАПН України. Київ: 2016. 158 с.
3. Дебич М.А. Інтернаціоналізація вищої освіти: світовий досвід: монографія. Суми: Університетська книга, 2017. 291 с.
4. Нова українська школа. URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola> (дата звернення 03.03.2018).
5. Koehler, M. J., & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*. 9(1). 60–70.
6. Сбруева А. Інтернаціоналізація вищої освіти: пріоритети комплексної стратегії Європейського Союзу. *Вища освіта України*. 2013. № 3. С. 89–95.
7. Вербицька А. Інтернаціоналізація як основний напрям розвитку вищої освіти. *Молодий вчений*. 2017. № 11 (51). С.160–164.
8. Knight J. (2015). Updated definition of internationalization. *International higher education*. 33. 2–3.
9. de Wit H., & Hunter F. (2014). Europe's 25 Years of Internationalization: The EAIE in a Changing World. *International Higher Education*. 74. 14–15.
10. Coelen R. (2015). Why Internationalize Education? *International Higher Education*. 83. 4–5.
11. Coelen R. (2016) A Learner-Centred Internationalisation of Higher Education. In: Jones E., Coelen R., Beelen J., Wit H. (Eds) Global and Local Internationalization. *Transgressions: Cultural Studies and Education*. Sense Publishers, Rotterdam
12. Cynthia Luna Scott. THE FUTURES of LEARNING 3: What kind of pedagogies for the 21st century? *UNESCO Education Research and Foresight*, Paris. [ERF Working Papers Series, No. 15].
13. Hudzik J. (2015). Integrating Institutional Policies and Leadership for 21st Century Internationalization. *International Higher Education*. 83. 5–7.
14. Martin, B. (2015). Successful Implementation of TPACK in Teacher Preparation Programs. *International Journal on Integrating Technology in Education (IJITE)*. 4. 1. 1–26.
15. Красильник Ю.С. Інформаційні технології як фактор інтенсифікації підготовки майбутнього викладача в умовах магістратури. *Вісник Національного університету оборони України*. 2013. Вип. 5. С. 57–62.
16. Srisawasdi N. (2014). Developing technological pedagogical content knowledge in using computerized science laboratory environment: an arrangement for science teacher education program. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*. 9. 1. 123–143.
17. Yang, C., Tzuo, P., Higgins, H., & Tan, C. P. Y. (2012). Information and communication technology as a pedagogical tool in teacher preparation and higher education. *Journal of College Teaching and Learning*. 9(4). 327–338.

References

1. About higher education: Law of Ukraine dated 01.07.2014 № 1556-VII. Retrieved from <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
2. Gorbunova, L. et al. Internationalization of Higher Education in Ukraine: Method. recommend. /; Institute of higher education NAPN Ukraine. Kyiv: 2016. 158 p.
3. Debich, M.A. (2017). Internationalization of higher education: world experience: monograph. Sumy: University Book. 291.

4. New Ukrainian School. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>.
5. Koehler, M.J., & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*. 9(1). 60–70.
6. Sbrueva, A. (2013). Internationalization of Higher Education: Priorities of the Integrated Strategy of the European Union. *Higher education of Ukraine*. 3. 89-95.
7. Verbitskaya, A. (2017). Internationalization as the main direction of the development of higher education. *Young scientist*. 11 (51). 160–164.
8. Knight, J. (2015). Updated definition of internationalization. *International higher education*. 33. 2-3.
9. de Wit, H., & Hunter, F. (2014). Europe's 25 Years of Internationalization: The EAIE in a Changing World. *International Higher Education*. 74. 14–15.
10. Coelen, R. (2015). Why Internationalize Education? *International Higher Education*. 83. 4–5.
11. Coelen, R. (2016) A Learner-Centred Internationalisation of Higher Education. In: Jones E., Coelen R., Beelen J., Wit H.. (eds) *Global and Local Internationalization. Transgressions: Cultural Studies and Education*. SensePublishers, Rotterdam
12. Cynthia Luna Scott. THE FUTURES of LEARNING 3: What kind of pedagogies for the 21st century? *UNESCO Education Research and Foresight*, Paris. [ERF Working Papers Series, No. 15].
13. Hudzik, J. (2015). Integrating Institutional Policies and Leadership for 21st Century Internationalization. *International Higher Education*. 83. 5–7.
14. Martin, B. (2015). Successful Implementation of TPACK in Teacher Preparation Programs. *International Journal on Integrating Technology in Education (IJITE)*. 4. 1. 1–26.
15. Krasilnik, Yu.S. (2013). Information technologies as a factor for intensifying the training of a future teacher in a master's degree. *Bulletin of the National Defense University of Ukraine*. 5. 57–62.
16. Srisawasdi, N. (2014). Developing technological pedagogical content knowledge in using computerized science laboratory environment: an arrangement for science teacher education program. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*. 9. 1. 123–143.
17. Yang, C., Tzuo, P., Higgins, H., & Tan, C.P.Y. (2012). Information and communication technology as a pedagogical tool in teacher preparation and higher education. *Journal of College Teaching and Learning*. 9(4). 327–338.

BADER Valentyna,

Doctor in Pedagogy, Professor of Theory and Methodology of Primary Education Department, Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University
e-mail: v_bader@i.ua

IMPROVEMENT OF PROFESSIONAL TRAINING OF MASTERS OF PRIMARY EDUCATION IN THE CONTEXT OF EDUCATIONAL-AND-SCIENTIFIC INTERNATIONALIZATION

Abstract. *Problem. The transformational processes taking place in the Ukrainian educational system are aimed at the development and implementation of productive tools and mechanisms for the integration of universities into the global scientific and educational environment. Realizing the significance of educational and scientific internationalization as an important resource for the modernization of professional training*

in higher education, Ukrainian and foreign scientists define its key concepts, problems and principles, tools, criteria for the introduction into the work of domestic universities. Interesting and useful in this context is the study of the experience of training specialists at the Higher School of Abroad based on the TPACK model and ways of its implementation in the domestic system of preparation of masters of elementary education.

The purpose of the research is to clarify the essence of the concept of "educational and scientific internationalization" in the aspect of the preparation of masters of elementary education, to define the goals, tasks, principles of a re-design program on the culture of the scientific Ukrainian language, based on the foreign model TPACK.

The following research methods were used to solve the problem: abstract-logical - for generalization of theoretical material on the problem of educational and scientific internationalization of masters training; synthesis, analysis and synthesis - for the analysis of foreign experience of applying the TPACK model, clarifying the principles of constructing a program for a specific discipline and defining directions for the redesign of its content; specification of the content of the discipline "Culture of the scientific Ukrainian language", based on the TPACK model.

Main results of the research: the principles of the program "Culture of the scientific Ukrainian language" are defined; the essence of the three-component TPACK model in the aspect of creating a technological program of the discipline "Culture of the scientific Ukrainian language" is specified.

Scientific novelty of the research results. Among the important principles of constructing programs of specific disciplines, envisaged by the curricula of masters of primary education, we consider the following: integration, diversification, intensification of masters training, individualization, personification, interculturalism.

The essential updating of the technological component of the TPACK model in the process of mastering the discipline "Culture of the scientific Ukrainian language" consists in the formation of the competences required by the modern specialist, based on computer / electronic linguodidactics: to evaluate the quality of computer training programs; have the necessary terminology apparatus, skills of using computer programs to organize their own research activities and prepare for classes with students, skills to work with a complex of ICT tools; analyze and create a computer learning linguistic environment; select the necessary resources to work as a teacher; create your own electronic products (manuals, tutorials, testing programs, various applications, etc.).

A prerequisite for optimizing the pedagogical activity of a teacher of a higher educational institution in the process of mastering the culture of Ukrainian scientific broadcast by master students is the formation of those key competences that are already in demand today: the ability to solve complex problems; art; management of people; the ability to interact in a team; emotional intelligence; assessment and decision making; service orientation; negotiation; cognitive flexibility.

The essence of the content component of the TPACK model in the process of mastering the discipline "Culture of the scientific Ukrainian language" is associated with those changes that undergo a scientific style. As its features, such as author's individuality, expressiveness, emotionality, efficiency, conciseness, feasibility, mastery of these qualities become increasingly acceptable, is a prerequisite for the formation of the professional competence of a modern teacher of a higher education institution.

Conclusions and specific suggestions of the author. Consequently, the internationalization of the

discipline program is an important reserve for the intensification of educational and scientific training of masters of elementary education. The prospect of further research is seen in the further development of the conceptual foundations for the creation of educational programs for the preparation of masters of elementary education, taking into account the principles of internationalization of education, description of the technologies of forming competences that are urgently

needed by a modern specialist in a globalized labor market.

Key words: *educational-scientific internationalization, internationalization of educational space, model TPACK, masters of elementary education, curriculum of discipline, information and communication technologies.*

*Одержано редакцією 20.03.2018
Прийнято до публікації 28.03.2018*

УДК 378.14

БАЦУРОВСЬКА Ілона Вікторівна,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри електроенергетики, електротехніки та електромеханіки,
Миколаївський національний аграрний університет
e-mail: bacurovska@outlook.com

АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ УПРОВАДЖЕННЯ МОДЕЛІ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ДО ОСВІТНЬО-НАУКОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ МАСОВИХ ВІДКРИТИХ ДИСТАНЦІЙНИХ КУРСІВ

У статті представлені результати експериментальної роботи. Пропонується аналіз результатів упровадження моделі підготовки магістрів до освітньо-наукової діяльності в умовах масових відкритих дистанційних курсів. Окреслені спеціальності майбутніх магістрів, які приймали участь в експериментальній роботі, висвітлено перелік адаптованих масових відкритих дистанційних курсів, в яких покладено основи технологій навчання, що пропонує авторська модель. Представлені розрахункові таблиці емпіричного значення χ^2 мотиваційного, когнітивно-змістового, репродуктивно-операційного та результативно-творчого компоненти на початку та по завершенню експерименту в контрольних та експериментальних групах, графічне співвідношення на координатній осі критичних та емпіричних значень зазначених компонентів та графіки результатів оцінювання показників готовності магістрів до освітньо-наукової діяльності в умовах масових відкритих дистанційних курсів на початку та по завершенню експерименту у відносних частотах.

Ключові слова: *освітньо-наукова підготовка магістрів; масові відкриті дистанційні курси; модель освітньо-наукової підготовки магістрів в умовах масових відкритих дистанційних курсів*

Постановка проблеми. Підготовка магістра сучасному світі переходить на принципово новий рівень. Контент для підготовки відповідного фахівця застаріває до отримання диплому, так як сучасні технології набувають змін щороку. Відповідно потрібні такі засоби, які забезпечать якісну підготовку магістра, врахувавши особливості технологічного прогресу та оновлені освітні системи. Освітній процес в магістратурі представляє собою систему організаційних і дидактичних заходів, спрямованих на реалізацію змісту освіти на повному освітньо-

кваліфікаційному рівні відповідно до державних стандартів освіти. Навчальний процес має організовуватися з урахуванням можливостей сучасних інформаційних технологій навчання та орієнтується на формування освіченої, гармонічно розвиненої особливості, здатної до постійного оновлення наукових знань, професійної мобільності та швидкої адаптації до змін. Нами розроблена модель підготовки магістрів до освітньо-наукової діяльності в умовах масових відкритих дистанційних курсів, яка враховує вищезазначені аспекти. Але результати впровадження цієї моделі не були предметом аналітичного дослідження.

Мета статті. Проаналізувати результати упровадження моделі підготовки магістрів до освітньо-наукової діяльності в умовах масових відкритих дистанційних курсів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Основу даної статті складають публікації автора в яких детально описані етапи побудови педагогічної моделі підготовки магістрів до освітньо-наукової діяльності в умовах масових відкритих дистанційних курсів, алгоритм моделювання, сама модель та її упровадження в освітній процес вищих навчальних закладів. Достовірність отриманих результатів перевірялась за допомогою методів математичної статистики, що описані О.В. Сидоренко.

Упровадження моделі освітньо-наукової підготовки магістрів в умовах масових відкритих дистанційних курсів [1; 2; 3] відбувалось на основі попередньої роботи як зі студентами так і з ви-

кладачами магістеріуму. Для зазначених категорій були розроблені відкриті дистанційні курси: «Основи змішаного навчання», «Основи моніторингу змішаного навчання», «Як навчатись дистанційно» і «Як навчати дистанційно» розроблені методичні рекомендації та посібники щодо розробки впровадження та використання авторських технологій.

Експериментальна робота проводилась протягом чотирьох років. В експерименті брало участь 1118 магістрантів наступних спеціальностей:

1. Управління персоналом та економіка праці.
2. Комп'ютерні науки та інформаційні технології.
3. Педагогіка вищої школи.
4. Математика.
5. Фізика.
6. Історія.
7. Професійна освіта (Технологія виробництва і переробка продуктів сільського господарства).
8. Електроенергетика, електротехніка та електромеханіка.
9. Агрономія.
10. Технологія виробництва і переробки продукції тваринництва.

Перед початком експерименту розподіл по групам відбувався за відповідними характеристиками. До таких характеристик були віднесені курсова робота, дипломний проект, кількість публікацій у всеукраїнських конференціях українською та англійською мовою, у міжнародних конференціях українською та англійською мовою, у міжнародних періодичних та фахових виданнях, кількість доповідей на наукових конференціях, кількість сертифікатів, які засвідчують проходження масових відкритих дистанційних курсів за напрямками спеціальностей. Кожна характеристика була оцінена відповідним балом.

Впровадження масових відкритих дистанційних курсів в освітньо-наукову підготовку магістрів відбувалось у три етапи. Перший етап – підбір оптимальної групи масових відкритих дистанційних курсів. Другий етап – аналіз обраних курсів та перспективи інтеграції. Третій етап – використання таких курсів в навчальному процесі.

По завершенню констатувального експерименту магістрантам контрольної

групи було запропоновано самостійно вивчати методичні рекомендації, підібрати масові відкриті дистанційні курси, які відповідають напряму їх підготовки та пройти навчання у них. Експериментальна група стала предметом нашого дослідження. Для студентів магістратури експериментальної групи було підбрано та адаптовано перелік масових відкритих дистанційних курсів. Такі курси відповідали навчальним планам та робочим програмам освітньо-наукової підготовки магістрів. Перед початком навчання у курсах студенти магістратури проходили навчання за спецкурсом «Як навчатись дистанційно», а для викладачів, які їх навчали, було створено дистанційний курс «Як навчати дистанційно».

Магістрантам подавалась технологія навчання у курсах такого типу. Їм пропонувалось вивчити методики підбору масових відкритих дистанційних курсів за фахом, основи опанування відеолекцій, он-лайн тестів, вікторин та інших завдань. Пропонувались методики змішаного навчання з метою поєднання окремих модулів масового відкритого дистанційного курсу та аудиторної навчальної програми. Актуальним питанням виступають елементи мережевого етикету так, як основна частина навчання у таких курсах представляє собою масовий обмін повідомленнями роботі у форумах.

По завершенню експериментальної роботи ми також провели дослідження щодо визначення приросту освітньо-наукової підготовки у масових відкритих дистанційних курсах. Рівні сформованості *мотиваційного* компоненту магістрантів у контрольних та експериментальних групах до і після експериментального дослідження представлено у таблиці 1.

Дослідження надає можливість стверджувати, що по завершенню експерименту сформованість мотиваційного компоненту магістрантів в експериментальній групі значно підвищилась на високому, достатньому та середньому рівнях. Приріст в експериментальній групі на високому рівні складав майже 8%, на достатньому – майже 25%, на середньому – більш ніж 16%. На початковому рівні показник зменшився на 50%.

Рівні сформованості мотиваційного компоненту магістрантів у контрольних та експериментальних групах до і після експериментального дослідження

Рівень	До початку експерименту		Після завершення експерименту	
	Кількість % в ЕГ	Кількість % в КГ	Кількість % в ЕГ	Кількість % в КГ
Високий	1,82	1,83	9,77	3,52
Достатній	7,99	6,68	32,12	13,82
Середній	20,21	18,92	36,65	29,55
Початковий	69,98	72,57	21,46	53,11

У контрольній групі по завершенню експериментальної роботи на високому рівні приріст не перевищував 2%, на достатньому складав більше 7%, на середньому – більше 10%, а на початковому рівні показник зменшився лише на 19,46%. Тобто по завершенню дослідження в експериментальній групі на високому рівні різниця з контрольною групою складала 6,25%, на достатньому – 18,3%,

на середньому – 7,1%. Результати ж на початковому рівні у контрольній групі перевищували на 31,65%, результати експериментальної групи.

Можна представити рівні сформованості мотиваційного компоненту в експериментальній та контрольній групі на початку і по завершенню експериментальної роботи у вигляді гістограм на рисунку 1.

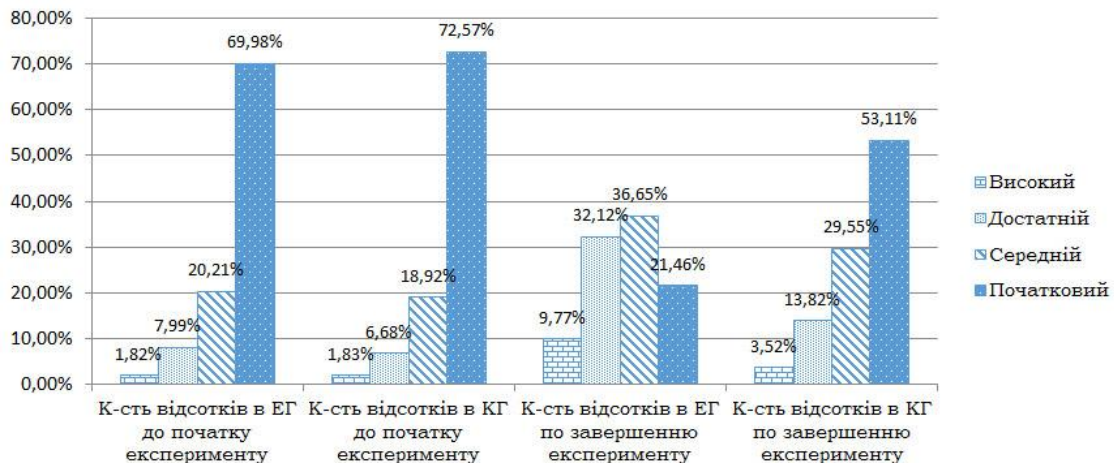


Рис. 1. Рівні сформованості мотиваційного компоненту в експериментальній та контрольній групі на початку і по завершенню експериментальної роботи

Перевіримо достовірність отриманих результатів мотиваційного компоненту за критерієм χ^2 Пірсона до початку та по завершенню експериментальної роботи в контрольній та експериментальній групах експерименту. Тут і далі скористаємося методикою, описаною О.В. Сидоренко в [4].

Сформулюємо гіпотези:

H_0 – не існує значних відмінностей в сформованості відповідних рівнів в експериментальній та контрольній групі мотиваційного компоненту.

H_1 – існує наявність значних відмінностей в сформованості відповідних рівнів експериментальній та контрольній групі мотиваційного компоненту.

Користуючись алгоритмом розрахунку емпіричного значення χ^2 заповнимо таблицю 2 розрахунку емпіричного значення χ^2 мотиваційного компоненту на початку експерименту в контрольних та експериментальних групах.

Для більшої наочності представимо критичні та емпіричне значення мотиваційного компоненту на початку експерименту в контрольних та експериментальних групах на координатній осі (рис. 2).

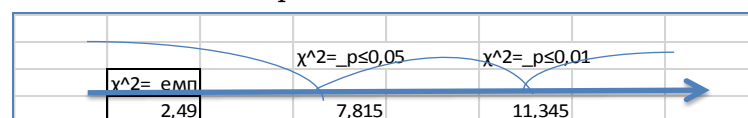


Рис. 2. Графічне співвідношення на координатній осі критичних та емпіричного значення мотиваційного компоненту на початку експерименту в контрольних та експериментальних групах

Таблиця 2

Розрахункова таблиця емпіричного значення χ^2 мотиваційного компонента на початку експерименту в контрольних та експериментальних групах

Рівень	Експериментальна група (ЕГ)		Контрольна група (КГ)		$(n_i - n_{i1})^2$	$(n_i - n_{i1})^2 / n_{i1}$	χ^2
	%	Емпірична частота n_i	%	Емпірична частота n_{i1}			
Високий	1,82	10	1,83	10	0,00	0,00	
Достатній	7,99	45	6,68	37	57,76	1,55	
Середній	20,21	113	18,92	105	64,00	0,61	
Початковий	69,98	393	72,57	404	134,56	0,33	
Загальна сума	100,00	561	100,00	557			2,49
$\nu = k - 1$	$\nu = 3$	$\chi^2 =$	7,815	$(p \leq 0,05)$			
$k = 4$			11,345	$(p \leq 0,01)$			

Отримані результати надають можливість зробити висновок: оскільки відхилення між розподілами незначні, а $\chi^2_{\text{емп}} \leq \chi^2_{\text{кр}}$, то приймаємо гіпотезу H_0 , згідно з якою не існує значних відмінностей у сформованості відповідних рівнів мотиваційного компонента в експериментальній та контрольній групі.

Перевіримо достовірність отриманих результатів мотиваційного компонента за

критерієм χ^2 Пірсона по завершенню експериментальної роботи в контрольній та експериментальній групах експерименту.

Користуючись алгоритмом розрахунку емпіричного значення χ^2 заповнимо таблицю 3 розрахунку емпіричного значення χ^2 мотиваційного компонента по завершенню експерименту в контрольних та експериментальних групах.

Таблиця 3

Розрахункова таблиця емпіричного значення χ^2 мотиваційного компонента по завершенню експерименту в контрольних та експериментальних групах

Рівень	Експериментальна група (ЕГ)		Контрольна група (КГ)		$(n_i - n_{i1})^2$	$(n_i - n_{i1})^2 / n_{i1}$	χ^2
	%	Емпірична частота n_i	%	Емпірична частота n_{i1}			
Високий	9,77	55	3,52	20	1239,04	63,22	
Достатній	32,12	180	13,82	77	10650,24	138,31	
Середній	36,65	206	29,55	165	1681,00	10,21	
Початковий	21,46	120	53,11	296	30765,16	104,01	
Загальна сума	100,00	561	100,00	557			315,75
$\nu = k - 1$	$\nu = 3$	$\chi^2 =$	7,815	$(p \leq 0,05)$			
$k = 4$			11,345	$(p \leq 0,01)$			

Для більшої наочності представимо критичні та емпіричне значення мотиваційного компонента по завершенню експерименту в контрольних та експериментальних групах на координатній осі (рис. 3).

перименту в контрольних та експериментальних групах на координатній осі (рис. 3).

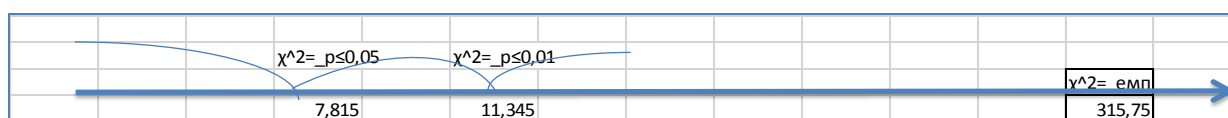


Рис. 3. Графічне співвідношення на координатній осі критичних та емпіричного значення мотиваційного компонента по завершенню експерименту в контрольних та експериментальних групах

Оскільки відхилення між розподілами значні, а $\chi^2_{\text{емп}} \geq \chi^2_{\text{кр}}$, то приймаємо

гіпотезу H_1 – існує наявність значних відмінностей в сформованості відповідних

рівнів когнітивно-змістового компоненту в експериментальній та контрольній групі.

Рівні сформованості когнітивно-змістового компоненту магістрантів у контрольних та експериментальних групах до і після експериментального дослідження представлено у таблиці 4.

Приріст в експериментальній групі на високому рівні складав майже 6%, на достатньому – більше ніж 20%, на середньому – більш ніж 5%. На початковому рівні показник зменшився на 32%.

Таблиця 4

Рівні сформованості когнітивно-змістового компоненту магістрантів у контрольних та експериментальних групах до і після експериментального дослідження

Рівень	До початку експерименту		Після завершення експерименту	
	Кількість % в ЕГ	Кількість % в КГ	Кількість % в ЕГ	Кількість % в КГ
Високий	2,18	2,69	8,07	3,90
Достатній	6,28	7,27	26,83	9,92
Середній	25,89	29,31	31,06	37,07
Початковий	65,64	60,73	34,05	49,10

У контрольній групі по завершенню експериментальної роботи на високому та достатньому рівні приріст не перевищував 5%, на середньому – складав не більше 10%, а на початковому рівні показник зменшився лише на 11,63%. Тобто по завершенню дослідження в експериментальній групі на високому рівні різниця з контрольною групою складала 4,17%, на достатньому – 16,91%.

На середньому рівні сформованості когнітивно-змістового компоненту

магістрантів у контрольних групах показник перевищував на 6,01% показник експериментальної групи. Результати ж на початковому рівні у контрольній групі перевищували на 15,05%, результати експериментальної групи.

Можна представити рівні сформованості когнітивно-змістового компоненту в експериментальній та контрольній групі на початку і по завершенню експериментальної роботи у вигляді гістограм на рисунку 4.

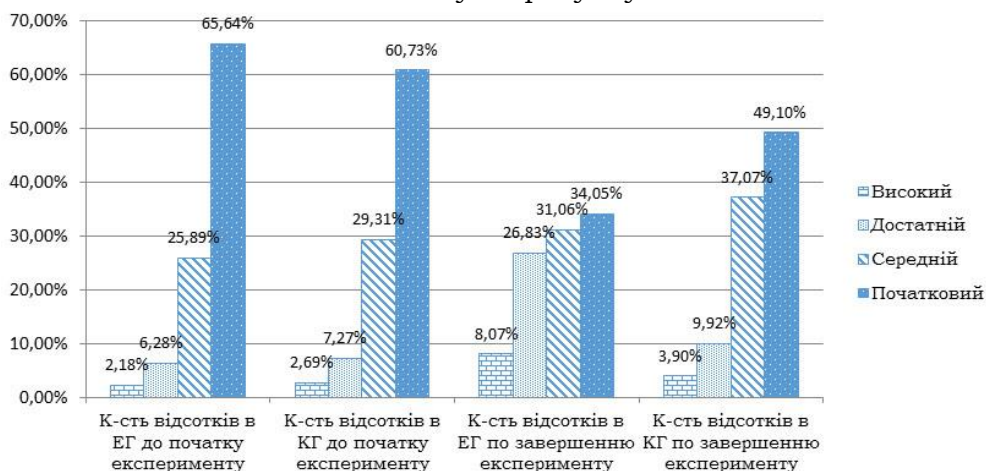


Рис. 4. Рівні сформованості когнітивно-змістового компоненту в експериментальній та контрольній групі на початку і по завершенню експериментальної роботи

Перевіримо достовірність отриманих результатів когнітивно-змістового компоненту за критерієм χ^2 Пірсона до початку експериментальної роботи в контрольній та експериментальній групах експерименту. Як і раніше сформулюємо гіпотези:

H_0 – не існує значних відмінностей в сформованості відповідних рівнів в експериментальній та контрольній групі мотиваційного компоненту.

H_1 – існує наявність значних відмінностей в сформованості відповідних рівнів експериментальній та контрольній групі мотиваційного компоненту.

Користуючись алгоритмом розрахунку емпіричного значення χ^2 заповнимо таблицю 5 розрахунку емпіричного значення χ^2 когнітивно-змістового компоненту на початку експерименту в контрольних та експериментальних групах.

Таблиця 5

Розрахункова таблиця емпіричного значення χ^2
когнітивно-змістового компоненту по завершенню експерименту
в контрольних та експериментальних групах

Рівень	Експериментальна група (ЕГ)		Контрольна група (КГ)		$(n_i - n_{i1})^2$	$(n_i - n_{i1})^2 / n_{i1}$	χ^2
	%	Емпірична частота n_i	%	Емпірична частота n_{i1}			
Високий	2,18	12	2,69	15	7,56	0,50	
Достатній	6,28	35	7,27	41	27,56	0,68	
Середній	25,89	145	29,31	163	324,00	1,98	
Початковий	65,64	368	60,73	338	900,00	2,66	
Загальна сума	100,00	561	100,00	557			5,83
$\nu = k - 1$	$\nu = 3$	$\chi^2 =$	7,815	$(p \leq 0,05)$			
$k = 4$			11,345	$(p \leq 0,01)$			

Для більшої наочності представимо критичні та емпіричне значення когнітивно-змістового компоненту на початку

експерименту в контрольних та експериментальних групах на координатній осі (рис. 5).

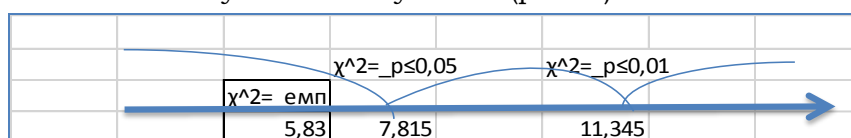


Рис. 5. Графічне співвідношення на координатній вісі критичних та емпіричного значення когнітивно-змістового компоненту на початку експерименту в контрольних та експериментальних групах

Отримані результати уможливають дійти висновку про те, що відхилення між розподілами незначні, а $\chi^2_{\text{емп}} \leq \chi^2_{\text{кр}}$, отже, приймаємо гіпотезу H_0 – не існує значних відмінностей в сформованості відповідних рівнів когнітивно-змістового

компоненту в експериментальній та контрольній групі.

Перевіримо достовірність отриманих результатів когнітивно-змістового компоненту за критерієм χ^2 Пірсона по завершенню експериментальної роботи в контрольній та експериментальній групах.

Таблиця 6

Розрахункова таблиця емпіричного значення χ^2
когнітивно-змістового компоненту по завершенню експерименту
в контрольних та експериментальних групах

Рівень	Експериментальна група (ЕГ)		Контрольна група (КГ)		$(n_i - n_{i1})^2$	$(n_i - n_{i1})^2 / n_{i1}$	χ^2
	%	Емпірична частота n_i	%	Емпірична частота n_{i1}			
Високий	8,07	45	3,90	22	552,25	25,39	
Достатній	26,83	151	9,92	55	9072,56	164,21	
Середній	31,06	174	37,07	207	1040,06	5,04	
Початковий	34,05	191	49,10	274	6806,25	24,89	
Загальна сума	100,00	561	100,00	557			219,52
$\nu = k - 1$	$\nu = 3$	$\chi^2 =$	7,815	$(p \leq 0,05)$			
$k = 4$			11,345	$(p \leq 0,01)$			

Для унаочнення представимо критичні та емпіричне значення когнітивно-змістового компоненту по завершенню

експерименту в контрольних та експериментальних групах на координатній осі (рис. 6).

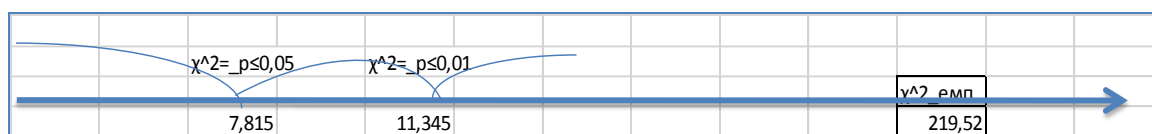


Рис. 6. Графічне співвідношення на координатній осі критичних та емпіричного значення когнітивно-змістового компоненту по завершенню експерименту в контрольних та експериментальних групах

Оскільки відхилення між розподілами значні, а $\chi^2_{\text{емп}} \geq \chi^2_{\text{кр}}$, то приймаємо гіпотезу H_1 – існує наявність значних відмінностей в сформованості відповідних рівнів когнітивно-змістового компоненту в експериментальній та контрольній групі.

Рівні сформованості *репродуктивно-операційного* компоненту магістрантів у контрольних та експериментальних групах до і після експериментального дослідження представлено у таблиці 7.

Таблиця 7

Рівні сформованості репродуктивно-операційного компоненту магістрантів у контрольних та експериментальних групах до і після експериментального дослідження

Рівень	До початку експерименту		Після завершення експерименту	
	Кількість % в ЕГ	Кількість % в КГ	Кількість % в ЕГ	Кількість % в КГ
Високий	1,60	2,08	8,52	3,12
Достатній	7,52	7,83	26,63	9,80
Середній	19,93	22,01	40,75	27,54
Початковий	70,94	68,08	24,10	59,53

Приріст в експериментальній групі на високому рівні складав майже 7%, на достатньому – майже 20%, на середньому – більше ніж 20%. На початковому рівні показник зменшився на 50%.

У контрольній групі по завершенню експериментальної роботи на високому і достатньому рівні приріст не перевищував 2%, на середньому – більше 5%, а на початковому рівні показник зменшився лише на 8,55%. Тобто по завершенню дослідження в експериментальній групі на високому рівні різниця з

контрольною групою складала 5,40%, на достатньому – 16,83%, на середньому – 13,21%. Результати ж на початковому рівні у контрольній групі перевищували на 35,43%, результати експериментальної групи.

Можна представити рівні сформованості репродуктивно-операційного компоненту в експериментальній та контрольній групі на початку і по завершенню експериментальної роботи у вигляді гістограм на рисунку 7.

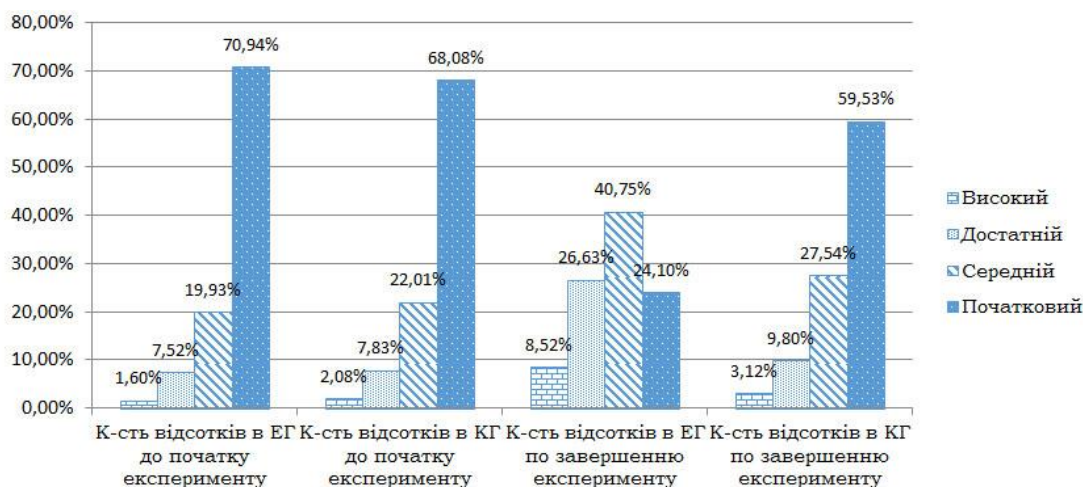


Рис. 7. Рівні сформованості репродуктивно-операційного компоненту в експериментальній та контрольній групі на початку і по завершенню експериментальної роботи

Перевіримо достовірність отриманих результатів репродуктивно-операційного

компоненту за критерієм χ^2 Пірсона до початку та по завершенню експерименту

тальної роботи в контрольній та експериментальній групах експерименту. Знову сформулюємо гіпотези:

H_0 – не існує значних відмінностей в сформованості відповідних рівнів в експериментальній та контрольній групі репродуктивно-операційного компоненту.

H_1 – існує наявність значних відмінностей в сформованості відповідних рівнів експериментальній та контрольній

групі репродуктивно-операційного компоненту.

Користуючись алгоритмом розрахунку емпіричного значення χ^2 заповнимо таблицю 8 розрахунку емпіричного значення χ^2 репродуктивно-операційного компоненту на початку експерименту в контрольних та експериментальних групах.

Таблиця 8

Розрахункова таблиця емпіричного значення χ^2 репродуктивно-операційного компоненту по завершенню експерименту в контрольних та експериментальних групах

Рівень	Експериментальна група (ЕГ)		Контрольна група (КГ)		$(n_i - n_{i1})^2$	$(n_i - n_{i1})^2 / n_{i1}$	χ^2
	%	Емпірична частота n_i	%	Емпірична частота n_{i1}			
Високий	1,60	9	2,08	12	6,76	0,58	
Достатній	7,52	42	7,83	44	1,96	0,04	
Середній	19,93	112	22,01	123	116,64	0,95	
Початковий	70,94	398	68,08	379	353,44	0,93	
Загальна сума	100,00	561	100,00	557			2,51
$\nu = k - 1$	$\nu = 3$	$\chi^2 =$	7,815	$(p \leq 0,05)$			
$k = 4$			11,345	$(p \leq 0,01)$			

Для більшої наочності представимо критичні та емпіричне значення репродуктивно-операційного компоненту на

початку експерименту в контрольних та експериментальних групах на координатній осі (рис. 8).

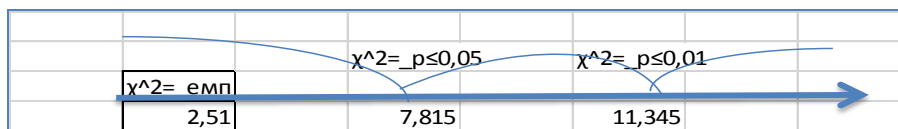


Рис. 8. Графічне співвідношення на координатній осі критичних та емпіричного значення репродуктивно-операційного компоненту на початку експерименту в контрольних та експериментальних групах

Отримані результати дають можливість дійти висновку про те, що відхилення між розподілами незначні, а $\chi^2_{\text{емп}} \leq \chi^2_{\text{кр}}$, отже справджується гіпотеза H_0 – не існує значних відмінностей в сформованості відповідних рівнів репродуктивно-операційного компоненту в експериментальній та контрольній групі.

З'ясуємо тепер достовірність отриманих результатів репродуктивно-операційного компоненту за критерієм χ^2

Пірсона по завершенню експериментальної роботи в контрольній та експериментальній групах, які подано у таблиці 9.

Для більшої наочності представимо критичні та емпіричне значення репродуктивно-операційного компоненту по завершенню експерименту в контрольних та експериментальних групах на координатній осі (рис. 9).



Рис. 9. Графічне співвідношення на координатній осі критичних та емпіричного значення репродуктивно-операційного компоненту по завершенню експерименту в контрольних та експериментальних групах

Розрахункова таблиця емпіричного значення χ^2
результативно-творчого компоненту по завершенню експерименту
в контрольних та експериментальних групах

Рівень	Експериментальна група (ЕГ)		Контрольна група (КГ)		$(n_r - n_{ii})^2$	$(n_r - n_{ii})^2 / n_{ii}$	χ^2
	%	Емпірична частота n_i	%	Емпірична частота n_{ii}			
Високий	9,71	55	2,96	17	1444,00	87,52	
Достатній	32,40	182	12,34	69	12769,00	185,73	
Середній	39,75	223	36,04	201	495,06	2,47	
Початковий	18,14	102	48,65	271	28645,56	105,70	
Загальна сума	100,00	561	100,00	557			381,42
$\nu = k - 1$	$\nu = 3$	$\chi^2 =$	7,815	$(p \leq 0,05)$			
$k = 4$			11,345	$(p \leq 0,01)$			

Оскільки відхилення між розподілами значні, а $\chi^2_{\text{емп}} \geq \chi^2_{\text{кр}}$, то приймаємо гіпотезу H_1 – існує наявність значних відмінностей в сформованості відповідних рівнів репродуктивно-операційного компоненту в експериментальній та контрольній групі.

Рівні сформованості *результативно-творчого* компоненту магістрантів у контрольних та експериментальних групах до і після експериментального дослідження представлено у таблиці 10.

Таблиця 10.

Рівні сформованості результативно-творчого компоненту магістрантів у контрольних та експериментальних групах до і після експериментального дослідження

Рівень	До початку експерименту		Після завершення експерименту	
	Кількість % в ЕГ	Кількість % в КГ	Кількість % в ЕГ	Кількість % в КГ
Високий	1,43	1,80	9,71	2,96
Достатній	7,44	7,85	32,40	12,34
Середній	25,53	27,06	39,75	36,04
Початковий	65,60	63,29	18,14	48,65

Приріст в експериментальній групі на високому рівні перевищив 8%, на достатньому – майже 25%, на середньому – майже 15%. На початковому рівні показник зменшився на 50%. У контрольній групі по завершенню експериментальної роботи на високому рівні приріст перевищив 1%, на достатньому – майже 5%, на середньому – більше 8%, а на початковому рівні показник зменшився на 14,64%. Тобто по завершенню дослідження в експериментальній групі на високому рівні різниця з контрольною групою складала 6,75%, на достатньому – 20,06%, на середньому – 3,71%. Результати ж на початковому рівні у контрольній групі перевищували на 30,51%, результати експериментальної групи.

Можна представити рівні сформованості результативно-творчого компоненту в експериментальній та контрольній групі на початку і по завершенню експериментальної роботи у вигляді гістограм на рисунку 10 нижче.

З'ясуємо достовірність отриманих даних щодо динаміки результативно-творчого компоненту за критерієм χ^2 Пірсона до початку та по завершенню експериментальної роботи в контрольній та експериментальній групах експерименту. Сформулюємо гіпотези:

H_0 – не існує значних відмінностей в сформованості відповідних рівнів в експериментальній та контрольній групі результативно-творчого компоненту.

H_1 – існує наявність значних відмінностей в сформованості відповідних рівнів експериментальній та контрольній групі результативно-творчого компоненту.

Користуючись алгоритмом розрахунку емпіричного значення χ^2 заповнимо таблицю 11 (далі по тексту) розрахунку емпіричного значення χ^2 результативно-творчого компоненту на початку експерименту в контрольних та експериментальних групах.

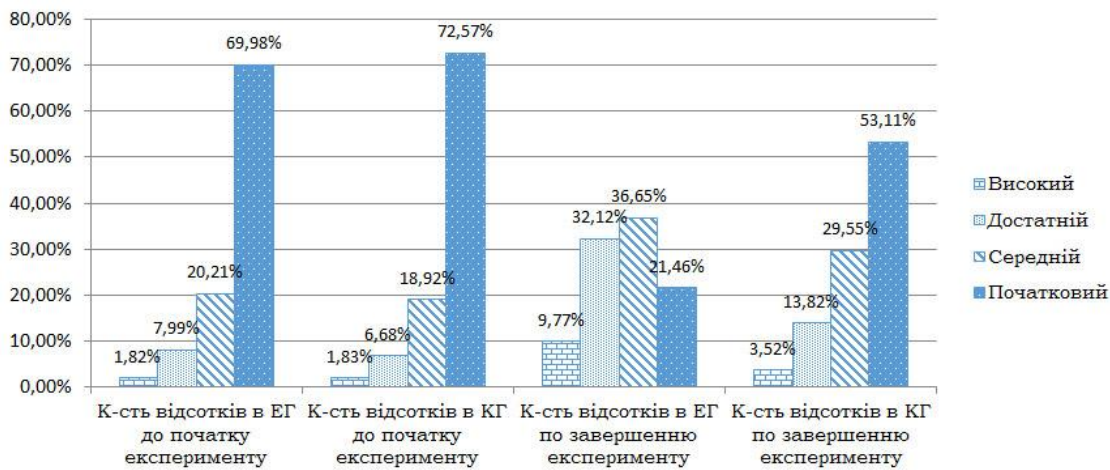


Рис. 10. Рівні сформованості результативно-творчого компоненту в експериментальній та контрольній групі на початку і по завершенню експериментальної роботи

Таблиця 11

Розрахункова таблиця емпіричного значення χ^2 результативно-творчого компоненту по завершенню експерименту в контрольних та експериментальних групах

Рівень	Експериментальна група (ЕГ)		Контрольна група (КГ)		$(n_i - n_{i1})^2$	$(n_i - n_{i1})^2 / n_{i1}$	χ^2
	%	Емпірична частота n_i	%	Емпірична частота n_{i1}			
Високий	1,43	8	1,80	10	4,00	0,40	
Достатній	7,44	42	7,85	44	4,00	0,09	
Середній	25,53	143	27,06	151	56,25	0,37	
Початковий	65,60	368	63,29	353	240,25	0,68	
Загальна сума	100,00	561	100,00	557			1,55
$\nu = k - 1$	$\nu = 3$	$\chi^2 =$	7,815	$(p \leq 0,05)$			
$k = 4$			11,345	$(p \leq 0,01)$			

Для більшої наочності представимо критичні та емпіричне значення результативно-творчого компоненту на початку

експерименту в контрольних та експериментальних групах на координатній осі (рис. 11).

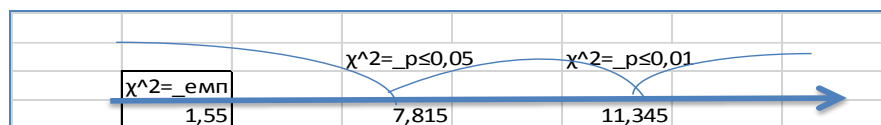


Рис. 11. Графічне співвідношення на координатній осі критичних та емпіричного значення результативно-творчого компоненту на початку експерименту в контрольних та експериментальних групах

Отримані результати надають можливість зробити висновок про незначні відхилення між розподілами, а оскільки $\chi^2_{\text{емп}} \leq \chi^2_{\text{кр}}$, то приймаємо гіпотезу H_0 – не існує значних відмінностей в сформованості відповідних рівнів результативно-творчого компоненту в експериментальній та контрольній групі.

Перевіримо достовірність отриманих даних динаміки результативно-творчого

компоненту за критерієм χ^2 Пірсона по завершенню експериментальної роботи в контрольній та експериментальній групах експерименту.

Користуючись алгоритмом розрахунку емпіричного значення χ^2 заповнимо таблицю 12 розрахунку емпіричного значення χ^2 результативно-творчого компоненту по завершенню експерименту в контрольних та експериментальних групах.

Розрахункова таблиця емпіричного значення χ^2 результативно-творчого компоненту по завершенню експерименту в контрольних та експериментальних групах

Рівень	Експериментальна група (ЕГ)		Контрольна група (КГ)		$(n_r - n_{ii})^2$	$(n_r - n_{ii})^2 / n_{ii}$	χ^2
	%	Емпірична частота n_i	%	Емпірична частота n_{ii}			
Високий	9,71	55	2,96	17	1444,00	87,52	
Достатній	32,40	182	12,34	69	12769,00	185,73	
Середній	39,75	223	36,04	201	495,06	2,47	
Початковий	18,14	102	48,65	271	28645,56	105,70	
Загальна сума	100,00	561	100,00	557			381,42
$\nu = k - 1$	$\nu = 3$	$\chi^2 =$	7,815	$(p \leq 0,05)$			
$k = 4$			11,345	$(p \leq 0,01)$			

Для більшої наочності представимо критичні та емпіричне значення результативно-творчого компоненту по завер-

шенню експерименту в контрольних та експериментальних групах на координатній осі (рис. 12).

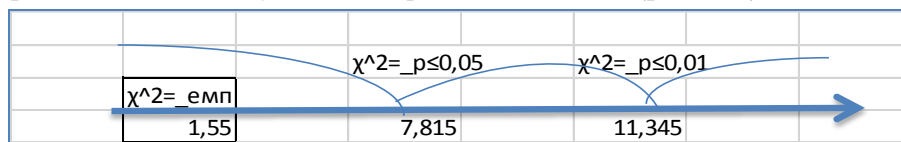


Рис. 12. Графічне співвідношення на координатній осі критичних та емпіричного значення результативно-творчого компоненту по завершенню експерименту в контрольних та експериментальних групах

Оскільки відхилення між розподілами значні, а $\chi^2_{\text{емп}} \geq \chi^2_{\text{кр}}$, то приймаємо гіпотезу H_1 – існує наявність значних відмінностей в сформованості відповідних рівнів результативно-творчого компоненту в експериментальній та контрольній групі.

Результати оцінювання показників готовності магістрів до освітньо-наукової діяльності в умовах масових відкритих дистанційних курсів на початку та по завершенню експерименту у відносних частотах можна представити на рисунку 13.

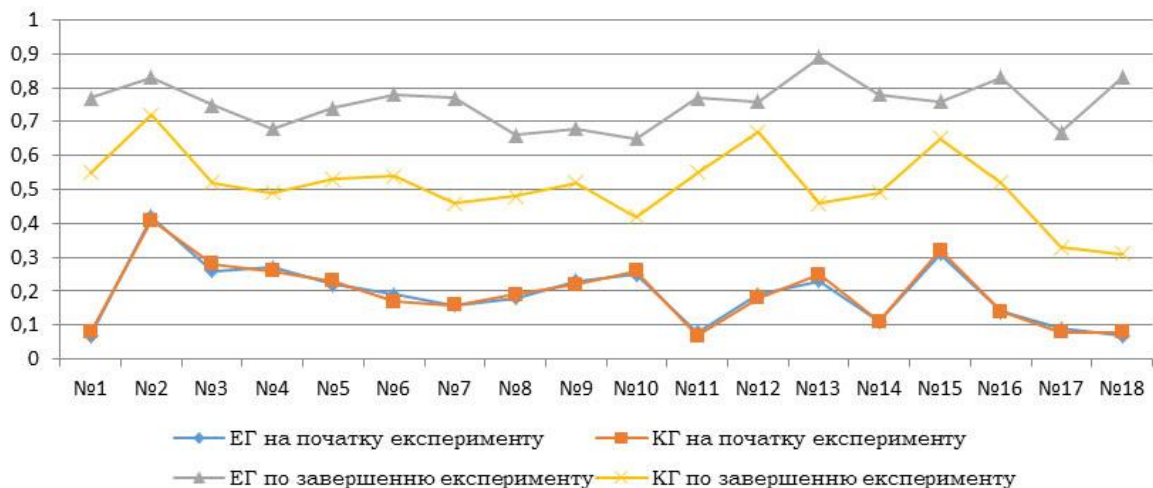


Рис. 13. Результати оцінювання показників готовності магістрів до освітньо-наукової діяльності в умовах масових відкритих дистанційних курсів на початку та по завершенню експерименту у відносних частотах

Різниця у відносних частотах експериментальних та контрольних груп по завершенню експерименту коливалась в межах від 0,09 до 0,52. В середньому

показники у контрольній групі були вищі за показники в експериментальній на 0,24.

Порівняємо відсоток проходження по чотирьом визначеним критеріям готовності магістрів до освітньо-наукової

діяльності в умовах масових відкритих дистанційних курсів згідно показників в експериментальних та контрольних

групах на початку та по завершенню експерименту. Результати представимо у вигляді гістограми на рисунку 14.

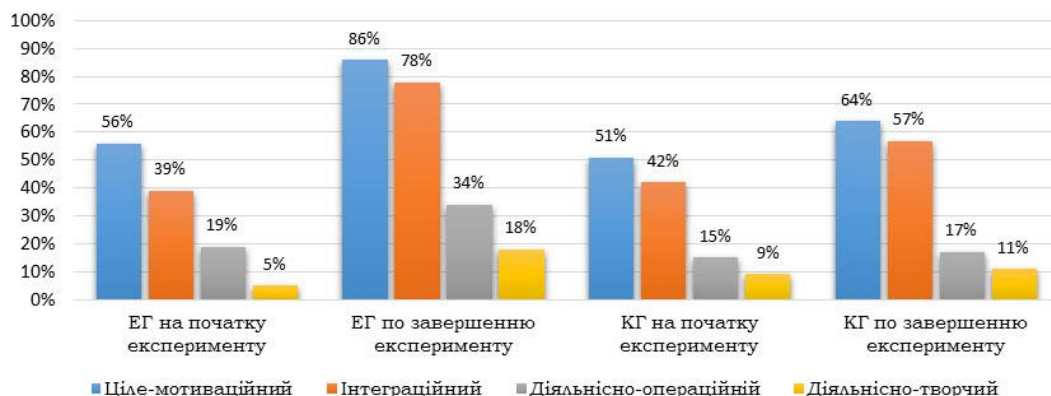


Рис. 14. Порівняння відсотку проходження за визначеними критеріями готовності магістрів до освітньо-наукової діяльності в умовах масових відкритих дистанційних курсів за показниками в експериментальних та контрольних групах на початку та по завершенню експерименту

Отриманні дані надають можливість стверджувати, що відсоток проходження по визначеним критеріям готовності магістрів до освітньо-наукової діяльності в умовах масових відкритих дистанційних курсів згідно показників в експериментальних та контрольних групах на початку експерименту не відрізняється більше як на 10 відсотків. Тобто за ціле-мотиваційним критерієм відсоткова різниця складає 5 відсотків, за інтеграційним – 3%, за діяльнісно операційним і діяльнісно-творчим – не перевищує 4%.

Отриманні дані надають можливість стверджувати, що відсоток проходження по визначеним критеріям готовності магістрів до освітньо-наукової діяльності в умовах масових відкритих дистанційних курсів згідно показників в експериментальних та контрольних групах на початку експерименту не відрізняється більше як на 10 відсотків, а по завершенню – в експериментальних групах простежується приріст. Тобто за ціле-мотиваційним критерієм в експериментальних групах простежується приріст у 30%, в той час як в контрольних приріст складає всього 13%. За інтеграційним критерієм в експериментальних групах маємо приріст – 37%, а у контрольних – 14%. За діяльнісно операційним та діяльнісно-творчим критерієм в експериментальних групах приріст складає 15% і 13% відповідно, а в контрольних – лише 2% по кожному із критеріїв.

Таким чином, отримані результати експериментального дослідження надають можливість стверджувати, що експериментальна модель підготовки магістрів до освітньо-наукової діяльності в умовах масових відкритих дистанційних

курсах є ефективною. Розроблена технологія освітньо-наукової підготовки магістрів підвищує вмотивованість майбутніх магістрів на освітньо-наукову підготовку та отримання закордонного досвіду, самостимулювання щодо завершення масових відкритих дистанційних курсів. Експериментальна модель надає можливість поєднувати навчальний процес в аудиторії магістеріуму з навчанням у масових відкритих дистанційних курсах та поєднувати отриманні освітньо-наукові знання із напрямками наукових досліджень, формує аналітичні здібності та вміння обміну власнодобутим досвідом з іншими, здійснювати систематичний моніторинг власного навчального процесу у масових відкритих дистанційних курсах.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Результати проведеного нами дослідження засвідчили, що сучасна освіта зазнає суттєвих змін, викликаних вимогами суспільства до підготовки компетентного фахівця. Сучасний магістр має володіти необхідним рівнем компетентності у вирішенні освітньо-наукових завдань, пов'язаних з умовами функціонування різних масових систем. Результати формуального етапу експерименту підтвердили положення про те, що рівень сформованості готовності магістрів до освітньо-наукової діяльності в умовах масових відкритих дистанційних курсів, зростає за умови освітньо-наукової підготовки шляхом впровадження моделі, що базується на принципах інтеграції контекстного навчання, відповідності професійної підготовки вимогам сучасного виробництва; урахування індивідуальних особливостей магі-

странтів при колективній масовій роботі, принципах цілісності, неперервності, прогностичності та використання сучасних педагогічних технологій навчання студентів у вищих навчальних закладах.

На сучасному етапі реформування освітньо-наукової підготовки магістрів виділяються тенденції, які носять загальний та частковий характер розвитку цієї галузі наукової теорії і практики. Перша пов'язана із зорієнтованістю становлення вищої освіти постіндустріального суспільства не стільки на ринок чи соціальне замовлення, а на соціокультуру, що розглядається на тлі гуманізації свідомості й практики. Реальність показує, що ухил у сторону ринку або ж сьогочасного соціального замовлення призводить до перенасиченості ринку праці, зниження якості і результативності освітньо-наукової підготовки, що на пряму впливає на навчання і виховання підростаючого покоління в цілому. Саме тому у системі освіти постають завдання узгодження й гармонізації економічних та соціокультурних перспектив розвитку. Друга тенденція характеризується пошуком нової парадигмальної стратегії проектування цілісного професійного простору освіти, спрямованого на формування особистості майбутнього магістра, здатного до інноваційного сприйняття та творчого перетворення освітньо-наукової дійсності. Основу цієї тенденції розвитку освіти складає явище диверсифікації, котре в руслі соціальних змін та трансформацій українського суспільства, є чинником соціального прогресу в даній галузі. Загальними ознаками диверсифікації є новизна і розширення діяльності за рахунок цієї новизни. Така діяльність не повинна мати аналога в попередньому досвіді. Диверсифікація як процес характеризується реакцією особистості, у нашому випадку майбутнім магістром, на зовнішні умови, тобто вияв його професійної компетентності у нових умовах, але із прийняттям нових рішень, аналогу яких не було в попередньому досвіді. На сучасному етапі виділяють такі принципи диверсифікації у галузі магістерської освіти:

- принцип відповідності, який проявляється у забезпеченні потреби у випускниках, здатних вирішувати комплексні наукові завдання;

- принцип якісної освіти, що передбачає необхідність підвищення якості загальноосвітньої та професійної підготовки магістрів відповідно європейських стандартів;

- принцип особистісної спрямованості, що передбачає задоволення потреби особистості магістра в різноманітні освітніх послуг;

- принцип свободи вибору, який має забезпечувати розширення свобод закладів професійно-педагогічної освіти у наданні освітніх послуг.

Реалізація принципів диверсифікації забезпечує розвиток освітньо-наукової системи освіти та освітніх установ, що сприяє входженню України в світовий простір Враховуючи ці процеси, можемо стверджувати, що у межах нашого дослідження для перспективи розвитку магістерської освіти методологічними засадами системи підготовки магістрів у масових відкритих дистанційних курсах можна визначити такі положення:

1. Організація навчання магістрів має здійснюватися на основі системного та компетентнісного підходу у перебудові змісту і оптимізації методів навчання з урахуванням процесів масовості, наступності, варіативності та інтеграції.

2. Освітньо-наукова підготовка магістрів має характеризуватися цілісністю, яка досягається за допомогою взаємозв'язків її основних компонентів на основі принципу інтеграції з іншими принципами навчання і виховання, мотивації навчання.

3. Перебудову компонентів системи освітньо-наукової підготовки (цілей і завдань, змісту, засобів і методів навчання, діяльність викладачів, магістрантів) необхідно здійснювати на основі програмно-цільового підходу з урахуванням майбутньої освітньо-наукової діяльності випускника, його самостійності у відповідності зі своїми можливостями і здібностями, потребами ринку праці. Аналіз результатів наукового дослідження, характеристика тенденцій і наявних суперечностей у розвитку сучасних освітньо-наукових систем національної освіти дають підстави виокремити такі основні напрями подальшого розвитку магістерської освіти у цих умовах:

- постійне оновлення та неперервний розвиток наукових знань про наукові системи в Україні та за кордоном;

- створення системи розвитку педагогічної та педагогічно-спеціалізованої компетентності вчителів здійснювати професійну діяльність в умовах масових відкритих дистанційних курсів у процесі професійної діяльності, методичної роботи, післядипломної освіти та самоосвіти;

- удосконалення підготовки майбутніх магістрів до роботи в умовах варіа-

тивності освітньо-виховних систем через модернізацію навчальних планів і програм підготовки за різним освітньо-кваліфікаційним рівнем та оновлення навчально-методичного забезпечення навчальних дисциплін;

– подальше розширення і урізноманітнення можливостей співпраці загальноосвітніх навчальних закладів із вищими навчальними закладами у вирішенні проблеми якісної підготовки майбутніх магістрів до роботи у масових відкритих дистанційних курсів.

Список бібліографічних посилань

1. Бацуровська І.В. Експериментальна модель підготовки магістрів до освітньо-наукової діяльності в умовах масових відкритих дистанційних курсів. *Педагогічна освіта: теорія і практика: Збірник наукових праць*. 2016. Вип. 21 (2-2016). Ч.1. Кам'янець-Подільський. С. 13–18.
2. Бацуровська І.В. Етапи побудови педагогічної моделі підготовки магістрів до освітньо-наукової діяльності в умовах масових відкритих дистанційних курсів: алгоритм моделювання. *Нові технології навчання: Наук.-метод. зб.* Київ: Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. 2015. Вип. 87. С.37–41.
3. Бацуровська І.В. Упровадження моделі підготовки магістрів до освітньо-наукової діяльності в умовах масових відкритих дистанційних курсів. *Вісник Житомирського державного університету*. 2016. №4. С. 14–20.
4. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. С-Пб.: Речь. 2007. 350 с.

References

1. Batsurovska I.V. (2016). Experimental model of preparation of masters for educational and scientific activity in terms of massive open distance courses. *Pedagogical Education: Theory and Practice: Collection of scientific works*. Kamyanets-Podilsky: Kamenets-Podilskyi National University named after Ivan Ogienko; Institute of Pedagogics of National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. 21 (2-2016). Part 1. 13–18.
2. Batsurovska I.V. (2015). Stages of constructing a pedagogical model of preparation of masters for educational and scientific activity in terms of massive open distance courses: the algorithm of modeling. *New Learning Technologies: scientific and methodical collection*. Kiev: Institute of Innovative Technologies and Educational Content of the Ministry of Education and Science of Ukraine. 87. 37–41.
3. Batsurovska I.V. (2016). Implementation of the model of preparation of masters for educational and scientific activity in the conditions of massive open distance courses. *Visnyk of Zhytomyr State University*. 4. 14–20
4. Sidorenko E.V. (2007). Methods of mathematical processing in psychology. St. Petersburg: Rech. 350 p.

BATSUROVSKA Iona,

Ph.D in Pedagogy, Associate Professor of Electric Power Engineering, Electrical Engineering and Electromechanics Department, Mykolayiv National Agrarian University
e-mail: bacurovska@outlook.com

ANALYSIS OF RESULTS OF IMPLEMENTATION OF THE MODEL FOR PREPARATION OF MASTERS FOR EDUCATIONAL-AND-SCIENTIFIC ACTIVITY IN TERMS OF MASS OPEN DISTANCE COURSES

Abstract. Master's training in the modern world is moving to a fundamentally new level. The content of the training of the relevant specialist is obsolete before the diploma is obtained, as modern technologies change annually. Accordingly, there is a need for such tools that will ensure the master's qualitative training, taking into account technological progress and updated educational systems.

The purpose of the article is to analyze the results of implementation of the model of preparation of masters for educational and scientific activity in the conditions of massive open distance courses.

Implementation of the model of educational and scientific preparation of masters in terms of massive open distance courses was carried out on the basis of previous work with both students and faculty members of the master's degree. For these categories, we developed courses: "Basics of blended learning", "Basics of blended learning monitoring", "How to study in distance course" and "How to teach in distance course". Also we developed methodological recommendations and manuals on the development of the implementation and use of these technologies. The implementation of massive open distance courses in the educational and scientific preparation of masters took place in three stages. The first stage is the selection of an optimal group of massive open distance courses. The second stage is the analysis of the chosen courses and the prospects of integration. The third stage is the use of such courses in the educational process.

The percentage of passing on certain criteria preparedness masters to educational and scientific activities in terms of massive open distance learning courses in experimental and control groups in the experiment does not differ by more than 10 percent and at the end – in the experimental groups the increase is observed. That is, according to the goal-motivational criterion, in the experimental groups a gain of 30% can be traced, while in control group the growth is only 13%. According to the integration criterion in the experimental groups we have an increase of 37%, and in control - 14%. According to the activity-creative criterion in the experimental groups, the increase is 15% and 13% respectively, and in the control - only 2% for each criterion.

The reliability of the results was verified by the criterion χ^2 of Pearson according to the method described by E.V. Sidorenko

The developed technology of educational and scientific preparation of masters increases motivation of future masters for educational and scientific activities for obtaining foreign experience, self-motivation for the completion of mass open distance courses. The experimental model provides the opportunity to combine the educational process in the master's student's class with the study of massive open distance courses and combine the acquisition of educational and scientific knowledge with the areas of scientific research, form analytical abilities and the ability to exchange self-acquired experience with others, carry out systematic monitoring of their own educational process in mass open distances courses.

Key words: educational and scientific preparation of masters, massive open distance courses, model of educational and scientific preparation of masters in terms of massive open distance courses.

Одержано редакцією 24.02.2018
Прийнято до публікації 12.03.2018

БЕРЕЗА Людмила Олександрівна,

кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри української мови та загального мовознавства, Черкаський державний технологічний університет
e-mail: abtschinez@ukr.net

ІВАНЧЕНКО Людмила Іванівна,

викладач кафедри української мови та загального мовознавства,
Черкаський державний технологічний університет
e-mail: iva1973@ukr.net

**ПРОБЛЕМИ ВПРОВАДЖЕННЯ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ З УКРАЇНСЬКОЇ
МОВИ В ТЕХНІЧНОМУ ВНЗ**

Розкривається поняття дистанційної освіти. Аналізуються показники оцінки якості впровадження дистанційного навчання. Окреслено переваги й недоліки цієї форми навчання. Наголошується, що вивчення української мови за професійним спрямуванням у вищих навчальних закладах України нині є винятково актуальним і вкрай необхідним. Аналізується досвід впровадження дистанційної форми навчання в Черкаському державному технологічному університеті.

Ключові слова: дистанційна освіта; дистанційне навчання; освітня технологія.

Постановка проблеми. В умовах реформування освіти з метою підвищення та вдосконалення ефективності освітнього процесу активно розробляється концепція дистанційної освіти. Відповідно до Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, однією з необхідних умов удосконалення освітнього простору вважається створення систем дистанційної освіти та забезпечення доступу до світових інформаційних ресурсів [1].

Підготовка майбутнього фахівця в сучасному інформаційному суспільстві, на наш погляд, повинна відбуватися шляхом інформатизації освіти. Серед найбільш ефективних сучасних технологій, що є базою для нового навчального середовища у вищій школі, визначаємо технології дистанційного навчання. Реалізація такого навчання передбачає застосування спеціальних педагогічних технологій дистанційного навчання, що ґрунтуються на компетентнісному та особистісно орієнтованому підходах в освіті і використовують сучасні методи навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання щодо теоретичних і практичних аспектів дистанційного навчання розкривали як вітчизняні, так і закордонні науковці, як-от: J. E. Adams, F. Bodendorf, G. Норре, Є. Полат, В. Осадчий, Є. Долинський, Т. Костунець В. Вежбіцький, М. Жалдак, О. Колгатін,

Ю. Триус, І. Герасименко та ін. Дослідники дають визначення дистанційного навчання, визначають переваги й недоліки цієї форми навчання. У роботах Н. Тверезовської та Б. Шуневича обґрунтовано доцільність та можливість використання технологій дистанційного навчання як у вищій, так і в середній школах. Проте проблема його впровадження в технічних ВНЗ донині залишається актуальною.

Мета статті полягає в тому, щоб визначити сутність поняття «дистанційне навчання», з'ясувати його місце та роль у процесі навчання української мови, а також дослідити особливості такого навчання в технічному вищому навчальному закладі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дистанційне навчання – сучасна форма освіти, в якій інтегровані елементи всіх видів навчання (денного, заочного, вечірнього) на основі використання новітніх комп'ютерних та телекомунікаційних технологій. Дистанційне навчання передбачає використання різних способів презентації навчального матеріалу та застосування різноманітних комп'ютерних програм.

Науковці зазначають, що основним завданням застосування технологій дистанційного навчання у вищих навчальних закладах є створення найбільш сприятливих умов для здобувачів вищої освіти та підвищенні їхньої кваліфікації шляхом упровадження в навчальний процес інноваційних інформаційно-комунікаційних та педагогічних технологій [2]. Реалізація таких умов можлива за розробки концепції діяльності ВНЗ у сфері дистанційного навчання, що ґрунтується на поступовому переході від стаціонарного надання освітніх послуг із окремих дисциплін до створення дистанційних курсів відповідно до кожної навчальної дисципліни та змішаного навчання за напрямками підготовки до заповнення цілісної дистанційної форми навчання.

Проте така освітня необхідність супроводжується низкою суперечностей, вирішення яких зумовлює актуальність досліджуваної теми [2].

Відповідно до Законів України "Про освіту", "Про вищу освіту" в Черкаському державному технологічному університеті розроблено Положення про дистанційну освіту, затверджене ректором ЧДТУ 19.01.2012, Положення про Центр дистанційної освіти ЧДТУ, затверджене ректором ЧДТУ 19.01.2012.

На базі Черкаського державного технологічного університету розроблено та впроваджено сайт Центру дистанційної освіти та доуніверситетської підготовки зазначеного університету (ЧДТУ) та «Положення про атестацію електронного навчального курсу для заочної (дистанційної) форми навчання в Черкаському державному технологічному університеті» [3].

Було розроблено загальну структуру організації навчального процесу ВНЗ відповідно до галузей, напрямів підготовки та спеціальностей, яка реалізована у вигляді шаблону в системі Moodle і може буде використана як «прототип для розгортання системи підтримки дистанційного навчання конкретного ВНЗ» [2]. Це сприяло здійсненню підготовки 120 викладачів Черкаського державного технологічного університету до використання технологій дистанційного навчання шляхом розробки та запровадження авторського електронного навчального курсу «Основи дистанційного навчання».

Нині проблему дистанційної освіти розробляють багато ВНЗ України.

У Черкаському державному технологічному університеті створено всі необхідні умови для його впровадження. Створено електронний курс дистанційного навчання з української мови зі спеціальності «122 – комп'ютерні науки». Наповненість цього курсу: лекції, плани практичних, тестові завдання, анотація, глосарій, матеріали для видачі студентам, навчальна програма, робоча програма, питання до заліку (іспиту), теми контрольних робіт, теми для самостійної роботи, матеріали для самостійної роботи студентів, модульний тест та перелік навчально-методичної, наукової фахової літератури, художніх творів, періодичних видань, електронних ресурсів, що можуть бути використані для навчання з дисципліни та не були наведені в робочій програмі дисципліни (за необхідністю).

Варто зазначити, що факт необхідності дистанційного навчання беззаперечний, оскільки нині суспільство потре-

бує якісних змін в освіті відповідно до вимог сучасності. Якість впровадження та застосування дистанційної освіти можна оцінювати за допомогою таких основних показників [4]:

- доступність (можливість дистанційного навчання для всіх верств населення: військовослужбовців, держслужбовців, бізнесменів та ін.);
- зручність (суб'єктивний вибір місця і часу навчання);
- оперативність (економія часу на засвоєння матеріалу);
- програмне забезпечення (комплексне застосування програм, on-line відеолекції);
- технологічність (можливість цілодобового доступу до навчальних матеріалів);
- демократичність (викладач виконує роль консультанта, надає посильну допомогу, корегує роботу студента);
- відсутність вікового цензу (люди, що мають першу / основну освіту мають можливість підвищувати свою кваліфікацію або розширювати свої професійні можливості).

Зазначені вище показники, на нашу думку, належать до ефективних факторів впровадження дистанційно освіти. Загальновідомо, що навчальні заклади дистанційного типу широко розповсюджені в європейських країнах. Зауважимо, що на Заході ця форма набула значної популярності з огляду на її ефективність та економічні показники [5].

На наш погляд, заочне навчання мови – складний і неоднозначний процес, оскільки вивчення будь-якої мови включає різні види мовленнєвої діяльності: говоріння, письмо, аудіювання, читання, тому, вважаємо, що дистанційне навчання не може повністю замінити стаціонарну форму, проте його можна використовувати як один із різновидів роботи студентів. Складно формувати мовленнєві навички за відсутності другого суб'єкта комунікації.

Суб'єктом дистанційного навчання є студент, який чітко знає мету і активно працює над її виконанням. Провідною ідеєю цього навчання є самостійність. Передбачається вміння студентів працювати самостійно над теоретичним матеріалом, виконувати домашні й контрольні завдання, що вимагає високої мотивації навчання, самодисципліни, самовдосконалення умінь та навичок, їх коригування. Проте нині середня школа лише

починає формувати ці вміння, що є значним недоліком для дистанційного навчання. До недоліків відносимо також такі:

- відсутність навичок роботи з інформаційними технологіями викладачів мовних спеціальностей, з одного боку, та високий рівень цих умінь у студентів, з іншого боку, призводить до односторонності навчального процесу, так би мовити, навчального дисонансу;

- відсутність чіткого керівництва викладача, що нині є необхідним для вивчення базових дисциплін;

- деякі види робіт з української мови не можливі без двосторонньої комунікації;

- відсутність гарантії, що студент навчається самостійно (вирішенням проблеми є контроль в режимі on-line);

- слабе технічне забезпечення не дозволяє повноцінно забезпечити організацію навчального процесу за всіма видами навчальної діяльності та педагогічного спілкування;

- незахищеність авторських прав;
- невирішеність фінансових питань, що стосуються дистанційної освіти;

- неналагодженість процесу надання викладацьких послуг.

Вивчення української мови за професійним спрямуванням у вищих навчальних закладах України нині є винятково актуальним і вкрай необхідним. Це питання стосується підготовки нових фахівців. Для розбудови вищої школи, підготовки кваліфікованих кадрів необхідно опанування студентами українською мовою в різних сферах, насамперед, у професійній.

Знання сучасної української літературної мови є вимогою сучасності, життєвою необхідністю для кожного, хто бере участь у службово-виробничих стосунках. Метою навчання є вироблення нових умінь і навичок студентів з урахуванням обраного фаху і забезпечення лінгвістичної освіти.

Завдання курсу:

- засвоїти особливості ділового стилю у зіставленні з іншими стилями сучасної української мови;

- дати студентам чіткі відомості про нормативність української літературної мови; виробити в них практичні навички писемної ділової мови; забезпечити засвоєння мовних норм ділових паперів;

- виробити практичні навички правильного використання різноманітних

мовних засобів залежно від сфери й мети висловлювання;

- навчити складати різні види ділових паперів та працювати з науковими й іншими текстами.

Завданням викладачів мови є забезпечення якісного виконання поставлених цілей. Вважається, що дистанційне навчання значно звужує можливості освітніх послуг. Проте дозволимо собі не погодитися з цією думкою, оскільки технічні можливості дистанційної освіти достатньо широкі. Для ефективного забезпечення надання цієї освітньої послуги необхідно здійснити відповідне навчання викладачів у галузі комп'ютерних технологій.

Перспективи подальших розвідок.

Подальше дослідження розглянутої теми вбачаємо в наповненні електронного курсу «Українська мова за професійним спрямуванням», у його апробації та корегуванні відповідно до очікуваного результату технологій дистанційного навчання.

Висновки. Попри деякі негативні сторони впровадження дистанційного навчання, висловлюємо впевненість, що така освітня форма має місце в системі сучасної освіти за умов адаптації до українських умов навчання. Створення в університеті освітнього середовища дистанційного навчання є, на наш погляд, одним із найбільш оптимальних шляхів підвищення рівня підготовки майбутніх фахівців різних спеціальностей.

Список бібліографічних посилань

1. Про національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року: Указ Президента України № 344/2013 від 25 червня 2013. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>.
2. Герасименко І. Методика використання технологій дистанційного навчання в підготовці бакалаврів комп'ютерних наук: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.10. Київ, 2014. 22 с.
3. Садовий А.І., Триус Ю.В., Герасименко І.В. Положення про атестацію електронного навчального курсу для заочної (дистанційної) форми навчання в Черкаському державному технологічному університеті. Черкаси: ЧДТУ. 2013. 40 с.
4. Веремчук А. Проблеми і перспективи дистанційного навчання у ВНЗ. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2012. № 7. С. 319–325.
5. Москаль Ю. Світові тенденції розвитку заочної та дистанційної вищої освіти. *Психологія і суспільство*. 2008. № 3. С. 116–122.

References

1. About the National Strategy for the Development of Education in Ukraine until 2021: Decree of the President of Ukraine No. 344/2013 dated June 25, 2013. Retrieved from: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>.

2. Gerasimenko, I. (2014). Methodology of using distance learning technologies in preparation of bachelor's degree in computer science. (Ph.D dissertation). Thesis. Kyiv, 22 p.
3. Sadovy, A., Trius Yu. & Gerasimenko I. (2013). Regulations on certification of the electronic training course for correspondence (distance) education at the Cherkasy State Technological University, Cherkassy, 40 p.
4. Veremchuk, A. (2012). Problems and Perspectives of Distance Learning in Higher Educational Institutions. *Problems of preparing a modern teacher*. 7. 319–325.
5. Moskal, Yu, (2008). World tendencies of development of distance and distance higher education. *Psychology and Society*. 3. 116–122.

BEREZA Liudmyla,

Ph.D in Pedagogy, Lecturer of the Ukrainian language and General Linguistics Department, Cherkasy State Technological University
e-mail: abtschinez@ukr.net

IVANCHENKO Liudmyla,

Lecturer of the Ukrainian language and General Linguistics Department, Cherkasy State Technological University
e-mail: iva1973@ukr.net

PROBLEMS OF REMOTE STUDY IMPLEMENTATION IN UKRAINIAN LANGUAGE IN TECHNICAL HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS

Abstract. Introduction. The concept of distance education is revealed. The indicators of quality assessment of the implementation of distance learning are analyzed. The advantages and disadvantages of this form of training are outlined. It is noted that the studying of the Ukrainian language professionally in higher educational institutions of Ukraine is now extremely relevant and extremely necessary.

Research methods. Theoretical and methodological, terminological and system analysis of the implementation of distance learning research methods were used.

The purpose of the paper is to determine the essence of the concept of "distance learning", to find out

its place and role in the process of learning the Ukrainian language, as well as to study the features of such training in a technical higher education institution.

The originality of the paper is a thorough analysis of the problem of the development and implementation of distance learning in higher education institutions and the analysis of the state of implementation of this educational form at Cherkasy State Technological University. A number of contradictions and ways of their solution are outlined. The clear perspectives for further research are proposed.

The subject of distance learning is a student who clearly knows the purpose and is actively working on its implementation. The leading idea of this study is self-sufficiency. The students' ability to work independently over the theoretical material, to perform home and control tasks, which requires high motivation for learning, self-discipline, self-improvement of skills and their correction is envisaged.

According to the National Strategy for the Development of Education in Ukraine for the period up to 2021, one of the prerequisites for improving the educational space is the creation of systems of distance education and access to world information resources.

Results. The analysis of domestic and foreign scientific research devoted to the study of the problem of distance education in Ukraine and abroad is carried out. It was concluded that distance learning cannot completely replace the day-time study, but it can be used as one of the varieties of student work.

The experience of introducing a distance learning form at the Cherkasy State Technological University is analyzed.

Conclusion. Currently, distance learning cannot completely replace the day-time study, but it can be used as one of the varieties of student work.

Despite some of the negative aspects of the introduction of distance learning, we express confidence that such an educational form can take place in the system of modern conditions of education in Ukraine.

Key words: distance education; distance education; educational technology.

Одержано редакцією 30.03.2018
Прийнято до публікації 12.04.2018

УДК 378.147:80

БІЛЕЦЬКА Віталіна Станіславівна,

аспірант кафедри англійської філології,
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
e-mail: vitalina29@gmail.com

КОГНІТИВНЕ МАПУВАННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ПРИ НАПИСАННІ ЕСЕ

У статті підкреслено необхідність оволодіння іношомовним академічним письмом відповідно до вимог і критеріїв створення академічного тексту в ході когнітивно-комунікативної діяльності (ККД) та визначено мету навчання англійського академічного письма студентів-філологів; розглянуто когнітивний компонент когнітивно-комунікативної діяльності як здатність до розв'язання мовленнєво-розумових задач; охарактеризовано есе як різновид академічного письма; виокремлено важливість когнітивного мапування як ефективного засобу формування іношомовної компетенції при написанні есе та досліджено його типи.

Виокремлено морфологічні, синтаксичні, лексичні та композиційні характеристики (дескриптивний тип розповіді; інтенсивне використання цитат, посилань і зносок; застосування стандартних сталих виразів та засобів зв'язку, що забезпечують цілісність і зв'язність тексту; використання загальноприйнятої структурної організації тексту, що має ієрархічний характер), притаманні академічному письму та основні вимоги до нього (максимальна об'єктивність; некатегорична манера викладу; традиційність викладу; логічність; доведеність; узагальненість; змістова точність; ясність як уміння писати дохідливо і зрозуміло; стислість

для уникнення непотрібних повторів, надмірної деталізації та словесного надлишку); пояснено суть комунікативного та когнітивного складників комунікативно-когнітивної компетенції, виокремлено когнітивну, асоціативну та автономну стадії формування когнітивних навичок, а також зазначено важливість стадій підготовки, інкубації, ілюмінації та перевірки написання есе; розглянуто декілька визначень поняття когнітивного мапування як пізнавального процесу та відображення просторових відносин; розглянуто типи мап та моделей (мапа-шлях, мапа-огляд, циклічна модель, діаграма, мапа-«риб'ячий скелет» та мапа-«павук»).

Ключові слова: когнітивно-комунікативна діяльність; когнітивні навички; академічне письмо; есе; когнітивне мапування

Постановка проблеми. Нині постає питання актуалізації підготовки висококваліфікованих фахівців різних спеціальностей, які володіють іноземною мовою, адже Україна, інтегруючись у сучасний міжнародний економічний, суспільно-політичний та науковий простір, характеризується переорієнтацією всіх сфер та галузей на міжнародне співробітництво. На шляху євроінтеграції України питання іншомовної компетенції в академічному письмі набуває особливої значущості, оскільки означена компетенція, як потужне інтелектуальне знаряддя, сприяє входженню українських науковців в європейську наукову спільноту.

Метою навчання англійського академічного письма студентів-філологів є розвиток академічних і професійно орієнтованих мовленнєвих компетенцій для представлення результатів своїх досліджень усною чи письмовою англійською мовою, що сприятиме ефективному функціонуванню суб'єктів пізнання в навчальному і професійному середовищах. Відповідно, завданням оволодіння іншомовним писемним мовленням є навчити майбутніх філологів писати наукове проблемно-тематичне повідомлення відповідно до заданих вимог і критеріїв створення академічного тексту, практично описувати свій практичний і теоретичний досвід і здійснювати спілкування, використовуючи набуті комунікативні й когнітивні навички та вміння.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему навчання академічного письма досліджували такі науковці, як В.Н. Барнвел (дослідження експресивного письма), Дж.Т. Гейдж та А.І. Робсон (обмірковування та написання академічного твору), Т.В. Яхонтова (стратегія опанування науковим письмом як видом комплексної діяльності), Н.М. Разінкіна та В.Є. Чернявська (характеристика наукового стилю викладу), С.П. Кожушко (методика навчання наукового письма), М.В. Рудакова (особливості академічного письма) та ін. Дослідники вивчали проблему оволодіння академічним письмом із різних позицій, проте, когнітивний аспект все ще залишається недостатньо висвітленим.

Мета статті – виокремити важливість когнітивного аспекту в оволодінні академічним письмом, проаналізувати типи когнітивного мапування і виокремити когнітивне мапування як ефективний засіб формування іншомовної компетенції при написанні есе.

Виклад основного матеріалу. У процесі розроблення методики формування іншомовної компетенції в академічному письмі слід орієнтуватись на когнітивно-комунікативну діяльність, яка, згідно з О.І. Вовк [1], є індивідуально-своєрідним, комплексно-інтегрованим, усвідомленим, полівмотивованим, зумовленим мовним кодом і соціокультурними та психологічними чинниками процес активного пізнання дійсності когнітивними й мовленнєвими засобами, кінцевою метою чого є формування комунікативно-когнітивної компетенції (ККК) суб'єктів пізнання, що передбачає не лише комунікативний, а й когнітивний розвиток особистості. Одним із складників ККК можна вважати іншомовну компетенцію в академічному письмі.

Академічне письмо характеризується відповідним стилем, котрий притаманний текстам, які містять точні відомості з певної сфери діяльності та закріплюють процес пізнання. Основними вимогами до академічного писемного мовлення є [2]: максимальна об'єктивність; некатегорична манера викладу; традиційність викладу; логічність; доведеність; узагальненість; змістова точність; ясність як уміння писати дохідливо і зрозуміло; стислість, що означає уникнення непотрібних повторів, надмірної деталізації та словесного надлишку.

Англійському науковому тексту, який є продуктом академічного писемного мовлення, притаманні певні морфологічні, синтаксичні, лексичні та композиційні характеристики [3]; описативний тип розповіді, доповнений аргументацією та інтерпретацією; інтенсивне використання цитат, посилань і зносок; застосування стандартних сталих виразів та засобів зв'язку, що забезпечують цілісність і зв'язність тексту; використання загальноприйнятої структурної організа-

ції тексту, що має ієрархічний характер (вступ, основну та заключну частини).

Як уже згадувалось вище, академічне письмо впливає на формування комунікативно-когнітивної компетенції студентів. Означена компетенція має два складники. Комунікативний складник спрямований на оволодіння іншомовним мовленням. Когнітивний складник орієнтований на розвиток здатності до здійснення мовленнєво-розумової діяльності, тобто до розв'язання мовленнєвих і ментальних задач за допомогою сукупності комунікативних дій і ментальних операцій. Мовленнєві дії забезпечуються комунікативними навичками і вміннями. Розумові операції забезпечуються наявними знаннями, розумінням та усвідомленням задач, яку слід розв'язати, і навичками вирішення інтелектуальних завдань.

Оскільки академічне письмо впливає на формування комунікативно-когнітивної компетенції студентів, означена компетенція має два складники. *Комунікативний складник* спрямований на оволодіння іншомовним мовленням. *Когнітивний складник* орієнтований на розвиток здатності до здійснення мовленнєво-розумової діяльності, тобто до розв'язання мовленнєвих і ментальних задач за допомогою сукупності комунікативних дій і ментальних операцій. Мовленнєві дії забезпечуються комунікативними навичками і вміннями. Розумові операції забезпечуються наявними знаннями, розумінням та усвідомленням задач, яку слід розв'язати, і навичками вирішення інтелектуальних завдань.

Когнітивні навички – це ментальні здібності, за допомогою яких індивід обробляє зовнішні стимули. У навчанні написання есе – це вхідна інформація у вигляді завдань, які стимулюють розвиток когнітивних процесів. Формування когнітивних навичок передбачає три стадії: 1) когнітивну, на якій відбувається розуміння мовленнєво-розумової задачі та концентрація уваги на необхідній інформації; 2) асоціативну, яка передбачає використання прийомів, котрі допомагають швидше пригадати необхідну інформацію та прискорити виконання мовленнєво-розумових дій; 3) автономну, на якій правильні відповіді стають автоматичними, підвищується рівень швидкості й безпомилкового виконання дій, особливо під час обмірковування думок чи ідей.

Г. Волас та Ф. Сміт пропонують модель обмірковування і створення нових ідей [4]. Згідно з цією моделлю, в ході написання наукового твору автор проходить *стадію підготовки* (для того, щоб знайти нові ідеї, слід окреслити ті ідеї, над якими автор працює в конкретний момент); *стадію інкубації* (автор обмірковує шляхи вирішення проблеми; інкубація відбувається автоматично та підсвідомо, оскільки, за наявності точно окресленої проблеми, автор намагається вирішити її, навіть не усвідомлюючи цього); *стадію ілюмінації* (стадія виникнення нових ідей, що є результатом стадії інкубації, зазвичай сприймається автором як інтуїція або раптове усвідомлення чогось); *стадію перевірки* (для того, щоб ідеї, отримані на стадії інкубації, перейшли в довготривалу пам'ять, їх слід перевірити, підтвердити чи спростувати) [4]. Запропоновану модель можна вважати певною *когнітивною мапою*, яка може стати ефективним знаряддям в оволодінні академічним письмом.

Науковці розглядають *когнітивне мапування* як: а) уявні репрезентації світу [5]; б) суб'єктивне уявлення про просторову організацію зовнішнього світу та відношення між об'єктами, а також про їхні положення у середовищі [6]; в) процес, який складається з серії психологічних трансформацій, за допомогою яких індивід отримує, зберігає, копіює, пригадує та маніпулює інформацією про відносні положення та атрибути його звичайного просторового оточення [7, 169]. Таким чином, *когнітивне мапування* є одним із пізнавальних процесів, пов'язаних з отриманням, репрезентацією та переробкою інформації про довкілля, в ході яких суб'єкт не є пасивним спостерігачем, а активно взаємодіє з оточенням.

Отже, когнітивне мапування створює суб'єктивні уявлення індивіда про просторову організацію світу. Його результатом є когнітивні мапи. Вони [8] відображають просторові відношення; їхня репрезентація схожа на мапу; їхнім центральним компонентом є інформація про положення об'єктів у просторі. Виокремлюють два основні типи: *мапу-шлях* – послідовне уявлення маршрутів чи зв'язків між об'єктами; *мапу-огляд* – одночасне уявлення просторового розташування об'єктів і зв'язків між ними. Мапа-шлях слугує матеріалом для створення мапи-огляду. Наведемо приклад когнітивної мапи написання есе (рис. 1).

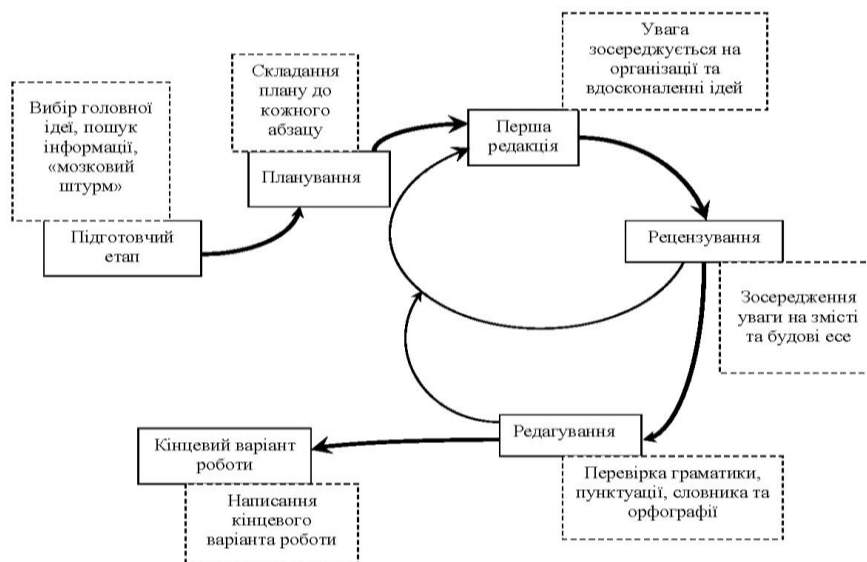


Рис. 1. Когнітивна мапа процесу написання есе

Ще одним типом когнітивної мапи можна вважати *циклічну модель*. Наведемо відповідний приклад мапи, в якій позначені стадії створення есе [7] та його структуру (рис. 2):

Іншим типом когнітивної мапи може бути *діаграма*. Наведемо приклад діаграмного мапування, яке ілюструє вимоги до есе як академічного письма (рис. 3):

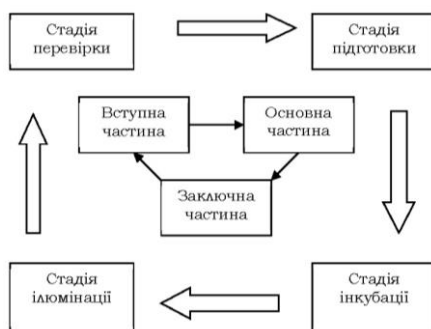


Рис. 2. Циклічна мапа-модель структури та стадій створення есе



Рис. 3. Мапа-діаграма, яка ілюструє вимоги до академічного есе

Інший тип мапи – мапа-«павук» – представляє жанрове розмаїття есе (рис. 4). Існують декілька методів написання есе, хоча більшість авторів, як правило, користуються одним незмінним. Оскільки автори використовують письмо як засіб дослідження, вони починають писати, ще не будучи готовими до цього. Зазвичай есе починають писати не з початку до кінця, а з тієї частини, яка вже готова. Перед початком написання дослідник обирає тему та занотує ключові слова до неї. Дослідження розбіжностей також

допомагає знайти теми для обговорення [9; 10].

Спочатку есе схоже на ескіз, який постійно піддається змінам. Автор перечитує його багато разів, а потім відкладає на декілька днів, обмірковуючи при цьому написане [9].

Одним із важливих кроків під час написання есе є визначення його типу. Дослідники виокремлюють [10]: аргументаційне чи переконувальне (*argumentative or persuasive*) та проблемне (*problem-solution*) як найбільш поширені та популярні різновиди есе.

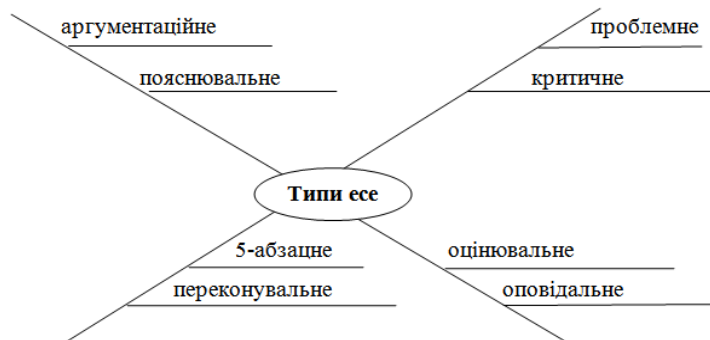


Рис. 4. Мапа-«павук» жанрів есе

В *аргументаційному* (переконувальному) есе автор погоджується або не погоджується з проблемою, використовуючи певні аргументи на підтримку своєї думки. Завдання автора полягає в тому, щоб переконати читача у правильності

своєї точки зору. Цей тип есе є дуже важливим, оскільки він змушує студентів замислитися над певним питанням, висловити свою думку та надати ґрунтовні підтвердження на її користь [11; 12].

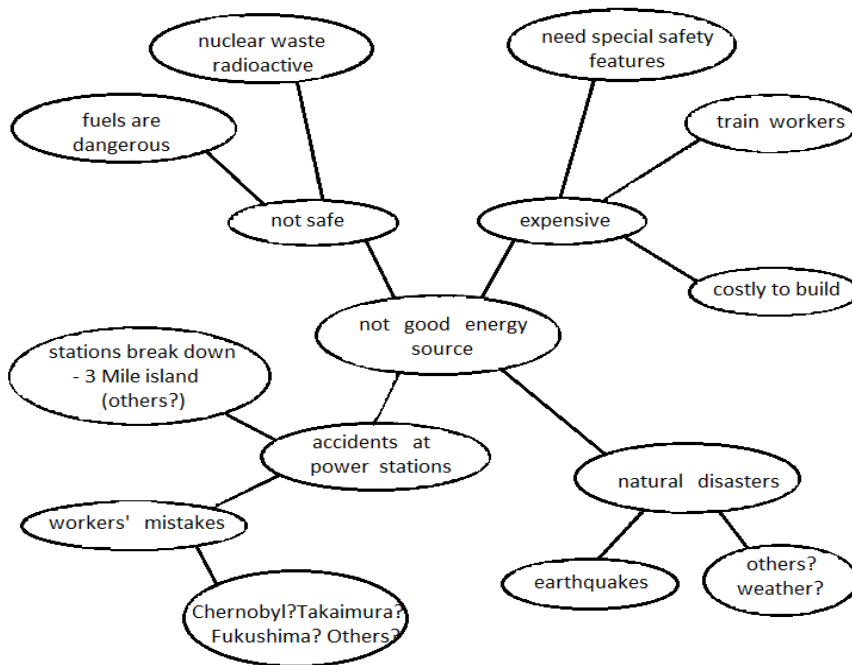


Рис. 5. Мапа-павук аргументаційного есе на тему Energy Sources [12].

Особливістю аргументаційного есе є те, що, крім висловлення своєї точки зору, автор має обговорити всі сторони вирішуваної проблеми, а потім спростувати чи підтримати їх [11]. Наприклад, складаючи екзамен *TOEFL*, студенти можуть отримати таке завдання [11; 12]: *Write an argumentative essay of 2–3 pages on a suggested topic (Energy Sources) using the given map. First organize your ideas into an outline. After you have checked your outline, write the first draft of your essay. Proofread it carefully and prepare a final draft.*

Саме мапування плану есе, аргументів і прикладів до нього допоможуть коректно та логічно структурувати послідо-

вність викладу думок й аргументів та сприятимуть високій якості готового письмового твору.

Висновки і перспективи подальших розвідок із напрямку. Застосування когнітивних мап в академічному письмі, зокрема, в написанні есе, сприяє чіткішому й точнішому формулюванню думок, допомагає розташувати ці думки в логічній послідовності, припускає вільне володіння мовою термінів і понять та розкриває глибину й широту навчального матеріалу.

Таким чином, академічне письмо має власну специфіку: структуру, синтаксичні, морфологічні, лексичні та композиційні особливості. Одним із різновидів

академічного письма є есе. Воно сприяє розвитку іншомовної комунікативно-когнітивної компетенції студентів. Використання когнітивних мап допомагає досягненню високого рівня компетенції в академічному письмі. Перспектива подальшого розгляду означеної проблеми вбачається у розробленні релевантної методики написання різних типів есе.

Список бібліографічних посилань

1. Вовк О.І. Комунікативно-когнітивна компетентність майбутніх філологів: нова парадигма сучасної освіти. Черкаси: Чабаненко Ю.А., 2013. 500 с.
2. Знаменская Т.А. Стилистика английского языка. Основы курса: учебное пособие. М.: Едиториал УРСС, 2002. 206 с.
3. Арнольд И.В. Стилистика. Современный английский язык: учебник [для вузов]. М.: Флинта, 2002. 384 с.
4. Krashen S.D. Explorations in Language Acquisition and Use: The TAIPEI Lectures. New York : Heinemann, 1983. 437 p.
5. Андерсон Дж.Р. Когнитивная психология / пер. с англ. П.И. Иванова. СПб.: Питер, 2002. 496 с.
6. Зинченко Т.П. Память в экспериментальной и когнитивной психологии. СПб.: Питер, 2002. 320 с.
7. Тарнопольський О.Б., Кожушко С.П., Рудакова М.В. Writing Academically: A Coursebook for Teaching Academic Writing in English of Linguistic Tertiary Educational Institutions: посібник. Київ: ІНКОС, 2006. 228 с.
8. Психологический словарь / Под общей ред. Ю.Л. Неймера. Ростов-на-Дону: Феникс, 2003. 620 с.
9. Непийвода Н.Ф. Сам собі редактор: порадник з української мови. Київ: МК Academia, 1996. 260 с.
10. Шейко В.М., Кушнаренко Н.М. Організація та методика науково-дослідницької діяльності: підручник. Київ: Знання, 2004. 307 с.
11. Janeczko P.B. Writing Winning Reports and Essays: Scholastic Guides. USA, 2003. 224 p.
12. Zemach D.E. Academic writing from paragraph to essay. Oxford: Macmillan Publishers Limited, 2005. 138 p.

References

- Vovk, O.I. (2013). Communicative-cognitive competence of future linguists: a new paradigm of modern education. Cherkasy. Chabanenko, J.A., 500. (in Ukr.).
- Znamenskaya, T.A. (2002). Stylistics of English. Fundamentals course: manual. Moscow. URSS. 206. (in Rus.).
- Arnold, I.V. (2002). Stylistics of the Modern English Language: Textbook [for Universities] Moscow. Flynta. 384. (in Rus.)
- Krashen, S.D. (1983). Explorations in Language Acquisition and Use: The TAIPEI Lectures. New York. Heinemann. 437.
- Anderson, J.R. (2002). Cognitive Psychology. Trans. from English by Ivanov, P.I. - SPb. Petersburg. 496. (in Rus.).
- Zinchenko, T.P. (2002). Memory in Experimental and Cognitive Psychology. St. Petersburg. 320. (in Rus.).

Tarnopolsky, O.B. (2006). Writing Academically: A Coursebook for Teaching Academic Writing in English for Linguistic Tertiary Educational Institutions: manual. Kyiv. INKOS. 228.

Psychological dictionary. (2003). In Neymera, Y. L. (Ed.). Rostov-on-Don. Phoenix. 620. (in Rus.).

Непийвода, Н.Ф. (1996). Self-made Editor: Advisor on the Ukrainian language. Kyiv. MK Academia. 260. (in Ukr.).

Shejko, V.M. (2004). Organization and Methods of Research Activities: textbook. Kyiv. Knowledge. 307. (in Ukr.).

Janeczko, P.B. (2003). Writing Winning Reports and Essays: Scholastic Guides. USA. 224.

Zemach, D.E. (2005). Academic Writing From Paragraph to Essay. Oxford: Macmillan Publishers Limited. 138.

BILETSKA Vitalina,

Postgraduate Student,

Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy

e-mail: vitalina29@gmail.com

COGNITIVE MAPPING AS A MEANS OF FORMING FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE IN ESSAY WRITING

Abstract. *This paper accentuates the necessity of acquiring expertise in foreign language academic writing (AW) among University students. The study arises out of a need to create scientific texts in accordance with the requirements and criteria set by AW, which can be achieved through cognitive and communicative activity. AW is specified within the framework of a cognitive paradigm and is investigated in correlation with cognitive competence as an acquired ability to successfully perform speech and mental activity while solving real and ideational problems via a target language. The article characterises an essay as a special type of AW, identifies its structure and highlights its features. It emphasizes the importance of employing cognitive mapping as an effective tool which can help university students organize the input and therefore succeed in AW.*

The article also identifies morphological, syntactic, lexical and compositional characteristics (descriptive type of narrative, intensive use of citations, references and footnotes, the use of standard set expressions and communication tools that ensure cohesion and coherence of the text etc) inherent in the AW and basic requirements for it (maximum objectivity, undogmatic manner of presentation, logic, generalization, content accuracy, clarity as a skill to write spontaneously and clearly, conciseness, which means avoiding unnecessary repetitions, detail and verbal excessiveness); the essence of the communicative and cognitive components of communicative-cognitive competence is explained; cognitive, associative and autonomous stages of the formation of cognitive skills are singled out, as well as the importance of stages of preparation, incubation, illumination and checking of essay writing; several definitions of the notion of cognitive mapping as a cognitive process and reflection of spatial relations are given; types of cognitive maps and models are introduced and described ("fishbone" map, "spider" map, cyclic model, diagram etc).

Key words: *cognitive and communicative activity; cognitive skills; academic writing; essay; cognitive mapping.*

Одержано редакцією 30.10.2017
Прийнято до публікації 01.03.2018

ВЕТРОВА Ольга Дмитрівна,

асистент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи,
Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка
e-mail: odvetrova@gmail.com

МОДЕЛЬ ТА ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО ВЗАЄМОДІЇ СІМ'Ї ТА ШКОЛИ В РОБОТІ З ОБДАРОВАНИМИ ДІТЬМИ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

На підставі аналізу науково-педагогічних джерел, вивчення особливостей професійної підготовки бакалаврів спеціальності «Соціальна педагогіка» розроблено і описано модель підготовки майбутніх соціальних педагогів до взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку та окреслено педагогічні умови ефективного впровадження даної моделі.

Ключові слова: модель, підготовка, готовність, педагогічні умови, майбутні фахівці, соціальний педагог, взаємодія сім'ї та школи, обдаровані діти.

Постановка проблеми. Моделювання процесу підготовки майбутніх фахівців ґрунтується на проблемі створення моделі спеціаліста. На сучасному етапі розвитку педагогіки це питання досліджено І. Васильєвою, І. Володарською, Е. Зеєром, Є. Климовим, Н. Кузьміною, Ю. Лавриковим, А. Марковою, В. Мілеряном, А. Мітіною, О. Ростуновим, І. Сіговим, О. Смирноюю, Г. Суходольським, Н. Талізінною, Д. Толлінгеровою. Розмаїття підходів науковців щодо сутності моделі спеціаліста базується на теорії діяльності та методі планомірного формування розумових дій і понять.

На основі ретельного аналізу дослідницьких матеріалів нами з'ясовано, що більшість педагогічних теорій, ідей формування у майбутніх соціальних педагогів готовності до професійної діяльності випливає із необхідності виявлення структури цієї діяльності.

Мета статті. Розглянути та обґрунтувати модель підготовки майбутніх соціальних педагогів до взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку та визначити педагогічні умови ефективного впровадження даної моделі в освітній процес закладів вищої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасні моделі професійної підготовки соціальних педагогів передбачають опис основних видів професійної діяльності, перелік вимог до сукупності знань, умінь, навичок майбутніх фахівців. Зокрема, кваліфікаційна модель передбачає використання кваліфікаційної характеристики як основи для ви-

значення змісту, форм і методів навчання, що сприяє більш повному розкриттю специфіки професії. Дана модель визначає не тільки якості майбутнього спеціаліста, а й виступає у ролі професійного еталона.

Рольова модель підготовки майбутнього соціального педагога, запропонована В. Сидоровим, будується на основі соціальної позиції (ролі) фахівця: посередника, адвоката, учасника спільної діяльності, помічника, клієнта, терапевта, наставника, конфліктолога, експерта, суспільного діяча тощо [1].

О. Карпенко розроблено прогностичну структурно-функціональну модель підготовки студентів до соціальної роботи, в основі якої лежить ідея організації проблемно-модульного навчання, причому готовність майбутніх соціальних педагогів розглядається у ній як єдність двох взаємообумовлених і взаємопов'язаних складових: готовність особистості до діяльності і готовність до розвитку та саморозвитку [2].

Обґрунтовуючи підходи до моделей підготовки фахівця соціальної сфери в Україні, Т. Семігіна [3] визначає зміст соціально-педагогічної моделі, наголошуючи на тому, що існує як мінімум два типи соціальних педагогів, які розв'язують завдання соціалізації та ресоціалізації: на рівні особистості; на рівні системотворчих чинників (наприклад, ситуація у сім'ї), що сприяють або перешкоджають цим процесам.

Розуміння системи підготовки майбутніх соціальних педагогів до взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку представлено нами в авторській моделі, складовими якої визначено цільовий, концептуальний, дидактичний, діагностичний та результативний компоненти. Основними принципами при розробці моделі стали: прогностичність (здатність системи підготовки змінюватися відповідно до зміни соціальних умов), раціоналістичність (висунення таких освітніх завдань, які дають змогу отримати максимально корисний результат), реалістичність (відповідність між запланованими

цілями і необхідними для їх реалізації засобами), контрольованість (оперативне визначення проміжних і кінцевих цілей, результатів, які ми очікуємо отримати в процесі підготовки майбутніх соціальних педагогів до взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку).

У цільовому компоненті закладена мета процесу підготовки: забезпечити готовність майбутніх соціальних педагогів до взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку.

Концептуальний компонент базується на трьох наукових підходах (компетентнісному, особистісному, діалогічному) до процесу підготовки майбутніх соціальних педагогів до взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку.

Компетентнісний підхід передбачає аксіологічні, мотиваційні, рефлексивні, когнітивні, операційно-технологічні та інші результати навчання, які відображають розширення не тільки знань, умінь і навичок, а й досвіду емоційно-ціннісного ставлення студента до дійсності [4, с. 78]. Також, компетентнісний підхід є системою технологій, що забезпечують формування ключових, базових та спеціальних компетенцій соціального педагога, які відповідають стандартам підготовки соціального педагога за рівнем «бакалавр» [5].

Особистісний підхід полягає у визнанні особистості як продукту соціального розвитку, носія культури, інтелектуальної і моральної свободи, права на повагу. Він передбачає опору на природний процес саморозвитку, самореалізацію, самоствердження, створення для цього відповідних умов [4, с. 77]. У реалізації особистісного підходу особлива роль відведена педагогічному спілкуванню суб'єктів освітнього процесу (викладачів та студентів).

Діалогічний підхід вбудований у структуру освітнього процесу діалогічний підхід виступає технологією навчання, результатом якої є формування діалогічності як інтегральної характеристики майбутнього соціального педагога. Реалізація цього підходу в освітньому процесі підвищує пізнавальну активність та навчальну мотивацію студентів, розвиває творчий потенціал і пізнавальну компетентність майбутнього соціального педагога, передбачає інтеріоризацію зовнішніх потреб професійної діяльності, свідомий розвиток і вдосконалення на цій

основі професійно важливих якостей, знань, умінь і навичок, діалогічні практики мають яскраво виражений психотерапевтичний ефект, сприяють гармонізації міжособових стосунків; вирівнюються відносини в групі, відбувається психотерапевтичне екзистенційне очищення [6].

Дидактичний компонент моделі підготовки майбутніх соціальних педагогів до взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку передбачає реалізацію педагогічних умов процесу підготовки.

Наукові дослідження, які стосуються педагогічних умов навчання (О. Гура, А. Маркова, В. Семіченко, З. Фалинська та ін.) [5–8] свідчать, що це умови, які свідомо створюються фахівцями в педагогічній діяльності і повинні забезпечити найбільш ефективне формування та перебіг процесу навчання. Вони мають віддзеркалювати структуру підготовки майбутніх соціальних педагогів до визначеного напрямку діяльності й вміщувати складові готовності, передбачені технологією її формування.

На підставі аналізу науково-педагогічних джерел, методичної літератури, вивчення особливостей професійної підготовки бакалаврів спеціальності «Соціальна педагогіка» та опитування викладачів, що здійснюють підготовку майбутніх соціальних педагогів загальноосвітніх закладів, можна виділити педагогічні умови підготовки майбутніх соціальних педагогів до взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку.

Розглядаючи педагогічні умови як взаємозалежні елементи освітнього середовища – фактори, що визначаються й усвідомлюються учасниками педагогічної взаємодії і базуються на основних ідеях, підходах, принципах загальнопрофесійної підготовки, нами було окреслено наступні педагогічні умови підготовки майбутніх соціальних педагогів до взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку:

1. Розробка навчальної програми курсу за вибором «Соціально-педагогічна взаємодія сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку», яка передбачає створення навчально-методичного комплексу – чітко визначеної сукупності навчально-методичних документів, що відповідно до моделі обумовлюють зміст підготовки майбутніх фахівців та здійснення на-

вчання відповідно до програми означеного курсу.

2. Використання інтерактивних методів навчання в процесі підготовки майбутніх соціальних педагогів до взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку (використання інтерактивних методів як педагогічна умова підготовки реалізується нами за рахунок інноваційних ідей, що ґрунтуються на проблемному та особистісно-зорієнтованому навчанні. Використання засобів інтерактивних технологій спрямоване на створення ситуацій успіху, атмосфери творчої, активної взаємодії, свободи вибору, рефлексії, професійної мотивації, що повинне сприяти формуванню творчого компоненту в процесі підготовки майбутніх соціальних педагогів до взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку).

3. Розширення кола суб'єктів в процесі підготовки до взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку (сприятиме формуванню в майбутніх соціальних педагогів культури професійного самовизначення та забезпечення взаємодії предметних та методологічних знань, дасть можливість визначитися зі структурою успішної майбутньої професійної діяльності й стійку власну професійну позицію; спілкування студентів з суб'єктами соціально-педагогічної роботи сприяє ефективному засвоєнню позитивних професійних стереотипів та створенню підґрунтя для подальшої професійної самоорганізації майбутніх фахівців. Крім того, за таких умов формується професійна ідентичність, яка виконує стабілізуювальну та перетворювальну функції).

4. Залучення студентів до практико-орієнтованого процесу навчання (оскільки практична складова підготовки студентів необхідна, саме тому ми маємо можливість ввести до програм фахових практик окремі завдання щодо організації і забезпечення взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку).

Кожна з виявлених педагогічних умов має свої внутрішні можливості, спрямовуючись на формування окремого компонента підготовки. Також, кожна окремо взята умова не може повністю забезпечити ефективність формування досліджуваної характеристики. Лише їх системна єдність дозволяє досягти максимальних результатів і становить комплекс педагогічних умов підготовки май-

бутніх соціальних педагогів до взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку.

Діагностичний компонент формується на основі спостереження ефективності процесу підготовки майбутніх соціальних педагогів і формування в них професійних якостей та показників готовності до здійснення взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку. Метою діагностики є виявлення творчого ставлення студентів до розв'язання проблем, пов'язаних з організацією та реалізацією взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку; ціннісного ставлення до фахової підготовки, що передбачає усвідомлення майбутніми соціальними педагогами теоретичної і практичної значущості підготовки.

Результативний компонент моделі передбачає виявлення результатів підготовки і, за необхідності, корекцію, аналіз сформованості професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів як показника готовності до здійснення взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, запропонована нами модель підготовки майбутніх соціальних педагогів до взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку відображає комплексну реалізацію всіх складових системи підготовки студентів у вищому навчальному закладі та цілеспрямований вплив на особистість майбутнього соціального педагога з метою активізації його професійно-значущих якостей, необхідних для здійснення взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку. Також, ми визначаємо, що окреслені нами педагогічні умови реалізації моделі підготовки майбутніх соціальних педагогів до взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку повинні забезпечити конструктивний процес передачі спеціальних знань, форм роботи, провідного досвіду, професійних цінностей і якостей особистості майбутнього соціального педагога, які у своїй сукупності дозволять йому ефективно забезпечувати і здійснювати взаємодію сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку.

Список бібліографічних посилань

1. Сидоров В. Н. Профессиональная деятельность социального работника: ролевой поход. Винница: Глобус-пресс, 2006. 408 с.
2. Карпенко О. Г. Професійна підготовка соціальних працівників в умовах університетської освіти: науково-методичний та організаційно-технологічний аспекти. Монографія. Дрогобич: Коло, 2007 374 с.
3. Теорії і методи соціальної роботи : підруч. для студентів вищ. навч. закл. / за ред. Т. В. Семигіної, І. І. Миговича. Київ: Академвидав, 2005, 328 с.
4. Шевченко Н.Ф. Формування професійної свідомості практичних психологів у системі вищої освіти: дис. ... д-ра психол. наук. Київ, 2005. 331 с.
5. Фалінська З. З. Практична підготовка майбутніх соціальних педагогів у вищих навчальних закладах: дис. ... канд. пед. наук. Львівський національний ун-т ім. Івана Франка. Львів, 2006. 284 с.
6. Гура О. І. Педагогічні умови формування професійних комунікативних якостей соціального педагога: дис. ... канд. пед. наук. Харків, 2000. 229 с.
7. Маркова А. К. Психология профессионализма. М. : Просвещение, 1996. 190 с.
8. Семиченко В. А. Концепция целостности и ее реализация в профессиональной подготовке будущих учителей: дис. ... д-ра психол. наук. Київ, 1992. 432 с.

References

1. Sidorov, V.N. (2006). Professional activity of social worker: role-playing campaign. Vinnytsia: Globus-Press. 408 p.
2. Karpenko, O.G. (2007). Professional training of social workers in the conditions of university education: scientific-methodical and organizational-technological aspects. Monography. Drohobych: Kolo. 374 p.
3. Theories and methods of social work: tutorial for students of higher educational establishments (2005). In T. Semigina, I. I. Mirovich (Ed.). Kyiv: Academvydav. 328 p.
4. Shevchenko, N.F. (2005). Formation of professional consciousness of practical psychologists in the system of higher education (Doctor in Psychology Dissretation). Kyiv. 331 p.
5. Falinskaya, Z.Z. (2006). Practical training of future social educators in higher educational institutions (Ph.D in Pedagogy Dissretation). Lviv: Lviv Ivan Franko National University. 284 p.
6. Gura, O.I. (2000). Pedagogical conditions of professional communicative qualities formation of social pedagogue (Ph.D in Pedagogy Dissretation). Kharkiv 229 p.
7. Markova, A.K. (1996). Psychology of professionalism. Moscow: Enlightenment. 190 p.
8. Semichenko, V.A. (1992). The concept of integrity and its implementation in the professional training of future teachers (Doctor in Psychology Dissretation). Kyiv. 432 p.

VIETROVA Olga,

assistant of Social Pedagogy and Social work Department,
Olexander Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University
e-mail: odvetrova@gmail.com

MODEL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR FUTURE SOCIAL PEDAGOGES TRAINING TO FAMILY AND SCHOOL INTERACTION IN WORKING WITH GIFTED CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE

Abstract. Introduction. The simulation of the future specialists training is based on the problem of creating a specialist model. At the present stage of the pedagogy development, this issue has been studied by I. Vasiliev, I. Volodarskaya, E. Zeyer, E. Klimov, N. Kuzmina, Y. Lavrikov, A. Markova, V. Milleryan, A. Mitin, A. O. Rostunov, I. Sigov, O. Smirnova, G. Sukhodolsky, N. Talizina, D. Tollingerova. The diversity of scientific approaches regarding the essence of the specialist model is based on the theory of activity and the method of systematic formation of mental actions and concepts.

Modern models of social pedagogue professional training provide a description of the main types of professional activities, a list of requirements for a set of knowledge and skills of future specialists. In particular, the qualification model involves the usage of qualification characteristics as the basis for determining the content, forms and methods of training, which contributes to a more complete disclosure of the profession specifics. This model determines not only the quality of the future specialist, but also acts as a professional standard.

The purpose of the article is to disclose and analyze the content and features of social pedagogue training model to family and school interaction in working with gifted children of primary school age and determine the pedagogical conditions that ensure the effectiveness of the implementation of this model.

The methods of analysis, synthesis, comparison, synthesis, abstraction are used in the article.

Results. The model of future social pedagogues training to family and school interaction in working with gifted children of primary school age is developed and pedagogical conditions of its effective implementation are determined.

Originality. The understanding of the training system of future social pedagogues for the family and school interaction in working with gifted children of primary school age is represented in the author's model, the components of which are the target, conceptual, didactic, diagnostic and productive components. The main principles in the model development have become: predictability, rationalism, realism, controllability.

The target component of the training process is aimed to ensure the readiness of future social pedagogues to family and school interaction in working with gifted children of primary school age.

The conceptual component is based on three scientific approaches (competent, personal, dialogical) to the process of future social pedagogues training for the family and school interaction in working with gifted children of primary school age.

The didactic component involves the implementation of the pedagogical conditions of the training process.

Considering the pedagogical conditions as interdependent elements of the educational environment - factors that are defined and understood by the participants of the pedagogical interaction and are based on the basic ideas, approaches, principles of general-professional training, the following pedagogical conditions of the future social pedagogues training for the family and school interaction in working with gifted children of primary school age were outlined: development of a curriculum of an optional course "Social pedagogical interaction of family and school in working with gifted children of primary school age"; the usage of interactive teaching methods in the process of future social pedagogues training for the family and school interaction in working with gifted children of

primary school age; expansion of the circle of subjects in the process of training for the family and school interaction in working with gifted children of primary school age; involvement of students in the practice-oriented learning process.

Each of the revealed pedagogical conditions has its internal capabilities, which is aimed at forming a separate component of readiness. Also, each individual condition cannot fully ensure the efficiency of formation of the investigated characteristic. Only their systemic unity allows achieving maximum results and establishes a complex of pedagogical conditions for the future social pedagogues training for the family and school interaction in working with gifted children of primary school age.

The diagnostic component is formed on the observation basis of the process efficiency of future social pedagogues training and the formation of their professional qualities and indicators of readiness for the implementation of family and school interaction with gifted children of primary school age.

The effective component of the model involves identifying the results of training and, if necessary, correction, analysis of the professional competence formation of future social pedagogues as an indicator of readiness (based on certain criteria, indicators and

levels) to implement the family and school interaction in working with gifted children of primary school age.

Conclusion. The proposed model of the future social pedagogues training for the family and school interaction in working with gifted children of primary school age reflects the complex realization of all components of the training system in higher education institutions and targeted influence on the personality of the future social pedagogue in order to enhance professional qualities necessary for the family and school interaction in working with gifted children of primary school age. The outlined pedagogical conditions provide a constructive process for the transfer of special knowledge, forms of work, leading experience, professional values and personality traits of the future social pedagogue, which in their totality will allow him to provide and interact with family and school in working with gifted children of primary school age effectively.

Key words: model, training, readiness, pedagogical conditions, future specialists, social pedagogue, family and school interaction, gifted children.

Одержано редакцією 20.03.2018
Прийнято до публікації 02.04.2018

УДК 378.013:[159.923.5-027.51:005.336.2]

ВІНТЮК Юрій Володимирович,

кандидат психологічних наук, доцент кафедри теоретичної та практичної психології,
Національний університет «Львівська політехніка»,
e-mail: yurvin@ukr.net

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ У ВНЗ

В статті представлено розроблену модель формування професійної компетентності майбутніх фахових психологів у процесі навчання у ВНЗ. Здійснений огляд наукових публікацій за обраною темою; з'ясовані підходи до побудови моделей формування професійної компетентності фахівців. Встановлені особливості відомих моделей формування професійної компетентності фахівців у ВНЗ. Розроблена модель формування професійної компетентності майбутніх фахових психологів. Зроблені висновки з проведеної роботи і намічено перспективи подальших досліджень у даному напрямку.

Ключові слова: формування професійної компетентності, підготовка майбутніх фахових психологів, моделювання процесу підготовки фахівців у ВНЗ, модель процесу формування професійної компетентності.

Постановка проблеми. Впровадження компетентнісного підходу в процес підготовки фахівців у системі вищої освіти України вимагає розробки і застосування відповідних методів, необхідних для реалізації навчально-виховних впливів на певних засадах. Одним з таких є метод моделювання [1], що дозволяє представити даний підхід як цілісну систему заходів, від постановки мети до досягнення запланованого результату.

Висловлене повною мірою стосується і формування професійної компетентності майбутніх фахових психологів у ВНЗ в сучасних умовах. Ця обставина зумовлює актуальність даного дослідження.

Мета статті: запропонувати модель формування професійної компетентності майбутніх фахових психологів у процесі навчання у ВНЗ.

Завдання дослідження:

- здійснити огляд наукових публікацій за обраною темою; з'ясувати підходи до побудови моделей формування професійної компетентності фахівців;
- встановити особливості відомих моделей формування професійної компетентності фахівців у ВНЗ;
- розробити модель формування професійної компетентності майбутніх фахових психологів;
- зробити висновки з проведеної роботи і намітити перспективи подальших досліджень у даному напрямку.

Дана робота є продовженням дослідження процесу формування професійної компетентності майбутніх фахових психологів у сучасних умовах, що відо-

бражено у попередніх публікаціях на дану тему [2–6].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Науковці доволі часто звертаються до створення моделей у педагогічній діяльності [1; 7–13]. В своїх працях вони розглядають моделі процесу підготовки фахівців, навчальної діяльності студентів, майбутньої професійної діяльності спеціаліста й ін. Для даного дослідження найбільший інтерес становить модель підготовки фахівців, основою якої є логічна система, що містить цілі навчання, зміст освіти, навчальні плани, програми, педагогічні й управлінські технології. Застосування методу моделювання передбачає створення моделі реального явища чи процесу – у вигляді схеми або формули, що відображає структуру, властивості, взаємозв'язки і відношення між його елементами. Моделювання у даному випадку повинно: визначити пріоритетні напрямки фахової підготовки майбутніх психологів; забезпечити системність і цілісність цього процесу у ВНЗ; зорієнтувати навчально-виховний процес на формування їхньої професійної компетентності. Далі розглянемо основні підходи до побудови моделей формування професійної компетентності фахівців і їхні особливості.

Термін «модель» застосовується науковцями доволі часто, і має кілька різних значень, однак, на думку О. Яковчук, під моделлю у даному випадку слід розуміти організаційну систему, що пояснює структуру та характеристики процесу формування професійної компетентності фахівця. Тобто модель дає можливість зрозуміти характер залежності між структурними елементами досліджуваного явища, виявити найістотніші сторони цього процесу [13, с. 506]. У розробленій моделі автор виділяє наступні компоненти: проектувальний, теоретико-методологічний, змістовно-цільовий, організаційно-діяльнісний та оцінювально-результатичний.

О. Коваленко зауважує, що різні визначення поняття «модель» мають одну важливу спільну рису – інформують про властивості та характеристики досліджуваного об'єкта, тобто виокремлюють її інформаційні ознаки. На думку дослідниці, основні ознаки моделі наступні: модель – уявна або матеріально реалізована система, що відображає об'єкт дослідження та може заміщувати його; а її

вивчення дає нову інформацію про об'єкт. Тобто модель є з'єднувальною ланкою між теорією та практикою, дозволяє охопити процес цілісно [8, с. 134]. Погодившись із наведеними міркуваннями про сутність явища, приступимо до розгляду особливостей побудови моделі.

Я. Сікора відзначає, що формування професійної компетентності можна розглядати як процес оволодіння стійкими, інтегрованими, системними знаннями за обраним фахом і вмінням застосовувати їх у нових ситуаціях, професійно значущими якостями особистості, здатністю досягати значних результатів у професійній діяльності. Зобразити цей процес можна за допомогою моделі; під моделлю формування професійної компетентності автор розуміє опис та теоретичне обґрунтування структурних компонентів даного процесу. Запропонована модель процесу формування професійної компетентності містить наступні складові: цільову, змістову, операційну, умовну та результуючу [11]. В даному випадку представлено дещо іншу модель, по суті того ж процесу, але наявних даних не достатньо для здійснення повноцінного аналізу, тому продовжимо огляд.

Ж. Гращенкова цілком правомірно вважає, що модель формування професійної компетентності майбутніх фахівців повинна відображати наступні функції: організаційну – створення позитивної мотивації професійної освіти на всіх етапах навчальної діяльності; визначення принципів організації освітньої роботи і керівництва нею; навчально-професійну – передбачає скоординовану роботу всіх учасників навчально-виховного процесу, здійснення системи цілеспрямованих педагогічних впливів на хід підготовки фахівців (проведення лекційних, семінарських, практичних занять, організація їхньої самостійної роботи, проведення практики тощо); психолого-педагогічної підтримки процесу формування професійної компетентності; оціночно-діагностичну (вивчення сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців у процесі їхньої підготовки та ін.). Вона також вважає, що формування професійної компетентності майбутніх фахівців у процесі їхньої підготовки є невід'ємною частиною цілісного навчально-виховного процесу, тому важливо знайти місце кожному компоненту, оскільки цілісне функціонуван-

ня запропонованої моделі є результатом взаємодії всіх її компонентів, що є характерним для універсального закономірного зв'язку [7, с. 35]. Дослідниця також відзначає, що, оскільки модель знаходиться в органічному зв'язку з педагогічним процесом, в якому формується професійна компетентність майбутніх фахівців, і задає цільові, змістовні та процесуальні (технологічні) компоненти такого формування. Відповідно, її структурні та функціональні компоненти повинні характеризуватися рухливістю і динамічністю внаслідок безперервних змін у змісті та характері навчальної діяльності, зміни параметрів реальної професійної діяльності.

Важливою умовою створення моделей навчально-виховного процесу є збереження структурно-функціональної відповідності між моделлю та об'єктом, що моделюється. До основних принципів педагогічного моделювання вчені відносять наступні: принцип цілеспрямованості та підпорядкованості меті; ієрархічної взаємозобумовленості й узгодженості, реальності виконання; конкретності; передбачуваності; зворотнього зв'язку стосовно стану досягнутого результату; функціонально-логічної структуризації системності; суперечливості (єдність інтуїтивно-змістового та формального методів вивчення об'єкта); наочності; визначеності; об'єктивності; концептуальної єдності аксіоматичного і змістовно-екзистенційного аспектів; інформаційної достатності [цит. за 1, с. 89]. Слід погодитися, що педагогічні принципи також є важливим компонентом, які можуть бути представлені в моделі підготовки спеціалістів у ВНЗ.

І. Ратинська розглядає розроблену нею модель із позицій системного й особистісно-діяльнісного підходів як сукупність закономірних, функціонально пов'язаних елементів, що складають певну цілісну систему. Виділення компонентів у моделі дозволило розбити її на блоки (цілепокладання, змістовний, організаційний, функціональний, результативний), які забезпечують можливість чіткіше уявити цілеспрямований процес формування професійної компетентності майбутніх фахівців [10, с. 453]. Можна відзначити, що наведені компоненти також практично повністю відповідають складовим процесу підготовки фахівців у вищій школі.

Н. Боярчук відзначає, що у розробленій моделі враховано всі основні аспекти навчального процесу: зміст освіти, управлінські, інформаційно-методичні, навчально-технологічні, оцінювальні й рефлексивні аспекти діяльності викладача та студентів. Важливим елементом моделі є готовність викладача до реалізації компетентнісного підходу на рівні навчальної дисципліни; оскільки функції викладача при застосуванні компетентнісного підходу значно відрізняються: із транслятора інформації він перетворюється в наставника, менеджера-організатора процесу самонавчання, консультанта, навігатора у потоках інформації, дослідника, агента формування ціннісних орієнтацій студента [1, с. 90]. Дана думка також заслуговує на увагу та може бути врахована при розробці власної моделі.

Відповідно до об'єкта і предмета дослідження, В. Король визначає такі блоки змістових компонентів професійної компетентності студентів: мотиваційно-особистісний: потреби особистості у володінні професійними здібностями, мотивація діяльності за обраним фахом, професійні інтереси, необхідні особистісні якості; когнітивно-технологічний: технічні, технологічні, організаційно-економічні, екологічні знання, вміння та навички техніко-технологічна мова, технічна грамотність, технічне мислення; креативно-рефлексивний: винахідницькі та раціоналізаторські здібності, технічна творчість, рефлексивні вміння. Відповідно до названих компонентів професійної компетентності, а також етапів її формування, автор розробляє структурну модель цього процесу, яка містить: мотиваційно-цільовий блок, методологічний блок; організаційно-методичний, контрольно-оцінювальний і результативний [9, с. 284–286]. Доцільно відзначити, що даний підхід також цілком правомірний, хоча і доволі специфічний.

А. Шиба представляє власну модель формування професійної компетентності фахівців: “Керуючись класифікацією моделей, що включає фізичні, предметно-математичні та логіко-семіотичні моделі, визначимо представлену модель як логіко-семіотичну, тобто таку, що конструюються за допомогою спеціальних знаків, символів та структурних схем і включає такі компоненти як цільовий, концептуальний, змістовий, технологічний, діагностичний та результа-

тивний” [12, с. 233]. Вона також наводить детальний опис створеної моделі, за названими компонентами; ці та інші положення було використано у ході власного дослідження.

Здійснений аналіз наведених положень дозволив встановити особливості формування професійної компетентності фахівців у ВНЗ в сучасних умовах; до основних із них необхідно віднести наступні:

- існуючі моделі містять елементи, як відображають основні складові цілісного навчально-виховного процесу, проте враховують також специфіку підготовки фахівців певного профілю;

- при визначенні основних структурних компонентів, що є блоками моделі, необхідно виходити з того, що кожен компонент є важливим і не може бути ні виключеним, ні замінений іншим;

- наведені компоненти містять відповідне наповнення, яке відповідає сучасним вимогам до навчально-виховного процесу в сучасних умовах, але враховують також специфіку конкретного навчального закладу;

- моделі включають також систему зв'язків між основними елементами, що відображають реальні зв'язки в об'єкті, котрий моделюється, а також відображають наявні реалії, в яких відбувається процес підготовки фахівців;

- наявна система зв'язків не лише забезпечує оптимальне поєднання окремих блоків у цілісну систему, але також створює ситуацію, при якій задіяння одного з елементів обов'язково передбачає вплив на всі інші;

- модель підготовки фахівців враховує необхідні компоненти цілісного навчально-виховного процесу: підходи, принципи, критерії тощо, і функціонує як цілісна система, в результаті чого є не просто сукупністю окремих компонентів, із яких складається, а завдяки їхньому раціональному наповненню і оптимальному поєднанню створює нову якість;

- як і реальний навчально-виховний процес, його модель не може бути статичною, а тому повинна допускати внесення необхідних змін для вдосконалення, тобто всі структурні та функціональні елементи моделі повинні бути динамічними;

- застосування розроблених моделей дозволяє оптимізувати і вдосконалювати процес підготовки фахівців, зокрема,

формування їхньої професійної компетентності, виходячи з наявних умов і можливостей.

Здійснений огляд наукових публікацій за темою дослідження та їхній аналіз дозволив встановити, що у працях сучасних вчених наявні як необхідні практичні розробки зі створення моделей підготовки фахівців різного профілю у ВНЗ, так і їх належне теоретичне обґрунтування. Проте моделі формування професійної компетентності майбутніх фахових психологів виявлено не було, що спонукало до проведення власного дослідження.

Виклад основного матеріалу. Враховуючи наявний досвід підготовки фахівців у сучасних умовах із застосування компетентнісного підходу до їхньої підготовки [2], а також здійснений аналіз публікацій за темою дослідження, можна запропонувати модель формування професійної компетентності майбутніх фахових психологів. Розроблена модель узгоджується з логікою навчального процесу, і враховує його зміст, організаційні умови, навчально-методичне забезпечення й інші особливості формування професійної компетентності майбутніх фахівців; тобто відповідає запропонованій раніше концепції [3]. Її представлення буде здійснено шляхом опису окремих складових компонентів, або блоків моделі, з зазначенням підпорядкування й основних зв'язків між ними. Дані блоки були обрані з усіх можливих компонентів системи за критерієм необхідного і достатнього мінімуму.

1. Цільово-мотиваційний компонент розробленої моделі передбачає наявність *соціального замовлення*, і містить *мету* формування професійної компетентності майбутніх фахових психологів, а також *завдання*, вирішення яких передбачає її досягнення. Метою процесу формування є підвищення рівня професійної компетентності студентів-психологів у сучасних умовах відповідно до чинних вимог. Реалізація даної мети передбачає виконання наступних завдань: формування мотивів навчальної діяльності, спрямованих на засвоєння знань і професійний розвиток; забезпечення сукупністю знань, вмінь та навичок, необхідних для досягнення необхідних результатів фахової діяльності; набуття студентами практичного досвіду у вирішенні професійних завдань; вироблення навичок самоконтролю та самоуправління в процесі професійної діяльності й ін. Даний ком-

понент моделі є головним в ієрархії та з'єднаний через систему відповідних зв'язків із усіма іншими блоками.

2. Методологічно-концептуальний компонент розкриває основні системоутворюючі складові моделі й об'єктивні закономірності, які визначають стратегію діяльності з формування професійної компетентності майбутніх фахових психологів. Включає методологічні *підходи*, які визначають шляхи і стратегічні орієнтири формування професійної компетентності [3]; *принципи*, що забезпечують реалізацію обраних підходів [5]; а також *функції* навчально-виховного процесу, котрі реалізують визначені підходи і принципи при виконанні поставлених завдань. Цей блок також пов'язаний через систему доцільних зв'язків з іншими блоками моделі.

3. Стратегічно-нормативний компонент моделі містить певні задані еталони, що визначають параметри навчально-виховного процесу у ВНЗ, і включає *професійні стандарти*, які забезпечують відповідність потрібного рівня підготовки фахівців; визначені *компетенції фахового психолога*, як сукупність вимог до його підготовки; і конкретні *рівні компетентності фахового психолога*; а також має необхідні зв'язки з іншими блоками моделі.

4. Змістово-організаційний компонент містить змістове наповнення процесу підготовки фахових психологів і визначає засади його реалізації. Він включає *зміст підготовки фахівців у ВНЗ*, як систему знань, вмінь, навичок та особистісних якостей, необхідних для успішного виконання діяльності професійного психолога (що реалізується через цикли: фундаментальних дисциплін; загально-професійних дисциплін; професійно-орієнтованих дисциплін і різні види практик); а також *педагогічні умови*, необхідні для налагодження цілісного навчально-виховного процесу у вищій школі. Всі умови поділяють на дві групи – суб'єктивні (внутрішньо-особистісні) і об'єктивні (зовнішні) [цит. за 6, с. 207]. Організаційні умови в основному стосуються завдань належного забезпечення навчально-виховного процесу, проте вимагають задіяння ряду психологічних умов. Психологічні умови передбачають створення атмосфери зацікавлення, заохочення, стимулювання, створення належної позитивної мотивації до освоєння майбутньої професійної діяльності [6, с. 208-209]; а також систему зв'язків, як між елементами блоку, так і з іншими блоками.

5. Діяльнісно-процесуальний компонент моделі передбачає реалізацію навчальної діяльності, і включає етапи *формування компетенцій*: цільовий, мотиваційний, когнітивний, діяльнісний і рефлексивний; а також *змістове наповнення*, яке відображає науково обґрунтовану та впорядковану сукупність процедур, операцій і дій, що забезпечують формування професійної компетентності майбутніх фахових психологів. Згідно з цим, він містить: аудиторні та позааудиторні заняття (лекції, семінарські, практичні, спецкурси, практикуми і самостійну роботу); науково-дослідну (написання рефератів, доповідей, курсових, кваліфікаційних робіт, участь у конференціях); навчально-професійну (ознайомча, педагогічна та інші види практики); психолого-педагогічну підтримку викладацьким складом, що здійснюється для забезпечення навчально-виховного процесу; різні види інноваційного забезпечення навчального процесу, а також міжособистісну взаємодію в процесі навчання. Процес формування професійної компетентності передбачає застосування відповідних *форм* (лекція, семінарське заняття, практичне заняття, самостійну роботу, науково-дослідну і роботу, тренінги тощо); методів (словесні, наочні, практичні, проблемні, використання інформаційних технологій, інтерактивні методи, тестування, захист проєктів та ін.); *засобів* (підручники, посібники, методичні рекомендації, конспекти лекцій, наочні матеріали, ТЗН і т. п.). Даний блок моделі поєднує всі блоки і забезпечує їхнє функціонування як цілісної системи, шляхом здійснення доцільних зв'язків.

6. Діагностично-оціночний компонент розробленої моделі передбачає оцінювання ефективності процесу формування професійної компетентності майбутніх фахових психологів за науково обґрунтованими критеріями, показниками та рівнями сформованості. Включає: *критерії* (мотиваційний, когнітивний, діяльнісний і особистісний); *показники* (оцінювання з використанням відповідних шкал, еталонів та ін.); *рівні сформованості* (недостатній, достатній, добрий, високий); *моніторинг процесу* (види, форми, методи); він також включений у систему необхідними зв'язками.

7. Результативно-коригуючий компонент моделі передбачає аналіз даних, отриманих у процесі діагностики, їх узагальнення, розробку методичних рекомендацій стосовно впровадження в процес підготовки фахових психологів у ВНЗ, а

також визначення перспектив подальших змін. *Результатом* процесу, який представляє запропонована модель, є сформованість професійної компетентності майбутніх фахових психологів. При цьому їхня компетентність розглядається як сукупність компетенцій, які становлять базові вимоги до фахівців даного профілю, уточнюють її, забезпечуючи можливість конкретизувати напрямки організації освітнього процесу щодо її формування.

Структури професійної компетентності фахових психологів можна розкрити через її основні складові (кожна з яких може бути охарактеризована за наступними критеріями: мотиваційним, когнітивним, діяльним і особистісним). Враховуючи наведене, модель повинна включати наступну систему критеріїв сформованості професійної компетентності майбутніх психологів: теоретична компетентність; етично-ціннісна компетентність; комунікативна компетентність; інструментально-досвідна компетентність; персональна компетентність [4]. Модель також передбачає наявність зворотнього зв'язку між результатом та кожним блоком моделі; відповідно, деталізація структури професійної компетентності дозволяє точніше визначати взаємозв'язки між складовими навчального процесу та його кінцевим результатом.

Проведене дослідження дає підстави констатувати, що створена модель формування професійної компетентності майбутніх фахових психологів відповідає сучасним науковим уявленням про предмет розгляду, а також вимогам навчально-виховного процесу у вищій школі в даний час, і може бути використана для підготовки фахівців спеціальності "Психологія".

Висновки і перспективи подальших досліджень.

1. Здійснений огляд наукових публікацій за темою дослідження дозволив з'ясувати, що в працях науковців наявні необхідні розробки для створення моделей підготовки фахівців різного профілю у вітчизняних ВНЗ у сучасних умовах.

2. Відомі наукові розробки, а також власний досвід підготовки майбутніх фахових психологів дозволяють з'ясувати особливості процесу підготовки фахівців, і на цій основі розробити модель формування їхньої професійної компетентності у ВНЗ в сучасних умовах.

3. Запропонована модель формування професійної компетентності майбутніх фахових психологів відповідає чин-

ним вимогам до підготовки фахівців у вищій школі, враховує наявні особливості їхнього навчання і виховання в даний час і покликана сприяти оптимізації навчально-виховного процесу.

У майбутньому передбачено здійснити апробацію представленої моделі формування професійної компетентності майбутніх фахових психологів, розробити її графічну схему з деталізацією зв'язків між окремими елементами, і рекомендувати до впровадження в процес підготовки студентів у ВНЗ.

Список бібліографічних посилань

1. Боярчук Н. Модель формування професійної компетентності майбутніх економістів. *Збірник наукових праць Полтавського держ. пед. університету імені В.Г. Короленка. Серія Педагогічні науки*. 2013. № 1 (57). С. 85–95.
2. Вінтюк Ю. В. Компетентнісний підхід у підготовці майбутніх фахових психологів у ВНЗ. *Молодий вчений*. 2017. № 3 (43). С. 245–249.
3. Вінтюк Ю. В. Концепція формування професійної компетентності майбутніх психологів у ВНЗ. *Молодий вчений*. 2017. № 4 (44). С. 351–355.
4. Вінтюк Ю. В. Критерії сформованості професійної компетентності майбутніх психологів. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2017. № 1. С. 74–84.
5. Вінтюк Ю. В. Принципи формування професійної компетентності майбутніх психологів. *Молодий вчений*. 2017. № 6 (46). Ч. III. С. 216–221.
6. Вінтюк Ю. В. Організаційно-психологічні умови формування професійної компетентності майбутніх психологів у процесі навчання у ВНЗ. *Молодий вчений*. 2017. № 8 (48). С. 206–210.
7. Гращенко Ж. В. Моделювання процесу формування професійної компетентності майбутніх тренерів із плавання у процесі вивчення фахових дисциплін. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки*. 2016. Вип. LXX. Т. 2. С. 33–37.
8. Коваленко О. П. Організаційно-педагогічна модель формування професійної компетентності майбутніх авіафахівців у процесі вивчення природничих дисциплін. *Наукові записки. Серія: педагогічні науки*. 2017. Вип. 159. С. 134–139.
9. Король В. П. Структурна модель формування професійної компетентності майбутніх учителів технологій з основ аграрного виробництва. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія педагогічна*. 2013. № 19. С. 283–287.
10. Рагинська І. О. Структурно-функціональна модель формування професійної компетентності курсантів-операторів з обробки інформації та програмного забезпечення на базі коледжу. *Молодий вчений*. 2017. № 3 (43). С. 452–455.
11. Сікора Я. Б. Модель формування професійної компетентності майбутнього вчителя інформатики. *Наука в інформаційному просторі: зб. наук. праць Міжнар. науково-практ. конференцій*. Дніпропетровськ: ПДАБА, 2008. Т. 3. С. 50–53.
12. Шибя А. В. Модель формування професійної компетентності майбутніх перекладачів. *Нау-*

ковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка, соціальна робота». 2014. Вип 26. С. 233–236.

13. Яковчук О. Л. Модель формування професійної компетентності майбутніх техніків-технологів з технології харчування в процесі вивчення хімічних дисциплін у коледжі. *Молодий вчений*. 2017. № 4 (44). С. 506–509.

References

1. Boiarchuk N. (2013). Model of formation of professional competence of future economist. *Collection of scientific works of the Poltava State Pedagogical University named after V.G. Korolenko. Series Pedagogical sciences*. 1 (57). 85–95. (in Ukr).
2. Vintiuk Yu. V. (2017). Competency approach in the training of future professional psychologists in universities. *Young scientist*. 3 (43). 245–249. (in Ukr).
3. Vintiuk Yu. V. (2017). Concept of formation of professional competence of future psychologists in higher educational institutions. *Young scientist*. 4 (44). 351–355. (in Ukr).
4. Vintiuk Yu.V. (2017). Criteria for the formation of professional competence of future psychologists. *Pedagogy and psychology of professional education*. 1. 74–84. (in Ukr).
5. Vintiuk Yu. V. (2017). Principles of formation of professional competence of future psychologists. *Young scientist*. 6 (46). 216–221. (in Ukr).
6. Vintiuk Yu. V. (2017). Organizational-psychological conditions for the formation of professional competence of future psychologists in the process of studying in higher educational institutions. *Young scientist*. 8 (48). 206–210. (in Ukr).
7. Hrashchenkova Zh. V. (2016). Modeling the process of forming the professional competence of future swimming coaches in the process of studying professional disciplines. *Collection of scientific works of Kherson State University. Pedagogical sciences*. LXX. Vol. 2. 33–37. (in Ukr).
8. Kovalenko O. P. (2017). Organizational-pedagogical model of formation of professional competence of future aviation specialists in the process of studying natural sciences. *Scientific notes. Series: pedagogical sciences*. 159, 134–139. (in Ukr).
9. Korol V. P. (2013). Structural model of formation of professional competence of future technology teachers on the basics of agrarian production. *Collection of scientific works of the Kamyanets-Podilsky National University named after Ivan Ogiienko. The series is pedagogical*. 19. 283–287. (in Ukr).
10. Ratynska I. O. (2017). Structural-functional model of formation of professional competence of cadets-operators of information processing and software on the basis of college. *Young scientist*. 3 (43). 452–455. (in Ukr).
11. Sikora Ya. B. (2008). Model of formation of professional competence of the future teacher of informatics. *Science in the informational space: a collection of scientific works of the International scientific and practical conference*. Dnipropetrovsk: PDABA. Vol. 3. 50–53. (in Ukr).
12. Shyba A. V. (2014). A model for the formation of professional competence of future translators. *Scientific herald of Uzhgorod National University: Series "Pedagogy, social work"*. 26. 233–236. (in Ukr).
13. Iakovchuk O. L. (2017). Model of the formation of professional competence of future technicians-

technologists on the technology of nutrition in the process of studying chemical disciplines in college. *Young scientist*. 4 (44). 506–509. (in Ukr).

VINTYUK Yuriy,

Ph.D in Psychology, Associate Professor of Theoretical and Practical Psychology Department, "Lviv Polytechnics" National University
e-mail: yurvin@ukr.net

MODEL OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE IN FUTURE PSYCHOLOGISTS AT HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS

Abstract. Introduction. Introduction of a competency-based approach into the process of training future professional psychologists within the system of higher education of Ukraine requires the development and application of appropriate methods necessary to conduct educational process though bearing in mind several specific grounds; one of these is the modelling method, which allows considering the above approach as an integral system of measures ranging from setting a goal to achieving the intended result.

Purpose. To offer a model of shaping professional competency in future psychologists during their studying at HEE.

Methods. Theoretical analysis and modelling.

Results. Specific features of shaping professional competency in future psychologists at HEE in the current context have been established based on the analysis of publications on the study issue. The above features served as a reference point to develop a model of shaping professional competency of future psychologists during their training at higher education establishments. The offered model has been tested in a real educational and training HEE environment within the frames of providing future professional psychologists with the domain knowledge.

Originality. The developed model of shaping professional competency in future psychologists contains such blocks as target-motivational, methodological-conceptual, strategic-normative, content-organizational, operational-procedural, diagnostic-estimating, and effective-corrective. For each block its main components are specified, as well as the nature of links established between the model blocks is stated. The model adequately reproduces actual process of training of future psychologists at HEE; upon additional testing and updating it can be recommended for integration into the educational process.

Conclusion. 1. The review of scientific publications regarding the study issue allowed finding out that designated papers contain solutions necessary to create models of training specialists in various fields at the domestic HEE in the current context. 2. The already known scientifically-derived solutions as well as own experience of training future psychologists can clarify the specific features of training process. By using such features as a reference point it is possible to develop a model of shaping professional competence of future psychologists studying at HEE in present-day conditions. 3. The offered model of shaping professional competence of future psychologists meets effective requirements set forth for training experts at higher school, takes into account the existing features of their training and education process at the present time and is intended to facilitate the optimisation of educational process.

Key words: shaping of professional competency; training of future psychologists; modelling of experts training process at HEE; model of shaping professional competency.

Одержано редакцією 04.03.2018
Прийнято до публікації 12.03.2018

ГАЛИЧ Олександр Анатолійович,

кандидат економічних наук, доцент, декан факультету економіки та менеджменту,
Полтавська державна аграрна академія
e-mail: galycholeksandr@gmail.com

МОРОЗ Світлана Едуардівна,

кандидат педагогічних наук, викладач-методист,
Полтавський кооперативний коледж
e-mail: smor@meta.ua

КАЛАШНИК Олена Володимирівна,

кандидат технічних наук, доцент, доцент кафедри підприємництва і права,
Полтавська державна аграрна академія
e-mail: kalashnik1968@meta.ua

**РЕГІОНАЛЬНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ МАЛОГО БІЗНЕСУ І РОЛЬ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ
ОСВІТИ У ФОРМУВАННІ ПІДПРИЄМНИЦЬКИХ КОМПЕТЕНЦІЙ**

Наводяться аналітичні дані щодо діяльності підприємств у регіоні, визначаються пріоритетні галузі економіки для розвитку малого підприємництва у регіоні, аналізуються регіональні програми підтримки підприємництва; оцінюється роль закладів вищої освіти регіону у формуванні готовності майбутніх фахівців до підприємницької діяльності; аналізуються спільні освітні проекти Полтавської облдержадміністрації та закладів вищої освіти регіону, що покликані сприяти формуванню підприємницьких компетенцій молоді; обґрунтовується важливість розвитку молодіжного підприємництва та самозайнятості молоді для соціально-економічного розвитку регіону

Ключові слова: *бізнес; підприємництво; компетентнісний підхід; молодіжне підприємництво; підприємницькі компетенції; професійна освіта; соціально-економічний розвиток регіону.*

Постановка проблеми. Розвиток підприємництва є одним з ключових напрямків у процесі становлення соціально орієнтованої ринкової економіки держави і належить до пріоритетних завдань державного управління. Відомо, що малий та середній бізнес володіє високим потенціалом, але на сучасному етапі існує низка перешкод, які стримують його інтенсивний розвиток. Серед основних перешкод, які заважають розвитку економіки та бізнесу в Україні, експерти, окрім недосконалого законодавства, відсутності реформ у сфері боротьби з корупцією та інших [1], називають низьку професійну підготовку «молодих» спеціалістів, недосконалість системи підготовки кадрів, не орієнтованість регіональних закладів вищої освіти на потреби ринку [2].

Аналіз досліджень та публікацій. Важлива роль малого бізнесу для розвитку економіки регіонів досліджується у працях А. Безус, М. Долішнього, С. Вовканича, В. Геєця, Н. Тарнавської, Ф. Хміля, М. Чумаченка, К. Шафранової і багатьох

інших. Науковці обговорюють проблеми подолання бар'єрів та вирішення нагальних проблем ведення бізнесу в Україні [3, 4], молодіжного підприємництва [5], відсутності практичного досвіду молодих підприємців на час заснування власної справи [6]. У низці наукових джерел [7, 8] обґрунтовується необхідність формування у майбутніх фахівців підприємницьких компетенцій. У Європейській довідковій системі (Key Competences for Lifelong Learning. A European Reference Framework) підприємницька компетентність трактується як здатність особистості втілювати ідеї у сферу економічного життя, як інтегрована якість, що базується на креативності, творчості, інноваційності, здатності до ризику, а також спроможності планувати та організувати підприємницьку діяльність [9].

Відомо, що молодь, використовуючи свою мобільність та інтелектуальний потенціал, безпосередньо впливає на майбутнє держави. Автори вважають, що сформована підприємницька компетентність у студентів, що навчаються за спеціальністю 076 «Підприємництво, торгівля та біржова діяльність», не тільки сприятиме покращенню ситуації на ринку праці, але й дасть сильний поштовх соціально-економічному розвитку області.

Метою статті є аналіз розвитку малого бізнесу у Полтавському регіоні, з'ясування проблемних питань та перспектив щодо фахової підготовки майбутніх підприємців.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вигідне географічне розташування Полтавщини у центрі країни на перетині важливих транспортних шляхів, розвинута інфраструктура та забезпеченість кваліфікованими людськими ресурсами значною мірою сприяють формуванню ефективної та конкурентосп-

роможної економіки області. Значним потенціалом економічного зростання регіону володіють мале і середнє підприємництво, торгівля та туризм, саме тому їх розвитку у області приділяється особлива увага.

За даними Державної служби статистики України Полтавщина за рівнем розвитку малого підприємництва є одним з провідних регіонів України. Як і у попередні роки, переважна кількість се-

редніх і малих підприємств України зосереджена в місті Києві, Дніпропетровській, Харківській, Київській, Львівській, Одеській, Запорізькій, Донецькій та Полтавській областях. Станом на початок 2017 року на території Полтавської області здійснювали господарську діяльність 8989 підприємств, із них 15 – великих, 545 – середніх і 8429 малих підприємств (у т.ч. 7124 одиниць мікропідприємств) (рис. 1).

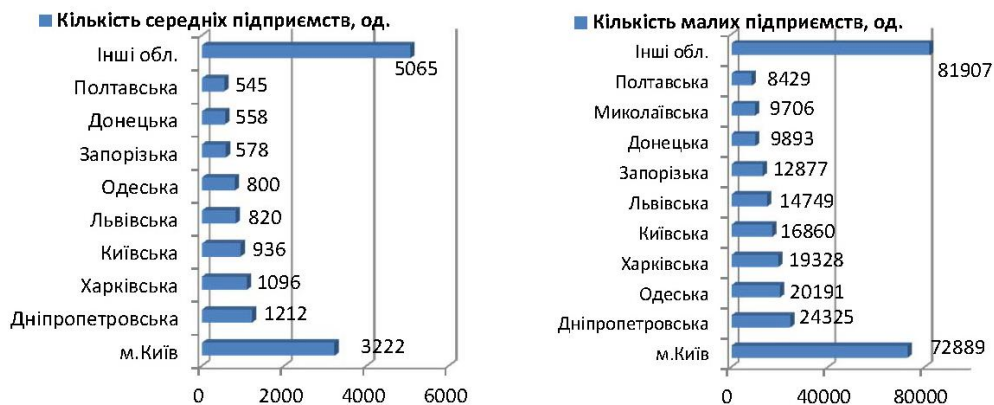


Рис. 1. Кількість підприємств малого і середнього бізнесу у регіонах на початок 2017 року (побудовано за даними Державної служби статистики України [10])

У результаті опрацювання доступної статистичної інформації, виявлено, що станом на 01.01.2017 року більшість підприємств зареєстровані і здійснюють свою діяльність у містах обласного значення, у тому числі у м. Полтаві – 3031 од. (33,72%), м. Кременчуці – 1649 од. (18,34%), м. Горішні Плавні – 227 од. (2,53%), м. Лубни – 210 од. (2,34%), м. Миргороді – 167 од. (1,86%) і м. Гадячі – 113 од. (1,26%) підприємств. Отже, переважна більшість підприємств Полтавського регіону (60,04%) зосереджена у обласному центрі та містах обласного значення.

За даними Головного управління статистики у Полтавській області у сфері малого підприємництва на початок 2017 року були задіяні 47 тис. осіб (21,7%) від загальної кількості найманих працівників; середнього – 110,1 тис. осіб (50,8%). На початку 2016 року відповідні показники становили – для малого підприємництва – 49 тис. осіб (22% від загальної кількості найманих працівників; для середнього – 109,7 тис. осіб (52,4%). Обсяг продукції, реалізованої малими підприємствами на початок 2016 року становив 26,4 млрд. грн. (14,4% від загального обсягу реалізації), середніми підприємствами – 66,3 млрд. грн. (36,4%). Станом на початок 2017 року обсяг реалізованої малими підприємствами продукції зби-

льшився і склав 33,03 млрд. грн. (15,7% від загального обсягу реалізації), середніми підприємствами відповідно – 87,45 млрд. грн. (41,5%) [11].

За регіональним рейтингом Doing Business, складеним у 2017 році, щодо оцінки легкості ведення бізнесу в регіонах України Полтавщина посіла шосте місце, хоча ще чотири роки тому була на п'ятнадцятому. Крім того, за щорічним показником Національного банку України – індексом ділових очікувань, що характеризує економічний і фінансовий стан підприємств регіону, Полтавська область піднялась на 15 % порівняно з 2016 роком [12]. У розрізі економічних видів діяльності станом на 01.01.2017 року пріоритетними сферами суб'єктів малого підприємництва Полтавського регіону залишалися сільське, лісове та рибне господарство (25,78%), оптова та роздрібна торгівля, питома вага якої у загальному обсязі складала 24,38%. Значно меншими були показники промисловості (10,55%), операцій з нерухомим майном (10,3%), будівництва (8,15%), професійної, наукової та технічної діяльності (5,61%) [11].

На початок 2018 р. малих підприємств у Полтавській області – 9653, а середніх – 559. Із-поміж середніх підприємств найбільше працюють у промисловості, у сільському господарстві, транс-

порти, наданні медичних послуг, операціях із нерухомістю, роздрібній торгівлі і сфері послуг. Найбільше малих підприємств області функціонують у сфері транспорту, наданні медичних послуг і роздрібній торгівлі, дещо менше – у сільському господарстві й промисловості. Завдяки діяльності цих підприємств у 2017 р. надходження до місцевих бюджетів усіх рівнів склали чотири мільярди гривень. Обсяг реалізованої продукції зріс порівняно з 2016 р. на 30% і склав у грошовому еквіваленті 154 мільярди гривень [13].

Оцінюючи потенціал малого і середнього бізнесу у Полтавській області як позитивний, можемо виділити певні стримуючі чинники його розвитку:

- наявність територіальних диспропорцій: за розмірами підприємств, за сферами економічної діяльності, за розподілом інвестиційних ресурсів, за фінансовою результативністю діяльності, за диференціацією заробітної плати та міжгалузєвою диференціацією в рівнях оплати праці у розрізі районів області, а також за тінізацією доходів працюючих на території області;

- утруднений доступ суб'єктів малого підприємництва, особливо початківців, до фінансово-кредитних ресурсів;

- загроза збільшення податкового навантаження.

- З метою забезпечення сприятливих умов для розвитку і підвищення конкурентоспроможності підприємництва на території Полтавської області рішенням обласної ради № 314 від 26 грудня 2016 р. затверджено «Комплексну програму розвитку малого та середнього підприємництва у Полтавській області на 2017-2020 роки» [14]. Основними індикаторами даної програми є наступні показники:

- кількість суб'єктів підприємницької діяльності;

- кількість зайнятих працівників, тис. осіб, у тому числі за видами підприємств;

- питома вага реалізованої продукції (робіт, послуг) суб'єктами малого підприємництва за видами підприємств, %;

- кількість об'єктів інфраструктури підтримки малого підприємництва.

Підприємство, торгівля, туризм можуть значно сприяти інтенсивному соціально-економічному розвитку Полтавської області. Ключовими особливостями

і перевагами малого бізнесу у вищезначених галузях є те, що він:

- сприяє досягненню оптимальної структури економіки завдяки високій гнучкості та здатності займати найменші ринкові ніші;

- істотний фактор створення нових робочих місць;

- головний чинник розвитку регіональної економіки;

- забезпечує швидку перебудову обмінних процесів, ріст зайнятості, формування підприємницької культури [15, с. 31];

- оперативно реагує на кон'юнктуру ринку, тобто забезпечує гнучкість економіки в умовах динамічної диференціації й індивідуалізації споживацького попиту;

- формує конкурентне середовище;

- пом'якшує соціальну напругу, демократизує ринкові відносини, є основою формування «середнього класу» [4].

Саме тому в області приділяють велику увагу навчанню молоді основам підприємництва, допомагають потенційним підприємцям осмислити сутність самостійного бізнесу, виявити свій власний шлях, зважити сили, проаналізувати всі «за» і «проти» для прийняття остаточного рішення. Зокрема, на базі закладів вищої освіти м. Полтави (Полтавської державної аграрної академії, Полтавського університету економіки і торгівлі, Полтавського національного технічного університету імені Юрія Кондратюка) здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти за спеціальністю 076 «Підприємство, торгівля та біржова діяльність».

На наш погляд, діяльність закладів вищої освіти Полтавщини здатна забезпечити розвиток наукових і прикладних досліджень у галузі підприємництва та сприяти практичній реалізації потенціалу малого та середнього бізнесу. У світлі євроінтеграційних процесів часто обговорюються проблеми відповідності української продукції європейським нормам та стандартам, однак, потребують вирішення і питання про відповідність фахової підготовки персоналу для виробництва такої продукції. Водночас, процедура підготовки професійних кадрів, узгодження їх кваліфікації з професійними стандартами ЄС має бути конкурентною перевагою не тільки на внутрішньому, але й на зовнішніх ринках [16].

Аналіз інформації, розміщеної на сайтах закладів вищої освіти Полтави, пока-

зав, що університети, академія, коледжі позиціонують себе у якості сучасних, інноваційних, підприємницьких освітніх структур, орієнтованих на розробку і впровадження новітніх технологій, розвиток прикладної науки і консалтингових послуг, тісної співпраці з місцевими органами державної виконавчої влади держави і суспільства, участь у соціальному підприємництві.

Наприклад, діяльність викладачів кафедри «Підприємництва і права» Полтавської державної аграрної академії сфокусована на дослідженні соціодемографічних характеристик студентів, підвищенні мотивації студентів до навчання, аналізі індивідуальних соціально-психологічних намірів студентів з організації підприємницької діяльності. Такий моніторинг допомагає формувати готовність випускників до самостійної підприємницької діяльності шляхом реалізації компетентнісного підходу до навчання з урахуванням індивідуальних освітніх траєкторій.

Важливе значення для формування підприємницької активності студентів має певна співпраця закладів вищої освіти міста з Полтавською обласною державною адміністрацією. У рамках Комплексної програми розвитку малого та середнього підприємництва у Полтавській області на 2017-2020 рр. [14] Полтавська державна аграрна академія проводить певну роботу. Так, 26 жовтня 2017 р. кафедрою підприємництва і права ПДАА разом з Полтавською обласною державною адміністрацією був проведений круглий стіл на тему: «Розвиток малого підприємництва на Полтавщині: проблеми та перспективи». На цьому заході обговорювалися науково-практичні засади підприємницької діяльності; перспективи розвитку та функціонування малих форм господарювання на Полтавщині; проблеми ефективного функціонування та сталого розвитку підприємницьких структур Полтавського регіону.

Заслуговує особливої уваги популяризація підприємництва на місцевому рівні шляхом проведення конкурсу «Кращі товари Полтавщини». Поширення пропозицій малого та середнього підприємництва на Інтернет-майданчиках, відзначення кращих підприємців області, залучення до участі у виставкових заходах та форумах не лише суб'єктів малого та середнього підприємництва, але й

студентської молоді сприяють адаптації майбутніх фахівців до ринку праці.

Можна впевнено стверджувати, що освітні проекти: «Школа малого бізнесу», «Молодий бізнесмен», «Віртуальне підприємство», які реалізуються закладами вищої освіти міста спільно з Полтавською обласною державною адміністрацією, сприяють підвищенню поінформованості молоді, представників малого та середнього підприємництва з питань започаткування власної справи, бізнес-планування, залучення фінансових ресурсів, можливості участі у державних закупівлях в області. Дані освітні проекти побудовані на основі активних методів навчання. Приймаючи участь у навчанні, учасники, окрім засвоєння основ підприємницької діяльності розвивають навички:

- з розробки бізнес-планів: від опрацювання своєї ідеї до подання презентації проекту після закінчення програми експертам Полтавського центру підтримки підприємництва, ремісництва, сімейного бізнесу «Полтава-Бізнес-Центр»;

- з управління віртуальним підприємством;

- роботи у команді.

Однією з найважливіших особливостей освітніх проектів, які реалізуються у інтерактивній формі є те, що вони розвивають навички ефективного управління в умовах конкуренції, формують стратегічне бачення розвитку системи управління підприємством, допомагаючи на практиці освоювати конкретні економічні знання, відповідають світовим стандартам по управлінню підприємством і в той же час враховують правові засади вітчизняного законодавства. При використанні мережевої версії ділової бізнес-гри учасники мають можливість створювати команди, вчаться злагоджено приймати ефективні управлінські рішення. У цілому спільні освітні проекти у формі ділових ігор сприяють розвитку стратегічного мислення майбутніх фахівців, відкритості до нового, формуванню навичок ефективного комунікації в команді.

Просвітницька діяльність закладів вищої освіти і Полтавської обласної державної адміністрації, спрямована на підвищення обізнаності та компетентності молоді щодо ведення підприємницької діяльності, стала у м. Полтава доброю традицією. Зокрема, протягом 2017 року проведено 16 семінарів, тренінгів для

навчання підприємців, внутрішньо переміщених осіб, ветеранів АТО, шкільної молоді. На фінансове забезпечення заходів із обласного бюджету було виділено 42 тис. грн. Потужна підтримка була надана розвитку бізнес-інкубаторів та бізнес-центрів при закладах вищої освіти області, якими проведено 37 просвітницьких заходів за участю 760 осіб. На вказані цілі використано 139 тис. грн. [13].

Таким чином, спільними зусиллями закладів вищої освіти регіону і Полтавської облдержадміністрації у молодіжному середовищі створюються оптимальні умови для «вироснування» нового покоління підприємців. Створюючи майданчик для згуртування студентів із різних освітніх установ, моделюючи ситуації, максимально наближені до реальних умов професійної діяльності, органи місцевої влади сприяють формуванню підприємницьких компетенцій у майбутніх фахівців, підвищують мотивацію молоді до навчання.

Активні учасники тренінгів, майстер-класів, ділових ігор, інших освітніх проектів під час навчання максимально занурюються у професійне середовище, проходять фахову й соціальну адаптацію та у майбутньому зможуть успішно створювати власний бізнес. Так формується кадровий резерв регіону і координується підготовка фахівців, які відповідатимуть потребам ринку праці.

Зазначимо, що формування підприємницьких компетенцій у майбутніх фахівців потребує системної взаємодії освітян, бізнесу, представників ринку праці, органів місцевого самоврядування. Важливими з точки зору комплексного вирішення питань розвитку молодіжного підприємництва у регіоні є пропозиції Полтавської обласної ради від 22 грудня 2017 року «Про Програму економічного та соціального розвитку Полтавської області на 2018 р.» [14]. Пріоритетними завданнями програми визначено:

- створення сприятливих умов для розвитку сильного та конкурентоспроможного сектору малого і середнього підприємництва;
- розширення доступу малого і середнього підприємництва до фінансових ресурсів;
- співпраця з закладами вищої освіти області в частині проведення просвітницьких заходів з метою залучення окремих верств населення до підприємницької діяльності (молоді, студентства,

учасників АТО, соціально вразливих верств населення).

Впровадження окреслених програмою заходів економічного і соціального розвитку регіону сприятиме:

- збільшенню кількості суб'єктів малого та середнього підприємництва, створенню нових робочих місць та умов для самозайнятості населення;
- покращенню показників оцінки легкості ведення бізнесу, що враховуються у регіональному рейтингу Doing Business;
- розширенню спектру надання послуг суб'єктам малого і середнього бізнесу за допомогою Єдиного державного порталу адміністративних послуг.

Сьогодні участь підприємницької спільноти у реалізації освітніх програм закладів вищої освіти, координація діяльності викладачів і роботодавців, є визначальним фактором забезпечення якості підготовки випускників до професійної діяльності.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Сектор малого підприємництва відіграє важливу роль у соціально-економічному розвитку регіону, сприяє вирішенню проблем зайнятості населення. Створення сприятливих умов для ведення бізнесу у регіоні стимулюватиме розвиток молодіжного підприємництва, заохочуватиме підприємців створювати нові робочі місця, сприятиме становленню середнього класу і соціальної стабільності у регіоні. Разом з тим, потребують подальшого вивчення питання формування готовності молоді до підприємницької діяльності. Дії закладів вищої освіти Полтавського регіону мають бути спрямовані на створення платформи для обміну знаннями, досвідом і технологіями з проблеми навчання підприємству й удосконалення процесу підготовки майбутніх фахівців до самостійної трудової діяльності.

Список бібліографічних посилань

1. Український бізнес: корупція – серед основних проблем, що заважають розвитку вітчизняної економіки. URL: <http://www.hrdc.org.ua/materiali/item/ukrajinskij-biznes-korupsiya-sered-osnovnikh-problem-shcho-zavazhayut-rozvitku-vitchiznyanoji-ekonomiki.html>.
2. 10 головних проблем, які заважають розвитку бізнесової справи. URL: <http://uzhgorod.net.ua/news/116027>.
3. Павлюк А.В. Розвиток інноваційного підприємства. *Економічний форум*. 2017. № 2. С. 129–132.

4. Безус А.М., Шафранова К.В. Розвиток підприємств малого бізнесу в Україні. Вісник Київського національного університету технологій та дизайну. Серія: Економічні науки. 2016. № 3. С. 7–17.
5. Полюга Ю. О. Формування інноваційного потенціалу молоді як важлива складова молодіжного підприємництва. URL: http://www.nbuu.gov.ua/portal/soc_gum/sre/.2011_1/171.pdf.
6. Єсінова, Н.І., Голозубова А.О. Проблеми працевлаштування молоді на ринку праці України. *Економічна стратегія і перспективи розвитку сфери торгівлі та послуг*. 2017. Вип. 1 (25). С.111–120.
7. Загородня А. Проблема якості та змісту підготовки фахівців економічної галузі в Україні. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2016. Вип. 4. С. 21–25.
8. Бутко М.П., Попело О.В. Методологія оцінки ролі малого підприємництва в інноваційному розвитку регіону. *Регіональна економіка*. 2012. № 3. С. 67–74.
9. Definition and Selection of Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations (DESECO). Strategy Paper on Key Competencies. An Overarching Frame of Reference for an Assessment and Research Program – OECD (Draft). p.8.
10. Статистична інформація / за ред. О.Г.Осауленко. Офіційний сайт Державної служби статистики України. URL: www.ukrstat.gov.ua/
11. Головне управління статистики у Полтавській області: офіційний сайт. URL: <http://www.pl.ukrstat.gov.ua/> – Назва з екрана.
12. На Полтавщині працюють 9653 малі підприємства і 559 середніх. URL: <http://www.adm-pl.gov.ua/news/na-poltavshchini-pracyuyut-9653-mali-pidpriemstva-i-559-serednih>
13. Полтавська обласна державна адміністрація: офіційний сайт. URL: www.adm-pl.gov.ua
14. Комплексна програма розвитку малого та середнього підприємництва у Полтавській області на 2017–2020 роки. Полтавська обласна державна адміністрація. URL: http://www.adm-pl.gov.ua/sites/default/files/programa_malogo_pidpriemnictva.pdf. – Назва з екрана.
15. Варналій З.С. Мале підприємництво: основи теорії і практики. Третє вид., стер. Київ: Знання, КОО, 2005. 302 с.
16. Бізнес потребує професійних кадрів. URL: <https://e-tpp.org/2016/06/29/biznes-potrebuye-profesijnyh-kadriv/>
1. Ukrainian business: corruption is one of the main problems hindering the development of the domestic economy. Department of Anticorruption Policy of the International Committee for the Protection of Human Rights – Ukrainian business: corruption among the main problems hindering the development of the domestic economy. Hrdc.org.ua. Retrieved 26 March 2017, from <http://www.hrdc.org.ua/materiali/item/ukrajinskij-biznes-koruptsiya-sered-osnovnix-problemshcho-zavazhayut-rozvitku-vitchiznyanoi-ekonomiki.html>
2. 10 major problems that hinder the development of business in Transcarpathia. Uzhgorod.net.ua. Retrieved 17 March 2017, from <http://uzhgorod.net.ua/news/116027>.
3. Pavliuk, L. (2017). Development of innovative entrepreneurship. *Economic Forum*, 2, 129–132.
4. Bezus, A., & Shafranov, K. (2016). Development of small business enterprises in Ukraine. *Bulletin Of The Kiev National University Of Technology And Design. Series: Economic Sciences*, 3, 7–17.
5. Poliuha, Iu. (2011). Formation of innovative potential of youth as an important component of youth entrepreneurship. *Sustainable Development Of The Economy*, 1(4), 171-175.
6. Iesinova, N., Golozubova, A. (2017). Problems of employment of young people in the labor market of Ukraine. *Economic strategy and prospects for the development of trade and services*, 1(25), 111–120.
7. Zagorodnia, A. (2016). The problem of the quality and content of the training of specialists in the economic sphere in Ukraine. *Pedagogical Process: Theory and Practice*, 4, 21–25.
8. Butko, M. (2012). Methodology for assessing the role of small business in the innovative development of the region. *Regional economy*, 3, 67–74.
9. Rychen, D., Salganik, L. (2002). Definition and Selection of Competencies (DeSeCo): Theoretical and Conceptual Foundations. Strategy Paper an Overarching Frame of Reference for a Coherent Assessment and Research Program on Key Competencies. Neuchatel, Switzerland: Swiss Federal Statistical Office, 8.
10. News of State Statistics Service of Ukraine. Ukrstat.org. Retrieved 17 March 2017, from <https://ukrstat.org/en>
11. The Main Department of Statistics in the Poltava region. Pl.ukrstat.gov.ua. Retrieved 29 March 2017, from <http://www.pl.ukrstat.gov.ua>
12. Poltava region employs 9653 small enterprises and 559 medium-sized enterprises Poltava Regional State Administration. Adm-pl.gov.ua. Retrieved 7 April 2017, from <http://www.adm-pl.gov.ua/news/na-poltavshchini-pracyuyut-9653-mali-pidpriemstva-i-559-serednih>
13. Poltava regional state administration | Home page. Adm-pl.gov.ua. Retrieved 7 April 2017, from <http://www.adm-pl.gov.ua>.
14. Integrated Program for the Development of Small and Medium-Sized Entrepreneurship in Poltava Oblast for 2017-2020. Adm-pl.gov.ua. Retrieved 17 March 2017, from http://www.adm-pl.gov.ua/sites/default/files/programa_malogo_pidpriemnictva.pdf
15. Varnalii, Z. (2005). *Small Business: The Basics of Theory and Practice*. Kyiv: Society of Knowledge. 302 p.
16. Business needs professional staff | Department of examination of ZTPP. E-tpp.org. Retrieved 17 March 2015, from <https://e-tpp.org/2016/06/29/biznes-potrebuye-profesijnyh-kadriv/>

References

HALYCH Oleksandr,

Ph.D in Economics, Associate Professor, Dean of Economy and Management Faculty
Poltava State Agrarian Academy
e-mail: galycholeksandr@gmail.com

MOROZ Svitlana,

Ph.D in Pedagogy, Teacher-Methodist, Poltava Cooperative College
e-mail: smor@meta.ua

KALASHNYK Olena,

Ph.D in Technical Sciences, Associate Professor of Entrepreneurship and Law Department
Poltava State Agrarian Academy
e-mail: kalashnik1968@meta.ua

REGIONAL ASPECTS OF SMALL BUSINESS DEVELOPMENT AND THE ROLE OF ESTABLISHMENTS OF HIGHER EDUCATION IN FORMING BUSINESS COMPETENCES

Abstract. Introduction. The article analyzes the dynamics and current trends of the small business of the Poltava region; found deterrent factors for further progress in the development of small business; emphasizes the importance of forming youth readiness for entrepreneurial activity while studying in institutions of higher education; substantiates the importance of creating conditions in the region for the development of youth entrepreneurship and self-employment of youth.

The purpose of the article. Analysis of the development of small business in the Poltava region, identification of problem issues and prospects for the professional training of future entrepreneurs.

Results The analysis of problems and prospects of development of small business in the Poltava region is carried out. It was established that the small and medium entrepreneurship, trade and tourism have a significant potential for economic growth of the region, which is why their development in the region is given special attention. A positive trend in recent years has been the creation of favorable conditions for doing business in the region. It was established that Poltava region ranked sixth in the regional Doing Business rating in 2017 regarding the ease of doing business in the regions of Ukraine. The regional programs of small business development operating in Poltava and the region are analyzed, indicators of entrepreneurship development are defined. At the same time, attention is paid to the fact that one of the obstacles hindering the development of the economy and business in the

region is the low professional training of "young" specialists in entrepreneurship. The factors that hinder the development of youth entrepreneurship in the region are described. The necessity of using joint efforts of the Poltava Regional State Administration, business and institutions of higher education for the creation of optimal conditions for preparing a new generation of entrepreneurs is grounded. It has been proved that the determining factor for forming entrepreneurial competences of youth and ensuring the quality of training graduates for professional activities is the involvement of entrepreneurship education programs in implementation.

Conclusions The small business sector plays an important role in the socio-economic development of the region, contributes to solving the problems of employment of the population. Creating favorable conditions for doing business in the region will stimulate the development of youth entrepreneurship, encourage entrepreneurs to create new jobs, promote the formation of the middle class and social stability in the region. At the same time, further study of the issue of youth readiness for entrepreneurship needs to be further studied. Actions of higher education establishments of the Poltava region should be aimed at creating a platform for the exchange of knowledge, experience and technology on the problem of entrepreneurship training and improving the process of preparing future specialists for independent work.

Key words: business, entrepreneurship, competence approach, youth entrepreneurship, entrepreneurial competences, vocational education, socio-economic development of the region.

Одержано редакцією 09.04.2018
Прийнято до публікації 13.04.2018

УДК373.5.015.31:7:398

ГРИЩЕНКО Тетяна Олександрівна,

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри музики і хореографії
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»
e-mail: Korkishko.l.g@gmail.com

ВИХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ УСНОЇ НАРОДНОЇ ТВОРЧОСТІ В СИСТЕМІ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ

У статті зазначено, що в естетичному вихованні учнівської молоді значну роль відіграє народна педагогіка. Доведено, що усну народну творчість розглядають як один із засобів розв'язання завдань виховання підростаючого покоління, зокрема й естетичного. Тобто створено умови для виховання в особистості почуття прекрасного, формування умінь і навичок творити красу в повсякденному житті, відрізнити прекрасне від потворного, жити за законами духовної краси. Акцентовано, що твори усної народної творчості (прислів'я, приказки, загадки, скоромовки, лічилки тощо) значно впливають на формування естетичних уподобань і їх можна без перебільшення вважати естетичною формою передачі новим поколінням узагальненого досвіду народу.

Ключові слова: естетичне виховання; народна педагогіка; усна народна творчість; учнівська молодь.

Постановка проблеми. В умовах розвитку демократичної держави зростає роль національної освіти, покликаної забезпечити відродження інтелектуального та духовного потенціалу українського народу. Провідна роль у цьому процесі належить загальноосвітній школі, як основному інституту соціалізації підростаючого покоління. Сучасна школа повинна сприяти різнобічному гармонійному розвитку особистості, засвоєнню підростаючим поколінням досвіду старших та його подальшого піднесення, формуванню в молоді відповідного світогляду, системи цінностей та переконань, високого рівня культури, громадянської зрілості та національної гідності тощо.

Важливою складовою різнобічного гармонійного розвитку особистості є

естетичне виховання. Отже, актуальною стає проблема підвищення ефективності впливу естетичного виховання не лише на інтелект, а й на почуття молоді, її духовний світ. З огляду на це, нагальною проблемою є формування в людині самостійного ставлення до дійсності та мистецтва, сприяння розвитку й освіченості особистості, залучення її до духовних, культурних, національних і загальнолюдських цінностей, творчої діяльності.

Не викликає сумніву, що в естетичному вихованні учнівської молоді значну роль відіграє народна педагогіка. Спостерігаючи прекрасне, людина не може залишатися байдужою, вона переживає, виявляючи любов, гнів, ненависть, хвилювання, заздрість тощо. Тому треба, щоб діти вміли розрізняти справді красиве та потворне. Щодо поглядів на красу саме в народній педагогіці закладено глибокий моральний зміст, сконцентровано багатогранну філософську думку, пізнавальне та виховне (культуротворче, духовнотворче, людинотворче) значення, невичерпні джерела духовності та культури, які важко переоцінити. Зокрема, М. Стельмахович, високо оцінюючи народну педагогіку підкреслив, що масова практика естетичного виховання в українській культурі спрямована на формування в підростаючого покоління естетичного ставлення до життя, до природи, праці, громадської діяльності, мистецтва, особистої поведінки. Саме за допомогою художніх засобів народ споконвіку прагнув одухотворити працю, прикрасити побут, облагородити взаємини між людьми [1].

Аналіз основних досліджень і публікацій. Зазначимо, що проблему естетичного виховання досить ґрунтовно досліджено як вітчизняними освітянами минулого (Н. Дем'яно, О. Джус, Л. Іванова, С. Морозова, Ш. Рзаєв, Н. Роман, В. Сергєєва, А. Соколова, В. Сухомлинський, С. Шацький та ін.), так і сучасними науковцями (Ю. Борєв, А. Здравомислов, І. Зязюн, Д. Кабалевський, М. Киященко, А. Ковальов, Б. Лихачов, М. Овсянников та ін.).

Наголосимо, що вчені активно досліджують питання необхідності розвитку естетичного виховання як невід'ємної складової шкільного виховання (М. Артеменко, В. Бутенко, О. Дем'янчук, Д. Джола, І. Зязюн, А. Капська, Л. Коваль, Л. Масол, Н. Миропольська, О. Ростовський, Г. Тарасенко та ін.).

У працях учених О. Апраксіної, Г. Бурова, Б. Неменського, М. Нечипоренко, Т. Танько, Т. Цвєлих, Г. Шевченко та ін. увагу приділено проблемам місця та значення естетичної культури в системі виховання особистості.

Питання естетичного виховання на засадах української народної педагогіки були предметом розгляду вчених, дослідників, педагогів-практиків С. Бабтишина, О. Воропая, М. Грицай, Р. Дзвінка, Г. Карась, В. Пабат, О. Прокопової, Ю. Руденка, Л. Сбітневої, М. Стельмаховича, Є. Сявавко та ін., які підкреслювали, що процес виховання в Україні протягом століть увібрав у себе найкращі здобутки духовності народу, сутність й особливості національної культури, самотнього способу пізнання дійсності, народного світогляду.

Мета статті. Розкрити виховний потенціал усної народної творчості та довести значення української народної педагогіки в естетичному вихованні учнівської молоді.

Виклад основного матеріалу дослідження. Естетичне виховання учнівської молоді засобами української народної педагогіки – невід'ємна частина національного виховання, визначальним чинником якого є успадкування підростаючим поколінням багатства духовної скарбниці народу, його самотньої ментальності.

Саме в народній педагогіці знаходимо переплетіння почуттєвого (емоційного) та словесного (раціонально-логічного) впливів на особистість. Включення молоді в систему народних традицій, обрядів, звичаїв, норм, традиційних свят, світогляду сприяє вихованню естетичної культури, смаків, поглядів, мовного етикету, ввічливості, манери поведінки відповідно до внутрішніх потреб.

Значення народної педагогіки важко переоцінити, її ідеї знайшли підтримку й подальший розвиток у працях О. Духновича («Народна педагогія»), А. Макаренка («Лекції про виховання дітей»), В. Сухомлинського («Сто порад учителю»), Г. Сковороди («Вірші, пісні, байки, діалоги, трактати, притчі»), М. Стельмаховича («Українська народна педагогіка»), К. Ушинського («Про народність у громадському вихованні», «Рідне слово») тощо. Так, М. Стельмахович указував на необхідність розвитку української національної школи, вивчення досвіду народної педагогіки, що сприятиме фор-

мування морального обличчя особистості, її інтелектуального та фізичного розвитку, прищеплення працьовитості й естетичних смаків. Педагог зазначив, що «народною називаємо ту педагогіку, яку створив народ. Це система прийнятих у даній місцевості методів і засобів виховання, що передаються від покоління до покоління та засвоюються передовсім як певні знання, вміння та навички» [1, с. 5].

Загальновідомо, що основними засобами народної педагогіки є праця, гра, слово, спілкування, мистецтво, твори усної народної творчості тощо. Так, у творах усної народної творчості відбилися уявлення народу про те, що добре, а що погано, пояснення світу, явищ природи, правила та норми поведінки. Це – міфи, легенди, прислів'я, приказки, загадки, потішки, казки, пісні, частівки тощо. За їх допомогою народ зберіг і доніс до нас духовний світ предків, їхнє світосприймання, самотутню культуру, мораль тощо.

Безперечно, в естетичному вихованні учнівської молоді усна народна творчість відіграє надзвичайно важливу роль. Крім того, тривалий час роль естетичної науки на території України виконувало народне мистецтво – фольклор, музика, прикладне мистецтво, які фокусували в собі естетичні погляди народу: розуміння прекрасного, піднесеного, героїчного, трагічного, комічного, уявлення про естетичний ідеал. Л. Сбітнева зазначила, що «в галузі естетичного виховання основною метою народної педагогіки є виховання й навчання дітей за законами краси й благородства. Народна педагогіка прагне навчити дитину відчувати та розуміти красу, збудити потяг до художньої творчості» [2, с. 164].

Процеси становлення освіти та виховання в Україні породжують нові умови розвитку національної культури, зокрема українського фольклору як її джерела. Будучи важливим засобом надбання й передачі досвіду поколінь, усна народна творчість входить сьогодні в усі галузі виховної роботи, впливаючи на становлення особистості дитини, її духовного світу та культури, свідомості та почуттів, розвиває творчу активність, збагачує знання про культуру українського народу, сприяє підвищенню настрою, емоційного тону, формує смаки та уподобання, викликає потребу до творчої діяльності тощо.

Зазначимо, що в естетичному вихованні дітей суттєву роль відіграють твори усної народної творчості, що сприяють емоційному, естетичному, морально-естетичному розвитку особистості:

– перекази – твори, які відображають життєві факти, явища й події, інформація про які передається через переповідання почутого [3]. Завдяки переказам відбувається процес пізнання, передачі знань, умінь, уявлень про світ від покоління до покоління; формується певна мистецька ерудиція, навички творчої діяльності, здатність сприймати художні твори тощо;

– міфи – найдавніша народна оповідь про явища природи, що персоніфікуються завдяки наданню їм божественних характеристик та сили. Міфи – універсальний інструмент виховання, в якому в єдності виступає естетичне та космологічне (слово «космос» означає світ, красу, гармонію): прекрасна вселенська гармонія, і людське життя вливається в цю гармонію [4]. Міфи надають інформацію про світ та власну історію, навчають цілеспрямованості на шляху до поставленої мети, вірності своїм ідеалам, відданості та любові до людей, формують моделі людської поведінки, виховують естетичні смаки, такт, установки, чесноти тощо;

– легенди – найдавніша народна оповідь, в основі якого лежить фантастичний сюжет, який сприймається оповідачем і слухачем як достовірний. Легенди сприяють формуванню глибоких почуттів, які є передумовою формування переконань, виховують мужність, вияв героїзму, гідності, благородства, пожертви в ім'я щастя інших людей тощо;

– лічилки – невеликі поетичні твори, в основі яких лежить лічба [3]. Лічилки сприяють налагодженню ритму дихання, енергійної артикуляції мовного апарату, чіткій вимові слів, розвивають інтелект, здатність до логічного мислення, створюють у дітей гарний настрій тощо;

– мирилки – невеличкі віршички чи пісеньки, розраховані на те, щоб забути недавню сварку, відновити товариські стосунки. Мирилки відіграють важливу роль в естетичному вихованні учнів, вони вчать доброзичливості, чемності, умінню запобігати конфліктам тощо;

– прозивалки – словесно-віршовані або словесно-музичні твори, в яких висміюються зовнішні або внутрішні вади

людини [3]. Допомагають дітям краще зрозуміти життєві ситуації, стереотипи поведінки, сприяють соціальній адаптації, учать відчувати межу припустимої поведінки, розуміти інших людей, уявляти себе на їхньому місці, співпереживати їм, допомагати за власним бажанням, відповідно корегувати свою поведінку, виховують уміння прощати тощо;

– примовки – своєрідне звертання до комах, птахів, води, лісу тощо [3]. Сприяють розвитку логічного й просторово-образного мислення, «пробуджують» фантазію й уяву, збагачують мовний запас і розширюють уявлення про влучність, точність, красу рідного слова та навколишній світ, виховують людяність, підтримують бажання бути корисним тому, хто потребує допомоги тощо;

– скоромовки – римовані або ритмізовані твори, котрі побудовані на поєднанні звуків, що ускладнюють швидко вимову слів [3]. Учать у звичайному бачити прекрасне, гарне й таємниче, сприяють розвитку в дітей відчуття краси, естетичного смаку, виховують любов до рідної мови, почуття ритму тощо;

– загадки – поетичні твори, в основі яких лежить метафоричне запитання [3]. Важливий засіб розвитку в дітей розумових здібностей, кмітливості, спостережливості, асоціативного мислення. Загадки вчать мислити філософськи, досягнути неосяжне, пробуджують поетичну уяву, викликають прагнення й самому долучитися до див світу, розвивають уяву, образне мислення, розширюють коло асоціацій тощо;

– прислів'я та приказки – короткі влучні вислови, які образно та лаконічно передають нащадкам висновки з життєвого досвіду багатьох поколінь предків. Прислів'я та приказки сприяють виробленню етичних норм і правил, своєрідних моральних законів, виховують певні норми поведінки людини в суспільстві, позитивні риси характеру: працелюбність, сміливість, розсудливість, розум, вірність слову тощо;

– казка – своєрідний сплав реальності й уяви, життєвого досвіду та мрій народу, яка містить правду, але вона (правда) органічно поєднується з художніми формами вигадкування [5]. Казка вчить розрізняти добро та зло, формує поняття про красу життя й буденні недоречності, які трапляються на життєвому шляху; підвищує рівень естетичної культури, створює умови для розвитку

творчих здібностей дітей, формує естетичне сприйняття, спостережливість, пам'ять, творчу уяву;

– заклички – музично-поетичні твори, в основі яких лежить вірування в магічну силу слова. Вони виражають почуття, викликані якимось явищем, виховують дбайливе ставлення до природи, розвивають образне мислення, почуття переживання, захоплення, ніжності, емоції радості, довіри тощо;

– народні пісні (історичні, козацькі, стрілецькі та повстанські, трудові, ліричні, коліскові, коломийки та частівки, думи, балади, обрядові пісні (колядки та щедрівки, веснянки, купальські та петрівчані, обжинкові гребовецькі, весільні, ігрові, хороводні), замовляння тощо) – фольклорні пісенні твори українського народу. «У пісні, – зазначили Г. Ватаманюк, Т. Карпенко, М. Печенюк, О. Прядко, – розкривається душа народу, характер, його естетичні смаки... Завдяки сильному емоційному впливу народна пісня здатна довести до свідомості закладені в ній національні морально-естетичні ідеї, виробляючи відповідні цінності...» [6]. Українська народна пісня вчить бачити красу рідної землі, формує духовно багату людину, яка глибоко розуміє твори мистецтва, має високо розвинуті естетичні смаки, відчуває красу навколишнього світу та прагне до творчого перетворення дійсності за законами прекрасного, впливає на формування естетичного інтересу, розвиває природні обдарування, інтерес до музичного фольклору, художній смак, фантазію, виховує повагу до людей, високі моральні, естетичні, світоглядні, художньо-естетичні якості тощо.

Отже, названі вище твори усної народної творчості (прислів'я, приказки, загадки, скоромовки, лічилки тощо) мають значний вплив на формування естетичних уподобань і їх можна без перебільшення вважати естетичною формою передачі новим поколінням узагальненого досвіду народу.

Нині в навчальних закладах відбувається інтенсивний процес розвитку позакласної роботи на засадах української народної педагогіки. У навчальних закладах проводяться виховні заходи у формі класних годин, свят, конкурсів, концертів, літературних вечорів тощо, де активно використовуються твори усної народної творчості. Наведемо приклади [3; 7; 8]:

Тема: Роде наш красний. Мета: формування гуманістичних якостей, здатності відчувати та розуміти красу, жити за її законами, виховання любові до родини; пошани до народних і сімейних звичаїв. Форми і методи роботи: бесіда про походження українського народу; сім'ю та її звичаї, родинні свята; примовки про родину, колискові пісні, приказки.

Тема: Свято українського фольклору. Мета: формування здатності сприймати та перетворювати дійсність за законами краси в усіх галузях діяльності, виховання любові до фольклору; стимулювання бажання вчити та знати українські пісні, вірші, прислів'я, забавлянки, прозивалки. Форми і методи роботи: дозволя за мотивами фольклору Донбасу. Знайомство з українськими народними піснями, віршами, прислів'ями, забавлянками. Читання віршів. Виконання пісень, таночків.

Тема: Весна прийшла. Мета: формування потреби та здатності створювати прекрасне в житті на основі розвитку власних творчих здібностей, виховання любові та дбайливого ставлення до природи; інтересу до народних прикмет, міфів, легенд, повір'їв. Форми і методи роботи: бесіда про народні прикмети, пов'язані з приходом весни. Знайомство з веснянками, закличками, лічилками, міфами, легендами, повір'ями, віршами, піснями про рослини в розповідях бабусі і дідуся.

Тема: Стежками Батьківщини. Мета: формування естетичних понять, поглядів, переконань, здатностей розуміти прекрасне, правильно естетично оцінювати факти, явища, процеси, виховання поваги до національних символів України – Прапора, Герба, Гімну. Форми і методи роботи: бесіда про символи України – Прапор, Герб, Гімн та їх походження; про походження м. Києва. Перекази, міфи, легенди про походження назв полів, лугів, балок своєї місцевості.

Тема: Козацькому роду нема переводу. Мета: формування естетичної свідомості, ідеалів та естетичної поведінки, виховання інтересу до історії свого народу, до його традицій, звичаїв, обрядів; пробудження в учнів гордості за свою країну. Форми і методи роботи: Свято. Традиції родичання в Україні, розповідь про пращурів; родинні обереги, реліквії; прислів'я про родинне життя.

Тема: Хліб наш насущний. Мета: виховання пошани до хліборобської праці,

до людини-трудівника; до найдорожчого, що є в людини – хліба, виховання естетичних почуттів, уміння отримувати насолоду від сприймання прекрасного в довкіллі. Форми і методи роботи: ярмарок народних творів (прислів'їв, приказок, прикмет, загадок, казок, скоромовок, сміховинок). Виставка хлібних виробів, виготовлених разом із батьками. Міфи, легенди про виникнення хліба. Прислів'я, приказки про працю хлібороба, хліб, його значення для людини.

Отже, усна народна творчість розглядається як один із засобів розв'язання завдань виховання підростаючого покоління, зокрема й естетичного. Тобто створюються умови для формування умінь і навичок творити красу в повсякденному житті, уміння відрізнити прекрасне від потворного, жити за законами духовної краси, виховання в особистості почуття прекрасного.

Ознайомлюючи дітей із творами усної народної творчості, педагог розв'язує комплекс завдань: виховання гуманістичних якостей, естетичних поглядів і смаків, любов та повагу до усної народної творчості й усього прекрасного, вироблення умінь примножувати культурно-мистецьке надбання українського народу та народів світу; формування гармонійно розвиненої, духовно збагаченої особистості; розширення загального кругозору; формування інтересів до народного мистецтва, виявлення та розвиток творчих здібностей та нахилів; сприяння самовдосконаленню; виховання любові та поваги до української землі, народу, Батьківщини.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Підсумовуючи розглянуту проблему, констатуємо, що засоби української народної педагогіки відіграють значну роль в естетичному вихованні учнівської молоді, бо допомагають дитині зрозуміти красу рідної мови, вияв народного розуму й гумору, влучність і дотепність народного слова, вчать етичному та естетичному сприйняттю довкілля, формують уяву, виховують любов до народної творчості, гордість за український народ, який має славне минуле та багату творчу спадщину.

Отже, твори усної народної творчості завжди були та є одним із найпотужніших засобів естетичного виховання, бо сила впливу народного фольклору на людину випробувана століттями. Головним принципом, що має визначити напрямок естетичного виховання в умовах незале-

жної України, повинно стати врахування кращого культурно-мистецького досвіду минулих поколінь, його коректне використання в освітніх закладах.

Список бібліографічних посилань

1. Стельмахович М.Г. Українська народна педагогіка: навч.-метод. посіб. Київ: ІЗМН, 1997. 232 с.
2. Сбітнієва Л. М. Зародження та розвиток традицій музично-естетичного виховання дітей і молоді в Україні. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*: зб. наук. праць / гол. ред. Г. П. Шевченко. Луганськ: вид-во СЧУ ім. В.Даля, 2011. Вип. 1 (42). С. 160–171.
3. Смоляк О.С. Українське народознавство. 1 клас: посібник для вчителя. Тернопіль: Підручники і посібники, 1997. 64 с.
4. Коломиєц Г.Г. Эволюция взглядов на музыкально-эстетическое воспитание (зарубежных и отечественных). Оренбург: ИПКиППРО ОГПУ, 2002. URL: http://bank.orenipk.ru/Text/t30_314.htm (Дата звернення: 22.03.2018)
5. Гагарін М.І. Виховання морально-естетичних почуттів молодших школярів засобами української народної казки: автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.07 / Інститут проблем виховання АПН України. Київ, 2007. 21 с.
6. Актуальні питання естетичного виховання молоді засобами музики: монографія / М.А. Печенюк, О.М. Прядко, Г.П. Ватаманюк, Т.П. Карпенко та ін.; за ред. М.А.Печенюк. Кам'янець-Подільський, 2014. 200 с.
7. Коркішко О.Г. Патріотичне виховання молодших школярів: методичний посібник. Слов'янськ: Видав. центр СДПУ. 2006. 99 с.
8. Смоляк О.С. Українське народознавство. 2 клас: посібник для вчителя. Тернопіль: Підручники і посібники, 1996. 64 с.

References

1. Stelmakhovych M. H. (1997). Ukrainian folk pedagogy: teaching-methodical manual. Kyiv: IZMN. 232 p. (in Ukr.).
2. Sbitnieva L. M. (2011). Origin and development of traditions of musical and aesthetic education of children and youth in Ukraine. *Spirituality of Personality: Methodology, Theory and Practice: Collection of scientific works*. Luhansk: publishing House of V. Dahl SENU. Iss. 1 (42). 160–171. (in Ukr.).
3. Smoliak O. S. (1997). Ukrainian ethnology. Grade 1: Teacher's Book. Ternopil: Textbooks and manuals. 64 p. (in Ukr.).
4. Kolomiets G. G. (2002). Evolution of views on musical and aesthetic education (foreign and native). Orenburg: IPKiPPRO OSPU. URL: http://bank.orenipk.ru/Text/t30_314.htm (Access date: 22.03.2018) (in Rus.).
5. Naharin M. I. (2007). Education of moral and aesthetic feelings of junior pupils by Ukrainian folk tales (Ph.D Dissertation). Thesis. Kyiv: Institute of Problems of Upbringing of the APS of Ukraine/. 21 p. (in Ukr.).
6. Pecheniuk, M. A., Priadko, O. M., Vatananiuk, H. P., Karpenko, T. P. and others (2014). Relevant issues of aesthetic education of youth by means of music: monograph. In M. A. Pecheniuk (General Ed.). Kamyanets-Podilskyi: Publisher Zvoleiko D.H. 200 p. (in Ukr.).
7. Korkishko O. H. (2006). Patriotic education of junior pupils: methodical manual. Sloviansk: Publishing House of SSPU. 99 p. (in Ukrainian).

8. Smoliak O. S. (1996). Ukrainian ethnology. Grade 2: Teacher's Book. Ternopil: Textbooks and manuals. 64 p. (in Ukr.).

HRYSHCENKO Tetiana,

Ph.D in Pedagogy, Associate Professor of Music and Choreography Department, SHEI "Donbass State Pedagogical University" e-mail: Korkishko.l.g@gmail.com

UPBRINGING POTENTIAL OF ORAL FOLK ART IN THE SYSTEM OF AESTHETIC UPBRINGING OF STUDENT YOUTH

Abstract. An important component of the comprehensive harmonious development of the individual is aesthetic education. Thus, the problem of increasing the effectiveness of the influence of aesthetic education is not only on intellect, but also on the feelings of the youths, their spiritual world. In view of this, the urgent problem is forming in man an independent attitude to reality and art, promoting the personality's development and culture, his/her being attracted to the spiritual, national and universal values, creative activity.

The issues of aesthetic education on the basis of Ukrainian folk pedagogy have been the subject of consideration of the scientists, researchers, pedagogues-practitioners S. Babtyshyn, O. Voropai, M. Hrytsai, R. Dzvinok, H. Karas, V. Pabat, O. Prokopova, Yu. Rudenko, L. Sbitnieva, M. Stelmakhovych, Ye. Siavavko and some others who have underlined that the process of upbringing in Ukraine over the centuries has absorbed the best achievements of the spirituality of the people, the essence and peculiarities of national psychology, the original way of cognizing reality, the world outlook.

The purpose of the paper is to reveal the educative potential of oral folk art and to prove the value of Ukrainian folk pedagogy in aesthetic education of students.

It is common knowledge that the main means of folk pedagogy are labour, game, word, communication, art, works of oral folk art, etc. In the works of oral folk art, the ideas of the people about what is good, but what is bad, the explanations of the world, the phenomena of nature, rules and norms of behaviour have been reflected. These are myths, legends, epics, proverbs, sayings, riddles, jokes, fairy tales, songs, lunches, and the like. With their help, the people has preserved and brought to us the spiritual world of the ancestors, the worldview, and morality.

Currently, there is an intensive process of developing the extra-curricular work on the basis of Ukrainian folk pedagogy in educational institutions. The educative activities in the form of class hours, holidays, contests, concerts, etc. are held in educational institutions. Oral folk art is considered as one of the means of solving the problems of upbringing of the younger generation, including aesthetic. That is, the conditions are created for educating a sense of beauty in a person; forming the skills and abilities to create beauty in everyday life; forming the ability to distinguish the beautiful from the ugly; forming the ability to live according to the laws of spiritual beauty.

It should be noted that the works of oral folk art that contribute to the emotional, aesthetic, moral and ethical development of personality (retellings, myths, legends, censors, calls, fairy tales, songs, remarks, tricks, riddles, proverbs and sayings, etc.) play a significant role in aesthetic education of children, and they can be considered without exaggeration as an aesthetic form of transfer the generalized experience of the people to the new generations.

Summing up the analysis of this problem, it should be noted that the means of Ukrainian folk pedagogy play an important role in aesthetic education of pupils as they help the child understand the beauty of the native language, the manifestation of folk intelligence and humour, the clarity and wit of the folk word, teach ethical and aesthetic perception of the surrounding reality, form an imagination, cultivate love

for folk art, pride for the Ukrainian people, who has a glorious past and rich creative heritage.

Key words: aesthetic education; folk pedagogy; oral folk art; students.

Одержано редакцією 18.03.2018
Прийнято до публікації 24.03.2018

UDC 378

DANYLYUK Serhiy,

Doctor in Pedagogy, Professor, Chair of Higher School Pedagogy
and Educational Management Department,
Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy
e-mail: sedan@bigmir.net

MODERN REQUIREMENTS TO EDUCATIONAL MANAGEMENT

Five main conditions for the transition from the pre-professional era to the era of professionalization and the formation of educational management culture are outlined in the paper: 1) the breakdown of the old centralized system and the need to define new functions for educational authorities at different levels and to establish new relationships between them; 2) the growing movement for the development of education and the lack of experience in managing innovation processes among the majority of educational organizers; 3) the emergence of competition between educational institutions (so far only in cities); 4) instability and poor predictability of the environment in which educational establishments and systems operate; 5) The formation of market relations and the need for active action in the labor market, finance, goods, services to maintain the stable functioning of the education system and its development.

Four most significant shortcomings of organizational management mechanisms are singled out: 1) a low focus of management; 2) current control mechanisms can only provide a delayed reaction; 3) the low efficiency of monitoring the implementation of decisions; 4) the unalterability of the procedures for horizontal coordination of communications between units.

Three main tools of management of a manager in the field of education are also studied: 1) hierarchy of management; 2) culture of management; 3) market relations. At the same time three directions in the training of managers in education are singled out: 1) an increase in the degree of responsibility of the manager for the result of training; 2) a peculiar "democracy" at the level of the educational institution; 3) the improvement of managerial skills at all stages of professional activity.

Four main functions of a manager's activity are highlighted: 1) planning; 2) organization; 3) motivation; 4) control.

Key words: education system; educational management; tools of educational management; a manager's functional duties.

Today, in educational management conditions for the transition from the pre-professional era to the era of professionalization and the formation of

educational management culture are created. Without pretending to be complete, let us outline five such conditions that we consider to be the main ones:

1. The breakdown of the old centralized system and the need to define new functions for educational authorities at different levels and to establish new relationships between them.

2. The growing movement for the development of education and the lack of experience in managing innovation processes among the majority of educational organizers.

3. The emergence of competition between educational institutions (so far only in cities).

4. Instability and poor predictability of the environment in which educational establishments and systems operate.

5. The formation of market relations and the need for active action in the labor market, finance, goods, services to maintain the stable functioning of the education system and its development.

In these conditions, the shortcomings of the existing structures and mechanisms for educational management have become particularly noticeable. The crisis state of the education system was largely due to the fact that it did not have the mechanisms of self-development. In fact, at no level of the system there was any interest in mastering innovations, only the current functioning of educational establishments was financed, and funds for development were not allocated, pedagogical science and practice were loosely related. Therefore, whenever the state of the education system was in sharp contradiction with the requirements of the

state, another reformist campaign began, which, however, did not affect the foundations of the system. Such a policy in the education system could be implemented only with a low, close to stagnation, dynamics of the development of society, and its continuation certainly had no future.

The situation developing in management threatens to render ineffective all the efforts undertaken to reform the Ukrainian education system. The less money, the more carefully you need to think about how to use them more rationally. But for this you need to be able to plan and evaluate your actions well. Whatever wonderful pedagogical innovations have been developed, with poor management one can not hope for their wide and effective development. The more complex the innovation is, the more difficult is the task of managing its spread and development – and the less it has the chances of being accepted by practice. Without the professionalization of educational management on a modern scientific basis, we will again have to "overcome difficulties" that will be created by us. We believe that the experience of over 70 years of unprofessional management is enough to give it up. The development of management should become the priority direction of any educational development program.

What changes in educational management are necessary to ensure that it meets not only today's, but, more importantly, tomorrow's requirements for it?

Reflecting the peculiarities of the transition period experienced by our society, the educational management is in the intermediate stage of its development and, as it was already noted, retains a number of significant shortcomings in the past. According to the general management theory, in unstable conditions with hardly predictable changes, only flexible (or, as they are also called, organic) governance structures can be effective. However, the management structures that operate today at all levels of the education system are built according to a linear-functional principle, which means that they are rigid in type and can work well only under stable conditions.

Organizational management mechanisms do not meet modern requirements either. Even with regard to the management of the

functioning processes, they have a number of shortcomings, four of which we identify as the most significant.

The first one is a low focus of management. State standards for the quality of education are still being developed, the social order for education is not defined, therefore the aims of education are vague, and pedagogical staff of educational establishments do not have clear guidelines. As indefinitely as for educational processes, benchmarks have also been established for supporting processes, since many standards for the provision of educational establishments with the necessary means and resources, as well as the norms for spending resources, and social and hygienic standards that take into account the specifics of the territories have not been developed.

The second drawback is that in terms of its design, the current control mechanisms can only provide a delayed reaction, including when the situation becomes so acute that it is impossible to make a decision, that is, they implement a reactive type of control. (In contrast, there is a control that is called prognostic or advanced). The delay in making decisions today is most noticeable in the management of the supporting processes, especially the program-methodological, personnel and logistical support.

The third disadvantage is the low efficiency of monitoring the implementation of decisions. The control is carried out according to the traditional scheme, and in its sphere only the most important decisions fall.

The fourth drawback is the unalterability of the procedures for horizontal coordination of communications between units. With the existing distribution of responsibilities, the interests of the educational system or the establishment as a whole are represented only by the head of the relevant management body, and the main burden of ensuring the integration of the efforts of different functional units lies on his shoulders. The top level of leadership is an overloaded solution to the tasks of internal coordination.

Mechanisms for managing the development of education are in the stage of formation and debugging. This is affected by the narrowness of the development management functions that

were implemented in the recent past, and, as a result, the limited experience of management personnel and the lack of ownership of the methods necessary to implement these functions. The uncoordinated nature of the actions of various divisions of the management bodies in solving development management tasks is largely due to the inflexibility of the existing organizational structures.

Alongside with increasing of its focus, systemic character and flexibility the development management requires the expansion of public participation, especially pedagogical, in determining the prospects for the development of education and the examination of development programs. Meanwhile it is still insignificant and in many ways formally Strengthening of democratic principles in governance is one of the most important tasks, the solution of which requires special attention.

Proceeding from the above mentioned understanding of the shortcomings in educational management, there are the following main directions of its development:

- strengthening the orientation towards development;
- increase of focus, systemic character and flexibility of management;
- transition from reactive to advanced control;
- democratization of management.

The development of the system of educational management requires the rejection of the principles of classical theory and the transition to professional management, based on a modern theoretical basis.

Education management in Ukraine is on the threshold of a new era, the transition to which will require a real, but not a declared change of principal attitudes and the formation of a new administrative culture. Financing of the education system in the country is deteriorating. A similar situation exists with the financing of local education systems. In the emerging economic situation, the types of ways to find sources of financing are important.

The renewal of the educational system is the result of cooperation and multiplying the development potential of all stakeholders in educational activities. The educational system "grows" into the social environment so much that it can outrun its changes and thereby influence the choice

of directions and ways of social development. Then education becomes a social priority, a natural field of social partnership, effective social technology.

The first strategic task of management in the mode of intensive development of the adaptive educational system is the optimization of information, associative, coordination, cooperation ties between educational establishments of various types between themselves, as well as with establishments of science, culture, health, other establishments of social and production spheres, with the family and the public. The criterion of optimization is the equality of options for any student to choose the ascending trajectories of his spiritual, moral, intellectual, physical development and professional development in any situation and at any time.

The second strategic task of management is to harmoniously develop the infrastructure of the educational system: its scientific, methodological, personnel, information, material and technical, financial and economic potentials. The criterion of the coherence of potentials at the stage of intensive development is the satisfaction of the requests of the territorial community for the education and upbringing of children, the protection of their health, the organization of leisure, the growth of employment and the social security of graduates of educational establishments.

The third strategic task is to give the management itself an innovative, prognostic character. This means that in the management cycle the following sequence of steps is implemented, leading to the renewal of the educational system:

1. Diagnosis of the system state and identification of problem fields.
2. Conceptualization and design.
3. Programming activities.
4. Full-scale modeling and model correction.
5. Adapting and replicating the results.

At the same time, the management of the educational system proceeds from realistic development priorities, that is, those tasks that are not only urgent, but can be solved at this stage using cash and resources. The most important task of management is to ensure the organic interaction of the city and regional education systems.

The key element of the strategy of the development of the educational system is to provide each student with a personally

oriented education, a variety of ways and means of obtaining general, professional, additional education, organizing creative work and communication. This means creating a unified educational environment. The development of the educational system consists in a purposeful qualitative change in its status, the emergence of new educational establishments and supporting infrastructures, and the acquisition of new functions by the system.

In the modern education system, global changes are taking place, primarily due to the fact that the traditional presentation of learning outcomes in the form of knowledge and skills fades into the background, while the main thing is the formation of the ability to learn independently, the development of relevant competencies, the achievement of declared educational results. In such an educational paradigm the student from the object of educational activity turns into its subject, he needs to learn how to independently orient himself in the activity of the teaching and choose his own ways of mastering the educational material, form and defend his point of view.

With this approach, the role of the teacher changes, he becomes a mentor, guide, tutor, whose role is to correct the area of the student's immediate development and the level of his progress in the subject. And, accordingly, the role of the leader changes, which requires knowledge of the foundations of management. Thus, the defining concept in education is the concept of "quality of education", its effectiveness, that is, the correspondence of the result of education to the expectations and needs of society, which can only be achieved by organizing the totality of Pedagogy, Psychology, Jurisprudence, Economics, Sociology, etc. in the activity of the head of an educational establishment [1].

At the forefront in the education management and management system at each enterprise, including the establishments providing educational services, it is possible to distinguish these concepts and justify the need for the introduction of education management.

Previously, vocational educational establishments were engaged in the training of management personnel – executors of the bureaucratic system. Changes in the socio-political and economic life of the state have shown that

such a system of management becomes ineffective and today management of the organization requires knowledge of management. This problem has become the subject of numerous studies both in the area of management strategy in general and in the field of education management. The search for new effective management strategies is reflected in the works of scholars who believe that the administrative-command management system of education has outlived itself and the search for innovative forms and methods of management in the sphere of education is necessary [2, p. 15].

Management in education is a specific branch of managerial sciences, which forms the totality of Marketing, Sociology, Psychology, Pedagogy, Management, but not limited to it, but has its own laws and its specifics. The manager in the field of education must consciously use the three main tools of management [3]:

1. Hierarchy of management, that is, a clear understanding of the entire structure of the management system of education, while allowing to influence the subordinate from above by means of stimulation, motivation, planning and control, etc.

2. Culture of management, that is, awareness and use of value systems, peculiarities of behavior and social norms recognized by the collective and society as a whole.

3. Market relations that determine the balance of interests of the buyer and seller.

New requirements for the quality and efficiency of education require from the head specialized management activities, which involve making such complex, unconventional, innovative management decisions, on which the successful functioning of the school depends. Modernization of the education system as a whole gradually leads to the fact that three directions in the training of managers in education are becoming the leading ones: firstly, an increase in the degree of responsibility of the manager for the result of training, and secondly, a peculiar "democracy" at the level of the educational institution, when more participants are involved in the process of adoption the decision, and thirdly, the improvement of managerial skills at all stages of professional activity [4]. An example of this situation is that the director of a modern school, first of all, is not so much a leader as a competent entrepreneur who is

looking for funds to raise the material and technical level of an educational establishment; a lawyer who understands the intricacies of both the labor relations of his subordinates, and generally understands the extensive legal and regulatory framework of modern education; a psychologist who can motivate his subordinates to perform a task that is part of an entire strategic plan for the development of an educational establishment; an accountant focused on the financial flows associated with the activities of his organization. This is not a complete list of social and professional roles that are compelled to be executed by the leader. The variety of these roles is the main framework of the manager: management is an administrative, bureaucratic, subject-object relationship in which a specific goal is defined and the ways of its achievement are determined. The most modern concept of "management" came from the English *to manage*, which meant literally "to circle horses", which required certain skills and abilities, on the one hand, and specific knowledge - on the other. Thus, management provides integration of the external environment and internal resources, linking production and economic processes and strengthening the competitiveness of an institution [5].

The manager's activity consists in the fulfillment of four main functions on which any management decision is based: planning, organization, motivation, control [5].

Fundamental is the planning function, that is, the definition of both strategic and current goals and the tasks arising therefrom. Target setting is based on a comprehensive analysis of the current situation and, figuratively speaking, defines "what we want to achieve and what needs to be done." Planning is not one-time, it is a continuous process of formulating new goals in connection with the achievement of already established and changed circumstances, as well as finding the most effective methods and forms for achieving the goal. For school education it is the achievement of that model of the graduate, which is designated in the state standard and is a strategic goal, and methods of its achievement presuppose the solution of many related tasks: the development of curricula and programs, the provision of educational literature, the

organization of the educational process and the maintenance of the livelihoods of the educational organization.

The second function is organizational, which implies implementation of the developed plans and programs, that is creation of such real conditions in which it is possible to achieve the results described in the planning. This function assumes the adoption of a multitude of managerial decisions, as a result of which the main goal is divided into subgoals that are elementary units, the achievement of which is minimally delayed and maximally specified, and the distribution of human and economic resources. Thus, each member of the team receives its line of work, in accordance with which it must provide the result of its activities. The manager exercises control over the performance of individual tasks and assumes all responsibility for the result of the fulfillment of the plan. At school this is the distribution of the academic and after-hour workload, as well as the other functions that accompany the teaching process, between the teachers.

The third function that is performed by the manager is motivational. A good worker is one who does his job with interest. It is aimed at the result, is active. Motivation is called to create this attitude to work, which, in essence, boils down to identifying the needs of employees and meeting such needs. Thus, motivation is built on a system of rewards for achieving the set goal and punishment for violation of production or technological discipline. It allows to achieve the activation of workers for the most effectiveness in achieving the goal. Motivation can be both stimulation (moral and material), and actually motivation, that is, the creation of an inner interest in work and its effectiveness. At school the motivation is manifested both in the distribution of the incentive (bonus) fund, and in the focus of each teacher on the result of his student, although in the end, in most cases, this also amounts to material encouragement.

The fourth function of the manager is control. It is well known that only what will be checked is carried out, therefore the control on the part of the manager allows to estimate first of all the degree of performance of the work as a whole, the degree of achievement of the goal. With a positive result of such an assessment, an analysis of compliance with existing standards follows, with a view to adjusting

further activities, if necessary. The main task of control is to determine the nature and causes of possible errors in order to prevent their recurrence in further work. Control, in fact, comparing the result with the planned, that is, comparing each specific product activity with the standard. In educational organizations, this is, firstly, tracking the issuance of marks, each of which determines the degree of mastering the material, that is, the degree of achievement of the goal, and secondly, various monitoring systems, both external and internal, objectively determining the effectiveness of the learning process.

Thus, a manager's main characteristics in the education system are the ability to manage an educational establishment, using all the variety of social and behavioral roles, the ability to make conscious management decisions on which the future activity of the organization depends, knowledge of the basic functions of management and their use in their activities, ability to most effectively achieve their goals, to correct their work and the work of members of the team. These qualities are necessary in the changed conditions in modern education,

when only the blind following of instructions is not enough to ensure a quality educational process. Based on this, it can be assumed that the management concept should be used in the management of educational organizations.

References

1. Sivak, O. G. (2016). Methodology of modern educational management. *Modern scientific research and innovations*. 4. Retrieved from <http://web.snauka.ru/issues/2016/04/66806>. (in Rus.)
2. Nazmutdinov, V. Ya., Yarullin, I. F. (2014). Managerial activity and management in the system of the individual's education. Kazan: School. (in Rus.)
3. Marusanich, S. A. (2015). Management in education. *Internet-journal "Prosveshchenie"*. Retrieved from <http://agartu.com/index.php?newsid=644>. (in Rus.)
4. Shipilina, L. A. (2016). Quality of management of an educational establishment and the need for professionalization of management in education. *Siberian Pedagogical Journal*. 10. 360–372. (in Rus.)
5. Zelentsova, Ye. V. The influence of control functions on the effectiveness of the management of an educational establishment. Retrieved from <http://www.bmstu.ru/content/bmstu2msk2011/5151595662009.doc>. (in Rus.)

Одержано редакцією 09.04.2018
Прийнято до публікації 13.04.2018

УДК 378.147:811.111

ЗІНУКОВА Наталія Вікторівна,

кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри англійської філології та перекладу,
Університет імені Альфреда Нобеля
e-mail: natzinukova@gmail.com

БРАТОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ І КРИТЕРІЇ ОЦІНЮВАННЯ ЯКОСТІ УСНОГО ПОСЛІДОВНОГО ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО ПЕРЕКЛАДУ

У статті розглянуті проблеми оцінки якості усного професійно орієнтованого послідовного перекладу на основі аналізу підходів та класифікацій перекладацьких помилок. Враховуючи головні параметри оцінки тексту усного перекладу (ступінь збереження головного змісту тексту оригіналу в тексті перекладу, правильність мовного оформлення і зовнішнє враження), виокремлено критерії оцінювання тексту, які дозволяють викладачу всебічно оцінити рівень сформованості фахової компетентності усного перекладача магістрів-філологів.

Ключові слова: усний послідовний переклад; якість перекладу; оцінювання; критерії; фахова перекладацька компетентність; перекладацькі помилки

Постановка проблеми. Для опису методики формування фахової компетентності усного перекладача (ФКУП) у зовнішньоекономічній сфері необхідно визначити критерії оцінювання її сформованості. Традиційно в методиці навчання

перекладу предметом оцінки вважається результат перекладацької діяльності, а саме: перекладений текст. Прийнято вважати, що оцінюванню підлягає переклад, який демонструє рівень розвитку та сформованості знань, навичок та вмінь студента, іншими словами, його фахову перекладацьку компетентність. Під час оцінювання якості перекладу необхідно, на наш погляд, враховувати системи оцінки, що використовуються в професійному перекладі. Але треба розуміти, що неможливо створити таку шкалу, яка б дозволила об'єктивно оцінювати переклади студентів у різних ситуаціях.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. У дослідженнях М.К. Гарбовського, В.Н. Комісарова, А.Ф. Федорова, А.Б. Шевніна, Д. Жила, Ф. Похакера, І. Курц, Б. Мосер-Мерсер наголошується на вимогах щодо якості перекладу, які мають враховувати у першу чергу пози-

цію реципієнта. У реальній ситуації реципієнтами є споживачі перекладацьких послуг, оратор і колеги-перекладачі. У випадку навчального перекладу роль реципієнта виконують викладач і студенти.

У ситуаціях реального перекладу вимоги до якості варіюються залежно від національних, вікових, гендерних і професійних факторів. У літературі можна знайти досить детальний аналіз результатів опитувань різних категорій реципієнтів, які оцінюють переклад [1, с. 114–115; 2; 3; 4]. У результаті склалася аналітична модель проблеми оцінювання якості перекладу, яку можна подати у вигляді певних параметрів, що включають чотири питання: «що передається» (наскільки переклад відповідає вихідному повідомленню з боку його точності та повноти), «як передається» (наскільки переклад відповідає нормам подання мовлення), «кому передається» (наскільки переклад відповідає цінностям тієї або іншої групи реципієнтів) і «з якою метою» (наскільки переклад відповідає наміру відправника повідомлення та очікуванням реципієнтів).

У ситуації навчального перекладу оцінка з боку реципієнта є надзвичайно важливою, але не зовсім достатньою. Така ситуація зумовлена тим, що у реальному перекладі реципієнт не має можливості порівняти оригінал і переклад. У зв'язку з цим у процесі навчання необхідно розмежовувати оцінку, орієнтовану на продукт, і оцінку, орієнтовану на процес перекладу. Мова йде про педагогічну оцінку перекладу, що виконує діагностичні, коригуючі та навчальні функції.

Метою статті є обґрунтування критеріїв оцінювання сформованості фахової компетентності усного перекладача для визначення якості тексту перекладу.

Виклад основного матеріалу дослідження. У контексті університетського навчання говорити можна тільки про відносну якість перекладу, яка залежить від етапів його навчання, критеріїв оцінки та інших факторів. Але однією з обов'язкових вимог для змісту підготовки майбутніх фахівців є формування уявлення студента про критерії оцінки якості перекладу для використання їх у процесі оцінювання власної роботи та роботи своїх колег.

Вважаємо за доцільне розглянути критерії оцінювання якості перекладу, що існують у сучасній науці. Категорія якості є однією з головних у перекладознавстві як у прагматичному, так і в ди-

дактичному аспекті. З одного боку, переклад є послугою (вид продукції), споживач якої (реципієнт) очікує задоволення своїх вимог за адекватну ціну, іншими словами, оцінка якого має здійснюватися за певними стандартами. З іншого боку, як у реальній, так і в навчальній ситуації переклад являє собою процес, у ході якого відбувається формування професійної компетентності перекладача. Якість такого процесу дозволяє оцінити актуальний рівень сформованості компетентності, більш того, окреслити шляхи її вдосконалення.

Серед найбільш відомих концепцій щодо критеріїв оцінювання якості тексту перекладу можна відзначити такі:

- концепція еквівалентності (Ю. Найда), яка виокремлює формальну еквівалентність (орієнтовану на форму вихідного тексту і тексту перекладу) і динамічну, або функціональну (орієнтовану на реакцію отримувача перекладу);

- концепція оцінки якості перекладу з врахуванням жанрово-стилістичних характеристик тексту оригіналу (К. Райс);

- концепція рівної комунікативної значущості (Г. Єгер);

- концепція позитивного комунікативного ефекту, максимального взаєморозуміння комунікантів, які належать до різних лінгвокультур (Ф. Похакер);

- концепція функціонально-комунікативного, смислового, змістового і формального критеріїв (В.В. Сдобніков);

- концепція комунікативного та семантичного перекладу (П. Ньюмарк);

- концепція комунікативно-функціональної рівноцінності (еквівалентності мовленнєвого впливу) і семантико-структурної схожості вихідного тексту і тексту перекладу (Л.К. Латишев).

У перекладознавстві існують такі критерії оцінювання якості перекладу, як адекватність, еквівалентність, реалістичність, повноцінність, рівноцінність, гармонізація смислів у перекладознавчому просторі тощо. Основними вважаються категорії адекватності, яка розглядається як перекладознавча точність, та еквівалентності, яка означає перекладознавчу тотожність. Необхідно зауважити, що предметом аналізу багатьох дослідників (М.К. Гарбовський, В.Н. Комісаров, А.Ф. Федоров, А.Б. Шевнін) виступає письмовий, а саме художній переклад, західні автори більше уваги приділяють усному перекладу (Д. Жиль, Ф. Похакер, І. Курц, Б. Мосер-Мерсер та ін.).

Принцип відповідності вимогам еквівалентності та адекватності перебуває в основі сучасних класифікацій перекладацьких помилок, де невідповідність між оригіналом і перекладом вважається помилкою, пов'язаною з перекрученням змісту або порушенням норми та узусу мови перекладу.

Для методичних цілей в умовах навчального перекладу такі невідповідності можна поділити на проблему розуміння на етапі розшифрування смислу і проблему вислову на етапі інтерпретації системи смислів. Такий принцип наведений в працях А.Б. Шевніна [5] та Н.К. Гарбовського [6]. У працях Н.К. Гарбовського виокремлюються помилки, обумовлені нерозумінням смислу вихідного тексту, і такі, що пов'язані з неправильним вираженням смислу засобами мови перекладу. Помилки на етапі інтерпретації смислу вчений розглядає як єдиний тип і додає до них стилістичні [6].

У А.Б. Шевніна, який розробляє напрям перекладознавства «ератологія», знаходимо детальний аналіз перекладацьких помилок обох груп, які він називає анонімами (помилки імпресивного типу) і паранормативами (помилки експресивного типу) [5]. Він виокремлює помилки: сприйняття, коли перекладач не розуміє оригіналу; породження, коли перекладач невдало обирає засоби мови перекладу, що призводить до перекручень та неточностей; та комбіновані сприйняття-породження. Існує думка, що перекладач робить помилки, якщо в нього недостатньо сформована та чи інша компетентність.

У концепції В.В. Сдобнікова перекладацькі невідповідники трактуються з точки зору комунікативно-функціонального підходу, і до помилок сприйняття вихідного тексту додаються невідповідники, що виникають у результаті ігнорування особливостей сприймання реципієнтом тексту перекладу [7].

Ще один підхід до класифікації перекладацьких помилок знаходимо у Д.М. Бузаджи, основою якої є логічні помилки [2]. Автор виокремлює два типи помилок: ті, що порушують *предметну логічність* (загальні логічні порушення, пов'язані з фоновими знаннями; спеціальні логічні порушення, пов'язані з логікою предметної галузі, описаної у тексті; та специфічні, порушення логіки у межах одного відрізка тексту), і помилки *понятійної логічності*, що виражені у неправильному або невдалому вживанні слів, і помилки на рівні синтаксису.

За ступенем впливу на реципієнта перекладу Л.К. Латішев виокремлює такі помилки: *перекручення* (суб'єктивно обумовлене відхилення змісту перекладу від оригіналу, в результаті чого потенціал впливу перекладу не відповідає потенціалу оригіналу і викликає неадекватне уявлення реципієнта щодо предмета повідомлення); *неточність* (відхилення від змісту оригіналу, що характеризується меншим ступенем впливу, немотивоване випускання або додавання інформації, яке не повністю перекручує зміст оригіналу, але потребує уточнення); і *неясність* (функціонально-змістовий недолік перекладу, що затемнює чітко виражений зміст тексту оригіналу, який є наслідком неправильного вживання синтаксичних конструкцій і пов'язаний з невдалим вибором слова, структури або фрази чи неадекватним використанням або невикористанням перекладацького прийому) [8, с. 235–238]. Дослідник також виокремлює помилки в мовній нормі та узусі, які відображаються на розумінні смислу тексту, часто ігноруються перекладачами та викликають сумнів у реципієнта щодо компетентності перекладача [9, с. 90].

Деякі дослідники виокремлюють власне перекладацькі та мовні помилки. Так, К. Норд розглядає три види помилок: *прагматичні* (пов'язані з порушенням інструкцій, отриманих із замовленням на переклад); *культурологічні* (недотримання стилістичних норм культури мови перекладу); і *мовні* (порушення правил лексики, граматики, орфографії та пунктуації) [9].

Розглянемо проблему *оцінки якості усного послідовного перекладу*, під яким розуміємо аудитивний, прямий, односторонній або двосторонній, контактний переклад, що не потребує спеціального обладнання, застосовується у ситуаціях міжкультурної ділової комунікації і передбачає використання перекладацького запису в процесі сприймання вихідного повідомлення та породження перекладу після закінчення великого фрагмента мовлення.

Підкреслимо, що вивчення усного перекладу потребує від дослідників вирішення більшої кількості проблем, ніж письмового, зважаючи на той факт, що фіксація усного тексту та його аналіз ускладнюються з об'єктивних причин. Єдиним матеріальним продуктом, на основі якого можливо здійснити оцінку якості, є текст перекладацького запису, який розглядається як вид професійної

фіксації інформації і який використовується усними перекладачами в процесі сприйняття довгого відрізка мовлення з метою зменшення навантаження на їхню оперативну пам'ять. За допомогою такого запису створюється програма породження тексту перекладу і аналітико-синтезуючий процес ментальної обробки інформації.

Зауважимо, що проблема оцінювання якості усного, у нашому випадку послідовного, перекладу не є новою, але на сьогодні вона вважається дискусійною.

Згідно з іншими класифікаціями помилок в усному перекладі виокремлюють *мовні*, які пов'язують із неспроможністю сприймати інформацію на слух, впізнати слово, словосполучення, структуру, ідіому тощо (*She smiled at him too.* – Вона посміхнулася йому двічі).

Мовленнєві помилки, які виникають у результаті недостатнього обсягу знань, що, коли, кому та з якої нагоди доречно і достатньо сказати мовою оригіналу або перекладу. До цієї категорії відносять неухважність, обмовки, недостатню практику активного породження усних текстів різних жанрів тощо. Мовленнєвими зазвичай вважаються помилки породження («*We'll show you*», *the manager said and he recognized a familiar pattern in the voice.* – «Ми покажемо Вам», – сказав менеджер, і він зрозумів за його голосом, що йому покажуть).

Когнітивно-культурні помилки можна поділити на загальнокультурні і міжкультурні, що є результатом недостатніх фонових знань (*German Titov* – німець Тітов; *the Gaza Strip* – Газовий сектор).

Технологічні помилки виявляють недостатній рівень знань типових рішень у стандартних ситуаціях перекладу і недостатнє володіння технікою перекладу (слова-паразити, гальмування – породження інформативно пустого відрізка мовлення у кінці репліки, надмірність синонімів, збереження надлишковості замість використання компресії, власний коментар або втрати від багатослівності). Можна додати неухважність та незакінченість речення, нечітку дикцію, ковтання слів та питальні інтонації наприкінці висловлювання чи фрази.

Крім того, виокремлюють *етичні* (переклад від 3-ї особи, неввічливе ставлення до клієнтів, невиконання принципів конфіденційності, зовнішній вигляд тощо) та психологічні помилки (нервовість перед перекладом, неспроможність витримувати фізичні та емоційні навантаження, незнання свого психотипу тощо).

Сьогодні в процесі навчання усного перекладу у світі широко використовується канадська система оцінок лінгвістичної якості перекладів – *Sical III* (*Système canadien d'appréciation de la qualité linguistique*) для проведення професійної атестації перекладачів [10], згідно з якою виокремлюються дві категорії помилок: мовні та смислові, які, у свою чергу, поділяються на грубі та не грубі. Як правило, смислові помилки відповідають немотивованим відхиленням від змісту тексту оригіналу, а мовні – порушенням лексичних, граматичних і стилістичних норм мови перекладу.

Для визначення найбільш об'єктивного методу оцінювання та створення системи педагогічного аналізу помилок (термін Д. Жилія) необхідно врахувати такі *етапи*: *вилучення та ідентифікація* помилки, *встановлення її причини та пошук шляхів* запобігання їй.

У межах суб'єктно-синергетичного підходу та концепції нашого дослідження для аналізу системи оцінювання якості перекладу виокремимо такі компоненти: *дисгармонійні відношення* між текстами/дискурсами оригіналу та перекладу (перекладацькі помилки або невідповідності); *встановлення адекватності* між текстами оригіналу та перекладу (передавання смислу, який відображає інваріант тексту оригіналу); *встановлення відношень еквівалентності* між текстами оригіналу і перекладу, що означає здійснення усіх необхідних міжмовних перетворень; *відношення так званої гармонійності* (термін Л.В. Кушніної) (включаються не тільки міжмовні й міжкультурні відтворення, а й паралінгвістичні засоби спілкування і невербальна поведінка перекладача: голос, темп, зверненість до реципієнта, жести, поза тощо).

Такий процес є *синергетичним* за своєю суттю, у результаті чого усний дискурс природно вписується до іншомовної культури, а саме відбувається *культурний трансфер*, в чому і полягає вищий рівень якості перекладу.

Отже, на основі аналізу підходів та класифікацій перекладацьких помилок, враховуючи категорії суб'єктно-синергетичного підходу і концепцію нашого дослідження, виокремлюємо такі помилки в усному послідовному перекладі: помилки сприйняття, розуміння, вираження і поведінки.

Розглянемо причини виникнення кожного типу помилок. *Помилки сприйняття* можуть бути результатом інфор-

маційної насиченості вихідного тексту (цифри, дати, назви, власні імена тощо), незвичного акценту мовця, швидкого темпу мовлення, недостатнього обсягу екстралінгвістичних та фонічних знань, неправильного розподілу ресурсів уваги та концентрації.

Причинами помилок розуміння тексту оригіналу можуть бути неправильне виділення смислової гіпотези, проблеми з оперативною пам'яттю, аналіз вихідного повідомлення, нерозуміння граматичних або лексичних явищ, неточне розуміння значень деяких слів в оригіналі або незнання предмета повідомлення, неефективна або недостатня підготовка до перекладу.

Помилки вираження можуть бути результатом недостатніх знань мови перекладу, знаходженням неточного відповідника в тексті перекладу, порушенням норм мови перекладу, неправильного розподілу уваги в процесі декодування перекладацького запису (УПС) і формулювання повідомлення мовою перекладу, намаганням прикрасити фразу/повідомлення, що призводить до неможливості сприймати інформацію певним чином, а отже, до втрати низки елементів повідомлення.

Причинами помилок поведінки можуть бути тривога, надмірне хвилювання, невміння подолати стрес та сконцентруватися на процесі перекладу, відсутність досвіду публічних виступів тощо.

Отже, для розробки критеріїв оцінки якості усного послідовного перекладу будемо виходити із зазначеної класифікації помилок. Перспективним видається підхід, запропонований Л.М. Черноватим, який ґрунтується на врахуванні головних параметрів усного перекладу (*ступінь збереження головного змісту тексту оригіналу* в тексті перекладу, *правильність мовного оформлення і зовнішнє враження*) і в якому використовують шкалу, що застосовується практично в усіх міжнародних системах оцінювання, включаючи й систему оцінювання в українських вищих навчальних закладах, які працюють за Болонською програмою [11, с. 304].

На параметр *збереження головного змісту тексту оригіналу* в усному перекладі, що відповідає *критерію адекватності*, відводимо 50% загальної оцінки. 30% загальної оцінки відносимо на *еквівалентність*, або *правильне мовне оформлення тексту перекладу*, а решту 20% – на *зовнішнє враження*, що відповідає *критерію гармонійності*.

Перенесення критеріїв системи оцінювання на шкалу для оцінки якості навчального усного послідовного перекладу дає такі рівні оцінок: «відмінно» / А – 90–100 балів, «добре» / В – 80–89 балів, «добре» / С – 70–79 балів, «задовільно» / D – 60–69 балів, «задовільно» / E – 50–59 балів, «незадовільно» / F – менше 50 балів.

Запропоновані критерії дозволяють викладачу всебічно оцінити рівень сформованості ФКУП магістрів-філологів, яка містить інформаційний (знання) та прагматичний (здатності) компоненти, що реалізуються на основі сформованих навичок та вмінь практичного характеру. Вважаємо оцінювання якості усного послідовного перекладу з опорою на ера-тологічний матеріал одним з ефективних методів навчання зазначеного виду перекладу. Аналіз перекладацьких помилок сприяє підготовці впевненого перекладача, здатного виконувати свої професійні завдання.

Беручи до уваги зазначені критерії щодо сформованості ФКУП, визначаємо види проведення контролю навчання здобувачів другого (магістерського) рівня спеціальності «Філологія (Переклад включно)», якого вони мають досягти після певного періоду навчання.

Курс навчання усного послідовного перекладу передбачає наявність поточного, проміжного та підсумкового контролю. У процесі *поточного контролю* перевірки підлягають уміння здобувачів, на які необхідно звернути особливу увагу під час роботи над певною навчальною ситуацією міжкультурної ділової комунікації згідно з визначеною типологією та відібраним текстовим корпусом (наприклад, переклад переговорів на тему «Експорт та імпорт товарів»): знання спеціальної термінології; використання прецизійної лексики; клішованих висловлювань; фразеологізмів; етикетних та конвенційних формул вітання, представлення, початку та завершення мовлення; використання певних граматичних структур, модальності, синтаксичних структур. *Вимоги до контролю*: здійснюється з боку студентів та викладача, практикується самоконтроль. Регулярність проведення – згідно з оптимізацією навчального процесу. Форма контролю зумовлюється етапом навчання. *Засоби контролю*: усний послідовний переклад ділової презентації або переговорів без запису, передавання прецизійної лексики, усний

переклад з використанням УПС, переклад-диктант тощо.

Проміжний контроль відбувається після повного відпрацювання певної ситуації міжкультурної ділової комунікації згідно з визначеною типологією та відібраним текстовим корпусом і вказує на ефективність оволодіння попереднім матеріалом. *Вимоги до контролю*: об'єктивність, регулярність, оцінка з боку викладача згідно з певними вимогами. *Засоби контролю*: нормативно-орієнтований тест, усний послідовний переклад з використанням УПС запропонованого монологічного/діалогічного тексту.

Підсумковий контроль відбувається після закінчення семестру або навчального року і вказує на рівень сформованості ФКУП у зовнішньоекономічній сфері у магістра-філолога. *Вимоги до контролю*: об'єктивність, оцінка з боку викладача відповідно до рівня сформованості компетентностей, що становлять ФКУП. *Засоби контролю*: критеріально орієнтований тест, усний послідовний переклад з використанням УПС підготовленої презентації або виступу.

Обов'язковим компонентом системи вважаємо *самоконтроль та самозвіт*, введення яких до навчального процесу усного послідовного перекладу продуктивне як у практичному, так і в теоретичному аспекті. Такі форми контролю, коли студенти вдома мають записати на електронний носій свій варіант перекладу тексту з подальшим аналізом помилок на занятті, дозволяє створити не тільки наочну картину набуття професійних навичок та вмінь, але й прослідкувати становлення перекладача як особистості з формуванням адекватної самооцінки.

Така форма самоконтролю відповідає новітнім уявленням про процес навчання перекладу, який спрямований на пріоритет стратегії перекладу під час формування фахової перекладацької компетентності. Крім того, включення такого методу в навчання відображає сучасну діяльнісну парадигму до розгляду процесу усного перекладу і формування особистості перекладача як особливого типу білінгва.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Необхідність об'єктивної оцінки навчальних перекладів текстів усного дискурсу в умовах навчання студентів магістратури потребує визначення

обґрунтованих критеріїв оцінювання сформованості фахової компетентності усного перекладача з врахуванням систем оцінки, що використовуються у професійному усному перекладі. З метою аналізу проблеми оцінки якості усного послідовного перекладу на основі аналізу підходів та класифікацій перекладацьких помилок, враховуючи концепцію нашого дослідження, в усному послідовному перекладі виокремлюємо помилки сприйняття, розуміння, вираження і поведінки. Враховуючи головні параметри оцінки тексту усного перекладу (ступінь збереження головного змісту тексту оригіналу в тексті перекладу, правильність мовного оформлення і зовнішнє враження), виокремлено критерії оцінювання тексту: еквівалентність, адекватність і гармонійність. За допомогою вищезазначених критеріїв з'являється можливість всебічно оцінити рівень сформованості ФКУП магістрів-філологів. Оцінювання якості усного послідовного перекладу з опорою на ератологічний матеріал є одним з ефективних методів навчання зазначеного виду перекладу, що всебічно сприяє підготовці впевненого перекладача, здатного виконувати свої професійні завдання.

Список бібліографічних посилань

1. Аликина Е.В. Оценка качества устного последовательного перевода в реальной и учебной ситуации. Вестник НГЛУ. Нижний Новгород, 2011. Вып. 13. Проблемы перевода и переводоведения. С. 114–123.
2. Бузаджи Д.М., Гусев В.В., Ланчиков В.К., Псурцев Д.В. Новый взгляд на классификацию переводческих ошибок. М.: ВЦП, 2009. 120 с.
3. Кушнина Л.В., Аликина Е.В. Система оценки качества усного последовательного перевода в свете теории гармонизации. Вестник Пермского университета. 2010. Вып. 4(10). С. 46–51.
4. Пушкина А.В. Эрратологический аспект в процессе обучения переводу. Вестник РУДН. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. М., 2013. № 2. С. 73–76.
5. Шевнин А.Б. Эрратология: монография. Екатеринбург: Уральский гуманитарный институт, 2003. 216 с.
6. Гарбовский Н.К. Теория перевода: учебник. 2-е изд. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2007. 544 с.
7. Сдобников В.В., Петрова О.В. Теория перевода (учебник для студентов лингвистических вузов и факультетов иностранных языков). М.: АСТ: Восток-Запад, 2006. 448 с.
8. Латышев Л.К. Технология перевода: учеб. пособие для студ. лингв. вузов и фак. 3-е изд., стер. М.: Академия, 2007. 320 с.
9. Nord С., Dollerup С. Et Loddegaard A. (eds). Text Analysis in Translator Training. Teaching Translation and Interpreting. Amsterdam et Philadelphia: John Benjamins, 1992. 274 p.

10. Sical. Systeme canadien d'appréciation de la qualite linguistique. URL: <http://www.btb.termiumplus.gc.ca/tpv2alpha/alphafra.html?lang=fra&i=1&index=enb&srchtxt=SICAL/>.
11. Черноватий Л.М. Методика викладання перекладу як спеціальності: підручник для студентів вищих закладів освіти за спеціальністю «Переклад». Вінниця: Нова Книга, 2013. 376 с.

References

1. Alikina, E.V. (2011). Evaluation of the quality of oral consecutive interpretation in real and learning situations. *Bulletin of NSLU. Nizhny Novgorod. Issue. 13. Problems of translation and translation studies.* 114–123.
2. Buzadzhi, D.M. (2009). New look at the translator's mistakes classification. Moscow. 120 p.
3. Kushnina, L.V. , Alikina, E.B. (2010). The system of assessment of consecutive interpreting quality within the harmonization theory. *Bulletin of Perm University.* 4 (10). 46–51.
4. Pushkina, A.V. (2013). Eratological aspect in translation training. *Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Series: Education issues: languages and specialty.* Moscow. 2. 73–76.
5. Shevnin, A.B. (2003). Erratology. Ekaterinburg: The Ural Humanitarian Institute. 216 p.
6. Garbovskij, N.K. (2007). Translation Theory. 2 nd ed. Moscow: Publishing house of Moscow University. 544 p.
7. Sdobnikov VV, Petrova O.V. (2006). The theory of translation (textbook for students of linguistic universities and foreign language faculties). Moscow: AST: East-West. 448 p.
8. Latyshev, L.K. (2007). Technology of translation: a textbook for students of linguistic universities and faculties. 3rd ed., stereotyped. Moscow: Academy. 320 p.
9. Nord C., Dollerup C. Et Loddegaard A. (eds). (1992). Text Analysis in Translator Training. Teaching Translation and Interpreting. Amsterdam et Philadelphie: John Benjamins. 274 p.
10. Sical. Systeme canadien d'appréciation de la qualite linguistique. Retrieved from: <http://www.btb.termiumplus.gc.ca/tpv2alpha/alphafra.html?lang=fra&i=1&index=enb&srchtxt=SICAL/>
11. Chernovaty, L.M. (2013). Methodology of teaching translation as a specialty: a textbook for students of higher educational institutions in the specialty "Translation". Vinnitsa: The New Book. 376 p.

ZINUKOVA Natalia,

Ph.D in Pedagogy, Associate Professor, Chair of English Philology and Translation Department, Alfred Nobel University
e-mail: natzinukova@gmail.com

ERRATOLOGICAL ASPECT AND CRITERIA OF QUALITY EVALUATION OF PROFESSIONALLY ORIENTED CONSECUTIVE INTERPRETING

Abstract. Introduction. The need for an objective evaluation of educational translations of oral discourse texts for Masters-students requires the definition of reasonable criteria for assessing the formation of interpreter professional competence, taking into account the evaluation systems used in professional interpreting. The material product, on the basis of which it is possible to carry out a quality assessment, is the text

of the translation record, which is considered as a kind of professional fixation of information, through which it creates a program of producing the text of translation and the analytical-synthesizing process of mental processing of information.

Purpose. To substantiate the criteria for assessing the formation of the professional competence of an interpreter to determine the quality of the text of the translation.

Results. On the basis of analysis of the approaches and classifications of translation mistakes, taking into account the above approaches and the concept of our study, we distinguish the following mistakes in consecutive interpreting: mistakes of perception, understanding, expression and behavior. The causes of each type of error were considered. Taking into account the main parameters of the assessment of the text of interpreting (the degree of preservation of the main content of the original text in the text of translation, the linguistic correctness and external impression), the criteria for evaluating the text were set out: equivalence, adequacy and harmony. It was assigned 50% of the total score on the parameter of preserving the main content of the original text in interpretation that meets the eligibility criterion, 30% of the overall assessment relates to equivalence, or the linguistic correctness of the translation text, and the remaining 20% - to the external impression that meets the criterion of harmony.

Originality. For the analysis of the quality assessment system it was applied the synergetic approach which gave the opportunity to distinguish the following components: the disharmonious relationship between the texts / discourses of the original and the translation (translation errors or inconsistencies); establishing the adequacy between the texts of the original and the translation (the transfer of meaning, which reflects the invariant of the original text); establishing equivalence relations between the texts of the original and the translation, which means the implementation of all necessary interlingual transformations; and the relation of so-called harmony which includes not only interlingual and intercultural correspondences, but also paralinguistic means of communication and non-verbal behavior of the interpreter: voice, tempo, address for the recipient, gestures, etc.). Such a process is synergistic in its essence, as a result of which oral discourse naturally fits into a foreign-language culture, namely, a cultural transfer takes place, in which the we have the highest level of translation quality.

Conclusions. The criteria proposed allow the teacher to assess the level of formation of the professional interpreting competence of masters-philologists comprehensively, which contains informational (knowledge) and pragmatic (ability) components, which are implemented on the basis of the developed skills and practical skills. We consider the assessment of the quality of consecutive interpreting, based on the erratological material, as one of the effective methods of teaching this type of interpreting. The analysis of translation mistakes contributes to the training of a confident interpreter able to perform his professional tasks.

Key words: consecutive interpreting; translation quality; evaluation; criteria; professional translation competence; translation mistakes.

Одержано редакцією 10.04.2018
Прийнято до публікації 14.04.2018

ЗІНЧЕНКО Анна Володимирівна,

старший викладач кафедри іноземних мов,
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
e-mail: zinchenkoAnn36@gmail.com

СУТНІСТЬ ФЕНОМЕНА «КОМУНІКАТИВНА ТОЛЕРАНТНІСТЬ» У ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

У статті визначено основні положення у з'ясуванні сутності поняття «комунікативна толерантність» у контексті функціонального, екзистенційно-гуманістичного, диверсифікаційного, діалогічного, фасилітативного й синергетичного підходів, а також представлено авторську позицію щодо цього феномена.

Ключові слова: толерантність, комунікативна толерантність, мовленева взаємодія, підходи до з'ясування змісту толерантності.

Постановка проблеми. Протягом кінця ХХ – початку ХХІ ст. категорія «толерантність» стала однією з найактуальніших проблем наукових досліджень у галузі гуманітарних наук, зокрема й у педагогічній.

Питання формування комунікативної толерантності є нині актуальними в зв'язку з інтеграцією України в європейський освітній простір, що передбачає встановлення якісно нових взаємозв'язків із зарубіжними партнерами в освітній і науковій діяльності, зокрема взаємообмін студентами та викладачами, що зумовлює розширення комунікації представників різних національностей, носіїв різних мов і культур. Ось чому формування комунікативної толерантності, тобто особистісної якісної ознаки суб'єктів навчання, викликає зацікавленість дослідників. Особливо актуальною нині є проблема дотримання толерантної комунікації в молодіжній аудиторії.

Аналіз останніх досліджень. Засади дослідження феномена толерантності знаходимо у філософських публікаціях М. Кагана, І. Канта, Дж. Локка та інших учених. Проблема толерантності є особливо актуальною в політичних, культурологічних, соціологічних науках. Проте найбільший інтерес до неї спостерігаємо в психолого-педагогічній науці. Про це свідчать праці О. Батуріна, О. Богданової, І. Воробйової, М. Губанової, С. Данілової, І. Єпішевої, Т. Загорулі, А. Зяцькова, О. Калач, А. Ніколаєвої, І. Плужник, А. Скок, Ю. Тодорцевої, С. Толстікової, О. Шавріної. Аналіз досліджень цих авторів підтвердив, що маловивченими виявилися питання розвитку толерантного спілкування студентів в умовах їх-

ньої професійної підготовки у вищих закладах освіти. Також донині недостатньо чітко визначено основні компоненти змісту феномена «комунікативна толерантність».

Мета статті – з'ясувати наукові підходи до визначення сутності поняття «комунікативна толерантність» й розкрити його зміст.

Виклад основного матеріалу. З філософської позиції толерантність – це терплячість до інших поглядів, думок, звичок. Вона є необхідною умовою щодо особливостей різних народів, націй і релігій, ознакою впевненості в собі, свідомості й надійності власних думок, виявленням відкритості для всіх ідейних течій. Сучасна філософія розглядає толерантність також як інтелектуальну протилежність інтолерантності, нетерплячості (Е. Леонт'єва, В. Петренко, Г. Петрова), як певну форму людської свідомості, а тому як принцип організації суспільних відношень (А. Дробіжева, В. Кемеров, Дж. Лорсен, К. Нідерман, О. Перцев, Г. Петрова, М. Хомяков та ін.), або активну життєву позицію, яка охоплює захист прав кожної людини й негативне (неприпустиме) ставлення до проявів нетерплячості (О. Асмолов, Б. Уільямс) і як здатність особистості до взаєморозуміння, уміння відчутти світосприйняття іншого, йти на компроміс (Р. Валітова, В. Лекторський).

З позиції В. Лекторського, категорія «толерантність» тісно пов'язана з розширенням власного досвіду особистості й критичного діалогу, через який людина не лише самоідентифікується, а й може змінюватися, розвиватися, оскільки на основі постійної комунікації вона буде діалог не тільки з іншими, а й сама із собою. Автор пропонує 4 способи розуміння толерантності:

1) толерантність як байдужість (існування думок, істинність яких ніколи не може бути доведена) – релігійні погляди, цінності різних культур, етичні вірування, переконання тощо;

2) толерантність як неможливість взаєморозуміння (обмежує прояв терпля-

чості пошаною до іншого, якого водночас зрозуміти неможливо й з яким неможливо взаємодіяти);

3) толерантність як поблажливість (привілейоване у свідомості людини положення власної культури, тому всі інші оцінюються як слабкіші: їх можна терпіти, але й водночас зневажати);

4) терплячість як розширення власного досвіду й критичний діалог – дає змогу не лише поважати чужу позицію, а й змінювати свою в ході критичного діалогу [1, с. 15].

На думку М. Бубера, толерантність становить невід'ємну частину діалогу між «Я» і «Ти», у ході якого відбувається контакт у відносинах, позиціях і можливостях [2]. Ось чому ця категорія неодмінно пов'язана з комунікативними процесами в міжособистісних стосунках людей. Свідченням цього є різноманітні зарубіжні психологічні теорії особистості. Наприклад, у теорії «здорової особистості» А. Маслоу з'ясування феномена толерантності відкриває шлях до розуміння сутності людини з позицій її самоактуалізації [3].

З наукових джерел відомо, що для опису складних психологічних процесів і явищ використовуються три компоненти: когнітивний, емоційний і поведінковий. Однак крім них, С. Братченко виокремлює ще й вербальний компонент, що ґрунтується на спробах навантаження толерантності, навчанні промовляти правильні слова тощо [4, с. 107]. Це ще раз підтверджує зв'язок феномена «толерантність» з комунікативними явищами міжособистісної взаємодії.

Отже, з позиції психологів толерантність – це здатність особистості при розходженні думок, оцінних суджень, поведінки, вірування тощо керувати пониженням чутливості до об'єкта за рахунок механізмів терпіння (стриманість, витримка, терплячість, самоконтроль), прийняття позиції іншого (співробітництво, взаємодія, поблажливість, компроміс).

Питання толерантності у спілкуванні як необхідності встановлення суб'єкт-суб'єктних стосунків між усіма комунікантами у своїх працях порушували К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, Г. Андрєєва, Б. Братусь, А. Брушлінський, В. Зінченко, М. Каган, Н. Кузьміна, Б. Ломов, А. Мудрик, В. Мухіна, В. Петровський, В. Слободчиков. На їхню думку, комунікативний аспект спілку-

вання передбачає обмін інформацією між мовцями, які спілкуються. Інформація в процесі спілкування не лише передається від одного суб'єкта іншому, а й породжує спільність цих людей. Це пояснює те, що в психології виокремлено вербальну (мовну) і невербальну комунікацію, сутність якої, на думку Е. Леонтьєвої й Г. Петрової, полягає в живому й актуалізованому здійсненні соціальної реальності, її демонстрації [5, с. 60].

Акцентуючи увагу на взаємозв'язку толерантності й спілкування, М. Каган підкреслює, що на «...досягнення спільності (або підвищення рівня спільності) між суб'єктами відбувається... при збереженні неповторної індивідуальності кожного» [6, с. 86]. Тобто встановлюються такі співвідношення партнерів спілкування: взаємодія – толерантність – спілкування – спільність. Об'єкт толерантності в цьому мовленевому процесі перетворюється в суб'єкт спілкування. З цього випливає, що толерантність спонукає до спілкування, а рівень спілкування визначає вид і рівень сформованості толерантності. Перейдемо до розгляду поняття «комунікативна толерантність».

Різні аспекти комунікативної толерантності вивчали В. Бойко, А. Мудрик, А. Скок, Л. Уманський, Г. Щедровицький та інші. Серед них більшість авторів визначали толерантність як особистісну якість, що проявляється в готовності до взаєморозуміння та взаємодії, що становить найвищий щабель толерантності.

На думку А. Скок, «комунікативна толерантність – це насамперед здатність людини до взаємодії з іншими. Вона є пізнанням особистістю самої себе та іншої людини, толерантними настановами поведінки й спілкування» [7, с. 80].

А Л. Ніколаєва вважає, що комунікативна толерантність є духовним і фізичним станом індивіда, який координує певний тип його взаємостосунків із партнерами спілкування й містить у собі ціннісні характеристики особистості [8, с. 7].

На переконання В. Бойка, комунікативна толерантність це «характеристика ставлення особистості до людей, яка демонструє ступінь її витриманості неприємних і неадекватних, на її думку, психічних станів, якостей і вчинків партнерів взаємодії» [9, с. 23]. Учений визначає такі типи комунікативної толерантності:

- загальна – тенденція ставлення особистості до людей загалом;
- ситуативна – ставлення конкретної людини до іншої людини;
- типологічна – ставлення до типів особистості або групи людей конкретної національності, соціального статусу, професії;
- професійна – ставлення до типів людей, з якими доводиться мати справу відповідно до виду своєї діяльності [Там само].

Виокремлені вченим типи комунікативної толерантності свідчать про багатогранність і складність цього феномена, оскільки люди, об'єднуючись у групи, не лише спільно виконують якусь певну діяльність, а й задовольняють потребу у спілкуванні. Крім цього, ототожнення себе із певною групою реалізується у спілкуванні й стає основою системи стосунків «свій у конкретній групі», що виконує низку функцій комунікативної толерантності. Наприклад, Н. Бутенко виділив такі: контактну, інформаційну, спонукальну, координаційну, функцію розуміння, емотивну, функцію встановлення відносин, функцію здійснення впливу [10, с. 14].

Як бачимо, функціональний підхід до розгляду сутності комунікативної толерантності стає основою розуміння цієї категорії. Але окрім цього підходу, у сучасній науці сформувалися й інші філософські та психологічні підходи, що розширюють понятійний апарат цього феномена. Зокрема це екзистенційно-гуманістичний, диверсифікаційний, діалогічний, фасилітативний і синергетичний підходи.

Через розуміння унікальності існування людини у світі та оригінальності її внутрішнього дискурсу сутність екзистенційно-гуманістичного підходу полягає у визнанні й винятковості ролі особистості в здійснюваній нею комунікативної діяльності, тому що за умов важливості ролі соціальних норм, суспільних ідеалів, професійних вимог виникає прагнення людини у своїх комунікативних діях орієнтуватися на власну мету, цінності, пріоритети, тобто самовизначення як вільний і відповідальний вибір людини «ціннісного толерантного ставлення до життя» [11, с. 5–7]. А це означає, що комунікативна толерантність конкретного фахівця є особливою якістю його способу буття, а не лише вимоги професійної ролі

чи комунікативна навичка. Звідси випливає важливий наслідок для розширення розуміння сутності комунікативної толерантності: толерантність – це особливий принцип існування того світу спілкування й взаємних стосунків із людьми, який особистість будує на основі розуміння й прийняття розмаїття буття й визнання неминучості співіснування відмінностей.

Зміст диверсифікаційного підходу полягає в об'єднанні великої кількості варіантів у складі комунікативної толерантності її типів, видів, форм і рівнів, що зумовлено її пронизливістю у всіх сферах соціального та індивідуального життя людини. Тобто в межах цього підходу комунікативна толерантність трактується з позицій багатоаспектності й неоднорідності змісту цього феномена, до якого належать когнітивні, емоційні й поведінкові характеристики. Водночас поведінковий вимір, на думку С. Братченка, складає найбільш видиму частину «айсберга толерантності». До поведінкової толерантності вчений відносить велику кількість конкретних умінь і здатностей, серед яких виокремлює суто комунікативні, як-от:

- здатність до толерантного висловлювання й відстоювання власної позиції, готовність до толерантного ставлення до висловлювань інших;

- здатність до «взаємодії різномислячих» і уміння домовлятися;

- толерантна поведінка в напружених і екзистенційних ситуаціях [4, с. 110].

Через призму діалогічного підходу комунікативна толерантність розглядається з опорою на концепцію М. Бахтіна, сутність якої полягає в діалогічній природі людини й фіксує онтологічну несамодостатність особистості, для якої діалог з іншою особою є способом її найбільш повноцінного існування й розвитку [12, с. 293]. Комунікативна толерантність є найважливішим атрибутом діалогу й водночас умовою повноцінного особистісного буття й розвитку людини. До поняття комунікативної толерантності в контексті діалогічного підходу, за твердженням С. Братченка, належить такий конструкт, як «комунікативні права особистості» – система психолого-правових норм спілкування, які визначають межі свободи співбесідників так, щоб забезпечити їх взаємодію на основі взаємного визнання й ненасильства. Серед основних, базових комунікативних прав особистості вчений виокремлює

права на свою систему цінностей, на гідність і його пошану, на індивідуальність і своєрідність, на відмінність від співбесідника, на власну позицію тощо. Ці права розглядаються ним і як операціоналізація комунікативної толерантності, і як фіксація конкретних напрямів зусиль, необхідних для підтримки повноцінного мирного співіснування й співпраці [13].

Отже, вихідна ідея діалогічного підходу до розуміння сутності комунікативної толерантності полягає в тому, що, за словами М. Бубера, «у початку всього – відносини» і ці відносини розуміються як діалогічні [2; 14]. Водночас у діалозі виділяються полярні стани «Я – Ти» і «Я – Воно», що розглядаються як первинні настанови людського буття, завдяки яким воно звернене до самої людини та інших людей. «Я – Ти» стан розуміється як установка природного зв'язку, а «Я – Воно» – це стан природної окремішності. Здорове існування людини є ритмічним чергуванням цих протилежних станів буття. Тому напруга між зв'язком та відокремленістю є фундаментальним і суттєвим аспектом концепції діалогу. Для кожного його учасника інша людина є метою й цінністю, а не засобом або умовою його власного буття.

«Я – Ти» відносини будуються на глибокому переживанні «іншості», унікальності й цілісності партнера в діалозі [2; 14]. Це переживання взаємне, воно повертається до іншої людини, внаслідок чого створюється загальний досвід спільного буття («співбуття»). Досвід «співбуття» є досвідом «зустрічі» як унікального процесу взаємної та саморозкриття учасників діалогу. Хронотопом «зустрічі» є простір «Я – Ти – Тут – Тепер», у якому розгортаються зміни сприймання себе, іншої людини й світу.

Сутність фасилітативного підходу до розуміння комунікативної толерантності полягає в цілеспрямованому формуванні її складників шляхом спеціального навчання, соціально-психологічних тренінгів тощо, бо саме в їх ході виявляється її істинна сутність. Водночас як зазначає С. Братченко, основна увага зосереджена не на досягненні загальних для всіх очікуваних результатів, а на створенні умов, найбільш сприятливих для вироблення кожним власної, самостійної й незалежної позиції, для природного, рефлексивного й індивідуального становлення толерантності в усіх основних її вимірах [4, с. 110].

Отже, з позицій фасилітативного підходу комунікативна толерантність – це

такий тип міжособистісної взаємодії, при якому головною метою діяльності стає допомога й створення сприятливих умов для саморозвитку й самореалізації іншого суб'єкта.

Якщо толерантність проявляється у взаємодії учасників комунікативного процесу, то закономірно відбувається синергізм (із грецьк. *synergia Synergos* – (syn) разом (ergos) діючий, співробітництво) відтворення сутності комунікативних актів: обмін інформацією між учасниками спільної діяльності; структурування організації учасників залежно від її змісту та способу оволодіння нею; взаємопізнання суб'єктів діяльності як основа для їх взаєморозуміння. У зв'язку з цим можна виокремити синергетичний підхід до розуміння сутності феномена «комунікативна толерантність», зміст якого, на думку В. Аршинова, полягає в «...мистецтві організації умов для продуктивного діалогу «порядок – хаос», на межі яких «кристалізується» новий сенс» [15]. Відповідно до цієї синергетичної парадигми людина постає як відкрита система, у якій детерміновані й стохастичні (випадкові) процеси взаємодіють, взаємодоповнюють один одного й виявляють тенденцію до гармонії й позитивного системного розвитку. Із цієї позиції комунікативна толерантність передбачає взаємодією представників різних світоглядів, стилів життя, релігійних настанов у міжцивілізаційному діалозі культур, пошуках принципів взаєморозуміння, нових способів комунікації на основі взаємоузгодженого співробітництва.

Висновки. У контексті проаналізованих підходів вихідними положеннями розуміння сутності поняття «комунікативна толерантність» є те, що цей феномен детермінується проявом свідомого, осмисленого й відповідального вибору людини, її власної позиції й активності щодо побудови певних відношень під час спілкування з іншими людьми, має характеристику складного, багатоаспектного й багатокомпонентного особистісного явища, основу якого складає особливий діалоговий спосіб міжособистісної взаємодії, формованої спонтанно або цілеспрямовано в спеціально створених умовах навчання, виховання й розвитку на синергетичних засадах співробітництва.

Список бібліографічних посилань

1. Лекторский В.А. О толерантности. *Философские науки*. М., 1997. № 3–4. С. 14–18.
2. Бубер М. Я и Ты / Пер. с нем. Ю. Терентьева, Н. Файнгольда. М.: Высшая школа, 1993. 175 с.

3. Маслоу А.Г. Мотивация и личность / Пер. с англ. СПб.: Евразия, 1999. 478 с.
4. Братченко С.Л. Психологические основания исследования толерантности в образовании. *Педагогика развития: ключевые компетентности и их становление: Материалы 9-й науч.-практ. конф.* Красноярск: Краснояр. гос. ун-т, 2003. С. 104–117.
5. Толерантность и коммуникация: Коллективная монография / Под ред. Г.И. Петровой. Томск: Дельтаплан, 2002. 178 с.
6. Каган М.С. Мир общения: проблема межсубъектных отношений. М.: Политиздат, 1988. 319 с.
7. Скок А.Г. Комуникативна толерантність викладача вищого навчального закладу. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. Житомир. 2007. № 34. С. 79–84.
8. Николаева Л.А. Формирование коммуникативной толерантности студентов-будущих юристов (на примере университетского образования в России и Германии): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Кемерово, 2007. 20 с.
9. Бойко В.В. Энергия эмоции в общении: взгляд на себя и других. М.: Филин, 1996. 472 с.
10. Бутенко Н.Ю. Комуникативні процеси у навчанні: підручник. Київ: КНЕУ, 2004 383 с.
11. Асмолов А.Г. Толерантность от утопии к реальности. *На пути к толерантному сознанию / Под ред А. Г. Асмолова*. М.: Смысл, 2000. 255 с.
12. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. М.: Советская Россия, 1979. 320 с.
13. Братченко С.Л. Межличностный диалог и его основные атрибуты. *Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / Под ред. Д.А. Леонтьева, В. Г. Щур*. М.: Смысл, 1997. С. 201–222.
14. Бубер М. Два образа веры. М.: Республика, 1995. 468 с.
15. Аршинов В.И. Гражданское общество как проблема коммуникативного действия. URL: <http://www.prof.msu.ru/publ/book3/arsh.htm#s>

References

1. Lektorsky, V. A. (1997). On tolerance. *Philosophical sciences*. Moscow, 3–4, 14–18. (in Rus.).
2. Buber, M. (1993). *Me and You*. Moscow: Higher school, 175. (in Rus.).
3. Maslou, A. G. (1999). Motivation and personality. Transl. from english. St. Petersburg : Eurasia, 478 p. (in Rus.).
4. Bratchenko, S.L. (2003) Psychological foundations of the study of tolerance in education. *Pedagogy of development: key competencies and their formation: Materials of the 9th scientific-practical conf.* Krasnoyarsk, 104–117. (in Rus.).
5. Tolerance and Communication: Collective Monograph (2002). In G.I. Petrova (Ed.). Tomsk: Hanglider. 178 p. (in Rus.).
6. Kagan, M.S. (1988). The world of communication: the problem of intersubjective relations. Moscow, 319 p. (in Rus.).
7. Skok, A.G. (2007) Communicative Tolerance of a Teacher of a Higher Educational Institution. *Bulletin of Zhytomyr State University named after Ivan Franko*. Zhytomyr, 34, 79–84. (in Ukr).
8. Nikolaeva, L.A. (2007). Formation of communicative tolerance of future law students (on the example of university education in Russia and Germany). (Ph.D Dissertation). Thesis. Kemerovo. 20 p. (in Rus.).
9. Boyko, V.V. (1996) *Energy of emotions in communication: a look at oneself and others*. Moscow: Filin, 472 p. (in Rus.).
10. Butenko, N. (2004). *Yu Communicative processes in teaching: Textbook*. Kyiv, 383 p. (in Ukr).
11. Asmolov, A.G. (2000). Tolerance from utopia to reality. *On the Way to Tolerant Consciousness*. Moscow: Meaning. 255 p. (in Rus.).
12. Bakhtin, M.M. (1979). *Problems of Dostoevsky Poetics*. Moscow: Soviet Russia, 320. (in Rus.).
13. Bratchenko, S.L. (1997). Interpersonal Dialogue and Its Main Attributes. *Psychology with a Human Face: A Humanistic Perspective in Post-Soviet Psychology*. Moscow, 201–222. (in Rus.).
14. Buber, M. (1995). *Two Impositions of Faith*. Moscow: Republic, 468 p. (in Rus.).
15. Arshinov, V.I. Civil society as a problem of communicative action. Retrieved from <http://www.prof.msu.ru/publ/book3/arsh.htm#s>

ZINCHENKO Anna,

Ph.D in Pedagogy, Senior Lecturer of Foreign Languages Department,
Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy
e-mail: zinchenkoAnn36@gmail.com

THE ESSENCE OF "COMMUNICATIVE TOLERANCE" CONCEPT IN PSYCHOLOGICAL-AND-PEDAGOGICAL LITERATURE

Abstract. Introduction: The problem of communicative tolerance is particularly important in the process of European integration. This process involves the establishment of qualitatively new relationships of Ukraine with foreign partners in educational and scientific activities. Therefore, the formation of communicative tolerance is a burning issue for student audience.

The initial ideas of understanding the essence of "communicative tolerance" concept are defined within the limits of functional, existential humanistic, diversification, dialogic, facilitative and synergistic approaches. The author's interpretation of this concept is given in the paper.

Purpose: The purpose of the paper is to find out the scientific approaches to the definition of "communicative tolerance" concept and to reveal its content.

Methods: To achieve the purpose, the methods of theoretical analysis of scientific sources, induction, deduction and description were applied.

Results: The content analysis of "communicative tolerance" concept shows that this phenomenon is necessarily associated with communicative processes. The functions of these processes form the basis for understanding the essence of "communicative tolerance" category, as a personal quality, which is found in the process of human communication, based on ethical norm. It is formed at the level of motivational-value relation to interaction as an equal dialogue and at the level of its manifestation in communicative behaviour.

Originality: The scientific significance of the study is stipulated by the fact that communicative tolerance is a problem not only in communicative linguistics, but also in vocational education, ethics, and human relationships.

Conclusion: In the context of the analyzed approaches, the starting points of understanding the essence of "communicative tolerance" concept are the following:

– this phenomenon is determined by the manifestation of conscious, meaningful and responsible choice of a person, his own position and activity in relation to building certain relationships during communication with other people;

– it has a characteristic of a complex, multi-dimensional and multi-component personal phenomenon, the basis of which is a special dialogue method of interpersonal interaction, formed spontaneously or

purposefully, in a special educational environment, education and development on the basis of synergy of cooperation.

Key words: tolerance; communicative tolerance; communication; approaches.

Одержано редакцією 18.03.2018
Прийнято до публікації 26.03.2018

УДК: 378:016

ЗІНЧЕНКО Володимир Павлович,

кандидат педагогічних наук, доцент, проректор з наукової роботи та міжнародних зв'язків,

Глухівський державний педагогічний університет імені Олександра Довженка
e-mail: volod_zin@i.ua

ЗЕМКА Оксана Валеріївна,

аспірантка,

Глухівський державний педагогічний університет імені Олександра Довженка
e-mail: oksa_freude@ukr.net

ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті досліджено специфіку проведення педагогічного експерименту з метою перевірки ефективності авторської моделі формування підприємницької компетентності у майбутніх учителів технологій. Сформульовано гіпотезу експерименту, визначено залежну і часткові залежні змінні, експериментальний чинник, комплекс завдань експериментального дослідження. Охарактеризовано діагностичний, організаційно-підготовчий, констатувальний, формувальний, контрольний етапи педагогічного експерименту. З використанням методів математичної обробки даних проаналізовано результати експериментального дослідження.

Ключові слова: підприємницька компетентність; майбутні учителі технологій; методи педагогічного дослідження; педагогічний експеримент.

Постановка проблеми. Перспективи розвитку нашої країни пов'язані з підприємництвом як рушійною силою народногосподарського піднесення. У зв'язку з цим до пріоритетних завдань реформування системи освіти в Україні відноситься озброєння дітей та молоді мотиваційними налаштуваннями, практичними знаннями, уміннями та здатностями, необхідними для успішного впровадження підприємницької діяльності.

На основі аналізу наукових джерел, здійсненого опитування вчителів закладів загальної середньої освіти, власного досвіду виявлені протиріччя між першочерговою потребою сучасного суспільства, що розвивається за законами ринкової економіки, у підготовці молодого покоління до підприємницької практики, зокрема під час навчання в закладах

загальної середньої освіти, та недостатньою розробленістю проблеми у педагогічній теорії. Дана суперечність спрямувала наше дослідження на визначення засобів, способів і методів організації та реалізації процесу формування підприємницької компетентності у майбутніх учителів технологій, яким відводиться провідна роль у підготовці школярів до їхнього включення в підприємницьке середовище як самостійних суб'єктів господарювання.

З метою перевірки правильності сформульованих теоретичних положень, ефективності розробленої моделі формування підприємницької компетентності у майбутніх учителів технологій здійснено дослідно-експериментальну роботу, основним складником якої став педагогічний експеримент.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Під експериментом В. Пілюшенко, І. Шкрабак, Е. Славенко розуміють науково організований дослід або спостереження, здійснені відповідно до чітко визначених умов, що є підставою для дослідження його перебігу, керування ним в разі необхідності та забезпечує його відтворення за відтворення визначених умов. Запорукою здійснення експериментальної роботи для перевірки теоретичних положень та детальнішого вивчення теми наукового дослідження на високому рівні вважають те, що вона має бути проведена в стислий термін з найменшими витратами та за-

безпечити максимальну якість отриманих результатів [1, с. 67–68].

О. Новиков, Д. Новиков зазначають, що основний принцип експерименту як загального емпіричного методу дослідження полягає у зміні в кожній дослідницькій процедурі лише одного певного фактору при незмінності та підконтрольності інших. З метою перевірки впливу іншого фактору необхідно провести наступну дослідницьку процедуру, де цей фактор змінюється, а всі інші контрольовані фактори залишаються незмінними [2, с. 102].

Н. Тверезовська, В. Сидоренко педагогічний експеримент називають різновидом природного, позаяк дослідження об'єкту відбувається в природних умовах різноманітних видів людської діяльності. Особливостями цього методу визначають: сформовану уяву про реальність; розробку програми; виділення одиниць дослідження; визначення об'єктивних показників; розроблення методики формуючої діяльності. Основний недолік психолого-педагогічного експерименту вбачають в гарантованому позитивному результаті (на відміну від ширшого здійснення педагогічної практики). Тому і організація експерименту, і аналіз отриманих результатів мають здійснюватися з урахуванням конкретних умов [2, с. 224, 225].

До найважливіших умов ефективності педагогічного експерименту С. Гончаренко відносить: ретельний попередній аналіз явища, зокрема динаміки його розвитку, вивчення масової практики для визначення завдань та поля експерименту; конкретизацію гіпотези з точки зору її специфіки порівняно з усталеними уявленнями в контексті здійснюваного дослідження; формування комплексу завдань, обґрунтування критеріїв та показників, за якими будуть оцінюватися результати, явище, засоби тощо; правильне визначення мінімальної, але достатньої кількості експериментальних об'єктів, а також оптимального проміжку часу для успішного досягнення мети експериментальної діяльності; здатність дослідника встановити зворотній зв'язок з об'єктом дослідження як превентивного засобу задля уникнення однобічності практичних рекомендацій та полегшення процесу інтерпретації висновків, отримання можливості виявляти складнощі під час педагогічних впливів,

встановлювати їхню причину, спостерігати динаміку досліджуваних явищ; беззаперечну доступність зроблених висновків, розроблених рекомендацій, пріоритетність у порівнянні з існуючими способами розв'язання певної проблеми [4, с. 179].

Метою статті є характеристика особливостей організації дослідно-експериментальної роботи з формування підприємницької компетентності майбутніх учителів технологій та аналіз отриманих результатів.

Виклад основного матеріалу. *Мета експерименту* полягала у перевірці педагогічних умов формування підприємницької компетентності у майбутніх учителів технологій.

Гіпотезу експерименту сформульовано наступним чином: достатній рівень сформованості підприємницької компетентності майбутніх учителів технологій буде досягнуто, якщо у процесі професійної підготовки забезпечити: посилення позитивної мотивації студентів до практики підприємництва та підготовки учнів до самостійної господарської діяльності; досягнення цілісності та неперервності процесу формування підприємницької компетентності шляхом інтеграції змісту навчальних дисциплін в розрізі опанування комплексними знаннями як з основ підприємницької діяльності, так і методики формування означеної компетентності в учнів; формування у майбутніх учителів технологій особистісних та професійно значущих підприємницьких якостей та здатностей засобами інноваційної навчальної підготовки; розробку та реалізацію програми спецкурсу «Основи підприємницької діяльності» для студентів спеціальності 014.10 Середня освіта (Трудове навчання та технології); виконання студентами завдань, спрямованих на формування у них підприємницької компетентності, під час навчально-методичної, навчально-залікової та технологічної практики.

Залежна змінна експерименту: рівень підприємницької компетентності майбутніх учителів технологій. *Часткові залежні змінні:* рівень розвитку мотиваційно-ціннісного компонента компетентності; рівень розвитку когнітивного компонента компетентності; рівень розвитку діяльнісного компонента компетентності; рівень розвитку особистісно-

рефлексивного компонента компетентності.

Експериментальний чинник (незалежна змінна): навчально-методичний комплекс з організації навчально-пізнавальної роботи студентів, побудований на проблемно-пізнавальних, творчих, групових та самостійних завданнях, що реалізує педагогічні умови формування підприємницької компетентності майбутніх учителів технологій.

Учасниками експерименту стали викладачі та студенти.

Досягненню загальної мети сприяло виконання комплексу *завдань експерименту*: 1) визначити контрольні та експериментальні сукупності студентів; 2) розробити методики для оцінки рівня прояву різних компонентів підприємницької компетентності майбутніх учителів та виявити їх вихідний рівень; 3) розробити комплекс засобів експериментального впливу на експериментальні групи; 4) реалізувати експериментальний комплекс у експериментальних групах; 5) виявити проміжні рівні підприємницької компетентності; 6) виявити підсумковий рівень підприємницької компетентності; 7) здійснити математичну обробку отриманих емпіричних даних і сформулювати висновок щодо ефективності запропонованої педагогічної технології.

Педагогічний експеримент ґрунтувався на принципах науковості, об'єктивності, системності, послідовності та проводився у п'ять етапів, протягом 2016 – 2018 навчальних років. При відборі методів дослідження орієнтувалися на досягнення надійних і точних результатів.

Діагностичний етап експерименту включав розроблення методики педагогічної діагностики стану сформованості підприємницької компетентності у майбутніх учителів технологій. З використанням комплексного тестопитувальника, методу експертних оцінок, визначених критеріїв та показників було встановлено вихідний рівень сформованості підприємницької компетентності у студентів.

За даними системи «Конкурс» Міністерства освіти і науки України на період проведення експерименту (2015–2016 н. р.) в закладах вищої освіти України на IV курсі за напрямом підготовки «Технологічна освіта» навчалось 966 студентів [4]. З використанням t-критерія Стьюдента визначили, що оптимальний обсяг

вибірки становить 283 особи. Доцільність нашої вибірки (297 студентів) підтверджується висновками С. Гончаренка про те, що «в педагогічному дослідженні вона не може бути занадто великою», достатньо обрати для спостереження 300–500 осіб [4, с. 187].

Здійснена діагностика [6] дала можливість зафіксувати недостатній рівень сформованості всіх компонентів підприємницької компетентності у значної частини студентів. На основі отриманих результатів виявлено та обґрунтовано педагогічні умови формування підприємницької компетентності у майбутніх учителів технологій [7].

На організаційно-підготовчому етапі розроблено зміст формувальної дії експериментального дослідження, сформовано методичний інструментарій, що складається з програми спецкурсу «Основи підприємницької діяльності», методичних рекомендацій, завдань, задач, рольових ігор, тестів, навчально-виховних заходів. Визначено заклади вищої освіти, на базі яких буде проводитись експеримент, та осіб, відповідальних за впровадження моделі формування підприємницької компетентності у майбутніх учителів технологій. Передано експериментальні матеріали на відповідні кафедри базових університетів.

Третій, констатувальний етап передбачав уточнення методики виявлення рівня сформованості підприємницької компетентності у майбутніх учителів технологій, визначення контрольних і експериментальних груп. Застосування діагностичної методики дало можливість констатувати рівні готовності студентів експериментальних і контрольних груп. У результаті аналізу проведеного дослідження з використанням методів порівняння та математичної статистики визначено узагальнені показники сформованості підприємницької компетентності у майбутніх учителів технологій.

Усього в експерименті було задіяно 195 студентів спеціальності 014.10 Середня освіта (Трудове навчання та технології), які навчалися на випускному курсі бакалаврату денної форми навчання, зокрема 103 особи експериментальних груп і 92 особи контрольних груп. Експеримент проводився на базі Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка, Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка, Дрогобицького державного педагогічного університету

імені Івана Франка, Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди.

Паралельна структура експериментального дослідження передбачала, що з двох навчальних груп студентів, які одночасно опановували освітню програму на випускному курсі бакалаврату, одна визначалася контрольною, інша – експериментальною. У контрольній групі освітній процес здійснювався традиційно, в експериментальній – з використанням методики формування підприємницької компетентності у майбутніх учителів технологій.

Структурними частинами формувального етапу експерименту стали: апробація розробленої методики формування підприємницької компетентності (встановлено зміни рівня сформованості підприємницької компетентності у студентів експериментальних і контрольних груп); проміжний контроль рівня прояву залежних змінних (визначено динаміку зміни рівня сформованості підприємницької компетентності у студентів експериментальних і контрольних груп); корегування розробленої системи формування підприємницької компетентності у майбутніх учителів технологій з урахуванням отриманих результатів.

Розроблений навчально-методичний комплекс включав: методичні рекомендації для викладачів дисциплін, контекстний зміст яких сприяє формуванню підприємницької компетентності у майбутніх учителів технологій; програму дисципліни за вибором «Основи підприємницької діяльності»; методичні рекомендації для проведення практичних занять та організації самостійної роботи студентів під час вивчення курсу «Основи підприємницької діяльності»; методичні рекомендації до організації позанавчальної діяльності студентів; завдання на навчально-залікову практику.

Оцінюючи ефективність формування підприємницької компетентності у майбутніх учителів технологій, урахували: ступінь навчально-пізнавальної активності студентів при виконанні різних видів робіт; якість засвоєння навчального матеріалу; вияв творчого підходу та самостійності при розв'язанні освітніх задач; результати поточного навчального контролю.

Оцінка результатів діяльності має відображати в єдності кількісний і якісний аспекти. Під якісною оцінкою розуміємо дії викладача, спрямовані на виявлення істотних характеристик об'єкта, їх ана-

ліз. Кількісна оцінка дає можливість виявити міру вираження якісних характеристик, спосіб членування для класифікації, визначити норми і стандарти тощо. Розглядаючи педагогічну оцінку як результат порівняння, зіставлення і узагальнення в єдності якісних і кількісних сторін досліджуваного об'єкта, не можна протиставляти одну її грань іншій. Проте кількісна оцінка завжди виступає вторинною і є похідною відносно якісної. Кількісний аналіз здійснювався з використанням методів математичної статистики: групування, ранжування, графічної інтерпретації, знаходження мір центральної тенденції, показників розсіювання, визначення достовірності різниці даних, отриманих у процесі експериментальної роботи.

Для діагностики рівнів сформованості компонентів підприємницької компетентності майбутніх учителів технологій як відображення правильності висунутих теоретичних положень було розроблено методику оцінювання. За основу взяли комплексний тест-опитувальник для студентів ОС «Бакалавр», що використовувався на діагностичному етапі експерименту. Для отримання емпіричної інформації з метою забезпечення цілісної характеристики об'єктів дослідження методику діагностування доповнили методом спостереження. У ролі спостерігачів, окрім автора, виступили викладачі, які впроваджували курс «Основи підприємницької діяльності», методисти педагогічної практики.

Спостереження дало можливість фіксувати важливі моменти поведінки оцінюваних осіб на навчальних заняттях та при проведенні уроків і позаурочної роботи під час проходження педагогічної практики в школі. Отримані результати (за чотирибальною шкалою оцінювання) спостерігачі заносили в протоколи. Оцінювання за мотиваційно-ціннісним критерієм окрім анкетування здійснювалося за підсумками диспутів, дебатів. Сформованість здатності до управління підприємницькою діяльністю як показника діяльнісного критерія визначали впродовж педагогічної практики. При спостереженні за роботою студентів у малих групах, проведенні рольових ігор фіксували ступінь прояву показників особистісно-рефлексивного критерія. Діагностування діяльнісного компонента підприємницької компетентності за показниками сформованості здатності до аналізу та здатності до проектування здійснюва-

лося на основі аналізу проектної діяльності студентів.

Відповідно до національної та європейської (ECTS) шкал оцінювання досягнень студентів розробили 4-рівневу шкалу оцінювання мотиваційно-ціннісного, когнітивного, діяльнісного, особистісно-рефлексивного компонентів підприємницької компетентності майбутніх учителів технологій за визначеними критеріями. За кожним показником певного критерія студент міг отримати від 1 (низький рівень) до 4 (високий) балів. Сумарний бал відображав загальний рівень сформованості підприємницької компетентності за даним критерієм. Оцінюючи рівні за когнітивним критерієм, ураховували, що 4 бали виставляються за 100-90% правильних відповідей, точне застосування отриманих знань в процесі розв'язування задачі; 3 бали – 89-74% правильних відповідей, допущені незначні помилки в алгебраїчних розрахунках; 2 бали – 73-60% правильних відповідей, серйозні помилки в аналітичних міркуваннях, задача розв'язана частково; 1 бал – до 59% правильних відповідей, фрагментарне розуміння суті задачі, не правильне розв'язання.

На контрольному етапі проведено заключний контроль рівня сформованості підприємницької компетентності у студентів контрольних та експериментальних груп. У підсумку зведення і математичної обробки результатів оцінювання отримано узагальнені показники сформованості підприємницької компетентності у майбутніх учителів технологій. Порівняння контрольних і експериментальних груп за статистичними критеріями дало можливість виявити ступінь подібності чи різниці показників сформованості підприємницької компетентності у студентів контрольних та експериментальних груп. Сформульовано висновки щодо ефективності розробленої методики формування підприємницької компетентності у майбутніх учителів технологій.

Дослідження результативності експериментальної діяльності щодо формування підприємницької компетентності у майбутніх учителів технологій здійснювалося на основі зіставлення даних, отриманих під час попереднього (констатувальний етап), поточного (формувальний етап), підсумкового (контрольний етап) контролю. Достовірність отриманих даних перевірили за критерієм злагоди (χ^2).

Статистичні розрахунки здійснили за показниками сформованості кожного з компонентів підприємницької компетен-

тності майбутніх учителів технологій. Так, за мотиваційно-ціннісним критерієм, різниця між показниками експериментальної групи на початок (19,4%) і на кінець (5,8%) експерименту становить 13,6%; середній рівень знизився на 24,3%; підвищення високого констатували на рівні 11,7%, а достатнього – 22,3%. У той же час у контрольній групі зафіксували зменшення показників низького рівня на 4,3 %, середнього – на 3,2% на фоні зростання відносних значень достатнього рівня на 4,5% і високого рівня на 3,2%. Дані результати засвідчують відчутне посилення у студентів експериментальної групи позитивної мотивації до підприємницької діяльності та формування підприємницької компетентності у учнів, усвідомлення значущості підприємства і високої міри соціальної відповідальності за наслідки самостійної господарської діяльності.

Динаміку рівнів сформованості підприємницької компетентності у майбутніх учителів технологій експериментальної групи за когнітивним критерієм представлено наступними даними: зниження низького рівня на 26,2% (з 34% до 7,8%), середнього – на 23,2% (з 51,4% до 28,2%), підвищення достатнього рівня на 43,6% (з 11,7% до 55,3%), високого – на 5,8% (з 2,9% до 8,7%). Загальна кількість студентів, які на достатньому та високому рівні засвоїли інтегровані знання підприємницького характеру, мають цілісно-комплексні уявлення про методи, прийоми, організаційні форми навчання учнів підприємству, збільшилась у 4,4 рази. Паралельний зріз знань у контрольній групі демонструє зменшення показників низького і середнього рівнів відповідно на 7,6% і 4,3% та збільшення показників достатнього і високого рівнів – на 9,8% і 2,1%.

Діяльнісний критерій методом експертних оцінок визначено найбільш значущим в аспекті формування підприємницької компетентності у майбутніх учителів технологій. Результатом використання формувальних методик в процесі освітньої діяльності студентів експериментальної групи стала зміна показників у бік зменшення низького рівня з 26,2% до 10,6% (на 15,6%), середнього рівня – з 46,6% до 31,1% (на 15,5%), у бік збільшення – достатнього рівня з 22,3% до 44,7% (на 22,4%), високого – з 4,9% до 13,6% (на 8,7%). Отримані показники якісно характеризуються сформованістю у переважної більшості студентів (58,3%) аналітичних здатностей до збору та обробки інформації, важливої для успішно-

го здійснення підприємницької діяльності, проектних та комунікативних умінь, здатності до організації та управління учнівською підприємницькою діяльністю. Для порівняння суттєвої різниці між даними, що описують рівні сформованості діяльнісного компонента підприємницької компетентності на початок і на кінець експерименту, в контрольній групі виявлено не було. Так, низький рівень знизився на 2,2%, середній – на 4,3%, у той же час відбулося підвищення достатнього рівня на 5,4%, високого – на 1,1%.

Аналіз підсумків контрольної перевірки дав можливість зафіксувати значне покращення показників сформованості особистісно-рефлексивного компонента підприємницької компетентності у студентів експериментальної групи. На низькому рівні залишились 11,7% студентів (на початок експерименту – 29,1%, зменшення на 17,4%), середній рівень знизився на 21,4% (43,7% на початок, 22,3% на кінець), достатнього рівня досягли 53,4% (на 32% більше, ніж на початок), високий рівень продемонстрували 12,6% (підвищення на 6,8%). У контрольній групі визначено зниження низького (на 5,4%) та середнього (на 3,3%) рівнів, підвищення достатнього рівня на 6,5% та високого – на 2,2%.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, упроваджений педагогічний експеримент дозволив визначити практичну ефективність розробленої нами моделі формування підприємницької компетентності у майбутніх учителів технологій. Аналіз отриманих даних засвідчує істотне покращення результатів експериментальної групи. Зокрема констатуємо зменшення показників низького та середнього рівнів на фоні збільшення відсотка студентів, які досягли достатнього та високого рівнів за всіма критеріями. Одночасно, показники рівнів сформованості контрольної групи суттєво не змінилися. Як і на констатувальному етапі, переважна кількість досліджуваних продемонстрували середній рівень і невідчутне збільшення показників достатнього та високого рівнів. Подальшу роботу ми вбачаємо в розробленні методики формування підприємницької компетентності учителів технологій у процесі неперервної освіти.

Список бібліографічних посилань

1. Пілюшенко В.А., Шкрабак І.В., Славенко Е.І. Наукове дослідження: організація, методологія, інформаційне забезпечення. Навчальний посібник. Київ: Лібра, 2004. 344 с.
2. Новиков А.М., Новиков Д.А. Методология научного исследования. М.: Либроком, 2010. 280 с.

3. Тверезовська Н.Т., Сидоренко В.К. Методология педагогического исследования: навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2013. 440 с.
4. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження: Методологічні поради молодим науковцям. Київ – Вінниця: Вінниця, 2008. 278 с.
5. Інформаційна система «Конкурс». Вступ до вищих навчальних закладів України I-IV рівнів акредитації. URL: <http://www.vstup.info/2012/i2012o.html>.
6. Земка О.В. Критерії, показники та рівні сформованості підприємницької компетентності у майбутніх учителів технологій. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка*. Глухів. 2017. Вип. 1 (33). С. 101-110.
7. Земка О.В. Педагогічні умови формування підприємницької компетентності майбутніх учителів технологій. *Вісник Черкаського університету*. Серія педагогічні науки. Черкаси. 2017. №15. 2017. С. 48-53.

References

1. Pilyushenko, V.L., & Shkrabak, I.V., & Slavenko E.I. (2004). Scientific research: organization, methodology, information provision: textbook. Kyiv: Libra (in Ukr.).
2. Novikov, A.M., & Novikov, D.A. (2010). Methodology of scientific research. Moscow: Lybrom (in Russ.).
3. Tverezovska, N.T. & Sidorenko V.K. (2013). Methodology of pedagogical research: textbook. Kyiv: Center for Educational Literature (in Ukr.).
4. Goncharenko, S.U. (2008). Pedagogical Research: Methodological Advice for Young Scientists. Kyiv – Vinnitsa: Vinnitsa (in Ukr.).
5. Information system "Competition". Admission to higher education institutions of Ukraine I-IV levels of accreditation. Retrieved from: <http://www.vstup.info/2012/i2012o.html>. (in Ukr.).
6. Zemka, O.V. (2017). Criteria, indicators and levels of entrepreneurial competence development for future technology teachers. *Bulletin of the Glukhiv National Pedagogical University named after Alexander Dovzhenko*, 1(33). 101-110. Hlukhiv: Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University. (in Ukr.).
7. Zemka, O.V. (2017) Pedagogical conditions of formation of entrepreneurial competence of future technology of teachers. *Cherkasy University Bulletin: Pedagogical Sciences*. 15. 48-53. Cherkasy: Cherkasy National University. (in Ukr.).

ZINCHENKO Volodymyr,

PhD in Pedagogy, Associate Professor, Vice-Rector in Scientific Work and International Relations, Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University,
e-mail: volod_zin@i.ua

ZEMKA Oksana,

Postgraduate Student, Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University
e-mail: oksa_freude@ukr.net

RESEARCH-AND-EXPERIMENTAL WORK ON THE FORMATION OF ENTREPRENEURIAL COMPETENCE IN FUTURE TECHNOLOGIES TEACHERS

Abstract. Introduction. Prospects for the development of our country related to the development of entrepreneurship. Technology teachers are assigned a leading role in preparing students for entrepreneur-

ship. In order to test the effectiveness of the author's model of entrepreneurial competence formation, the experimental work has been carried out for future technology teachers. The main component of this work was a pedagogical experiment.

Purpose. The purpose is a characteristic of features of the organization of experimental work on the formation of entrepreneurial competence of future technology teachers and analysis of the results.

Methods. Methods of questioning, pedagogical observation, analysis of products of student activity, expert evaluations, pedagogical experiment, methods of mathematical processing of data are used.

Results. The purpose of the experiment was to test the pedagogical conditions for the formation of entrepreneurial competence among future technology teachers. The pedagogical experiment was based on the principles of science, objectivity, systemicity, consistency and was conducted in five stages during the 2016–2018 academic years. The diagnostic stage of the experiment included developing a methodology for pedagogical diagnostics of the condition of entrepreneurial competence formation in students. The diagnostics made it possible to fix the insufficient level of formation of all components of entrepreneurial competence in most students. On the basis of the obtained results the pedagogical conditions of entrepreneurial competence formation in future technology teachers are substantiated. At the organizational-preparatory stage a methodology for the formation of entrepreneurial competence has been developed. The developed educational-methodical complex included: methodical recommendations for teachers of disciplines whose contextual content contributes to the formation of entrepreneurial competence among future technology teachers; elective program subjects "Basics of Entrepreneurship"; methodical recommendations for carrying out of practical classes and organization of independent work of students during studying the course "Basics of Entrepreneurship"; methodical recommendations for the organization of extracurricular activities of students; task for educational practice. At the qualifying stage, experimental and control groups were identified, and the initial level of the entrepreneurial competence of the students was established. In total, 195

future technology teachers were involved in the experiment (103 in experimental groups and 92 in control groups). At the formative stage of the experiment the following steps were made: the approbation of the developed methodology for the formation of entrepreneurial competence was carried out (the changes in the level of entrepreneurial competence formation in the experimental and control groups were determined); intermediate control of the level of manifestation of dependent variables (the dynamics of the change in the level of formation of entrepreneurial competence among students of experimental and control groups was determined); adjustment of the developed system of formation of entrepreneurial competence among future technology teachers taking into account the obtained results. At the control stage, the final control of the level of entrepreneurial competence formation in the students of control and experimental groups was conducted, the results were analyzed, the conclusions were drawn.

Originality. The implemented pedagogical experiment made it possible to determine the practical efficiency of the model of entrepreneurial competence developed by our future technology teachers.

Conclusion. The analysis of the received data confirms the significant improvement of the results of the experimental group. In particular, we note the decrease of the indicators of low and average levels against the background of an increase in the percentage of students who have reached a sufficient and high levels according to all criteria. At the same time, the levels of formation of the control group did not change significantly. As at the qualifying stage, the overwhelming number of subjects showed an average level and an insignificant increase in the indicators of sufficient and high levels. We see a further work in developing a methodology for developing entrepreneurial competence of technology teachers in the process of continuing education.

Key words: entrepreneurial competence; future teachers of technology; methods of pedagogical research; pedagogical experiment.

Одержано редакцією 10.04.2018
Прийнято до публікації 14.04.2018

УДК 658:37.013:629

КОЗИР Інна Сергіївна,

старший викладач кафедри менеджменту, економіки, права та туризму,
Льотна академія Національного авіаційного університету
e-mail: kozyr.inna.s@gmail.com

ПРОФЕСІОГРАМА ФАХІВЦЯ З МЕНЕДЖМЕНТУ ЗОВНІШНЬОЕКОНОМІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ АВІАЦІЙНОЇ ГАЛУЗІ ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ МОДЕЛІ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОГО ФАХІВЦЯ

У статті проаналізовано категорію конкурентоспроможності фахівців з менеджменту зовнішньоекономічної діяльності в авіаційній галузі на основі компетентнісного та діяльнісного підходу, проаналізовано їх обов'язки і завдання на прикладі посади флайт-менеджера, сформовано професіограму, обґрунтовано її складові, структурні елементи, а також, знання та вміння, що забезпечують конкурентоспроможність розглянутої категорії фахівців.

Ключові слова: конкурентоспроможність фахівців; фахівець з менеджменту ЗЕД авіацій-

ної галузі; професійна підготовка; професійна діяльність; професіограма.

Постановка проблеми. Зовнішньоекономічна діяльність (ЗЕД) підприємства – це сфера господарської діяльності, пов'язана з міжнародною виробничою і науково-технічною кооперацією, експортом та імпортом продукції, виходом підприємства на зовнішній ринок [1]. Зовнішньоекономічна діяльність підприємства є складовою загальної діяльності, але,

водночас, вона має суттєву специфіку, яка полягає у тому, що здійснюється на іншому, міжнародному, рівні, передбачає встановлення та реалізацію ділових зв'язків з суб'єктами господарювання інших країн. В умовах глобалізації і інтернаціоналізації бізнесу роль менеджменту зовнішньоекономічної діяльності набуває стратегічно важливого значення для політико-економічного стану країни, тож потребує фахівців, що здатні забезпечити його ефективне функціонування.

Особливу категорію управлінців становлять фахівці з менеджменту зовнішньоекономічної діяльності авіаційної галузі. Характер і специфіка спеціалізації передбачає встановлення вимог і критеріїв щодо управлінського персоналу, які відрізняють їх від інших претендентів, що мають фахову підготовку за спеціальністю «Менеджмент». Привабливість даної сфери діяльності, перш за все, за рахунок мотиваційних факторів матеріального стимулювання, престижності галузі та перспектив кар'єрного зростання, а також поступовий стабільний розвиток авіації в Україні та в світі створюють прикладну основу для розробки даного напрямку наукових досліджень, що актуалізується, до того ж, збільшенням студентської мобільності та зростанням тенденцій полінаціональної конкуренції на ринку праці.

За даними українського державного центру міжнародної освіти в 2017–2018 н.р. в Україні здобувають освіту 66 310 іноземних студентів, що на 2 244 особи (3,5%) більше, ніж в минулому 2016–2017 н.р. Здобути освіту за напрямом «Менеджмент і адміністрування» сьогодні в Україні можна в 131 закладі вищої освіти (ЗВО). Викладання англійською мовою, що спрямоване на адаптацію до запитів студентів з англійських країн, відбувається в 51 ЗВО [2].

Зважаючи на дослідження, за останніх років стрімко зросла чисельність українських громадян в іноземних університетах: динаміка склала 129%. В 2015 році, порівняно з 2014 роком, приріст склав майже 29%, або ж 13 266 осіб, 2/3 частини яких – українці, які навчаються в польських університетах. Як зазначають науковці, більшість українських студентів, які мігрували за кордон з метою здобуття освіти, вказують, що можливості для навчання вдома є, але

якість освіти нижча, ніж в країні призначення [3].

Щодо підготовки авіаційних фахівців в Україні, то громадяни країн ближнього зарубіжжя, визнають високу якість підготовки в вітчизняних авіаційних закладах вищої освіти, та, таким чином, збільшують конкуренцію на ринку праці в даному сегменті. Саме тому постає необхідність у формуванні моделі майбутнього фахівця з менеджменту зовнішньоекономічної діяльності авіаційної галузі, що має певний рівень готовності до здійснення професійних обов'язків у висококонкурентному середовищі ринку праці.

За твердженням Ю. Левченко, А. Москаленко, конкурентна перевага працівника передбачає наявність професійно-кваліфікаційних, особистісних, психофізіологічних характеристик, що забезпечують йому перевагу над іншими конкурентами на цільовому ринку праці. Автори зазначають, що управлінський персонал підприємства, який володіє відмінними споживчими і вартісними характеристиками формує особливу властивість їх носія витримувати конкуренцію на зовнішньому і внутрішньому ринку праці, відповідати вимогам навколишнього середовища, а сам носій стає володарем властивості конкурентоспроможності [4].

В такому випадку визначення конкретних складових конкурентоспроможності майбутніх фахівців в окремих галузях діяльності повинно базуватися на ґрунтовному вивченні особливостей і характеру їх майбутньої діяльності та підбору релевантних засобів навчання, що формують необхідні якості та здатності індивіда.

На нашу думку, конкурентоспроможність майбутнього фахівця слід розглядати як здатність конкурувати з іншими претендентами на бажану посаду за рахунок професійно-особистісних характеристик, що дозволяють виконувати професійні функції на більш високому рівні, порівняно з іншими випускниками за аналогічним фахом. Використане у сформованому визначенні словосполучення «професійно-особистісні характеристики» за значенням, в переважній більшості, відображається в терміні «професійна компетентність», дослідженню якої, як основи нової парадигми освіти, приділяли увагу науковці з усього світу, починаючи з 60-х рр. минулого століття.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему професійної компетентності фахівців через призму забезпечення конкурентоспроможності фахівців та змісту професійної освіти досліджували такі вітчизняні науковці, як А. Алексюк, В. Андрущенко, С. Батишева, В. Беспалько, В. Галузинський, І. Зязюн, О. Маковоз, Н. Ничкало, О. Носова, та ін. Питання формування професійних компетенцій фахівців різних галузей економіки розкриті в публікаціях М. Ісаєнко (у військових фахівців), Л. Кайдалової (в фармацевтичній галузі), О. Клочко (в юриспруденції).

Напрацювання Ж. Давидової, Н. Замкової, Г. Копил, О. Набоки, Г. Піскурської, О. Продіус, Ю. Продіус, Н. Самарук, В. Черевко внесли вагому частку в компетентнісну модель менеджера-фахівця з зовнішньоекономічної діяльності шляхом з'ясування і розробки організаційно-педагогічних умов формування окремих компетенцій, що забезпечують певний аспект майбутньої діяльності випускника ЗВО. Однак на сьогоднішній день недостатньо уваги приділялося питанню компетентнісної структури моделі конкурентоспроможного випускника ЗВО – майбутнього фахівця з менеджменту зовнішньоекономічної діяльності авіаційної галузі, що й обумовило актуальність даної статті.

Мета статті. Оскільки наукові висновки щодо вимог та складових компетентності менеджерів авіаційної галузі є досить малочисельними, метою статті є, на основі аналізу складових професійної діяльності майбутніх фахівців вищевказаної спеціалізації, синтезувати професіограму, як основу моделі підготовки конкурентоспроможного випускника ЗВО на міжнародному ринку праці.

Виклад основного матеріалу дослідження. Наказом Міністерства освіти і науки України від «01» червня 2017 № 600 було встановлено поняття інтегральної компетентності як сукупності загальних та спеціальних компетентностей здобувача вищої освіти, що виражають основні характеристики кваліфікаційного рівня освіти щодо навчання або професійної діяльності. Інтегральна компетентність – узагальнений опис кваліфікаційного рівня, який виражає рівень сформованих знань, вмінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що у динамічному поєднанні визначають здатність

особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність відповідно рівня навчання та/або професійної діяльності [5].

Загальні вимоги до змісту та результатів освітньої діяльності закладів вищої освіти і наукових установ за кожним рівнем вищої освіти в межах кожної спеціальності повинні міститися в державному стандарті вищої освіти. Підготовка фахівців з менеджменту зовнішньоекономічної діяльності відбувається на першому (бакалавр) та другому (магістр) рівнях вищої освіти та належить до профільної (спеціалізованої) освіти, тобто державні стандарти з визначенням інтегральної компетентності для даної спеціалізації (на рівні магістра) чи професійного спрямування (на рівні бакалавра) не передбачено, в той час, як освітня програма, сформована закладом вищої освіти, повинна враховувати особливості і специфіку майбутньої діяльності випускника та забезпечити відповідний обсяг кредитів ЄКТС на формування відповідних компетентностей. Таким чином, основну увагу в нашому дослідженні зосередимо на визначенні компетенцій, що потребуються майбутньому менеджеру зовнішньоекономічної діяльності для виконання професійних функцій і завдань в авіаційній галузі.

Професія «Менеджер із зовнішньоекономічної діяльності» належить до професій працівників, що є загальними для всіх видів економічної діяльності, тому є доцільним проаналізувати висновки наукових досліджень щодо необхідних компетенцій, перш за все, фахівців економічного профілю, як діяльнісно орієнтованого базису підготовки.

Н. Самурук вказує на наступні компоненти, що забезпечують формування професійної компетентності економістів [6]:

1) компетенції у сфері економічної діяльності, що «відповідають» за економічне мислення; знання методів економічного аналізу; наявність системного уявлення про структуру і тенденції розвитку української та світової економіки; знання принципів прийняття і реалізації економічних рішень на мікро- та макrorівнях; уміння використовувати економічну інформацію у професійній, виробничій діяльності і повсякденному житті; вміння здійснювати пошук економічної інформації; вміння проводити економічний, стратегічний аналіз та оцінку фінансово-

господарської діяльності підприємств; уміння проводити контроль, аудит, перевірку грошових коштів, виробничих запасів, основних фондів у підприємствах, організаціях, установах тощо);

2) компетенції в сфері фінансів, маркетингу, аудиту, міжнародної економіки, права, менеджменту; знання нормативно-правової бази;

3) компетенції роботи з інформаційно-комп'ютерною технікою, зокрема, знання теоретичних основ функціонування комп'ютерної техніки; уміння працювати в мережі Internet; уміння користуватися електронною поштою; уміння працювати із спеціалізованим програмним забезпеченням; уміння ефективно застосувати інформаційні технології і відповідні програми у професійній діяльності);

4) компетенції щодо ефективних комунікацій та взаємодії між людьми (знання ділового етикету та основ конфліктології, толерантність до існування інших поглядів, ефективна групова взаємодія, позитивна установка щодо себе й оточуючих тощо);

5) компетенції у сфері самовизначення і саморегуляції працівника як особистості (адекватна самооцінка, впевненість у собі, самоконтроль, самоефективність, високий рівень мотивації до досягнень, визнання необхідності неперервної освіти впродовж життя тощо);

6) виробничо-діяльнісні компетенції, що передбачають знання посадових інструкцій згідно з кваліфікацією фахівця, а саме: обізнаність з вимогами, функціями, правами, обов'язками; знання основ етикету.

Не менш важливою характеристикою діяльності фахівця з менеджменту зовнішньоекономічної діяльності є її здійснення в міжнародному середовищі. Так, Г. Копил в своєму дослідженні [7] виділяє наступні компоненти професійної компетентності майбутніх фахівців з міжнародної економіки:

1) мотиваційно-ціннісний компонент, що проявляються через наявність інтересу до поглибленого вивчення фахових дисциплін; усвідомлення значущості компетенцій, безпосередньо пов'язаних з економічною діяльністю, для майбутньої професійної діяльності; прагнення до набуття конкурентоспроможних умінь та навичок;

2) інформаційно-перцептивний компонент як здатність до компетентного сприйняття й аналізу професійно важливої інформації; здатність до запозичення кращих зразків підприємницької культури у вітчизняній і зарубіжній економіці);

3) операційно-дієвий компонент (виявляється в умінні застосовувати набуті професійно важливі знання у професійній діяльності з оптимальною користю; реалізовувати пріоритетні компетенції, властиві галузі міжнародної економіки; компетентно спілкуватись з іноземними діловими партнерами, а саме: умінні розуміти позицію співрозмовника, налагоджувати довірливий контакт із співрозмовником, створювати атмосферу діловитості, порозуміння, передбачати конфліктні ситуації та запобігати їм).

Серед найбільш вивчених компонентів компетентності майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності є комунікативна, змістовно-функціональним ядром якої є іншомовна (А. Петрова, Г. Піскурська, І. Гінсіровська та ін.) та міжкультурна (Ж. Давидова, А. Бичок, В. Сафонова, Е. Зеєр та ін.) компетенції, важливість яких зумовлена, перш за все, високою динамікою глобалізаційних процесів в економіці, та, як наслідок – необхідністю швидкої адаптації до розширення зовнішньоекономічних зв'язків.

О. Продіус та Ю. Продіус, досліджуючи компетентнісний підхід у підготовці майбутніх менеджерів в сфері зовнішньоекономічної діяльності, аналізують вимоги до їх компетентності як сукупність вимог до менеджера, підприємця і спеціаліста, що працює в міжнародному середовищі. Таким чином, професійна характеристика такого фахівця передбачає наявність у нього розуміння процесів міжнародного менеджменту та природи управлінської діяльності, розуміння і прийняття іншої культури, знання посадових обов'язків менеджера, способів досягнення цілей і підвищення ефективності роботи компанії, здатність до адекватного самооцінювання і прагнення до самовдосконалення, усвідомлення важливості етичних і правових норм, які регулюють стосунки між людьми, готовність до професійного зростання і набуття нових знань, володіння іноземною мовою, мистецтвом налагодження зовнішніх зв'язків, управління персоналом [8].

Також, звернемося до проектів Державних стандартів вищої освіти. За спеціальністю «Менеджмент» спеціальні компетентності включають 14 пунктів [9], які, на нашу думку, можна згрупувати в три групи за ознакою об'єкту впливу, а саме:

1. Знання вміння та навички щодо впливу на організацію як ієрархічно структуровану систему функцій, завдань, посад, рівнів управління, що потребує організаційно-розпорядчого впливу з боку менеджера зовнішньоекономічної діяльності. До таких компетенцій належать:

1.1) вміння обирати та використовувати концепції, методи та інструментарій менеджменту, у тому числі у відповідності до міжнародних стандартів;

1.2) встановлювати критерії, за якими організація визначає подальший напрямки розвитку, розробляти і реалізовувати відповідні стратегії та плани;

1.3) здатність аналізувати й структурувати проблеми організації, ухвалювати управлінські рішення та забезпечувати умови їх реалізації;

1.4) здатність до управління організацією, її змінами;

1.5) знання основних сучасних положень фундаментальних наук стосовно походження, розвитку та будови організації, здатність їх застосовувати для формування світоглядної позиції.

1.6) вміння формулювати задачі моделювання, створювати моделі об'єктів і процесів у сфері менеджменту із використанням математичних методів і інформаційних технологій.

2. Уміння та навички щодо регулювання діяльності колективу, як соціальної системи – тобто об'єднання індивідуальностей, професіоналів, що мають певний рівень і структуру мотивації, визначені ролі в організації та формують її корпоративну культуру. Вважаємо, до таких компетенцій відносяться:

2.1) здатність до ефективного використання та розвитку людських ресурсів в організації;

2.2) вміння створювати та організувати ефективні комунікації в процесі управління;

2.3) здатність використовувати психологічні технології роботи з персоналом;

2.4) уміння застосовувати основи педагогіки і психології у навчально-виховному процесі у закладах вищої освіти.

3. Вміння та навички щодо управління, розвитку та використання власного організаційно-управлінського ресурсу, тобто набутих та природних здатностей впливу на людей, в процесі здійснення професійної діяльності. До таких нами віднесено:

3.1) навички формування та демонстрації лідерських якостей;

3.2) здатність розробляти проекти та управляти ними, виявляти ініціативу та підприємливість;

3.3) вміння планувати і проводити наукові дослідження, готувати результати наукових робіт до оприлюднення;

3.4) здатність до саморозвитку, навчання впродовж життя та ефективного самоменеджменту.

Галузь майбутньої діяльності потребує інтеграції загальнонаукових та профільних знань під час навчання і формування компетенцій, що містять, також, специфічні вміння та навички, притаманні варіативній компоненті навчання, як диференціальній частині змісту освіти, визначеній специфікою закладу вищої освіти. В даному дослідженні мова йде про авіацію як сферу, що потребує використання набутої компетентності випускниками вишу з метою забезпечення ефективності функціонування як окремих авіаційних підприємств, так і економічної галузі в цілому.

Т. Плачинда підкреслює важливість єдиних концептуальних позицій системи навчання авіаційних спеціалістів, що забезпечують організацію цілісного освітнього процесу, орієнтованого на якісну професійну підготовку майбутнього авіафахівця. Пошук та реалізація різних шляхів і способів інтегрування освітніх програм різних рівнів професійної підготовки, на думку науковця, є обов'язковими елементами сучасного підходу до забезпечення ефективності освіти [10].

Наразі наукові напрацювання щодо досліджень компетентності майбутніх авіаційних управлінців представлені окремими публікаціями К. Крилової, яка зосереджує увагу на вивченні комунікативної компетентності майбутніх менеджерів ЗЕД авіакомпаній та виокремлює такі її компоненти: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-стратегічний, діяльнісно-коригувальний. Зазначені складові деталізують особливості майбутньої практичної діяльності випускників і дозволяють систематизувати елементи на-

вчального процесу відповідно до мети професійної освіти [11].

Вчені-дослідники психології управління методом підвищення якості процесу управління вважають професіограму, дотримання вимог якої забезпечить професіоналізм менеджера у структурі його діяльності [12]. Професіограма – це спеціальна карта, яка містить розгорнутий перелік умов і характеристик трудової діяльності по конкретній професії, її окремих вимог і професійно важливих якостей, якими повинен володіти працівник [13]. Щоб досягти успіху менеджер повинен володіти психологічними, інтелектуальними, професійними, соціологічними рисами та якостями [12].

Найбільш поширеною професією, що потребує освіти менеджера зовнішньоекономічної діяльності в сфері авіації є посада (робоче місце) флайт-менеджера («flight-management») авіакомпанії. Вона з'явилася в 90-х роках двадцятого століття з розвитком комерційних відносин між авіакомпаніями та супутніми структурами. Флайт-менеджер займається плануванням і організацією пасажирських і вантажних чартерних перевезень. Від професійних знань флайт-менеджера, вміння аналізувати ситуацію і приймати оптимальне рішення, здатності будувати плідні відносини з безліччю служб і фахівців залежить в цілому ефективність чартерних рейсів авіакомпанії. Флайт-менеджери не являються членами екіпажу, але приймають участь в польоті.

У вимогах до кваліфікації і професійної підготовки флайт-менеджера більшість авіакомпаній вказує необхідність вищої льотно-технічної або (в останні роки) економічної освіти.

Основні функціональні обов'язки флайт-менеджера починаються задовго до польоту:

- збір та аналіз інформації для виконання рейсів;
- узгодження з диспетчерами використання повітряного простору для даного рейсу;
- узгодження питань забезпечення паливом літака в проміжних аеропортах;
- планування маршруту польоту за допомогою сучасних технічних програмних засобів;
- подача заявок на використання повітряного простору Інтернетом і телефонною мережею Головного Центру єдиної системи організації повітряного руху;

– отримання інформації про метеорологічну обстановку в аеропортах вильоту і прильоту і надання її екіпажу [14].

У деяких компаніях флайт-менеджер виконує завдання з попередньої підготовки рейсів, здійснюючи взаємодію з представниками державних, громадських і комерційних організацій з питань авіаційних перевезень та вибір організацій-партнерів, що надають хендлінгові послуги.

Обов'язки флайт-менеджера в рейсі:

- здійснення розрахунково-платіжних операцій в аеропортах призначення;
- організація розміщення екіпажу літака в готелі, в разі необхідності їх транспортного та медичного обслуговування в аеропортах перебування;
- взаємодія з хендлінговою агентами аеропорту призначення з питань аеропортового обслуговування літака, його розвантаження або завантаження;
- контроль виконання одержувачами зобов'язань за укладеними договорами і правильність оформлення супутньої документації;
- в разі виникнення непередбачених ситуацій спілкування з керівництвом авіакомпанії, прикордонними і митними службами [15].

Серед важливих якостей флайт-менеджера фахівці з найму персоналу вказують наступні: стресостійкість, комунікабельність, уміння швидко переключатися з одного виду діяльності на інший, орієнтація на результат, уміння аналізувати великі обсяги інформації, здатність оперативно вирішувати нестандартні завдання в дефіциті часу, серед безлічі рішень уміння прийняти оптимальне, вміння концентруватися на деталях тощо.

На основі вивчення інформації щодо вимог до кандидатів на посади флайт-менеджерів авіакомпаній, аналізу посадових інструкцій менеджера (управителя) із зовнішньоекономічної діяльності, що відповідають вимогам Довідника кваліфікаційних характеристик професій працівників (випуск 1 «Професії працівників, що є загальними для всіх видів економічної діяльності»), а також досліджень Т. Плачинди, О. Москаленко, К. Крилової щодо особливостей підготовки майбутніх авіаційних фахівців, було розроблено професіограму менеджера ЗЕД авіаційної галузі, визначено її складові та компоненти (табл.1).

Професіограма менеджера ЗЕД авіаційної діяльності

Складові професіограми		Теоретичний аспект (знання)	Практичний аспект (вміння)
Професійні	Економічні	<ul style="list-style-type: none"> теорія менеджменту, ділового адміністрування, страхової і банківської справи способи розробки бізнес-планів і комерційних умов контрактів і договорів; методи маркетингу та ведення рекламних кампаній 	<ul style="list-style-type: none"> планування і організація повітряних перевезень; розрахунок собівартості рейсу; складання бізнес-планів; економічне обґрунтування вибору організацій партнерів що надають хендлінгові послуги; розробка заходів по підвищенню ефективності повітряних рейсів
	Технічні	<ul style="list-style-type: none"> технології забезпечення повітряних рейсів; правила охорони праці та техніки безпеки, протипожежного захисту; засоби механізації та автоматизації вантажообробних операцій; правила центрування і завантаження повітряного судна 	<ul style="list-style-type: none"> контроль технічної підготовки повітряного судна до польоту; забезпечення керованості і безпеки техніко-автоматизованих процесів навантаження-розвантаження вантажів на борт літака; розрахунок центрування і завантаження повітряного судна
	Правові	<ul style="list-style-type: none"> закони і нормативні акти, що регламентують організацію польотів повітряних суден, перевезення пасажирів і вантажів, фінансово-митних операцій 	<ul style="list-style-type: none"> розробка умов контрактів, договорів, угод на перевезення; оформлення супроводжуючої фінансової, митної, вантажної документації
	Комунікативні	<ul style="list-style-type: none"> основи дипломатичного протоколу і ведення ділових переговорів; культуру і традиції інших національностей, особливості ведення переговорів і бізнесу; англійську мову; інформаційні технології обробки, зберігання, передачі інформації 	<ul style="list-style-type: none"> проводити переговори з клієнтами, діловими партнерами, в т.ч. іноземними (англійською мовою); використання інформаційних технологій в забезпеченні повітряних перевезень пасажирів і вантажів
Психологічні	<ul style="list-style-type: none"> основи психології особистісної поведінки та групової взаємодії в нормальних та екстремальних умовах діяльності; психологічні особливості вибору та прийняття рішень 	<ul style="list-style-type: none"> рефлексія; стресостійкість; швидка адаптивність до диференційованих активностей; формування авторитету, довіри; прийняття управлінських рішень 	
Інтелектуальні	<ul style="list-style-type: none"> загальнонаукові знання про процеси і явища об'єктивної дійсності, їх кількісні і якісні характеристики 	<ul style="list-style-type: none"> загальна ерудиція; забезпечення логіки і раціональності дій і процесів; здійснення системного аналізу професійної діяльності 	
Соціологічні	<ul style="list-style-type: none"> знання ролей менеджера в організації, етапів розвитку організації і колективу; культури і етики менеджменту 	<ul style="list-style-type: none"> вміння працювати в команді, формувати мережу соціальних зв'язків; дотримання морально-етичних норм поведінки у відносинах з партнерами і конкурентами 	

Професійна складова професіограми містить економічний, технічний, правовий та комунікативний структурні елементи, які відображають функції і завдання менеджера ЗЕД авіаційної діяльності. Кожна складова відображається знаннями, (є необхідними, але недостатніми умовами компетентності) та вміннями (базуються на знаннях), що забезпечують можливість її реалізації у професійній діяльності.

Висновки. Таким чином, розроблена професіограма може бути покладена в основу формування моделі конкурентоспроможного фахівця з менеджменту ЗЕД авіаційної галузі. Сформовані складові та структурні компоненти дозволять майбутньому фахівцю успішно виконувати посадові обов'язки та слугують обґрунтуванням переліку дисциплін навчального плану підготовки та вибору технологій навчання. Подаль-

ших досліджень потребують з'ясування організаційно-педагогічних умов та конкретних методів набуття окреслених знань та вмій.

Список використаної літератури

1. Шкурупій О. В., Гончаренко В. В., Артеменко І. А. Зовнішньоекономічна діяльність підприємства: навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2012. 248 с.
2. Український державний центр міжнародної освіти URL: <http://studyinukraine.gov.ua/uk/>.
3. Жабін С., Казьміна О., Василюк О. Міграційні наміри молодих вчених НАН України: за даними соціологічного опитування 2017 року. URL: <https://commons.com.ua/uk/migracijni-namiri-molodih-uchenih/>
4. Левченко Ю. Г. Конкурентні переваги управлінського персоналу, як фактор удосконалення діяльності підприємства. *Інтернаука: Міжнародний науковий журнал*. 2017. № 1(2). С. 91–96. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/mnj_2017_1\(2\)_21](http://nbuv.gov.ua/UJRN/mnj_2017_1(2)_21)
5. Про затвердження та введення в дію Методичних рекомендацій щодо розроблення стандартів вищої освіти: Наказ Міністерства освіти і науки України від «01» червня 2017 № 600. URL: <http://old.mon.gov.ua/ua/about-ministry/normative/5555>.
6. Самарук Н. М. Формування професійної компетентності майбутніх економістів. Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. 2011. Вип. 2. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2011_2_12.
7. Копил Г. О. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців з міжнародної економіки у процесі вивчення іноземних мов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Житомир. 2007. 248 с.
8. Продіус О. І., Продіус Ю. І. Компетентнісний підхід у підготовці майбутніх менеджерів в сфері зовнішньоекономічної діяльності. URL: <http://dspace.opu.ua/jspui/bitstream/123456789/3833/1/070-074.pdf>.
9. Проекти стандартів вищої освіти. Сайт міністерства освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/vish-osvita/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini/proekti-standartiv-vishoyi-osviti>. (дата звернення 21.03.2018)
10. Плачинда Т. Професійна підготовка майбутніх авіаційних фахівців із застосуванням інтегративного підходу. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Педагогічні науки*. Кіровоград. 2014. Вип.131. С 160–164. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2014_131_44
11. Крилова К. Особливості професійної підготовки майбутніх менеджерів діяльності авіакомпаній у вищих льотних навчальних закладах. *Вісник національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка*. Київ, 2017. №11. С.79–84.
12. Ходаківський С.І., Богоявленська Ю.В., Грабар Т.П. Психологія управління: підручник: 3-тє вид. перероб. та доп. Київ: Центр учбової літератури, 2011. 664 с.
13. Крушельницька Я.В. Фізіологія і психологія праці: підручник. Київ: КНЕУ, 2003. 367 с.
14. ПрофГид. Флайт-менеджер. URL: https://www.profguide.ru/professions/flight_manager.html. (дата звернення 24.03.2018)
15. Тонкости профессии флайт-менеджера. URL: <http://intalent.pro/article/tonkosti-professii-flyt-menedzhera.html>.
16. Про вищу освіту: Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII. *Відомості Верховної Ради України*. 2014. № 37-38. Ст. 2004.

References

1. Shkurupii, O. V., Goncharenko, V. V., Artemenko, I. A. (2012). Foreign economic activity of the enterprise: teaching. manual. Kyiv: Center for Educational Literature, 248 p. (in Ukr.).
2. Ukrainian State Center for International Education. Retrieved from <http://studyinukraine.gov.ua/uk/>. (in Ukr.).
3. Zhabin, S., Kazmin, O., Vasilyuk, O. (2017). Migration intentions of young scientists of the National Academy of Sciences of Ukraine: according to the polls of 2017. Retrieved from <https://commons.com.ua/en/migracijni-namiri-molodih-uchenih>. (in Ukr.).
4. Levchenko, Y.G. (2017). Competitive advantages of management personnel as a factor for improving the enterprise's activities. *Internet Science: International scientific magazine*. 1(2). 91–96. Retrieved from [http://nbuv.gov.ua/UJRN/mnj_2017_1\(2\)_21](http://nbuv.gov.ua/UJRN/mnj_2017_1(2)_21). (in Ukr.).
5. On Approval and Introduction of Methodical Recommendations on the Development of Higher Education Standards: Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated June 01 of 2017. No. 600. Retrieved from <http://old.mon.gov.ua/en/about-ministry/Normative/5555>. (in Ukr.).
6. Samaruk, N. M. (2011). Formation of professional competence of future economists. *Bulletin of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine*. Issue. 2. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2011_2_12. (in Ukr.).
7. Kopyl, G. O. (2007). Formation of professional competence of future specialists in international economics in the process of studying foreign languages (PhD dissertation). Zhytomyr. 248 p. (in Ukr.).
8. Prodius, O. I., Prodius Y. I. Competency Approach in the Preparation of Future Managers in the Field of Foreign Economic Activity. Retrieved from <http://dspace.opu.ua/jspui/bitstream/123456789/3833/1/070-074.pdf>. (in Ukr.).
9. Projects of higher education standards. Website of the Ministry of Education and Science of Ukraine. Retrieved from <https://mon.gov.ua/ua/osvita/vish-osvita/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayiin/proekti-standartiv-vishoyi-osviti>. (in Ukr.).
10. Plachinda, T. (2014). Professional training of future aviation specialists using an integrative approach. *Scientific notes of the Volodymyr Vynnychenko Kirovograd State Pedagogical University. Series: Pedagogical Sciences*. Kirovograd. 131. 160–164. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2014_131_44 (posting date 22.05.2018). (in Ukr.).
11. Krylova, K.(2017). Features of the training of future managers of airline companies in higher flight educational institutions. *Bulletin of the National Aviation University. Series: Pedagogy*. Kyiv. 11. 99–84. (in Ukr.).

12. Khodakivsky, Y. I., Bogoyavlenska, Y. V., Grabar, T. P. (2011). Psychology of Management: Textbook: 3rd form. processing and add. Kyiv: Center for Educational Lit. 664 p. (in Ukr.).
13. Krushelnytska, Y. V. (2003). Physiology and psychology of labor: textbook. Kyiv: KNEU. 367 p. (in Ukr.).
14. ProfHyd. Flight Manager. Retrieved from https://www.profguide.ru/professions/flight_manager.html. (in Rus.).
15. The subtleties of the profession of flight-manager. Retrieved from <http://intalent.pro/article/tonkosti-professii-flayt-menedzhera.html>. (in Rus.).
16. About higher education: Law of Ukraine dated 01.07.2014 № 1556-VII. Information from the Verkhovna Rada of Ukraine. (2014). 37–38. (in Ukr.).

KOZYR Inna

Senior Lecturer of Management, Economics, Law and Tourism Department,
Flight Academy of National Aviation University
e-mail:kozyr.inna.s@gmail.com

PROFESSIOGRAM OF THE SPECIALIST IN MANAGEMENT OF FOREIGN ECONOMIC ACTIVITIES OF THE AVIATION INDUSTRY AS THE BASIS OF THE COMPETITIVENESS MODEL FORMATION

Abstract. The article examines the characteristics and particular qualities of foreign economic activity, justifies the importance of skilled management of this sphere. The managers of foreign economic activity of the aviation industry make up a special category of managers, due to the influence of their decisions on the subsequent operations of the airline. Prospects for the development of aviation and the opportunities for career growth and material well-being attract more specialists to the aviation enterprises.

Research the statistics of educational migration shows that in the context of globalization processes, competition between graduates of higher educational institutions takes place at the international level. This situation actualizes the study of the problem of ensuring the competitiveness of managers of foreign economic activity.

Also, the article analyzes the essence of the competitive advantage of the employee and suggests the concept of competitiveness of the future specialist.

The main focus of the article is on the study of the duties and tasks of the manager of foreign economic activities of the airline, in particular the flight manager of the airline. Based on the studies of general economic competencies, the competences of a specialist in international economics, management, and also guided by the draft state standard for the training of managers in higher education, a profессиogramma of the manager of foreign economic activity of the aviation industry was formed. As part of the profессиogramma are singled out professional, psychological, intellectual, sociological elements. In addition, professional include economic, technical, legal, and communicative components. Each of the proposed elements provides for the knowledge and skills necessary to successfully implement the functions of the analyzed specialist at the airline.

So, the developed profессиogramma can be used as a basis for the formation of a model of a competitive specialist and the choice of forms and methods of training for the formation of necessary knowledge and skills.

Key words. competitiveness of specialists, specialist in management of foreign trade of aviation industry, professional training, professional activity, profессиogramma.

Одержано редакцією 18.03.2018
Прийнято до публікації 26.03.2018

УДК 378.091.2

КОНДРАШОВА Лідія Валентинівна,

доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки вищої школи
і освітнього менеджменту,
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
e-mail: kondrashovmm@ukr.net

УПРАВЛІННЯ ПІДГОТОВКОЮ СТУДЕНТІВ УНІВЕРСИТЕТУ ДО САМООСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розкриваються основні положення методології забезпечення якості професійної підготовки майбутніх фахівців у системі університетської освіти, розглядаються методологічні підходи, критерії і показники професійного становлення особистості у процесі управління навчальним процесом; конкретизуються сутність кожного підходу до організації професійної підготовки студентів і умови ефективної реалізації «Програми якості освіти», виявлення вузьких місць у практиці підготовки майбутніх фахівців і засобів їх подолання в навчальному процесі.

Ключові слова: управління; самоосвітня діяльність; підготовка до самоосвітньої діяльності; управління підготовкою до самоосвітньої діяльністю, самоосвітня компетентність.

Постановка проблеми. Своєрідність освітньої ситуації в Україні визначає створення нової системи вищої освіти, зумовленої оновленням змістом освітніх стандартів, збільшенням долі самостійної роботи з панування основ обраної професії в системі університетської підготовки. Проведений аналіз наукової літератури з досліджуваної проблеми свідчить, що питання управління в науковій літературі розглядаються в декількох аспектах: як діяльність (Г. Єльнікова, М. Поташник та ін.), вплив (Л. Даниленко, О. Козлова та ін.) і взаємодія (Т. Давиденко та ін.), як технологізація

освітнього процесу (В. Беспалько, А. Кулагін, Ф. Янушкевіч та ін.), діагностування, проектування, моделювання діяльності (В. Андрущенко, В. Лугової, О. Навроцький та ін.). У нашому дослідженні управління підготовкою до самоосвітньої діяльності розглядатиметься як діяльність.

Управлінський вплив викладачів у ході організації підготовки до самоосвітньої діяльності допомагає студентам оволодівати управлінськими діями, що позитивно впливає на процес професіоналізації вищих психічних функцій їх особистості (В. Крижко, А. Касьянова, Є. Павлютенков, В. Симонов). У документах про модернізацію вищої педагогічної освіти зазначається, що особистий досвід як головна перевага майбутнього фахівця вимагає розробки теоретичних положень, що розкривають можливості самоосвітньої діяльності в професійному становленні, саморозвитку та самоорганізації студентів університету. Тому проблема оптимізації самоосвітньої діяльності студентів у системі університетської освіти потребує подальшого дослідження в аспекті управління цим процесом.

Мета статті – теоретичне обґрунтування ефективності управління підготовкою студентів до самоосвітньої діяльності як важливого фактору їх професійного становлення в умовах університетської освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. У практиці університетської освіти увага зазвичай приділяється організації навчального процесу, самостійна ж робота студентів, а тим більше – самоосвітня діяльність, розглядається як сфера діяльності самих суб'єктів освітнього процесу без участі викладача і керівництва з його боку. Аналіз університетської практики свідчить, що самоосвітня діяльність дійсно є справою студентів, добровільною і неконтрольованою з боку викладачів.

Підготовка студентів до самоосвітньої діяльності спрямована на забезпечення їхньої здатності до кваліфікованої реалізації в майбутній професійній діяльності самоосвітніх функцій задля збагачення знань, визначених вимогами освітньої програми. Вирішення цього завдання залежить від того, наскільки ефективним буде процес управління взаємодією навчальної і самоосвітньої діяльності, спрямованої на формування самоосвітньої компетентності та створення умов для професійного становлення студентів університету.

Отже, підготовку студентів до самоосвітньої діяльності є сенс інтерпретувати як педагогічно керовану взаємодію викладача і студентів, спрямовану на на-

буття комплексу професійних знань, умінь, навичок, розвиток і саморозвиток професійних і особистісних якостей майбутніх фахівців у процесі навчання для продуктивної самоосвітньої діяльності як важливого чинника їх професійного зростання й збагачення професійного досвіду.

Підготовка студентів університету до самоосвітньої діяльності поєднує у своїй структурі та змісті всі види діяльності, що стимулюють професійне зростання кожного учасника самоосвітнього процесу, рівня його самоосвітньої компетентності, готовності результативно взаємодіяти з різними джерелами інформації задля її раціонального використання для власного професійного зростання. В структурі цієї підготовки важливе місце посідає, з одного боку, цілеспрямована систематична робота викладача з вирішення різного ступеня складності навчальних проблем, серед яких усе більшого практичного значення набуває проблема підготовки студентів університету до самоосвітньої діяльності. З іншого боку, – рівень самоосвітньої компетентності студентів із забезпечення умов для накопичення досвіду самостійної роботи з різними джерелами інформації та її використання у формуванні власного професійного образу.

Підготовка студентів університету до самоосвітньої діяльності являє собою процес вдосконалення їх професіоналізму, самоосвітніх функцій за допомогою нестандартних дій у ході навчання, формування самоосвітньої компетентності для вирішення актуальних проблем та впровадження інновацій у практику. Результативність підготовки студентів університету до самоосвітньої діяльності залежить від чіткості постановки мети і задач, усвідомлення їх особистісного сенсу кожним студентом у процесі професійного становлення.

Самоосвітня діяльність – це процес самоуправління, самовдосконалення якості самопізнання, самоорганізації, самовизначення, самооцінки, самоконтролю і саморозвитку особистості, який передбачає високий рівень самоосвітньої компетентності у сфері професійного становлення майбутнього фахівця і який системно організується та контролюється зовнішнім суб'єктом шляхом безперервного моніторингу досягнутих результатів.

Самоосвітня діяльність – це особистісно-орієнтована система професійної самореалізації, саморозвитку та самоствердження студентів університету в обраній професійній сфері, спрямована на реалізацію індивідуальної стратегії зі зба-

гачення їх самоосвітньої компетентності, творення професійного образу, накопичення досвіду творчої професійної діяльності. Самоосвітня діяльність охоплює комплекс органічно пов'язаних між собою дій, спрямованих на саморозвиток професійного образу майбутнього фахівця, розширення й збагачення його особистісного та професійно-інтелектуального потенціалу.

Підготовка до самоосвітньої діяльності передбачає організаційно структуровану і цілеспрямовану роботу з набуття досвіду самоосвітньої діяльності та психолого-педагогічний супровід професійного розвитку студентів в контексті управління взаємодією навчальної і самоосвітньої складової освітнього процесу як важливого чинника їх професійного становлення.

Метою підготовки студентів до самоосвітньої діяльності є *збагачення* професійної компетентності через опанування прийомів раціональної розумової діяльності, *розвиток* професійних здібностей шляхом ознайомлення з досягненнями сучасної науки; *набуття* досвіду використання різних технологій і методів самостійного опрацювання різноманітних джерел інформації; *розширення* фахових перспектив і творчого потенціалу власної особистості.

Узагальнюючи зазначене вище, можемо підготовку студентів до самоосвітньої діяльності потрактувати як цілеспрямований комплекс взаємопов'язаних організаційно-змістовних заходів, спрямованих на опанування студентами раціональних умінь і навичок розумової праці, самостійної роботи з різними інформаційними джерелами для вирішення навчальних проблем, оптимізації процесу професійного становлення і формування самоосвітньої компетентності.

Процес підготовки до самоосвітньої діяльності студентів характеризується:

– *динамічністю* (гнучкістю), що проявляється у здатності процесу управління змінюватися залежно від мети і завдань навчальної діяльності як ключового стимулу самоосвітньої діяльності студентів;

– *сталістю* процесу управління, що забезпечується стабілізацією й збереженням досягнень педагогічного (методичного) досвіду, наступністю у прийнятті управлінських рішень;

– *циклічністю й послідовністю* управлінських дій (операцій), що породжується постановкою дидактичної мети, збором інформації про стан об'єкту управління, плануванням етапів органі-

зації і реалізації навчальної діяльності, вибором форм, методів і засобів вирішення навчальних завдань, контролем і аналізом досягнутих результатів, рефлексією і корекцією способів дій як основи підготовки студентів університету до самоосвітньої діяльності;

– *дискретністю*, яка проявляється у нерівномірності перебігу процесу управління, коли спочатку відбувається накопичення потенціалу впливів при проектуванні й постановці мети, зборі інформації, а вже потім здійснюються активні управлінські дії [1].

Підготовка до самоосвітньої діяльності не може зводитися до односторонньої трансляції навчальної інформації, носієм якої є викладач, а не її сприймаюча сторона – студент. Ще В. Сухомлинський відмічав, що «учіння – це не механічна передача знань. Це складні людські взаємовідношення» [2, с. 64]. Характерною рисою підготовки студентів до самоосвітньої діяльності є дидактична взаємодія, коли студент відчуває інтерес до себе з боку викладача, увагу і турботу про розвиток власних можливостей і здібностей. Дидактична взаємодія у навчальній діяльності забезпечує таке управління пізнавальної діяльністю студентів, при якому викладач:

а) ставить майбутнього фахівця у позицію активного суб'єкта учіння, діючого в спільній системі комунікативної роботи групи;

б) розвиває здатність студента до самоуправління (саморегуляції, самоорганізації, самоконтролю) власної діяльності;

в) організовує процес навчання як пошук способів вирішення навчально-пізнавальних проблем професійної спрямованості на основі творчого діалогу зі студентами [3, с. 98].

Самоосвітня діяльність являє собою усвідомлений перехід від системи зовнішнього управління до управління самими студентами власними пізнавальними діями і професійним розвитком.

Управління самоосвітньою діяльністю студентів охоплює систему заходів, серед яких: а) розробка методичних рекомендацій щодо підготовки студентів до самоосвітньої діяльності у вигляді інструкцій, пам'яток, вказівок до роботи з різними інформаційними об'єктами; б) тренінги із закріплення умінь і навичок самоосвітньої діяльності; в) ознайомлення з різними технологіями самоосвітньої діяльності; г) різні форми консультативної педагогічної допомоги та психологічної підтримки в організації самостійної діяльності майбутніх фахівців.

Управління підготовкою студентів до самоосвітньої діяльності передбачає планування навчального процесу, яке засновується на:

- об'єктивному з'ясуванні рівня підготовленості студентів до самостійного оволодіння і засвоєння знань і практичних дій з професійно орієнтованих навчальних предметів, рівня їх готовності до самоосвітньої діяльності;

- визначенні стратегічних та локальних цілей і завдань з оволодіння основними компетентностями обраної професії і усвідомленні ролі самоосвіти у професійному становленні майбутніх фахівців;

- визначенні змістової основи освітніх програм і видів контролю за ефективністю впливу управління на результати (навчальної і самоосвітньої) діяльності студентів.

Управління самоосвітньою діяльністю реалізує низку функцій, серед яких можна виділити інформаційно-аналітичну, мотиваційно-цільову, планово-прогностичну, організаційно-виконавчу та регулятивно-корекційну. Змістова основа кожної з цих функцій формується через сукупності структуративних професійних компетентностей, опанування якими передбачається освітніми програмами відповідних спеціальностей.

Управління підготовкою студентів до самоосвітньої діяльності – динамічний процес педагогічних впливів на особистість майбутнього фахівця у процесі освітньої діяльності, що передбачає:

- дуальність цілепокладання, що проявляється у необхідності засвоєння студентами змісту освітніх програм при реалізації індивідуальних стратегій професійного розвитку;

- використання новітніх технологій в організації навчальної і самоосвітньої діяльності;

- активізацію (внаслідок управлінських дій викладача) пізнавальної діяльності студентів та актуалізацію потреби в самоосвітньої діяльності як важливого чинника професійного становлення;

- надання своєчасної допомоги і психологічної підтримки кожному учаснику освітнього процесу в розробці та реалізації програми самоосвітньої діяльності, спрямованої на професійний розвиток особистості і збагачення професійного досвіду;

- створення емоційно сприятливого середовища для прояву творчих здібностей і креативних дій майбутніх фахівців

з досягнення цілей самоосвітньої діяльності;

- гармонізація інтелектуального й емоційного складників освітньої діяльності з метою активізації самоосвітньої діяльності задля підвищення якості навчальних досягнень студентів педагогічних спеціальностей.

Результатом управління підготовкою майбутніх фахівців до самоосвітньої діяльності має бути самоосвітня компетентність як здатність особистості до аналізу, накопиченню й структуруванню інформації та використанню її у самостійному вирішенні завдань освітнього процесу через сформовану готовність використовувати знання, вміння, навички, креативні здібності у не тільки при опануванні нових знань, а й для набуття професійного досвіду.

Основа управління підготовкою студентів до самоосвітньої діяльності формується логікою взаємозв'язків навчальних предметів, які утворюють зміст освітньої програми [4, с. 73]. Відповідно до структурно-логічної будови освітньої програми важливу роль відіграє планування навчального процесу, яке передбачає:

- з'ясування рівня підготовленості студентів до самостійного опанування й засвоєння знань і способів дій з професійно орієнтованих навчальних предметів, рівня готовності суб'єктів освітнього процесу до самоосвітньої діяльності;

- визначення стратегічних і тактичних цілей і завдань з оволодіння основами обраної професії та усвідомлення ролі самоосвіти у професійному становленні майбутніх фахівців;

- визначення превалюючих заходів і видів контролю, спрямованих на забезпечення ефективності управлінського впливу на результати освітньої діяльності.

Ефективність управління навчальною і самоосвітньою діяльністю перш за все обумовлюється характером взаємодії між викладачами і студентами, який позиціонує студентів активними учасниками освітнього процесу. Як зазначав Г. Дмитренко, навчання являє собою «систему усвідомлених зв'язків, починаючи із самих мимовільних, просторових соціальних дій і взаємовідношень, які мають стійкий характер» до цілеспрямованої взаємодії викладача і студентів у професійному становленні майбутніх фахівців [6, с. 77].

У зв'язку з цим необхідно при підготовці студентів до самоосвітньої діяльності планувати й вибудовувати навчальну роботу таким чином, щоби майбутні фа-

хівці перейнялися потребою в ній, усвідомили її важливість у професійному становленні й зростанні, розвитку професіоналізму. В цьому контексті важливе значення набуває виховний потенціал змісту навчальних дисциплін, який слід враховувати при проектуванні управлінських дій викладача в організації самоосвітньої діяльності майбутніх фахівців. Відповідно до цього, управлінські дії мають спрямовуватися на вибір дієвих методик і технологій організації самоосвітньої діяльності; способів добору й структуризації навчальної інформації з метою допомоги студентам у самоосвітній діяльності; забезпечення сприятливих умов для оволодіння студентами технологіями самоосвітньої діяльності; діагностування рівнів сформованості самоосвітньої компетентності як показника професійного зростання майбутніх фахівців.

Висновки і перспективі подальших досліджень. Управлінська діяльність викладача з підготовки студентів до самоосвітньої діяльності спрямована на проектування послідовності дій, що забезпечують поступовість в опануванні компетентнісних вимог освітньо-професійних програм відповідних педагогічних спеціальностей. Значимим аспектом управління підготовкою до самоосвітньої діяльності є розробка програм до залучення майбутніх фахівців до інноваційних технологій навчання, самостійної роботи і самоосвіти, наближення інновацій до інтересів і можливостей кожного студента. Ефективність управління підготовкою студентів до самоосвітньої діяльності обумовлена створенням організаційно-педагогічних умов для самоосвітньої діяльності із залученням інноваційних підходів в організації освітнього процесу та його предметно-змістових реалізацій, масштабності співпраці і якості професійної рефлексії.

Список бібліографічних посилань

1. Кондрашова Л.В., Кондрашов М.М. Управління навчальної і виховної діяльністю у вищому навчальному закладі: навчальний посібник. Черкаси: ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2017. 226 с.
2. Сухомлинский В.А. О воспитании. М.: Молодая гвардия, 1973. 179 с.
3. Гаєвська Л.А. Державно-громадське управління загальною середньою освітою в Україні (друга половина 19 – початок 20 ст.): монографія. Умань: ПП Жовтий, 2008. 332 с.
4. Семиченко В.А. Концепция целостности и ее реализации в профессиональной подготовке будущих учителей: дис. ... д-ра психолог. наук. Київ, 1992.

5. Мильнер Б.З. Управление знаниями. М.: ИНФРА-М, 2003. 178 с.
6. Дмитренко Г.А. Стратегический менеджмент, целевое управление персоналом организаций: учеб. пособие. 2-е изд., испр. Киев: МАУП, 2002. 192 с.

References

1. Kondrashova, L.V., Kondrashov, M.M. (2017). Management of educational and educational activity in a higher educational institution: A manual. Cherkasy: Bogdan Khmelnytsky national University at Cherkasy. 226 p.
2. Suhomlinsky, V.A. (1973). About education. Moscow: Young Guard. 179 p.
3. Gaevskaya, L.A. (2008). Public-government department of general secondary education in Ukraine (second floor 19th – early 20th centuries): monograph. Uman: Yellow. 332 p.
4. Semichenko, V.A. (1992). The concept of integrity and its implementation in the professional training of future teachers (Doctor Science dissertation). Kyiv.
5. Milner, B.Z. (2003). Knowledge management. Moscow: INFRA. 178 p.
6. Dmitrenko, G.A. (2002). Strategic management, targeted management of the personnel of organizations: training. 2nd ed., rev. Kyiv: IASM. 192 p.

KONDRASHOVA Lidia,

Doctor in Pedagogy, Professor, Professor of Higher School Pedagogy and Educational Management Department,

Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy
e-mail: kondrashovmm@ukr.net

MANAGEMENT OF UNIVERSITY STUDENTS' TRAINING TO SELF-EDUCATION ACTIVITIES

Abstract. Introduction. The article reveals the possibilities of managing the preparation of university students for self-educational activity as an important factor in the formation of their self-educational competence.

Methodology. Management is considered as a strategy for preparing university students before self-education, as a factor in the formation of their self-educational competence. Achievement of the stated goal of the research required the use of analysis, systematization, generalization of achievements in the theoretical justification of the problem under study and the formulation of theoretical provisions on the problem under study.

The purpose of the article is theoretical justification of the effectiveness of managing the preparation of students to self-educational activity as a factor of their professional development in the conditions of university education.

Statement of the contents. The essence of concepts is defined in the article: "management", "self-educational activity", "preparation before self-educational activity", "management of preparation to self-educational activity", "self-educational competence"; the purpose, tasks, principles of management of preparation of students to self-educational activity, the basic directions in realization of preparation are concretized; Conditions are revealed that ensure the effectiveness of managing the preparation of students before self-education.

Conclusions and prospects for further research. The effectiveness of managing the preparation of stu-

dents for self-educational activity is ensured by a complex of organizational and pedagogical conditions, optimization of the self-educational process, innovative activity in the formation of self-educational competence, systematic monitoring of students' independent work, reflection and evaluation of the achieved results, which pre determines the further search for solutions

to these problems and the introduction of results to the search for pedagogical practice.

Key words: management; self-educational activity; preparation before self-education; management of preparation to self-educational activity; self-educational competence.

Одержано редакцією 20.02.2018
Прийнято до публікації 01.03.2018

УДК 373.3-021.4:[008:316](045)

ЛОДАТКО Євген Олександрович,

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри педагогіки вищої школи і освітнього менеджменту,
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
e-mail: lodatko@gmail.com

ЯКІСТЬ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ У СОЦІОКУЛЬТУРНОМУ ВИМІРІ

Засновуючись на соціокультурному характері освітньої діяльності, дається огляд чинників, що формують ставлення суспільства до освіти і породжують низку проблем, які відбиваються на її якості. Аналізуючи динаміку обсягів навчального навантаження учнів початкової школи з мови і математики за останні 85 років та риторичку останніх років щодо підвищення якості освіти, виділяються негативні тенденції сьогодення та акцентується увага на зростаючій віддаленості освітянських функціонерів від реалій сучасної початкової школи.

Ключові слова: початкова освіта; якість освіти; соціокультурний вимір.

Что бы ни сделали со школой большевики, все-таки кому-то придется восстанавливать школу. Поэтому нужно всеми силами задерживать процесс ее разрушения везде, где можно, удерживать фактическое влияние на школу и, скрепя сердцем, сжав зубы, даже и во вражеском стане служить своему заветному идеалу свободной школы в свободной стране.

(Известия Всероссийского учительского съезда, 1918, № 5, 1 мая)

Вітчизняна історія свідчить, що питання якості освіти доволі регулярно ставали предметом турбацій як професійних спільнот, так і владних структур. У цих суспільних клопотах можна простежувати не тільки бажання реального поліпшення якості загальної освіти, а й намагання її змістової руйнації на догоду політичних гасел і претензійних пріоритетів. Це виразно демонструвалося в пореволюційне десятиліття Анатолієм Луначарським, Надією Крупською, Мойсеєм Епштейном та Мойсеєм Пістраком, а у повоєнні роки – Трохимом Лисенком, Ісаєм Презентом та іншими одіозними персоналіями ...

І якщо за радянських часів це питання було лише прерогативою комуніс-

тичної верхівки [1–5], то з початку 1990-х років його дбайливо успадкували українські владні структури [6] та МОН України. Згодом воно стало предметом уваги різних учасників освітянських відносин: набувачів (батьків), надавачів (учителів), упорядників (чиновників), радників (експертів).

А крім того, до «процесу обговорення» питань якості освіти в останні роки долучилися також різного ґштубу активісти та некомпетентні в освітній царині журналісти, агресивно вдаваючи у суспільну свідомість власне розуміння «якості освіти» та соціальної значущості цього феномену. Така категорія навколоосвітніх діячів-аматорів, не обтяжуючи себе елементарним з'ясуванням сутнісних і методологічних аспектів явища, примітивізує і сам феномен, і його соціокультурні корені.

Слід зазначити, що поняття якості освіти, як і значна частина інших понять соціокультурної природи, має відносний характер і визначається залежно від культурних здобутків суспільства, його інтелектуальних досягнень та соціальних орієнтирів. Здавалося б, це мали б розуміти всі суб'єкти освітянських відносин, однак реальність виявляється іншою: і батьки, і вчителі, і чиновники, і численні «експерти» (не кажучи вже про активістів та журналістів) мають власні уявлення про те, що являє собою ота «якісна освіта», на яку слід орієнтувати вітчизняну загальноосвітню школу [7].

Кожен зі згаданих суб'єктів освітянських відносин позиціонує якість освіти в тому потрактуванні, яке відбиває його бачення ціннісних орієнтирів і прагматичних пріоритетів загальної освіти. Ко-

мусь подобається фінський «шкільний» досвід, хтось нахваляє англійську школу, а дехто в захваті від польської системи. Однак чомусь серед обожнювачів «заморської» загальної освіти бракує прихильників сингапурської, гонконгської чи південнокорейської систем, хоча тамтешні освітні результати за оцінками TIMSS [8] та PIRLS [9] посідають провідні світові позиції ...

Незважаючи на те, що заклики до поліпшення якості загальної освіти лунали ще за радянського часу, нова їх хвиля прийшла на перше десятиліття XXI ст., коли розпочалася ініційована МОН «болонізація» освітніх програм підготовки за педагогічними спеціальностями та введення в дію галузевих стандартів вищої освіти. І якщо для здобувачів природничо-математичних і технічних спеціальностей сутність «болонізації» була зрозумілою у сенсі розширення можливостей продовження закордонного навчання і працевлаштування, то майбутнім *учителям загальноосвітньої школи* «болонізація» не принесла нічого, що могло б помножити їхні освітні й професійні перспективи. Бо жоден український учитель в будь-якій європейській країні по суті не має шансів бути допущеним до роботи за фахом. Хоча б тому, що він не є носієм тієї культури й тієї мови, не знає тамтешньої школи, а викладати предмети готувався зовсім за іншою методичною системою.

Окремо слід наголосити, що на нездоланній відстані від евентуальних можливостей «болонізації» лишається (як ніхто інший) учитель початкової школи, оскільки він має не тільки викладати *кілька зовсім різних навчальних предметів*, а й перманентно займатися виховною роботою з учнями свого класу в контексті *соціокультурних канонів, притаманних суспільству*. З цього випливає, що приєднання у 1998–2003 рр. до процесу «болонізації» системи підготовки майбутнього вчителя початкової школи від самого початку мало виразні ознаки масштабної авантюри, соціокультурну «доцільність» якої ініціатори намагалися виправдовувати «компетентнісним підходом»¹ [10; 11] і публічними меседжами

щодо придатності такого підходу забезпечувати належну якість освіти. І хоча змістова й інструментальна сутність поняття *якості освіти* лишалася поза увагою методологів, це не заважало освітянським чиновникам, сонму «експертів» і певній частині педагогів активно експлуатувати тему якості, формуючи суспільну думку щодо необхідності чергової шкільної реформи ...

Останнім часом чергової публічної інтриги щодо якості початкової освіти додав міністерський проект «Нова українська школа» (НУШ). У рекламних меседжах до нього традиційну систему вітчизняної середньої освіти було позиціоновано як таку, що не забезпечує належної якості, отже – не відповідає вимогам сьогодення. Зокрема, у міністерському одкровенні дворічної давнини, яке передувало старту «Нової української школи», пояснювалося, що «поступове погіршення якості середньої освіти упродовж 1992–2016 років ... стало наслідком низки факторів:

- зменшення обсягів фінансування;
- зниження соціального статусу вчителя;
- низька соціально-економічна мотивація суспільства до високоякісної освіти;
- незадовільне матеріальне забезпечення шкіл;
- бюрократизація системи управління освітою» [12, с. 7].

Наведені «фактори», попри їх банальність і принципову незаперечність, мало що пояснюють, оскільки мають лише опосередкований вплив на якість освіти. Взяти хоча б «зменшення обсягів фінансування»: на вчительську зарплату воно не впливає, наповнюваність класів не встановлює, граничний обсяг річних навчальних годин не регулює, зміст шкільних предметів не визначає й не коригує. Утім цей чинник впливає на забезпечення шкіл необхідним обладнанням, навчально-методичною літературою, засобами супроводу освітнього процесу тощо, а через них уже, ймовірно, відбивається на результатах навчання.

Проте, результати навчання не слід ототожнювати з якістю освіти, позаяк вона, з позицій, запропонованих ISO ще в 1994 р., має інтерпретуватися як «сукупність характеристик об'єкта, що визначають його здатність задовольняти

¹ Слід зауважити, що по суті «компетентнісний підхід» у системі підготовки вчителів початкової школи був присутнім здавна, хоча так і не називався. Достатньо звернутися до змісту пояснювальних записок програм з математики, мови/читання й інших предметів, де обов'язково зазначалося, що в результаті засвоєння змісту студент мав «уявля-

ти», «розуміти», «визначати», «знати», «вміти», «застосовувати» і «використовувати» на міжпредметному рівні.

встановленим і передбачуваним потре-
бам споживачів». Оскільки йдеться про
потреби здобувачів освіти в контексті
суспільних вимог, то якість освіти має
позиціонуватися як категорія соціокуль-
турна, що засновується на «колективній
відповідальності» (за Вільямом Демінгом)
й «народних» уявленнях про користь осві-
ти, притаманних певному суспільству.

Для початкової школи (окрім низки
названих «факторів») більш значущими є
інші чинники, що роблять її найуразли-
вішою загальноосвітньою ланкою і, в пе-
вному сенсі, можуть позиціонуватися як
квазілатентні, а саме:

- суттєве зменшення тижневого об-
сягу годин, що відводяться на вивчення
української мови і математики²;
- зменшення (під різними привода-
ми) тривалості навчального року на чо-
тири чи більше тижнів із запроваджен-
ням вимушених «канікул»;
- незадовільне інформаційне забез-
печення освітнього процесу (проблеми з
підручниками, відсутність методичних
посібників та ін.).

Характер впливу цих чинників на
результати навчання дещо відрізняється
від попередніх і тому варто на них зупи-
нитися більш докладно, узявши за точку
відліку 1988 рік, коли було введено в дію
навчальний план [13], за яким школа
працювала впродовж наступних *шести*
років аж доки в 1994 році не відбулося
оновлення навчального плану [14, с. 100–
101].

За навчальним планом 1988 року ві-
дводилося для 1–2–3–4 класів на вивчен-
ня математики відповідно 6–6–5,5–6 го-
дин/тиждень, а на вивчення української
мови 12–8–8–5,5 годин/тиждень. Онов-
лений навчальний план 1994 року втілює
давню мрію про незалежність українсь-
кої школи і переформатував вивчення
математики до 4–4–4–4 годин/тиждень,
а української мови до 7–7–7–7 го-
дин/тиждень. Унаслідок такого новатор-
ського «покрацання» загальний обсяг
навчальних годин на вивчення матема-
тики скоротився на 32%, а української
мови – на 18% (рис. 1, 2).

Презирливе ставлення до вивчення
рідної мови в початковій школі демон-
струвалося 7 років поспіль, допоки не
було введено в дію Державний стандарт

початкової загальної освіти [19], який
дещо виправив ситуацію, збільшивши
обсяг навчального часу на вивчення
української мови до 8–8–9–9 го-
дин/тиждень (рис. 2).

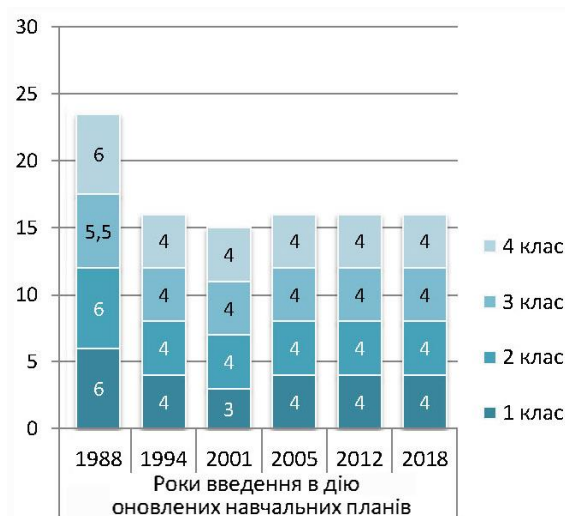


Рис. 1. Динаміка змін тижневого навантаження (годин) з математики у початковій школі

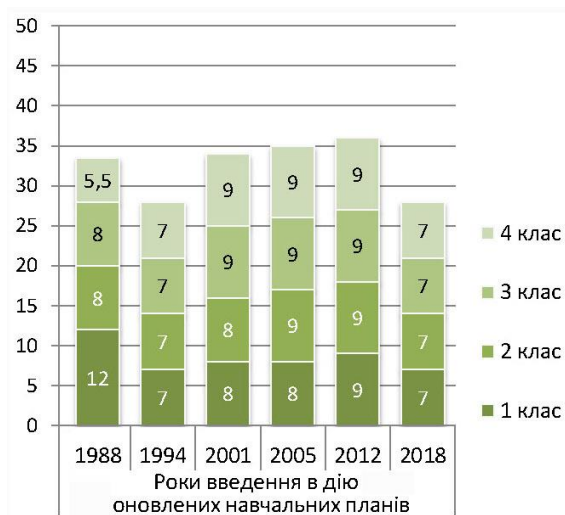


Рис. 2. Динаміка змін тижневого навантаження (годин) з української мови у початковій школі

Якщо взяти до уваги той факт, що
навчальним планом 1988 року передба-
чалося для 1–2–3–4 класів при гранично-
му навантаженні 25–25–27–32 го-
дин/тиждень вивчення 7–8–8–12 пред-
метів відповідно, то з 1994 року пред-
метів побільшало до 8–9–10–11, а гранично
допустиме навантаження знизилося до
рівня 23–24–25–25 годин на тиждень
(рис. 3, 4). Це de facto означає, що пито-
ма вага двох першорядних предметів –
математики й української мови – у за-
гальному обсязі тижневого навчального
навантаження зменшилася більше, ніж
на 32% і 18% відповідно.

² Мова і математика є основними й найважливіши-
ми діяльними основами, що дозволяють форму-
вати у дитини здатності продуктивно мислити [15–
18].

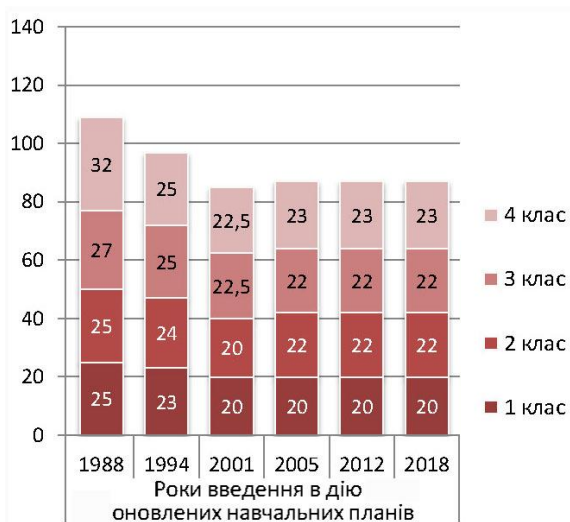


Рис. 3. Динаміка змін гранично допустимого тижневого навантаження у початковій школі

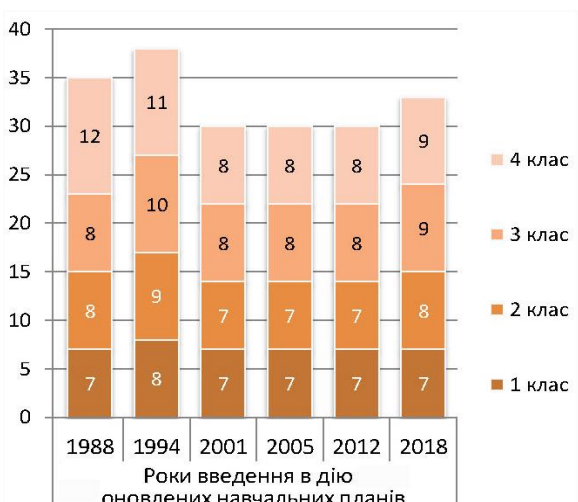


Рис. 4. Динаміка змін кількості предметів у початковій школі

Динаміка останніх змін тижневого навантаження з математики та української мови (рис.1, 2) свідчить, що у новому стандарті початкової освіти 2018 року [20] фактично відбулося вороття у 1994 рік, хоча із дещо іншим переліком предметів. Не слід забувати й те, що сучасна НУШ рекомендує у 1 класі на вивчення математики як предмета 3 години/тиждень, додаючи до них 1 годину/тиждень, інтегровану в структуру так званої «модельної програми»³. І хоча на вивчення математики формально набирається 4 тижневих години, насправді ж «інтегровану» годину можна брати до уваги лише умовно, бо математичний зміст, який має інтегруватися в «тижневі» реалізації модельної програми

³ Модельна програма для 1 класу в сукупності її тижневих тематичних реалізацій за структурою та змістовим наповненням дуже схоже на комплекси 20-х рр., котрі свого часу подавалися як досягнення нової пролетарської школи [23].

[21], не вписується в загальну структурно-логічну будову курсу «Я досліджую світ», а отже, елементарно «розпредмечується». Тому насправді математичне навантаження в 1 класі слід вважати обмеженим 3 годинами на тиждень.

Такому результату не варто дивуватися, «адже мета НУШ – виховати інноватора та громадянина, який вміє ухвалювати відповідальні рішення та дотримується прав людини ... НУШ – це школа, до якої приємно ходити учням. Тут прислухаються до їхньої думки, вчать критично мислити, не боятись висловлювати власну думку та бути відповідальними громадянами» [22]. Нова українська школа також «даватиме учням не тільки знання, як це відбувається зараз, а й вміння застосовувати їх у житті» [там само].

Проте, якщо звернутися до цілеорієнтирів хоча б міжнародної школи на Рейні (ISR), зазначених на її мережевому ресурсі, то дізнаємося про таке: «Наші академічні цілі включають в себе здорову освіту на основі англійської мови, математики та німецької мови ... Математика разом з англійською та німецькою мовами є одним з найважливіших предметів у навчальній програмі початкової ланки міжнародної школи на Рейні (курсів мій – Є. А.) ...

Математика подається як «мова», що використовується в усіх суспільствах та культурах і це є центральним аспектом освіти» [24]. Таке ставлення до математики і рідної мови в початковій школі характерне не тільки для німецької системи освіти, а й початкової освіти майже всіх технологічно розвинених країн. Однак у нашій початковій школі і математика, і українська мова вже давно втратили провідні позиції у визначенні освітніх цілей.

Установлений навчальними планами з 1994 р. історичний мінімум обсягу тижневого навантаження з математики (рис. 1), а з 2018 р. – української мови (рис. 2) породжує питання щодо ціннісних орієнтирів початкової освіти, їх ідейно-змістового відбиття у шкільній практиці, розвитку концептуальних положень Законів України «Про освіту» [25], «Про дошкільну освіту» [26] та спадкоємності в початковій ланці вимог Базового компоненту дошкільної освіти [27]. І якщо послідовний занепад математичного складника початкової освіти має переважно соціальні корені, то втрата уваги до вивчення рідної мови на догоду опанування іноземною (з шести-семи років) позбавлена будь-яких розумних пояс-

нень, бо формується на ідеологічно-політичному ґрунті [12].

Ще однією прикрістю для української школи стали щорічні скорочення навчального року на кілька тижнів з різних причин – карантин, економія енергоресурсів та інше. На жаль, це стало нормою ще з 90-х років, відколи переважна більшість місцевих адміністрацій з року в рік з нетерпінням очікують на початок сезонних захворювань щоби з «чистими помислами» розпочати псування навчального року в загальноосвітніх школах. У результаті навчальний рік у початковій школі з нормативних 35 тижнів зазвичай втрачає до 4-х або й більше тижнів, тобто, щонайменше 10%. Однак при цьому ніякий місцевий чи районний відділ освіти за всі роки існування української школи не пояснив учителям, яким чином за 30–31 тижнів слід виконувати освітню програму, розраховану на 35 тижнів. Зрозуміло, будь-які рекомендації щодо винесення програмного матеріалу на самостійне опрацювання, або його «стискання в часі» чи організації занять у вихідний день мають розцінюватися як виключно шкідливі й протиправні, адже навчальні програми шкільних предметів та компетентнісні вимоги державного стандарту початкової освіти [20] ніяких скорочень не передбачають.

Якщо до цього додати нормативно визначене збільшення кількості навчальних предметів при незмінному протягом майже 15 років граничному тижневому навантаженні (рис. 3, 4), то стане зрозумілим, чому з меседжів освітянських чиновників і активістів освітньої реформи не зникає риторика про необхідність «розвантаження і переструктурування змісту навчальних предметів, уникнення дублювання матеріалу тощо» [28, с. 8]. Але чомусь таке «розвантаження й переструктурування» в уявленні функціонерів стосується лише двох шкільних предметів – математики та української мови ...

Крім «розвантаження й переструктурування» в межах проекту «Нова українська школа» проголошено започаткування інтегрованого навчання, яке «... ґрунтується на комплексному підході. Освіта розглядається через призму загальної картини, а не ділиться на окремі дисципліни.

Предметні межі (роздільники) зникають, коли вчителі заохочують учнів робити зв'язок між дисциплінами й спиратися на знання і навички з кількох предметних областей.

Учням потрібні відкриті можливості для інтеграції знань і навичок з різних дисциплін і критичного оцінювання того, як ці частини взаємодіють» [29].

«Комплексний підхід», навчання, що «не ділиться на окремі дисципліни», «інтеграція знань і навичок» – все це викликає подив, адже для ідеологів «Нової української школи» колишній негативний результат не став запобіжником від повтору «подвигів» революційного Наркомату освіти.

Володимир Борейко – наш сучасник, активіст природоохоронного руху в Україні, характеризуючи діяльність знаного методиста-біолога, історика природознавства, видатного педагога Бориса Райкова, так описує бачення ним освітніх «досягнень» комуністів у перше після-революційне десятиліття:

«... Попередні навчальні плани викинули на смітник історії, а замість них купка московських педагогів-прожекторів і чиновників Державної Вченої Ради (ДВР) Наркомпросу, пригрітих Н.К. Крупською, зіпсувала нову шкільну програму «виключно на принципах марксизму». Вони «скасували» математику, фізику, історію, зробили з них кришиво і спорудили піраміду, основою якої стала «природа», серединою – «праця людини» і верхівкою – «суспільство». А залишки природознавства, в сенсі загальної «політехнізації» школи, замінили агрономізацією, «виробничим» підходом. Навіщо, мовляв, дітям голови ботанікою та зоологією забивати, нехай одразу вчаться врожаї вирощувати.

Кажуть, Луначарський був у захваті від елегантності конструкції «піраміди» і відгукнувся про нові програми ДВР як про спроможні «дати школі становий хребет марксизму» [30, с. 2; 31].

Сучасні реформатори шкільної освіти, як виявилось, історико-педагогічним знанням не «обтяжені». Більше того, вони ігнорують і знання часткових дидактик, у межах яких інтеграція (у навчанні) може реалізуватися *на різних рівнях*: ідейному, змістовому, діяльнісному, прикладному. Змістова інтеграція, на яку націлює НУШ, є найбільш примітивною, а у виконанні наших вчителів початкової школи⁴ вона стає потужним джерелом логічної сірості.

⁴ Які навчені розв'язувати приклади, а не задачі; які не здатні пояснити, чим число відрізняється від цифри, а цифра від нумерала; які мають проблеми

Попри це, звинувачувати вчителів початкової школи у таких гріхах було б неправильно, оскільки з програм їхньої професійної підготовки вже давно вилучено логіку, а в більшості закладів вищої освіти математику зведено до облудного мінімуму або ж взагалі замінено химерною дисципліною «Методика викладання галузі «Математика». Із сучасною українською мовою і педагогікою (зокрема, дидактикою) ситуація не краща. Тому вчитель початкової школи часто-густо змушений діяти на власний розсуд і зовсім не так, як це рекомендується частковими дидактиками.

Ще одним питанням, яким не можна нехтувати, при обговоренні теми якості освіти, є забезпеченість української початкової школи підручниками та доброю фаховою навчально-методичною літературою. Підсумовуючи досвід останнього десятиліття, можна з упевненістю стверджувати, що МОН штучно створило ситуацію, коли:

– *школи* не можуть забезпечити *всіх учнів* початкової школи друкованими конкурсними підручниками (з математики та інших предметів), бо територіальні органи освіти не мають достатньо коштів на їх закупівлю;

– *батьки* не можуть придбати своїм дітям ніякі друковані підручники, рекомендовані МОН, тому що такі підручники видаються коштом бюджету і до книгарень не надходять;

– *учителі* не можуть серед підручників, рекомендованих МОН, вільно вибирати ті, які їм до вподоби, оскільки чиновники територіальних органів освіти заздалегідь роблять це на свій розсуд, мотивуючи тим, що «краще користуватися якимсь одним підручником»;

– *заклади* післядипломної освіти не здатні надавати учителям кваліфікованої аналітики щодо концептуальних підвалів різних підручників та методичних підходів до опрацювання тих чи тих тем в підручниках різних авторів.

Окремої уваги заслуговує тема наявності та доступності якісної навчально-методичної літератури, яку вчитель міг би використовувати, готуючись до уроків, організації позакласної роботи, професійному самовдосконаленні й самоосвіті. На жаль, така література з 1992 року майже не видається, а її місце вже давно захопили видання з різноманітним календарним плануванням та віртуальними розробками уроків (де явне лідерс-

з побудовою простих категоричних силіогізмів тощо.

тво належить видавництву «Ранок» з його серією «Мій конспект»), або ж щось на кшталт «Готові домашні завдання», викладені на численних мережевих ресурсах (www.ukrdz.in.ua та ін.).

Слід нагадати, що публікації з календарним плануванням та розробками уроків для вітчизняної школи не новина, адже подібні видання вже проходили «обкатку» в 70–80 рр. ХХ ст. у період реформування математичної освіти⁵. Утім тоді шкода від них була усвідомлена доволі швидко, оскільки вчителі перестали готуватися до уроків і ризик масової професійної деградації набув реального обрису. Зрозуміло, що видавництво «Просвещение» зреагувало на це і припинило видавати таку літературу, вилучивши її бібліографічні описи звідусіль. Проте певна частина методично неспроможних учителів понад 10 років поспіль продовжувала користуватися тими «раритетними» виданнями навіть незважаючи на те, що змістово-логічна конструкція підручників зазнала суттєвих змін.

Серед чинників, що формують соціокультурну основу якості *початкової освіти*, слід окремо вирізнити професійну підготовку майбутніх учителів початкової школи.

На відміну від базової загальноосвітньої ланки, де навчальна діяльність здійснюється під керівництвом учителів-предметників, у початковій школі навчання майже всіх предметів покладається на класовода. Отже, *він має професійно розумітися* у таких освітніх галузях, як «мовно-літературна (українська мова та література, ...); математична; природнича; технологічна; інформатична; соціальна і здоров'язбережувальна; громадянська та історична; мистецька; фізкультурна» [20] навіть незважаючи на те, що іноземної мови, інформатики й фізкультури можуть навчати вчителі-предметники.

Поліпредметний характер педагогічної діяльності майбутнього вчителя початкової школи вимагає особливої ретельності не тільки в розробленні освітніх програм з підготовки таких фахівців, а й кадровому забезпеченні процесу їх підготовки. Однак з початку ХХІ ст. в системі університетської підготовки вчителів початкової школи набули поширення

⁵ Це були видання типу «Уроки алгебри в 6 класі», «Уроки алгебри в 7 класі», «Уроки алгебри в 8 класі», в яких пропонувалися повні сценарії уроків з розв'язками всіх задач, зокрема й тих, що мали плануватися для домашніх завдань. Зараз згадки про такі видання відсутні навіть на спеціалізованих інтернет-ресурсах.

негативні тенденції. Серед них найбільш шкідливими виявилися такі:

– започаткування практики розроблення навчальних планів (освітніх програм) підготовки майбутніх учителів з порушенням вимог чинних Державних стандартів початкової загальної освіти;

– поступове послаблення кадрового потенціалу профільних кафедр початкової освіти;

– незабезпечення навчального процесу комплектами чинних (конкурсних) шкільних підручників, навчальними і методичними посібниками з дисциплін, що формують сутнісну основу освітніх галузей початкової школи.

До цих негативних тенденцій треба додати також вплив «зовнішніх ефектів», що зрештою позначається на практичній підготовці майбутнього вчителя початкової школи. Серед них передусім слід назвати:

– низький професійний рівень більшості вчителів, яким доводиться виконувати роль наставників у період проходження студентами практик;

– неефективність чинної системи післядипломної освіти.

Не маючи на меті подальший аналіз організаційних і методологічних причин прояву негативних тенденцій в університетській та післядипломній підготовці вчителів початкової школи, зауважимо, що вони є перепорою на шляху до забезпечення належної якості шкільної початкової освіти.

Узагальнюючи багатовекторний характер впливу соціокультурних чинників на організацію і перебіг процесу навчання, дійдемо висновку щодо природи різних смислових ракурсів у розумінні «якості шкільної освіти». Але яких поглядів на семантичну основу цього поняття не дотримувалися б дослідники, варто зважати на той факт, що для подолання смислових розбіжностей у розумінні «якості шкільної освіти» у розвиненій педагогічній спільноті «засоби» вже давно визначено: дослідження TIMSS і PIRLS. Вони дозволяють за прозорими методиками оцінювати якість математичної та природничої підготовки випускників початкової школи та якість читання і розуміння ними текстів. Обидва ці складники (як випливає з концептуальних праць Лева Виготського [15] й Олександра Лурії [16], Жана Піаже [17], Миколи Жинкіна [18]) є визначальними в розвитку дитини, а тому й мають слугувати основою в інтерпретації поняття «якість початкової освіти».

Список бібліографічних посилань

1. О начальной и средней школе: постановление ЦК ВКП(б) от 25 августа 1931 г. URL: <http://lib4all.ru/base/V3284/V3284Part127-349.php>.
2. О педологических извращениях в системе Наркомпросов: постановление ЦК ВКП(б) от 4 июля 1936 года. URL: [https://ru.wikisource.org/wiki/Постановление_ЦК_ВКП\(б\)_от_4.07.1936_о_педологических_извращениях_в_системе_Наркомпросов](https://ru.wikisource.org/wiki/Постановление_ЦК_ВКП(б)_от_4.07.1936_о_педологических_извращениях_в_системе_Наркомпросов).
3. О мерах дальнейшего улучшения работы средней общеобразовательной школы: постановление ЦК КПСС и СМ СССР от 10 ноября 1966 г. N 874 (с изм. и доп., внесенными постановлениями ЦК КПСС, Совмина СССР от 04.08.1981 N 749; от 12.11.1981 N 1088; от 12.11.1986 N 1350; от 03.08.1988 N 953). URL: http://www.economics.kiev.ua/download/Zakon_ySSSR/data03/tex15465.htm.
4. О дальнейшем совершенствовании общего среднего образования молодежи и улучшения условий работы общеобразовательной школы: постановление ЦК КПСС и СМ СССР от 12 апреля 1984 г. N 313 (с изм. и доп., внесенными постановлением ЦК КПСС, Совмина СССР от 11.07.1988 N 842; от 19.08.1988 N 1033, с изм. и доп., внесенными постановлением Совмина СССР от 17.08.1989 N 657). URL: http://www.math.ru/conc/olddocs/CK-KPSS_1984.pdf.
5. Об основных направлениях реформы общеобразовательной и профессиональной школы: постановление Верховного Совета СССР от 12 апреля 1984 г. N 13-XI. URL: <http://ppt.ru/newstext.phtml?id=45818>.
6. Про заходи щодо поліпшення функціонування та розвитку загальної середньої освіти. Указ Президента України від 02.06.1998 N 580/98 (із змінами, внесеними згідно з Указами Президента N 174/99 від 15.02.99 та N 698/2013 від 20.12.2013). URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/580/98>.
7. Лебедев О.Е. Конец системы обязательного образования? Вопросы образования. 2017. № 1. С. 230–259.
8. TIMSS 2015 (Trends in International Mathematics and Science Study). (2018). Retrieved from <https://timssandpirls.bc.edu/timss2015/index.html>
9. PIRLS 2016 (Progress in International Reading Literacy Study). (2018). Retrieved from <https://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/index.html>
10. Гаузе́вий стандарт вищої освіти: освітньо-кваліфікаційна характеристика бакалавра за спеціальністю 6.010100 початкове навчання напряму підготовки 0101 педагогічна освіта кваліфікація 3310 вчитель початкової школи / Розроб.: В.І. Бондар, І.М. Шапошнікова, А.П. Канищенко, С.В. Страшко, Т.І. Тітова, З.А. Гейхман / Заг. редакція В.І. Бондар. Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2006. 57 с.
11. Гаузе́вий стандарт вищої освіти: освітньо-професійна програма підготовки бакалавра за спеціальністю 6.010100 початкове навчання напряму підготовки 0101 педагогічна освіта кваліфікація 3310 вчитель початкової школи / Розроб.: В.І. Бондар, І.М. Шапошнікова, А.П. Канищенко, С.В. Страшко, Т.І. Тітова, З.А. Гейхман / Заг. редакція В.І. Бондар. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2005. 140 с.
12. Політична пропозиція до проекту Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року. Схвалено рішенням колеґії МОН України

- 08.12.2016 (протокол № 11/1-15). Київ, 2016. 22 с.
13. Навчальні плани середніх загальноосвітніх шкіл УРСР на 1988/89 навчальний рік. Зб. наказів та інструкцій Міністерства освіти УРСР. Київ, 1988. № 10. С. 3–14.
 14. Ключко Н.Л. Реформування початкової освіти України в XX столітті: посібник. Вінниця: ВДПУ, 2010. 117 с.
 15. Выготский Л.С. Мышление и речь. Изд. 5-е, испр. М.: Лабиринт, 1999. 352 с.
 16. Лурия А.Р. Язык и сознание / Под ред. Е.Д. Хомской. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979. 320 с.
 17. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка / Сост., новая ред. Вал. А. Лукова, Вал. А. Лукова. М.: Педагогика-Пресс, 1994. 526 с.
 18. Жинкин Н.И. Язык – речь – творчество. Исследования по семиотике, психолингвистике, поэтике. М., 1998. 366 с.
 19. Державний стандарт початкової загальної освіти. Затв. постановою Кабінету Міністрів України від 16 листопада 2000 р. № 1717. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1717-2000-п>; Базовий навчальний план загальноосвітніх навчальних закладів. Затв. постановою Кабінету Міністрів України від 5 серпня 1998 р. № 1239. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1239-98-п>.
 20. Державний стандарт початкової освіти. Затв. постановою Кабінету міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-п>.
 21. Модельна навчальна програма для 1-го класу та навчально-методичні матеріали. Тиждень 1. Тема тижня: «Я – школяр» / Авторський колектив під керівництвом Шияна Р. Б. 2017. 64 с.; Модельна навчальна програма для 1-го класу та навчально-методичні матеріали. Тиждень 5. Тема тижня: «Осінь» / Авторський колектив під керівництвом Шияна Р. Б. 2017. 85 с.; Модельна навчальна програма для 1-го класу та навчально-методичні матеріали. Тиждень 9. Тема тижня: «Гри» / За ред. О. Волощенко, Н. Древняк, А. Козак, О. Козак, М. Товкало, І. Унгурян. 2017. 53 с.
 22. Нова українська школа. (2018). Retrieved from <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>.
 23. Практика комплексного преподавания: Опыт работы по новым программам ГУС'а. Третий год обучения. Изд. 2-е / Под ред. М. Н. Николаевского, И. Н. Кавуна, Г. П. Васильева. Л.: Изд-во Сеятель, 1926. 224 с.; Перовский Е. И. Навыки в комплексе. М.-Л.: Гос. изд-во, 1928. 100 с.; Усвоение навыков в комплексе. Сб. статей / Под ред. С.В. Иванова и И.С. Симонова. Л.: Изд-во Брокгауз-Ефрон, 1928. 158 с.
 24. Grundschole-Curriculum – ISR International School on the Rhine. (2018). Retrieved from <http://www.isr-school.de/de/schule/grundschole/curriculum.html>
 25. Про освіту. Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
 26. Про дошкільну освіту. Закон України від 11 липня 2001 року № 2628-III (із змінами). URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2628-14/page>.
 27. Базовий компонент дошкільної освіти / Науковий керівник: А.М. Богущ; Авт. кол-в: Богущ А.М., Беленька Г.В., Богиніч О.А., Гавриш Н.В., Долинна О.П., Ільченко Т.С., Коваленко О.В., Лисенко Г.М., Машовець М.А., Низковська О.В., Панасюк Т.В., Пироженко Т.О., Поніманська Т.І., Сідельнікова О.Д., Шевчук А.С., Якименко Л.Ю. Київ, 2012. 26 с.
 28. Нова українська школа: порадник для вчителя / Під заг. ред. Бібік Н.М. Київ: Плеяди, 2017. 206 с.
 29. Інтегроване навчання: тематичний і діяльнісний підходи (Частина 1). Нова українська школа. 15 серпня 2017 р. URL: <http://nus.org.ua/articles/integrovane-navchannya-tematychnyj-i-diyalnisnyj-pidhody-chastyna-1/>
 30. Борейко В.Е. «Блаженны изгнанные за правду». URL: http://intellect-invest.org.ua/content/userfiles/files/social_history_pedagogic/VA_SCHNIL/Boreiko_Blazhenni_iznaniy_O_Raikove.pdf; <http://www.ecoethics.ru/old/b34/16.html>.
 31. Самокиш А.В. Воспоминания Б.Е. Райкова как источник по истории науки и образования в России и СССР в первой половине XX в.: автореф. дис. ... канд. ист. наук: 07.00.10 – история науки и техники. Санкт-Петербург: Ин-т истории естествознания и техники им. С.И. Вавилова РАН, 2012. 227 с.
- #### References
1. About primary and secondary school (1931). Resolution of the Central Committee of the CPSU (b) of August 25, 1931. Retrieved from <http://lib4all.ru/base/B3284/B3284Part127-349.php>.
 2. About pedagogical distortions in the system of the People's Commissariats of Education (1936). Resolution of the Central Committee of the CPSU(b) of July 4, 1936. Retrieved from [https://ru.wikisource.org/wiki/Постановление_ЦК_ВКП\(б\)_от_4.07.1936_о_педагогических_из_вращениях_в_системе_Наркомпросов](https://ru.wikisource.org/wiki/Постановление_ЦК_ВКП(б)_от_4.07.1936_о_педагогических_из_вращениях_в_системе_Наркомпросов).
 3. On measures to further improve the work of the secondary school (1966). Resolution of the Central Committee of the CPSU and the Council of Ministers of the USSR of November 10, 1966 N 874 (as amended and supplemented by resolutions of the Central Committee of the CPSU, USSR Council of Ministers of 04.08.1981 N 749; 12.11.1981 N 1088; 12.11.1986 N 1350; .1988 N 953). Retrieved from <http://www.economics.kiev.ua/download/ZakonySSSR/data03/tex15465.htm>.
 4. On further improving the general secondary education of youth and improving the working conditions of the general education school (1984). Resolution of the Central Committee of the CPSU and the Council of Ministers of the USSR of April 12, 1984, No. 313 (as amended and supplemented by the resolution of the Central Committee of the CPSU, USSR Council of Ministers No. 842 of July 11, 1988, No. 1033 of August 19, 1988, amended and supplemented, introduced by Resolution of the USSR Council of Ministers of August 17, 1989, No. 657). Retrieved from http://www.math.ru/conc/olddocs/CK-KPSS_1984.pdf.
 5. On the main directions of the reform of the general and vocational school (1984) Decree of the Supreme Soviet of the USSR of 12 April 1984. N 13-XI. Retrieved from <http://ppt.ru/newstext.phtmlpid=45818>.
 6. On Measures to Improve the Functioning and Development of General Secondary Education (1998). Decree of the President of Ukraine dated 02.06.1998 N 580/98 (as amended in accordance with the Decrees of the President N 174/99 of 15.02.99 and N 698/2013 of 20.12.2013). Retrieved from <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/580/98>.
 7. Lebedev, O.E. (2017). The end of compulsory education? *Education Matters*. 1. 230–259.

8. TIMSS 2015 (Trends in International Mathematics and Science Study). (2018). Retrieved 26 April 2018, from <https://timssandpirls.bc.edu/timss2015/index.html>.
9. PIRLS 2016 (Progress in International Reading Literacy Study). (2018). Retrieved 26 April 2018, from <https://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/index.html>.
10. Branch standard of higher education (2006): educational qualification characteristic of bachelor in specialty 6.010100 initial training of the direction of training 0101 pedagogical education qualification 3310 teacher of elementary school. In V.I. Bondar (Ed.), I.M. Shaposhnikova, A.P. Kanishchenko, S.V. Strasko, T.I. Titova, Z.L. Geikhman (Developers). Kyiv: Publishing House of MP Dragomanov National Pedagogical University. 57 p.
11. Branch standard of higher education (2005): educational and professional program of preparation for bachelor's degree in specialty 6.010100 initial training of the direction of training 0101 pedagogical education qualification 3310 elementary school teacher. In V.I. Bondar (Ed.), I.M. Shaposhnikova, A.P. Kanishchenko, S.V. Strasko, T.I. Titova, Z.L. Geikhman (Developers). Kyiv: Publishing House of MP Dragomanov National Pedagogical University. 140 p.
12. Political proposal (2016) to the draft Concept for the implementation of the state policy in the area of reforming general secondary education "New Ukrainian School" for the period up to 2029. Approved by the decision of the Board of the Ministry of Education and Science of Ukraine on December 8, 2016 (protocol No. 11/1-15). Kyiv. 22 p.
13. Curriculum plans for secondary schools of the UkrSSR for 1988/89 academic year (1988). *Collection of orders and instructions of the Ministry of Education of the USSR*. Kyiv. 10. 3-14.
14. Klochko, N.L. (2010). Reform of elementary education in Ukraine in the twentieth century: a guide. Vinnitsa: VSPU. 117 p.
15. Vygotsky, L.S. (1999). *Thinking and speaking*. Edition 5, corrected. Moscow: Labyrinth. 352 p.
16. Luria, A.R. (1979). *Language and consciousness*. In E.D. Chomsky (Ed.). Moscow: Publishing house of Moscow University. 320 p.
17. Piaget, J. (194). *Speech and thinking of the child*. In Val.A. Lukov, V.I.A. Lukov (Ed.). Moscow: Pedagogy-Press. 526 p.
18. Zhinkin, N.I. (1998). *Language – speech – creativity. Studies on semiotics, psycholinguistics, poetics*. Moscow. 366 p.
19. State Standard for Primary General Education (2000). Approved by the Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated November 16, 2000 No. 1717. Retrieved from <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1717-2000-n>; Basic curriculum for general education institutions (1998). Approved by the decision of the Cabinet of Ministers of Ukraine of August 5, 1998 No. 1239. Retrieved from <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1239-98-n>.
20. State Standard of Elementary Education (2018). Approved by the decision of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated February 21, 2018. No .87. Retrieved from <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-n>.
21. Model curriculum for 1 st class and teaching materials (2017). Week 1. Theme of the week: "I am a schoolboy". In Shiyan R.B. (Head of the author's team). 64 p.; Model curriculum for 1 st class and teaching materials (2017). Week 5. Theme of the week: "Autumn". In Shiyan R.B. (Head of the author's team). 85 p.; Model curriculum for 1 st class and teaching materials (2017). Week 9. Theme of the week: "Games". In O. Voloshchenko, N. Drevnyak, L. Kozak, O. Kozak, M. Tovkalo, I. Unguryan (Ed.). 53 p.
22. New Ukrainian School (2018). Retrieved 19 February 2018, from <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>.
23. The practice of integrated teaching (1926): Work experience in the new GUS programs. The third year of study. Edition 2. In M.N. Nikolaevsky, I.N. Kavun, G.P. Vasilyev (Ed.). Leningrad: Publisher Sower. 224 p.; Perovsky, E.I. (1928). *Skills in the complex*. Moscow-Leningrad: State Publishing House. 100 p.; *Mastering skills in a complex* (1928). Collection of articles In S.V. Ivanova and I.S. Simonov (Ed.). Leningrad: Brockhaus-Efron Publishing House. 158 p.
24. Grundschul-Curriculum – ISR International School on the Rhine. (2018). Retrieved 15 May 2018, from <http://www.isr-school.de/de/schule/grundschule/curriculum.html>
25. About Education (2017). Law of Ukraine dated September 5, 2017 No. 2145-VIII. Retrieved from <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
26. About preschool education (2001). Law of Ukraine of July 11, 2001 No. 2628-III (as amended). Retrieved from <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2628-14/page>.
27. Bogush, A.M., Belenka, G.V., Boginich, O.L., Gavrish, N.V., Dolina, O.P., Ilchenko, T.S., Kovalenko, O.V., Lysenko, G.M., Mashovets, M.A., Nizkovska, O.V., Panasyuk, T.V., Pirozhenko, T.O., Poniamskaya, T.I., Sidelnikova, O.D., Shevchuk, A.C., Yakimenko, L.Yu. The basic component of preschool education (2012). In A.M. Bogush (Scientific adviser). Kyiv. 26 p.
28. New Ukrainian School: Teacher's Guide (2017). In Bibik N.M. (Ed.). Kyiv: Pleiades. 206 c.
29. Integrated Learning (2017): Thematic and Activity Approaches (Part 1). New Ukrainian School. August 15, 2017. Retrieved from <http://nus.org.ua/articles/integrovane-navchannya-tematychnyj-i-diyalnisnyj-pidhody-chastyna-1/>
30. Boreyko, V.E. "Blessed are those expelled for the truth". Retrieved from http://intellect-invest.org.ua/content/userfiles/files/social_history_pedagogic/VASCHNIL/Boreiko_Blazhenni_iznani_O_Raikove.pdf; <http://www.ecoethics.ru/old/b34/16.html>.
31. Samokish, A.V. (2012) *ю Memories of B.E. Raikova as a source on the history of science and education in Russia and the USSR in the first half of the 20th century (Ph.D Dissertation)*. Thesis. St. Petersburg: Institute of the History of Natural Sciences and Technology of Names SI. Vavilov RAS. 227 c.

LODATKO Eugene,

Doctor in Pedagogy, Professor of High School Pedagogy and Educational Management Department, Bohdan Khmelnytsky Cherkasy National University
e-mail: lodatko@ukr.net

QUALITY OF PRIMARY EDUCATION IN THE SOCIO-CULTURAL DIMENSION

Abstract. Introduction consists in the absence of a motivated and consistent understanding of the essence of the quality of education and the key factors that ensure its implementation in the modern pedagogical realities of the secondary school.

Purpose of the article is a documentary study of changes in the language (speech) and mathematical training in the curricula of the elementary school, which led to the achievement of a historical minimum in the scope of these substantive components of initial

education in 2018 against the background of the rhetoric of educational functionaries on the further unloading of programs for elementary school.

Methods. The use of documentary-and-archival, system-and-genetic, logical-and-pedagogical methods enabled further and more detailed elucidation of socio-cultural aspects that influence the gradual changes in the positioning of goals, objectives and outcomes of initial education, its role in creating the child's world vision.

Results. On the basis of socio-cultural nature of educational activity, an overview of factors shaping the attitude of society to education and generating a number of problems that affect its quality are given. It has been shown that over the past 25 years, the role of the linguistic and mathematical component of elementary education has been diminished with the gradual increase in the number of academic subjects and the reduction of the duration of the academic year. The analysis of factors that have a negative impact on the results of elementary education and the unsettled university requirements for a future elementary school teacher is given.

Originality. The dynamics of elementary school students' educational load in language (speech) and mathematics was traced for the first time. The tendency towards its significant reduction during the development of an independent Ukrainian school is the

attention to the study of language and mathematics despite the unconditional recognition of all teachers and psychologists of the dependence of the child's intellectual development on the mastery of his (her) language and mathematics.

Conclusion. Узагальнення характеру впливу соціокультурних чинників на початкове навчання уможливило висновок щодо природи різних ракурсів у розумінні «якості шкільної освіти». Для подолання смислових розбіжностей у тлумаченні «якості шкільної освіти» запропоновано звернення до вже відомих «засобів» TIMSS і PIRLS.

Conclusion The generalization of the nature of the influence of socio-cultural factors on primary education made it possible to conclude on the nature of different perspectives in the sense of "quality of school education". To overcome semantic differences in the interpretation of "quality of school education", an appeal was made to the already known "means" of TIMSS and PIRLS.

Key words: primary education; quality of education; socio-cultural dimension.

Одержано редакцією 30.03.2018
Прийнято до публікації 04.04.2018

УДК 373.24

ЛЯХОВЕЦЬ Олеся Олександрівна,

кандидат педагогічних наук, ст. викладач кафедри дошкільної освіти,
Черкаський національний університет ім. Богдана Хмельницького
e-mail: olesiapalamarchuk1978@gmail.com

ЗНАЧЕННЯ ДИДАКТИЧНОЇ ГРИ ДЛЯ ВСЕБІЧНОГО РОЗВИТКУ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті зазначається, що гра дарує щохвилинну радість, задовольняє актуальні невідкладні потреби, а ще – спрямована в майбутнє, бо під час гри у дітей формуються чи закріплюються властивості, уміння, здібності, необхідні їм для виконання соціальних, професійних, творчих функцій у майбутньому. І скрізь, де є гра, панує здоров'я, радість дитячого життя.

Також проаналізовано особливу цінність гри у підготовці до різних сфер життя дитини, та наголошується на тому, що дидактичні ігри потрібно добирати відповідно до завдань навчально-виховного процесу.

Ключові слова: дидактична гра; діти дошкільного віку; ігрова діяльність; ігрові дії; заклад дошкільної освіти.

Постановка проблеми. Дидактичні ігри займають значне місце в житті дитини дошкільного віку, адже саме завдяки ігровій діяльності дитині прищеплюється любов до навчання. Широка різноманітність та роль дидактичних ігор дає підстави на їх дослідження та активне використання у вихованні дошкільнят.

У «Базовому компоненті дошкільної освіти» зазначено, що в дитинстві провідним видом діяльності є гра. Також він привертає увагу педагогів до необхідності повернути ігровій діяльності її провід-

не місце в життєдіяльності дитини дошкільного віку, аналізує необхідність уточнити ті особливості характеристики дошкільника, що пов'язані з розвитком ігрової діяльності та засвідчують компетентність дитини в її царині.

В умовах реформування освіти, коли найвищою цінністю проголошується людина та активно запроваджується людино-центричний підхід, дошкільна освіта покликана створити належні умови для всебічного розвитку молодшого дошкільника. У зв'язку з цим заклади дошкільної освіти мають стати культурно-освітніми центрами розвитку дитини. З огляду на це особливого значення набуває проблема впливу дидактичної гри на всебічний розвиток дитини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Педагогічною обробкою дидактичних ігор, відбором і пропагандою ігрових форм як засобів виховання займалися: А. Бондаренко, А. Давидов, П. Лесгафт, О. Янківська та ін. Останнім часом дослідники Н. Короткова, Н. Михайленко, Л. Фоменко виявляли зацікавленість не так феноменом гри, як сутністю, структурою, динамікою стосу-

нків, що в ній складаються. Цей напрям наближений до сучасних концепцій дошкільного виховання.

Сучасна педагогічна наука вважає ознайомлення дітей з предметним світом основою всебічного розвитку дитини. Саме заняття з ознайомлення з навколишнім довкіллям можуть забезпечити розвиток усіх потреб дитини в емоційному спілкуванні з дорослими і однолітками, у різноманітній діяльності, у пізнанні дійсності.

На основі аналізу робіт науковців Л. Виготського, Д. Ельконіна, В. Мухіної можна зробити висновок про доцільність ознайомлення дітей дошкільного віку з предметами з опорою на образність їхнього мислення і на провідний вид діяльності – гру, оскільки глибину сприйняття та емоційності в цьому віці може надати тільки ігрова діяльність.

Мета статті – розкрити роль дидактичної гри у всебічному розвитку дошкільника

Виклад основного матеріалу. Дидактична гра – гра, спрямована на формування у дитини потреби в знаннях, активного інтересу до того, що може стати їх новим джерелом, удосконалення пізнавальних умінь і навичок [1, с. 27]. Дидактичні ігри, ігрові заняття і прийоми підвищують ефективність сприймання дітьми навчального матеріалу, урізноманітнюють їхню навчальну діяльність, вносять у неї елемент цікавості.

Використовують дидактичні ігри у навчанні та вихованні дітей усіх вікових груп за необхідності актуалізувати їхній досвід, повторити, уточнити, закріпити набуті знання і уявлення про природні явища, працю і побут людини. Вдаються до них і після спостережень, екскурсій, бесід та інших занять. Нерідко ігри з дидактичними матеріалами є основним засобом навчання і виховання, за допомогою яких вихователь готує дитину правильно сприймати предмети і явища навколишнього світу.

Як ігровий метод навчання дидактична гра постає у двох видах:

1) власне дидактична гра. Ґрунтується на автодидактизмі (самонавчанні) та самоорганізації дітей;

2) гра-заняття (гра-вправа). Провідна роль у ній належить вихователю, який є її організатором. Під час гри-заняття діти засвоюють доступні знання, у них виробляються необхідні вміння, удосконалюються психічні процеси (сприймання,

уява, мислення, мовлення). Ефективне опанування знань і вмінь відбувається в практичній діяльності за активізації мимовільної уваги і запам'ятовування [2, с. 19].

У формі навчання взаємодіють навчальна (пізнавальна) та ігрова (цікава) сторони. Відповідно до цього вихователь одночасно навчає дітей і бере участь у їхній грі, а діти граючись навчаються. Здатність дидактичної гри навчати дидактичній грі як і розвивати дитину через ігровий задум, дії і правила О. Усова визначає як автодидактизм [3 с. 147].

Пізнавальний зміст навчання виявляється в його дидактичних завданнях, які педагог ставить перед дошкільниками не прямо, як на занятті, а пов'язує їх з ігровими завданнями та ігровою дією. Дидактична мета, прихована в ігровому завданні, стає непомітною для дитини, засвоєння пізнавального змісту відбувається не навмисне, а під час цікавих ігрових дій (приховування і пошуку, загадування і відгадування, елементів змагання у досягненні ігрового результату тощо).

Основним стимулом, мотивом виконання дидактичного завдання є не пряма вказівка вихователя чи бажання дітей чогось навчитися, а природне прагнення до гри, бажання досягти ігрової мети, виграти. Саме це спонукає дітей дошкільного віку до розумової активності, якої вимагають умови і правила гри (краще сприймати об'єкти і явища навколишнього світу, уважніше вслуховуватися, швидше орієнтуватися на потрібну властивість, підбирати і групувати предмети та ін.). Так у старшому дошкільному віці на основі ігрових інтересів виникають і розвиваються інтелектуальні.

Дидактична гра як самостійна ігрова діяльність можлива лише за доступності дидактичних завдань для сприйняття дітьми, наявності у них інтересу до гри, засвоєння ними правил та ігрових дій, які, у свою чергу, залежать від рівня ігрового досвіду. Такими є передумови використання дошкільниками набутих знань про предмети і явища навколишнього світу [4, с. 32].

Для того щоб дидактичні ігри стимулювали різнобічну діяльність і задовольняли інтереси дітей, вихователь повинен добирати їх відповідно до освітніх програм навчання та виховання для кожної вікової групи закладу дошкільної освіти, враховуючи пізнавальний зміст, ступінь складності ігрових завдань і дій. Творче ставлення педагога до справи є передумо-

мовою постійного і поступового ускладнення, розширення варіативності ігор. Якщо у дітей згасає інтерес до гри, вихователь ініціює спільне придумування нових ігрових завдань, ускладнення правил, включення до пізнавальної діяльності різних аналізаторів і способів дій, активізацію всіх учасників гри.

Постійний розвиток самостійних дидактичних ігор неможливий без наявності достатньої кількості ігрового матеріалу. В кожній групі мають бути різних розмірів ляльки з комплектами одягу, посуд, меблі, транспорт, м'які іграшки (тварини, птахи, комахи), настільно-друковані ігри (лото, доміно, шашки, шахи), дидактичні іграшки (матрьошки, кубики, пірамідки та ін.), набори з природного матеріалу, картинки про природу, життя сім'ї, діяльність людей, предмети домашнього вжитку тощо.

Дидактична гра збагачує чуттєвий досвід дитини, забезпечує розвиток сприймання. Наприклад, розбираючи і збираючи пірамідку, підбираючи парні картинки, малюк вчиться розрізняти і називати ознаки (розмір, форму, колір та ін.) предметів. Розвиток сенсорних здібностей у дидактичній грі відбувається разом із розвитком логічного мислення і вміння виражати думки словами, адже для розв'язання ігрового завдання дитині доводиться знаходити характерні ознаки предметів і явищ, порівнювати, групувати, класифікувати їх, робити висновки, узагальнення. Виконання цікавих ігрових дій і правил сприяє розвитку спостережливості, довільної уваги, швидкого і тривкого запам'ятовування.

Розв'язання дидактичного завдання формує також і волю. Добросовісне виконання правил вимагає витримки, дисциплінованості, привчає до чесності, справедливості, впливає на розвиток довільної поведінки, організованості. Зміст і правила дидактичних ігор допомагають формуванню у дітей моральних уявлень і понять (про бережне ставлення до предметів як продуктів праці дорослих, про норми поведінки, стосунки з однолітками і дорослими тощо) [5, с. 58].

Ігри з дидактичними іграшками, природним матеріалом, картинками сприяють естетичному розвитку, оскільки, навчившись розрізняти кольори і форми, дитина починає помічати, оцінювати їх. Цікава дидактична гра викликає позитивні емоції, поліпшує самопочуття. В ній зміцнюються м'язи рук,

що сприяє підготовці дітей до письма, образотворчої діяльності тощо.

Особливості дидактичних ігор та їх впливу на розвиток дитини свого часу досліджували Є. Тихеева (ігри з дидактичною лялькою, іншими іграшками, з предметами побуту, природним матеріалом, ігри для мовленнєвого розвитку) [6], Ф. Блехер (ігри для математичного розвитку) [7], А. Венгер (дидактичні ігри і вправи для сенсорного розвитку) [8], А. Бондаренко (роль словесних дидактичних ігор у розвитку самостійності й активності мислення дитини) [9].

Дидактичні ігри використовуються для вдосконалення знань дошкільнят про навколишній світ - предмети, працю, взаємозв'язки людей. Вони є немовби проміжною ланкою між навчанням на заняттях, у повсякденному житті і застосуванням набутих знань у самотній діяльності дітей.

Дидактична гра має свою сталу структуру, яка відрізняє її від іншої діяльності дітей, свої правила. Ігровий задум часто виражений у самій назві гри, іноді має форму ігрового завдання або ж виступає у формі інтелектуального завдання, яке потребує обдумування, порівняння, зіставлення. Він викликає жвавий інтерес у дітей, збуджує їх активність. Ігровий задум інколи виступає і як запитання (а якби?) або може мати форму загадки, в якій подані лише деякі умови [10, с. 25].

Ігрові дії у грі можуть бути дуже різноманітними, відповідно до віку дітей. В іграх малих дітей ігрові дії полягають у розкладанні картинок, у наслідувальних рухах. Ігрові дії старших дітей складніші, бо вони вимагають взаємодій одних дітей з іншими, послідовності, черговості. Це можуть бути й порівняння, зіставлення, описування і т. д. Правила гри виконують спосіб і послідовність дій, регулюють взаємовідносини дітей у грі. Всі структурні елементи дидактичної гри взаємозв'язані між собою і відсутність одного з них руйнує гру.

Дидактичні ігри потрібно добирати відповідно до завдань навчально-виховного процесу. В молодшому віці за допомогою дидактичних ігор можна вчити дітей пізнавати і називати предмети та їх ознаки, розрізняти їх за формою, кольором, величиною, розміщенням у просторі, також робити прості узагальнення, групувати предмети за названими ознаками. Доцільно, щоб під час гри дитина бачила реальний предмет, включаючи в його сприймання якомога біль-

ше аналізаторів (оглянути предмети, пошукати, послухати, покуштувати тощо) [11, с. 59].

Діти середнього дошкільного віку здатні оволодіти узагальненими родовими поняттями (наприклад – яблуко, груша, слива – це фрукти). З ними проводять ігри на порівняння та класифікацію предметів і їх зображень на картинках, формування числових понять.

У старшому дошкільному віці за допомогою дидактичних ігор впорядковують сенсорний досвід дітей. Вчать точно і швидко виділяти певні ознаки, порівнювати і групувати предмети за спільними ознаками. Для цього використовують ігри в різноманітні подорожі, ігри – загадки тощо [Там само, с. 60].

Висновки і перспективи подальших досліджень. У роботі з дітьми дошкільного віку використовують різні види дидактичних ігор: ігри з дидактичними іграшками, природним матеріалом, настільно-друковані та словесні ігри. В іграх з іграшками, природним матеріалом діти безпосередньо сприймають предмети. Ці ігри побудовані з урахуванням принципу наочності, у відповідності з прагненням дітей гратися конкретними речами. За допомогою їх діти пізнають різноманітні властивості предметів, порівнюють з'являються їх. Словесні ігри проводять без наочного матеріалу. Вони побудовані на діях та словах гравців. Їх використовують тільки після того, як у дітей сформульовані певні знання, про реальні предмети або явища. Обов'язково умовою кожної дидактичної гри є те, щоб вона була цікавою, щоб діти виконували всі дії з інтересом та задоволенням [9, с. 154].

Отже, як і всі інші види ігор, дидактичні ігри стимулюють загальний особистісний розвиток дошкільників. Поєднання в них готового навчального змісту з ігровим задумом і діями вимагає від вихователя майстерного педагогічного керівництва ними.

Список бібліографічних посилань

1. Ільницька А.С. Ігрові проблемні ситуації. Школа. 2004. №7. С. 27–28.
2. Эльконин Д.Б. Психология игры. М., 1978. 320 с.
3. Усова А.П. Роль игры в воспитании детей. М., 1976. 274 с.
4. Пох А.В., Волков А.В. Спортивная карта. Дидактичные игры: Навчально-методичний посібник. Запоріжжя: ЗОЦТКУМ, 2010. 52 с.
5. Лозова В.І., Троцько Г.В. Теоретичні основи виховання і навчання: Навч. посіб. 2-ге вид., випр. і доп. Харків: ОВС, 2002. 400 с.
6. Тихеева Є.І. Игры-занятия с игрушками. Словник дітей. Вправи з розвитку мовлення. Заняття з живим словом. Листи. Дошкільна лінг-

водидактика: Хрестоматія / Упоряд. А.М. Богуш. Київ, 1999. Ч.1. С. 106–126.

7. Блехер Ф.Н. Математика в детском саду и нулевой группе. М.: Просвещение, 1991. 156с.
8. Венгер Л.А. Воспитание сенсорной культуры ребенка от рождения до 6 лет. М.: Просвещение, 1988. 144 с.
9. Бондаренко А.К. Дидактические игры в детском саду. Книга для воспитателей детского сада. М.: Просвещение, 2011. 262 с.
10. Колечко В.В. Педагогические условия организации дидактических игр с детьми старшего дошкольного возраста. М.: Просвещение; 2008. 38 с.
11. Михайленко Н.Я. Организация сюжетной игры в детском саду: Пособие для воспитателя. 2-е изд., испр. М.: ГНОМ и Д, 2016. 96 с.

References

1. Ilyanytska, L.S. (2004). Game problem situations. *School*. 7. 27–28
2. Elkonin, D.B. (1978). *Psychology of the game*. Moscow. 320 p.
3. Usova, A.P. (1976). *The role of play in the upbringing of children*. Moscow. 274 p.
4. Poh L.V., Volkov, A.V. (2010). *Sports Card. Didactic Games: Educational Manual*. Zaporizhzhia: ZOCTKUM. 52 p.
5. Lozova, V.I., Trozko, H.V. (2002). *Theoretical Foundations of Education and Training: A Manual*. 2nd ed., corrected and supplemented. Kharkiv: OVS. 400 p.
6. Tikheva, E.I. (1999). *Games-classes with toys. Dictionary of children. Exercise on speech development. Lesson with a living word. Letters. Preschool Lingvodidactics: Hestomaty*. In A.M. Bogush (Compiler). Kyiv. Part 1. 106–126.
7. Bleher, F.N. (1991). *Mathematics in the kindergarten and the zero group*. Moscow: Education. 156 p.
8. Wenger, L.A. (1988). *Education of the sensory culture of the child from birth to 6 years*. Moscow: Education. 144 p.
9. Bondarenko, A.K. (2011). *Didactic games in the kindergarten. A book for kindergarten teachers*. Moscow: Education. 262 p.
10. Kolechko, V.V. (2008). *Pedagogical conditions of the organization of didactic games with children of the senior preschool age*. Moscow: Enlightenment. 38 p.
11. Mikhailenko, N.Ya. (2016). *The organization of the plot game in the kindergarten: A manual for the educator*. 2nd ed., rev. Moscow: GNOM & D.

LYAKHOVETS Olesia,

Ph.D in Pedagogy, Senior Lecturer of Preschool Education Department,
Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy
e-mail: olesiapalamarchuk1978@gmail.com

THE VALUE OF AN EDUCATIONAL GAME FOR PRESCHOOL CHILD'S COMPREHENSIVE DEVELOPMENT

Abstract. In the article, the author points out that the game gives a momentary joy, satisfies the urgent needs, and also – is aimed at the future, because during the game children are formed or fixed the properties, abilities, abilities necessary for them to perform social, professional and creative functions in the future. . And everywhere, where is the game, reigns health, the joy of childhood.

It was also emphasized that the didactic game has its own permanent structure, which distinguishes it from other activities of children. The game plan is

often expressed in the game's name itself, sometimes it has the form of a game task or appears in the form of an intellectual task that requires consideration, comparison, and comparison. It causes lively interest in children, stimulates their activity.

The article also analyzes the special value of the game in preparing for different spheres of life of the child, and it is emphasized that the didactic games

should be selected in accordance with the tasks of the educational process.

Key words: didactic game; children of preschool age; play activity; gaming activities; institution of preschool education.

Одержано редакцією 28.03.2018
Прийнято до публікації 06.04.2018

УДК 372.851

МИКАЕЛЯН Гамлет Суренович,

доктор педагогических наук, кандидат физико-математических наук, профессор,
заведующий кафедрой математики и методики ее преподавания,
Армянский государственный педагогический университет имени Х. Абовяна, Республика Армения,
e-mail: h.s.mikaelian@gmail.com

О ЦЕННОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОМ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ

Одним из важнейших тенденций гуманистического образования - углубление роли и места ценности в учебном процессе, ее ориентация на ценности. Такой подход принято называть ценностно-ориентированным обучением. Вообще, в зависимости от того, какую цель следует преследовать, какие отношения преобладают в учебном процессе – познавательные или ценностные, соответственно мы будем характеризовать и процесс обучения. Таким образом, при познавательной ориентации учебного процесса основной целью учебного процесса становится познание, а основные его отношения, в том числе отношения между учителем и учеником, познавательные. То есть, учитель стремится научить ученика предмету или материалу, а ученик рассматривает предмет как когнитивный объект, объект познания. На первый план выходят знания, умения и навыки ученика. В случае ориентации на ценности или ценностной ориентации обучения главная цель – формирование ценностей, на первый план выдвигаются ценностные компоненты учебной дисциплины.

Следует отметить, что как познавательные и ценностные отношения, так и познавательные и ценностные ориентации обучения взаимосвязаны. При ценностной ориентации обучения знания и умения, например, также рассматриваются как ценность. В этом случае, однако, выделяются разные уровни познания – запоминание, знание, понимание, применение и т.д. При ценностной ориентации обучения же одним из главных целей становится познание ценностей.

Ключевые слова: ценность; ценностная ориентация; ценностное отношение; обучение математике; ценностно-ориентированное обучение; эстетические ценности; национальные ценности.

Некоторые особенности ценностно-ориентированного обучения. Рассмотрим некоторые особенности ценностно-ориентированного обучения, которые приводят к его пренебрежению или уменьшению его роли в процессе обучения. Прежде всего, следует отметить, что хотя ценности как компонент содержания образования, упоминаются в учебных

стандартах и программах, в которых отмечаются также некоторые ценности, предназначенные для включенные в систему ценностей ученика, но в этих стандартах и программах мало или совсем нет описания четкого содержания для формирования ценностей, ценностной ориентации или системы ценностей учащихся. Даже стандартные требования для целей обучения учебной дисциплины имеют характер лозунгов и обычно игнорируются учителем в процессе изучения предмета. В то время как при наличии такого контента можно было бы объединить цели и задачи различных дисциплин и учителей для достижения ожидаемого конечного результата. Здесь также можно отметить тот факт, что учительская среда безразлична к самому важному аспекту образования – его целям, и они, эти цели не анализируются и не синтезируются совместно учителями различных учебных дисциплин, не становятся предметом такого обсуждения.

Не менее важным является тот факт, что, в отличие от познавательного процесса, результаты ценностно-ориентированного обучения не выявляются непосредственно, а проявляются слишком поздно. Трудно решить, например, проблемы, связанные с проявлениями морального поведения. Часто необходимый положительный результат исходит из тесной взаимосвязи между школой, семьей и окружающей средой. То же самое можно сказать и о психических ценностях: выносливость, целеустремленность, настойчивость и другие волевые качества могут формироваться только через скоординированную, долгосрочную и последовательную работу учителей, родителей и т.д. Но в педагогической практике редки случаи, когда два учителя разных дисциплин работают над

улучшением тех или иных моральных или психических качеств одного и того же ученика или формулируют ту или иную ценность для него.

Еще одна особенность, которая вызывает ценностно-ориентированное обучение, – это его неконтролируемость. Оценка, которая является основным средством проверки конечных результатов познавательного обучения, не может быть реализована для ценностно-ориентированного обучения. Нет также и другого способа для проверки работы учителя, выявления результатов его работы при ценностно-ориентированном обучении. Немаловажна здесь и роль уполномоченного государственного органа по проверке конечных результатов обучения, что сводится к проверке знаний учащихся. При таких проверках или в государственных экзаменационных требованиях ценности не рассматриваются.

Ценностно-ориентированное обучение математике. Воспитание школьника в системе общего образования нужно осуществлять не отдельными замечаниями или советами о его поведении, а целенаправленным и последовательным формированием ценностей в процессе обучения каждой учебной дисциплины. Следует отметить, что формирование ценностей является важной частью образовательного потенциала каждой учебной дисциплины. В работах [1–2] выявляется образовательный потенциал математики по формированию нравственных, эстетических, национальных, общечеловеческих и других ценностей. Задача ценностно-ориентированного обучения математике – выявление этого потенциала и его привлечение в учебный процесс.

В работе [3], используя таксономию Блюма [4], мы рассматривали познание как ценность и не проводим соответствующее ценностно-ориентированное обучение, что приводит к различным познавательным уровням математического знания: запоминание, понимание, применение, анализ, синтез, оценка. В процессе обучения математике проявляются все эти познавательные уровни: подлинное обучение здесь предполагает глубинное понимание и способность применения математического знания, что является неопределимой ценностью. Вместе с тем, прикладной характер знаний является объективным признаком математического прекрасного, а понимание знаний предполагает интеллектуальный поиск и

внедрение усилий в процессы, которые суть субъективные признаки математического прекрасного [2]. В то же время привлечение прикладного фона математики может привести также к формированию экономических, витальных, общечеловеческих, национальных, эстетических, моральных и других ценностей [1–2]. Таким образом, рассмотрение познания с точки зрения ценностно-ориентированного обучения позволяет сформулировать ряд дополнительных ценностей.

Но здесь следует отметить пренебрежительное отношение подавляющего большинства учителей математики к ценностно-ориентированному обучению, что связано с нежеланием совместного рассмотрения познавательного и ценностного ориентаций в процессе обучения математике. Процесс обучения математике для них – научить математике ученика. Опросы среди учителей математики показывают, что среди целей и задач обучения математике они вообще не представляют формирование моральных, эстетических, национальных, общечеловеческих или других ценностей. Однако возможности широкого применения математики в других учебных дисциплинах и высокий авторитет преподавателя математики позволяют не только расширять интегративное обучение объектов и явлений природы, но и возможности учащихся по познанию и оценке их ценностей.

Между тем, ценностное восприятие математических объектов для ученика практически очень сложно. Об эстетических, моральных и других ценностях, которыми может обладать математический материал, не упоминаются в учебниках математики. Поэтому вмешательство учителя здесь необходимо. Вот и учитель математики, при ценностно-ориентированном обучении, представляя материал математики, в первую очередь подчеркивает его ценность, делает доступной для ученика также ценности, содержащиеся в понятиях, теоремах, доказательствах и других объектах этого материала. Он также охотно говорит об этих ценностях вне рамки математического текста.

В работе [5] автор раскрывает возможности математических задач, взятых из задачников прошлого и настоящего, по ценностно-ориентированному обучению. Показывается, что такое обучение не только способствует формированию ценностей, но и повышает эффективность

обучения математике. Автор в основном уделяет внимание моральным ценностям. Также эффективно применение ценностно-ориентированное обучение при формировании эстетических, национальных и других ценностей. Приведем пример из учебника [6], Глава 1. Язык алгебры; §1 Алфавит алгебры, пункт 2. **Буквы в алгебре.**

Текст начинается следующим образом:

«Говоря о знакомом нам или известном человеке мы, как правило, упоминаем его имя. Мы говорим: “Тигран Петросян был чемпионом мира по шахматам” или “Тигран Великий был самым могущественным армянским царем”. В этих предложениях Тигран Великий и Тигран Петросян – определенные люди. А как мы поступаем, когда речь идет о незнакомом или неизвестном человеке. В этом случае мы говорим: “Он был чемпионом мира” или “Человек был армянским царем” и др. В первом предложении “он” – некто неизвестный, им может быть как Тигран Петросян, так и любой другой человек, который был чемпионом мира. Во втором же предложении слово “человек” может означать не только Тиграна Великого, но и любого другого армянского царя. Подобные ситуации часто бывают и в алгебре. Когда мы говорим об известном нам количестве, обозначаем его цифрой, выражающей данное количество. Как же обозначить неизвестное количество? Например, возраст незнакомому нам человека мы не можем обозначить любым случайным числом, потому что у разных людей разный возраст».

Этот текст нацелен на формирование национальных ценностей, и учитель имеет возможность остановиться на личности двух знаменитых Тигранов (О Тигране Великом написано более двух десятков опер). Но основная ценность здесь познавательная – это переменная или неизвестная – главный герой всей алгебры. Другая ценность переменной – эстетическая. Она объединяет не только все числа, но и объекты других видов, таким образом являясь одним из лучших иллюстраций единства разнообразий - принципа математического прекрасного, предложенного Хатчесоном [7]. Есть разные возможности подчеркивать эти ценности и необходимо ими пользоваться, т.е. применять ценностно-ориентированный подход.

Представим также задачи из этого пункта, также дающие хорошую возможность ценностно-ориентированного обучения.

Задача 19. Сколько значений может иметь местоимение ОН в следующем предложении

А) Он был победителем олимпиады в Мельбурне

Б) он был чемпионом СССР в составе “Аралата”

В) Он – член моей семьи

Г) Он – мой родитель

Задача 20. Отметьте значения, которые может принимать местоимение ОН в следующем предложении

А) он был чемпионом мира по шахматам

Б) он был армянским царем

В) он был маршалом СССР

Таким образом, углубление роли и места ценностей в учебном процессе, ее ориентация на ценности, являясь одним из важнейших тенденций гуманистического образования, можно полноценно осуществлять при помощи ценностно-ориентированного обучения, т.е. обучения, когда на первый план выдвигается ценностная компонента учебной дисциплины.

Как познавательные и ценностные отношения, так и познавательные и ценностные ориентации обучения взаимосвязаны.

Учебная дисциплина «математика» обладает огромным потенциалом формирования эстетических, этических, национальных и других ценностей, что достаточно полно осуществляется при ценностно-ориентированном обучении.

Список библиографических ссылок

1. Микаелян Г.С., Развивающий потенциал математического образования: школа – ВУЗ. Коллективная монография, Соликамск, СПИИ, 2015.
2. Микаелян Г.С. Прекрасное и образовательный потенциал математики Ереван, 2015. (на армянском яз.).
3. Микаелян Г.С. Ценностные основы математического образования. Часть 1. Ценности и ценностные отношения. Ереван, 2018. (на армянском яз.).
4. Bloom, B.S. and Krathwohl, D.R. Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals, by a committee of college and university examiners. Handbook I, the Cognitive Domain. New York. 1956.
5. Енокян А.В. О ценностно-ориентированном обучении математических задач, *Сборник статей XIV международной научно-практической конференции «Артемовские чтения»*. Пенза, 2018.
6. Микаелян Г.С. Алгебра 7. Ереван, 2006. (на армянском яз.)
7. Хатчесон Ф. Исследование о происхождении наших идей красоты и добродетели. *Хатчесон Фрэнсис, Юм Дэвид, Смит Адам. Эстетика*. М.: Искусство, 1979. С. 127–268.

References

1. Mikaelyan, H.S. (2015). Developing potential of mathematical education: school – university. Collective monograph, Solikamsk: SSPI.
2. Mikaelian, H.S. (2015). Beauty and educational potential of mathematics. Yerevan: Edith Print. (in Armenian).
3. Mikaelian, H.S. (2015). Axiological foundations of Mathematical education, Part 1, Values an valuable relations. Yerevan: Edith Print. (in Armenian).
4. Bloom, B.S. and Krathwohl, D.R. (1956). Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals, by a committee of college and university examiners. Handbook I, the Cognitive Domain. New York.
5. Yenokyan, A.V. (2018). On the value-oriented learning of mathematical problems. *Proceedings of XIV international conference "Artemovskie chteniya"*. Penza. (in Rus.)
6. Mikaelyan, H.S. (2006). Algebra 7. Yerevan. (in Armenian).
7. Hutcheson, F. (1979). Study on the origin of our ideas of beauty and virtue. *Hutcheson Francis, Hume David, Smith Adam. Aesthetics*. Moscow: Art, 127–268. (in Rus.).

MIKAELIAN Hamlet,

Doctor in Pedagogy, Professor, Chair of Mathematics and its Teaching Methods Department, Khachatour Abovian Armenian State Pedagogical University, Republic of Armenia
e-mail: h.s.mikaelian@gmail.com

ON THE VALUE-ORIENTED LEARNING OF MATHEMATICS

Abstract. One of the most important trends of humanistic education is the deepening the role and place of value in the educational process, orientation students toward values. This approach is called value-oriented learning or value-oriented method. In general, depending on what goal should be pursued, which relations prevail in the learning process – cognitive or value, respectively, we will characterize the learning process. Thus, with the cognitive orientation of the learning process, the main goal of the learning process is cognition, and its basic relationships, including the relationship between the teacher and the student, are cognitive. That is, the teacher seeks to teach the student the object or material, and the student views the subject as a cognitive object, an object of knowledge. The knowledge, abilities and skills of the student come to the fore. In the case of orientation to values or value orientation of teaching, the main goal is the formation of values, the value components of the academic discipline are seen as the foreground.

It should be noted that both cognitive and value relationships, as well as cognitive and value orientations of learning are interrelated. With value orientation of training, knowledge and skills, for example, are also considered as a value. In this case, however, different levels of cognition are distinguished - memorization, knowledge, understanding, application, etc. And with the value orientation of learning, one of the main goals is the cognition of values.

Key words: value; value orientation; value attitude; teaching mathematics; value-oriented learning; aesthetic values; national values.

Одержано редакцію 03.04.2018
Прийнято до публікації 07.04.2018

УДК 378.147.88:51

МИХАЙЛЕНКО Ірина Володимирівна,

кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри вищої математики,
Харківський національний автомобільно-дорожній університет
e-mail: irinaamih@gmail.com

НЕСТЕРЕНКО Володимир Олексійович,

старший викладач, Харківський національний автомобільно-дорожній університет
e-mail: vladimir.sappa@gmail.com

МОТИВАЦІЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ЯК СКЛАДОВА НАСТУПНОСТІ НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ

Стаття присвячена аналізу сучасного становища у системі вищої освіти та проблеми забезпечення наступності навчання математики на різних ступенях освіти. У статті розглядаються основні ознаки поняття наступності. Проаналізовано підходи до організації навчального процесу, які сприятимуть формуванню позитивної мотивації, як невід'ємної складової наступності навчання математики та підвищенню інтересу студентів до подальшого вивчення вищої математики. Виокремлюються основні групи, в які можна умовно об'єднати мотиви за певними ознаками. Представлено розподіл студентів на групи за особливостями мотиваційної сфери, розглянуто складові кожної групи. Визначено роль та функції викладача при організації навчальної діяльності студентів з урахуванням їхніх індивідуальних здібностей, можливостей та рівнів розвитку. Зазначено, що сучасне бачення проблеми наступності має спрямовуватись на створення умов для реалізації в нав-

чальному процесі середньої та вищої школи єдиної, динамічної, перспективної системи навчання.

Ключові слова: математична освіта; неперервна система освіти; вища математика; середня школа; вища школа; навчальна діяльність студентів; наступність навчання; позитивна мотивація навчання.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку суспільства модернізація системи освіти висуває нові цілі та задачі перед загальноосвітніми та вищими закладами освіти, що полягають не тільки в засвоєнні системи знань, а й у формуванні системи професійних компетентностей майбутнього фахівця, члена суспільства. Це зумовлює відповідні зміни у компонентах методичної системи навчання як у загальноосвітній так і у

вищій школі. Державна політика в галузі освіти вимагає всебічного дослідження різноманітних аспектів її реалізації, а саме: «забезпечення наступності змісту та координації навчально-виховної діяльності на різних щаблях освіти, що функціонують як продовження попередніх і передбачають підготовку громадян для можливого переходу на наступні щаблі» [1, с. 14.]. На сучасному етапі розбудови національної системи освіти, в основі якої закладено гуманістичний підхід до організації педагогічного процесу, однією з актуальних є проблема забезпечення наступності в навчанні. Але однією з умов формування цілісної, всесторонньо розвиненої особистості є розвиток позитивної мотивації навчання. Тому пріоритетним завданням системи освіти є спрямування студентів на вироблення позитивної мотивації та підвищення інтересу до навчання. Програмування студентів на досягнення успіху в навчальній діяльності, з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей та створення відповідних виховних ситуацій, сприятиме розвитку їхніх потенційних можливостей і бажання отримувати новий досвід у процесі навчання та формуватиме позитивну мотивацію навчання.

Аналіз актуальних досліджень.

Питання реалізації принципу наступності в процесі навчання математики є багатограним і в різні часи досліджувалося багатьма науковцями. Теоретичні основи проблеми наступності висвітлюються в дослідженнях А.В. Батаршева, М.М. Волчастої, Ш.І. Ганеліна, С.М. Годніка, Р.С. Гуревича, О.І. Коломок, Ю.А. Кустова, М.І. Махмутова, І.Д. Терлецької та ін.

Вивченням питання мотивації навчання у педагогії та психології займалися М.І. Алексєєва, Б.Ф. Баєв, П.А. Гончарук, С.С. Занюк, В.П. Ільїн, Н.О. Клименко, В.Е. Мильман, В.А. Семиченко та ін.

Однак результати аналізу масової педагогічної практики свідчать про те, що проблема формування позитивної мотивації навчання, як основи реалізації наступності в математичній освіті залишається до кінця не розв'язаною і потребує уваги науковців.

Мета статті. Теоретичний аналіз проблеми мотивації навчання, як складової наступності навчання математики.

Виклад основного матеріалу. Наступність є необхідною умовою цілісності та ефективності освітнього процесу, фактором, який визначає логіку та послідо-

вність навчання особистості на всіх вікових етапах. Вона повинна втілюватись у навчальних планах, програмах, підручниках, посібниках, які впроваджують державні стандарти в систему освіти та відповідати реальним навчальним можливостям учнів певного віку.

Реалізація наступності під час вивчення різних навчальних дисциплін, зокрема і математики, є досить актуальною і важливою проблемою, як раніше, так і у даний час. Ми погоджуємось з М.М. Волчастою, яка виділяє такі основні ознаки поняття наступності:

1) послідовність і систематичність викладу навчального матеріалу, поступове зростання його складності;

2) зв'язок і узгодженість змістово-методичних ліній розміщення матеріалу між різними ступенями навчання;

3) узгодженість обсягу навчального матеріалу;

4) взаємодія нових знань з раніше засвоєними і, на цій основі, досягнення студентами вищого рівня підготовки;

5) використання методів і засобів, що відповідають віковим особливостям особистості на певному етапі навчання [2].

Математика – це особлива навчальна дисципліна. Для тих, хто має хист до її вивчення вона зрозуміла та цікава, для інших – недосяжна та непотрібна зовсім. У процесі навчання математики викладач повинен цілеспрямовано вмотивувати діяльність студентів, направляючи в потрібному напрямку. Щоб покращити процес наступності вивчення математики викладач повинен формувати мотиви, які б спиралися на попередні досягнення, на потенціальні можливості та на особливості найближчого майбутнього [3].

Тож мотивація навчальної діяльності – є необхідною, але не достатньою умовою досягнення наступності у вивченні математики, тому вона і є первинною складовою.

Дослідження показують, що у більшості студентів вищих навчальних закладів спостерігається відсутність інтересу до вивчення курсу вищої математики. Але відомо, що інтерес до предмету – це найбільш важливий мотив навчання, що робить процес пізнання привабливим для тих, хто навчається.

Сучасні вимоги до математичної підготовки студентів вищих навчальних закладів технічного профілю значною мірою орієнтовані на розвиток здатності

студентів застосовувати отримані знання та вміння в конкретних життєвих ситуаціях. Для посилення практичного аспекту математичної підготовки студентів актуальною стає організація їх професійно-орієнтованої діяльності, направленої на формування вмінь, необхідних для розв'язування засобами математики проблем повсякденного життя.

Початок навчання у ВНЗ треба вважати послідовним етапом розвитку особистості молодшої людини. Це зумовлює і стимулює природне включення першокурсників до суспільного життя і навчального процесу. Важливою основою для успішного розв'язання задач адаптації є побудова такої атмосфери у колективі першокурсників, що сприяє їх мотивованому ставленню до навчання як до суспільного доручення. Піклування про першокурсників пов'язане з загальною концепцією ефективного навчання у ВНЗ.

Досить часто можна спостерігати за першокурсниками, які мають високий рівень математичної підготовки, інтелектуальних здібностей, але навчаються без зацікавленості, несистематично, безвідповідально. Це можна пояснити відсутністю позитивної мотивації до навчання. Згідно з проведенням нами анкетуванням, 21% студентів-першокурсників не бачать застосовності у майбутній професійній діяльності тих знань, навичок і умінь, які вони здобули на заняттях з вищої математики.

Однак позитивна мотивація може відіграти компенсаторну роль у випадку недостатньо високих навчальних можливостей. Психологами [4; 5], доведено, що індивід привласнює тільки ту інформацію, що корелює з його внутрішньо особистісними потребами, інші ж сигнали стають «шумом» і не сприймаються на глибинному рівні свідомості. Іншими словами, студент повинен мати бажання придбати знання.

На думку психологів пізнавальна мотивація, інтерес до вибраної професії та її опанування є одним з найважливіших факторів успішного навчання студентів. Чим вищий рівень мотивації, чим більше чинників (мотивів) спонукають людину до діяльності, тим більше зусиль вона здатна докладати. Високомотивовані студенти більше працюють і, як правило, досягають кращих результатів у навчан-

ні й подальшій професійній діяльності. Часто трапляється так, що менш здібний, але більш мотивований студент досягає вищих успіхів у діяльності, ніж його обдарований товариш. Це й не дивно, оскільки людина з високим рівнем мотивації працює і досягає кращих результатів [4].

Мотиви умовно об'єднуються в групи за такими ознаками: змістом, джерелом виникнення, видами діяльності, часом та силою прояву, ступенем усталеності, проявом у поведінці.

Під мотивом навчальної діяльності розуміються усі фактори, які зумовлюють активізацію навчальної діяльності: потреби, цілі, установи, обов'язок, інтереси. У групі пізнавальних мотивів студентів виділяють:

– *внутрішні мотиви*, які виникли завдяки змісту та процесу навчання у ВНЗ (професійні та власне пізнавальні мотиви);

– *зовнішні мотиви*, що залежать від чинників, які лежать поза навчальною діяльністю (широкі соціальні мотиви; вузько-особистісні мотиви, орієнтовані на досягнення успіху та на запобігання невдач) [6].

За особливостями мотиваційної сфери студенти поділяються на чотири групи [7] (табл. 1).

Внутрішня предметна структура діяльності найбільшою мірою характеризується такими навчальними установками, як: інтерес до змісту предмета; інтерес до обраної майбутньої діяльності; інтерес, викликаний характером розумової діяльності, якої потребує засвоєння предмета; творче ставлення до навчання; розуміння необхідності навчання.

До зовнішніх відносять такі установки, як: обов'язок; прагнення до похвали, заохочення, прагнення до лідерства, престижу; уникнення невдач, незручностей, побоювання неприємностей; демонстративність, прагнення показати себе; погана працездатність, небажання вчитися тощо.

Серед мотивів, які спонукають людину до діяльності, є і зовнішні, і внутрішні мотиви. Усунути зовнішні мотиви із структури діяльності неможливо, вони повинні грати свою корисну роль зв'язку між навчальним процесом і навколишньою дійсністю [5].

Розподіл студентів на групи
за особливостями мотиваційної сфери

Група	Мотивація до навчання	Пізнавальні інтереси	Здатність навчатись
I	Відсутність або мало чисельність внутрішніх мотивів учіння; навчаються тому, що вимагають батьки або викладачі	Пізнавальні інтереси короткотермінові; до змісту освіти і майбутньої професії байдуже ставлення	Відсутність бажання оволодіти знаннями, надають перевагу нескладним видам діяльності
II	Мотивація є нестійкою і характерною для початку першого семестру	Прагнення отримати диплом про вищу освіту, самостійність, незалежність	Пасивність у вивченні дисциплін, що передбачені програмою
III	Чітка спрямованість на оволодіння теоретичними знаннями; відносна стійкість у цьому питанні	Розуміння значення предметів, які вивчаються, бачення зв'язків математики з майбутньої професією та практичною діяльністю	Активність, самостійність, свідоме оволодіння знаннями; інтерес до розв'язування задач підвищеної складності
IV	Глибоке усвідомлення необхідності отримання вищої освіти, глибоко вивчення загальноосвітніх та спеціальних предметів; стійкість мотивації	Сформована пізнавальна активність; інтереси орієнтовані на коло знань, які є позапрограмовими	Цілеспрямованість, активність, вдосконалення своїх знань в позаурочний час, намагання зайнятися науковою та науково-дослідною роботою

Мотиваційна сфера студентів є динамічною. У мотиваційному розвитку, як і у процесі навчання студентів, слід враховувати «зону найближчого розвитку». Розвивальний крок у напрямі від зовнішніх мотивів до внутрішніх можливий лише за відповідної організації навчальної діяльності студентів.

Наприклад, при навчанні вищої математики у студентів доцільно насамперед формувати предметну спрямованість мотивації. Зацікавити їх неординарними математичними фактами, навести приклади міжпредметних зв'язків вищої математики із дисциплінами їх професійної спрямованості, викликати бажання до самостійного виконання деяких нескладних завдань, які повинні обов'язково завершитися успіхом з боку студента. Студентам зі стійкою мотивацією доцільно пропонувати творчі завдання, відвідувати гурток з математики, студентські конференції, математичні олімпіади, наукові математичні семінари тощо.

Важливу роль у навчанні математики має використання історичного матеріалу, що дає можливість показати учням як розвивалися математичні теорії та методи, як працювали великі вчені. Причому не просто повідомляти про ті чи інші історичні факти, а підходити системно.

Історико-генетичний підхід полягає в розгляді математичних понять та ідей у процесі їх виникнення та розвитку, це спонукає розумовий розвиток студентів і розуміння як пов'язані шкільні математичні знання з тими теоріями, які ви-

вчаються у вищому навчальному закладі. Значну роль у цьому підході відіграють історичні задачі. Це задачі, які розв'язували визначні математики різних часів. При цьому ознайомлення студентів з іменами й авторськими підходами до розв'язування проблем математики має велике значення, оскільки дає можливість подивитися на математику як на невід'ємну складову загальної культури людини.

Виклики у студентів бажання навчатися можна систематично приділяючи увагу на заняттях з вищої математики застосуванню математичних знань у різних сферах життя і, особливо, у майбутній професійній діяльності, це дозволить пробудити пізнавальний інтерес до математики. Особливо ефективною є організація самостійної групової роботи студентів по знаходженню можливостей застосування навчального матеріалу.

Для подолання негативних психологічних установок, залучення студентів до роботи на заняттях, розвитку важливих особистісних якостей варто намагатися створити ситуацію успіху на заняттях. Тому важливим є вміння викладача організувати навчальний процес так, щоб було за що похвалити студента, помітити його навіть невеликий успіх, вселити віру в його можливості. Наприклад, повторення у формі евристичної бесіди дозволяє представити ситуацію так, наче студент сам пригадав означення, властивість, теорему тощо. Такий підхід сприятиме активізації пізнавального інтересу студентів.

Студенти, зібрані в одну академічну групу ВНЗ, навчалися в різних школах, проживали в різних населених пунктах. Там у кожного вже були своє місце в колективі, свій стиль поведінки на уроках і сформоване ставлення до математики як до навчального предмета. Новий викладач має докласти зусиль, щоб завоювати увагу та прихильність першокурсників, зацікавити своїм предметом, привчити до виконання своїх вимог.

Для студентів даного віку важливою є думка оточуючих. На початку I курсу підлітки особливо бояться осоромитися перед новими одногрупниками та викладачами. Тому виходити до дошки та відповідати на індивідуальне запитання викладача для багатьох студентів психологічно важко. Страх бути осміяним стримує навіть не дуже дисциплінованих. Враховуючи цю вікову особливість викладач має використовувати відповідні форми роботи.

Емоційні переживання, почуття інколи виступають в ролі мотиву, в людини виникає потреба у певній діяльності. Необхідність створення ситуації успіху зумовлюється притаманною кожній людині потребою самоствердження, що є рушійною силою будь-якої діяльності. Яскравість, емоційна схвильованість викладання з величезною силою впливає на студента, формує його позитивне ставлення до предмета.

Оскільки емоційний вплив є одним з найсильніших шляхів збудження інтересу, тому образність, емоційна насиченість змісту навчального матеріалу вищої математики в умілій розповіді викладача передається студентам. Щира захопленість педагога своїм предметом бездоганно діє на аудиторію. Звичайно, потрібно шукати ефективні шляхи комунікації зі студентами і під час викладання лекцій з вищої математики, і при проведенні практичних занять. Зрозуміло, що не кожен розділ вищої математики містить яскраву емоційність і викладач повинен добирати для цього особливі засоби і прийоми педагогічної взаємодії. Якщо навчання вищої математики перетворюється в творчість, то це особливо сприятливо впливає на емоційну сферу студента, загострює його пам'ять та уяву, викликає почуття радості та задоволення, сприяє підвищенню інтересу до вивчення курсу вищої математики [8].

Отже, урахування специфіки контингенту студентів, їх вікових і психологічних особливостей сприятиме формуван-

ню позитивної мотивації до навчання, яка є необхідною умовою для успішної реалізації принципу наступності у навчанні математики в основній школі та ВНЗ.

Основою наступності виступає зв'язок освітніх програм, які визначають зміст навчально-виховної роботи, що здійснюється у школі та ВНЗ. Це має бути зв'язок якісно різних стадій навчання – різних як за змістом, так і за способами його подання студентам. Інакше кажучи, з приходом до вищої школи студент має виразно відчувати новизну та своєрідність тих понять, які він тепер опановує, їх відмінність від досвіду середньої школи. На жаль, у сучасних програмах і підручниках спостерігається змішування, злиття навчальних матеріалів.

Послідовний зв'язок між шкільним та університетським ступенями навчання математики можна здійснити за допомогою створення єдиної програми неперервної математичної освіти за модульним принципом, за яким до базисної програми (інваріантна частина) додаються модулі (варіативна компонента) відповідно до різних типів середніх і вищих навчальних закладів. Такий підхід дозволить забезпечити наступність змісту навчання, що передбачає певну послідовність у виборі та викладанні матеріалу, єдиність означень, формулювань теорем, символіки, позначень, узгодженості методологічних питань математичної науки на різних ступенях навчання. Крім того, така програма дасть можливість пов'язати в один комплекс всі питання математичної освіти, необхідні при вивченні інших курсів навчальних планів школи і вузу. Наступність змісту навчання математики в межах створеної програми можна реалізувати використанням доцільного поєднання розгляду програмних питань з ранньою пропедевтикою матеріалу наступної ступені навчання шляхом неформалізованих пояснень, прикладів, геометричних ілюстрацій тощо, на основі чого створюється можливість у подальшому користуватись аналогією, індукцією, припущеннями. Це одночасно стає стимулом для поповнення знань, що з необхідністю веде до саморозвитку інтелекту особистості [9].

Отже, сучасне бачення проблеми наступності має спрямовуватись на створення умов для реалізації в навчальному процесі середньої та вищої школи єдиної, динамічної, перспективної системи навчання.

Висновки. Наступність у навчанні передбачає послідовність і системність у

розміщенні навчального матеріалу, зв'язок і узгодженість ступенів і етапів навчально-виховного процесу. Цей зв'язок має здійснюватись при переході від одного заняття до наступного, від одного року навчання до наступного. Досягнення наступності в системі неперервної освіти «Школа – ВНЗ» забезпечується методично і психологічно обґрунтованою побудовою програм, підручників, дотриманням послідовності руху від простого до складнішого в навчанні та організації самостійної роботи студентів і загальною системою методичних засобів.

Використання професійно спрямованих завдань, історичних задач, наведення прикладів реалізації внутрішньо предметних та міжпредметних зв'язків на заняттях з вищої математики дозволить подолати відчуження навчальної програми з математики від повсякдення, як наслідок, сформуванню позитивну навчальну мотивацію у студентів до подальшого вивчення вищої математики, сприяє реалізації наступності у вивченні математики на різних ступенях освіти.

Список бібліографічних посилань

1. Національна доктрина розвитку освіти. *Нормативно-правове забезпечення освіти*. У 4-х ч. Харків: Основа, 2004. Ч. 1. С. 14.
2. Волчашта М.М. Наступність у вивченні геометричного матеріалу в початковій та основній школі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. Київ, 2003. 20 с.
3. Терлецька І.Д. Важливість мотивації навчальної діяльності на уроках математики. *Математична газета*. 2008. № 10. С. 9–17.
4. Занюк С.С. Психологія мотивації: навч. посібник. Київ: Либідь, 2002. 304 с.
5. Ильин В.П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2006. 512 с.
6. Клименко Н.О. Формування мотивів навчально-пізнавальної діяльності студентів вищих навчальних закладів гуманітарного профілю: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Нац. пед. ун-т ім. Тараса Шевченка. Луганськ, 2005. 20 с.
7. Крылова Т.В. Концепція математичної підготовки студентів нематематичних спеціальностей вищої технічної школи. *Дидактика математики: проблеми і дослідження* : міжнар. зб. наук. робіт. Донецьк: ТЕАН, 2006. Вип. 25. С. 21–24.
8. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психология высшей школы: учеб. пособие для вузов. 2-е изд., перераб. и доп. Минск: Изд-во БГУ, 1981. 383 с.
9. Лосева Н. М. Развитие идеи самореализации личности. *Рідна школа*. 2004. №5. С. 71–74.

References

1. National doctrine of development of education (2004). *Normative-legal provision of education*: in 4 Vol. Kharkiv: Basis. Vol. 1. p. 14.
2. Voltashta, M.M. (2003). Continuity in the study of geometric material in elementary and primary school (Ph.D Dissertation). Thesis. Kyiv: National Pedagogical University after M.P. Drahomanov. 20 p.
3. Terletskaya, I.D. (2008). Importance of motivation of educational activity in mathematics lessons. *Mathematical newspaper*. 10. 9–17.

4. Zanyuk, S.S. (2002). *Psychology of motivation*: teach. Kyiv: Lybid. 304 p.
5. Ilyin, V.P. (2006). *Motivation and motives*. Petersburg: St. Petersburg. 512 p.
6. Klimenko, N.O. (2005). Formation of motives of educational and cognitive activity of students of higher educational institutions of the humanitarian profile. (Ph.D Dissertation). Thesis. Lugansk: National Pedagogical University after Taras Shevchenko. 20 p.
7. Krylova, T.V. (2006). Concept of mathematical training of students of non-mathematical specialties of higher technical school. *Didactics of Mathematics: Problems and Research: international collection of scientific works*. Donetsk: TEAN. Issue 25. 21–24.
8. Dyachenko, M.I., Kandybovich, L.A. (1981). *Psychology of higher education: manual for higher schools*. 2 ed., adapted and published. Minsk: Publishing house of the BSU. 383 p.
9. Loseva, N.M. (2004). Development of the idea of self-realization of a personality. *Native school*. 5. 71–74.

MYKHAILENKO Iryna,

Ph.D in Pedagogy, Senior Lecturer of Higher Mathematics Department,
Kharkiv National Automobile-and-Road University
e-mail: irinaamih@gmail.com

NESTERENKO Volodymyr,

Senior Lecturer of Higher Mathematics Department,
Kharkiv National Automobile-and-Road University
e-mail: vladimir.sappa@gmail.com

MOTIVATION OF STUDENTS' EDUCATIONAL ACTIVITIES AS A COMPONENT OF CONTINUITY FOR TEACHING MATHEMATICS

Abstract. Introduction. One of the conditions for the formation of a holistic, well-rounded personality is the development of a positive motivation for learning. Therefore, the priority task of the education system is to direct students to develop a positive motivation and to increase their interest in learning. The problem of implementing the principle of continuity in the process of teaching mathematics is multifaceted and at various times was studied by many scholars. However, the results of the analysis of mass educational practice show that the problem of forming a positive motivation of education, as the basis for the implementation of continuity in mathematical education, remains unresolved and requires the attention of scientists.

Purpose. Theoretical analysis of the problem of motivation of learning, as a component of continuity of mathematics training.

Main results of the study. Continuity is a prerequisite for the integrity and efficiency of the educational process, a factor that determines the logic and sequence of learning at all age stages of personality development. Therefore, in the process of teaching mathematics, the teacher must purposefully motivate the activities of students, by steering them in the right direction. In order to ensure the productive implementation of the continuity of studying mathematics, the teacher is required to form motives that would be based on previous educational achievements of students, their potential and eventual outcomes of the near future. Quite often one can observe first-year students who have a high level of mathematical training, good intellectual abilities, but learn without interest, unsystematically, and irresponsibly. This is primarily due to the lack of positive motivation to study.

Originality. In teaching mathematics to students, it is advisable to provide the subject orientation of the motivation primarily through the processing of unusual mathematical facts, examples of interdisciplinary mathematical relations with the disciplines of their

professional orientation, stimulating the desire to independently perform some simple tasks that must necessarily be completed by obtaining a successful result. For motivated students it is expedient to offer creative tasks, visiting the mathematics society, participation in student conferences, mathematical competition, scientific mathematical seminars, etc. A significant influence on the subject orientation of the motivation is the use of historical material, which gives an opportunity to understand the genesis of mathematical theories and methods that were initiated by prominent scholars. It is necessary not only to report on certain prominent historical facts, but also to comprehensively analyze historical problems, which represented the known mathematical problems of different times and were included into the common cultural heritage of mankind.

Conclusions. Continuity in learning implies the consistency and systematic nature of delivering the teaching material, the connection and consistency of the stages and steps of the educational process.

Achievement of continuity in the system of continuous education «School as an institution of higher education» is provided methodically and psychologically by grounded established programs, textbooks, observance of the sequence of progress from simple to more complex tasks in the study and organization of independent work of students with a system of methodological tools. The use of professionally oriented tasks, historical tasks, examples of the implementation of internally disciplinary and interdisciplinary connections in mathematics classes contributes to the formation of positive learning motivation of students to study mathematics at various levels of education.

Key words: mathematical education; continuous education system; higher mathematics; secondary school; High school; educational activity of students; continuity of training; positive motivation for learning.

Одержано редакцією 13.03.2018
Прийнято до публікації 27.03.2018

УДК 378.02:372

ОСТАПЕНКО Анна Костянтинівна,

старший викладач кафедри педагогіки вищої школи і освітнього менеджменту,
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
e-mail: 17annyway@gmail.com

МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ОСВІТЬОГО МЕНЕДЖМЕНТУ

Розкрито роль інтерактивних технологій у структурі професійної підготовки майбутніх менеджерів освіти, розглянуто класифікацію інтерактивних освітніх технологій, обґрунтована значимість їх застосування під час формування у студентів професійних умінь, необхідних для успішного опанування обраної ними професії, наведені приклади занять з використанням інтерактивних технологій.

Ключові слова: заклади вищої освіти; менеджер освіти; професійна підготовка; інтерактивні технології; імітаційні ігри.

Постановка проблеми. Невідповідність системи підготовки майбутніх фахівців менеджменту освіти у вищій школі соціальному замовленню й європейським вимогам свідчить про розрив між змінними умовами нинішнього життя й професійним спрямуванням навчання студентів, метою, його змістом, методами й технологіями. До найважливіших причин такого стану, на наш погляд, належать: підвищення попиту на якість підготовки фахівців; нові вимоги до організації процесу навчання у вищих закладах освіти та встановлення суб'єкт-суб'єктних стосунків між викладачем і студентом; консерватизм в освітній сфері й недостатня її мінливість до все нових потреб, що висловлює суспільство; необхідність стимулювання студентів до саморозвитку, формування у них активності, професійного мислення, самостійності та самоконтролю.

Сучасній Українській державі потрібні висококваліфіковані фахівці, спроможні управляти навчальним закладом відповідно до змін у системі освіти, виробляти нові підходи до розв'язання проблем, швидко приймати управлінські рішення, здійснювати контроль за діяльністю закладу на різних його етапах, використовувати інноваційні управлінські технології.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Розвиток інноваційних педагогічних технологій в Україні та використання їх у практиці вітчизняних та закордонних вищих навчальних закладів викликає зацікавленість у проведенні дослідження наукового доробку вчених, які зробили великий внесок у теорію і практику запровадження інноваційних технологій.

Питаннями впровадження інтерактивних технологій у освітній процес навчальних закладів займалися М. Євтух, А. Нісімчук, О. Падалка, О. Пехота, О. Пометун, Г. П'ятакова, В. Сластьонін, Г. Селевко, А. Столяренко, С. Стрілець, Е. Федорчук та інші.

Мета статті полягає у розкритті методичних засад використання інтерактивних технологій у професійній підготовці майбутніх фахівців з освітнього менеджменту.

Виклад основного матеріалу. У зв'язку з модернізацією вищої школи в системі підготовки майбутніх фахівців відбуваються кардинальні зміни в доборі організаційних форм й ефективних методів, спрямованих на соціальне партнерство між викладачем і студентом, а також між усіма, хто зацікавлений у сфері освіти, – випускниками закладів вищої освіти, роботодавцями, органами місцевого самоуправління, громадськими організаціями. Упровадження в освітній процес інноваційних технологій уможливить розв'язати ті важливі завдання, що ставить перед майбутніми фахівцями суспільство, наблизить навчання до реальних умов професійної діяльності.

На основі узагальнення досліджень ефективності різних освітніх технологій визначено так звану «піраміду засвоєння знань», яка має такі показники: лекція – 5% засвоєння; читання – 10% засвоєння; відео-, аудіо-матеріали – 20% засвоєння; демонстрація – 30% засвоєння; дискусійні групи – 50% засвоєння; практика через дію – 75% засвоєння; навчання інших чи негайне застосування знань – 90% засвоєння.

Це доводить, що найвища результативність професійної підготовки досягається за умови використання інтерактивних технологій навчання. Отже, формуванню початкового професійного досвіду, необхідного для ефективної діяльності майбутнього фахівця, сприяють саме інтерактивні технології навчання [1, с. 426].

Інтерактивні технології є важливою складовою інноваційних педагогічних технологій і водночас окремою, самостійною системою навчання. О. Пометун під технологією інтерактивного навчання розуміє як організацію за допомогою певної системи способів, прийомів, методів освітнього процесу, заснованого на: 1) суб'єкт-суб'єктних стосунках педагога й учня (паритетності); 2) багатосторонній комунікації; 3) конструюванні знань тими, хто навчається; 4) використанні самооцінки та зворотного зв'язку; 5) постійній активності учнів [2, с. 7].

На думку С. Кашлева, В. Мельник, сутність технології інтерактивного навчання полягає в тлумаченні самого поняття «інтерактив» (від англ. *interact*, де *inter* – взаємний і *act* – діяти), що означає здатність до взаємодії. У зв'язку з цим науковці пропонують розуміти організацію навчального процесу в контексті діалогу як постійну активну взаємодію та спілкування його учасників [3, с. 15].

А. Романюк підкреслює, що інтерактивне навчання – це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, яка має конкретну, передбачувану мету – створити комфортні умови навчання, за яких учасник освітнього процесу відчуває свою успішність, інтелектуальну спрямованість... Це співнавчання, в якому і викладач, і студент є суб'єктами. Викладач виступає лише в ролі організатора навчання [4, с. 36].

Як підкреслюють Л. Максимчук та Л. Ромашина, використання педагогічних технологій, що ґрунтуються на інтерактивній взаємодії між учасниками навчального процесу, вимагає від викладацького складу вищого навчального закладу дотримання певних вимог: 1) визначати і використовувати критерії ефективності інтерактивного навчання; 2) у процесі конструювання занять з використанням інтеракцій слід вибирати такі інновації, що будуть оптимальними; 3) вибір інтерактивних методів має базуватися на прогнозуванні й результативності; 4) застосування будь-яких інтерактивних методів повинне відповідати поставленим цілям і завданням розвитку особистості студента як майбутнього фахівця; 5) у використанні інтерактивної технології слід дотримуватися принципів систематичності та доступності; 6) інновації в навчальному процесі повинні мати розвивальний характер [5].

Аналіз психолого-педагогічних праць засвідчив, що існують різні підходи до класифікації інтерактивних методів навчання, що складають основу інтерактивних технологій. Так, наприклад, В. Мельник пропонує виокремлювати лише три групи інтерактивних методів: 1) *превентивні* (створення груп, розподіл ролей, консультація, репетиція); 2) *імітаційні* (інсценування, психодрама, ділові й операційні ігри, диспут, «мозковий штурм», колективне або групове проектування, дебати, метапредметні, міжпредметні, внутрішньопредметні, тематичні обговорення); 3) *неімітаційні* (проблемна лекція, семінар, практикум, круглий стіл, конференція, вправлення) [3, с. 16].

Методи інтерактивного навчання О. Пометун згрупувала таким чином: 1) *інтерактивні технології кооперативного навчання* (робота в парах, ротаційні трійки, два-чотири-всі разом, карусель, робота в малих групах, акваріум); 2) *технології колективно-групового на-*

вчання (обговорення проблеми в загальному колі, мікрофон, незакінчені речення, мозковий штурм, навчаючи-учусь, ажурна пилка, аналіз ситуації, дерево рішень); 3) *технології ситуативного моделювання* (імітаційні ігри, спрощене судове слухання, громадські слухання, розігрування ситуації за ролями); 4) *технології опрацювання дискусійних питань* (метод ПРЕС, займи позицію, неперервна шкала думок, дискусія, дискусія в стилі телевізійного ток-шоу, оцінювальна дискусія, дебати) [6].

У навчально-методичному посібнику Г. П'ятакової, Н. Заячківської [7] представлено інтерактивні технології навчання у вищій школі, зокрема *синектику*, що заснована на емоційно-образному, метафоричному мисленні; дискусії, рольові ігри, кейс-метод, метод портфо-

ліо, метод проектів; тренінг-спілкування (тренінг партнерського спілкування, тренінг сенситивності, тренінг-креативність). Названі вище технології автори розглядають як самостійні методики і як методи навчання. У посібнику докладно описана методика проведення дискусійної технології та її різновидів: «круглий стіл», «засідання експертної групи», «форум», «дебати», «засідання суду», «акваріум».

Якщо проаналізувати розвиток педагогічних технологій у системі підготовки майбутніх фахівців у ВНЗ, то можна помітити, що з метою активізації навчання в кожній з них перебувають активні методи (методи активізації навчального процесу). М. Буланова-Топоркова, В. Кукушин, Г. Сучков та ін. їх класифікують на неімітаційні та імітаційні. Схематично методи представлено на рис. 1 [8, с. 218].



Рис. 1. Структура методів активізації навчального процесу

Імітаційні ігрові методи вчені (О. Пометун, П. Шевчук) називають інтеграційними, оскільки саме вони вимагають імітацію у процесі проведення занять та суб'єкт-суб'єктну взаємодію. Зокрема, це такі ігрові методи, як:

1) *ігри-вправи* (тренувального характеру), що спрямовані на використання фахової ситуації за повним визначенням раніше порядком дій. Наприклад, «як я готував(ла) презентацію проекту про «підвищення якості навчання студентів ... »»;

2) *ігри-імітації* (ігри-інсценівки), що ґрунтуються на аналізі фрагментів конкретної професійної діяльності й дають змогу детально відпрацювати комунікативні (рідномовні та іншомовні уміння й навички);

3) *комплексні дієві ігри* (кейс-стаді), сутність яких полягає в розв'язанні ситуацій у формі згурпованої командної діяльності. Гра носить діловий характер і складається з трьох етапів: підготовчого, ігрового й завершального;

4) *ігри-змагання*, що проводяться між двома командами (малими групами) з одним і тим же завданням, після виконання якого порівнюються результати й вибирається найбільш оптимальний варіант розв'язання проблеми;

5) *ігрове проектування* (управління проектами), за допомогою якого імітується або відтворюється процес створення, удосконалення об'єкта. Як наприклад, це може бути складання міні-проектів стажування викладачів;

б) *соціально-психологічний тренінг*, основою якого є флукутуація (перебудова) внутрішньої установки особистості студента, здатного реально оцінювати поведінку інших і свою.

Виходячи з цього, зазначимо, що інтерактивне навчання значно стимулює пізнавальну діяльність студентів та сприяє формуванню загальнопрофесійних і спеціалізовано-професійних компетентностей: оволодінню етапами навчальної діяльності; розвитку критичного мислення; зростанню впевненості у власних силах; розвитку самостійності; утвердженню позитивної «Я – концепції»; розвитку креативності; розвитку організаторських і комунікативних здібностей; формуванню відповідних життєвих і професійних компетенцій; створенню атмосфери співробітництва та ефективної взаємодії; зростанню успішності [9, с. 86]. Позитивним результатом у розв'язанні проблем професійної підготовки менеджерів освіти вважаємо впровадження в освітній процес інноваційних методів навчання, серед яких учені називають імітаційні ігри. Саме вони розвивають творче мислення й перетворюють набуті студентами знання й уміння у знаряддя творчої навчальної діяльності, максимально наближеної до майбутньої професійної праці. Застосування імітаційних ігор в навчальному процесі дає змогу врахувати реалії сучасного етапу суспільно-економічного розвитку, учити студентів приймати рішення в умовах конфліктних ситуацій та відстоювати свої позиції.

З цією метою опишемо розроблені нами самостійно або частково адаптовані ігри «Перехресний запис ідей» та «Уяви майбутнє».

Гра «Перехресний запис ідей». Мета гри: максимально генерувати ідеї в групі (щодо питання, що цікавить), обміну ними і побудова на їхній основі нових рішень.

Правила та хід гри: Викладач (ведучий), описує тему, яку необхідно розвинути, або задає питання, на яке необхідно дати відповідь, наприклад, тема: «Роль керівника в управлінні навчальним закладом». Потім гравці отримують чисті картки, де їм необхідно в декількох фразах записати власні думки щодо цього питання чи тематики. Наступний етап – кожний гравець передає свою картку гравцю, який сидить з правого боку. Ця картка виступає каталізатором і стимулятором генерування власних ідей, на основі вже записаних. У картку необхідно записати власні ідеї, що виникли на основі прочитаного, і знову передати

картку направо. Етап запису ідей триває до того часу, поки на картці не буде вільного місця від записаних ідей. Далі всі картки прикріплюються на дошці. Група гравців ще раз ознайомлюється з записами на картках і відзначає ті ідеї, які, на їхню думку, найактуальніші та найперспективніші. Результати обговорюються. Час на проведення гри – 30-45 хв.

Стратегія проведення гри: Зазвичай у ході роботи в групах найбільш вагомі ідеї вдається висловити найактивнішим учасникам групи (екстравертам). Звісно, їхня робота дуже важлива, але при цьому досить важко почути тихеньких, дещо сором'язливих учасників, які, швидше за все, також мають цінні ідеї. У цій грі всіх завчасно попереджають про необхідність збереження тиші під час запису ідей на картки. Таким чином, кожний гравець зуміє генерувати ідеї, без оголошення їх перед усією групою, і, як наслідок, усім учасникам вдається виразити свою думку. Також цінним є групове обговорення та пошук найкращих ідей. (Гра базується на ідеї взятої з книги Майкла Міхалко «ThinkerToys», методика проведення цієї гри описано в [10, с. 104]).

Не менш ефективною є вправа *гра «Уяви майбутнє»*. Мета гри: уявити та описати ідеальне майбутнє у вигляді послідовності картинок (замальовок) з написами. Ця методика дає змогу уявити не лише майбутнє, а й будь-яку іншу тему та шляхом обговорення окреслити шляхи досягнення такої перспективи, також дає можливість з'ясувати, чи всі члени групи мають однакове уявлення про ідеальне майбутнє. Особливо дієва вона в якості вправ на візуалізацію, оскільки дозволяє уявляти і створювати можливості. Тематикою гри обирається професійна підготовка майбутніх фахівців з освітнього менеджменту. Таким чином, студенти генерують ідеї щодо ідеальних методів навчання і визначають основні шляхи їх досягнення.

Правила та хід гри: Гравці об'єднуються в 3-4 групи залежно від кількості осіб. Викладач (ведучий) оголошує тему для обговорення «Ідеальне майбутнє», вона починається зі слів: «Ідеальне майбутнє для...», далі необхідне слово для теми обговорення, наприклад: успішності студентів, освітнього середовища, виховних заходів, колективу групи студентів, екзаменаційної сесії, міжнародних відносин закладу вищої освіти, студентського самоврядування, стажування педагогів, самовдосконалення студентів, управлінських рішень, інноваційних освітніх технологій тощо. Далі протягом

20–25 хв. групи уявляють й генерують ідеї щодо ідеального стану ситуації, також визначають необхідні кроки для її реалізації. Усі свої ідеї гравцям необхідно зобразити на окремих картках у вигляді схематичних малюнків з написами та синхронізувати їх у певній послідовності. Ведучому потрібно наголосити на тому, що всі малюнки мають бути схематичними, для наочності головне напис. Наступний етап (5 хв.) для підготовки розповіді «Ідеальне майбутнє» та її презентації (5-10 хв.). Після представлення презентацій усіма групами відбувається обговорення та визначення тих пунктів презентації, які найбільше вразили та надихнули учасників (Методику проведення цієї гри описано в [10, с. 95]).

Головна роль у підготовчому процесі імітаційної ділової гри відводиться викладачеві, який має правильно організувати й самостійну діяльність студентів, і аудиторну роботу, спрямовану на успішну побудову моделі управлінської діяльності в освітній галузі. У процесі підготовки до імітаційної ділової гри студенти повинні опрацювати теоретичний матеріал. Проте подібна попередня підготовка майбутніх фахівців не означає, що вся робота в аудиторії зводиться до простої трансляції підготовлених монологів, діалогів й полілогів. Імітаційна ділова гра передбачає вести вільну дискусію про різні аспекти управлінської діяльності, що здійснюється через прийняття управлінських рішень. Керувати ходом ділової гри може сам викладач або призначений ведучий з числа студентів, який добре обізнаний зі сценарієм гри. Імітаційна ділова гра як метод навчання у вищій школі має широкий потенціал використання міждисциплінарних зв'язків, наприклад, знань, умінь, навичок і досвіду, набутого на заняттях з української мови (за професійним спрямуванням), психології, педагогіки тощо. На занятті у процесі використання імітаційної ділової гри викладач може застосовувати стратегії діалогу-обміну думками та діалогу-переконання. Результатом впровадження таких стратегій у межах ділової гри стає складання та схвалення плану заходів, розпоряджень, наказів, рекомендацій керівника навчального закладу.

Висновки. Отже, в основі інтерактивної технології лежить ідея кооперативного навчання, згідно з якою студенти у процесі виконання спільних завдань навчають один одного. Таким чином, на сучасному етапі розвитку вищої школи впровадження інноваційних педагогіч-

них технологій набуває особливого поширення, оскільки педагоги, психологи, методисти фахових дисциплін, поперше, відчують нагальну потребу в застосуванні таких методик, за допомогою яких можна було б реалізовувати компетентісно зорієнтований підхід до навчання студентів; по-друге, уже неможливо у закладах вищої освіти викладати дисципліни традиційно, коли в центрі навчально-виховного процесу знаходиться викладач як суб'єкт навчання, а студенти перебувають на позиції «пасивного слухача» – об'єкта навчання. Упровадження інноваційних педагогічних технологій у викладання професійно орієнтованих предметів уможливило докорінно змінити позицію студентів, перетворивши їх на суб'єктів навчання, співавторів навчального процесу; по-третє, педагогічна наука нагромадила достатню кількість класифікацій інтерактивних технологій, які здатні вдосконалити сам процес професійної підготовки майбутніх фахівців.

Список бібліографічних посилань

1. Долженков О.О. Формування початкового професійного досвіду майбутніх менеджерів освіти засобами ігрових технологій навчання. Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології. Київ, 2015. № 2 (46). С. 423–432.
2. Пометун О.І. Енциклопедія інтерактивного навчання. Київ: А.С.К., 2007. 144 с.
3. Мельник В.В. Інтеракція в освітньому процесі: технологія організації. *Управління школою*. 2006. № 13. С. 15–34.
4. Романюк А. А. Використання інтерактивних технологій при викладанні економічних дисциплін. URL: http://hist.km.ua/uploads/file/visnik/2010_2/10raaved.pdf.
5. Максимчук Л.В., Ромашина Л.М. Застосування інтерактивних технологій у підготовці майбутніх економістів-міжнародників до професійної діяльності. URL: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Pfto/2010_11.
6. Пометун О., Пироженко Л. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посіб. / ред. О.І. Пометун. Київ, 2003. 192 с.
7. П'ятакова Г.П., Заячківська Н.М. Сучасні педагогічні технології та методика їх застосування у вищій школі: навч.-метод. посіб. для студ. та магістр. вищої школи. Львів: Вид. центр ЛНУ імені Івана Франка, 2003. 55 с.
8. Буланова-Топоркова М.В., Духавнева А.В., Кукушин В.С., Сучков Г.В. Педагогические технологии: учеб. пособие. Ростов-на-Дону: Феникс, 2014. 544 с.
9. Гурова Н. Інтерактивні технології формування професійних компетенцій. *Керівник і керівництво: Інноваційні підходи /* упоряд. Л. Галіцина. Київ: Шкільний світ, 2011. С. 85–93.
10. Грей Д., Браун С., Макануфо Дж. Геймшторминг. Игры, в которые играет бизнес. СПб.: Питер, 2012. 288 с.

References

1. Dolzhenkov, O. (2015). Game methods in future education managers' initial professional experience formation. *Pedagogical sciences: theory,*

- history, innovative technologies. Kyiv. 2 (46), 423–432. (in Ukr.).
2. Pometun, O. (2007). Encyclopedia of interactive learning. Kyiv: A.S. K., 144. (in Ukr.).
 3. Melnik, V. (2006). Interaction in the educational process: the technology of organization. *School management*, 13, 15–34. (in Ukr.).
 4. Romanyuk, A. (2010). The use of interactive technologies in the teaching of economic disciplines. Retrieved from http://hist.km.ua/uploads/file/visnik/2010_2/10raaved.pdf. (in Ukr.).
 5. Maksymchuk, L.V., Romashina, L.M. (2010). Interactive technologies in teaching future economists for professional activity. Retrieved from http://archive.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Pfto/2010_11. (in Ukr.).
 6. Pometun, O., Pyrozhenko, L. (2003). Modern lesson. Interactive technology training. In O. Pometun (Ed.). Kyiv: A. S. K. 192.
 7. Pyatakova, G.P., Zayachkivska, N.M. (2003). Modern educational technologies and methods and their using in the Graduate School. Lviv: Center of the Ivan Franko. 55. (in Ukr.).
 8. Bulanova-Toporkova, M.V., Duhavneva, A.V., Kukushyn, V.S., Suchkov, G.V. (2004). Pedagogical technologies. Rostov-on-Don: Phoenix, 544. (in Rus.).
 9. Gurova, N. (2011). Interactive technologies in forming of professional competences. *Director and guide: innovative approaches*. Kyiv : Sks. the world, 85–93. (in Ukr.).
 10. Gray, D., Brown, S., Macanujo, J. (2012). *Gamestorming: A Playbook for Innovators, Rule-breakers, and Changemakers*. St. Petersburg: Peter, 288. (in Rus.).

OSTAPENKO Anna,

Ph.D in Pedagogy, Senior Lecturer of Higher School Pedagogy and Educational Management Department, Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy
e-mail: 17annyway@gmail.com

METHODICAL PRINCIPLES OF INTERACTIVE TECHNOLOGIES USAGE IN PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS IN EDUCATIONAL MANAGEMENT

Abstract. Introduction. The article is devoted to the role of interactive technologies in the professional training of future education manager. Special attention is paid to the methodological aspects of game approach application in the process of training education managers due to the versatility of this teaching method. Also practical and interactive components of teaching methods facilitate the increase of the efficiency of future education managers training. The author also states, that today the variety of interactive teaching methods is rather wide.

Purpose. The most effective methods are business role-playing games, which are used in the system of training Master Degree students majoring in the specialty «Education Institution Management».

Results. Considered the classification of interactive educational technologies, justified the importance of applying them in the formation of students' professional skills required for a successful capture chosen profession are examples of using interactive technologies. We have developed the following role-playing games like «Crossover record ideas» (most generate ideas in a group about the issue that are interested in sharing and building on their basis new solutions), «Imagining the future» (imagine and describe the ideal development set the situation in the educational process in the form of a sequence of pictures (images) with inscriptions) and «Manager» (on cards with tasks presented a different situation in the educational sector, which need to be addressed to the Manager of the educational institution).

Conclusion. In the process of educational managers professional training interactive technologies are used to help students understand new concepts, they develop their professional interest and make the training process more creative and interesting. They should be used in their professional competence formation. It gives an opportunity to structure the acquired knowledge, so that it forms students' professional skills, which are necessary for the successful their future profession.

Key words: institutions of higher education; education manager; professional training; interactive technology; teaching technologies.

Одержано редакцією 03.04.2018
Прийнято до публікації 12.04.2018

УДК 378:17.022.1

ПАВЛОВА Вікторія Андріївна,

магістрантка кафедри педагогіки вищої школи,
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»
e-mail: slavvikapav79@gmail.com

СИПЧЕНКО Ольга Миколаївна,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки вищої школи,
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»
e-mail: ph_d@ukr.net

ПРОБЛЕМА ЦІННОСТЕЙ ОСВІТИ СУЧАСНОГО СТУДЕНТСТВА

У статті подано теоретичний аналіз проблеми цінностей освіти сучасної студентської молоді. Обґрунтовано поняття «цінності», «цінності освіти» та «цінності освіти студентської молоді». Доведено, що аксіологічний підхід спрямовує педагогічний процес на пошук і втілення оптимальних шляхів передачі особистості суспільних цінностей. Виявлено ціннісний аспект освіти, який представлено у трьох взаємопов'язаних блоках: цінність державна, цінність

суспільна та особистісна. Установлено сутність аксіологічних аспектів освіти: цінність освіти для студента, цінність освіти для викладача та цінність освіти для суспільства. Схарактеризовано категорію «освіта» як фундаментальну основу, джерело створення реальних уявлень про справжні і уявні цінності людини, а також систему, що споживає, виконує і продукує цінності. Розкрито та проаналізовано основні групи цінностей, до яких

належать загальнолюдські і національні. Уточнено їх значення в системі освіти та в навчально-виховному процесі закладів вищої освіти.

Ключові слова: цінності освіти; цінності освіти студентської молоді, особистісна цінність; аксіологічний підхід; викладач; суспільство; держава; освіта; загальнолюдські і національні цінності; заклади вищої освіти.

Постановка проблеми. Сучасне українське суспільство переживає великі соціальні й духовно-моральні зміни, які торкнулися всієї системи базових цінностей особистості. У зв'язку з чим виникає конфлікт цінностей, який, на думку Є. Борінштейна, «спричинений тим, що внаслідок трансформаційних процесів існуюча ціннісно-нормативна система стає неадекватною новим умовам і соціальним відносинам. У той же час побудова нової системи цінностей є досить складним і відносно довгим у часі процесом. Конфлікт між старими, добре засвоєними цінностями, і новими, які тільки починають вимальовуватися, призводить до стану аномії» [1, с. 87].

Ситуація, що склалася спричинила формування нової соціокультурної реальності та вимагає негайної переоцінки і переосмислення багатьох наукових категорій і системи цінностей українського суспільства. Духовний розвиток сучасної молоді поступово вбирає в себе не стільки ідеологічні схеми, скільки цінності і пріоритети світової та вітчизняної соціально-історичної думки. Важливе значення в цій площині належить ціннісним аспектам освіти. Адже, освіта є вищою цінністю людини і суспільства: вона є передумовою їх існування та розвитку [2]. Саме у сфері освіти послідовно розвиваються здібності та формуються життєві прагнення всього населення. Відтак, проблема оновлення цінностей освіти в умовах морально-етичних трансформацій суспільства набуває все більшого значення, виразно окреслюючи предметне поле наукового пошуку.

Доречно зазначити, що сьогодні в суспільній свідомості істотно знизився рівень розуміння цінності і значущості знань й авторитету освіти як джерела їх формування та оновлення. Тому, порушена проблема постає як досить важлива і актуальна і з позицій суспільного буття, і з позицій педагогіки вищої школи та освітньої практики.

Мета статті. Мета статті передбачає теоретичний аналіз проблеми цінностей освіти сучасної студентської молоді.

Виклад основного матеріалу дослідження. Проблема цінностей є од-

нією з наскрізних тем філософської рефлексії життєдіяльності людини. Розпочинаючи від Конфуція і до наших днів, філософи різних епох і народів ведуть постійну дискусію про цінності, одні з яких є перехідними, змінними, інші – одвічними – національними і загальнолюдськими.

Кожне нове покоління, яке входить у життя, несе з собою власні пріоритети. І хоча суспільство намагається передати йому накопичений традиційний досвід, цінності і культуру, нові покоління продукують власні пріоритети, часто вступають у суперечність з батьками, і здебільшого перемагають, відстоюючи своє, як їм здається, нове й ще незвідане.

У ході дослідження встановлено, що характерним для початку XXI століття стала повна трансформація освітніх цінностей студентської молоді. Дані соціологічних досліджень серед студентської молоді свідчать, що: за дотримання колишніх цінностей у навчанні й вихованні висловилися не більше 10% студентів; необхідність коригування освітніх цінностей і формування «скоригованих цінностей» у контексті демократичних перетворень убачають лише 23% опитаних студентів; на позиції повністю трансформованих цінностей в освіті знаходяться 45% студентів; 45% студентів проявили ініціативу від'їхати з рідних терен «втекти»; за виявлення нових «конструктивних цінностей» висловилися 17% опитаних студентів; разом із тими студентами, що виступали за «скореговані цінності», їх загальна кількість склала 40%; «руйнівні цінності» визнали не більше 5% студентів, які розгублено стояли на позиції загального ірраціонального знищення всього, що їх оточувало, руйнації як освітнього, так і всього соціального порядку в суспільстві [3, с. 88–89].

Отже, пошук стратегій впливу на ціннісну сферу студентства у XXI ст. носить дуже ускладнений характер та вимагає здійснення масштабних досліджень з використанням потенціалу філософії освіти, яка здатна проникати в «дух сучасної епохи» та визначати стратегію модернізації освіти не тільки відповідно до сучасних соціальних запитів, але й надаючи освіті випереджальний характер [4, с. 4].

Розглянемо категорію «цінність», яка неоднозначно трактується сучасними вченими. Так, одні дослідники співвідносять це поняття з вартістю якого-небудь предмету, виділяючи лінію «цінність-вартість», інші розглядають «цінність» як

суб'єктно-об'єктну значущість. Також «цінність» може бути представлена як деяка властивість предмету і навіть як сам предмет, що має певне значення для людини. Поняття «цінність» використовується і як вираження вищих принципів людини, норм поведінки та ідеалів життя, надзвичайно важливих для особистості і суспільства в цілому.

Представники різних філософських шкіл по-різному визначали феномен цінностей, однак усіх їх об'єднувала позиція, пов'язана з емоційно-чуттєвим базисом цінностей, обґрунтуванням за допомогою аксіологічного підходу цілісності духовного життя, а саме: цінності здатні допомогти людині пізнати себе й у цьому пізнанні стати вільною і гуманною, зацікавлене ставлення до світу, спрямованість суб'єкта на об'єкт тощо [5, с. 94]. Таким чином, цінність як поняття філософії – це ставлення людини до самої себе, до навколишніх людей, суспільства.

Також поняття цінностей є важливим у соціально-педагогічному вимірі, оскільки його трактують як ідеї (ідеали, переконання), які можна застосовувати під час прийняття рішень у процесі педагогічної взаємодії. Слушною з цього приводу є думка Г. Кузьменко. Дослідниця вважає, що цінності – це ідеали, спрямовані на моральні орієнтири виховання та навчання (істина, добро, патріотизм, справедливість, чесність, порядність, відповідальність, освіченість, культура тощо), це ті якості й характеристики особистості, які визначають якісну своєрідність життєдіяльності людини, цілеспрямовано регулюють її поведінку і мають бути досягнуті в результаті освіти [6, с. 5].

А. Євтодюк указує на те, що цінності – це результат визначення якостей і властивостей предметів, явищ та процесів, що задовольняють потреби й прагнення людей, сприяють їх самореалізації в усіх сферах життєдіяльності. Найдієвішим засобом опанування молоддю цих цінностей є освітньо-виховний процес. Учена впевнена, що на рівні окремого індивідуума аксіологічний підхід спрямовує педагогічний процес на пошук і втілення на практиці оптимальних шляхів передачі особистості актуальних суспільних цінностей. Реалізація цього підходу в системі освіти дозволяє озброїти молодих людей знаннями, ціннісними вміннями ключових компетенцій, життєдіяльності в умовах динамічних соціальних змін, сприяти становленню в них персональних систем цінностей, які найбільшою мірою відповідатимуть їхнім індивідуальним потре-

бам, життєвим цілям, інтересам, стимулюючи набуття ними досвіду соціально корисної діяльності й поведінки [7, с. 12].

Сучасні вчені О. Романовський, О. Пономарьов та ін. вважають, що сутність аксіологічних аспектів освіти полягає в тих специфічних ціннісних смислах, які набуває освіта для тих, хто її отримує, хто вчиться (для студентів). Учені виділяють три основні прояви аксіологічних аспектів освіти, які являють собою взаємопов'язані та взаємообумовлені частини єдиної цілісної системи освіти: цінність освіти для студента, цінність освіти для викладача та цінність освіти для суспільства [8].

В. Крижко при розгляді аксіологічних підходів в освіті вказує на необхідності виділяти такі типології цінностей, основою для створення яких є особистість. У цьому випадку типологія включає політичні, екзистенціальні, моральні, екологічні, естетичні ціннісні орієнтації, які орієнтують на зміст людського в людині [5, с. 101]. Звернення до філософської теорії цінностей у контексті педагогіки дозволяє розглядати зміст і структуру педагогічної освіти як сферу суб'єкт-об'єктних і міжсуб'єктних ставлень, де знання, викладач і студенти об'єднуються ціннісним ставленням до дійсності. Саме це дозволило теоретику філософії освіти Б. Гершунському дійти висновку, що ціннісний аспект освіти повинен розглядатися у трьох взаємопов'язаних блоках:

- як цінність державна, освіта залежить від державної освітньої політики (тобто держава зацікавлена у розвитку освіти та наданні цій сфері пріоритетного державного значення);

- як цінність суспільна, адже моральний, інтелектуальний, економічний та культурний потенціал кожного суспільства складають основу громадянського суспільства – важеля громадянського контролю за державою;

- як особистісна цінність [9].

Перераховані блоки цінностей – це система координат, у якій освіта постає ціннісним поняттям, а цінності, розширюються, конкретизуються, довивначаються. Дещо ширше структура цінностей освіти представлена С. Клепко. Так, на думку вченого, цінності, які включаються як орієнтири в процесі сучасної освіти, – одна з проблем, що вимагає постійної уваги внаслідок динамічності розвитку суспільства і самої освітньої системи. Основоположні цінності освіти, хоча і залишаються правильними і необхідними, все ж недостатні для розвитку і зростання

особистості, для здійснення індивідуальної продуктивної освіти. Освіта як система визначається такими групами цінностей:

– внутрішні цінності функціонування освіти (головна цінність – індивідуальність учнів або запити суспільства; професорсько-викладацькі цінності, цінності, покладені в основу навчальної діяльності учнів і механізмів оцінювання). Виділяють чотири типи якісних цінностей в освіті, які конкурують між собою: «академічні», тобто традиційні цінності, сфокусовані на відповідній галузі з якісними критеріями, ранжовані згідно з параметрами дисципліни; «управлінські» цінності, які зосереджені на політиці і процедурах; «педагогічні» цінності, що фокусуються на навичках і компетенції; цінності, «сконцентровані на зайнятості» (випускників) із виділенням ієрархічно структурованих стандартів і вивчення остаточних параметрів;

– зовнішні цінності, що нав'язуються освіті суспільством, державою, зокрема ті, що визначаються економічними цінностями освіти, тобто її здатністю забезпечувати функціонування соціально-професійної структури суспільства;

– інструментальні цінності освіти (її здобуття або проходження), що визначаються мірою надбання особистістю соціального, інтелектуального, символічного капіталу, зокрема, матеріальна цінність освіти (залежність оплати праці від рівня та якості освіти); соціальна цінність (освіта як чинник соціальної мобільності, вибір видів і сфер професійної діяльності); статусно-престижна цінність (освіта як спосіб та інструмент підвищення соціального статусу);

– продуктовані цінності в освіті: вільна і відповідальна особистість; формування світоглядних установок, поглядів, цінностей загальнолюдського характеру, забезпечення умов для вільного самовизначення кожної людини у світоглядному просторі для прийняття нею власних цінностей у формі життєвих цілей, провідних мотивів та інтересів, прагнень, потреб, принципів тощо [10, с. 111].

Отже, освіта – фундаментальна основа і одне з джерел створення реальних уявлень про справжні і уявні цінності людини в різних життєвих сферах, а також система, що споживає, виконує і продукує цінності. Відповідно ціннісна основа сучасної системи освіти передбачає інтеріоризацію цінностей учення, пошану до себе й інших, відповідальність тощо.

Ми суголосні з поглядами Т. Калюжної та М. Нікандрова, які серед найрізнома-

нітніших варіантів ціннісних систем: цінності загальнолюдські і національні, цінності матеріальні, соціальні і духовні, цінності-цілі (термінальні цінності) і цінності-засоби (інструментальні цінності), вищі цінності (людина) та ін. виділяють дві основні групи: загальнолюдські і національні, діалектичний підхід до яких дозволяє побачити рівнозначність і взаємозалежність цих аксіологічних орієнтирів. Визначаючи загальнолюдські цінності і з'ясовуючи їх роль в педагогічному процесі, М. Нікандров бачить в них перш за все такі цінності, які розділяються більшістю людей і можуть бути етичною основою для людської поведінки, сконцентрованою в системі моральних норм. Як загальнолюдські цінності може виступати і ідеал людини, як стрижень фундаментальних цінностей – добродійність.

Загальнолюдські цінності, розвиваючись і змінюючись в історії людства, створювали основи для самозбереження людства, передбачали зближення позицій різних груп людей, забезпечували врахування інтересів один одного і, затвержені на світових форумах, входили в документи як правила, принципи, важливі для всіх.

Тим часом вагомість національних цінностей обґрунтовується, по-перше, могутнім національним духовним корінням України, по-друге, тим, що на початку життя кожної людини повинні бути цінності пошани і любові в сім'ї, самобутність культурних традицій, мови країни мешкання. Це духовний витік, що живить людину все життя. З національних цінностей слід починати, не забуваючи про цінності загальнолюдські. Важливо підкреслити і ті національні цінності, які виділяються як вічні, властиві Україні: соборність, колективізм, щедрість душі, перевага духовних цінностей матеріальним, патріотизм та ін. [11, с. 45-46].

Отже, категорія «цінності», у поєднанні із загальнолюдськими, національними та іншими соціокультурними формами, є складовою змісту та стандартів сучасної освіти. Адже, відтворюючи і формуючи певний тип світогляду, система освіти зберігає і продукує цінності, забезпечує передачу культурних цінностей від одного покоління до іншого. Які, у свою чергу, відтворюються і передаються в системі освіти не тільки через зміст навчальних дисциплін у процесі навчання та через залучення особистості до певної системи цінностей у процесі виховання, а й у «прихованому» вигляді через спосіб організації навчально-

виховного процесу, через способи організації управління освітньою діяльністю, через характер педагогічної комунікації, способи і критерії оцінювання знань тощо [12].

Вищезазначене дозволило дійти висновку, що цінності освіти – це цілісна система, яка виникає як результат напруженої педагогічної діяльності, цілеспрямованого морально-етичного виховання, формування високої професійної компетенції і особистісного розвитку всіх без винятку учасників навчально-виховного процесу [8].

Аналіз та узагальнення наявних позицій учених, та враховуючи, що цінності освіти – сукупність особистісно-значимих морально-орієнтованих пріоритетів в освіті, цінність освіти студентської молоді визначаємо як прояв активного інтересу до знань і процесу їх збагачення; прагнення до пізнання як навколишнього світу, природи, самого себе, своїх недоліків та переваг, особистісного потенціалу, максимальної самореалізації і, як наслідок, подальша самоосвіта як цінність і одна з найважливіших життєвих потреб упродовж життя.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Ґрунтовний аналіз науково-педагогічних джерел, періодичних видань дозволяє констатувати, що проблема цінностей освіти сучасної студентської молоді набуває все більшої актуальності. У ході дослідження встановлено, що освіта виступає як ефективний засіб впливу на структуру і зміст аксіологічної палітри студентської молоді. Доведено, що заклади вищої освіти та активна участь самих студентів в освітньому процесі є вагомим фактором, що впливає на формування і трансформацію особистісно-індивідуальних ціннісних орієнтацій та загальної аксіологічної системи студентської молоді.

Перспективи подальших розвідок вбачаємо в пошуку стратегій впливу на ціннісну сферу студентства та виявленні шляхів формування цінностей освіти майбутніх учителів у навчально-виховному середовищі ЗВО.

Список бібліографічних посилань

1. Борінштейн С.Р. Особливості соціокультурної трансформації сучасного українського суспільства: монографія. Одеса: Астропринт, 2004. 400 с.
2. Сипченко О., Чинталова І. Кризові явища в сучасній освітній системі. *Гуманізація навчально-виховного процесу: зб. наук. праць*. Вип. LXVIII. Ч. II. / за ред. проф. В.І.Сипченка. Слов'янськ: ДДПУ, 2014. С. 68–76.

3. Капіца В.Ф., Орлова О.І., Шурупова К.В. Професійна кар'єра успішного фахівця. Монографія. Кривий Ріг: Видав. центр ДВНЗ «КНУ», 2013. 415 с.
4. Чубарева О.О. Екзистенція естетичного в аксіологічній системі сучасного студентства (філософський аналіз): автореф. дис... канд. філософ. наук : 09.00.10. Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. Київ, 2016. 19 с.
5. Крижко В.В. Антологія аксіологічної парадигми освіти: навч.посібник. Київ: Освіта України, 2005. 440 с.
6. Кузьменко Г. Теоретичні основи ціннісного ставлення до образотворчого мистецтва. URL: <https://core.ac.uk/display/33687721>
7. Євтодук А.В. Аксіологічні засади сучасної системи освіти України. *Педагогічний пошук*. 2014. №2. С. 12–15.
8. Основи педагогіки вищої школи: навч. посібник / [Л. Л. Товажнянський [та ін.]. Харків: НТУ «ХП», 2005. 600 с.
9. Гершунський Б.С. Філософія образования : учебное пособие. М.: Московский психолого-социальный институт, 1998. 432 с.
10. Клепко С.Ф. Філософія освіти в європейському контексті: монографія. Полтава: ПОППО, 2006. 328 с.
11. Калужна Т.Г. Педагогічна аксіологія в умовах модернізації професійно-педагогічної освіти: монографія / за ред. О.В. Уваркіної. Київ: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2012. 128 с.
12. Аксіологізація філософії освіти як вимога сучасності. URL: <http://terepishchy.com/aksiolohizatsiya-filosofiji-osvity-yak-vymoha-suchasnosti/>

References

1. Borinshtein E.R. (2004). Features of sociocultural transformation of modern Ukrainian society: Odessa, 400 p. (in Ukr.)
2. Sypchenko O., Chintalova I. (2014). The crisis phenomena are in the modern educational system. *Humanizing of educational-educator process: collection of scientific works. Producing LXVIII. P. II.* / In V.I. Sypchenko. Slavyansk: DSPU. 68–76. (in Ukr.)
3. Kapica V., Orlova O., Shurupova K. (2013) Professional career of successful specialist. Kryvyi Rih: the Publishing center SHEI «KNU». 415 p. (in Ukr.)
4. Chubareva O. O. (2016). Aesthetic existence in the axiological system of modern students (philosophical analysis): concept (PhD dissertation) *Theses*. Kyiv, 19 p. (in Ukr.)
5. Kryzhko V.V. (2005). Anthology of paradigm of axiology of education. K.: Education of Ukraine. 440 p. (in Ukr.)
6. Kuzmenko G. Theoretical bases of the valued attitude are toward a fine art. URL: <https://core.ac.uk/display/33687721> (in Ukr.)
7. Evtoduk A.V. (2014). Principles of axiology of the modern system of formation of Ukraine. *Pedagogical search*. №2. 12–15. (in Ukr.)
8. Bases of pedagogics of higher school. (2005) In L. Tovazhnyanskij. Kharkiv: KPI. 600 p. (in Ukr.)
9. Gershunskiy B.S. (1998). Philosophy of education. M.: Moscow psychology-social institute. 432 p. (in Rus.)
10. Klepko S. (2006). Philosophy of education in an european context: Poltava. 328 p. (in Ukr.)
11. Kaluzhna T. G. (2012). A pedagogical axiology is in the conditions of modernisation of professionally-pedagogical education. In O.V. Uvarkina. Kyiv, 128 p. (in Ukr.)
12. Axiologies of philosophy of education as requirement of contemporaneity. URL: <http://terepishchy.com/aksiolohizatsiya-filosofiji-osvity-yak-vymoha-suchasnosti/> (in Ukr.)

PAVLOVA Victoria,
Graduate Student, SHEI «Donbas State Pedagogical University»

e-mail: slavvikapav79@gmail.com

SYPCHENKO Olha,

Ph.D in Pedagogy, Associate Professor of Higher School Pedagogy Department,

SHEI «Donbas State Pedagogical University»

e-mail: ph_d@ukr.net

PROBLEM OF MODERN STUDENTS' VALUES OF EDUCATION

Abstract. Introduction. The modern Ukrainian society is experiencing great social and spiritual-moral changes that have affected the entire system of the basic values of the individual. The current situation has led to forming a new socio-cultural reality and requires an immediate reappraisal and rethinking of many scientific categories and values of the Ukrainian society. The spiritual development of modern youth gradually absorbs not only so much ideological schemes, but the values and priorities of the world and national socio-historical thought. The important in this plane belongs to the value aspects of education. After all, education is the highest value of man and society: it is a prerequisite for their existence and development.

Purpose. The purpose of the paper is to provide a theoretical analysis of the problem of the educational values of the modern student youth.

Results. In the course of studying, it has been found out that the characteristic of the beginning of the 21st century became a complete transformation of the educational values of the student youth. That is why searching for the strategies to influence the value sphere of the students is very complicated and requires extensive investigations using the potential of philosophy of education. The representatives of various philosophical schools have differently determined the phenomenon of values, but the position associated with the emotional-sensual basis of values, the justification of the axiological approach of the integrity of spiritual life has united all of them. The scientists have found that the value aspect of education should be considered in the three interconnected blocks: the value of the state, the value of the public, the personal value. The listed blocks of values are a coordinate system in which education forms the value concept.

In the socio-pedagogical sense, the notion of "values" is interpreted as ideas that can be used while making decisions in the process of pedagogical inter-

action. It is proved that values are the result of determining the qualities and properties of objects, phenomena and processes that satisfy the needs and aspirations of people, promote their self-realization in all spheres of life. The most effective means of mastering these values by the youth is the educational process. Thus, education is a fundamental foundation and one of the sources of creating real representations about the true and imaginary values of man in various spheres of life, as well as the system that consumes, performs and produces values. Accordingly, the value basis of the modern system of education involves the interiorization of the values of learning, respect for oneself and others, responsibility, etc.

Thus, the values of education are an integral system that arises as a result of intense pedagogical activities, purposeful moral and ethical upbringing, forming a high professional competence and the personal development of all, without any exception, participants of the educational process. The analysis and generalization of the scientists' viewpoints allow us to define the value of education of the student youth as a manifestation of active interest in knowledge and a process of their enrichment; a desire to cognize as the surrounding world, nature, himself/herself, their disadvantages and advantages, personal potential, maximum self-realization and, consequently, further self-education as a value and one of the most important life-long needs throughout life.

Conclusion. A thorough analysis of scientific and pedagogical sources, periodicals allows us to state that the problem of the values of education of the modern student youth is becoming increasingly relevant. In the course of studying it is found out that education acts as an effective means of influencing the structure and content of the axiological palette of the student youth. It is proved that institutions of higher education and active participation of students in the educational process are a significant factor influencing the formation and transformation of the personal and individual value orientations and the general axiological system of the student youth.

Key words: values, values of education, values of education of student youth, personal value, axiological approach, lecturer, society, state, education, universal and national values, institutions of higher education.

Одержано редакцією 06.04.2018
Прийнято до публікації 12.04.2018

УДК 378.011.3.04-051:001.8(477)

ТАРАСОВА Катерина Сергіївна,

аспірантка,

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

e-mail: Tarasova_K_S@ukr.net

ВІТЧИЗНЯНИЙ НАУКОВИЙ ДИСКУРС ПРО ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ

У статті розглянуто проблему формування готовності майбутніх вчителів до реалізації особистісно орієнтованого навчання та подано результати аналізу психолого-педагогічної літератури з означеної проблеми. Проаналізовано різні підходи науковців щодо трактування готовності до професійної діяльності - функціональний; особистісний; особистісно-діяльний; результативно - діяльнісний. Автор розглядає поняття «готовність» в межах особистісно-

діяльного підходу та визначає її як інтегративну якість особистості, яка формується в процесі спеціально організованої професійної підготовки і поєднує комплекс особистісних та функціональних складників, необхідних для успішного здійснення педагогічної діяльності. Узагальнено вихідні положення особистісно орієнтованого навчання та окреслено шляхи підготовки майбутніх учителів до його реалізації.

Ключові слова: готовність; особистісно орієнтоване навчання; структура готовності; компоненти готовності; підходи до визначення готовності.

Постановка проблеми. Сучасний стан освітньої галузі переживає реформаційні процеси, які покликані забезпечити вихід на рівень світових стандартів, покращити якість освітніх послуг тощо. На сьогодні доведено, що найбільш успішним на ринку праці будуть фахівці, які вміють навчатися впродовж життя, критично мислити, ставити цілі та досягати їх, працювати в команді, спілкуватися в багатокультурному середовищі та володіти іншими сучасними вміннями [1, с. 4].

Саме тому виникає потреба у педагогах нового типу, які знають свій предмет на високому рівні, мають необхідну психолого-педагогічну, загально-культурну підготовку, уміння відслідковувати останні досягнення науки, здатність впроваджувати їх в організацію освітнього процесу тощо.

Реалізація цих завдань прямо пропорційно залежить від рівня сформованості готовності вчителів до впровадження особистісно орієнтованого навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У нашому розпорядженні є багато різних праць, які в тій чи тій мірі розкривають суть даної проблематики. Загалом проблема готовності особистості до професійної діяльності висвітлена в працях як психологів, де готовність досліджується як психологічний феномен (М. Дяченко, А. Кандибович, В. Моляко, А. Нерсисян, О. Ухтомський та ін.), так і педагогів, які розглядають означене поняття в контексті професійно-педагогічної підготовки фахівців у вищій школі (О. Абдуліна, А. Алексюк, Г. Балл, Б. Євтух, І. Зязюн, Н. Кузьміна, В. Моторіна, Н. Ничкало, О. Пехота,

А. Пуховська, О. Савченко та ін.). Окрім цього, сьогодні запропоновано низку педагогічних технологій, у тому числі й особистісно орієнтованих (В. Безпалько, І. Дичківська, С. Сисоєва, Ю. Шаповал, Г. Чобітько та ін.).

Аналіз останніх досліджень, що стосуються формування готовності майбутніх вчителів математики до певного виду праці, зокрема до забезпечення наступності навчання у загальноосвітній школі та вищому навчальному закладі (К. Гнезділова), до роботи з обдарованими учнями (А. Радзіховська), до творчої професійної діяльності (В. Іванова), до навчально-дослідної діяльності (А. Анто-

нюк) підкреслює актуальність проблеми формування готовності до реалізації сучасних педагогічних технологій, у тому числі особистісно орієнтованого навчання.

Мета статті. Проаналізувати історико-педагогічні та психологічні джерела щодо трактування поняття готовності та розкрити структурні компоненти готовності вчителів математики до реалізації особистісно орієнтованого навчання.

Виклад основного матеріалу. Проблема готовності фахівців до професійної діяльності розглядається в межах філософської, психологічної та педагогічної наук. Щодо трактування *готовності* до професійної діяльності є декілька підходів:

– *функціональний*, за яким готовність уважають психічним станом особистості, що визначає потенційну активізацію психічних функцій під час майбутньої професійної діяльності;

– *особистісний*, де готовність виступає цілісним особистісним утворенням, що інтегрує сукупність внутрішніх суб'єктивних чинників окремої діяльності та досліджується переважно в контексті професійної підготовки до неї;

– *особистісно-діяльний*, у межах якого готовність окреслюється як прояв усіх граней особистості, які забезпечують можливість ефективно виконувати професійні функції;

– *результативно-діяльнісний*, що визначає готовність як результат процесу підготовки [2, с. 193].

Звертаючись до словника, отримуємо визначення готовності як активно дієвого стану особистості, установки на певну поведінку, мобілізованість сил для виконання завдання [3].

Достатньо глибоке вивчення поняття готовності до педагогічної праці ми зустрічаємо в роботах В. Сластьоніна, який розглядає її «...як складне особистісне утворення, що виступає важливою характеристикою професіоналізму вчителя-вихователя і є особливим психічним станом, що передбачає наявність у суб'єкта образу структури певної дії та професійної спрямованості свідомості на його виконання й включає в себе різного роду установки на усвідомлення педагогічної задачі, моделі ймовірної поведінки, визначення спеціальних способів діяльності, оцінку своїх можливостей в їхньому співвідношенні з майбутніми труднощами та необхідністю досягнення певного результату» [4, с. 19].

З точки зору А. Ліненко, готовність – це «цілісне утворення, яке характеризує емоційно-когнітивну і вольову мобіліза-

ційність суб'єкта в момент його долучення до діяльності певного спрямування» [5, ст. 56].

Вітчизняні дослідники С. Максименко та О. Пелех зазначають, що «...готовність до того чи іншого виду діяльності – це цілеспрямоване вираження особистості, що включає її переконання, погляди, ставлення, мотиви, почуття, вольові та інтелектуальні якості, знання, навички, вміння, настанови» [6, ст. 70].

Значний доробок щодо дослідження поняття готовності до педагогічної діяльності належить К. Дурай-Новаковій, яка пропонує її трактування « ... як цілісне вираження всіх підструктур особистості, зорієнтованих на повне й успішне виконання різноманітних функцій учителя. Професійна готовність до педагогічної діяльності таким чином постає як складне структурне утворення, центральним ядром якого є позитивні установки, мотиви й освоєні цінності вчительської професії. У цю структуру входять також професійно важливі риси характеру, педагогічні здібності, сукупність професійно- педагогічних знань, навичок, умінь, певний досвід їхнього застосування на практиці. Професійна готовність знаходиться в єдності зі спрямованістю на професійну діяльність і стійкими установками на працю» [7, с. 25].

М. Дьяченко і Л. Кандибович визначають «готовність» як особливий психічний стан, якісне новоутворення в структурі особистості майбутнього спеціаліста на певному рівні його розвитку, що виявляється як вибіркова активність на стадіях підготовки, включення й виконання професійної діяльності [8].

З точки зору української дослідниці Л. Кондрашової, готовність до педагогічної діяльності є формою складного особистісного утворення, яка зумовлює бажання займатися педагогічною роботою, а також є важливим показником становлення випускника педагогічного вузу. Готовність розглядається в єдності двох напрямів – морального та психологічного, і до якостей особистості майбутнього фахівця відносить «...моральні переконання, педагогічні здібності, професійну пам'ять та мислення, інтереси, працездатність, педагогічну спрямованість, психічну витривалість, емоційність, моральний потенціал особистості, тобто її ставлення до проявів, подій з огляду на моральні суспільні норми та вимоги щодо вихованості майбутнього вчителя» [9, с. 8].

Наявні розбіжності у визначенні поняття готовності до педагогічної діяльно-

сті зумовлені передусім предметом дослідження науковців, різним контекстом розгляду проблеми, зокрема в науково-методичній літературі готовність до педагогічної діяльності досліджується за її компонентами.

М. Дьяченко і Л. Кандибович виділили такі компоненти готовності: *мотиваційний* (позитивне ставлення до професії, інтерес до неї та інші стійкі професійні мотиви); *орієнтаційний* (знання та уявлення про особливості та умови діяльності, вимоги до особистості); *операційний* (розвиток здібностей та оволодіння прийомами професійної діяльності, необхідними знаннями, уміннями й навичками, процесами аналізу, синтезу, порівняння та ін.); *вольовий* (самоконтроль, уміння управляти діями); *оцінний* (самооцінка своєї професійної підготовки, відповідність процесу розв'язання задач оптимальним зразкам) [8].

О. Дубасенюк, досліджуючи професійну підготовку вчителя, розробила концептуальну модель, яка включає чотири підпростори підготовки: *структурний* (мета, завдання, суб'єкт, предмет, засоби педагогічної діяльності); *процесуальний*, що охоплює етапи педагогічної діяльності (проектувально- цільовий, організаційний, стимулювально- спонукальний, контрольно-оцінний); *аксіологічний*, який містить сукупність інтегральних якостей майбутнього педагога (професіоналізм особистості і професіоналізм діяльності; професійно-педагогічна спрямованість, особистісні властивості); *технологічний*, який передбачає впровадження системного підходу в педагогічний процес підготовки (від постановки мети, розробки засобів до оцінки результатів) [10].

Сучасний етап розвитку суспільства висуває до роботи професіоналів принципово нові вимоги. Більшість навчальних закладів досі використовує інформаційну модель навчання, яка полягає в наступному: прийняти інформацію, переробити її, продемонструвати ступінь її освоєння. Подібна модель розвиває пасивну роль студента і слабо націлена на формування готовності до діяльності. Щоб забезпечити реалізацію цього завдання варто вдосконалювати навчальний процес в аспекті переходу від авторитарних засад до підготовки на засадах рівноправності викладача і студента, тому варто відзначити необхідність використання в навчальному процесі освітніх закладів новітніх технологій навчання, особливо реалізації особистісно орієнтованого навчання.

Вихідними положеннями особистісно орієнтованої системи навчання є:

– пріоритет індивідуальності, самоцінності, самобутності дитини як активного носія суб'єктного досвіду, що склався задовго до впливу спеціально організованого навчання в школі;

– при конструюванні та реалізації освітнього процесу потрібна особлива робота вчителя для виявлення суб'єктного досвіду учня;

– взаємодія двох видів досвіду учня повинна відбуватися не по лінії витіснення індивідуального, наповнення його суспільним досвідом, а шляхом їх постійного узгодження, використання всього того, що накопичене учнем у його власній життєдіяльності;

– розвиток учня як особистості відбувається не тільки шляхом оволодіння ним нормативною діяльністю, а й через постійне збагачення, перетворення суб'єктивного досвіду, як важливого джерела власного розвитку;

– головним результатом учіння повинно бути формування пізнавальних здібностей на основі оволодіння відповідними знаннями та вміннями [11, ст. 33].

Таким чином, досліджуючи готовність до впровадження особистісно орієнтованих технологій, варто проаналізувати структуру готовності саме в даному контексті. Так, О. Пехота розглядає її як єдність чотирьох компонентів: цілемотиваційного, змістового, операційного, інтеграційного [12].

Ю. Шаповал готовність вчителя початкових класів до особистісно орієнтованого навчання представляє як інтегративну якість особистості, що являє собою єдність особистісних і функціональних компонентів та є умовою успішної професійної діяльності гуманістичного спрямування. Як її особистісні компоненти вона розглядає мотиваційну, інформаційну, процесуально-діяльну й рефлексивну складові, а як функціональні компоненти – здатність до виконання конструктивної, організаційної, комунікативної й гностичної функцій професійної діяльності гуманістичного спрямування [13, ст. 6].

У науковій психолого-педагогічній літературі виділяють теоретичну та практичну готовність викладача до педагогічної діяльності (Л. Товажнянський, О. Романовський, В. Бондаренко, О. Пономарьов, З. Черваньова). До теоретичної готовності викладача до педагогічної діяльності автори відносять *аналітичні вміння* (вміння розкладати педагогічні явища на складові елементи – умо-

ви, причини, мотиви, стимули, засоби, форми прояву тощо); обмірковувати кожне педагогічне явище в його взаємозв'язку та взаємозалежності з усіма компонентами педагогічного процесу; знаходити в теорії навчання й виховання ідеї, висновки, закономірності, правильно діагностувати педагогічне явище; виокремлювати основну педагогічну задачу (проблему); *прогностичні вміння* (здатність викладача передбачити результат дій); *проективні вміння* (обґрунтування способів поетапної реалізації завдань, визначення змісту й видів діяльності); *рефлексивні вміння* (усвідомлення власних дій, самоаналізи власної діяльності). Практична готовність викладача до педагогічної діяльності з точки зору тих же дослідників передбачає такі вміння: *організаторські* (уміння залучити тих, хто навчається до різних форм навчально-пізнавальної діяльності та ефективної організації спільної їх діяльності в складі колективу), до яких відносять *мобілізаційні* (розвиток у тих, хто навчається, стійких інтересів до навчання, праці, активності, з формуванням потреби в знаннях, творчому ставленні до оточуючого світу), *інформаційні* (вміння й навички роботи з друкованими та комп'ютерними джерелами, уміння інтерпретувати й адаптувати інформацію до завдань навчання й виховання), *розвиваючі* (розвиток пізнавальних процесів, почуттів і волі студентів, стимулювання їх пізнавальної самостійності та творчого мислення; створення умов для розвитку індивідуальних особливостей студентів), *орієнтаційні* (формування наукового світосприйняття, морально-ціннісних установок студентів), *комунікативні* (організація взаємовідносин за допомогою різних комунікативних засобів; викладач виступає у ролі активатора цього процесу, організовуючи його та керуючи ним), *перцептивні* (здатність викладача проникати у внутрішній світ студента, для чого необхідно знати його ціннісні орієнтації, інтереси, потреби, ідеали) [14].

Окремо виділяють психологічну готовність до професійної діяльності. Так, С. Кучеренко виокремлює три ступені її сформованості:

1) непрофесійний рівень - майбутній фахівець не підготовлений, не має досвіду практичної діяльності або ці показники знаходяться на низькому рівні;

2) передпрофесійний рівень характеризується незакінченою підготовкою до виконання спеціальних функцій;

3) професійний рівень розбивається на два підрівня – звичайний (характери-

зується можливістю здійснювати спеціальну діяльність) та рівень професійної майстерності (висока якість виконання діяльності, творчий підхід до її здійснення) [15].

Щодо здійснення самого процесу формування готовності в усіх її трактуваннях, в сучасних наукових дослідженнях визначаються шляхи підготовки майбутніх учителів до реалізації особистісно орієнтованого навчання. Серед них виділяють наступні:

- створення позитивної мотивації і особистої установки студента на розуміння, оволодіння системою знань і вмінь з особистісно орієнтованого навчання в школі;

- самовизначення студентів через надання їм права вибору змісту підготовки з предметів педагогічного блоку і способів їх засвоєння, а також свобода переходу на різні етапи навчання через введення модульно-рейтингової системи організації навчання;

- гнучкість, варіативність, адаптивність і відкритість змісту і організаційних форм навчання по відношенню до індивідуальних особливостей студентів і умов підготовки шляхом вільного вибору студентами спецкурсів і спецсеминарів з педагогічної тематики;

- насичення педагогічних курсів методологічними, теоретичними, практичними

- положеннями особистісно орієнтованого навчання;

- педагогічний практикум під час педагогічних практик з елементами спостереження, вивчення і впровадження технологій особистісно орієнтованого навчання;

- комплексна організація навчально-пізнавальної діяльності студентів у сфері особистісно орієнтованого навчання;

- різноплановість та пріоритет інтенсивних, в першу чергу, дослідницьких методів навчання;

- особистісно-гуманітарна організація майбутнього педагога на основі поваги до особистості і вибору студента [12].

Висновки. У межах даного дослідження проведено науковий дискурс, що розкриває поняття готовності до професійної діяльності, розкрито структурні склад вказаної дефініції з точки зору різних науковців. Виходячи зі здійсненого аналізу психолого-педагогічної літератури готовність студента до реалізації особистісно орієнтованого навчання розгля-

даємо в рамках особистісно- діяльного підходу та визначаємо як інтегративну якість особистості, яка формується в процесі спеціально організованої професійної підготовки і поєднує комплекс особистісних та функціональних складників, необхідних для успішного здійснення педагогічної діяльності. У структурі досліджуваного поняття виділяємо теоретичні, практичні та особистісні компоненти. У процесі дослідження готовності до реалізації особистісно орієнтованих технологій навчання окреслено основні принципи та шляхи підготовки майбутніх вчителів.

Список бібліографічних посилань

1. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 19.03.2018)
2. Чорна Н.Б. Сутність та структура готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей. Вісник Запорізького національного університету. Серія: Педагогічні науки / голов. ред. Г. В. Локарева. Запоріжжя, 2012. №1(17). С. 192–196.
3. Українсько-російський психологічний тлумачний словник / Авт. упор. В.М. Копоруліна. Харків: Факт, 2006. 400 с.
4. Сластенин В.А. Педагогика. М.: Школа-Пресс, 2000. 512 с.
5. Линенко А.Ф. Теория и практика формирования готовности студентов педагогических вузов к профессиональной деятельности: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01, 13.00.04. Киев, 1996. 378 с.
6. Максименко С.Д., Пелех О.М. Фахівця потрібно моделювати (Наукові основи готовності випускника педвузу до педагогічної діяльності). Рідна школа, 1994. №3–4. С. 68–72.
7. Дурай-Новакова К.М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. М., 1983. 32 с.
8. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А., Пономаренко В.А. Готовность к деятельности в экстремальных ситуациях : психологический аспект. Минск: Изд-во Университетское, 1985. 206 с.
9. Кондрашова Л.В. Морально-психологічна готовність студента до вчительської діяльності. Київ: Вища школа. 1987. 56 с.
10. Дубасенюк О.А., Семенюк Т.В., Антонова О.Є. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності. Житомир, 2003. 192 с.
11. Пехота О.М., Кіктенко А.З., Любарська О.М. та ін. Освітні технології: навч.-метод. посіб. / За заг. ред. О. М. Пехоти. Київ: А.С.К., 2001. 256 с.
12. Пехота О.М., Будак В.Д., Старева А.М. та ін. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: навч. посіб. / за ред. І.А. Зязюна, О.М. Пехоти. – Київ: А.С.К., 2003. 240 с.
13. Шаповал Ю.Д. Педагогічні умови формування готовності майбутнього вчителя початкових класів до особистісно орієнтованого навчання молодших школярів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04. Харків, 2007. 20 с.

14. Товажнянський Л.А., Романовський О.Г., Бондаренко В.В., Пономарев О.С., Черванева З.О. Основы педагогики высшей школы. Харьков: НТУ «ХПИ», 2005. 600 с.
15. Кучеренко С.М. Оценка психологической готовности студентов к профессиональной деятельности как одно из направлений повышения качества подготовки специалистов. Вісник Харківського університету. Серія психологія. 1998. 403, с. 107–111.

References

1. New Ukrainian School. Conceptual Principles of Reforming High School (2016). Retrieved 19.03.2018 from www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf (in Ukr.).
2. Chorna, N.B. (2012). The essence and structure of readiness for professional self-development of future teachers of artistic specialties. *Bulletin of the Zaporizhzhya National University. Series: Pedagogical sciences*. 1(17), 192–196 (in Ukr.).
3. Coporulina, V.M. (2006). Ukrainian-Russian psychological explanatory dictionary. Kharkiv, Fact, 400 p. (in Ukr.).
4. Slastenin, V.A. (2000). *Pedagogy*. Moscow: School Press, 512 p. (in Russ.).
5. Linenko, A.F. (1996). Theory and practice of formation readiness students of pedagogical high schools for professional activity (Doctor of Science dissertation). Kyiv: Institute of Pedagogics of the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. 378 p (in Russ.).
6. Maksymenko, S.D., Pelekh, A.M. (1994). The specialist needs to be modeled (Scientific fundamentals of readiness of the graduate of the pedagogy to pedagogical activity). *Native school*. 3–4, 68–72 (in Ukr.).
7. Durai-Novakova, K.M. (1983). Formation of professional readiness of students for pedagogical activity. (Doctor of Science dissertation). Thesis. Moscow, 32 p. (in Russ.).
8. Dyachenko, M.I., Kandybovich, L.A., Ponomarenko, V.A. (1985). Readiness for activities in extreme situations: the psychological aspect. Minsk: Publishing house "University". 206 p (in Russ.).
9. Kondrasova, L.V. (1987). Moral and psychological readiness of the student for the teacher's activity. Kyiv, Higher school, 56 p. (in Ukr.).
10. Dubaseniuk, O.A., Semenyuk, T.V., Antonova, O.E. (2003). Professional training of the future teacher for pedagogical activities. *Zhytomyr*, 192 p (in Ukr.).
11. Pekhota, O.M., Kiktenko, A.Z., Lyubarskaya, A.M. et al. (2001). *Teaching methods: Manual*. Kyiv, ASK, 256 p (in Ukr.).
12. Pekhota O.M., Budak V.D, Starieva A.M. et al. (2003). In I.A. Zyazyun, O.M. Pekhota (Ed.). *Preparation of the future teacher for introduction of pedagogical technologies: teaching. manual*, Kyiv: A.S. K. Publishing House, 240 p. (in Ukr.)
13. Shapoval, Y.D. (2007). Pedagogical conditions of forming the readiness of the future teacher of elementary school for the personally oriented education of junior schoolchildren (PhD dissertation). *Theses*. Kharkiv: Kharkiv national pedagogical university by G.S. Skovoroda (in Ukr.).
14. Tovazhansky, L.L., Romanovsky, O.G., Bondarenko, V.V., Ponomarev, O.S., Chervanov, Z.O. (2005), *Fundamentals of Higher Education Pedagogy*. Kharkiv: NTU "KhPI", 600 p (in Ukr.).
15. Kucherenko, S.M. (1998), Assessment of psychological readiness of students for professional activity as one of the directions of improving the quality of specialists training, *Bulletin of Kharkiv University. Series Psychology*. Kharkiv: KSU. 403. 107–111 (in Ukr.).

TARASOVA Kateryna,

Postgraduate Student,
V. G. Korolenko Poltava National Pedagogical University,
e-mail: Tarasova_K_S@ukr.net

DOMESTIC SCIENTIFIC DISCOURSE ABOUT THE FORMATION OF FUTURE TEACHERS' READINESS TO THE IMPLEMENTATION OF PERSONALLY ORIENTED TRAINING

Abstract. *Introduction.* The current state of the educational industry is undergoing the reform processes, which are intended to achieve the level of world standards, improve the quality of educational services, etc. That is why there is a need for new type teachers who know their subject at a high level, have the necessary psychological and pedagogical, general cultural training, ability to trace the latest achievements of science, the ability to implement them in the organization of educational process, etc.

Purpose. To analyze historical, pedagogical and psychological sources regarding the interpretation of the notion of readiness and to reveal the structural components of the readiness of mathematics teachers to implement a person-oriented learning.

Results. The problem of readiness of specialists for professional activity is considered within the limits of philosophical, psychological and pedagogical sciences. Regarding the treatment of readiness for professional activity, there are several approaches: functional, personal, person-active and resulting activities. The modern stage of society's development puts forward principally new demands for the work of professionals. Most educational institutions still use the information model of learning, which is as follows: to receive information, to redevelop it, to demonstrate the degree of its development. Such a model develops the passive role of the student and is poorly aimed at forming readiness for activity. To ensure the realization of this task it is necessary to improve the educational process in the aspect of transition from authoritarian principles to training on the basis of equal rights of the teacher and student, therefore it is worth noting the need to use the educational technologies of educational institutions in the educational process, especially the implementation of personally oriented learning.

Conclusion. For this analysis, conducted scientific discourse, revealing the concept of readiness for professional work, structural levels disclosed and described component composition specified in terms of definitions of various scientists. Based on the analysis carried out by psychological and educational literature student readiness to implement learner-centered learning are considering as part of personal active approach and define as integrative quality of the individual, which is formed during specially organized training and combines complex personal and functional components necessary for the successful implementation of educational activities. In structure of the investigated concept we distinguish theoretical, practical and personal components. In the process of study of readiness for the implementation of personally oriented teaching technologies, the main principles and ways of preparing future teachers are outlined.

Key words: readiness; personally oriented learning; readiness; components of structure of readiness; approaches to the definition of readiness.

Одержано редакцією 26.03.2018
Прийнято до публікації 02.04.2018

ТИМОШЕНКО Юрій Васильович,

кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки вищої школи
і освітнього менеджменту,
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
e-mail: tim_yuriy@ukr.net

ЗАВГОРОДНЯ Лариса Віталіївна,

кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри видавничої справи, редагування
і теорії інформації,
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
e-mail: larisa_z@ukr.net

**МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ВЧЕННЯ ЕМІЛІО БЕТТІ ПРО ІДЕАЛ
ІНТЕРПРЕТУВАННЯ ДЛЯ ВИХОВАННЯ КУЛЬТУРИ РОЗУМІННЯ
В МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ-ГУМАНІТАРІЇВ**

Наскрізню ідею, на яку опираються автори публікації, можна сформулювати як фундаментальну необхідність виховання в людині культури розуміння, зумовленої соціокультурним контекстом розвитку особистості. Показано, що основою цілеспрямованого виховання цієї найважливішої складової особистісної та професійної культури фахівця-гумантарія виступає діяльність інтерпретування. Однак в умовах реального освітнього процесу підготовки майбутніх фахівців для гуманітарних секторів соціальних інститутів часто бракує дієвого методологічного й методичного інструментарію формування в здобувачів освіти здатностей до цього виду діяльності. Саме такий інструментарій, як наголошено в статті, варто шукати в інтелектуальному спадку найпотужніших представників класичної та сучасної герменевтики, зокрема в набутку італійського вченого ХХ століття Еміліо Бетті (1890-1968).

Ключові слова: виховання культури розуміння; інтерпретація; герменевтика Еміліо Бетті; освітній процес; підготовка фахівців-гумантаріїв; компетентність.

Попри той, здавалося б, безсумнівний факт, що герменевтична методологія становить підґрунтя всього соціогуманітарного знання (а отже, і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців відповідного профілю у вищій школі), герменевтико-орієнтовані підходи до побудови освітнього процесу тут ще не стали зримою реальністю. Шукаючи причини такого стану справ можна, звичайно, покликатися на недостатню розробленість педагогічної герменевтики як міждисциплінарної галузі сучасної науки. Однак більшою мірою йдеться про поверхову обізнаність тих, хто безпосередньо готує майбутніх фахівців для соціокультурних (соціогуманітарних) сфер діяльності, із сутністю розуміння як філософської та психолого-педагогічної категорії, а також механізмами, інструментами й процедурами, за допомогою яких воно стає можливим.

А втім саме феномен «розуміння» належить до найбільш уживаних понять

компетентнісної освітньої моделі. Сьогодні і науковці, і педагоги-практики сходяться на тому, що «знання і дії (як основа будь-якої компетентності. – Ю. Т., Л. З.) без розуміння можуть формуватися лише через механічне завчання й сліпе наслідування...» [1]. При цьому відкрито лишається проблема: як досягти розуміння в умовах реального освітнього середовища. Певна річ, з огляду на багатомірність поняття розуміння як процесу й результату теоретичних відповідей і практичних рекомендацій щодо цього може бути дуже багато. Та все ж ясно одне: досягти розуміння можна тільки навчаючи і навчаючись складного мистецтва розуміння. І як тут, до слова, укотре не згадати справді «Велику дидактику», цей своєрідний педагогічний катехезис та його творця Яна Амоса Коменського. «Належне навчання юнацтва, – писав він у 18-й главі з промовистою назвою «Правила ґрунтового навчання й учіння», – полягає не в тому, щоб наповнювати голови... зібраними з різних авторів словами, фразами, висловами й поглядами, а в тому, щоб *розкривати йому [здатність] розуміння речей* (курсив наш. – Ю. Т., Л. З.), і до того ж так, щоб усе поставало й розвивалося з одного начала, як струмочки витікають із живого джерела і як із бруньок дерева розпускаються листки, квітки та плоди ...» [2, с. 117].

Чому саме розуміння становить собою наріжний атрибут компетентностей особистості майбутнього фахівця? Відповідь на це питання варто шукати в самій суті розуміння. Адже «зрозуміти, – наголошував Арон Брудний, – означає набутти знання. Таке знання, яке відображає суть речей, з'єднує щось раніш невідоме з уже відомим, перетворює раніше розрізнене в систему. Але до цього сутність розуміння не зводиться: система, в яку включається нове знання, функціональна, дієва. Ця система орієнтована на

застосування знань (курсив наш. – Ю. Т., Л. З.)». Інакше кажучи, розуміння виступає як присвоєння знання й перетворення його в складову частину психологічного механізму, що регулює діяльність відповідно до вимог практики. *Когнітивна функція розуміння саме й полягає в тім, щоб набутти певне знання про діяльність і застосовувати його* (курсив наш. – Ю. Т., Л. З.); у результаті розуміння знання стає частиною внутрішнього світу особистості і впливає на регуляцію її діяльності» [3].

Зі сказаного випливає, що формування компетентностей у майбутніх фахівців невіддільне від формування й розвитку здатності розуміти. Своєю чергою, це переконає в доцільності акумулювання й теоретичного узагальнення на тій чи тій методологічній основі зарубіжного та національного досвіду наукового розроблення проблеми підготовки особистості до інтерпретаційної діяльності – фундаментальної передумови культури розуміння.

Треба зазначити, що особливої ваги використання цього досвіду для розвитку культури розуміння набуває в різноманітних соціокультурних контекстах постіндустріального суспільства, зокрема постнекласичної наукової й освітньої парадигми ХХІ століття. Остання, як відомо, «характеризується такими рисами, як контекстність, суб'єктність, процесуальна поліфонічність, рефлексивність. У ній зростає значимість гуманітарного знання як знання зорієнтованого на розуміння, осягнення, осмислення світу, людини, себе. Посилається вплив педагогіки як науки, що інтегрує знання про людину, філософськи пізнаючи й розвиваючи власне феномен розвитку людини, фундаментальні закони становлення людини в спеціально організованому педагогічному процесі, сучасні шляхи накопичення й «збільшення» людського потенціалу, котрий і визначає розвиток держави та добробут громадян» [4, с. 4]. І це відбувається на загальному тлі зниження культури розуміння й інтерпретації, на що справедливо звертають увагу вчені (див. напр. [5, с. 8]).

Водночас необхідність цілеспрямованого формування культури розуміння в структурі професіоналізму майбутніх фахівців гуманітарних секторів соціальних інститутів й зумовлює звернення педагогічної думки до пошуку продуктивного методологічного й методичного інструментарію.

Джерелами цих пошуків стають як сучасна (філософська) герменевтика, так

і герменевтика традиційна, або загальна. Якщо перша (герменевтика Мартіна Гайдеггера, Ганса-Георга Гадамера) онтологізує свою головну категорію – розуміння, стаючи, по суті, філософським ученням про розуміння самого феномену розуміння й даючи відповідь на фундаментальне питання «що таке розуміння і для чого воно», то друга (герменевтика Фрідріха Шлейєрмахера, Вільгельма Дільтея), повертає до себе увагу сьогодні своїм практико-орієнтованим характером, визначенням і розробленням канонів інтерпретації як шляху, що веде до розуміння, обґрунтуванням правил роботи з текстами, формуванням процедур вилучення.

Потужний вплив найбільших представників класичної герменевтики Ф. Шлейєрмахера і В. Дільтея на розвиток сучасних концепцій розуміння й інтерпретації у ХХ столітті чи не найяскравіше демонструє герменевтичне вчення італійського правника й філософа Еміліо Бетті (1890-1968). Утім, на відміну від своїх попередників, набуток Е. Бетті в царині теорії розуміння з певних причин лишався тривалий час маловідомим. І навіть нині, коли помітно зростає роль герменевтичної методології в усіх гуманітарних дисциплінах, його ще не густо цитують.

Тим часом звернення до фундаментальної двотомної праці Е. Бетті «Загальна теорія інтерпретації» (1955) та її редуцції в полемічному нарисі «Герменевтика як загальна методологія наук про дух» (1962) засвідчує оригінальність і системність осмислення їх автором герменевтичних категорій і понять. До того ж ознайомлення із названими роботами вченого виявляє їх продуктивність для теоретико-методологічного і прикладного застосування в діяльності фахівців-гуманітаріїв, а також у процесах їх професійного вишколу.

Зважаючи на сказане вище, автори цієї статті якраз і ставлять собі за мету ознайомити суб'єктів освітнього процесу, насамперед викладачів гуманітарних дисциплін із окремими герменевтичними ідеями Е. Бетті, які можуть бути апробовані, реалізовані й поглиблені в ході формування в здобувачів освіти культури розуміння.

Наймісткіше визначення поняття «культура розуміння» знаходимо у відомого дослідника проблем інтерпретації Валерія Дем'янка. Оскільки саме його визначенням ми будемо послуговуватися, то наведемо його дослівно. «Культура розуміння, – підкреслює В. Дем'янок, – це культура інтерпретації, прагнення до

ідеалу інтерпретування. Ідеал цей – як і в культурі загалом – обумовлений, поперше, спадкоємністю національних, етнічних, соціальних і т. п. канонів інтерпретації, передаванням цих канонів від покоління до покоління; а по-друге, нормуванням аналогічно «правилам гарного тону», «культури мовлення», це *виховання суспільства в дусі ідеалів адекватного інтерпретування* (курсив наш. – Ю. Т., Л. З.). Культури розуміння неоднорідні, у них простежуються дві крайності, котрі умовно можна схарактеризувати як надтерпимість і наднетерпимість до чужого слова» [6, с. 112].

Герменевтична спадщина Е. Бетті якраз і цінна передовсім своїм наставленням на пошук і обґрунтування ідеалу адекватного інтерпретування, який становить, як бачимо, ество культури розуміння.

Головним здобутком Е. Бетті, на наш погляд, слід вважати реалізацію започаткованого ще В. Дільтеєм проекту побудови герменевтики як загальної методології соціогуманітарного знання. Центральна категорія герменевтики «розуміння» є для Е. Бетті універсальним інструментом пізнання в гуманітарних науках. Пізнавальною процедурою досягнення розуміння виступає інтерпретація. І цим тлумачення поняття «розуміння» в Е. Бетті принципово відрізняється від трактування цієї категорії у філософській герменевтиці. Якщо остання розглядає розуміння як передумову інтерпретації, то герменевтика Е. Бетті, навпаки, ставить інтерпретацію перед розумінням – як дію та її результат. Герменевтиці як способу філософування Е. Бетті протиставляє герменевтику як теорію інтерпретації. У ній розуміння має не метафізичний, онтологічний, а епістеміологічний, методологічний характер. Цим і пояснюється увага Е. Бетті до розроблення вчення про процедури, канони (принципи, закони) інтерпретації та розуміння.

Об'єктом інтерпретації як пізнавальної процедури, що має своєю метою розуміння, є інша (щодо інтерпретатора) суб'єктивність, або дух – в термінології Бетті. Оскільки об'єкт (дух) виявляється доступним для інтерпретатора тільки через свою об'єктивацію в смисловій формі, то вона і стає предметом інтерпретації.

Смисловою формою може бути живе мовлення і писемні твори, художні символи і музичні образи, історичні події і археологічні знахідки, мова і соціальні системи, жести і манера поведінки – усе, що сьогодні називають текстом у широкому значенні цього поняття. Будь-яка з

цих форм явно чи приховано репрезентує (виражає) смисл. Тому, за Е. Бетті, це – репрезентативна форма (*forma rappresentativa*). Однак функцією репрезентації смислу функції її не вичерпуються. Вона слугує ще посередником між суб'єктивністю автора і суб'єктивністю інтерпретатора: за її допомогою дух іншого «говорить» з нами. Репрезентативна, або смислова, форма – це творіння людини й продукт історії. В останній іпостасі репрезентативна форма набуває самостійного (автономного) існування. Об'єктивована в репрезентативній формі (текстові) суб'єктивність становить собою інтерпретандум – те, що інтерпретується іншим суб'єктом (інтерпретатором).

Таким чином, автор (інша суб'єктивність), репрезентативна форма й суб'єктивність інтерпретатора утворюють тріаду базових понять інтерпретації.

Визначаючи інтерпретацію як методологічний інструментарій пізнання, Е. Бетті закономірно спрямовує свої дослідницькі зусилля на пошук *правильності розуміння*. Для досягнення правильного розуміння «необхідно, – пише він, – щоб шукане розуміння цілком адекватним чином відповідало базовому смислу тексту як об'єктивації духу» [7, с. 373]. А «здобути доступ до духу, що говорить, і адекватно зрозуміти його здатен лише дух однакового рівня і конгеніальної схильності» [там само, с. 378].

Отже, умовою інтерпретації та розуміння слугує «внутрішня спорідненість» духу, об'єктивованого у формі тексту, і духу (суб'єктивності) його інтерпретатора. Ця умова впливає із самої природи інтерпретації тексту. За Е. Бетті, інтерпретація – це інверсія процесу творчості автора, інтеріоризація (прийняття) смислу тексту у світ інтерпретатора. Однак таке трактування інтерпретації не перетворює її в суто реконструктивну, механічну дію як результат, кажучи словами Е. Бетті, «голої рецепції» готового продукту. Інтерпретатор тексту проходить складний шлях «пізнання заново» (*wiedererkennen*) і «повторного конституювання» (*nachkonstituieren*) в самому собі смислів, способу мислення і бачення речей іншим суб'єктом. Щоб зробити чужий смисл частиною своєї суб'єктивності, інтерпретатор залучає свій інтелектуальний та емоційний арсенал: знання, досвід, когнітивні процеси, чуття, проникливість тощо. Водночас інтерпретатору треба уникати власних поглядів, ідеологічних переконань, уподобань та інших суб'єктивних чинників,

котрі привносять у смисл тексту чужорідні моменти.

Словом, інтерпретація має ґрунтуватися на герменевтичному наставленні на об'єктивність. Таке наставлення ослаблюватиме власну суб'єктивність інтерпретатора й вестиме до правильного (об'єктивного) розуміння.

Зреалізувати на практиці окреслений підхід Е. Бетті до інтерпретації та розуміння текстів мають визначені ним чотири канони (принципи, закони):

1) іманентності, або автономності смислу тексту, що інтерпретується;

2) когерентності (взаємопов'язаності), або тотальності смислу;

3) актуальності значення;

4) смислової адекватності, або герменевтичної узгодженості (герменевтичного консонансу).

Перший канон – принцип автономності – проголошує незалежність смислу тексту від суб'єкта інтерпретації. А це означає обов'язкове врахування інтерпретатором інтенції автора. Сам же інтерпретатор згідно з принципом автономії займає щодо об'єкта інтерпретації об'єктивну позицію: він підходить до смислу тексту як до інакшості (*alterita*) та інтерпретує відповідно до іманентної логіки існування інтерпретандума, поза своїми цінностями, пізнавальним ставленням, уявленнями тощо.

Другий канон – принцип когерентності – ставить перед інтерпретатором вимогу осягати (пізнавати) об'єкт у його внутрішній цілісності і зовнішніх контекстуальних зв'язках. Досягати цього можна за допомогою традиційних герменевтичних процедур, наприклад, герменевтичного кола, порівняння та ін.

Третій канон – принцип актуальності – передбачає занурення тексту в актуальну ситуацію інтерпретатора, його інтелектуальний горизонт.

Четвертий канон – принцип адекватності – потребує від інтерпретатора відповідності його компетентностей об'єктові інтерпретації, їх перебування на одному рівні. «Згідно з цим канонам, – наголошує Е. Бетті, – інтерпретатор повинен прагнути привести власну життєву актуальність до глибинного внутрішнього узгодження з імпульсами, які йдуть від об'єкта, таким чином щоб вони, будучи налаштованими один на одного ... зазвучали в унісон» [там само].

Виконання зазначених вимог (канонів, принципів) підпорядковані чотири взаємопов'язані та взаємодоповнювані інтерпретації: філологічна, критична, психологічна, технічна, або техніко-

морфологічна. Так, за словами Е. Бетті, «техніко-морфологічне витлумачення виконує вимогу смислової адекватності розуміння», бо від інтерпретатора в галузях мистецтва, мови, літератури, права, управління, релігії, соціології «вимагається зрозуміти той чи той твір (формуотворення, типовий спосіб дій) у його внутрішній когерентності і зв'язаності, в його смислового взаємозв'язку зі спорідненими смисло-змістовими формами й типами, і схарактеризувати предмет відповідно до його *стилю*» [там само, с. 384]. Як бачимо, техніко-морфологічна інтерпретація осягає текст як формуотворення, побудоване за певними законами жанру і стилю. Тим самим вона дає змогу зрозуміти текст в тій чи тій жанрово-стильовій системі, збагнути зв'язок смислу інтерпретованого тексту з іншими спорідненими текстами.

Різні види інтерпретації Е. Бетті зводив до трьох типів: розпізнавальна, або рекогнітивна (*interpretazione ricognitiva*), репрезентативна, або репродуктивна (*interpretazione riproduttiva*), нормативна (*interpretazione normativa*).

Розпізнавальна (рекогнітивна) інтерпретація своїм предметом має смисл, уміщений у тексті. Тому вона націлена на розв'язання когнітивних завдань, які ведуть до розуміння цього смислу. Саме такі завдання виконують історична й філологічна інтерпретації.

Перед репрезентативною, або репродуктивною інтерпретацією стоїть завдання відтворити досвід і переживання іншого та передати їх адресату. Як це, скажімо, має місце в перекладах, драматичній та музичній інтерпретаціях.

І, нарешті, нормативна інтерпретація через виявлені в текстах (чи виведені з них) соціокультурні норми, цінності, ідеали має впливати на свідомість людей і регулювати їх дії. На реалізацію цих завдань спрямовані юридична, релігійна й естетико-педагогічна інтерпретації.

Уже з цього загального аналізу вчення Е. Бетті про інтерпретацію і розуміння переконливо видно прагнення подолати суб'єктивізм і релятивізм філософської герменевтики. Це прагнення висвітлено в головній ідеї герменевтики Е. Бетті: смисл треба шукати й виявляти в самому об'єктові, а не вносити від себе, пам'ятаючи завше про межу між текстом, що пізнаються за допомогою інтерпретації, і суб'єктом, який пізнає (інтерпретує). Звідси імперативом для інтерпретатора має бути повага до іншої суб'єктивності, її інакшості і, наскільки

це можливо, відмова від себе. (Докладніше на цю тему див. публікації Євгена Борисова [8] та Юлії Россиус [9]).

У загальному підсумку маємо очевидні підстави стверджувати, що в основу герменевтичного вчення Е. Бетті покладено обґрунтування ідеалу об'єктивного (адекватного, правильного) інтерпретування. Як цілісне утворення цей ідеал охоплює докладно розроблену систему процедур і канонів (принципів, законів), спрямованих на досягнення об'єкта інтерпретації – іншої суб'єктності (духу), утіленого (репрезентованого) в смисловій (репрезентативній) формі. Найголовнішою умовою інтерпретації як пізнавальної (когнітивної) процедури слугує внутрішня спорідненість автора й інтерпретатора, а принципами (положеннями, законами), які забезпечують при цьому об'єктивність (адекватність, правильність) виступають: 1) автономність (іманентність) розуміння текстового смислу, 2) його когерентність (взаємопов'язаність), 3) актуальність, 4) адекватність. Кожен із зазначених принципів зумовлює відповідний йому інтерпретаційний рівень: філологічний, критичний, психологічний, технічний, а також види інтерпретації: розпізнавальну (рекогнітивну), репрезентативну (репродуктивну), нормативну.

Логічна стрункість, змістовність, наукова аргументованість, практична орієнтованість учення Е. Бетті про інтерпретативний ідеал уможливають його активне застосування в освітньому процесі для виховання культури розуміння як наріжного складника особистісної та професійної культури майбутніх фахівців соціокультурних сфер діяльності. Своєю чергою, це ставить перед педагогічною теорією і практикою актуальне й важливе завдання: розроблення дієвого інструментарію впровадження й творчого використання напрацювань представників класичної і сучасної герменевтики в забезпеченні ефективного формування загальних і фахово зорієнтованих компетентностей здобувачів вищої освіти.

Список бібліографічних посилань

1. Бершадский М.Е. Понимание как педагогическая категория (Мониторинг когнитивной сферы: понимает ли ученик то, что изучает): [монография]. М.: Педагогический поиск, 2004. 176 с.
2. Коменский Я.А. Великая дидактика. СПб.: Типография А. М. Котомина, 1875. 282 с.
3. Брудный А.А. Психологическая герменевтика. М.: Лабиринт, 2005. 336 с.
4. Вершинина Н.А., Загузов Н.И., Писарев С.А., Тряпицына А.П. Современное исследование по педагогике: Оценка каче-

ства: книга для эксперта. Саратов: Саратов. гос. социально-экономический ун-т, 2006. 288 с.

5. Марков Б.В. Люди и знаки: антропология межличностной коммуникации: [монография]. СПб.: Наука, 2011. 667 с.
6. Демьянков В.З. Загадки диалога и культуры понимания. *Текст в коммуникации: сб. науч. трудов.* М.: Ин-т языкознания АН СССР, 1991. С. 109–116.
7. Бетти Э. Герменевтика как общая методология наук о духе (фрагмент). *Докса: сб. науч. праць з філософії та філології.* Одеса: ОНУ ім. І.І. Мечникова, 2006. Вип. 10. *Стратегії інтерпретації тексту: методи та межі їх застосування.* С. 367–390.
8. Борисов Е. Предисловие к публикации «Герменевтики как общей методологии наук о духе» Э. Бетти. *Докса: сб. науч. праць з філософії та філології.* Одеса: ОНУ ім. І.І. Мечникова, 2006. Вип. 10. *Стратегії інтерпретації тексту: методи та межі їх застосування.* С. 361–367.
9. Россиус Ю. Г. О теории интерпретации Э. Бетти. *История философии.* 2012. №17. С. 83–89.

References

1. Bershadsky, M.Ye. (2004). Understanding as a pedagogical category (Monitoring of the cognitive sphere: does the student understand what studies. Moscow: Pedagogical search. (in Rus.)
2. Komensky, Ya.A. (1875). Great Didactics. Saint Petersburg: A.M. Cotomin's Printing House. (in Rus.)
3. Brudnyi, A. (2005). Psychological hermeneutics. Moscow: Labyrinth. (in Rus.)
4. Vershinina, N.A., Zaguzov, N.I., Pisarev, S.A., Tryapitsina, A.P. (2006). Modern dissertation research on pedagogy: Quality assessment: book for an expert. Saratov: Saratov State Socio-Economic University. (in Rus.)
5. Markov, B.V. (2011). People and marks: Anthropology of interpersonal communism. Saint Petersburg: Science. (in Rus.)
6. Demyankov, V. Z. (1991). Riddles of dialogue and culture of understanding. *Text in communication.* Moscow: Institute of linguistics of the Academy of Sciences of the USSR. 109–116. (in Rus.)
7. Betty, E. (2006). Hermeneutics as a general methodology of the sciences of the spirit (fragment). *Doksa.* Odessa: I.I. Mechnikov ONU. Issue 10. *Strategies for interpreting the text: methods and limits of their application.* 367–390. (in Rus.)
8. Borisov, Ye. (2006). Preface to the publication "Hermeneutics as a general methodology of the science of the spirit" by E. Betty. *Doksa.* Odessa: I.I. Mechnikov ONU. Issue 10. *Strategies for interpreting the text: methods and limits of their application.* 361–367. (in Rus.)
9. Rossiuss, Yu. G. (2012). On E. Betty's theory of interpretation. *History of Philosophy.* 17. 83–89. (in Rus.)

TYMOSHENKO Yuriy,

Ph.D in Philology, Associate Professor, Associate Professor of Higher School Pedagogy and Educational Management Department, Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy
e-mail: tim_yuriy@ukr.net

ZAVHORODNYA Larysa,

Ph.D in Philology, Associate Professor, Chair of Publishing, Editing and Information Theory Department, Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy
e-mail: larisa_z@ukr.net

POSSIBILITIES OF USING EMILIO BETTY'S TEACHING ON IDEAL INTERPRETATION TO BRING UP THE CULTURE OF UNDEANDING IN FUTURE HUMANITARIANS

Abstract. The intersection idea, which is supported by the authors of the publication, can be formulated as a fundamental need to bring up the human culture of understanding, driven by the sociocultural context of personality development. It is shown that the basis of the purposeful upbringing of this most important component of the personal and professional culture of humanitarians specialist is interpretation. However, in the real educational process of upbringing of future specialists for the humanitarian sector, there is often a lack of effective methodological tools for formation in apprentices of the capacity for this type of activity. It is this instrumentation, as emphasized in the article, that one should look for the most powerful representatives of classical and modern hermeneutics in the intellectual heritage, in particular the acquiring of the Italian scientist of the twentieth century, Emilio Betty (1890-1970).

In summary, the results of the analysis revealed obvious grounds for the assertion that the basis of E. Betty's hermeneutic teaching was based on the rationale for an objective (adequate, correct) interpretation. As an integral entity, this ideal encompasses a well-developed system of procedures and canons (principals, laws), aimed at comprehending the object of interpretation – another subjectivity (spirit) embodied (represented) in a semantic (representative) form.

The most important condition for the interpretation of the cognitive procedure is the author's and the interpreter's inner affinity, and the principles (provisions, laws) that ensure objectivity (adequacy, correctness) are: 1) autonomy (immanence) of understanding of the textual meaning; 2) its coherence (interconnectivity), relevance, adequacy. Each of these principles determines the corresponding interpretation level: philological, critical, psychological, technical, as well as types of interpretation: recognizable (recognitive), representative (reproductive), normative.

The authors proved that logical harmony, meaningfulness, scientific argumentation, practical orientation of E. Betty's teaching on the interpretive ideal make it possible to actively use it in the educational process to cultivate an understanding culture as a cornerstone of future specialists' personal and professional culture in socio-cultural fields of activity. In its turn, it puts the actual and important task in front of pedagogical theory and practice: the development of effective tools for the introduction and creative use of achievements of the leading representatives of classical and modern hermeneutics in ensuring the effective formation of general and professionally oriented competences of higher education graduates.

Key words: upbringing of culture of understanding; interpretation; hermeneutics; Emilio Betty; educational process; training of specialists-humanitarians; competence.

Одержано редакцією 16.03.2018
Прийнято до публікації 22.03.2018

УДК 378

ФУЧИЛА Олена Миколаївна,

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов,
Національний університет «Львівська Політехніка»
e-mail: helenfuchila@gmail.com

БАЛАЦЬКА Любов Петрівна,

старший викладач кафедри іноземних мов,
Національний університет «Львівська Політехніка»
e-mail: lubov.balatska@gmail.com

РОЛЬ ДЕРЖАВНИХ ТА НЕФОРМАЛЬНИХ СТРУКТУР БЕЛЬГІЇ В ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ ФУНКЦІОНАЛЬНОЇ ГРАМОТНОСТІ ДОРΟΣЛИХ

У статті розглянуто участь державних структур та неформальних організацій у організації навчання функціональної грамотності дорослих у багатонаціональному суспільстві Бельгії. Відмічено особливості організації навчання у трьох мовних спільнотах Бельгії, її переваги та недоліки. Визначено перспективи використання досвіду Бельгії в Україні у період глобалізації світу та поширення міграційних процесів.

Ключові слова: функціональна грамотність дорослих; Бельгія; державні структури; неформальні організації; міграційні процеси; епоха глобалізації.

Постановка проблеми. В епоху глобалізації та поширення міграційних процесів особливо гостро постає проблема функціональної грамотності дорослих, тобто, розвиток навичок використання мови країни, у якій особа проживає, для повноцінного функціонування у соціумі.

У економічно розвинених країнах світу є багато прикладів як виникнення, так і вирішення проблем, пов'язаних із неграмотністю дорослих. Зокрема, у Бельгії, що розташована у центрі Європи, складається із трьох мовних спільнот (фламандомовної, франкомовної та німецькомовної) і, отже, є країною із інтенсивними міграційними процесами, створено багато можливостей для дорослих, що мають проблеми із інтеграцією у суспільство незалежно від їхнього походження. Цей процес не може відбуватися без допомоги (зокрема, фінансової) державних установ та, водночас, потребує залучення соціально активних громадян-волонтерів, які надають освітні послуги поза системою формальної освіти. Аналіз участі організацій формального та неформального секторів освіти у вирішенні

проблеми функціональної неграмотності доросли у Бельгії може бути надзвичайно корисним і для розвитку освіти дорослих в Україні.

Мета статті. Проаналізувати участь формальних та неформальних організацій освіти дорослих у Бельгії в наданні освітніх послуг дорослим із функціональною неграмотністю з метою можливого використання цього досвіду у сфері освіти дорослих України.

Виклад основного матеріалу дослідження. Як було відмічено вище, Бельгія складається із трьох основних частин, фламандомовної, франкомовної і німецькомовної, кожна з яких має власний підхід до базової освіти дорослих. Однак, кожна спільнота Бельгії докладает зусилля для розв'язання проблеми, що є характерною для усіх країн, а саме забезпечення базової освіти дорослих у напрямках, визначених ЄС, враховуючи характеристики, притаманні освіті дорослих. Дорослі, які навчаються, вимагають особливого підходу, оскільки вони беруть участь в освітньому процесі паралельно із виконанням інших обов'язків. Через це вони самостійно приймають рішення щодо часу навчання, цінують знання, що можуть мати негайне застосування у житті, та усвідомлюють потреби в освіті [1].

Спільноти Бельгії вирішують питання структуризації освіти дорослих порізно. У Фландрії базова освіта дорослих (а відтак і навчання грамотності) є елементом системи освіти дорослих, підпорядковується відповідним міністерствам, їхнім програмам і декретам і ними фінансується. Натомість, уряд франкомовної спільноти вбачає завдання освіти дорослих насамперед як допомогу у працевлаштуванні і освоєнні відповідних для цього навичок. У системі освіти дорослих німецькомовної спільноти основна увага приділяється неперервній освіті та навчанню з метою подальшого працевлаштування. Отже, навчання грамотності у кожній із спільнот має свої особливості.

У франкомовній спільноті найбільшим сектором формальної освіти, що надає послуги з освіти для дорослих, є освіта соціального розвитку, якою опікується Міністерство освіти. Деякі школи цього сектора організують курси з розвитку грамотності та курси базової освіти, що ведуть до отримання сертифіката про початкову освіту [2]. Тим не менше, незважаючи на існування певної кількості програм з розвитку грамотності чи базової освіти у цьому контексті, вони

складають менше 0,1% кількості курсів для дорослих, що їх пропонує державна освіта.

Державні осередки освіти дорослих франкомовної спільноти завжди приділяли недостатньо уваги освіті осіб із дефіцитом базових навичок. Щоб компенсувати цю нестачу, було створено організації волонтерів для соціальної та професійної інтеграції осіб із низьким рівнем грамотності з відповідною концепцією і мережею організацій для забезпечення професійного навчання та базової освіти дорослих. У 1983 р. волонтерські організації робітничого руху створили координативну мережу під гаслом «Читати і писати» (фр. – «Lire et Ecrire») [3]. Вона організовує і координує навчання грамотності на території франкомовної спільноти Валлонія-Брюссель і виконує функції створення широкої та міцної бази для волонтерського сектора, залучення робітничого руху до освітньої діяльності, заохочення цільових груп громадян до навчання, виконання освітньої діяльності, спрямованої на різні верстви населення.

Відділ культури визнає та фінансує волонтерські організації, що пропонують програми неперервної освіти. Щоб їхня діяльність відповідала цьому призначенню, волонтерські організації повинні включати у програми «такі завдання, як: розвиток навичок критичного аналізу суспільства; стимулювання демократичних та колективних ініціатив; розвиток активного громадянства із застосуванням на практиці соціальних, культурних, екологічних та економічних прав громадян; навчання для майбутнього індивідуального та групового розвитку, з наголосом на активній участі у соціальному житті та культурному самовираженні» [4, с. 5]. Деякі проекти здійснюються у громадському секторі, а саме у бібліотеках, музеях, театрах, центрах творчості тощо.

Недержавні установи організують курси для безробітних та, у меншому обсязі, для працюючих. Ці організації проводять діяльність у партнерстві з волонтерським сектором для надання освіти особам із дефіцитом базових навичок. Певна діяльність проводиться також у поєднанні з соціальною політикою та політикою інтеграції для іммігрантів, оскільки «життя людини протікає в просторі полікультурної взаємодії, а відтак соціалізація особистості повинна бути глибоким освоєнням різних культур, що існують у єдиному соціально-економічному просторі» [5, с. 13]. Програми соціальної

інтеграції дають можливість регіональним владним структурам надавати фінансування волонтерським організаціям на певні види діяльності, включаючи курси грамотності. Натомість політика інтеграції іммігрантів Бельгії не передбачає коштів для оцінювання базових навичок та залучення до базової освіти осіб, що подали заяви про надання громадянства.

Сьогодні на території франкомовної спільноти близько 200 волонтерських організацій різних типів організують курси з розвитку навичок грамотності, у яких працюють близько 500 волонтерів на безоплатній основі та 800 оплачуваних працівників. Крім базових навичок, таких як мовлення, читання, письмо, арифметика тощо, на них вивчають історію, географію, основи економіки, художньої виразності тощо. Орім процесу навчання читанню та письму, необхідним елементом опанування грамотності є інформаційна грамотність. Забезпечення доступу до ІТ є значною допомогою у боротьбі з низькими рівнями грамотності населення та уникнення таким чином зростаючої маргіналізації громадян із груп ризику. Сучасні засоби навчання, простір документального пошуку, ефективні інструменти комунікації та обміну інформації призначені покращувати ефективність навчання та збагачувати педагогічні прийоми навчання функціональної грамотності [6], але вимагають певних коштів, які таким організаціям надають насамперед державні структури.

Навчання грамотності у франкомовній спільноті майже повністю інтегроване в інші види діяльності та спрямоване на різні цільові групи як засіб розв'язання проблем щоденного життя, досягнення особистих цілей, отримання початкового сертифіката про навчання, допомоги дітям у навчанні, працевлаштування. Але для того, щоб організації – представники волонтерського сектора отримали офіційне визнання, а значить, і фінансування, їхня діяльність повинна відповідати трьом основним напрямкам державної освітньої політики, встановленим відповідними документами. Це, по-перше, декрет про неперервну освіту, який визначає місце навчання грамотності у культурному та політичному контексті. По-друге, це – державні програми зниження рівня безробіття. Третій напрямок – соціальна та професійна інтеграція. Близько 40 волонтерських організацій із навчання грамотності працюють у цьому напрямку, отримуючи фінансу-

вання з Європейського соціального фонду [2].

Діяльність у сфері освіти дорослих вимагає відповідної професійної компетентності вчителів та наявності відповідних методів навчання. За підтримки Міністерства франкомовної спільноти Валлонія – Брюссель (в галузі шкільної освіти, культури та тривалої освіти) волонтерські організації з навчання грамотності займаються також підготовкою освітян (як контрактного, так і неоплачуваного волонтерського персоналу). Завдяки цій підтримці освітяни, що приходять працювати в організації навчання грамотності із системи формальної освіти, соціальної роботи або інколи із промисловості та сфери обслуговування, можуть додати до своїх знань, навичок та досвіду нові кваліфікації та практику у сфері педагогіки та андрагогіки для навчання дорослих [4].

Відповідальні за політику в галузі освіти Фландрії підтримують ідею підвищення уваги до грамотності на робочому місці. Серед них – Фламандський центр підтримки усієї освіти дорослих, тобто на рівні керівництва базовою освітою Фландрії існує чітка тенденція до фокусування головним чином на економічній важливості навчання грамотності, а саме на створенні можливостей працевлаштування для осіб із дефіцитом базової освіти та їхнього подальшого професійного навчання [7].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Низький рівень базових навичок вважають причиною «довготривалого безробіття у період економічного процвітання країни» [8, с. 392]. Отже, в умовах інтенсивних глобалізаційних процесів, одним із аспектів яких є міграція, необхідно вживати заходів для запобігання виникненню функціональної неграмотності дорослих, які недостатньо опанували мову чи культурні цінності країни, у якій проживають та шукають можливості працевлаштування. Щоб уникнути маргіналізації та криміналізації суспільства за рахунок збільшення безробіття, владні структури держави разом із волонтерськими організаціями, які вони фінансово і законодавчо підтримують, повинні приділяти увагу дорослим із освітніми проблемами та створювати для них нові навчальні мережі, беручи до уваги досвід таких розвинених країн Європи, як Бельгія.

Список бібліографічних посилань

1. Mukan N., Fuchyla O. Functional literacy learning in the system of adult education in Belgium. *Advanced education*. Kyiv, 2016. № 6. С.34–39.

2. Blondin Ch. Structures des systèmes d'enseignement et de formation en Europe: Communauté française de Belgique / Liège: Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation Université de Liège, 2010. 63 p.
3. Goffinet S.-A., Loontjens A. Les itinéraires d'analphabétisme / Brussels; Luxembourg: Lire et Écrire: EC Official Publications Office, 1986. 86 p.
4. Maroun E. Professional Development in the Field of Literacy and Basic Education. State of the art in Belgium / Lyon: National Agency to Fight Illiteracy (ANLCI), 2007. 15 p.
5. Якса Н.В. Міжкультурна взаємодія суб'єктів освітнього процесу: навчальний посібник / Житомир: ЖДУ ім.І.Франка, 2007. 32 с.
6. Lebrun M. eLearning pour enseigner et apprendre: Allier pédagogie et technologie / Louvain-la-Neuve: Academia-Bruylant, 2005. 269 p.
7. Vermeersch L., Vandenbroucke A. The access of adults to formal and nonformal adult education. Country report: Belgium (Flemish Community) / Higher Institute for Labour Studies: Leuven, 2009. 142 p.
8. Druine N., Wildemeersch D. The vocational turn in adult literacy education and the impact of the international adult literacy survey. *International Review of Education*. 2000. №46 (5). P.391–405.

References

1. Mukan, N., Fuchyla, O. (2016). Functional literacy learning in the system of adult education in Belgium, *Advanced education*, 6, 34–39.
2. Blondin, Ch. (2010). *Structures des systèmes d'enseignement et de formation en Europe: Communauté française de Belgique*. Liège: Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation Université de Liège.
3. Goffinet, S.-A. & Loontjens, A. (1986). *Les itinéraires d'analphabétisme*. Brussels; Luxembourg: Lire et Écrire: EC Official Publications Office.
4. Maroun, E. (2007). *Professional Development in the Field of Literacy and Basic Education. State of the art in Belgium*. Lyon: National Agency to Fight Illiteracy (ANLCI).
5. Yaksa, N.V. (2007). *Intercultural interaction of the agents of educational process: tutorial*. Zhytomyr: Zhytomyr State University named after I. Franko. (in Ukr.)
6. Lebrun, M. (2005). *eLearning pour enseigner et apprendre: Allier pédagogie et technologie*. Louvain-la-Neuve: Academia-Bruylant.
7. Vermeersch L. & Vandenbroucke A. (2009), *The access of adults to formal and nonformal adult education. Country report: Belgium (Flemish Community)*. LL2010 project, Subproject 5. K.U.Leuven (University of Leuven) - Higher Institute for Labour Studies: Leuven.
8. Druine, N. & Wildemeersch, D. (2000). The vocational turn in adult literacy education and the impact of the international adult literacy survey. *International Review of Education*, 46 (5), 391–405.

FUCHYLA Olena,

Ph.D in Pedagogy, Associate Professor of Foreign Languages Department,
Lviv Polytechnic National University
e-mail: helenfuchyla@gmail.com

BALATSKA Liubov,

Senior Lecturer of Foreign Languages Department,
Lviv Polytechnic National University
e-mail: lubov.balatska@gmail.com

ROLE OF FORMAL AND INFORMAL INSTITUTIONS OF BELGIUM IN ORGANIZING OF TEACHING OF ADULTS' FUNCTIONAL LITERACY

Abstract. *Introduction. In the age of globalization and spreading the migration processes, the problem of adult functional literacy, that is, the development of skills of using the language for full-fledged functioning in the society is especially crucial. In the economically developed countries, there are many examples of occurring as well as solving the problems connected with adult illiteracy. In particular, in Belgium, which is located in the centre of Europe, consists of three language communities (Flemish, French and German-speaking) and, therefore, is the country with intense migration processes, many opportunities are created for adults having problems with the integration into society regardless of their origin. This process cannot be possible without the help (especially, financial) of formal institutions and, at the same time, volunteer organizations from the non-formal educational sector.*

Purpose. The purpose of the article is to analyze the participation of formal and non-formal institutions of Belgium in providing educational services to functionally illiterate adults for further using their experience in the educational sphere of Ukraine.

Results. In Flemish community, the task of providing educational opportunities to functionally illiterate adults is solved through the formal educational institutions. German-speaking community directs their efforts towards achieving the certificates of secondary education. However, in French community, the formal institutions only support the activities of non-formal volunteer organizations, which provide a wide range of courses for immigrants and persons of Belgian origin. Some volunteers work in these organizations for free, but there is a paid staff working there as well. As most of such courses are free, they are sponsored by the government and, for receiving it, should meet certain requirements. They are enlighten in the decrees for permanent education, in government programs for decreasing the level of unemployment. The third sphere is devoted to social and professional integration, which is sponsored by the European social foundation.

Originality. This research has been done for the first time with the use of original literature sources.

Conclusion. Having analyzed different aspects of teaching functional literacy to adults in Belgium, the authors can conclude that low basic skills can be the cause of unemployment even in the economically developed countries. Therefore, in the age of globalization, one of its aspects being the intense migration, it is necessary to take measures for preventing adult functional illiteracy, occurring when immigrants do not sufficiently master the language and culture of the country they live and try to find employment opportunities. For avoiding such negative phenomena as marginalization and criminalization of the society due to increasing unemployment, formal institutions together with non-formal (volunteer) organizations, whom they sponsor, should pay attention to adults with educational problems and provide new educational networks for them, taking into account the experience of such developed countries of Europe, as Belgium.

Key words: functional adult literacy; Belgium; formal institutions; non-formal organizations; migration processes; age of globalization.

Одержано редакцію 31.03.2018
Прийнято до публікації 12.04.2018

ЦИМБРИЛО Світлана Михайлівна,

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов,
Національний університет «Львівська Політехніка»
e-mail: svitlana.ts77@gmail.com

ЗНАЧЕННЯ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ ЯК ФАКТОР ПОЛІКУЛЬТУРНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ У ТЕХНІЧНИХ ВИШАХ

У статті розглядається значення іншомовної підготовки студентів ВНЗ як фактору полікультурного виховання у процесі вивчення іноземних мов, описано його основні складові. Аналізується поняття іншомовної підготовки студентів у технічних вишах. Визначено сутність та окреслено завдання полікультурного виховання. Охарактеризовано особливості полікультурного виховання та виділено його базові принципи. Відзначається науковий аналіз цієї проблеми, яка є свого роду ключем до вирішення багатьох проблем у сфері міжособистісної взаємодії як у діловому, культурному так і в побутовому аспектах.

Ключові слова: іншомовна підготовка; студенти; вищий технічний навчальний заклад; полікультурне виховання.

Постановка проблеми. Поряд з інтернаціональним вихованням великого значення набуває полікультурне виховання — врахування культурних і виховних інтересів національних та етнічних меншин. Полікультурне виховання наголошує на взаємозв'язку культур, одна з яких домінує. Подібність полікультурного та інтернаціонального виховання в тому, що полікультурне виховання, як і інтернаціональне, передбачає: міжнаціональну і міжетнічну взаємодію; формування почуття солідарності і взаєморозуміння; протистояння дискримінації, націоналізму, расизму. На відміну від інтернаціонального виховання, полікультурне передбачає: освоєння культурно-освітніх цінностей; взаємодію різних культур у плюралістичному культурному середовищі; адаптацію до інших культурних цінностей.

У полікультурному вихованні, як і в інтернаціональному, врахування етнічних і національних особливостей є важливішим. Одним із складових елементів системи сучасної вищої освіти є іншомовна підготовка фахівців. Одним із напрямів програми навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах є спрямованість на спеціалізацію та майбутню професійну діяльність студентів [1, с.24].

Майже всі великі країни світу належать до полікультурних і поліетнічних співтовариств. У них проживають національні меншини, а внаслідок масової

імміграції формуються інші етнічні групи. Необхідність толерантного співіснування з етнічними і національними меншинами породжує потребу полікультурного виховання як важливого соціального принципу і пріоритету шкільної політики.

Головне завдання полікультурного виховання – усунути суперечності між системами і нормами виховання домінуючих націй, з одного боку, і етнічних меншин – з другого боку. Воно припускає адаптацію етнічних груп одна до одної та відмову етнічної більшості від культурної монополії. що ціннісне відношення особистості до світу – першооснова, конститутивне ядро людини і як індивіда, і як інтегрованого члена суспільства [2, с. 180].

Аналіз попередніх досліджень. Із широкої палітри вітчизняних досліджень основоположними є: – вища освіта України в контексті інтеграції до європейського освітнього простору (В.П. Андрущенко, М.З. Згуровський, К.В. Корсак, В.Г. Кремень, В.І. Луговий, Н.Г. Ничкало, І.П. Приходько, М.Ф. Степко, та ін.) – модернізація і нова якість освіти та професійної підготовки майбутніх фахівців, яка, зокрема, досягається формуванням і розвитком інтегрованих знань, навичок і вмій на основі міждисциплінарної інтеграції (В.П. Андрущенко, М.Б. Євтух, В.Г. Кремень, О.В. Левчук, Н.Г. Ничкало, Г.В. Онкович, Н.М. Дем'яненко, В.Я. Карачун, І.М. Козловська, І.Я. Пастирська та ін.); впровадження інноваційних освітніх технологій (І.М. Дичківська, В.М. Манько, Г.В. Онкович, В.В. Химинець, О.Г. Ярошенко та ін.) – дослідження зарубіжних освітніх тенденцій (В.П. Кряжев, О.О. Максименко, А.В. Ржевська та ін.); – використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі (В.Ю. Биков, Н.І. Бойко О.П. Буйницька, Т.І. Коваль, О.І. Шиман); – підвищення ефективності іншомовної підготовки у вищій школі за рахунок надання їй професійно орієнтованої і профільної спрямованості (В.М. Александров, Г.В. Барабанова,

О.В. Бернацька, Ю.В. Дегтярєва, О.Ю. Іванова, С.Є. Мазанова); – формування іншомовної професійної компетентності студентів немовних спеціальностей (О.А. Алмабекова, Н.І. Алмазова, А.С. Андрієнко, Н.М. Ізорія, Т.А. Костюкова, В.В. Махова, Н.О. Микитенко, А.Л. Морозова, С.Ю. Ніколаєва, І.В. Секрет, В.Ф. Теніщева та ін.); – формування навичок міжкультурної комунікації (С.І. Гарнаєва, Р.О. Гришкова, О.П. Демиденко, О.О. Чекур та ін.); – формування здатності до професійної комунікації в полікультурному просторі (М.В. Дружиніна, А.К. Крупченко).

Серед численних праць західноєвропейських науковців у сфері професійного навчання вирізняються дослідження за напрямками, які корелюють з нашими цілями, а саме: – реформування вищої освіти в контексті євроінтеграційних процесів та Болонської конвенції (Р. Стернберг (R.J. Sternberg), Г. Шапер (H. Schaerer та ін.); – значення компетентності для сучасного суспільства (В. Гутмахер (W. Gutmacher), Б. Менсфілд (B. Mansfield), Дж. Равен; Г. Спенсер-Отей (H.P. Spencer-Oatey), Р.Дж. Стернберг (R.J. Sternberg) та ін. – компетентність у навчанні іноземних мов (М. Бернс (M. Berns); М. Канел (M. Canal) та ін.); – міжкультурна компетентність (Г.Д. Браун (H.D. Brown), М. Вугам (M. Byram), М.В. Люстіг, Дж. Кестер (M.W. Lustig, J. Koester); С. Ратхе (S. Rathje), Б. Рей (B. Rey) та ін. – інтернаціоналізація освіти (С. Ган (C. Hahn), Г. де Віт (H. de Wit), Дж. Найт (J. Knight), Р. Скотт (P. Scott), А. ван Гаален (A. van Gaalen), М.С. Ван дер Венде (M.C. Van der Wende) та ін.); – бізнес і навчання іноземних мов (Р.Дж. Едельштайн (R.J. Edelstein), Р.Р. Джордан (R.R. Jordan), М. Джефрі Уот і Рей Шауб (M. Geoffrey Voght and Ray Schaub) та ін.); – шляхи реалізації іншомовної підготовки як невід'ємної складової вищої професійної освіти (Дж. Еглоф, А. Фітцпатрік (G. Egloff, A. Fitzpatrick); – інформаційно-комунікаційні технології у навчанні іноземних мов (К. Ахмад, Г. Горбет, М. Роджерс, Р. Сасекс (K. Ahmad, G. Corbett, M. Rodgers & R. Sussex).

Мета статті. Розглядаючи проблему підготовки студентів – майбутніх фахівців, інтерес до вивчення питання мовної освіти зростає з урахуванням сучасних умов підготовки майбутніх інженерів за

новими державними стандартами, що й зумовлює актуальність поглибленого вивчення проблеми надання мовної освіти студентам вищих технічних закладів. Тому метою статті є розгляд проблем під час формування мовної готовності студентів, а саме проблема іншомовної підготовки як фактору полікультурного виховання студентів у технічних вишах.

Виклад основного матеріалу. Модернізація національної освіти України, перебудова середньої та вищої школи, спрямовані на забезпечення кожній молодій людині можливостей для всебічного розвитку, підвищення загальнокультурного і професійного рівня самоосвіти, відтворення і зміцнення інтелектуального потенціалу нації, вимагають суттєвого піднесення якості навчання молоді, підготовки її до самостійного професійного життя.

Зміст полікультурного виховання зорієнтований на створення умов для соціально-культурної ідентифікації особистості, яка визначає її статус під час участі в міжкультурному діалозі та забезпечує її первинним досвідом вивчення культури, на формування уявлень про культурно-етнічну різноманітність світу як у просторі, так і в часі; на виховання терпимості та поваги права кожного народу зберігати свою культурну самобутність; на оснащення студента поняттєвим апаратом, який забезпечує можливість найбільш повного опису полікультурного середовища; на розуміння студентами технологій реконструкції цінностей культурних спільностей, які беруть участь у діалозі, що є першим кроком до розуміння мотивів, настанов і упереджень учасників діалогу культур; на розвиток у студентів здібностей до критичного засвоєння полікультурної реальності. Варто звернути увагу викладачеві під час навчання студентів іноземної мови на методичку сучасного підходу індивідуалізації навчання студентів для виховання студентів як полікультурних мовних особистостей. Оволодіння мовою як засобом спілкування для сприйняття світу, людей та ідей проходить ефективніше в рівноправній співпраці, активному пошуку, у вирішенні проблемно-пошукових завдань і досягненні значущих цілей через подолання перешкод, мовного бар'єру, а головне і найефективніше - в країні, мова якої вивчається, серед носіїв мови.

Професійне становлення майбутнього інженера спрямоване не тільки на засвоєння знань, умінь, навичок, що дозволяють вдосконалювати виробничу діяльність та здійснювати інноваційний прорив у технічній галузі, а й на розвиток його особистості в соціокультурному середовищі, оскільки феномен культури дедалі більше визначає ключові моменти професійної діяльності та людського буття. У цьому контексті формування полікультурної компетентності студентів вищих технічних навчальних закладів у процесі їхньої професійної підготовки набуває особливого значення. Мовна практика повинна бути забезпечена на високому професійному, дидактичному, європейському рівні. Формування спільного освітнього простору набуває реальних обрисів. Здійснюються спеціальні європейські проекти і програми: «Лінгва», «Еразмус», «ТЕМПУС», «КОМЕТТ», «Петра» та інші, їх мета, з одного боку, - це обмін знаннями, методами навчання й виховання, а з іншого - формування спільних поглядів на картину світу, його існування й перетворення.

Серед проектів ХХІ століття для українських викладачів та студентів найдоступнішими є такі, як: «Допомога новим країнам - членам ЄС в оновленні вищої освіти», «Вища освіта для демократичного суспільства», «Побудова університету завтрашнього дня: політика та практика вищої освіти в Європі». Аналіз матеріалів міжнародних наукових конференцій, наукових розробок у галузі методики викладання іноземних мов, нормативних документів з освіти, власного досвіду, досвіду викладачів-наставників доводить необхідність для фахівця володіння іноземними мовами, що розглядається як спосіб життя в діалозі культур, мов і релігій, а також як основа можливостей критичного розгляду інформації, що надається ЗМІ, рекламою, Інтернетом.

Метою освіти визнано не лише знання іноземної мови, а вміння нею користуватися. На сучасному етапі розвитку методики навчання іноземної мови студентів немовних спеціальностей особливою проблемою постає мотивація студентів у вивченні іноземної мови, оскільки вивчення іноземної мови не є їхнім майбутнім фахом. Для вирішення даної проблеми слід внести зміни до змісту, форм та методів навчально-пізнавальної діяльності студентів вищих технічних навча-

льних закладів, щоб ця діяльність якнайкраще розвивала і формувала творчі здібності студентів. Сучасна вища освіта повинна забезпечувати різнобічний розвиток студента як особистості, сприяти виявленню та розвитку здібностей, враховувати індивідуальні відмінності, розвивати самостійність, творчість, наполегливість та відповідальність. Новою тенденцією у методиці навчання іноземної мови є використання індивідуального підходу. Індивідуальна форма навчання - одна із форм організації навчального процесу, яка спрямована на організацію навчального процесу із урахуванням індивідуальних відмінностей та особливостей кожного зі студентів, для їх становлення як особистості.

Одні дослідники розуміють світове глобалізоване співтовариство як різноманітність без єдності [3, с. 6], для якої характерна поліцентричність, соціокультурна і політична багатомірність [4, с. 7]. Інші ж - навпаки висловлюють припущення, що соціокультурна глобалізація, яка несе з собою змішання та взаємопроникнення культур і ідентичностей, зумовлює розвиток епохи єдиного світу [5, с. 14]. Деякі дослідники проголошують тезу про невідворотність конфлікту між різними культурно-цивілізаційними системами, стверджуючи, що в новому світі основні відмінності між людьми і народами мають не ідеологічний, не політичний, не економічний, а культурний характер.

Іншомовна підготовка майбутнього інженера після закінчення ВТНЗ, згідно Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти має відповідати хоча би рівню B2. Студенти мають оволодіти не тільки комунікативною компетенцією а і такою важливою компетенцією як професійно-комунікативна компетенція, яка включає в себе : готовність та здатність до оволодіння предметними, науковими знаннями у професійному спілкуванні; інтегральну властивість особистості, яка синтезує в собі загальну культуру спілкування та її прояви у професійній діяльності; інтегрований компонент комунікативного менеджменту, комунікативної і професійної компетенції, який передбачає володіння мовою та професійно орієнтованим мовленням на варіативно-адаптивному рівні, а також на рівні вільного ділового спілкування (для фахівців, які мають високий рівень комунікативно-професійної компетенції), вирі-

шення завдань формування позитивного іміджу організації або особи.

У процесі планування змісту полікультурного виховання необхідно брати до уваги соціокультурну специфіку середовища, в якому знаходяться студенти, та їхні індивідуальні особливості. Специфіка методів полікультурного виховання визначається діалогічним характером функціонування та розвитку культури, рівнем етнокультурної ідентифікації студента, рівнем знань про полікультурне середовище, їхньою емоційною культурою та культурою поведінки, що потребують використання активних методів: бесіда, дискусія, діалог, моделювання, проектування, реконструкція, рефлексивні методи, рольові ігри. Базовими принципами полікультурного виховання є: принцип діалогу та взаємодії культур; принцип творчої доцільності вживання, збереження та створення нових культурних цінностей. Викладач повинен допомогти студентам усвідомити, що у світі існує безліч цінностей, що деякі з цих цінностей витікають із традицій того чи іншого народу і є для нього закономірним здобутком його досвіду й історичного розвитку.

Висновки. У контексті діалогу культур важливого значення набуває необхідність прищеплювати комунікантам не лише досвід поведінки і мислення в іншій культурі, але й досвід сприйняття нового для них соціокультурного середовища. Інакше кажучи, йдеться про виховання емпатичних здібностей як невід'ємної риси мовної особистості – готовності індивіда до сприйняття іншого напрямку думок, уміння співвідносити своє і чуже, що дозволить уникнути збоїв у спілкуванні, тобто міжкультурна толерантність. Студенти сучасного ВНЗ потребують більшого стимулювання і заохочення щодо їх відповідальної та відповідної підготовки з програми іноземної мови, якою вони повинні володіти після закінчення навчання. В усвідомленні ціннісних орієнтирів майбутніми фахівцями продуктивну роль відіграє і професійна іноземна підготовка. Полікультурне виховання сприяє зниженню соціальної напруги в суспільстві. Воно формує індивіда, який готовий до міжкультурного діалогу, розширює можливості полікультурного простору та створює умови для розвитку особистості.

Список бібліографічних посилань

1. Бакаева Г.Є., Борисенко О.А., Зуенко І.І. Програма з англійської мови для професійного спілкування. Київ: Ленвіт, 2005. 119 с.
2. Рубцова А.В. Аксиологический подход как методологическая основа продуктивного обучения иностранному языку на переходном этапе российского образования. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*. СПб.: Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 2009. № 83. С.179–184.
3. Бернацька О.В. Моделювання ситуацій професійної діяльності у вищому навчальному закладі військового профілю: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ: Київський нац. ун-т ім. Т.Шевченка, 2004. 19 с
4. Лашкул В.А. Формування професійної компетенції студентів технічних ВНЗ засобами іноземної мови – складова якості професійної підготовки майбутнього фахівця. *Наука і методика: зб. наук.-метод.праць*. Київ: Аграрна освіта, 2006. Вип. 8. С. 140–144.
5. Сафонова В.В. Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1993. 47 с.

References

1. Bakaeva, H. Ye., Borysenko, O. A., Zuyenko, I. I. (2005). Program in the English language of professional orientation. Kyiv: Lenvit, 119. (in Ukr.)
2. Rubtsova, A.V. (2009). Axiological approach as a methodological basis for productive teaching of foreign language at a transitional stage of Russian education. *Journal of A.I. Gertsyn Russian State Pedagogical University*. Saint Petersburg. 83, 179–184. (in Russ.)
3. Bernatska, O.V. (2004). Modeling of situations of professional activity in higher educational establishment of military profile. (Ph.D Dissertation). *Thesis*. Kyiv Taras Shevchenko National University. 19 (in Ukr.)
4. Lyakush, V.A. (2006). Forming of professional competence of high technical school students by means of a foreign language – a quality constituent of professional training of a would-be specialist. *Science and Methodology: collection of scientific and methodological works*. Kyiv: Agrarian Education. 8. 140–144. (in Ukr.)
5. Safonova, V.V. (1993). Sociocultural approach to teaching foreign language as a speciality. (Doctor of Science Dissertation). *Thesis*. Moscow. 47. (in Russ.)

TSYMBRYLO Svitlana,

Ph. D in Pedagogy, Associate Professor of Foreign Languages Department,
Lviv Polytechnic National University
e-mail: svitlana.ts77@gmail.com

THE VALUE OF FOREIGN LANGUAGE TRAINING AS A FACTOR OF STUDENTS' POLY-CULTURAL UPBRINGING AT TECHNICAL HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS

Abstracts. Almost all big countries belong to polycultural and polyethnic communities where national minorities live and other ethnic groups, as a result of mass migration, are formed. The necessity of tolerant coexistence with other ethnic and national minorities generates the need for polycultural education as an essential social principle and priority of educational policy. The aim of the article is consideration of prob-

lems in the process of forming students' language competence, particularly the problem of foreign language training as a factor of polycultural education of high school students. The article analyzes the concept of foreign language training of high technical school students. Foreign language training of an engineer after graduation of high school must correspond at least to the level B 2 according to the Pan-European recommendations for language education. Students must master communicative professional competence which includes: willingness and ability to master subject scientific knowledge in professional communication; integral property of a personality which synthesizes common culture of communication and its manifestations in professional activity; integrated component of communicative management and professionally communicative competence which involves a good command of professionally oriented and business foreign language; solving the problems of forming a positive image of an organization or a person. The lack of motivation of foreign language learning is one of the main problems among students of nonlinguistic specialties as a foreign language is not their major. Making changes to the content, forms and methods of students' educational activity making it possible to devel-

op students' creativity is the key to solution of this problem. A new tendency in foreign language teaching methods is an application of individual approach which takes into account individual differences and features of every student. The article also defines and outlines the essence and the tasks of polycultural education, characterizes and distinguishes peculiarities of polycultural education and its basic principles. Polycultural education contributes to reducing of social tension in society, forms an individual who is ready for intercultural dialogue, expand possibilities of polycultural space and create conditions for personal development. In the context of the dialogue of cultures it is important to instill students into experience of perceiving of a new socio-cultural environment and educate interpersonal tolerance as an integral part of linguistic personality and professional foreign language training greatly contributes into awareness of value orientations by would-be specialists.

Key words: foreign trainingni; students; high technical educational establishment; polycultural education.

Одержано редакцією 26.03.2018
Прийнято до публікації 02.04.2018

Шановні автори журналу!

Закордонні партнери і міжнародні бази даних висувають дуже високі вимоги до написання анотацій (**Abstract**) не тільки в українських журналах, а й у закордонних виданнях.

Із резюме до статті повинна бути зрозуміла її суть, актуальність і наукова новизна. Інформаційна відкритість

анотації полегшить багатьом авторам включення їхніх статей в індекс-бази даних і підвищить рівень цитування автора.

Сподіваємося, що наведені нижче рекомендації допоможуть Вам правильно скласти авторське резюме.

Основні вимоги до Abstract

Цілі та завдання авторського резюме. Авторське резюме (Abstract) є коротким викладом більшої за обсягом роботи наукового характеру.

Авторське резюме може публікуватися самостійно, у відриві від основного тексту, а отже, повинне бути зрозумілим без звертання до самої публікації.

Авторське резюме до статті є основним джерелом інформації у вітчизняній і закордонній інформаційній системах і базах даних, що індексують журнал, а також у пошукових системах.

Авторське резюме англійською мовою (Abstract) розміщується в англійськомовному блоці інформації про статтю, що завантажується на англійській версії сайту журналу і готується для закордонних реферативних баз даних та аналітичних систем (індексів цитування).

Авторське резюме українською (російською) мовою є основою для підготовки авторського резюме англійською мовою, але англійське резюме має бути більшим за обсягом і не повторювати українську анотацію. Abstract – це фактично стислий виклад статті англійською мовою, її реферування.

Структура і зміст авторського резюме (не менше 250 слів або одна сторінка інтервалом 1 рядок)

ПІБ

Назва статті

– Проблема – *Introduction*

– Мета – *Purpose*

– Методи дослідження – *Methods*

– Основні результати дослідження –

Results

– Наукова новизна результатів

дослідження – *Originality*.

– Висновки та конкретні пропозиції

автора – *Conclusion*

Методологію доцільно описувати лише в тому випадку, якщо вона містить

новизну і становить інтерес з погляду представленої статті.

Результати роботи треба описувати точно та інформативно. Наводяться основні теоретичні й експериментальні результати, фактичні дані, виявлені взаємозв'язки і закономірності. При цьому віддається перевага новим результатам і даним довгострокового значення, важливим відкриттям, висновкам, що спростовують існуючі теорії, а також даним, що, на думку автора, мають практичне значення.

Висновки можуть супроводжуватися рекомендаціями, оцінками, пропозиціями, гіпотезами, описаними у статті. Відомості, що містяться в назві статті, не повинні повторюватися в тексті авторського резюме.

Варто уникати зайвих вступних фраз (наприклад, «автор статті розглядає...»). Історичні довідки, якщо вони не складають основний зміст документа, опис раніше опублікованих робіт і загальновідомі положення в авторському резюме не наводяться.

У тексті авторського резюме слід вживати синтаксичні конструкції, властиві мові наукових документів, уникати складних граматичних конструкцій, застосовувати ключові слова з тексту статті. Текст авторського резюме має бути лаконічним і чітким, вільним від другорядної інформації, зайвих вступних слів, загальних і незначних формулювань. Скорочення й умовні позначки, крім загальноновживаних, застосовують у виняткових випадках.

Авторське резюме (Abstract) має бути написане якісною англійською мовою.

Якщо автор не в змозі підготувати Abstract, що відповідає викладеним вище вимогам, він може звернутися до редакції, яка за окрему плату зробить цю роботу.

ЗМІСТ

БАБЕНКО Андрій Леонідович, БРОЯКОВСЬКИЙ Олександр Вікторович УПРОВАДЖЕННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ФОРМ НАВЧАННЯ ПРИ ВИКЛАДАННІ СПОРТИВНИХ ІГОР.....	3
БАДЕР Валентина Іванівна УДОСКОНАЛЕННЯ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ ОСВІТНЬО-НАУКОВОЇ ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ.....	8
БАЦУРОВСЬКА Ілона Вікторівна АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ УПРОВАДЖЕННЯ МОДЕЛІ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ДО ОСВІТНЬО-НАУКОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ МАСОВИХ ВІДКРИТИХ ДИСТАНЦІЙНИХ КУРСІВ.....	15
БЕРЕЗА Людмила Олександрівна, ІВАНЧЕНКО Людмила Іванівна ПРОБЛЕМИ ВПРОВАДЖЕННЯ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ТЕХНІЧНОМУ ВНЗ	29
БІЛЕЦЬКА Віталіна Станіславівна КОГНІТИВНЕ МАПУВАННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ПРИ НАПИСАННІ ЕСЕ	32
ВЕТРОВА Ольга Дмитрівна МОДЕЛЬ ТА ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО ВЗАЄМОДІЇ СІМ'Ї ТА ШКОЛИ В РОБОТІ З ОБДАРОВАНИМИ ДІТЬМИ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ	38
ВІНТЮК Юрій Володимирович МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ У ВНЗ	42
ГАЛИЧ Олександр Анатолійович, МОРОЗ Світлана Едуардівна, КАЛАШНИК Олена Володимирівна РЕГІОНАЛЬНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ МАЛОГО БІЗНЕСУ І РОЛЬ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ У ФОРМУВАННІ ПІДПРИЄМНИЦЬКИХ КОМПЕТЕНЦІЙ	49
ГРИЩЕНКО Тетяна Олександрівна ВИХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ УСНОЇ НАРОДНОЇ ТВОРЧОСТІ В СИСТЕМІ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ	55
DANYLYUK Serhiy MODERN REQUIREMENTS TO EDUCATIONAL MANAGEMENT	61
ЗІНУКОВА Наталія Вікторівна ЕРАТОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ І КРИТЕРІЇ ОЦІНЮВАННЯ ЯКОСТІ УСНОГО ПОСЛІДОВНОГО ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО ПЕРЕКЛАДУ	66
ЗІНЧЕНКО Анна Володимирівна СУТНІСТЬ ФЕНОМЕНА «КОМУНІКАТИВНА ТОЛЕРАНТНІСТЬ» У ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ	73
ЗІНЧЕНКО Володимир Павлович, ЗЕМКА Оксана Валеріївна ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ	78

КОЗИР Інна Сергіївна	
ПРОФЕСІОГРАМА ФАХІВЦЯ З МЕНЕДЖМЕНТУ ЗОВНІШНЬОЕКОНОМІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ АВІАЦІЙНОЇ ГАЛУЗІ ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ МОДЕЛІ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОГО ФАХІВЦЯ	84
КОНДРАШОВА Лідія Валентинівна	
УПРАВЛІННЯ ПІДГОТОВКОЮ СТУДЕНТІВ УНІВЕРСИТЕТУ ДО САМООСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	92
ЛОДАТКО Євген Олександрович	
ЯКІСТЬ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ У СОЦІОКУЛЬТУРНОМУ ВИМІРІ	97
ЛЯХОВЕЦЬ Олеся Олександрівна	
ЗНАЧЕННЯ ДИДАКТИЧНОЇ ГРИ ДЛЯ ВСЕБІЧНОГО РОЗВИТКУ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	106
МИКАЕЛЯН Гамлет Суренович	
О ЦЕННОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОМ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ.....	110
МИХАЙЛЕНКО Ірина Володимирівна, НЕСТЕРЕНКО Володимир Олексійович	
МОТИВАЦІЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ЯК СКЛАДОВА НАСТУПНОСТІ НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ	113
ОСТАПЕНКО Анна Костянтинівна	
МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ОСВІТНЬОГО МЕНЕДЖМЕНТУ.....	119
ПАВЛОВА Вікторія Андріївна, СИПЧЕНКО Ольга Миколаївна	
ПРОБЛЕМА ЦІННОСТЕЙ ОСВІТИ СУЧАСНОГО СТУДЕНТСТВА	124
ТАРАСОВА Катерина Сергіївна	
ВІТЧИЗНЯНИЙ НАУКОВИЙ ДИСКУРС ПРО ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ	129
ТИМОШЕНКО Юрій Васильович, ЗАВГОРОДНЯ Лариса Віталіївна	
МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ВЧЕННЯ ЕМІЛІО БЕТТІ ПРО ІДЕАЛ ІНТЕРПРЕТУВАННЯ ДЛЯ ВИХОВАННЯ КУЛЬТУРИ РОЗУМІННЯ В МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ-ГУМАНІТАРІЇВ.....	135
ФУЧИЛА Олена Миколаївна, БАЛАЦЬКА Любов Петрівна	
РОЛЬ ДЕРЖАВНИХ ТА НЕФОРМАЛЬНИХ СТРУКТУР БЕЛЬГІЇ В ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ ФУНКЦІОНАЛЬНОЇ ГРАМОТНОСТІ ДОРΟΣЛИХ	140
ЦИМБРИЛО Світлана Михайлівна	
ЗНАЧЕННЯ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ ЯК ФАКТОР ПОЛІКУЛЬТУРНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ У ТЕХНІЧНИХ ВИШАХ	144
ЗМІСТ	150

**ВІСНИК
ЧЕРКАСЬКОГО
УНІВЕРСИТЕТУ**

Серія педагогічні науки
№ 8. 2018

Відповідальний за випуск:
Данилюк С. С.

Відповідальний секретар:
Лодатко Є. О.

Комп'ютерна верстка:
Тимошенко Ю. В.

Підписано до друку 24.04.2018 р. Формат 84x108/16.
Ум. друк. арк. 15,0. Тираж 300 пр. Зам. № 83

Видавець і виготівник видавничий відділ
Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького
Адреса: 18000, м. Черкаси, бул. Шевченка, 81, кімн. 117,
тел. (0472) 37-13-16, факс (0472) 37-22-33,
e-mail: vydav@cdu.edu.ua, <http://www.cdu.edu.ua>
Свідоцтво про внесення до державного реєстру
суб'єктів видавничої справи ДК №3427 від 17.03.2009 р.