

Міністерство освіти і науки України
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка

Наукові записки

Тернопільського національного
педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка

Серія: педагогіка

2'2020

Тернопіль

ББК 74
Н 34

Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка. – 2020. – № 2– 231 с.

Друкується за рішенням вченої ради Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка
від 24 листопада 2020 року (протокол № 4)

Головний редактор **Григорій Терещук** – доктор педагогічних наук, професор,
член-кореспондент НАПН України

Заступник головного редактора **Володимир Чайка** – доктор педагогічних наук, професор

Редакційна колегія:

Ірина Задорожна – доктор педагогічних наук, професор (Україна)
Володимир Кравець – доктор педагогічних наук, професор, академік НАПН України (Україна)
Іван Цідило – доктор педагогічних наук, професор (Україна)
Лілія Морська – доктор педагогічних наук, професор (Україна)
Олександр Малихін – доктор педагогічних наук, професор (Україна)
Богдан Буяк – доктор філософських наук, професор (Україна)
Джі Чі Янг – доктор філософії, професор (Тайвань)
Надія Балик – кандидат педагогічних наук (Україна)
Василь Олексюк – кандидат педагогічних наук (Україна)
Ірина Левчик – кандидат педагогічних наук (Україна)
Анатолій Клименко – кандидат педагогічних наук (Україна)

Літературний редактор: кандидат історичних наук, доцент **Петро Гуцал**

Комп'ютерна верстка: **Світлана Григорчук**

Засновник: Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка.

ББК 74
Н 34
ISSN 2311-6382

ББК 74
Н 34

The Scientific Issues of Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University.
Series: pedagogy. – 2020. – № 2. – 231 p.

Published according to the decision taken by the academic council of
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University
from 24 of november 2020 (record of proceedings № 4)

Journal Editor *Gregory Tereshchuk*, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Academician of
the National Academy of Educational Sciences of Ukraine
Subeditor *Volodymyr Chaika*, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

Editorial board:

Iryna Zadorozhna, Doctor of Pedagogical Sciences Professor (Ukraine)
Volodymyr Kravets, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine)
Meyer Berdn, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Germany)
Halyna Meshko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine)
Liliya Morska, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine)
Bohuslav Petrulovich, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Poland)
Vira Polishchuk, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine)
Myroslav Freiman, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Poland)
Stanislava Freiman, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Poland)
Ivan Tsidylo, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine)
Olexandra Yankovych, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine)

Literary editor: Candidate of Historical Sciences, Assistant-Professor **Petro Hutsal**

Computer imposition: **Svitlana Hryhorchuk**

Founder: Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University

ББК 74
Н 34
ISSN 2311-6382

***Збірник «Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка» включений до Переліку наукових фахових видань України категорії Б
(затверджено наказом МОН України 15.10.2019 р. № 1301)***

“The Scientific Issues of Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University. Series: Pedagogy” is included in the list of scientific professional publications of Ukraine Category B (Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine # 1301 of October 15, 2019)

*Свідоцтво про реєстрацію КВ № 15881-4353р, видане
Міністерством юстиції України 26.10.2009 р.*

*Certificate of registration KB № 15881-4353p issued
by the Ministry of Jurisdiction of Ukraine 26.10.2009.*

**Електронну версію журналу включено до
Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського**

**The electronic version of the journal is included in the database
of Vernadsky National Library of Ukraine**

***Збірник зареєстровано в міжнародних
каталогах періодичних видань та базах даних:***

***The journal is registered in the International
catalogs, periodicals and databases:***

Index Copernicus

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ

УДК: 37.091.2

DOI 10.25128/2415-3605.20.2.1.

ТЕТЯНА ЗАСЕКИНА

ORCID ID 0000-0001-9362-5840

zasekina.t@gmail.com

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник
Інститут педагогіки Національної академії педагогічних наук України
вул. Січових Стрільців 52-д, м. Київ

ІНТЕГРАЦІЯ В ШКІЛЬНІЙ ПРИРОДНИЧІЙ ОСВІТІ: ПЛЮСИ І МІНУСИ

Розглянуто проблему педагогічної інтеграції як феномена, що неоднозначно сприймається в освітянському колі. Досліджено процеси становлення інтеграції в історичному огляді, її прояви й оцінювання в освітньому процесі, трансформацію в сучасних умовах. З'ясовано причини негативного ставлення до інтеграції в природничій освіті й шляхи їх усунення. Виявлено переваги застосування інтеграції до процесів побудови змісту природничої освіти і навчання природничих предметів у закладах загальної середньої освіти. Виокремлено три рівні застосування інтеграції у навчанні природничих предметів: інтегрованого природничого курсу, міжпредметної інтеграції природничих предметів, міжгалузевої інтеграції природничих предметів у системі шкільної освіти. Обґрунтовано моделі інтегрованого навчання природничих предметів в закладах загальної середньої освіти. Відзначено, що в моделі навчання за інтегрованими природничими курсами навчання здійснюється за одною програмою, і це закладає механізми організації змісту й процесу засвоєння впорядкованих природничих знань. В інтегруючій природничій моделі навчання здійснюється за комплексом навчальних програм з окремих природничих предметів, у яких зміст і методи навчання ґрунтуються на спільному апараті природничих наук, очікувані результати навчання спрямовані на формування ключової компетентності в галузі природничих наук, техніки й технологій. В інтегруючій міжгалузевій моделі закладаються засади формування наскрізних умінь й гнучких навичок. Усі три моделі взаємодоповнюють одна одну й забезпечують неперервність й цілісність природничої освіти.

Ключові слова: педагогічна інтеграція, шкільна природнича освіта, моделі інтегрованого навчання.

ТАТЬЯНА ЗАСЕКИНА

кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник
Институт педагогики Национальной академии педагогических наук Украины
ул. Сечевых Стрельцов 52-д, г. Киев

ІНТЕГРАЦІЯ В ШКОЛЬНОМУ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНОМУ ОБРАЗОВАННІ: ПЛЮСИ І МІНУСИ

Рассмотрена проблема педагогической интеграции как феномена, неоднозначно воспринятого в образовательном сообществе. Исследованы процессы становления этого феномена в историческом обзоре, его проявления и оценивание в образовательном процессе, трансформацию в современных условиях. Выяснены причины негативного отношения к интеграции в естественнонаучной образовательной отрасли и пути их устранения. Выявлены преимущества применения интеграции к процессам построения содержания естественнонаучного образования и обучения естественных предметов в учреждениях общего среднего образования. Выделены три уровня применения интеграции в обучении естественных предметов: интегрированного естественнонаучного курса, междупредметной интеграции естественнонаучных предметов, межотраслевой интеграции естественнонаучных предметов в системе школьного образования. Обоснованы модели интегрированного обучения

естественных предметов в учреждениях общего среднего образования. Отмечено, что в первой модели обучение осуществляется по одной интегрированной программе, в которой закладываются механизмы организации содержания и процесса усвоения упорядоченных естественнонаучных знаний. В интегрирующей модели обучение осуществляется посредством комплекса учебных программ по отдельным естественнонаучным предметам, в которых содержание и методы обучения основываются на совместном аппарате естественных наук, ожидаемые результаты обучения направлены на формирование ключевой компетентности в области естественных наук, техники и технологий. В интегрирующей междотраслевой модели закладываются основы формирования сквозных умений и гибких навыков. Все три модели дополняют друг друга и обеспечивают непрерывность и целостность школьного естественнонаучного образования.

Ключевые слова: педагогическая интеграция, школьное естественнонаучное образование, модели интегрированного обучения.

TETYANA ZASIEKINA

Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Researcher
Institute of Pedagogy
of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine
52-d Sichovkykh Stritsiv Str., Kyiv

INTEGRATION IN SCHOOL NATURAL SCIENCE EDUCATION: PROS AND CONS

The article considers the problem of pedagogical integration as a phenomenon that is ambiguously perceived in the educational circle. The processes of formation of the phenomenon of integration in the historical review, its manifestations and evaluation in the educational process, transformation in modern conditions has been studied in the article. The reasons for the negative attitude to integration in Natural Science and ways to eliminate them have been clarified. The advantages of applying integration to the processes of constructing the content of Natural Science Education and teaching Natural Science Subjects in institutions of general secondary education have been revealed. There are three levels of application of integration in teaching Natural Subjects: integrated Natural Science Course, intersubject integration of Natural Science Subjects, and intersectoral integration of Natural Science Subjects in the school education system.

Models of integrated teaching of Natural Science Subjects in institutions of general secondary education have been substantiated. In the model of training in integrated Natural Science Courses, training has been carried out according to one program, which lays down mechanisms for organizing the content and process of mastering ordered Natural Science knowledge. In the integrative Natural Science model, training has been carried out according to a set of educational programs in individual Natural Science subjects, in which the content and methods of teaching are based on the general apparatus of Natural Sciences, the expected learning results are aimed at forming a key competence in the field of Natural Sciences, Engineering and Technology. The integrating cross-industry model lays the foundations for the formation of cross-cutting skills and flexible skills. All three models complement each other and ensure the continuity and integrity of Natural Science Education.

The pros and cons of integrating school Natural Science Education that we have reviewed allow us to draw the following conclusions.

- 1. At present stage the problem of pedagogical integration is being updated, which requires a detailed study of the existing experience in implementing an integrated approach to teaching Natural Science Subjects.*
- 2. The phenomenon of pedagogical integration is not well-established and unambiguous. The taxonomy of pedagogical integration is determined by conditions, factors, objects and processes, which determines the various levels and degrees of manifestation and application of integration, its forms, types and functions.*
- 3. The application of an integrated approach in the study of both integrated Natural Science courses and in the case of studying individual Natural Science Subjects is a mandatory and crucial condition for building a natural education system.*

Keywords: pedagogical integration, school Natural Science Education, models of integrated learning.

Із сутності універсального поняття «інтеграція» випливає, що вона присутня в освіті від самого початку в різних проявах. І як будь-яке інше поняття, що увійшло в педагогіку з інших галузей знань, воно змінює свій зміст залежно від процесів і об'єктів системи освіти, на які поширюється. Інтеграції в освіті притаманні також хвилюподібні періоди актуалізації та полярні оцінки: від захоплення до осуду. Ще інтеграція супроводжується певними асоціаціями й протиставленнями. Оскільки найчастіше об'єднання кількох предметів в один називають

інтеграцією, то дуже часто цей термін асоціюється із «спрощенням змісту», «зменшенням кількості годин». Своєрідне протистояння спостерігається особливо щодо інтеграції в природничо-науковій освіті: окремі природничі предмети – це добре, це основи наук, а інтегрований курс – це погано, це не науково.

Метою статті є розгляд феномена педагогічної інтеграції в шкільній природничій освіті, виявлення позитивних і негативних рис її запровадження.

Дослідники історії розвитку інтеграційних процесів в освіті (А. Данилюк, М. Чапаєв, С. Гончаренко, І. Пастирська та ін.) виділяють різні етапи. Розглянемо ключові для нашого дослідження.

Інтеграційні процеси в освіті відбувалися від початку її становлення, хоча термін «інтеграція» тривалий час в освіті не застосовувався. Тому до інтеграційних процесів стали відносити ті, що були пов'язані насамперед з певними об'єднаннями в освітньому процесі. Так, до історії розвитку інтеграційних процесів в Україні зараховують період навчання за комплексними програмами у єдиній трудовій школі у 20-х роках ХХ ст. Комплексні програми не були стабільними та уніфікованими, оскільки розробками комплексів займалися педагоги на місцях, враховуючи потреби конкретних дітей та місцеві особливості. Проте це був короткий період. Із 1930-х років запанувала система контролю, регламентів, стабільності, стандартності, ідеологічних пріоритетів та колективних форм роботи [2].

Нині дуже часто ініціаторам інтегрованого навчання й автономії діяльності закладів освіти апелюють, що в освіті це було і не спрацювало, то й не варто повторювати. Справа в тому, що період комплексного навчання оцінюють по-різному. Критики цього виду навчання вказують, що за комплексними програмами були невтішні результати з точки зору опанування учнями систематичних знань з основ наук, був низький рівень методичної розробленості комплексних програм, а недосвідченість педагогів призвела до того, що почали об'єднувати «що попало з чим попало», тим самим вульгаризувавши ідеї комплексного навчання [7]. Є й інші оцінки: зокрема, як зазначає І. Большакова, – «це єдиний приклад цілісного масштабного, на рівні держави, впровадження в навчально-виховний процес ідей інтеграції при відмові від предметного навчання на території України». Це період «освітньої свободи» [2, с. 39].

Уведення терміну інтеграція в радянську педагогіку в 70-х років ХХ століття приписують М. Скаткіну – автору ряду нових принципів дидактики. На його думку, «у змісті навчання необхідно забезпечити синтез, інтеграцію, з'єднання частин в єдине ціле» [1, с. 144]. Дидакт також вказував на необхідність інтеграції не тільки змісту, а й організаційних форм навчання. Незважаючи на це, розуміння феномена педагогічної інтеграції в більшості випадків обмежувалося рамками міжпредметних навчальних проблем та інтегрованих курсів.

У кінці 1980-х років за кордоном спостерігається зростання комбінованих курсів, найчастіше фізики, природничих та соціальних наук, основна мета яких – допомогти учням/студентам синтезувати дискретну інформацію та підключити такі знання до потреби повсякденного життя. У представленій на щорічній зустрічі Американської асоціації освітніх досліджень (Чикаго, 1997) доповіді «Логіка інтердисциплінарних досліджень» С. Матісон та М. Фріман представили аналіз аргументів «за» розроблення міждисциплінарних курсів. Серед них: критика ізольованих дисциплін як статичних і відсторонених від реальності повсякденних переживань; включення особистих знань, досвіду чи точок зору як важливих для розвитку загального навчання; педагогічні підходи, що ставлять дослідження та дослідницькі навички в центрі організації навчальних програм; думка, що вивчення або формування зв'язків між галузями знань є найважливішою освітньою потребою для успіху в ХХІ ст. Проте, як вказують дослідниці, ініціатори інтеграції пропонують загальні підходи, але мало хто мав на той час відповідь на запитання: що насправді відбувається, коли концепції та пропозиції різних дисциплін об'єднуються в синтез [10].

Як відомо, вплив на освіту диктують «голоси» науки та економіки. Здійснені у період індустріалізації дослідження економічної ефективності та наукового мислення, які характеризуються об'єктивними вимірюваннями, спонукали до припущення, що складні завдання стають більш керованими (тобто легшими), розбившись на основні частини. Цей підхід домінує в структурі освітнього процесу до цього часу і, мабуть, є головною силою проти просування інтегрованих моделей.

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ

У радянській педагогіці найбільш впливовою стала теорія змісту освіти як відображення соціального досвіду людства, розроблена І. Лернером, М. Скаткіним, В. Краєвським у 70–80-ті роки ХХ ст. Згідно з нею система змісту освіти розглядається як єдність чотирьох елементів: досвіду пізнавальної діяльності, що фіксується у формі знань; досвіду репродуктивної діяльності, що фіксується у формі її здійснення (умінь і навичок); досвіду творчої діяльності, що реалізується у формі проблемних ситуацій, пізнавальних задач; досвіду емоційно-ціннісного ставлення до дійсності. Структурними елементами розподілу змісту освіти стали навчальні предмети, в яких педагогічно адаптовано й ціннісно зорієнтовано зміст конкретної науки, певної галузі діяльності. До нинішнього часу навчальні предмети поділяють на такі цикли: цикл природничо-математичний, цикл гуманітарний, трудової і фізичної підготовки. Такий поділ об'єктивно відповідає поділу наук за об'єктом вивчення [3, с. 537].

Закладені підходи до формування навчальних предметів практично не переглядалися. Зважаючи на постійно зростаючі й швидкозмінні процеси розвитку суспільства, виникала потреба періодично оновлювати зміст освіти. Так упроваджувалися нові предмети за рахунок навчального часу основних усталених навчальних предметів. При цьому зміст й структуру цих основних предметів практично не змінювали, що, як відомо, призводить до навчального перевантаження, зміщення й розбалансування змісту. Оновлення змісту, на нашу думку, можна здійснювати й іншим способом, не створюючи нових предметів, а за рахунок інтеграції нового змісту в усталені предмети.

Навчальні предмети переважно незалежні один від одного. Але між різними науками, спеціальностями, галузями діяльності існує об'єктивний зв'язок. Цим обумовлені міжпредметні зв'язки, що реалізуються у змісті освіти, методах, формах навчання. Вивчення міжпредметних зв'язків, розроблення інтегрованих навчальних курсів, а також умов реалізації інтегративного підходу до змісту освіти сприяли виникненню теорії педагогічної інтеграції.

Детальніше дослідимо інтеграційні процеси в природничій освіті в Україні, розпочаті у 80-х роках минулого століття й порівняємо сучасний стан вивчення природничих предметів в нашій державі.

Природничо-наукова освіта закладається в початковій школі. У 1984 р. вводиться новий навчальний курс «Ознайомлення з навколишнім світом», який об'єднує вивчення природи і суспільства. З того часу у початковій школі відбувається постійне удосконалення природничого змісту через різні інтегровані курси, які то об'єднуються із суспільствознавчим компонентом, то роз'єднуються в окремі предмети. В Україні, наприклад, були предмети «Людина і навколишній світ», «Природознавство» (в 1990-х роках), «Природознавство» або «Довкілля», «Я і Україна» (у 2000-х), «Природознавство», «Я у світі», «Основи здоров'я» (з 2012). З 2018 р. впроваджується інтегрований предмет «Я досліджую світ», який поєднує навчальний зміст семи освітніх галузей: мовно-літературної, математичної, природничої, технологічної, соціальної та здоров'язбережувальної, громадянської та історичної, інформатичної.

Традиційно вважається, що виконана вчителями в початковій школі пропедевтика природничих знань буде марною, якщо не продовжувати пропедевтичні курси в 5–6 класах. З кінця 1980-х років і до теперішнього часу для учнів 5–6 класів (у деяких випадках аж до 7 класу) розроблено чимало інтегрованих природничо-наукових курсів, побудованих на різних засадах.

У Росії такими є курси «Вступ до природничо-наукових предметів Природознавство» (О. Е. Гуревич, Д. А. Ісаєв, Л. С. Понтак), «Фізика. Хімія. 5-6 клас» (О. Е. Гуревич, Д. А. Ісаєв, Л. С. Понтак), «Природознавство. 5-6 клас» (Ю. В. Громико) (адаптована під метапредмети «Знак», «Проблема», «Задача»), «Природа. Нежива і жива. 5 клас» (В. М. Пакулова, Н. В. Іванова), «Природознавство. 5-7» (А. Г. Хрипкова), «Природознавство. 5–6» (І. Т. Суравегіна, А. О. Фадєєва) та інші. Між програмами існують концептуальні розбіжності. Одні являють собою самостійні завершені курси пропедевтичного характеру, інші – як складники неперервного базового курсу, який переходить у предметне вивчення окремих природничих предметів.

Деякі із цих курсів виросли з принципу «міжпредметних зв'язків» і мають такі загальні недоліки, як:

1) чергування «астрономічних», «фізичних», «хімічних», «біологічних» і «географічних» блоків;

2) виділення одного з природничо-наукових напрямків в залежності від області, в якій працює автор курсу;

3) недостатнє врахування психолого-педагогічних особливостей і пізнавальних можливостей учнів 5-6 класів у змісті і технології курсу [6].

Концепції інших курсів побудовані на основі аналізу результатів російських учнів у міжнародних порівняльних дослідженнях PISA и TIMSS. Так О. Ю. Пентін [6] вказує на найбільш очевидні розбіжності в очікуваних результатах до закінчення 6 класу між програмами Сінгапуру, Фінляндії, Республіки Кореї та інших країн, що демонструють високі результати в PISA і TIMSS, і Росією в тому, що в 5–6 класах в програмах природничих предметів (природознавства, біології та географії) практично відсутні елементи фізики і хімії. Тому ряд сучасних природничих курсів у 5–6 класах побудовані на провідній ролі фізики. Наприклад, концепція природничої освіти А. В. Усової спрямована на вирішення стратегічної проблеми в області природничо-наукової освіти. Вона полягає у випереджальному вивченні фізики як основи перед вивченням хімії й біології, та на вивченні у старших класах інтегративного курсу «Природознавство» задля систематизації та узагальнення природничо-наукових знань (проте цей курс не замінює фізику, хімію і біологію в старших класах) [6].

У Росії активно досліджуються питання ролі й місця природничого курсу в 5-6 класах, принципи побудови його змісту, методики навчання. Цим проблемам присвячені наукові й методичні праці, дисертаційні роботи. Проте до цього часу невирішеною залишається проблема: який курс ефективніше: побудований на основі фізики, чи на основі інтегрального природничо-наукового змісту.

В Україні проблеми інтеграції природничої освіти досліджуються не так активно. Практично єдиним центром дослідження інтеграції природничого змісту освіти є відповідний відділ в Інституті педагогіки НАПН України. Під керівництвом В. Ільченко у 1990–1992 рр. розроблено освітню модель «Довкілля» (рос. «Логика природы»), в якій поборений фактологічний, вузькопредметний традиційний зміст освіти [5]. Цілісний природничий зміст закладено в системі навчальних програм для 1–11 класів та навчальних посібників до них, де системотвірним фактором є базові (фундаментальні) закономірності природи. Апробація й експериментальне впровадження освітньої моделі тривало впродовж 1992–2012 рр.

Незважаючи на результати експерименту, впровадження цієї моделі не стало масовим і вивчення природничих предметів в школах України тривалий час залишається подробленим і відокремленим. Початкові природничі знання закладаються в початковій школі, потім вивчається відокремлений пропедевтичний курс «Природознавство» у 5–6 класах (з 2004 р. до 2013 р.) та у 5 класі (з 2013 р. й до сьогодні) і йде подальше предметне вивчення біології, географії, хімії та фізики зі слабким міжпредметним узгодженням їхнього змісту. Науковці, учителі, методисти вказують на розбалансованість природничого змісту як недолік, проте й інтеграційні процеси в природничій освіті сприймаються ними неоднозначно. На нашу думку, причини негативного ставлення до інтеграції в природничій освіті обумовлені тим, що:

- існує конфлікт і протиставлення окремих предметів й інтегрованих курсів, адже предметне навчання дуже поширене і має давні традиції;

- відсутні програми підготовки учителів, які б володіли змістом усіх природничих предметів;

- інтеграційний підхід вимагає не лише переструктурування всього змісту природничої освіти, а й узгодження його з предметами інших галузей, як от математична, інформатична, технологічна;

- небезпекою є так звана «псевдоінтеграція», тобто підміна інтегративних процесів формальними процедурами об'єднання природничих предметів в один;

- відсутній цілісний аналіз переваг і недоліків педагогічної інтеграції, які були б експериментально перевірені в освітній практиці;

- учителі недостатньо ознайомлені із зарубіжними практиками застосування педагогічної інтеграції до розроблення цілісного природничого змісту й вивчення природничих предметів на засадах діяльнісного й інтегрованого підходів.

У багатьох країнах (у т. ч. тих, які лідирують за результатами міжнародних досліджень PISA і TIMSS) розроблені комплекси навчальних програм з природничих предметів, що утворюють цілісну систему. Як інтегрований цілісний курс природничі предмети вивчаються у початковій та основній школах. Наприклад, структуру і зміст природничої освіти в Сінгапурі становить така сукупність навчальних програм: «Природознавство» (орієнтовно 1–6 клас в системі української освіти), «Базовий природничий (технічний) курс» та «Базовий природничий (академічний) курс» (орієнтовно для 7–9 класів) та рівневі програми доуніверситетської підготовки з біології (Н1, Н2, Н3), фізики (Н1, Н2, Н3), хімії (Н1, Н2, Н3), де кожен освітній рівень ґрунтується на попередніх етапах і закладає основу для наступних [9].

У США в 2013 р. розроблені нові стандарти середньої природничої освіти (NGSS). Вони є наскрізними для різних етапів 12-річного терміну навчання (K-12) і поєднують три складники: предметні знання, інженерні практики й наскрізні поняття [8]. Окрім того, провідною програмою, що презентує дуже широкий комплекс дій, підходів, практик і методик, які поєднують формальне і неформальне навчання в школах, взаємодію шкіл і закладів вищої освіти, заклади вищої освіти й роботодавців і бізнес, є STEM-програма.

Процеси глобалізації, інформатизації, синтезу наук надали нового сенсу педагогічній інтеграції. Формування зв'язків між галузями знань стає найважливішою потребою успішної людини в ХХІ ст. Однією з причин того, що сучасне реагування на заклики до інтеграції більш сприятливіше, є те, що цього потребує глобальна наука й економіка.

У звіті Європейської Комісії щодо дослідження національних політик і практик забезпечення природничо-наукової освіти подано порівняльний аналіз підходів до навчання природничих предметів в Європі [11]. Зокрема, у третьому розділі звіту надається інформація щодо вивчення природничих предметів інтегровано (як один предмет) і диференційовано (як окремі предмети). Вказано, що у всіх європейських країнах (за винятком Данії та Фінляндії, де поділ на кілька предметних галузей починається ще в початковій школі (ISCED 1), починають здобувати природничо-наукову освіту через інтегрований курс, який покликаний сприяти дитячій зацікавленості про навколишнє середовище, надаючи учням базові знання про світ і даючи їм інструменти, з якими вони можуть досліджувати далі. Таке навчання триває 6–8 років. В основній школі (ISCED 2) у більшості країн Європи природничі предмети вивчаються окремо. У шести країнах (Бельгія (французька та фламандська громади), Італія, Люксембург, Ісландія, Норвегія, Туреччина) природничі предмети викладаються як інтегрований предмет протягом усього періоду ISCED 1 і ISCED 2. Структура й умови викладання цих предметів відрізняються. Наприклад, в Ірландії, де в 7–9 класах природничі науки вивчаються в одному предметі, існують окремі модулі: біологія, хімія і фізика, які вчителі можуть викладати окремо або узгоджено чи інтегровано. В Іспанії на третьому курсі нижчої середньої освіти (орієнтовно 9 клас) інтегрований предмет може бути розділений на дві предметні галузі: біологія-геологія і фізика-хімія. У Франції в 6–7 класах існує експериментальний інтегрований курс природничих предметів, який ще додатково інтегрується з технікою.

Навіть тоді, коли природничі науки вивчаються як окремі предмети, освітні стандарти містять спільні цілі в галузі освіти (цілі викладання) для біології, хімії, фізики та географії або геології. У Литві, наприклад, осями інтеграції між біологією, хімією та фізикою є концепції руху, енергія, системи, еволюція, макро- та мікросистеми і зміни. У змісті природничих предметів обов'язково закладені питання сталого розвитку, екології, охорони навколишнього середовища, здоров'я і гігієни, а також місця і ролі людини в світі.

Навіть якщо природничі науки вивчаються як окремі предмети, їхні програми містять наскрізні теми, які можуть бути пов'язані й з іншими предметами [11].

Як видно з проведеного нами аналізу, інтеграцію не можна ігнорувати, як і не можна повсюдно звеличувати. На жаль, занадто вузьке розуміння педагогічної інтеграції – на рівні інтеграції змісту (зливання предметів в один курс) і надто широке, як будь-яке об'єднання чогонебудь у єдине ціле, не дозволяє до сьогодні повноцінно оцінити роль феномена інтеграції в системі загальної середньої освіти України. Саме завдяки інтеграції можливо вирішити протиріччя між необхідністю формування системи знань, умінь і навичок з предметів і формуванням їх цілісності. Тому розпочата в нашій країні системна реформа освіти пропонує педагогічну інтеграцію як один із провідних принципів в оновленні змісту й процесу навчання. На законодавчому рівні інтегровані курси та навчальні предмети розглядаються як рівні

одиниці організації освітнього процесу, що не мають протиставлятися один одному. Кожен з них має свою мету, зміст, функції і місце в освітньому процесі.

Задля сприяння розумінню й сприйняттю феномена педагогічної інтеграції як інструменту процесу навчання нами розроблено засади його застосування на трьох рівнях: інтегрованого природничого курсу, міжпредметної інтеграції природничих предметів, міжгалузевої інтеграції природничих предметів у системі шкільної освіти.

Якість інтегрованих курсів залежить від концепції розробника курсу, обраного ним інтегруючого чинника, адже у цьому випадку учень засвоює вже впорядковані інтегровані знання. Тому розробленню інтегрованих курсів, як одному з аспектів педагогічної інтеграції, має бути приділена значна увага науковців, методистів, учителів, авторів й видавців.

На сучасному етапі, коли впроваджується стандарт початкової освіти й проектується стандарт базової, можливі різні варіанти побудови системи природничої освіти. Розглянемо можливі: 1) продовження у 5–6 класах інтегрованого курсу «Я досліджую світ» з подальшим розподілом на окремі предмети; 2) інтегрований природничий курс у 5–7 класах, побудований на засадах дедуктивного підходу (передбачає перехід у пізнанні від загального до конкретного) з подальшим вивченням окремих природничих предметів; 3) вивчення лише у 5 класі інтегрованого курсу (як перехідного від початкової школи до основної) з подальшим вивченням із 6 класу окремих природничих предметів; 4) вивчення у 5–6 класах інтегрованого курсу, що побудований на засадах індуктивного підходу (що забезпечує перехід від одиничного до загального в пізнавальному процесі); 5) інтегрований курс у 5–6 класах з провідною роллю фізики як основи для подальшого предметного вивчення; 6) напівінтегровані (по два предмети) курси з 5 класу із поступовим перерозподілом на окремі предмети; 7) окреме вивчення природничих предметів з 5 класу із міжпредметними (інтегрованими) модулями. Як бачимо варіантів побудови структури і змісту вивчення природничих предметів може бути досить велика кількість. Проте спільним для кожного варіанта є інтегровано-предметний підхід, а відмінною якістю – підходи до побудови інтегрованого курсу й інтегруючий підхід до вивчення окремих предметів. Застосування педагогічної інтеграції передбачає використання прийомів, що дозволяють адаптувати, аналізувати, сортувати та інтерпретувати різну інформацію як усередині предмета, так і між ними. Врахування внутрішньо- і міжпредметних зв'язків для цього недостатньо. Як при побудові інтегрованого курсу, так і для побудови окремих програм із застосуванням інтегруючого підходу визначальним є співвідношення «ціле» і «частини».

В інтегруючій природничій моделі не змісти окремих природничих предметів, навіть за максимального їх узгодження, утворюють систему природничої освіти, а цілісний природничий зміст розподіляється між предметами так, щоб забезпечити неперервність й узгодженість у його вивченні.

В інтегруючій міжгалузевій моделі головну роль відіграють так звані «парасольки», коли обирається об'єкт/тема/проблема в одній галузі (як ручка парасольки) й визначаються «точки» і «сфери» їх перекриття у змісті інших галузей.

У випадку двох останніх моделей педагогічна інтеграція є організуючою ознакою і включає в себе ідею єдності між формами знання та їх відповідними навчальними предметами. За будь-якої моделі зміщується акцент в організації навчання: від пасивного сприйняття інформації, до активного пошуку вирішення проблем, здійснення дослідження.

Оцінюючи педагогічну діяльність учителя, інколи поляризують, протиставляють знання предмета і знання методики: цей фахівець – випускник класичного університету, а цей – педагогічного, отже, перший добре знає предмет, однак не знає методики, а другий – навпаки. На нашу думку, у підготовці учителів та подальшій їхній діяльності не повинно бути альтернативи «або–або». Глибокі знання предмета та уміння його навчати має бути інтегрованим показником фахової компетентності учителя [4]. Тому, на нашу думку, у підготовці вчителя природничих наук має бути провідний інтегруючий курс й системи спеціальних курсів, які б розкривали спільні поняття, універсальні закони, їх прояви в природних явищах. Адже на сьогодні учителі хімії та фізики, географії та біології дуже часто не розуміють як їх предмет відображений у змісті іншого.

Розглянуті нами плюси і мінуси інтеграції шкільної природничої освіти дають змогу зробити такі висновки.

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ

На сучасному етапі актуалізується проблема педагогічної інтеграції, що потребує детального вивчення наявного досвіду впровадження інтегрованого підходу до навчання природничих предметів.

Феномен педагогічної інтеграції не є усталеним й однозначним. Таксономія педагогічної інтеграції визначається умовами, чинниками, об'єктами і процесами, що визначає різні рівні й ступені прояву і застосування інтеграції, форми, види й функції її.

Застосування інтегрованого підходу у вивченні як інтегрованих природничих курсів, так і у разі вивчення окремих природничих предметів є обов'язковою й вирішальною умовою побудови системи природничої освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Богуславский М. В., Занаев С. З. Педагогическая система Михаила Николаевича Скаткина: генезис и значение. [The pedagogical system of Mikhail Nikolaevich Skatkin: genesis and significance]: Монография. – М.: 2018. – 258 с.
2. Большакова И. О. Комплексне навчання у 20-х рр. XX ст. як джерело розвитку міжпредметної інтеграції змісту навчання другої половини XX ст. [Comprehensive education in the 20s of the twentieth century as a source of interdisciplinary integration of the content of education in the second half of the twentieth century]. Педагогічна освіта: теорія і практика. 2015. Вип. 18. С. 36–41.
3. Енциклопедія освіти. [Encyclopedia of Education]. Акад. пед. наук України. Київ: Юріком Інтер, 2008. 1040 с.
4. Засєкіна Т. М. Проблеми підготовки вчителів природничих предметів. [Problems of teacher training in natural sciences]. Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Підготовка майбутніх учителів фізики, хімії, біології та природничих наук у контексті вимог Нової української школи». Тернопіль, 2020. с. 16–18. URL: http://physicsnature.tnpu.edu.ua/media/archive/physics_nature_2020_%D0%B7%D0%B1%D1%96%D1%80%D0%BD%D0%B8%D0%BA.pdf. Дата звернення: 17.06.2020.
5. Ильченко В. Р., Гуз К. Ж. Образовательная модель «Логика природы». Концептуальные основы интеграции естественнонаучного образования. [Educational model “The logic of nature”. Conceptual foundations for the integration of natural science education]. М.: Народное образование. Школьные технологии, 2003. – 206 с.
6. Пентин А. Ю., та Фадеева А. А. Место интегрированного курса «Естествознание 5–6 в системе школьного естественнонаучного образования: отечественный и зарубежный опыт. [Place of the integrated course “Natural Sciences 5–6 in the system of school science education: domestic and foreign experience.], Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т. 1. № 4 (41). С. 69–84.
7. Цюпка В.П. Методика преподавания естествознания в начальных классах [Methods of teaching science in primary school]: учеб. пособие. Белгород, Изд-во БелГУ, 2006. 172 с.
8. International Science Benchmarking Report Taking the Lead in Science Education: Forging Next-Generation Science Standards September 2010 URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED540445.pdf>. Дата звернення: 17.06.2020.
9. Ministry of Education, Singapore. 2014. Science syllabus. Primary. URL: <https://www.moe.gov.sg/docs/default-source/document/education/syllabuses/sciences/files/science-primary-2014.pdf>. Дата звернення: 17.06.2020.
10. The logic of interdisciplinary studies. Mathison, S. & Freeman, M. National Research Center on English Learning & Achievement University at Albany State University of New York, 1997. P. 36. Non-Journal. URL: <https://eric.ed.gov/?id=ED418434>. Дата звернення: 17.06.2020.
11. Science Education in Europe: National Policies, Practices and Research. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, EACEA P9 Eurydice. 2011. URL: http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/sciences_EN.pdf. Дата звернення: 17.06.2020.

REFERENCES

1. Boguslavskiy M. V., Zanaev S.Z. Pedagogicheskaya sistema Mihaila Nikolaevicha Skatkina: genezis i znachenie. [The pedagogical system of Mikhail Nikolaevich Skatkin: genesis and significance]: Monografiya. M.: 2018. 258 s.
2. Bolshakova I. O. Kompleksne navchannja u 20-h rr. XX st. jak dzherelo rozvytku mizhpredmetnoi integracii zmistu navchannja drugoi polovyny XX st. Pedagogichna osvita: teorija i praktyka. 2015. Vyp. 18. S. 36–41.
3. Encyklopedia osvity. Akad. ped. nauk Ukrainy. Kyiv: Jurikom Inter, 2008. 1040 s.
4. Zasiakina T. M. Problemy pidgotovky vchyteliv pryrodnychykh predmetiv. Materialy Mizhnarodnoi naukovopraktychnoi konferencii «Pidgotovka majbutnih uchyteliv fizyky, himii, biologii ta pryrodnychykh nauk u konteksti vymog Novoi ukrainskoi shkoly». Ternopil. 2020. S. 16–18. URL:

- http://physicsnature.tnpu.edu.ua/media/arhive/physics_nature_2020_%D0%B7%D0%B1%D1%96%D1%80%D0%BD%D0%B8%D0%BA.pdf. Data zvernennia: 17.06.2020.
5. Ilchenko V. R., Guz K. Zh. Obrazovatel'naya model «Logika prirody». Kontseptualnyie osnovy integratsii estestvennonauchnogo obrazovaniya. [Educational model "The logic of nature". Conceptual foundations for the integration of natural science education]. M.: Narodnoe obrazovanie. Shkolnyie tekhnologii, 2003. 206 s.
 6. Pentyn A. Ju., ta Fadeeva A. A. Mesto yntegrirovannogo kursa «Estestvoznaniye 5–6 v systeme shkolnogo estestvennonauchnogo obrazovaniya: otechestvenny y zarubezhny opyt. Otechestvennaia y zarubezhnaia pedagogika. 2017. T. 1. № 4 (41). S. 69–84.
 7. Cjupka V. P. Metodyka prepodavaniya estestvoznaniya v nachalnykh klassakh: ucheb. posobyе, Belgorod, Yzd-vo BelGU, 2006. 172 s.
 8. International Science Benchmarking Report Taking the Lead in Science Education: Forging Next-Generation Science Standards September 2010 URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED540445.pdf>. Data zvernennia: 17.06.2020.
 9. Ministry of Education, Singapore. 2014. Science syllabus. Primary. URL: <https://www.moe.gov.sg/docs/default-source/document/education/syllabuses/sciences/files/science-primary-2014.pdf>. Data zvernennia: 17.06.2020.
 10. The logic of interdisciplinary studies. Mathison, S. & Freeman, M. National Research Center on English Learning & Achievement University at Albany State University of New York, 1997. P.36. Non-Journal. URL: <https://eric.ed.gov/?id=ED418434>. Data zvernennia: 17.06.2020.
 11. Science Education in Europe: National Policies, Practices and Research. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, EACEA P9 Eurydice. 2011. URL: http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/sciences_EN.pdf. Data zvernennia: 17.06.2020.

УДК 371.321.1:57

DOI 10.25128/2415-3605.20.2.2

МИКОЛА МОСКАЛЕНКО

ORCID ID 0000-0002-0580-9314

moskalenko_nikolay@ukr.net

кандидат біологічних наук, доцент

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

вул. Роменська 87, м. Суми

ФОРМУВАННЯ ОЧІКУВАНИХ РЕЗУЛЬТАТІВ НАВЧАННЯ В КУРСІ БІОЛОГІЇ НА ПРОФІЛЬНОМУ РІВНІ У СТАРШІЙ ШКОЛІ

Розглянуто можливість формувати очікувані результати навчання на прикладі вивчення теми «Обмін речовин і енергії» у старшій школі на профільному рівні. Вказано різницю між програмами рівнів «стандарт» і «профільний». Запропоновано підхід до викладання вказаної проблематики, що дозволяє сформувати в учнів такі окреслені шкільною програмою очікувані результати навчання, як уміння давати визначення, пояснювати і наводити приклади для основних біологічних та екологічних законів, закономірностей, правил. Відзначено, що під час навчання через розумові операції реалізується наступний знаннявий компонент очікуваних результатів навчання: учні оперують термінами «метаболізм», «гомеостаз», «епігенез». Компонент ставлення реалізується через усвідомлення необхідності постійного оновлення елементів організму. Запропонована логіка навчального процесу забезпечує ефективне здобуття учнями знань про певні факти та явища в конкретному випадку розглянутої теми: здатність пояснювати явища живої природи із застосуванням елементів наукового методу пізнання, вміння концентруватися на вирішенні поставленої задачі, проводити самоконтроль якості виконання завдань. Наведено приклади завдань, які будуть забезпечувати формування здатності учнів прогнозувати зміни метаболізму клітини та організму під впливом зовнішніх факторів і вміння самостійно вишукувати нову інформацію, необхідну для формулювання обґрунтованих висновків щодо особливостей функціонування біо- та екосистем. Обґрунтовано таке подання навчального матеріалу, коли загальна абстрактна теза, виголошена на початку розділу, постійно отримує своє обґрунтування через здобуті учнями знання про біологічні явища.

Ключові слова: очікувані результати навчання, компетентність, профільний рівень, вчитель біології, освітній процес.

кандидат биологических наук, доцент
Сумской государственной педагогической университет им. А. С. Макаренко
вул. Роменская 87, г. Сумы

ФОРМИРОВАНИЕ ОЖИДАЕМЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ В КУРСЕ БИОЛОГИИ НА ПРОФИЛЬНОМ УРОВНЕ В СТАРШЕЙ ШКОЛЕ

Рассмотрена возможность формирования ожидаемых результатов обучения на примере изучения темы «Обмен веществ и энергии» в старшей школе на профильном уровне. Подчеркнуто разницу между программами уровней «стандарт» и «профильный». Предложен подход к изложению данной проблематики, который позволяет сформировать у учеников такие обозначенные школьной программой ожидаемые результаты обучения, как умение давать определение, объяснять и приводить примеры для основных биологических и экологических законов, закономерностей, правил. Отмечено, что во время обучения через мыслительные операции реализуется следующий компонент ожидаемых результатов обучения из категории «знания»: ученики оперируют терминами «метаболизм», «гомеостаз», «эпигенез». Компонент отношения реализуется через осознание необходимости постоянного обновления элементов организма. Предложенная логика процесса обучения обеспечивает эффективное овладение учащимися знаниями об определенных фактах и явлениях в конкретном случае рассмотренной темы: это способность объяснять явления живой природы с использованием элементов научного метода познания, умения концентрироваться на решении поставленной задачи, проводить самоконтроль качества выполнения заданий. Приведены примеры заданий, которые будут обеспечивать формирование способности учеников прогнозировать изменения метаболизма клетки и организма под влиянием внешних факторов и умение самостоятельно искать новую информацию, необходимую для формулирования обоснованных выводов, касающихся особенностей функционирования био- и экосистем. Обоснована такая подача учебного материала, когда общий абстрактный тезис, обозначенный в начале раздела, раз за разом получает свое подтверждение через добытые учениками знания о биологических явлениях.

Ключевые слова: ожидаемые результаты обучения, компетентность, профильный уровень, учитель биологии, процесс обучения.

MYKOLA MOSKALENKO

moskalenko_nikolay@ukr.net
Ph.D., Biology, Associate Professor
Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko
87 Romenska Str, Sumy

DEVELOPMENT OF EXPECTED LEARNING OUTCOMES IN BIOLOGY MAJOR COURSE AT HIGH SCHOOL

The modern educational process reform considers a competence approach as a way to achieve the expected learning outcomes. Following the approach in 2017 the Ministry of Education and Science of Ukraine updated the curricula for general secondary education institutions. The main change is as follows: the focus was shifted from content to learning outcomes. The point of expected learning outcomes as part of the competence approach is widely discussed in the educational environment. At the same time, the issue of achieving the expected learning outcomes while studying the specific chapters of the "Biology and Ecology" curriculum for secondary schools, in our opinion, has not been closely studied. The purpose of the article is to provide evidence that the development of expected learning outcomes by tenth-graders (with Biology as major) while studying the topic "Exchange of Matter and Energy" is quite achievable. The difference between the concepts of "competence" and "expected learning outcomes", corresponding to secondary education Biology curriculum (standard and profound variants) is emphasized. The approach to teaching this issue is offered. It allows students to develop such expected learning outcomes defined by school curriculum as the ability to qualify, explain, and give examples of basic Biology and Ecology laws. It has been stressed that while learning and mentation the following knowledge component of expected learning outcomes is realized: students use the terms "metabolism", "homeostasis", "epigenesis". The attitude component is realized by getting aware of the fact that body parts need to be constantly renewed. The offered logic of educational material communication makes students effective in getting knowledge about certain biological facts and phenomena. In certain case, it is the ability to explain wildlife phenomena with the help of the scientific method of inquiry elements. The task examples given are to develop students' ability to predict changes in cell and body metabolism under the

influence of external factors, and the ability to seek independently for new information about the bio- and ecosystems functioning features. The justified teaching educational material includes a general abstract thesis, which on being stated at the beginning of a chapter, gets new substantiations with students acquiring knowledge of biological phenomena. The author believes that for expected learning outcomes, it is meaningful to study everything related to enzyme catalysis, in conjunction with milieu interior and body balance control. The possible variant to explain and develop the concept of "metabolic pathway", necessary for students to predict metabolism dynamics, is described.

Keywords: *expected learning outcomes, competence, profound level, Biology teacher, educational process.*

Сучасна модернізація освітнього процесу базується на компетентнісному підході задля досягнення очікуваних результатів навчання. Варто відразу прояснити, чим відрізняються поняття «компетентність» та «очікувані результати навчання». Компетентність, це «динамічна комбінація знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти» [3]. Очікувані результати навчання – це «сукупність знань, умінь, навичок, інших компетентностей, набутих особою в процесі навчання, які можна ідентифікувати, кількісно оцінити та виміряти» [1, с. 3]. Звертаємо увагу на останні слова «можна ідентифікувати, кількісно оцінити та виявити», адже саме цим моментом очікувані результати навчання принципово відрізняються від поняття «компетентність».

Профільне навчання повинно забезпечити набуття якісної освіти відповідно до можливостей, здібностей і потреб старшокласників, а також їх професійну реалізацію в майбутньому дорослому житті. Виконання сучасної програми навчального предмета «Біологія і екологія. 10–11 клас» учнями та вчителем здатне забезпечити досягнення цієї мети в розрізі біологічної освіти.

Згідно із зазначеним вище підходом, МОН України у 2017 р. оновило навчальні програми для закладів загальної середньої освіти [1, с. 1].

Головні зміни в програмі – це орієнтація на результати навчання, а не на зміст. Кожен з очікуваних результатів навчання містить три компоненти: знання, діяльність та цінності. У першому передбачено, що називає чи пояснює учень, у другому – що вміє, знаходить, обирає, а в третьому – що оцінює, усвідомлює, які висновки робить [8].

Тема очікуваних результатів навчання в межах компетентнісного підходу широко обговорюється у сучасній педагогічній літературі [2, с. 8; 4, с. 408; 5, с. 198; 6, с. 222; 7, с. 78; 8; 9, с. 76, 10, с. 58; 11]. Але ці публікації стосуються загалом концептуальних засад такого підходу. Разом з тим питання досягнення очікуваних результатів навчання під час вивчення конкретних тем навчальної програми предмета «Біологія та екологія» для загальноосвітніх навчальних закладів є, на нашу думку, недостатньо дослідженим.

Мета статті полягає в обґрунтуванні можливості формування очікуваних результатів навчання в учнів 10 класу (профільний рівень) під час вивчення теми «Обмін речовин та енергії».

У навчальній програмі 10–11 класів «Біологія та екологія» для закладів загальної освіти (профільний рівень) на вивчення теми «Обмін речовин та енергії» відводиться 50 годин [1, с. 13]. Для порівняння, на вивчення цієї ж теми, але на рівні стандарту, виділено 15 годин. Така значна різниця дозволяє вчителю використовувати різноманітні підходи та методики для отримання очікуваних результатів навчання.

У визначеному змісті навчального матеріалу пропонується орієнтовна тема уроку «Внутрішнє середовище організму та підтримання його сталості». Значення сталості параметрів внутрішнього середовища (гомеостазу) достатньо часто обговорюється під час вивчення біології та інших природничих дисциплін (хімія) і в попередніх класах. Завжди підкреслюється значення цього явища як основи нормального існування клітин, тканин, органів та цілих багатоклітинних організмів. Отже, в учнів 10 класу вже є первинні уявлення щодо цього явища, але виключно в позитивному ключі. Ми пропонуємо дітям, навпаки, визначити недоліки в існуючому ставленні до гомеостазу як до фундаментального поняття з точки зору існування організмів. Питання вчителя: «Чи можливе життя одно- та багатоклітинних організмів без гомеостазу?» іде врозріз з усталеним підходом до визначення значення цього

явища в живій природі. Очевидна раніше сформована відповідь учнів: «Ні, неможливе». Вчитель своїм питанням створює умовно «конфліктну» ситуацію між вже існуючими знаннями і уявленнями та новим протилежним підходом до їх оцінки. Це провокує учнів до критичного осмислення поняття гомеостазу.

Для розв'язання цієї ситуації вчитель пропонує дати визначення іншому біологічному терміну – «розвиток». Самостійно або за допомогою вчителя вдається вийти на визначення цього явища: «розвиток – це якісні зміни в структурі і функціях організму при проходженні ним життєвого циклу – онтогенезу». Чи можливе існування організмів у часі без якісних змін, в тому числі його середовища? Чи можливий розвиток за сталого середовища клітини? Чи можливе існування без змін кількісного і якісного складу речовин в клітині, тканині, органі, цілому організмі? Відповідь для учнів очевидна: «ні». Тепер настає ключовий момент: відбувається співставлення учнями двох фактично протилежних понять – раніше усвідомленого «сталість» та нового «якісні зміни». Вони приходять до висновку про те, що обидва явища присутні в житті живих організмів і є складовими їх метаболізму.

Так, з одного боку, підкреслюється значення гомеостазу, але він набуває нового забарвлення і перестає бути «абсолютною істиною». З іншого, учні приходять до розуміння нового терміна «епігенез»: розвиток організму в часі, що неможливий без якісних змін параметрів середовища клітин. Отже, гомеостаз – це сталість, а епігенез – розвиток через зміни (відсутність сталості, динаміка стану). Головне, що такий підхід до викладання цього навчального матеріалу активізує розумову діяльність учнів у штучно створеній вчителем проблемній ситуації, дозволяє уникнути простого запам'ятовування термінів та їх визначень.

Запропонований підхід допомагає сформувати такі визначені шкільною програмою очікувані результати навчання: «давати визначення, пояснювати та наводити приклади для основних біологічних та екологічних законів, закономірностей, правил» [1, с. 5].

Якщо деталізувати знанняєвий компонент очікуваних результатів навчання, то учень реалізує його, коли оперує термінами «метаболізм», «гомеостаз», «епігенез». Зазначимо, що саме оперує через свої розумові операції, а не лише використовує можливості пам'яті для запам'ятовування нових слів. Компонент ставлення активується через усвідомлення необхідності постійного оновлення елементів організму. Діяльнісний компонент (уміння) формується через застосування знань для розв'язання ситуативних задач щодо процесів обміну речовин та перетворення енергії у майбутньому [1, с. 23].

Для подальшого формування очікуваних результатів навчання в цій темі логічно залучити екологічну складову, що буде надзвичайно корисно в розрізі суті предмета «Біологія і екологія».

Для цього потрібно перейти до наступних питань. Коли в організмі відбуваються якісні зміни? Коли взагалі може виникнути потреба в таких змінах? Ці питання вчителя спрямовують учнів на пошук тих обставин, які зумовлюють якісні зміни в живих організмах протягом онтогенезу. Через бесіду і обговорення наданих учнями варіантів відповідей формується висновок про те, що такі внутрішні функціональні зміни можуть бути обумовлені змінами середовища, в якому існують організми. Адже у зміненому середовищі може існувати лише змінений організм, новий стан якого відповідає новому стану середовища, що його оточує. Таким чином побудована лінія уроку виводить до екологічного поняття «адаптація». На цьому етапі доцільно у вигляді домашнього завдання запропонувати учням спрогнозувати якісні зміни стану певної групи організмів (наприклад, рослин), якщо вони опиняться в умовах змінених факторів середовища на вибір: температура, вологість, мінеральний склад ґрунту тощо.

Виконання подібного завдання забезпечить подальше формування очікуваних результатів навчання, які наведені вище. Зокрема, такого елементу діяльнісного (уміння) компонента, як прогнозування змін метаболізму під впливом внутрішніх і зовнішніх факторів [1, с. 21].

Зрозуміло, що самостійно спрогнозувати зміни середовища клітини у запропонованому домашньому завданні дуже важко, але інформація такого змісту доступна і поширена, наприклад: зниження температури замерзання цитоплазми шляхом підвищення її концентрації нейтральними речовинами або накопичення речовин з антифризними властивостями у клітинах рослин в мовах низьких від'ємних температур. Пошук такої інформації, її аналіз та презентація – це шлях до реалізації ще одного очікуваного результату навчання: «вміння самостійно

вишукувати нову інформацію, необхідну для формулювання обґрунтованих висновків щодо особливостей функціонування біо- та екосистем» [1, с. 6].

На підставі наданих учнями даних про зміни клітинного середовища, що забезпечують існування організму в нових умовах, вчителів доцільно зробити наступний акцент. Ми говоримо про зміни клітинного метаболізму (далі – в тканинах і органах), результат же проявляється на рівні цілого організму. Таким чином, учнів підводять до підтвердження наступної загальнобіологічної тези: усвідомлення того, що «обмін речовин відбувається на всіх рівнях організації живого». А це вже компонент «ставлення» в очікуваних результатах навчання, визначених у шкільній програмі. Нагадаємо, що в пояснювальній записці до програми визначено базовий зміст предмета «Біологія та екологія» - «неперервність життя та його нерозривний зв'язок з довкіллям» [1, с. 1].

Так, в нашому переліку рівнів організації живого не вистачає популяційно-видового, екосистемного та біосферного. «Прив'язати» зафіксовані в ставленні учнів зміни на рівні клітини і організму до вказаних вище більш високих – це завдання розгляду в наступних темах «Спадковість та мінливість», «Адаптація», «Екологія» [1, с. 33], але базові уявлення уже будуть сформовані.

Зміст навчального матеріалу для теми «Обмін речовин і енергії» викладений у відповідному розділі, на нашу думку, не зовсім логічно. Після молекулярних і клітинних основ метаболізму – «Субстрати, умови та етапи метаболізму», «Внутрішнє середовище організму та підтримання його сталості», «Транспортування речовин через мембрану в клітину» – запропоновано перейти до більш «вузьких» тем: «Надходження газів до організмів тварин», «Транспорт речовин у кишковопорожнинних, губок, плоских і круглих червів», «Транспортні функції крові: транспорт білків, жирів, вуглеводів, йонів, гормонів, вітамінів, продуктів екскреції», «Провідна тканина. Еволюція транспортної системи у рослин», «Порожнинне травлення у багатоклітинних організмів». І після цього знову відбувається повернення до клітинних основ метаболізму – «Особливості ферментативного каталізу» [1, с. 16].

Вважаємо, що з точки зору формування очікуваних результатів навчання більш доцільно все, що стосується ферментативного каталізу, вивчати у зв'язку з внутрішнім середовищем організму та підтриманням його сталості. Спробуємо обґрунтувати такий підхід.

Після усвідомлення учнями суті і значення явищ «гомеостаз» та «епігенез» логічно виникає питання про молекулярні механізми, що можуть забезпечити сталість внутрішньоклітинних параметрів та якісні зміни середовища клітини для її розвитку. Таких механізмів багато, а один із головних – ферментативна регуляція. Розуміння явища регуляції є основним для вказаної тематики.

На першому етапі вчитель пропонує учням просто добрати слова-синоніми до слова «регуляція» для того, щоб зрозуміти їх первинні уявлення про це явище. У більшості випадків отримуємо два варіанти відповіді: «управління» або «контроль». Разом з'ясовуємо, що ці слова не зовсім точно відповідають суті поняття «регуляція» і формулюємо його повне визначення. В основі регуляції будь-яких процесів лежить можливість змінювати їх швидкість або напрямок. Тепер на підставі отриманого нового уявлення про це явище переходимо до розгляду внутрішньоклітинних молекулярних механізмів регуляції.

Повертаємося до поняття метаболізму (обміну речовин). Фактично все, що відбувається з речовинами в клітині, є складовими цього глобального поняття. На питання, про які саме процеси йдеться, учні визначають такі головні компоненти метаболізму: хімічні перетворення речовин; транспорт речовин.

Очевидно, що обидва названі явища формують кількісний і якісний склад речовин в клітині загалом та в її окремих компартментах. Наявність тих чи інших речовин, їх співвідношення, відповідно, визначають наступну хімічну взаємодію продуктів реакцій і, отже, певні напрямки метаболізму в клітині. Це так звані «метаболічні шляхи». Доцільно запропонувати класові як домашнє завдання графічно чи якимось іншим чином показати гіпотетичний метаболічний шлях перетворення будь-якої поширеної органічної речовини (в біологічній літературі – це стрілки від етапу до етапу, ряд позначених буквами речовин тощо). Це важливий момент, адже мова йде про зовсім абстрактні речі, а їх візуалізація дозволить учням краще засвоїти матеріал. Такий підхід сприятиме формуванню очікуваних результатів навчання із діяльнісного (уміння) компонента як прогнозування динаміки катаболічних та анаболічних процесів на різних рівнях онтогенезу при зміні функціональних станів організму [1, с. 21].

Клас за допомогою вчителя формулює проміжний висновок: все, що впливатиме на набір речовин та їх «асортимент», буде визначати теперішній стан клітини та її майбутнє (онтогенез). Після такого висновку слушне наступне питання: «Чи діяльність ферментів впливатиме на набір речовин у клітині і, отже, на їх взаємодію та майбутні метаболічні шляхи?». Відповідь очевидна: «так, адже дуже велика кількість реакцій здійснюються через ферментативний каталіз». Таким чином, від стану ферментів залежить метаболізм клітини.

У побудові навчального матеріалу відбувається ще одне повернення до суті і значення явища гомеостазу. Теза про важливість сталості параметрів середовища клітини (температура, pH та ін.) ще раз обґрунтовується. Що буде відбуватися з ферментами під час значних коливань вказаних характеристик клітини? Вони будуть змінювати свою активність через часткове руйнування зв'язків у власній третинній структурі. Як це відобразиться на швидкості і напрямках метаболізму клітини та окремих органоїдів? Очевидно, відбудуться значні зміни в наборі речовин, адже концентрація продуктів каталітичних реакцій підвищиться або знизиться, що призведе до подальших змін метаболічних шляхів та функціонального стану клітини, тканини, органів, організму загалом. Чи підкреслює це вчергове значення гомеостазу для живих організмів? Безперечно.

Така побудова логіки навчального процесу, коли загальна абстрактна теза, виголошена на початку розгляду матеріалу, раз у раз обґрунтовується через здобуті учнями знання про певні факти та явища, забезпечує якісне формування очікуваних результатів навчання. В даному конкретному випадку – це визначена шкільною програмою здатність «пояснювати явища живої природи із застосуванням елементів наукового методу пізнання», «вміти концентруватися на вирішенні поставленої задачі, проводити самоконтроль якості виконання завдань» [1, с. 6].

Якщо розширити, то це реалізація знаннієвого компонента, коли учень оперує термінами «метаболізм», «гомеостаз», класифікує способи регуляції метаболічних шляхів, характеризує умови метаболізму (водне середовище, наявність ферментів, спеціалізовані структури клітини), процеси, що відбуваються на різних етапах метаболізму. Із діяльнісного (уміння) компонента очікуваних результатів навчання, учень розпізнає типи метаболічних шляхів за схемами, рівняннями реакцій. Компонент ставлення реалізується через набуття здатності робити висновки про те, що процеси обміну речовин контролюються ферментами [1, с. 17].

На наступному етапі вивчення обміну речовин логічно виникає питання: «Чому зміни діяльності ферментів не набувають критичних, летальних для клітини показників?». Відповідь на це питання додатково підкреслить значення гомеостазу для нормального функціонування організму. Учні пропонують свої варіанти відповідей і разом з вчителем біології роблять висновок про існування так званих негативних зворотних зв'язків, коли продукти реакції при досягненні великих концентрацій інгібують швидкість процесу власного створення. Це призводить до уникнення надлишків певних сполук і, відповідно, кардинальної зміни швидкості й напрямку метаболічних шляхів у клітині. Таким чином, учні можуть підсумувати, що гомеостаз – це не застигле явище, а фактично динамічна рівновага стану клітини, яка підтримується певними механізмами, і термін «сталість середовища клітини» має досить умовний характер. Отже, знову загальна теза про гомеостаз набуває у свідомості учнів нового, уточненого змісту із залученням нових знань.

Після цього ми вважаємо за доцільне запропонувати класові провести паралелі між функціонуванням клітини і більш високих рівнів організації живих систем. Формулюємо загальний підхід: сталість кількості організмів у популяції регулюється подібно – надлишок особин призводить до негативних наслідків і зменшення їх чисельності. Це відбувається через обмеженість ресурсів середовища (їжа, вода, простір, місця гніздування тощо) або епідемії різноманітних хвороб через значне скупчення організмів. Такі своєрідні негативні зворотні зв'язки, але на інших рівнях організації живого, наприклад: абортів у мишей або щурів при перенаселенні і критичному збільшенні кількості зустрічей з представниками власного виду в одиницю часу. Інший приклад – це паразитарні захворювання копитних, які різко поширюються через збільшення щільності популяції на територіях, обмежених природними перепонами (гори, річки, пустелі тощо). Доцільно запропонувати учням виконати відповідне домашнє завдання у вигляді різних презентацій (фото, відео). Така діяльність дозволить перенести нові набуті знання у сфері функціонування клітини на інші об'єкти і пересвідчитися в існуванні дійсно загальнобіологічних закономірностей.

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ

Запропонований підхід допоможе сформувати в учнів наступні визначені шкільною програмою очікувані результати навчання: «давати визначення, пояснювати та наводити приклади для основних біологічних та екологічних законів, закономірностей, правил», «вміти самостійно вишукувати нову інформацію, необхідну для формулювання обґрунтованих висновків щодо особливостей функціонування біо- та екосистем» [1, с. 6].

Якщо детальніше, то стосовно діяльнісного (уміння) компонента, учень практикує використання таблиць, графіків, моделей, відеоматеріалів, 3D-анімацій, web-сайтів для кращого розуміння та засвоєння матеріалу. Компонент ставлення реалізується через усвідомлення того, що єдність різноманітних процесів обміну речовин є найважливішою властивістю всього живого; через здатність – робити висновок про те, що обмін речовин відбувається на всіх рівнях організації живого [1, с. 18].

Наведені міркування показують можливі шляхи формування очікуваних результатів навчання у процесі вивчення теми «Обмін речовин і енергії» в курсі біології у старшій школі на профільному рівні. Можливо, запропонований нами підхід допоможе вчителям біології загальноосвітніх навчальних закладів зробити вибір на користь тієї чи іншої методики викладання зазначеної та інших тем, як того вимагає навчальна програма.

ЛІТЕРАТУРА

1. Біологія і екологія. 10–11 класи. Профільний рівень. Навчальна програма для закладів середньої освіти. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv>
2. Бондар С. Компетентність особистості – інтегрований компонент навчальних досягнень учнів. Біологія і хімія в школі. 2003. № 2. С. 8–10.
3. Закон України «Про вищу освіту». URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
4. Компетентність у навчанні. Компетенції. Енциклопедія освіти / В. Г. Кремень (гол. ред.). К.: Юрінком Інтер, 2008. С. 408–409.
5. Коршевніук Т. В. Компетентнісний потенціал підручника біології. Проблеми сучасного підручника. Зб. наук. праць. 2018. Вип. 20. С. 197–203.
6. Матяш Н. Ю. Предметна (біологічна) компетентність: її прояв у результатах загальноосвітньої підготовки учнів основної школи. Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки НАПН України за 2016 рік. К. 2016. С. 222–223.
7. Міронець Л. П. Система інформаційних технологій у формуванні професійної компетенції вчителя біології. Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Дні науки 2005». Т. 25. Проблеми підготовки фахівців. Дніпропетровськ: Наука і освіта, 2005. С. 78–79.
8. МОН. Життєві компетентності на основі якісних знань, замість вимог – очікувані результати навчання, більше довіри до вчителя. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/usi-novivni-novini-2017-06-19-mon-onovilo-programi-5-9-klasiv>
9. Рибалко Л. М. Компетентісно орієнтоване навчання як стратегія інноваційного розвитку освіти в Україні. Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний та національний виміри змін. Матеріали IV Міжнародної конференції (6–7 квітня 2017 р.). Суми, 2017. С. 76–79.
10. Степанюк А. В. Фундаменталізація змісту біологічної освіти школярів. Педагогічний альманах. 2010. Вип. 5. С. 58–63.
11. Хуторської А. Ключові освітні компетентності. URL: <http://osvita.ua/school/theory/2340/>

REFERENCES

1. Biologhiia i ekolohiia. 10–11 klasy. Profilnyi riven. Navchalna prohrama dlia zakladiv serednoi osvity. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv>
2. Bondar S. Kompetentnist osobystosti – intehrovanyi komponent navchalnykh dosiahnen uchniv // – Biologhiia i khimia v shkole. 2003. № 2. S. 8–10.
3. Zakon Ukrainy «Pro vyshchu osvitu». URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
4. Kompetentnist u navchanni. Kompetentsii. Entsyklopediia osvity / V. H. Kremen (holov.red.). K.: Yurinkom Inter, 2008. S.408–409.
5. Korshevniuk T.V. Kompetentnisnyi potentsial pidruchnyka biolohii. Problemy suchasnoho pidruchnyka. Zb. nauk.prats. Kyiv, 2018. Vyp. 20. S. 197–203.
6. Matiash N. Yu. Predmetna (biolohichna) kompetentnist: yii proiav u rezultatakh zahalnoosvitnoi pidhotovky uchniv osnovnoi shkoly. Anotovani rezultaty naukovu-doslidnoi roboty Instytutu pedahohiky NAPN Ukrainy za 2016 rik. K., 2016. S. 222–223.

7. Mironets L. P. Systema informatsiinykh tekhnolohii u formuvanni profesiinoi kompetentsii vchytelia biolohii. Materialy Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii «Dni nauky 2005». T. 25. Problemy pidhotovky fakhivtsiv. Dnipropetrovsk: Nauka i osvita, 2005. S. 78–79.
8. Zhyttievi kompetentnosti na osnovi yakisnykh znan, zamist vymoh – ochikuvani rezultaty navchannia, bilshe doviry do vchytelia. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/usi-novivni-novini-2017-06-19-mon-onovilo-programi-5-9-klasiv>
9. Rybalko L. M. Kompetentnisno oriientovane navchannia yak stratehiia innovatsiinoho rozvytku osvity v Ukraini. Innovatsiinyi rozvytok vyshchoi osvity: hlobalnyi ta natsionalnyi vymiry zmin. Materialy IV Mizhnarodnoi konferentsii (6–7 kvitnia 2017 r.). Sumy, 2017. S. 76–79.
10. Stepaniuk A. V. Fundamentalizatsiia zmistu biolohichnoi osvity shkoliariv. Pedahohichniy almanakh. 2010. Vyp. 5. S. 58–63.
11. Khutorskoy A. Kliuchovi osvitni kompetentnosti. URL: <http://osvita.ua/school/theory/2340/>

СУЧАСНІ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ

UDK 378.091.12:159.9-051
DOI 10.25128/2415-3605.20.2.3

ВАЛЕНТИНА БІЛИК

orcid.org/0000-0002-6860-7728

valya-bilyk@ukr.net

кандидат педагогічних наук, доцент

Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова
вул. Пирогова, 9, м. Київ

SMART-ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ОСУЧАСНЕННЯ ПРИРОДНИЧО-НАУКОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

Обґрунтовано, що потреба дослідити доцільність застосування SMART-технологій в ході організації освітнього процесу з природничо-наукової підготовки майбутніх психологів у ЗВО України зумовлена запитами сучасного суспільства на компетентних різнобічно розвинених, творчих, здатних до новаторської діяльності, самовдосконалення й саморозвитку фахівців, а також низькою мотивованістю студентів-психологів до такої підготовки та реформами, що відбуваються у системі вищої освіти країни в контексті її інтеграції за світовим освітнім простором. Висловлено гіпотезу про те, що SMART-технології дадуть можливість викладачеві творчо проєктувати освітній процес і здійснювати його у найбільш прийнятній для нинішнього покоління студентів формі, що підвищить у студентів-психологів інтерес до природничо-наукових знань та мотивацію до їх опанування, формуватиме у них креативне мислення і здатність віднаходити різні шляхи для розв'язання однієї проблеми, за необхідності послуговуючись отриманими під час природничо-наукової підготовки у ЗВО знаннями, навичками й уміннями. Зазначено, що проведення педагогічного експерименту дозволило виявити значну позитивну динаміку зміни рівня сформованості природничо-наукової компетентності студентів в експериментальних групах в порівнянні з контрольними, що дозволило підтвердити ефективність й доцільність використання SMART-технологій у ході здійснення природничо-наукової підготовки майбутніх психологів у вітчизняних ЗВО. Окреслено перспективи подальших досліджень, які полягають у розробленні сучасного навчально-методичного супроводу SMART-технологій та пошуку шляхів їх реалізації в ході природничо-наукової підготовки майбутніх психологів в ЗВО України.

Ключові слова: SMART-технології, природничо-наукова підготовка, майбутні психологи, заклад вищої освіти.

ВАЛЕНТИНА БИЛЫК

кандидат педагогических наук, доцент

Национальный педагогический университет имени М. П. Драгоманова
ул. Пирогова, 9, г. Киев

SMART-ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ОСОВРЕМЕНИВАНИЯ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ УКРАИНЫ

Обосновано, что потребность исследовать целесообразность применения SMART-технологий в ходе организации образовательного процесса естественно-научной подготовки будущих психологов в учреждениях высшего образования Украины вызвана запросами современного общества в компетентных всесторонне развитых, творческих, способных к новаторской деятельности, самосовершенствованию и саморазвитию специалистов, а также низкой мотивированностью

студентов-психологов к такой подготовке и реформами, происходящими в системе высшего образования страны в контексте ее интеграции в мировое образовательное пространство. Высказана гипотеза о том, что SMART-технологии дадут возможность преподавателю творчески проектировать образовательный процесс и осуществлять его в наиболее приемлемой для нынешнего поколения студентов форме, что повысит у студентов-психологов интерес к естественнонаучным знаниям и мотивацию к их освоению, будет формировать у них креативное мышление и способность находить различные пути для решения одной проблемы, при необходимости используя полученные в ходе естественнонаучной подготовки в учреждениях высшего образования знаниями, навыками и умениями. Отмечено, что проведение педагогического эксперимента позволило установить значительную положительную динамику изменения уровня сформированности естественнонаучной компетентности студентов в экспериментальных группах по сравнению с контрольными, что позволило подтвердить эффективность и целесообразность использования SMART-технологий в ходе осуществления естественнонаучной подготовки будущих психологов в отечественных учреждениях высшего образования. Определены перспективы дальнейших исследований, которые заключаются в разработке современного учебно-методического сопровождения SMART-технологий и поиска путей их реализации в ходе естественнонаучной подготовки будущих психологов в учреждениях высшего образования Украины.

Ключевые слова: SMART-технологии естественно-научная подготовка, будущие психологи, учреждения высшего образования.

VALENTYNA BILYK

PhD in Pedagogy (Candidate of Pedagogical Sciences)
National Pedagogical Dragomanov University
9 Pirogova Str., Kyiv

SMART-TECHNOLOGIES AS A MEANS OF MODERNIZING FUTURE PSYCHOLOGISTS' SCIENTIFIC TRAINING AT UKRAINIAN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

The necessity of educational innovations introduction during the implementation of future psychologists science preparation in higher education institutions is theoretically substantiated. It is indicated that during organization of the educational process of future psychologists science preparation in higher education institutions will be effective pedagogical technologies that will embody both the tactics of organization and tactics of educational activities. It is noted that the necessity to study the feasibility of SMART-technologies during organization of educational process of future psychologists science preparation in higher education institutions in Ukraine is caused by modern society's demands for competent developed, creative, capable of innovative activities, self-improvement and self-development specialists, low motivation of psychology students to such preparation and reforms that currently take place in the higher education system of Country in the context of its integration into the world educational space. It is hypothesized that SMART-technologies will enable science teacher creatively design educational process in higher education and implement it in the form that is most acceptable to current generation of students, which will increase students' interest in science and motivation to master them, will form creative thinking and the ability to find different ways to solve one problem, if necessary, using the knowledge, skills and abilities acquired during science preparation in higher education institutions. It is noted that the pedagogical experiment revealed a significant positive dynamics of changes in the level of students' science competence in experimental groups in comparison with the control on the need-sense, cognitive-intellectual, functional-competence, personality-regulatory, reflexive-analytical criteria, which allowed to confirm efficiency and expediency of use the SMART-technologies during implementation of future psychologists science preparation in higher education institutions in Ukraine. The prospects of further research, which consist in the development of modern educational and methodological support of SMART-technologies and searching for the ways to implement them during implementation of science preparation of future psychologists in higher education institutions in Ukraine.

Keywords: SMART-technology, future psychologists, higher educational institutions.

Потреба осучаснення природничо-наукової підготовки майбутніх психологів у ЗВО України зумовлена реформами, що відбуваються у системі вітчизняної вищої освіти у контексті її інтеграції зі світовим освітнім простором, де, як показують попередні наші дослідження [1; 2], вимоги до підготовки майбутнього фахівця, в тому числі і майбутнього психолога, вже не обмежуються лише опануванням професійних знань й оволодінням професійними вміннями та

навичками, а першочерговості набуває налаштованість на формування різнобічно розвиненої особистості, творчої та здатної до новаторської діяльності, самовдосконалення й саморозвитку.

Теоретичний аналіз вітчизняних та зарубіжних наукових джерел щодо сучасного стану природничо-наукової підготовки майбутніх фахівців засвідчує, що нині в сучасному науковому суспільстві особлива увага вчених зосереджується на проблемах здійснення такої підготовки на спеціальностях, де вона не є профільною. Вчені зокрема, наголошують на: необхідності підвищення її якості (В. Бондар [3], Н. Скіоліно [15]); доцільності інтеграції природничо-наукових дисциплін (І. Ткаченко [11]); проблемах несформованості мотивації студентів-психологів до вивчення природничо-наукових дисциплін (А. Сільвейстр [10], Е. Аудізіо [14]); місці інформаційно-комунікаційних технологій в її системі й пошуку нових, більш сучасних технологій в її організації (І. Шеремет [13]).

Враховуючи зазначене вище, низьку мотивованість студентів-психологів до навчання природничих дисциплін (9,1 %), що була нами виявлена у процесі їх анкетування, і той факт, що для майбутніх психологів вивчення природничо-наукових дисциплін має не лише важливе загальнонаукове та загальноосвітнє значення, а й є підґрунтям для формування професійних компетентностей, вбачаємо доцільним пошук нових, інноваційно нестандартних рішень в організації природничо-наукової підготовки майбутніх психологів у ЗВО.

Метою статті є обґрунтувати доцільність та експериментально перевірити ефективність застосування SMART-технологій в ході організації освітнього процесу з природничо-наукової підготовки майбутніх психологів у ЗВО України.

Відповідно до поставленої мети окреслюємо завдання **ДОСЛІДЖЕННЯ**: здійснити теоретичний аналіз наукових джерел щодо місця освітніх інновацій в системі підготовки майбутніх фахівців у ЗВО; дослідити вплив SMART-технологій на зміну рівнів сформованості природничо-наукової компетентності майбутніх психологів за потребнісно-сенсовим, когнітивно-інтелектуальним, функціонально-компетентнісним, особистісно-регуляційним, рефлексивно-аналітичним критеріями; зробити висновки щодо доцільності застосування SMART-технологій в ході організації освітнього процесу з природничо-наукової підготовки майбутніх психологів у вітчизняних ЗВО.

Вважаємо, що одним із відповідальних етапів дослідження є вибір методів його реалізації. Обираючи методи дослідження, ми насамперед оцінювали ступінь їхньої необхідності, об'єктивності, надійності та валідності. Тому було використано комплекс методів, а саме: теоретичні: аналіз наукової та науково-методичної літератури – для з'ясування стану вивченості досліджуваної проблеми; компаративний аналіз, порівняння та узагальнення – для систематизації результатів дослідження, формулювання висновків і визначення напрямів подальших наукових розвідок. Емпірична частина дослідження проводилася з використанням спеціально розроблених нами тестів, діагностичної картки, а також методик: Ю. Орлова «Потреба в досягненні мети», Т. Дубовицької «Діагностика спрямованості навчальної мотивації», В. Русалова «Вимірювання рівня емоційності», М. Обозова «Самооцінка сили волі», А. Карпова і В. Пономарьової «Вимірювання рівня рефлексивності». З метою аналізу даних експериментального дослідження використано статистичні методи.

У процесі теоретичного аналізу наукових джерел нами з'ясовано, що вченими досліджувались різні аспекти освітніх інновацій. Так, наприклад, О. Митник стверджує, що організація освітнього процесу в ЗВО на засадах інноваційності «підвищує конкурентоспроможність закладу освіти» [9, с. 31], а Ю. Лянной, підтримуючи таку думку, твердить, що «організація освітнього процесу на засадах інноваційності сприяє активному залученню студентів до організації освітнього процесу, формуванню стійкої позитивної мотивації до навчання, розвитку критичного мислення, творчого потенціалу та здібностей до творчого перетворення отриманих знань, умінь і навичок у систему компетенцій» [8, с. 283]. Вчений вважає, така організація навчання студентів у ЗВО передбачає «застосування інноваційних освітніх технологій», серед яких він виокремлює такі: «технології проблемного і проектного навчання, міждисциплінарного, контекстного та модульного навчання, складання портфоліо», а також «інтерактивні case-study технології; ігрові технології; імітаційне моделювання; «критичне мислення» і «мозковий штурм»; дискусії; «круглий стіл»; тренінг; здоров'язбережувальні технології; комп'ютерні технології» [8, с. 283–284].

Л. Сущенко обґрунтовує важливість і доцільність організації освітнього процесу у ЗВО на засадах інноваційності необхідністю відповісти викликам, які зробило людству ХХІ ст., а саме: «перехід суспільства до нової стратегії розвитку на основі знань і вискоєфективних інформаційно-комунікаційних технологій» [12, с. 19], а С. Генкал, дотримуючись подібної точки зору, стверджує, що у методиці навчання біології «інноваційні технології не часто застосовуються викладачами закладів вищої освіти» [4, с. 303].

Враховуючи вище зазначене, вважаємо, що для організації освітнього процесу з природничо-наукової підготовки майбутніх психологів є нагальна потреба визначити такі інноваційні педагогічні технології, які відповідатимуть вимогам часу, сприятимуть формуванню у студентів-психологів мотивації до навчання природничо-наукових дисциплін й підвищенню якості та ефективності природничо-наукової підготовки. В цьому контексті відзначимо той факт, що в реаліях застосування великої кількості педагогічних технологій і методів навчання у ЗВО немає спільної й однозначної думки науковців щодо критеріїв, які впливають на їх вибір. Тому, взявши до уваги висвітлені вище висновки науковців з досліджуваної проблеми та досвід власної педагогічної діяльності, вважаємо, що для організації освітнього процесу з природничо-наукової підготовки майбутніх психологів у ЗВО ефективними будуть педагогічні технології, які втілюватимуть тактику організації і тактику реалізації навчальної діяльності. До таких педагогічних технологій зараховуємо SMART-технології.

Аналіз довідникових джерел не дав позитивного результату щодо лінгвістичного тлумачення поняття «SMART», однак нам вдалося з'ясувати, що воно є аббревіатурою якостей, а саме: specific – специфічність, measurability – вимірюваність, achievement – досяжність, relevance – актуальність, temporary limited – обмеженість часу, що характеризують відповідний тип технологій.

Деякі аспекти SMART-технологій досліджували Н. Губрій та І. Побірська [5], Н. Добровольська [6], І. Євсюков [7] та інші вчені. Тезисно висвітлимо ті з них, що, на нашу думку, будуть корисними для даного дослідження. Отже, Н. Губрій та І. Побірська, потрактовуючи SMART-технології як інформаційні й виокремлюючи такі позитивні сторони їх впровадження в освітньому процесі ЗВО, як «можливість застосовувати під час викладання різних дисциплін; сприяння підвищенню інтересу до навчання та ефективності опанування студентами знань, а також розвитку творчого потенціалу» [5, с. 41–42], переконливо й аргументовано доводять, що в умовах сьогодення для впровадження SMART-технологій у вищій школі, поряд з традиційним пакетом прикладних комп'ютерних програм Microsoft Office, Word, Excel, Power Point, що вже активно застосовуються у процесі навчання студентів, необхідне й інше матеріально-технічне забезпечення. Вчені-педагоги акцентують увагу на доцільності застосування інтерактивної дошки та програмного забезпечення до неї, а саме: «Smart Notebook». Вони переконані, що «оснащена програмою «Smart Notebook» інтерактивна дошка, можливості якої сприяють викладачеві записувати, виділяти, закріплювати і рухати об'єкти, додавати зображення, малюнки й фотографії, – це саме той мультимедійний засіб, що допоможе йому осучаснити освітній процес і створити атмосферу інтерактивності, в якій студенти не лише опрацьовуватимуть навчальний матеріал, а й співпрацюватимуть, отримуючи позитивні враження від заняття, що мотивуватиме їх до навчання і покращення успішності» [5, с. 41].

Н. Добровольська загалом згодна з такою думкою, проте вважає, що ефективність застосування інтерактивної дошки посилиться, якщо розширювати її програмне забезпечення. Вона аргументовано доводить, що у комплексі із програмою «Smart Notebook» викладачеві доцільно послуговуватися навчальними можливостями програм «Bridgit» та «SynhronEyes» [6, с. 44]. Такої ж точки зору дотримується І. Євсюков, який зазначає, що кожна програма має свої ресурси та функціональні можливості: так, «Smart Notebook», за його твердженням, уможливує здійснювати будь-які операції з текстом і даними, «Bridgit» – дистанційні презентації з можливістю отримати коментарі, а «SynhronEyes» – діагностувати наукові й навчальні досягнення студентів та презентувати їх результати на дошку або розсилати із загальної дошки на всі комп'ютери [7, с. 5].

Крім того, Н. Добровольською були здійснені спроби обґрунтувати переваги занять, що відбуваються на основах SMART-технологій. До переваг SMART-лекції дослідниця зараховує можливість студентів «повністю зосередити свою увагу на суті лекційного матеріалу» [6, с. 44],

пояснюючи це тим, що «у студентів зникає потреба детально його конспектувати, бо після закінчення заняття можна отримати електронний варіант» [6, с. 44]. Переваги SMART-технологій на лабораторних і практичних заняттях, на думку дослідниці, ще більш яскраво виражені. У цьому контексті вона зазначає, що організація лабораторних і практичних занять на основі SMART-технологій дає можливість викладачеві «не витратити час на запис завдань, створення на дошці малюнків і схем, а послуговуватися можливостями програмного забезпечення, що додається до інтерактивної дошки, а саме: переміщувати і видозмінювати об'єкти, записувати послідовність дій користувачів дошки, встановлювати гіперпосилання й т. п. ..., що зробить такі заняття продуктивними й творчими» [6, с. 44].

Отже, висловлюємо гіпотезу, що застосування SMART-технологій у ході організації освітнього процесу з природничо-наукової підготовки майбутніх психологів у ЗВО уможливить викладачеві творчо проектувати освітній процес і здійснювати його у формі, найбільш прийнятній для нинішнього покоління студентів. Все це разом взяте підвищить у студентів-психологів інтерес до природничо-наукових знань та мотивацію до їх опанування, формуватиме у них креативне мислення і здатність віднаходити різні шляхи для розв'язання однієї проблеми, за необхідності послуговуючись отриманими під час природничо-наукової підготовки у ЗВО знаннями, навичками й уміннями.

Для визначення ефективності застосування SMART-технологій у процесі здійснення природничо-наукової підготовки майбутніх психологів у закладах вищої освіти та перевірки репрезентованої гіпотези нами проведено педагогічний експеримент, в якому брали участь 538 студентів-психологів з різних ЗВО України. Під час організації педагогічного експерименту були сформовані контрольні та експериментальні групи студентів. В експериментальних групах реалізовувалась авторська методика природничо-наукової підготовки майбутніх психологів з використанням SMART-технологій (інтерактивної програми «mozaBook», «Smart Notebook», «Moodle» та ін.), в контрольних групах викладання природничо-наукових дисциплін здійснювалося традиційно.

Для забезпечення достовірності результатів експериментальної роботи була здійснена перевірка відсутності статистично значущих розбіжностей між вихідним рівнем природничо-наукових знань студентів контрольних та експериментальних груп. З цією метою проведено вхідне тестування. Під час обробки його результатів використовувався t-критерій Стюдента. Для експериментальної роботи були обрані групи студентів, в яких емпіричне значення t-критерію Стюдента знаходиться в зоні незначимості, тобто розходження у кількості студентів, які успішно пройшли тестування, є несуттєвим. Групи, в яких за результатами тестування якість навчання виявилася вищою, обрані як контрольні, групи з нижчою якістю – як експериментальні.

Експериментальне дослідження проводилося у чотирьох ЗВО України й передбачало аналіз динаміки рівнів (високого, достатнього, недостатнього) сформованості природничо-наукової компетентності майбутніх психологів в контрольній та експериментальній групах за потребісно-сенсовим, когнітивно-інтелектуальним, функціонально-компетентнісним, особистісно-регуляційним, рефлексивно-аналітичним критеріями.

Репрезентуємо результати дослідження.

Для оцінки сформованості потребісно-сенсового компонента природничо-наукової компетентності за методиками Ю. Орлова і Т. Дубовицької вивчалось ставлення студентів-психологів до природничо-наукових дисциплін, їх мотивація до навчання та здійснення природничо-наукової підготовки.

У результаті анкетування встановлено, що кількість студентів-психологів з високим рівнем сформованості природничо-наукової компетентності за цим критерієм збільшилася на 7,8 % у контрольній і 13,79 % в експериментальній групах; із достатнім рівнем сформованості природничо-наукової компетентності – на 11,27 % у контрольній і 17,34 % в експериментальній групах; зменшилась кількість майбутніх психологів із недостатнім рівнем сформованості природничо-наукової компетентності – на 16,17 % у контрольній і 28,46 % в експериментальній групах.

Для оцінки сформованості когнітивно-інтелектуального компонента природничо-наукової компетентності нами були розроблені тестові завдання. Тестування навчальних досягнень студентів-психологів здійснювалось у системі Moodle. Результати аналізу одержаних

даних вказують на збільшення кількості студентів-психологів з високим рівнем сформованості природничо-наукової компетентності за когнітивно-інтелектуальним критерієм на 6,61 % у контрольній і 10,88 % в експериментальній групах; із достатнім рівнем – на 8,23 % у контрольній і 14,39 % в експериментальній групах; зменшилась кількість майбутніх психологів із недостатнім рівнем сформованості природничо-наукової компетентності на 11,76 % у контрольній і 29,21 % в експериментальній групах.

Оцінка сформованості функціонально-компетентнісного компонента природничо-наукової компетентності здійснювалася за результатами відповідей студентів-психологів на питання розробленої нами діагностичної картки. Виявлено, що за функціонально-компетентнісним критерієм збільшилась кількість студентів-психологів з високим рівнем сформованості природничо-наукової компетентності на 6,38 % у контрольній і 11,28 % в експериментальній групах; із достатнім рівнем – на 6,99 % у контрольній і 12,68 % в експериментальній групах; зменшилась кількість майбутніх психологів із недостатнім рівнем сформованості природничо-наукової компетентності на 11,32 % у контрольній і 24,81 % в експериментальній групах.

За результатами визначення особистісних (емоційних (методика В. Русалова) та вольових (методика М. Обозова)) якостей студентів-психологів здійснювався їх розподіл за рівнями сформованості особистісно-регуляційного компонента природничо-наукової компетентності. Одержані результати дають підстави твердити, що за особистісно-регуляційним критерієм збільшилась кількість студентів-психологів з високим рівнем сформованості природничо-наукової компетентності на 5,76 % у контрольній і 11,61 % в експериментальній групах; із достатнім рівнем – на 7,93 % у контрольній і 15,55 % в експериментальній групах; зменшилась кількість майбутніх психологів із недостатнім рівнем на 13,62 % у контрольній і 21,18 % в експериментальній групах.

Рівень рефлексії визначався за методикою А. Карпова і В. Пономарьової. У результаті опитування з'ясовано, що за рефлексивно-аналітичним критерієм збільшилась кількість студентів-психологів з високим рівнем сформованості природничо-наукової компетентності на 4,87 % у контрольній і 9,61 % в експериментальній групах; із достатнім рівнем – на 5,76 % у контрольній і 13,48 % в експериментальній групах; зменшилась кількість майбутніх психологів із недостатнім рівнем сформованості природничо-наукової компетентності на 11,55 % у контрольній і 21,08 % в експериментальній групах.

Отже, проведення педагогічного експерименту дозволило виявити динаміку зміни рівня сформованості природничо-наукової компетентності у студентів контрольних та експериментальних груп. Її узагальнені результати за всіма визначеним критеріями засвідчили такі тенденції до змін: збільшилась кількість майбутніх психологів з високим рівнем сформованості природничо-наукової компетентності на 6,28 % у контрольній і 11,43 % в експериментальній групах; збільшилась також кількість студентів-психологів із достатнім рівнем сформованості природничо-наукової компетентності на 8,04 % у контрольній і 14,69 % в експериментальній групах; зменшилась кількість студентів із недостатнім рівнем на 12,88 % у контрольній і 24,95 % в експериментальній групах.

Таким чином, аналіз й узагальнення результатів педагогічного експерименту дозволили підтвердити доцільність й ефективність використання SMART-технологій у ході здійснення природничо-наукової підготовки майбутніх психологів у ЗВО України.

Представлене дослідження передбачає необхідність розроблення сучасного навчально-методичного супроводу SMART-технологій та пошуку шляхів їх реалізації в ході природничо-наукової підготовки майбутніх психологів у вітчизняних ЗВО.

ЛІТЕРАТУРА

1. Білик В. Г. Організаційно-педагогічні засади природничо-наукової підготовки майбутніх психологів у закладах вищої освіти Сполучених Штатів Америки. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2019. № 3 (87). С. 165–176.
2. Білик В. Г. Специфіка природничо-наукової підготовки майбутніх психологів у закладах вищої освіти Канади. Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки. 2019. Вип. 2 (158). С. 291–297.
3. Бондар В. І., Митник О. Я. Професійна підготовка практичного психолога в НПУ імені М. П. Драгоманова: зміст і основні напрями. Рідна школа. 2015. № 5–6. С. 37–42.

4. Генкал С. Дидактичні можливості евристичного навчання біології учнів профільних класів. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2016. № 3. С. 300–307.
5. Губрій Н., Побірська І. Від SMART-технологій до SMART-освіти. Smart-освіта: ресурси та перспективи: тези доповідей Міжнар. наук.-метод. конференції. К., 2014. С. 40–42.
6. Добровольська Н. Дидактичні можливості SMART-технологій у навчальному процесі ВНЗ. Smart-освіта: ресурси та перспективи: тези доповідей Міжнар. наук.-метод. конференції. К., 2014. С. 42–44.
7. Евсюков И. С. Smart-технологии как средство формирования компетенций студентов вуза. Мир науки: интернет-журнал. 2018. Т. 6. № 3. С. 1–7. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/03PDMN318.pdf> (дата звернення: 14.02.2020).
8. Лянной Ю. О. Професійна підготовка майбутніх магістрів з фізичної реабілітації у вищих навчальних закладах: теоретико-методичний аспект: монографія. Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2016. 566 с.
9. Митник О. Я. Психолого-педагогічні умови побудови творчого навчально-виховного процесу на уроці. Рідна школа. 2013. № 6. С. 31–35.
10. Сільвейстр А. М., Малюк М. О. Мотивація навчання студентів як психолого-педагогічна проблема. Наукові записки: Проблеми методики фізико-математичної і технічної освіти. 2012. Вип. 5. С. 152–158.
11. Ткаченко І. А., Краснобокий Ю. М. Інтеграція знань з циклу природничо-наукових дисциплін у процесі підготовки майбутніх учителів фізики. Фізико-математична освіта. 2017. Вип. 3 (13). С. 155–159.
12. Сущенко Л. П. Інформаційно-комунікаційні технології в умовах сучасної парадигми вищої фізкультурної освіти. Інноваційні технології в системі підвищення кваліфікації фахівців фізичного виховання і спорту: тези доповідей II Міжн. наук.-метод. конференції. Суми, 2015. С. 19–22.
13. Шеремет І. В. Теоретичні та методичні засади природничо-наукової підготовки майбутніх учителів початкової школи в умовах інформаційно-освітнього середовища вищого навчального закладу. Освіта і здоров'я підростаючого покоління: мат. II міжн. симпозіуму. К., 2018. Вип. 2. Ч. 2. С. 139–141.
14. Audisio E. Aportes de la biología molecular y celular a la formación del psicólogo / E. Audisio // III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII Jornadas de Investigación. 2011. PP. 101–102.
15. Sciolino N. Brain-centric: A role for neuroscience in psychology. From the science student council. URL: <http://www.apa.org/science/about/psa/2011/12/neuroscience.aspx> (Last accessed: 28.08.2019).

REFERENCES

1. Bilyk V. H. Orhanizatsiyno-pedahohichni zasady pryrodnycho-naukovoї pidhotovky maybutnikh psykhologiv u zakladykh vyshchoї osvity Spoluchenykh Shtativ Ameryky. [Organizational and pedagogical fundamentals natural science of future psychologists' scientific preparation in education institutions of the United States of America]. Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies. 2019. № 3 (87). S. 165–176.
2. Bilyk V. H. Spetsyfika pryrodnycho-naukovoї pidhotovky maybutnikh psykhologiv u zakladykh vyshchoї osvity Kanady. [Specifics of future psychologists' natural science preparation in higher institutions of Canada]. Bulletin of the T. H. Shevchenko National University «Chernihiv Colehium». 2019. Vol. 2 (158). S. 291–297.
3. Bondar V. I., Mytnyk O. Ya. Profesiyna pidhotovka praktychnoho psykhologa v NPU imeni M. P. Drahomanova: zmist i osnovni napryamy. [Professional preparation of practical psychologist at the Dragomanov National Pedagogical University: content and main directions]. Ridna shkola. 2015. № 5–6. S. 37–42.
4. Henkal S. Dydaktychni mozhlyvosti evrystychnoho navchannya biolohiyi uchniv profil'nykh klasiv. [The didactic possibilities of heuristic learning at biology lessons in specialized classes]. Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies. 2016. № 3. S. 300–307.
5. Hubriy N., Pobir's'ka I. Vid SMART-tekhnologiy do SMART-osvity. [From SMART-technologies to SMART-education]. Smart-education: resources and prospects: abstracts of reports Int. scientific method conf. Kyiv, 2014. S. 40–42.
6. Dobrovolska N. Dydaktychni mozhlyvosti SMART-tekhnologii u navchal'nomu protsesi VNZ. [Didactic possibilities of SMART-technologies in the educational process of the university]. Smart-education: resources and prospects: abstracts of reports Int. scientific method conf. Kyiv, 2014. S. 42–44.
7. Yevsyukov I. Smart-tekhnologii kak sredstvo formirovaniya kompetentsiy studentov vuza. [Smart technologies as a means of forming competencies of university students]. Internet magazine «World of Science». 2018. Vol. 6. № 3. S. 1–7. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/03PDMN318.pdf> (Last accessed: 14.02.2020).

8. Lyannoy Yu. O. Profesiyna pidhotovka maybutnikh mahistriv z fizychnoi reabilitatsii u vyshchykh navchalnykh zakladakh: teoretyko-metodychnii aspekt: monohrafiya. [Professional training of future masters in physical rehabilitation in higher educational institutions: theoretical and methodological aspect: monograph]. Sumy: Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko, 2016. 566 s.
9. Mytnyk O.Ya. Psykholoho-pedahohichni umovy pobudovy tvorchoho navchalnovykhovnoho protsesu na urotsi. [Psychological and pedagogical conditions for building a creative educational process in the classroom]. Ridna shkola. 2013. № 6. S. 31–35.
10. Silveystr A. M., Malyuk M. O. Motyvatsia navchanna studentiv yak psykholoho-pedahohichna problema. [Motivation of students' learning as a psychological and pedagogical problem]. Scientific notes. Series: Problems of methods of physical-mathematical and technological education. 2012. Vol. 5. S. 152–158.
11. Tkachenko I. A., Krasnobokyy Yu. M. Intehratsia znan z tsyklu pryrodnycho-naukovykh dystsyplin u protsesi pidhotovky maybutnikh uchyteliv fizyky. [The Integration Of Knowledge Of During The Cycle Of Nature And Scientific Disciplines In The Process Of Preparation Of Future Physician Teachers]. Physical and Mathematical Education: scientific journal. 2017. Vol. 3(13). S. 155–159.
12. Sushchenko L. P. Informatsiyno-komunikatsiyni tekhnolohiyi v umovakh suchasnoyi paradyhmy vyshchoyi fizkul'turnoyi osvity. [Information and communication technologies in the modern paradigm of higher physical education]. Innovative technologies in the system of advanced training of specialists in physical education and sports: abstracts of reports of the II International scientific method. conf. Sumy, 2015. PP. 19–22.
13. Sheremet I. V. Teoretychni ta metodychni zasady pryrodnycho-naukovoi pidhotovky maybutnikh uchyteliv pochatkovoї shkoly v umovakh informatsiyno-osvitnoho seredovyscha vyshchoho navchalnoho zakladu. [Theoretical and methodical principles of naturally-scientific preparation of future teachers of initial school in the conditions of informatively-educational environment of higher educational establishment]. Education and health of the younger generation: materials of the second international symposium. Kyiv, 2018. Vol. 2. S. 139–141.
14. Audisio E. Aportes de la biología molecular y celular a la formación del psicólogo. III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII Jornadas de Investigación, 2011. PP. 101–102.
15. Sciolino Natale. Brain-centric: A role for neuroscience in psychology. From the science student council. URL: <http://www.apa.org/science/about/psa/2011/12/neuroscience.aspx> (Last accessed: 28.08.2019).

УДК 378.147.31

DOI 10.25128/2415-3605.20.2.4

РОКСОЛАНА ВИННИЧУК

ORCID: 0000-0002-4727-395X

vynnychuk.roksolana@gmail.com

кандидат економічних наук, доцент

Національний університет «Львівська політехніка»

вул. С. Бандери, 12, м. Львів

ВИКОРИСТАННЯ МОДЕЛІ AIDA-S У ПЛАНУВАННІ ТА ПРОВЕДЕННІ ЛЕКЦІЙ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ ДЛЯ СТУДЕНТІВ ПОКОЛІННЯ Z

Запропоновано адаптувати маркетингову модель AIDA-S до навчального процесу студентів, зокрема, використовувати її при проведенні лекційних занять. Розглянуто кожен з п'яти етапів цієї моделі: формуванні уваги, інтересу, бажання, спонукання до дії та отримання задоволення, як ефективного зворотного зв'язку. Особливий акцент зроблено на взаємодії зі студентами покоління Z у контексті всіх етапів підготовки та проведення лекційного заняття. Проаналізовано шляхи формування уваги таких студентів, підвищення їх мотивації до навчання, заохочення до саморозвитку і додаткових наукових пошуків, відзначення практичної складової отриманих знань. Для кожного з етапів моделі запропоновано додаткові інструменти: мікронавчання, основи публічних виступів, постановка цілей за SMARTER, візуалізація матеріалів, гейміфікація тощо. Важливим моментом є використання різних теорій мотивації особистості, зокрема теорії самодетермінації, яка ґрунтується на трьох базових потребах людини: потреби відчувати себе джерелом власної активності, потреби у компетентності та в стосунках. Вказано на важливість практичної компоненти як основної вимоги сучасних студентів і проведено взаємозв'язок між спонуканням студентів до подальших дій (ретельніше вивчення матеріалу, участь у спільних проектах, проведення наукових досліджень тощо)

та прикладною частиною предмета, який викладається. І нарешті, щоби студент почував себе комфортно та задоволено, щоби був позитивний клімат в групі на занятті і не тільки, у дослідженні підкреслюється важливість емоційного інтелекту викладача та засвоєння ним методів ефективного зворотного зв'язку. Досліджувана модель AIDA-S може бути дієвим інструментом для логічного, послідовного та актуального планування лекційних занять.

Ключові слова: покоління Z, мотивація студентів, формування уваги, гейміфікація, модель AIDA-S.

РОКСОЛАНА ВИННИЧУК

кандидат экономических наук, доцент
Национальный университет «Львовская политехника»
ул. С. Бандеры, 12, г. Львов

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МОДЕЛИ AIDA-S ПРИ ПЛАНИРОВАНИИ И ПРОВЕДЕНИИ ЛЕКЦИЙ В ВУЗАХ ДЛЯ СТУДЕНТОВ ПОКОЛЕНИЯ Z

Предложено адаптировать маркетинговую модель AIDA-S в учебный процесс студентов, в том числе использовать ее при проведении лекционных занятий. Рассмотрено каждый из пяти этапов этой модели, в частности формирования внимания, интереса, желания, побуждения к действию и получение удовольствия, как эффективной обратной связи. Особый акцент сделан на взаимодействии со студентами поколения Z в контексте всех этапов подготовки и проведения лекционного занятия. Анализируются пути формирования внимания таких студентов, повышение их мотивации к обучению, погружения к саморазвитию и дополнительных научных изысканий, подчеркивание практической составляющей полученных знаний. Для каждого из этапов модели предложены дополнительные инструменты: микрообучение, основы публичных выступлений, постановка целей по SMARTER, визуализация материалов, геймификация и другие. Важным моментом является использование различных теорий мотивации личности, в частности теории самодетерминации, которая основывается на трех базовых потребностях человека: потребности чувствовать себя источником собственной активности, потребности в компетентности и в отношениях. Подчеркнуто важность практической компоненты как основного требования современных студентов и проведена взаимосвязь между побуждением студентов к дальнейшим действиям (более тщательного изучения материала, участие в совместных проектах, проведение научных исследований и т.д.) и прикладной частью предмета, который преподается. И наконец, чтобы студент чувствовал себя комфортно и удовлетворенно, чтобы был положительный климат в группе во время занятий и не только, в исследовании подчеркивается важность эмоционального интеллекта преподавателя и усвоения им методов эффективной обратной связи. Как вывод, автор утверждает, что исследуемая в статье модель AIDA-S может быть действенным инструментом для логического, последовательного и актуального планирования лекционных занятий.

Ключевые слова: поколение Z, мотивация студентов, формирование внимания, геймификация, модель AIDA-S.

ROKSOLANA VYNNYCHUK

PhD in Economical Sciences, Associate Professor
Lviv Polytechnic National University
12 S. Bandera Street, Lviv

USING THE AIDA-S MODEL IN PLANNING AND CONDUCTING LECTURES AT UNIVERSITIES FOR GENERATION Z STUDENTS

The current generation of students has grown and matured in the age of digital devices and total digitalization. By attending classes at the university, they seek to gain useful and practical knowledge that will be applied and will form the necessary skills and abilities. However, at the stage of acquaintance with the teacher and the subject, there is often a loss of interest, apathy and reluctance to attend lectures. Therefore, it is necessary to review the methods and ways of presenting information, look for ways to gain the attention and interest of students, and so on. Today's challenges stimulate participants in the educational process to seek innovative methods for teaching and communicating with students. To do this, we turn to different areas of science and business, looking for ideas that work in marketing, personnel management, psychology, sports, etc. and adapting them to the needs of the educational market. The article proposes to adapt one of such methods, namely the marketing model of AIDA-S to the educational process of students, in particular, its use in lectures.

The author focuses on the five stages of this model, including the formation of attention, interest, desire, motivation and satisfaction. The article focuses on interaction with students of Generation Z in the context of all stages of preparation and conduct of lectures, analyzes ways to form the attention of such students, increase their motivation to learn, encourage self-development and additional research, emphasize the practical component of knowledge. For each stage of the model, the author proposes some additional tools, such as micro-learning, the basics of public speaking, setting goals for SMARTER, visualization of materials, gamification and more. An important point is the use of various theories of personal motivation, in particular the theory of self-determination, which is based on three basic human needs - the need to feel a source of self-activity, the need for competence and relationships. The article emphasizes the importance of the practical component as the main requirement of modern students and the relationship between motivating students to further action (more careful study of the material, participation in joint projects, research, etc.) and the applied part of the subject. Finally, to make the student feels comfortable and satisfied, to have a positive climate in the group during classes and more, the study emphasizes the importance of the teacher's emotional intelligence and mastering the methods of effective feedback. In conclusion, the author argues that the model studied in the article AIDA-S can be an effective tool for logical, consistent and relevant planning of lectures.

Keywords: generation Z, student motivation, attention formation, gamification, AIDA-S model.

Сучасне покоління студентів виросло та подорослішало в епоху цифрових пристроїв і тотальної діджиталізації. Опрацьовуючи величезну кількість інформації щодня, вони чітко вміють виділяти основне та перемикають увагу з об'єкта на об'єкт. Тому відвідуючи заняття у закладі вищої освіти, вони прагнуть отримати корисні та практичні знання, які матимуть прикладний характер і сформуєть необхідні вміння та навички. Проте вже на етапі знайомства з викладачем та предметом, часто відбувається втрата зацікавленості, формується апатія та небажання відвідувати лекції. У зв'язку з цим необхідно переглядати методи та способи подання інформації, шукати шляхи до завоювання уваги та зацікавленості студентів тощо. Лише ті викладачі, які перебудують свої підходи до викладання предметів, змінять формат лекційних, практичних та лабораторних занять, зможуть в подальшому бути цікавими студентам та конкурентоспроможними на ринку освітніх послуг.

Актуальність дослідження полягає у необхідності пошуку інноваційних підходів до освітнього процесу в ЗВО, зокрема для проведення всіх форм навчальних занять. Новизною дослідження є адаптація існуючої маркетингової моделі AIDA до освітніх потреб.

Метою статті є формування пропозицій щодо адаптації всіх етапів маркетингової моделі AIDA в навчальному процесі студентів у ЗВО.

Питанням щодо інноваційних підходів до викладання у вищій школі присвячено багато праць не лише на педагогічну тематику, а й дослідження та рекомендації вузькопрофільних фахівців – викладачів з філологічного, економічного, інформаційного та інших напрямів. Можна відзначити внесок у розвиток освіти таких українських вчених, як О. Бабінська, Ю. Вінтюк, Г. Захарчин, О. Кузьмін, В. Різник, А. Цина та ін. Особливу увагу доцільно звернути на праці, які стосуються роботи з сучасним поколінням студентів – поколінням Z, яке має свої особливості та дещо відмінний від попередніх поколінь світогляд і цінності. Це, зокрема, роботи Т. Дейнеки, Є. Зеленова, Ю. Пачос, І. Подік, О. Чичинської, О. Шкурупія, в яких акцентується увага на способах і методах взаємодії зі студентами покоління Z, пропонуються інноваційні шляхи зацікавлення та мотивування таких студентів.

Виклики сьогодення стимулюють учасників освітнього процесу шукати інноваційні методики до викладання та комунікування зі студентами. Для цього викладачі ЗВО звертаються до різних сфер науки та бізнесу, шукаючи ідеї, які працюють в маркетингу, управлінні персоналом, психології, спорті тощо, та адаптують їх під потреби освітнього ринку. Однією з таких ідей є використання маркетингової моделі AIDA, що орієнтована на залучення клієнтів. Ми ж пропонуємо її застосовувати для подання інформації та залучення студентів до навчального процесу. Ця модель класично складається з чотирьох рівнів: увага (Attention), інтерес (Interest), бажання (Desire), дія (Action). За твердженням маркетологів, вона базується на психологічних маніпуляціях, які працюють без бажання споживачів та розповсюджуються на всі сфери діяльності. [6, с.372]. Деякі дослідники пропонують розширити цю модель до п'ятого рівня – задоволення (Satisfaction) [8, с.137].

Розглянемо кожен з етапів цієї моделі у контексті роботи зі студентами.

Формування уваги. Першим етапом у моделі, що розглядається, є формування уваги студентів. За твердженням дослідників, ефективність трудової діяльності людини значною мірою залежить від ступеня, характеру й окремих якостей її уваги і, будучи одною з умов успішності навчання, увага в цьому процесі формується [2, с.321]. Особливістю покоління Z є, з одного боку низька концентрація уваги, а з іншого – вміння швидко перемикає увагу з одного об'єкта на інший [10, с.137]. Ще однією їх характеристикою є так зване «кліпове» мислення, яке полягає у здатності опрацьовувати лише невеликий обсяг інформації і призводить до зниження концентрації та уваги особистості [3, с.74], у зв'язку з чим вчені говорять про необхідність запровадження «мікронавчання». Мікронавчання має дуже розгалужену сукупність методологічних форм та прийомів: починаючи з 10-хвилинних мікродискусій на обрані теми і завершуючи самостійною підготовкою лекційного заняття безпосередньо студентами з використанням мультимедійного супроводу [7, с. 73]. При мікронавчанні відбувається подання навчального матеріалу невеликими блоками і моментальне закріплення кожного блоку мікронавчаннями. (5 хвилин теорії та одразу невелика вправа чи тест) [1, с. 236].

Щоб студент зосередився саме на темі лекції та включився у навчальний процес повною силою, необхідно вжити максимальних заходів для зацікавлення його у перші хвилини заняття. З цією метою можна використовувати загальноприйняті прийоми публічних виступів, зокрема: встановлення зорового контакту з аудиторією, усмішка, відкрите чи риторичне запитання до аудиторії з паузою на зворотній зв'язок. Також доцільно розпочати лекцію з цікавої історії, фактів чи цифр, які можуть врапити або зацікавити. Зважаючи на високу практичну спрямованість сучасних студентів, важливими для них є історії з власного досвіду лектора, які містять логічну послідовність і чіткі висновки. Безсумнівна перевага для покращення психологічного клімату в аудиторії – доречні жарти та компліменти. Варто пам'ятати, що сучасне покоління звикло до похвали в повсякденному житті, тож дуже важливо хвалити молодих людей за досягнення, уважність, активність, відповіді на запитання тощо. Основою мотивації для таких студентів є визначення їх цінності та важливості.

Проте необхідно пам'ятати, що концентрація уваги на одному виді діяльності в сучасних студентів в середньому займає 20 хвилин, тому впродовж лекції треба запланувати динамічну зміну різних активностей: слухання, обговорення, участь у вправах, робота в парах та групах тощо.

Окремий пункт, який заслуговує на увагу в процесі навчання покоління Z, – це використання інтерактивних методик, зокрема: інтерактивні лекції, моделювання, кейс-стаді, тренінги тощо [5, с.200]. З іншого боку, пам'ятаємо, що сучасна молодь звикла до максимальної візуалізації матеріалів, тому ефективним підкріпленням до формування уваги є яскрава презентація, коротке відео на тему лекції, інфографіка, комікси тощо. Такі студенти звикли до постійної взаємодії з цифровими пристроями, тому завдання знайти певну відповідь чи навіть пройти невеликий квест в Інтернеті може пожвавити їхнє сприйняття предмета та лектора, а також привернути увагу до занять.

Зростання інтересу. На цьому етапі основний акцент робиться на практичній компоненті. Студенти схильні шукати змісти та сенси у тих знаннях, які їм пропонуються в школі чи ЗВО, а також їм необхідно розуміти цінність поданої інформації для кар'єри чи повсякденного життя. Тільки при належному обґрунтуванні практичної цінності лекційного матеріалу представник покоління Z братиме активну участь в засвоєнні знань. З іншого боку, сучасні підлітки виростають на величезній кількості інструкцій, вони є чіткими виконавцями, а тому найкраще сприймають покрокові вказівки та логічні послідовності. Для обґрунтування мети курсу чи окремої лекції рекомендуємо використовувати методологію постановки цілей SMART і навіть її вдосконалену версію SMARTER (Specific – конкретні, Measurable – вимірювані, Achievable – досяжні, Realistic – реалістичні, Time bound – обмежені в часі, Ecological – екологічні, Rewarding – мають винагороду), де особливо два останні пункти чітко орієнтуються на сучасних молодих людей, які є екологічно свідомими, схильними дбати про довкілля, вести здоровий спосіб життя, бути соціально відповідальними, а також отримувати негайну винагороду за прикладені зусилля. Таким чином, доцільно розпочинати лекційне заняття з чіткої постановки його цілей – мета, завдання, що саме студенти мають сьогодні засвоїти та опанувати, скільки часу знадобиться на опрацювання кожного з питань, які конкурентні переваги в майбутньому студенти матимуть з отриманими компетенціями, де, як і коли вони зможуть отримані знання застосовувати в житті тощо. Слухачі курсу мають чітко розуміти, що

цілі, поставлені на занятті, є досяжними та реалістичними, а також бути проінформованими про всі додаткові зусилля, які слід докласти, щоб перетворити отримані знання у вміння і навички.

Формування бажання. На третьому етапі пропонованої моделі вмикаються різноманітні мотиваційні чинники, які рухають студентами до подальшого вивчення та засвоєння матеріалу, пошуку нових даних, використання отриманих знань на практиці тощо. Для того, щоб це бажання розвинути і підтримувати, доцільно звернутися до теорій мотивації та обрати оптимальну для конкретної групи. Рекомендуємо, зокрема, звернути увагу на різницю між мотивами (внутрішня причина, що спонукає до певної дії та діяльності) та стимулами (зовнішній вплив на людину чи групу, що впливає на результат і процес навчання). Основними потребами особистості є потреби у самоідентифікації, компетентності та міжособистісних стосунках. Задовольнивши їх, можемо досягнути зростання бажання до розвитку та отримання нових знань студентом. Опитування студентів показали, що потреба в самоідентифікації або потреба відчувати себе джерелом власної активності полягає в першу чергу у свободі вибору. Студенти наголошують, що хотіли б мати більшу можливість обирати предмети, які вивчатимуть; теми в межах предметів, які хотіли б дослідити ретельніше; різні комбінації завдань та проєктів до виконання; гнучкі навички (так звані *softskills*), які могли б опанувати на практичних заняттях. Іншим моментом у самоідентифікації є потреба відчувати, що керуєш власними діями. В цьому контексті студенти говорять про гнучкість розкладу та навчальних вимог, самостійний вибір тем досліджень тощо. Важливою компонентою задоволення цієї потреби є самостійна робота студентів без сторонньої допомоги. Викладач тільки диференціює завдання за ступенем складності пізнавальної самостійності для різних груп студентів [9, с.58]. Потреба компетентності полягає у прагненні долати випробування та використовувати можливості, досягати прогресу та успіхів. Це одна з найважливіших потреб сучасного покоління Z, яке дуже швидко відчуває себе дорослим, не має меж у віковому сприйнятті, формує своє ставлення до інших за їх реальними досягненнями, а не за віком чи статусом. Студенти дуже радо сприймають надані їм можливості відчувати себе знаючими та компетентними. Прикладом таких можливостей є підготовка частини лекції студентами, пропозиція до них поділитися корисними знаннями чи досвідом, провести майстер-клас чи воркшоп, написати цікавий допис у соціальній мережі та багато іншого.

Авторка статті має досвід такої практики, коли студенти готували доповіді для інших, попередньо пройшовши он-лайн курс з презентацій і тренінг з ораторської майстерності. Учасники тренінгу позитивно відгукнулися про такий досвід і зауважували, що почувають себе компетентними, впевненими в собі і пишаються своїми корисними знаннями та можливістю передання їх іншим. Як вже зазначалося, покоління Z має необхідність у постійних похвалах та очікує миттєвої винагороди – завдяки цьому вони задовольняють потребу у компетентності, а також прагнуть досягати більше.

Третьою потребою є потреба у міжособистісних стосунках. Ця потреба вирішується груповими проєктами, парними та груповими завданнями на лекціях, а також гейміфікацією – впровадженням елементів гри у навчальний процес. Різноманітні командоутворювальні ігри, квести, вікторини забезпечують соціальну взаємодію студентів, з одного боку, а також формують бажання активно брати участь у цікавому навчальному процесі – з іншого.

Таким чином, розуміння базових потреб молоді дає змогу підібрати такі форми та методи навчання та проведення лекцій, які стимулюватимуть не лише інтерес до предмета, й формуватимуть бажання глибше і ретельніше заглиблюватися у вивчення та опанування матеріалу.

Спонукання до дії. Очевидно, що при належному забезпеченні попередніх трьох етапів моделі AIDA-S, є велика імовірність того, що студент прагнутиме діяти. Проте тут знову ж таки треба наголосити на практичній компоненті отриманих знань. Під діями розуміємо використання студентом отриманих вмінь, знань та навичок у практичних проєктах. Основною вимогою до проєктів в цьому контексті є їхня реальність (максимальна наближеність до реального життя) та цікавість (сучасна молодь найгірше сприймає монотонність, рутину, нечіткі формулювання та віддаленість від практичності). Основним елементом дії є самостійна робота студента. Викладач організовує студентів, орієнтує навчальний процес, здійснює контроль. Студенти мають відповідати на це потрібними способами самоорганізації, оволодівати необхідними нормами самокерованої діяльності, застосовувати ефективний

самоконтроль, адекватно самооцінювати власні знання [9, с.60]. Важливим моментом мотивації студента до дії є ставлення до нього, як до рівного, повага до його знань та вмінь, прислухання до його думки та суджень тощо. Як зазначалося вище, покоління Z – надзвичайно практичне та прагматичне, тому до дій студентів можуть мотивувати приклади з життя, зустрічі з успішними фахівцями, участь в «круглих столах» та конференціях, активність поза лекційною аудиторією, а також он-лайн навчання та гейміфікація навчального процесу.

Заключним етапом у досліджуваній моделі є задоволення. Для оцінювання задоволеності студентів варто налагодити ефективний зворотний зв'язок між ними та лектором. У контексті задоволення говоримо не про зворотний зв'язок як оцінювання отриманих знань, а з позиції відчуттів та емоцій учасників навчання. Однією з особливостей представників покоління Z є повна цифрова інтеграція, переважна взаємодія з іншими он-лайн і, як наслідок, дуже низький рівень емоційного інтелекту та низький рівень соціалізації. Тому одним із завдань викладача є допомогти студентові зрозуміти свої емоції, збільшити спектр відчуттів, які з'являються впродовж всіх етапів його навчання, ідентифікувати причинно-наслідкові зв'язки між емоціями та діями тощо. Чим краще буде розвинений емоційний інтелект студентів, тим ефективнішим буде зворотний зв'язок, і тим простіше буде визначити якість, корисність і доступність поданої їм інформації, а також, за необхідності, внести корективи у подальшу співпрацю.

Підсумовуючи, можна стверджувати, що використання моделі AIDA-S у навчальному процесі студентів ЗВО загалом, та при плануванні лекційного заняття зокрема, може дати чітку та логічну схему для викладача відійти від неефективних і застарілих класичних підходів викладання до реальної взаємодії та співпраці зі студентами, а, отже, значно більшої залученості їх у навчальний процес і засвоєння матеріалу курсу. В подальшому планується детальніше дослідити привернення уваги та формування інтересу студентів з використанням різноманітних педагогічних інструментів та інформаційно-технічних засобів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бабінська О. В. Новітні тенденції розвитку освітніх технологій. Вісник Чернівецького торговельно-економічного інституту. Економічні науки. 2017. Вип. 4. С. 233–239.
2. Вінтюк Ю. В. Дослідження уваги у навчальній роботі зі студентами-психологами. Молодий вчений. 2018. Вип. 8. Т. 2. С. 319–323.
3. Зеленов Є. А. Цифрове покоління: ризики, переваги, засоби взаємодії. Духовність особистості: методологія, теорія, практика : зб. наук. праць. 2018. Вип. 5 (86). С. 67–82.
4. Захарчин Г. М. Особливості викладання економічних дисциплін у сучасних реаліях. Вища школа. 2019. Вип. 10 (183). С. 45–54.
5. Пачос Ю., Полторак В. Інтерактивні методики викладання для покоління Z. Наука, освіта, суспільство: реалії, виклики, перспективи. 2019. С. 198–201.
6. Пономаренко І. В. Інтернет-маркетинг: особливості використання та перспективи розвитку. Східна Європа: економіка, бізнес та управління. 2019. № 23. С. 370–376.
7. Різник В., Мельник Т. Мікронавчання як перспективний метод підготовки висококваліфікованих фахівців. Humanitarium: зб. наук. праць. 2017. Т. 39. Вип. 2. Педагогіка. С. 71–77.
8. Семененко К. Ю., Скригун Н. П., Кириленко І. І. Особливості застосування інструментів онлайн-маркетингу під час просування товарів у мережі Інтернет. Вісник Одеського національного університету. Серія: Економіка 22. 2017. Вип. 12. С. 136–140.
9. Цина А. Ю. Обґрунтування типів педагогічної взаємодії викладача і студентів у процесі професійної підготовки. Young Scientist. 2018. Вип. 57 (5.3). С. 57–61.
10. Чичинська О. В. Психологічні особливості представників Z покоління. Актуальні проблеми психології в закладах освіти. 2019. Вип. 9. – С. 135–142.

REFERENCES

1. Babinska O. V. Novitni tendencii rozvytku osvitnikh tehnologi. [Modern trends in the development of educational technologies]. Visnyk Chernivetszko go torgoveln o-ekonomichnogo instytutu. Ekonomichni nauky, 2017. Vol. 4. S. 233–239
2. Vintyuk Yu. V. Doslidzhennia uvagy u navchalni roboti zi studentamy-psychologamy. [Research of attention in educational work with students-psychologists]. Molodyj vchenyj. 2018. Vol. 8 (2). S. 319–323.
3. Zelenov Ye. A. Cyfrove pokolinnia: ryzyky, perevagy, zasoby vzayemodii. [Digital generation: risks, benefits, means of interaction]. Duxovnist osobystosti: metodologia, teoria, praktyka: zb. nauk. pr. 2018. Vol. 5 (86). S. 67–82.

4. Zakharchyn G. M. Osoblyvosti vykladannia ekonomichnykh dyscyplin u suchasnykh realiakh. [Features of teaching economic disciplines in the modern realities]. Vyshcha shkola, 2019. Vol. 10 (183). S.4 5–54.
5. Pachos Yu., Poltorak V. Interaktyvni metodyky vykladannia dlia pokolinnia Z. [Interactive teaching methods for generation Z]. Nauka, osvita, suspilstvo: realii, vyklyky, perspektyvy, 2019. S. 198– 201.
6. Ponomarenko I. V. Internet-marketyng: osoblyvosti vykorystannia ta perspektyvy rozvytku. [Internet marketing: features of use and prospects of development]. Skhidna Yevropa: ekonomika, biznes ta upravlinnia, 2019. Vol. 23. S. 370–376.
7. Riznyk V., Melnyk T. Mikronavchannia yak perspektyvni metod pidgotovky vysokokvalifikovanykh fakhivciv. [Microlearning as a promising method of training highly qualified specialists]. Humanitarium: zb. nauk. pr., 2017. Vol 39/2. S. 71–77
8. Semenenko K. Yu., Skrygun N. P., Kyrylenko I. I. Osoblyvosti zastosuvannia instrumentiv onlain-marketyngu pid chas prosuvannia tovariv u merezhi Internet. [The application features online marketing tools in the promotion of products on the Internet]. Visnyk Odeskogo nacionalnogo universytetu. Seria: Ekonomika, 2017. Vol. 22/12. S. 136–140
9. Syna A. Yu. Obgruntuvannia typiv pedagogichnoi vzayemodii vykladacha i studentiv u procesi profesijnoi pidgotovky. [Justification types of educational interaction between teacher and students during training]. Young Scientist, 2018. Vol. 57 (5.3). S. 57–61.
10. Chychynska O. V. Psychologichni osoblyvosti predstavnykiv Z pokolinnia. [Psychological characteristic of generation Z]. Aktualni problemy psykholohii v zakladykh osvity. 2019. Vol. 9. S. 135–142.

УДК 378.1:37:62ID

DOI 10.25128/2415-3605.20.2.5

МИХАЙЛО ОЖГА

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-6954-0318>

ochga@tnpu.edu.ua

кандидат педагогічних наук, викладач
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка
вул. Максима Кривоноса, 2, м. Тернопіль

ОЛЬГА ПОТАПЧУК

ID ORCID <https://orcid.org/0000-0001-8041-0031>

potapolga24@gmail.com

кандидат педагогічних наук, викладач
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка
вул. Максима Кривоноса, 2, м. Тернопіль

ОЛЕКСАНДР ЯЩИК

ID ORCID <https://orcid.org/0000-0002-8420-3336>

sanyTNPU@gmail.com

кандидат педагогічних наук, викладач
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка
вул. Максима Кривоноса, 2, м. Тернопіль

ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ ПРОЄКТІВ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ СИСТЕМ ТРИВИМІРНОГО ПРОЄКТУВАННЯ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ

Обґрунтовано актуальність впровадження нових методик і технологій навчання в сучасній інженерно-педагогічній освіті, що забезпечить якісну підготовку фахівців у галузі комп'ютерного 3D проєктування у зв'язку з попитом суспільства на застосування технологій тривимірного проєктування в усіх галузях людської діяльності: інженерії, освіті, мистецтві, архітектурі, дизайні, будівництві тощо. Розглянуто методи вивчення систем 3D проєктування у підготовці майбутніх інженерів-педагогів в

галузі комп'ютерних технологій відповідно до трьох напрямів тривимірного проєктування: інженерне проєктування технологічних та архітектурних об'єктів, виробничих систем; розробка сучасних методичних матеріалів для вивчення технологій тривимірного проєктування та друку; навчання технологій тривимірного проєктування майбутніх фахівців, професійна діяльність яких передбачає застосування тривимірної графіки. Здійснено огляд наукових публікацій, присвячених питанню вивчення тривимірного проєктування у вищій школі. Під час аналізу чинних методик навчання графічних дисциплін виявлено, що більшість із них передбачає формування умінь та навичок студентів у системі двовимірної графічної підготовки, питання ж тривимірного проєктування залишаються малодослідженими. Досліджено використання методу проєктів на основі системного підходу при вивченні тривимірного комп'ютерного проєктування для активізації творчого і дослідницького потенціалу студентів інженерно-педагогічних спеціальностей; запропоновано модель професійної діяльності із 3D проєктування з детальним обґрунтуванням усіх її етапів: аналізу, анімації, моделювання, текстурювання, візуалізації та оформлення звіту для ефективного усвідомлення студентами послідовності цих етапів та особливості роботи із ними; як основний інструментарій проєктування використано програмний продукт компанії Autodesk – 3ds MAX; розроблено алгоритм використання методу проєктів на прикладі вивчення дисципліни «Тривимірне моделювання та анімація».

Ключові слова: 3D проєктування, метод проєктів, аналіз, анімація, моделювання, текстурювання, візуалізація підготовка інженерів-педагогів, галузь комп'ютерних технологій.

МИХАИЛ ОЖГА

кандидат педагогических наук, преподаватель
Тернопольский национальный педагогический университет
имени Владимира Гнатюка
ул. Максима Кривоноса, 2, г. Тернополь

ОЛЬГА ПОТАПЧУК

кандидат педагогических наук, преподаватель
Тернопольский национальный педагогический университет
имени Владимира Гнатюка
ул. Максима Кривоноса, 2, г. Тернополь

АЛЕКСАНДР ЯЩИК

кандидат педагогических наук, преподаватель
Тернопольский национальный педагогический университет
имени Владимира Гнатюка
ул. Максима Кривоноса, 2, г. Тернополь

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ПРОЕКТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ СИСТЕМ 3D ПРОЕКТИРОВАНИЯ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ-ПЕДАГОГОВ

Обоснована актуальность внедрения новых методик и технологий обучения в современной инженерно-педагогическом образовании, что обеспечит качественную подготовку специалистов в области компьютерного 3D проектирования в связи со спросом общества на применение технологий трехмерного проектирования во всех областях человеческой деятельности: инженерии, образовании, искусстве, архитектуре, дизайне, строительстве и тому подобное. Рассмотрены методы изучения систем 3D проектирования в подготовке будущих инженеров-педагогов в области компьютерных технологий в соответствии с трех направлениях трехмерного проектирования: инженерное проектирование технологических и архитектурных объектов, производственных систем; разработка современных методических материалов для изучения технологий трехмерного проектирования и печати; обучение технологий трехмерного проектирования будущих специалистов, профессиональная деятельность которых предполагает применение трехмерной графики. Осуществлен обзор научных публикаций, посвященных вопросу изучения трехмерного проектирования в высшей школе. При анализе действующих методик обучения графических дисциплин выявлено, что большинство из них предусматривает формирование умений и навыков студентов в системе двумерной графической подготовки, вопросы же трехмерного проектирования остаются малоисследованными. Исследовано использование метода проектов на основе системного подхода при изучении трехмерного

компьютерного проектирования для активизации творческого и исследовательского потенциала студентов инженерно-педагогических специальностей; предложена модель профессиональной деятельности по 3D проектирование с подробным обоснованием всех ее этапов: анализа, анимации, моделирования, текстурирования, визуализации и оформления отчета для эффективного осознание студентами последовательности этих этапов и особенности работы с ними; как основной инструментарий проектирования использован программный продукт компании Autodesk – 3ds MAX; разработан алгоритм использования метода проектов на примере изучения дисциплины «Трёхмерное моделирование и анимация».

Ключевые слова: 3D проектирование, метод проектов, анализ, анимация, моделирование, текстурирование, визуализация подготовка инженеров-педагогов, отрасль компьютерных технологий.

MYKHAILO OZHHA

Ph.d., Doctor of Philosophy Sciences
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University
2 Maxym Kryvonis Str., Ternopil

OLHA POTAPCHUK

Ph.d., Doctor of Philosophy Sciences
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University
2 Maksym Kryvonis Str., Ternopil

OLEKSANDR YASHCHYK

Ph.d., Doctor of Philosophy Sciences
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University
2 Maksym Kryvonis Str., Ternopil

PROJECT METHOD FOR TEACHING 3D DESIGN SYSTEMS TO FUTURE ENGINEERS-TEACHERS

The article substantiates the relevance of the introduction of new methods and technologies of teaching in modern engineering-pedagogical education, which will provide quality training of specialists in the field of computer 3D design in connection with demand of society for the use of three-dimensional design technologies in all fields of human activity: engineering, education, art, architecture, design, construction, etc. The following methods of studying 3D design systems in professional training of future engineers-teachers in the field of computer technology have been considered in accordance with three directions of three-dimensional design: engineering design of technological, architectural objects, and production systems; development of modern methodical materials for studying three-dimensional design and printing technologies; teaching technologies of three-dimensional design to future specialists, whose professional activity involves the use of three-dimensional graphics.

A review of scientific publications devoted to the study of three-dimensional design in higher education has been carried out. The analysis of current methods of teaching graphic disciplines states to the fact that most of them provide the formation of skills and abilities of students in the system of two-dimensional graphic training, whereas the issues of three-dimensional design remain poorly studied. The purpose of the article is to describe the methodology for teaching three-dimensional design systems to future engineers-teachers in the field of computer technology using the project method to determine the optimal strategy for development of both engineering and pedagogical components of their professional development.

The article studies the use of the project method based on a systematic approach in the study of three-dimensional computer design to enhance the creative and research potential of students of engineering-pedagogical specialties. The paper introduces a model of professional activity in 3D design with a detailed justification of all its stages: analysis, animation, modeling, texturing, visualization and report for students' effective understanding of the sequence of these stages and the peculiarities of working with them; Autodesk software product – 3ds MAX was used as the main design tool. An algorithm for the use of the project method was developed on the example of studying the discipline “Three-dimensional modeling and animation”. The following prospects for further research have been proposed: the definition of theoretical foundations and the development of teaching methods for three-dimensional computer design for future engineers-teachers in the process of studying professionally oriented disciplines.

Keywords: 3D design, project method, analysis, animation, modeling, texturing, visualization, training of engineers-educators, the branch of computer technology.

Розвиток комп'ютерних технологій, їх впровадження у різні галузі людської діяльності спонукають сферу освіти розглядати нові методики і засоби навчання для вдосконалення якості освіти. Це зумовлено постійною необхідністю у фахівців, які були би конкурентоспроможними на ринку праці. До таких фахівців належать також майбутні інженери-педагоги в галузі комп'ютерних технологій. Особливість професійної діяльності інженерів-педагогів є те, що вони повинні бути не лише хорошими педагогами, а й добре обізнаними інженерами в галузі комп'ютерних технологій.

Сьогодні одним із найбільш затребуваних напрямів комп'ютерних технологій є тривимірне проектування, а тому фахівці цієї галузі мають володіти навичками роботи в середовищах для роботи з тривимірною графікою. Реалістичність об'єктів, створених із використанням технологій тривимірної графіки, дозволяє якнайточніше передати ідею майбутнього виробу, його функціональні можливості, розміри, текстуру, дизайн тощо. Це і зумовлює попит суспільства на застосування технологій тривимірного проектування в усіх галузях людської діяльності: інженерії, освіті, мистецтві, архітектурі, дизайні, будівництві тощо. Крім того, нині широко розповсюджуються технології тривимірного друку, які передбачають вміння роботи в системах тривимірного проектування, призначених для розв'язання спеціалізованих задач фахівцями.

Відтак розвиток і впровадження систем тривимірного проектування у виробничі та невиробничі процеси зумовлює попит на інженерів-педагогів у галузі комп'ютерних технологій, які зможуть ефективно використовувати системи тривимірного проектування у професійній діяльності. Це увиразнює актуальність в сучасній інженерно-педагогічній освіті методик і технологій навчання, що забезпечать формування знань і навичок роботи у сфері тривимірного проектування у майбутніх інженерів-педагогів в галузі комп'ютерних технологій.

На основі цього можна стверджувати, що майбутні інженери-педагоги у галузі комп'ютерних технологій мають здійснювати діяльність у трьох напрямках тривимірного проектування: інженерне проектування технологічних та архітектурних об'єктів, виробничих систем; розробка сучасних методичних матеріалів для вивчення технологій тривимірного проектування та друку; навчання технологій тривимірного проектування майбутніх фахівців, професійна діяльність яких передбачає застосування тривимірної графіки.

Проблемі графічної підготовки майбутніх інженерів-педагогів у наукових працях приділяється значна увага. Зокрема, дослідження програмних продуктів 3D проектування здійснюють І. Воробйов, І. Гніденко, В. Грушка, Т. Дмитрик, Р. Мироняк, І. Лютак та ін.; загальні аспекти формування графічних знань і вмінь з використанням комп'ютерних технологій вивчають В. Бакалова, О. Басков, О. Глазунова, І. Гевко, Н. Голівер, Д. Кільдеров, М. Козяр, В. Кондратова, О. Літковець, С. Марченко, Л. Оршанський, С. Осташук, Ю. Петрикович, Н. Поліщук, Ю. Рамський, І. Савенко, І. Семенов, Ю. Фещук, С. Хазіна, М. Юсупова, Ю. Яворик; процес комп'ютерної тривимірної анімації розглядають В. Головань, О. Дроздов, Д. Одновол, І. Теплицький, О. Теплицький, О. Шаповал; роботу з елементами комп'ютерного дизайну висвітлюють С. Вяткін, Д. Захаренко, В. Карабчевський, С. Магдаліна, О. Романюк, К. Ручкін, А. Тимошенко; принципи проектування в інженерно-педагогічній підготовці досліджують С. Безрукова, Н. Брюханова, О. Коваленко, М. Лазарев; комп'ютеризацію інженерно-педагогічної освіти розглядають Т. Богданова, Б. Гершунський, Г. Козлакова, В. Кошелева, Ю. Машбіц, В. Хоменко та інші дослідники.

Вивчення наукових джерел дозволяє стверджувати, що більшість літератури з тривимірного комп'ютерного проектування має технічний характер або містить опис інструментарію та принципів роботи з ним, а практичні рекомендації щодо його використання під час проектування практично відсутні [3; 4; 10; 11]. Літературні джерела з 3D проектування переважно відображають алгоритм професійної діяльності, у них відсутні моделі навчання. Запропоновані у літературі алгоритми виконання тривимірного проєкту репрезентують як окремі етапи проектування, так і окремі операції та дії.

Однак поза увагою залишається врахування дизайнерського аспекту у створенні тривимірних моделей. У ході аналізу чинних методик навчання графічних дисциплін нами

виявлено, що більшість із них передбачає формування умінь та навичок студентів у системі двовимірної графічної підготовки. Натомість розглядається тільки один етап 3D проектування т– вердотільне моделювання [5].

Незважаючи на значну кількість досліджень проблеми навчання систем тривимірного проектування, комплексного виконання тривимірного проєкту і побудови на його основі реалістичного зображення або анімованого відеокліпу залишаються недостатньо розглянутими. Не вирішеною є проблема розробки ефективної методики і впровадження педагогічних методів підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі комп'ютерних технологій при вивченні систем тривимірного проектування.

Метою статті є описати методику навчання систем тривимірного проектування майбутніх інженерів-педагогів в галузі комп'ютерних технологій з використанням методу проєктів для визначення оптимальної стратегії професійного розвитку як інженерних, так і педагогічних складових їх фахової підготовки.

Дуже часто навчання графічних дисциплін відбувається на прикладі не зв'язаних між собою завдань, що зумовлено необхідністю вивчення різних технік і способів виконання поставлених графічних завдань. Як результат, суть навчання зводиться до вивчення інструментарію програмного середовища. На нашу думку, навчання систем об'ємного комп'ютерного проектування повинно бути зосереджене не на підході інструментарій → результат, а навпаки: результат → інструментарій (рис. 1).

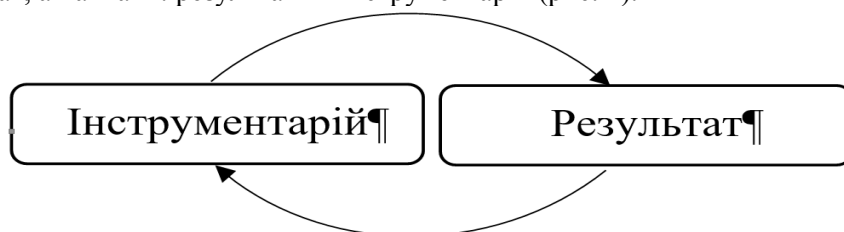


Рис. 1. Підходи до вивчення графічних дисциплін.

Розглянемо поєднання наведеного вище підходу при вивченні тривимірного проектування і використання методу проєктів для активізації творчого та дослідницького потенціалу студентів інженерно-педагогічних спеціальностей.

Серед існуючих методів навчання варто звернути увагу на метод проєктів, який дозволяє органічно інтегрувати знання майбутніх інженерів-педагогів з різних галузей для вирішення окремо взятого практичного завдання. При цьому стимулюється розвиток творчих здібностей особистості студента, креативність і бажання до здобуття нових знань. Використання методу проєктів під час вивчення систем тривимірного проектування дозволить розвивати такі якості студентів: уважність; спостережливість; вміння аналізувати та прогнозувати; самоаналіз; систематизація.

Ми пропонуємо використовувати метод проєктів у поєднанні з окремо взятими завданнями. Незалежні завдання забезпечать студентів базою знань та вмінь для подальшого виконання навчального проєкту, який дозволить поглибити знання та навички 3D проектування майбутніх інженерів-педагогів в галузі комп'ютерних технологій. Таким чином, вивчення курсу «Тривимірне моделювання та анімація» поєднуватиме у собі завдання, спрямовані на репродукцію, і завдання творчого характеру, спрямовані на розвиток особистих і професійних якостей студента.

Розглянемо приклад використання методу проєктів у процесі вивчення дисципліни «Тривимірне моделювання та анімація».

Навчання відбувається відповідно до запропонованого алгоритму, в якому розглянуто шість структурних етапів в процесі створення 3D проєкту [1]. До цих етапів належать: аналіз, анімація, моделювання, текстурування, візуалізація, оформлення звіту (рис. 2).

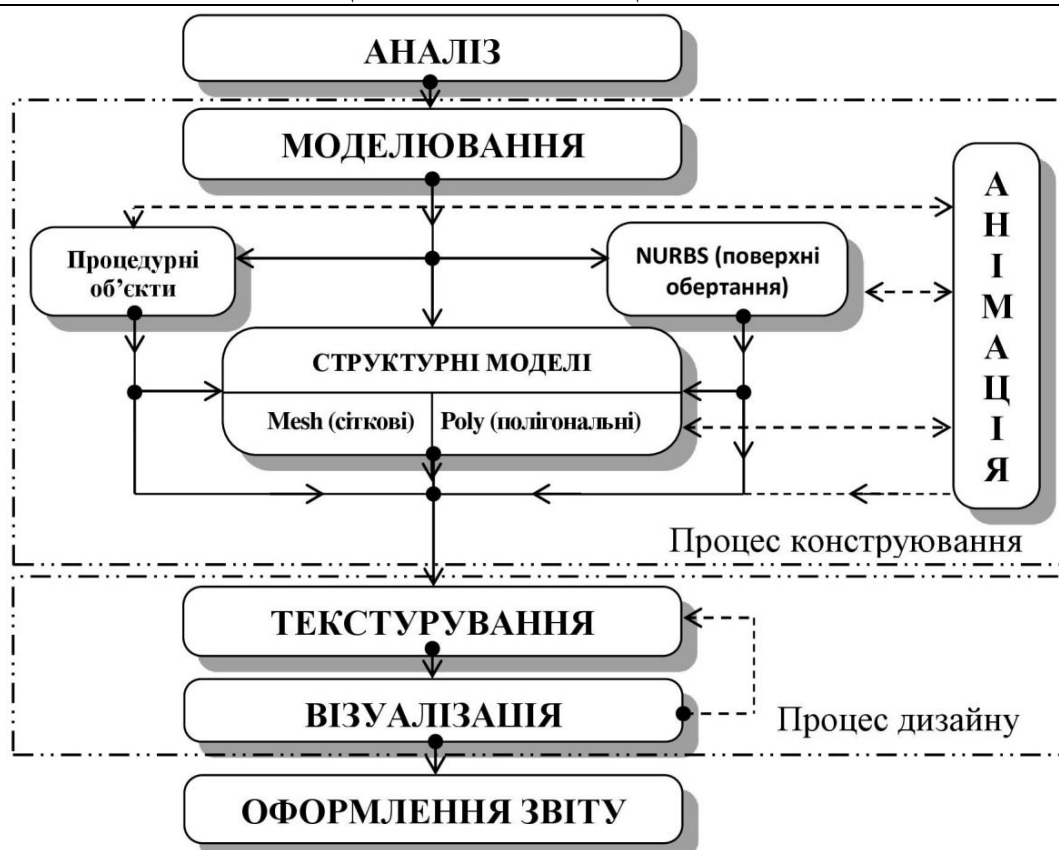


Рис. 2. Модель професійної діяльності із 3D проектування.

Як основний інструментарій проектування використовується програмний продукт компанії Autodesk – 3ds MAX. Теоретична і практична частини курсу повинні взаємодоповнювати одна одну. Лабораторні заняття пропонуємо проводити у такій послідовності. На перших заняттях студенти виконують ряд нескладних завдань, пов'язаних з етапами аналізу та моделювання. Ці завдання дозволять їм ознайомитись із середовищем проектування, його інтерфейсом, робочою зоною та інструментальними панелями, а також будуть основою для подальшої роботи над проектом на етапі моделювання. Наступні лабораторні заняття проводяться із використанням методу проектів. Як приклад, розглянемо створення комп'ютерної моделі навчальної аудиторії.

Першим етапом тривимірного комп'ютерного проектування є аналіз. Це один із найважливіших моментів роботи над проектом. Для його вдалого виконання потрібно якнайбільше дізнатися про модельований об'єкт, усі особливості побудови та використання. Основною особливістю цього етапу є уявне складання алгоритму виконання усіх подальших дій та операцій над процесом виконання проекту. Успіх залежить від того, наскільки добре розвинуті просторові уява та мислення, здатність абстрагувати, конструкторські та дизайнерські якості, наскільки добре відомий об'єкт проектування тощо.

Наступним у виконанні проекту є етап моделювання. Він найбільш довготривалий. Більшість наукової літератури висвітлюють технічний аспект моделювання. Написані вони фахівцями із багаторічним стажем роботи з моделювання і часто людині, яка тільки приступає до вивчення тривимірної системи, важко зрозуміти процедуру і засвоїти способи діяльності.

Враховуючи загальний досвід педагогічної діяльності, після отримання завдання практично у кожного виникає питання: «З чого почати?». Щоби відповісти на це запитання, відзначимо основну особливість етапу моделювання: вдале визначення формоутворюючого елемента майбутньої моделі, над яким будуть виконуватися всі подальші операції перетворення та редагування. Від того, наскільки вдало буде визначена основна складова моделі, залежить багато різних факторів, а найважливіший із них – час, витрачений на моделювання. Наприклад, у разі, коли предмет симетричний, доцільно змоделювати одну його половину, а потім

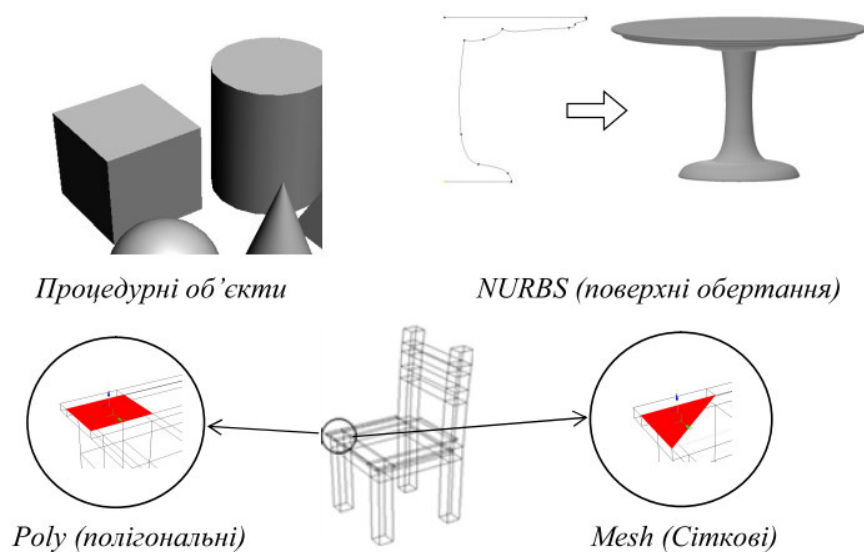
віддзеркалити її. Якщо ж об'єкт симетричний щодо осі обертання, то його побудову краще виконувати за допомогою операції обертання.

Отже, на етапі моделювання перед користувачем стоїть завдання вибору способу моделювання і визначення типу моделей.

Існують кілька типів моделей. У кожного з них свої особливості створення моделей. Розглянемо найбільш використовувані моделі, а саме:

- процедурні об'єкти;
- Poly (полігональні);
- Mesh (сіткові);
- NURBS (поверхні обертання).

Приклад моделей, утворених різними способами моделювання, представлено на рис. 3.



Структурна модель

Рис. 3. Типи моделей в 3ds Max.

Так, на етапі моделювання студенти повинні створити сцену (сукупність моделей), яка міститиме стіни, предмети інтер'єру, столи, крісла тощо. Отже, маючи досвід з попередніх лабораторних робіт, частину модельованих об'єктів студенти створюють самостійно, а іншу їм дозволяється завантажувати з готових бібліотек, які є в інтернеті. Якщо вони відтворюють комп'ютерну аудиторію, в якій безпосередньо проводяться заняття з вивчення систем 3D проєктування, тоді студентам потрібно обов'язково самостійно створювати наступні елементи проєкту: стіни з отворами для вікон і дверей; комп'ютерні столи, плакати і стенди (якщо вони є); шафи тощо.

Оскільки вивчення курсу обмежене часом, а процес моделювання є складним і довготривалим, то моделі крісел, системних блоків, моніторів, клавіатури та мишки студентам дозволено завантажувати з існуючих бібліотек. Вони часто є безкоштовними та вільно доступними в інтернеті. Під час пошуку моделей для власного проєкту студенти розширяють свій світогляд та поглиблюють знання з тривимірного проєктування. У процесі створення моделей дуже часто потрібно знайти технічне або дизайнерське рішення для якоїсь певної ситуації [6]. Це відповідно змушує студента поглиблювати свої знання не тільки з навчальної дисципліни чи своєї спеціальності, а й з інших сфер людської діяльності, що сприяє різнобічному розвитку його особистості.

Наступним етапом є анімація – процес «оживлення» моделей, надання їм візуальних характеристик динаміки. Він доволі складний і довготривалий. Якщо на етапі моделювання робота відбувається з такими вимірами, як ширина, висота і глибина, то в процесі створення анімації появляється четвертий вимір – час [2].

Спершу студентам пропонується виконати кілька завдань на ознайомлення з особливостями її створення за допомогою ключових кадрів і з використанням кривих анімації,

а також з особливостями налаштування анімаційних параметрів для подальшої візуалізації. На прикладі проєкту навчальної аудиторії студентам потрібно виконати анімацію камери, яка прив'язана до якоїсь певної траєкторії, а також створити імітацію руху сонця: коли воно сходить, заходить і в аудиторії вмикається штучне освітлення. Робота над етапом анімації розвиває та поглиблює знання студентів з основ відеографії, кінематики тощо.

При переході від конструкторської групи виконання проєкту до дизайнерської здійснюється робота над етапом текстурування, який полягає у присвоєнні моделям візуальних характеристик матеріалів. Усі об'єкти реального життя мають свій характерний малюнок, за яким можна безпомилково їх розрізнити.

Основна особливість етапу текстурування полягає у виборі набору атрибутів, які дозволять однозначно ідентифікувати модель. Моделі, створені в тривимірному графічному редакторі, схожі на кам'яні скульптури з однотонним кольором. Щоби присвоїти об'єктові такі фізичні властивості, як колір, рельєфність, прозорість, здатність віддзеркалення тощо, потрібно кожному об'єкту сцени, тобто моделі, надати характерні особливості – текстурувати сцену.

Роботу на цьому етапі пропонуємо розпочати із нескладних завдань, які не пов'язані з моделлю навчальної аудиторії, але забезпечать студентів знаннями основ тривимірного текстурування, його способами та інформацією про додаткові програмні модулі для присвоєння візуальних характеристик моделям. Виконання завдань текстурування доцільно поєднати з етапом візуалізації, щоб студенти могли усвідомлювати, як впливають налаштування текстур на результат їхньої візуалізації.

Після виконання репродуктивних завдань з текстурування студенти продовжують роботу над створенням проєкту навчальної аудиторії, а саме: здійснюють пошук текстурних матеріалів або власноруч створюють їх. На цьому етапі проєктування студенти поглиблюють свої знання про властивості різних матеріалів, характеристики глянцевого і матового поверхонь, відбивання та заломлення світлових променів тощо.

Завершальним етапом роботи над тривимірним комп'ютерним проєктом є візуалізація – процес одержання зображення моделі або сцени (сукупності моделей), недоступного для спостереження на етапі текстурування [9]. Невдало виконана візуалізація може звести нанівець всі зусилля з моделювання, освітлення і текстурування. Саме тому візуалізації приділяють особливу увагу.

Залежно від складності і величини сцени буде визначатися тривалість процесу прорахунку комп'ютером цифрового зображення: чим складніша сцена, тим більше потрібно часу. На час візуалізації впливає значна кількість чинників, серед яких кількість використовуваних у сцені джерел освітлення, спосіб візуалізації тіней, складність полігональної структури об'єктів й ін. Зазначимо, що існує багато різних ефектів, за допомогою яких можна надати зображенню реалістичності і правдоподібності. На цьому етапі проєктування критичним параметром є час, адже якщо після візуалізації складного проєкту результат нас не задовольнятиме, то відповідно ефективність роботи суттєво знизиться.

Візуалізація тривимірної сцени може мати безліч рішень, тому основною особливістю на етапі візуалізації буде досвід користувача. Оскільки досвід набувається протягом великого проміжку часу, то постає питання: «Як вибрати оптимальний спосіб візуалізації?» [8]. У разі, якщо потрібно добитися високого рівня реалістичності, використовують зовнішні візуалізатори, бо вони дають кращі результати прорахування.

Одним з основних параметрів створюваного зображення є розмір кадру. Його треба підбирати залежно від подальшого призначення: для друку – більше розширення, для використання в інтернеті – менше.

Після виконання візуалізації можна буде переглянути кінцевий результат створюваного проєкту і за необхідності скоригувати налаштування текстур або редагувати параметри моделей. На етапі візуалізації студентам потрібно буде вибрати візуалізатор, тобто програмний модуль, який вбудований у редактор тривимірної графіки 3ds MAX чи додатково встановлений на персональному комп'ютері. Відповідно до того, як студенти працюватимуть на етапі візуалізації, вони поглиблюватимуть знання про природні і фізичні явища, зокрема, поширення світла у просторі, ефект туману (робота з частинками), каустики (заломлення світла у різних середовищах та рідинах). Встановлюючи у сцену проєкту віртуальні камери, об'єкти, за допомогою яких можна бачити, що саме потраплятиме в поле зору після візуалізації, студенти

матимуть змогу налаштовувати практично усі параметри, які притаманні реальній фото- і відеотехніці. Це дасть можливість їм краще зрозуміти, що таке фокусна відстань і як вона впливає на поле зору через об'єкти цифрової техніки, як виокремити або зацентрувати увагу на якомусь одному об'єкті віртуальної сцени, використовуючи ефект глибини різкості тощо.

Етапи текстурування та візуалізації тісно пов'язані між собою, адже остаточний результат текстурування можна побачити після візуалізації. На рис. 2 зворотний зв'язок між етапами текстурування та візуалізації зображено штриховою лінією, тобто вона відображає особливості характеру зв'язку між окремими етапами, адже спершу, виконуючи процес візуалізації, потрібно встановити невеликий розмір кадру (зменшення часу візуалізації); якщо результат нас не задовольняє, то повертаємося на етап текстурування і вносимо необхідні корективи.

Робота з дизайнерською групою етапів (текстурування та візуалізація) стимулює розвиток творчих і креативних здібностей. Відбувається ознайомлення з основними характеристиками фото- і відеообладнання, що, відповідно, розширює кругозір.

Після завершення роботи над проєктом потрібно сформулювати звіт. Тут необхідно коротко описати процес виконання проєкту на кожному з його етапів із додаванням зображень (графічних копій екрана) та вказівки для користування замовником. Особливість цього етапу полягає у необхідності рефлексії – здатності усвідомити свої дії на кожному з етапів [7].

Виконання кожного з проєктів відбувається на основі системного підходу. Тому, приступаючи до нового проєкту, уже на інтуїтивному рівні усвідомлюється послідовність етапів та особливості роботи з ними. У процесі створення проєкту навчальної аудиторії студенти застосовують не тільки здобуті навички роботи з програмним засобом 3ds MAX, а й мають змогу оцінити розташування робочих місць щодо санітарно-гігієнічних вимог і техніки безпеки.

Отже, використання методики навчання тривимірного проєктування із застосуванням методу проєктів сприяє формуванню, удосконаленню і розвитку у студентів інженерно-педагогічних спеціальностей комп'ютерного профілю знань, умінь та особистих якостей, які є основоположними для майбутньої професійної діяльності в галузі тривимірного комп'ютерного проєктування. У процесі використання методу проєктів на заняттях із 3D проєктування майбутні інженери-педагоги мають можливість реалізації як інженерної, так і педагогічної складової їх фахової підготовки.

Перспективами подальших досліджень є визначення теоретичних засад і розробка методик навчання тривимірного комп'ютерного проєктування для майбутніх інженерів-педагогів в процесі вивчення професійно орієнтованих дисциплін.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бакалова В. М., Баскова О. О. Алгоритм моделювання тривимірних об'єктів при викладанні курсу «Комп'ютерна графіка». Комп'ютерно-інтегровані технології: освіта, наука, виробництво: міжвуз. збірник. Луцьк, 2011. № 6. С. 22–23.
2. Безклубенко С. Д. Як робиться фільм (види і жанри). Питання культурології: зб. наук. праць. 2009. № 25. С. 13–18.
3. Брехунець А. І. Розвиток творчих здібностей учнів основної школи засобами графічних задач з креслення: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. К., 2011. 18 с.
4. Василько Ю. А., Баранецька О. Р. Нові методики у навчальному процесі з використанням моделювання. Комп'ютерно-інтегровані технології: освіта, наука, виробництво. Луцьк, 2011. № 6.
5. Єрмакова С. С. Моделювання процесу професійної підготовки майбутніх викладачів ВТНЗ з використанням технологій випереджального розвитку. Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки». 2011. № 199. Ч. II. С. 15–23.
6. Комп'ютерна графіка. URL: <http://myrefs.org.ua/index.php?view=article&id=79>
7. Методика професійного навчання: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів інженерно-педагогічних спеціальностей / О. Е. Коваленко, Н. О. Брюханова, Н. В. Корольова, Є. В. Шматков. Харків: ВПП «Контраст», 2018. 488 с.
8. Ожга М. М. Методика навчання систем 3D проєктування майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю: автореф. дис. ... канд. пед. наук. 13.00.02. Харків, 2015. 20 с.
9. Основні поняття та засоби комп'ютерної графіки. URL: http://informatic-10.at.ua/index/shho_take_komp_39_juterna_grafika/0-136
10. Hevko I., Potapchuk O., Lutsyk I., Yavorska V., Tkachuk V. Methods building and printing 3D models historical architectural objects, in The International Conference on History, Theory and Methodology of

Learning (ICHTML 2020), SHS Web of Conferences 75, 04016 (2020). PP. 325–330. DOI: <https://doi.org/10.1051/shsconf/20207504016>

11. Hevko I., Potapchuk O., Sitkar T., Lutsyk I., Koliassa P. Formation of practical skills modeling and printing of three-dimensional objects in the process of professional training of IT specialists, in The International Conference ICT in education and sustainable futures Workshop (ICSF 2020), E3S Web Conf. 166 (2020) 10016. DOI: <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202016610016>

REFERENCES

1. Bakalova V. M., Baskova O. O. Alhorytm modeliuвання tryvymirnykh ob'ektiv pry vykladanni kursu «Kompiuterna hrafika». Kompiuterno-intehrovani tekhnolohii: osvita, nauka, vyrobnytstvo: mizhvuz. zbiryk. Luts'k, 2011. № 6. S. 22–23.
2. Bezklubenko S. D. Yak robytsia film (vydy i zhanry). Pytannia kulturolohii: zb. nauk. prats. Kyiv, 2009. № 25. S. 13–18.
3. Brekhunets A. I. Rozvytok tvorchykh zdibnostei uchniv osnovnoi shkoly zasobamy hrafichnykh zadach z kreslennia: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.02. Kyiv, 2011. 18 s.
4. Vasylo Yu. A., Baranetska O. R Novi metodyky u navchalnomu protsesi z vykorystanniam modeliuвання. Kompiuterno-intehrovani tekhnolohii: osvita, nauka, vyrobnytstvo. Luts'k, 2011. № 6.
5. Iermakova S. S. Modeliuвання protsesu profesiinoi pidhotovky maibutnykh vykladachiv VTNZ z vykorystanniam tekhnolohii vyperedzhalnogo rozvytku. Visnyk Cherkaskoho universytetu. Seria «Pedahohichni nauky». 2011. № 199. Ch. II. S. 15–23.
6. Kompiuterna hrafika. URL: <http://myrefs.org.ua/index.php?view=article&id=79>
7. Metodyka profesiinoho navchannia: navchalnyi posibnyk dlia studentiv vyshchykh navchalnykh zakladiv inzhenerno-pedahohichnykh spetsialnostei / O. E. Kovalenko, N. O. Briukhanova, N. V. Korolova, Ye. V. Shmatkov. Kharkiv: VPP «Kontrast», 2018. 488 s.
8. Osnovni poniattia ta zasoby kompiuternoi hrafiky. URL: http://informatic-10.at.ua/index/shho_take_komp_39_juterna_grafika/0-136
9. Ozhga M. M. Methods of teaching 3D systems of design of future engineers-teachers of computer profile : author's ref. dis. for science. degree of cand. ped. science: special. 13.00.02 «Theory and methods of teaching (technical disciplines)». Kharkiv, 2015. 20 s.
10. Hevko I., Potapchuk O., Lutsyk I., Yavorska V., Tkachuk V. Methods building and printing 3D models historical architectural objects, in The International Conference on History, Theory and Methodology of Learning (ICHTML 2020), SHS Web of Conferences 75, 04016 (2020). PP. 325–330. DOI: <https://doi.org/10.1051/shsconf/20207504016>
11. Hevko I., Potapchuk O., Sitkar T., Lutsyk I., Koliassa P. Formation of practical skills modeling and printing of three-dimensional objects in the process of professional training of IT specialists, in The International Conference ICT in education and sustainable futures Workshop (ICSF 2020), E3S Web Conf. 166 (2020) 10016. DOI: <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202016610016>

ПРОФЕСІЙНА ІДЕНТИЧНІСТЬ І МАЙСТЕРНІСТЬ ПЕДАГОГА

УДК 373.3/.5.016:94

DOI 10.25128/2415-3605.20.2.6

НАТАЛІЯ ІГНАТЕНКО

ID ORCID: 0000-0002-3264-0315

ignatenko@tnpu.edu.ua

кандидат педагогічних наук, доцент

Тернопільський національний педагогічний університет

імені Володимира Гнатюка

вул. Максима Кривоноса, 2, м. Тернопіль

ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК УЧИТЕЛЯ ІСТОРІЇ У КОНТЕКСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПЦІЇ «НОВА УКРАЇНСЬКА ШКОЛА»

Охарактеризовано концепцію «Нова українська школа» як ключову реформу Міністерства освіти і науки (МОН) в Україні та через її призму проаналізовано державну освітню політику України щодо забезпечення якості освіти. Досліджено теоретичні і методологічні аспекти професійного розвитку учителя історії та їх відображення у змістовому, операційному й контекстному компонентах кваліфікаційної складової педагогічної майстерності педагога НУШ. З'ясовано, що відповідно до Державного стандарту базову платформу для формування інтегрального образу педагогічної майстерності учителя НУШ утворюють чотирнадцять ключових компетентностей, репрезентована цілісність яких формує довершений образ педагога-практика. Установлено, що в теорії професійності педагога визначають як специфічне психологічне й особистісне утворення, якому властивості фахові компетентності і здатність до творчого виконання професійних завдань. При цьому професійність та результативність учителя історії проглядається й у сформованому ним стилі педагогічної діяльності та виборі педагогічної стратегії. Остання скеровує вектор професійної діяльності за одним із трьох напрямів: суто педагогічним, формально педагогічним або помилково педагогічним. Наведено специфікацію когнітивно-технологічних якостей, необхідних для засвоєння історичної науки, що за своїм змістом і формою ґрунтується на дуальному механізмі оволодіння історичним матеріалом – від знання історичного факту і до усвідомлення його як частини власного життя. Обґрунтовано, що провідну роль у професійному зростанні педагога відіграє його здатність до інноваційної діяльності, складовими якої є чітка мотивація та осмислена інноваційна позиція, спроможність не лише долучатися до інноваційних процесів, а й бути їх ініціатором.

Ключові слова: професійний розвиток, учитель історії, Нова українська школа, заклад загальної середньої освіти, якість освіти.

НАТАЛІЯ ІГНАТЕНКО

кандидат педагогических наук, доцент

Тернопольский национальный педагогический университет

имени Владимира Гнатюка

ул. Максима Кривоноса, 2, г. Тернополь

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ УЧИТЕЛЯ ИСТОРИИ В КОНТЕКСТЕ РЕАЛИЗАЦИИ КОНЦЕПЦИИ «НОВАЯ УКРАИНСКАЯ ШКОЛА»

Охарактеризована концепция «Новая украинская школа» как ключевая реформа Министерства образования и науки Украины и через ее призму проанализирована государственная образовательная политика в Украине по обеспечению качества образования. Исследованы теоретические и методологические аспекты профессионального развития учителя истории и их отражение в содержательном, операционном и контекстном компонентах квалификационной составляющей

педагогического мастерства педагога НУШ. Установлено, что в соответствии с Государственным стандартом базовую платформу для формирования интегрального образа педагогического мастерства учителя НУШ образуют четырнадцать ключевых компетентностей, проиллюстрированная целостность которых формирует совершенный образ педагога-практика. Установлено, что в аспекте теории профессионализм педагога определяют как специфическое психологическое и личностное образование, которому характерны наличие профессиональных компетенций и способность к творческому выполнению профессиональных задач. При этом профессионализм и результативность учителя истории находят свое выражение еще и в сформированном им стиле педагогической деятельности, выборе педагогической стратегии. Последняя направляет вектор профессиональной деятельности по одному из трех направлений: чисто педагогическому, формально педагогическому или ошибочно педагогическому. Данная спецификация когнитивно-технологических качеств, необходимых для усвоения исторических наук, по своему содержанию и форме основана на дуальном механизме овладения историческим материалом – от знания исторического факта и к осознанию его как части собственной жизни. Обосновано, что ведущую роль в профессиональном росте педагога играет его способность к инновационной деятельности, составляющими которой является четкая мотивация и осмысленная инновационная позиция, способность не только участвовать в инновационных процессах, но и быть их инициатором.

Ключевые слова: профессиональное развитие, учитель истории, Новая украинская школа, учреждение общего среднего образования, качество образования.

NATALIIA IGNATENKO

MD, Ph.D., Associate Professor
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University
2 Maksim Kryvonis Str., Ternopil

PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF A HISTORY TEACHER IN THE CONTEXT OF IMPLEMENTATION OF THE CONCEPT OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL

Socio-political, economic and cultural changes in recent decades, multiplied by the deep social crisis that has engulfed the modern world, have affected not only production and political processes but also education. These new external and internal factors cause the need to adjust the existing conceptual foundations of training teachers to work in the New Ukrainian school, which determines the topicality of our study. The article analyzes the theoretical and methodological aspects of the professional development of a history teacher and their reflection in the semantic, operational and contextual components of the qualification component of the pedagogical skills of the New Ukrainian School teacher. The concept of "New Ukrainian School" is described as a key reform of the Ministry of Education and Science of Ukraine and the state educational policy of Ukraine on quality assurance of education is analyzed.

It was found that according to the State Standard basic platform for the formation of the integral image of the pedagogical skills NUS teacher is formed by fourteen core competence. It creates a perfect image of the teacher. It is established that in the theory the teacher professionalism is defined as a specific psychological and personal production, characterized by professional competence and the ability to perform creatively professional tasks. The specification of cognitive-technological qualities are necessary for mastering the historical sciences is given, which in its content and form is based on the dual mechanism of mastering historical material in the direction from the knowledge of the historical fact to awareness of it as a part of one's own life. It is substantiated that the leading role in the teacher's professional development is in his ability to innovate, components of which are a clear motivation and meaningful innovative position, the ability not only to join innovation processes but also to be the initiator. According to the results of the study, the updated functional component of the professional activity of the New Ukrainian School teacher directs his professional evolution towards the modernization of the established general education model and causes reinterpretation of its place and role in the native education environment.

Keywords: professional development, history teacher, New Ukrainian school, secondary education institution, quality of education.

Соціально-політичні, економічні й культурні зміни останніх десятиріч, помножені на глибоку суспільну кризу, яка охопила сучасний світ, позначилися не лише на виробничих та політичних процесах, а й на освіті. І це закономірно, адже потенціал суспільного розвитку значною мірою визначає відповідність освітньої системи його потребам і запитам.

Як наслідок, загострення громадського дискурсу, зумовлене зниженням рівня якості знань випускників шкіл, незадовільним фінансуванням освітньої галузі та суперечностями у

системі підготовки учителів, активізувало чергові трансформаційні процеси у вітчизняному освітньому середовищі і дало поштовх початку глобальної загальноосвітньої реформи «Нова українська школа».

Розрахована на десятиліття (2017–2027 рр.) «Нова українська школа» сформувала інноваційний погляд не лише на зміст освіти, а й на роль учителя у ньому. У нових реаліях йому відведено ключову роль «агента змін» (наділеного академічною свободою коуча, фасилітатора, тьютора, модератора в індивідуальній освітній траєкторії учня), професійний розвиток якого є стратегічною складовою новітнього періоду українського державотворення [6, с. 16].

Історіографічний аналіз проблеми формування фахової компетентності учителя дозволяє окреслити її теоретичну складову через призму чотирьох напрямків дослідження:

- загальнопроцесуального (М. Вачевський, Л. Дибкова, В. Костенко, Н. Кузьміна, В. Петрук, та ін.) – аналіз якості підготовки педагога до навчально-виховного процесу в закладі загальної середньої освіти;
- особистісного (І. Бех, В. Браже, С. Вершловський, Б. Ковальчук, І. Комарова, А. Маркова, З. Нікітін, В. Шувалова, О. Щербаков, та ін.) дослідження технології професійного становлення педагога, діагностика його фахових компетентностей;
- фахово-результативного – дослідження особливостей формування когнітивно-технологічної компетентності педагога (у нашому випадку учителя історії) (Я. Абсаямова, С. Гура, І. Лернер, О. Пометун, В. Раєвський, М. Скаткін, О. Смірнова, О. Турянська, та ін.)

Спостерігається також стійка тенденція до зростання кількості наукових праць, спрямованих на пошук способів і технологій підготовки фахівців в галузі освіти (В. Андрущенко, А. Андрущук, С. Гончаренко, М. Євтух, Л. Губерський, І. Зязюн, В. Кремень, О. Куліш, О. Лапузіна, О. Москалюк, І. Надольний, Е. Нероба, В. Огнев'юк, О. Савченко, О. Сердюк, Л. Щербатюк, та ін.).

Проте нові зовнішні і внутрішні чинники зумовлюють потребу в коригуванні існуючих концептуальних засад підготовки педагогічних працівників до роботи в умовах НУШ, що і визначає актуальність теми дослідження.

Метою статті є проаналізувати існуючі теорії професійного розвитку учителя і на їх основі сформулювати власну психолого-педагогічну модель учителя історії, якому доведеться працювати в умовах реалізації концепції «Нова українська школа».

Глобалізація, демографічні зрушення і науково-технічна революція кидають виклик загальноосвітній системі у всьому світі. Перехід до нових концепцій та педагогічних моделей призводить до утвердження нової – інноваційної – моделі навчання, спрямованої переважно на освоєння і підтримку наявних здобутків цивілізації та формування особистості, здатної вносити інноваційні зміни в існуючу культуру й середовище, успішно розв'язувати проблемні ситуації, що постають як перед окремою людиною, так і перед суспільством. Проте освітня реформа, буде не ефективною, якщо її концепти не будуть схвалені учителями. «На початку ХХІ ст. світова спільнота нарешті зрозуміла, що вчительство – це не тільки «змінна величина», яка необхідна для успішного реформування освітніх систем, але й «найбільш визначний носій змін» у реалізації реформ. Ця подвійна роль вчителів в освітніх реформах – бути суб'єктом і об'єктом реформ – робить їх професійний розвиток зоною виклику» [5] і вимагає відповіді на запитання: Який він сучасний учитель-професіонал? Які особистісні якості та фахові компетентності допоможуть йому одночасно ефективно реалізуватися в умовах НУШ і допоможуть вивести її на якісно інший рівень, перетворивши заклад освіти із поширювача контенту і знань на їх споживача? У цьому ключі професійний розвиток учителів отримав пріоритетність як в теорії та практиці педагогічної освіти, так і в урядовій політиці.

В аспекті теорії професійності педагога дефініціюється як специфічне психологічне й особистісне утворення, якому характерні наявність фахових компетентностей і здатність до творчого виконання професійних завдань [15]. При цьому актуалізуються дослідження теоретичних і методологічних аспектів професійного розвитку педагогів, їх відображення у змістовому, операційному та контекстному компонентах кваліфікаційної складової педагогічної майстерності учителя НУШ.

В урядовій політиці проблема професійного розвитку учителя відображено у ряді нормативних документів, зокрема: Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року [6];

Державному стандарті початкової освіти [3]; наказах МОН України «Про організаційні питання запровадження Концепції «Нової української школи» у загальноосвітніх навчальних закладах 1-го ступеня» від 13.07.2017 р. № 1021 [13], «Про деякі організаційні питання щодо підготовки педагогічних працівників для роботи в умовах «Нової української школи»» від 15.01.2018 р. № 34 [8], «Про затвердження Методичних рекомендацій щодо організації освітнього простору «Нової української школи»» від 23.03.2018 р. № 283 [9].

Особливий інтерес при цьому становить текст Державного стандарту початкової освіти, затверджений Кабінетом Міністрів України від 21.02.2018 р., який, враховуючи прогресивний досвід семи країн світу, залучених до міжнародної експертизи, а також найкращі українські традиції та методики навчання, нам чіткі маркери індивідуально-особистісних та професійно-діяльнісних якостей (компетентностей) учителя, якими він повинен оволодіти для успішного виконання стратегій реформування освіти [3].

Відповідно до Державного стандарту базову платформу для формування інтегрального образу педагогічної майстерності учителя НУШ утворюють чотирнадцять ключових компетентностей: загальнонаукова, когнітивно-технологічна, методична, комунікативно-ситуативна, соціальна, психолого-педагогічна, прогнозувально-рефлексивна, аутопсихологічна, інформаційно-технологічна, управлінська, кооперативна, полікультурна, валеологічна, загальнокультурна [3]. Репрезентовані як певна цілісна динамічна система різних якостей та характеристик, які формуються на підставі діяльнісного ставлення до світу, ці компетентності водночас утворюють своєрідні канали міжпредметних та внутрішньопредметних інформаційних зв'язків, що при правильному використанні дозволять педагогу позиціонувати себе як суб'єкта власної діяльності, здатного до самостійного вибору траєкторії свого професійного розвитку.

У цьому контексті зазначимо, що педагогічна професія належить до професій типу «Людина – Людина», характеризується певними персоніфікованими якостями (індивідуально-психологічними особливостями), обов'язкових для ефективної самореалізації та конкурентоспроможності у ній. Дослідниця Е. Барбіна акцентує увагу на трьох із них. Перша визначається біологічними, анатомо-фізіологічними й психічними особливостями людини і передбачає відсутність у неї протипоказань до діяльності у сфері професій типу «Людина – Людина» (наприклад, глухуватість, недорікуватість тощо), а також відповідність інтелектуального розвитку, емпатійність, позитивний емоційний тон (стенічність емоцій) та належний рівень розвитку комунікативно-пізнавальної активності [1].

Друга зумовлена особистісною готовністю індивіда до педагогічної діяльності, що характеризується її відрефлексованою спрямованістю на вибір професії типу «Людина – Людина» – наявністю у неї світоглядної зрілості, когнітивно-технологічної компетентності та аффіліації.

Здатність особистості до взаємодії з іншими загалом і до педагогічного спілкування зокрема характеризує третю складову індивідуально-психологічної відповідності педагогічній професії, що припускає легкість налагодження контакту із співрозмовником, уміння стежити за його реакцією, здатність адекватно реагувати на неї та отримувати задоволення від спілкування.

Важливою властивістю педагогічної діяльності є опір «синдрому емоційного вигорання» або психофізіологічного виснаження, що (за Е. Малером) характеризується фізичним виснаженням, швидкою втомлюваністю, психосоматичними ускладненнями, безсонням, зневагою до виконання своїх обов'язків; посиленням агресивності (дратівливості, гнівливості, напруженості, негативною самооцінкою, пасивністю, появою почуття провини (якість властивий лише людям, що в сфері професійної діяльності інтенсивно взаємодіють з іншими) тощо [2].

Збіг цих чотирьох складових відповідності індивідуально-особистісних якостей особистості забезпечує їй найбільшу ефективність у сфері педагогічної діяльності.

Зазначимо, що професійність та результативність учителя-предметника знаходять своє вираження ще й у сформованому ним стилі педагогічної діяльності та виборі педагогічної стратегії. Остання скеровує вектор професійної діяльності за одним із трьох напрямків – суто педагогічним, формально педагогічним або ж помилково педагогічним. При цьому тільки перший напрямок сприяє досягненню високих результатів у педагогічній діяльності, адже

характеризується стійкою мотивацією до реалізації основних функцій дидактики – формування вихідної потреби учня в знанні, носієм якого є педагог [2].

Професіоналізм значно залежить від рівня майстерності педагога – синтезу його розвиненого психолого-педагогічного мислення, системи педагогічних знань, навичок, умінь і емоційно-вольових засобів виразності, які в поєднанні з високорозвиненими якостями особистості дозволяють йому успішно вирішувати навчально-виховні завдання [1]. Характерними ознаками педагогічної майстерності учителя є гнучкість мислення та здатність до творчого переосмислення існуючих освітніх стратегій і самоорганізації [7], які на рівні інтуїції дозволяють йому ефективно адаптувати будь-яке освітнє середовище до пізнавальних потреб учнів.

Однак головним маркером для визначення рівня професійної майстерності педагога є рівень сформованості його когнітивно-технологічної компетентності, яка (за Л. Карповою) складається із мотиваційного, предметно-практичного та методологічного напрямків фахової діяльності, включає глибокі знання і кваліфікацію у галузі предмета, знання способів розв'язання технічних, творчих завдань, оволодіння сучасним інструментарієм вивчення особистості учня, здатність до використання прийомів педагогічного менеджменту, уміння організовувати суб'єкт-суб'єктний навчальний процес, спрямований на розвиток особистості школяра [4].

Резюмуючи сказане, можемо зробити висновок, що формування алгоритму педагогічної майстерності значною мірою ґрунтується на знанні теоретичних основ педагогіки і психології, але ними не обмежується. Цей складний різноаспектний процес, для якого доцільним і методологічно виправданим є аксіологічний підхід, складається з ряду взаємопов'язаних підсистем, взаємозумовлена цілісність яких і утворює конкурентоздатного вузькогалузевого фахівця. У цьому контексті професіограма учителя історії повинна формуватися не лише із кваліфікаційних характеристик, властивих педагогічній професії загалом, а й включати специфікацію когнітивно-технологічних якостей, необхідних для засвоєння історичної науки зокрема.

Рухаючись у напрямку від загального до конкретного, зауважимо, що специфіка історичного пізнання ґрунтується передусім на дуальному механізмі оволодіння ним – від знання історичного факту (теоретичний механізм пізнання) до усвідомлення його як частки власного життя (емпіричний механізм пізнання). На теоретичному рівні учитель має справу із виявленням сенсів і значень історичних фактів, на емпіричному – із формуванням відчуття причетності до них, адже «без внутрішньої духовної творчості історії просто не існує» (П. Флоренський) [14, с. 82]. Саме таким способом, шукаючи відповіді на базові запитання особистісної ідентичності: «Хто я?», «Чий я?», «Як моє ім'я?», формується індивідуальна культурно-історична свідомість учнів, розвивається їхня історична пам'ять, нашаровуються історичні переживання, які у комплексі утворюють персональний код духовної ідентифікації особистості.

Окреслена конфігурація моделі історичного пізнання вимагає від учителя ґрунтовної предметної та міждисциплінарної ерудиції, яка у поєднанні з індивідуальним стилем методичної діяльності дозволить йому перетворити історичне пізнання з марудного заучування фактів та подій у захопливий процес осмислення минулого та усвідомлення сенсу людського буття. Невичерпність історичних знань призводить до того, що вивчити історію (на рівні теорії) складно, а от осягнути, зрозуміти логіку її процесів потрібно. І зробити це можна виключно «силою яскравих душевних переживань» [14, с. 83], утворення яких залежить від рівня сформованості методичної компетентності педагога.

Маючи справу з поколінням дітей інтернету та сучасних технологій, інтелект яких надзвичайно високий, а кругозір зачасти поверхневий та ситуативний (адже вони не бачать сенсу у невмотивованій шкільній освіті), сучасний учитель історії повинен чітко усвідомлювати, що умови традиційної освіти з вимогами фундаментальних системних знань з навчального предмета та методами суб'єкт-об'єктного репродуктивного навчання для них не ефективні, а отже, – необхідно шукати нові моделі її оптимізації. У зв'язку з цим перед сучасним педагогом постає складне завдання: через власне професійне самовдосконалення забезпечити інноваційну трансформацію існуючої загальноосвітньої моделі.

Інноваційна діяльність учителя є специфічною і дуже складною, адже потребує від нього особливих знань, навичок і здібностей педагога-дослідника, який володіє системним мисленням, розвинутою здатністю до творчості, сформованою й усвідомленою готовністю до

інновацій. Педагогів такого типу називають педагогами інноваційного спрямування. Їм влас- тиві чітка мотивація інноваційної діяльності та осмислена інноваційна позиція, здатність не лише долучатися до інноваційних процесів, а й бути їх ініціатором, бажання не відтворювати уже відомі способи навчальної діяльності, а створювати та використовувати принципово або відносно нові підходи, способи, форми і технології навчання [13, с. 51]. При цьому концептуальні ідеї інноваційної педагогіки повинні бути сприйняті учителем історії як норми методичної діяльності.

В умовах гібридної війни Росії проти України, політичної і соціально-економічної нестабільності в нашій державі та світі важливого значення набуває національна свідомість учителя історії, яку в окреслених обставинах можна розглядати як якісну базову професійну характеристику педагога від наявності/відсутності якої значною мірою залежить рівень сформованості національної ідентичності та патріотизму учнів. Як носій державницьких пріоритетів учитель історії на своїх уроках повинен презентувати учням ідею української державності як консолідуючого чинника розвитку суспільства і нації та урахування інтересів усіх етносів українського народу.

Отже, на сучасному етапі новітнього державотворення освіту розглядають як визначальний фактор якісних соціальних перетворень. Ключовою фігурою у цьому процесі є учитель, професійний розвиток якого став стратегічною метою реалізації концептуальної складової загальноосвітньої реформи «Нова українська школа».

Оновлена функціональна складова професійної діяльності учителя НУШ скеровує його професійну еволюцію у напрямку модернізації усталеної загальноосвітньої моделі і зумовлює переосмислення його місця та ролі в освітньому середовищі України.

Цілком закономірно, що подібна кореляція супроводжується певними труднощами в її реалізації. Суперечності, які виникають між рівнем психічного потенціалу учителя та його здатністю реалізації у професії, мають шанс бути подоланими лише за умови зростання впливу його нового напрацьованого досвіду на соціокультурне середовище держави загалом та конкретного закладу освіти зокрема. У зв'язку з цим актуальним є завдання розробки сучасної концепції цілісної підготовки учителів на основі поєднання з інноваційними процесами, що відбуваються у закладах вищої та загальної середньої освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Барбина Е. С. Формирование педагогического мастерства учителя в системе непрерывного педагогического образования. Київ. 1997. 153 с.
2. Голік О. Педагогічна майстерність: організаційно-управлінський аспект: навчальний посібник. Донецьк: «Ноулідж», 2010. 242 с. URL: <http://bdpu.org:8080/bitstream/123456789/102/1/Holik%20O.B.%20Pedahohichna%20maysternist%CA%B9.%20Orhanizatsiyno-upravlins%CA%B9kyy%20aspekt.pdf>
3. Державний стандарт початкової освіти. URL: <http://nus.org.ua/news/uryad-zatverdyy-novyy-osvitnij-standart-dlya-pochatkovyh-klasiv/>
4. Карпова Л. Г. Формування професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Харків, 2004. 20 с.
5. Мірошник С. І. Професійний розвиток педагога: сучасні підходи. Народна освіта. URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=4133
6. «Нова українська школа». Концептуальні засади реформування середньої школи / за заг. ред. М. Грищенка. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
7. Педагогічна майстерність: підручник / І. А. Зязюн та ін. Київ: СПД Богданова А. М., 2008. 376 с.
8. Про деякі організаційні питання щодо підготовки педагогічних працівників для роботи в умовах «Нової української школи»: Наказ МОН України від 15.01.2018 № 34. URL: <http://www.zakon.rada.gov.ua/>
9. Про затвердження методичних рекомендацій щодо організації освітнього простору «Нової української школи»: Наказ МОН України від 23.03.2018 р. № 283 URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nop/3metodichni-rekomendatsii.pdf>
10. Про організаційні питання запровадження Концепції «Нової української школи» у загальноосвітніх навчальних закладах 1-го ступеня: Наказ МОН від 13.07.2017 р. № 1021. URL: <http://www.soippo.edu.ua/images/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8/2018/07/04/novyna1/1021.pdf>

11. Про освіту: Закон України від 02.04.2020 р. № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1060-12>
12. Смірнова О. Методичні аспекти підготовки майбутніх учителів історії до інноваційної педагогічної діяльності. *Рідна школа*. 2010. №11. С. 50–53.
13. Турянська О. Що треба знати учителю Про особливості історичного пізнання. *Молодь і ринок*. 2010. № 9. С. 81–85.
14. Черній А. Професійний розвиток педагога: досвід, співпраця, пріоритети на шляху до Нової української школи. Післядипломна освіта в Україні. 2018. URL: http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/pislya_dyplom_osvina/2_2018/%D0%9F%D0%9E__2_2018_%D0%A7%D0%95%D0%A0%D0%9D%D0%98%D0%99.pdf
15. Ясеницька Ж. Особливості формування педагогічної майстерності вчителя образотворчого мистецтва. Актуальні питання гуманітарних наук. 2016. Вип. 16. С. 480–486. URL: <http://dspu.edu.ua/hsci/wp-content/uploads/2017/11/016-64.pdf>

REFERENCES

1. Barbyna E. S. Formyrovannia pedahohycheskoho masterstva uchytelia v systeme nepreryvnoho pedahohycheskoho obrazovania. [Formation of pedagogical skill of the teacher in the system of continuous pedagogical education]. Kyiv: Vyshcha shkola, 1997. 153 s.
2. Holik O. Pedahohichna maisternist: orhanizatsiino-upravlinskyi aspekt: navchalnyi posibnyk. [Pedagogical skills: organizational and managerial aspect: Textbook]. Donetsk: "Noulidzh" Donetske viddilennia, 2010. 242 s. URL: <http://bdpu.org:8080/bitstream/123456789/102/1/Holik%20O.B.%20Pedahohichna%20maysternist%CA%B9.%20Orhanizatsiino-pravlins%CA%B9ky%20aspekt.pdf> (data zvernennia: 01. 10. 2020).
3. Derzhavnyi standart pochatkovoї osvity. [State standard of primary education]. URL: <http://nus.org.ua/news/uryad-zatverdyy-novyj-osvitnij-standart-dlya-ochatkovykh-klasiv/> (data zvernennia: 28. 09. 2020).
4. Karpova L. H. Formuvannia profesiinoї kompetentnosti vchytelia zahalnoosvitnoi shkoly: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04. [Formation of professional competence of a secondary school teacher: author's ref. dis. ... Cand. ped. Science: 13.00.04.]. Kharkiv, 2004. 20 s.
5. Mirosnyk S. I. Profesiinyi rozvytok pedahoha: suchasni pidkhody. [Professional development of a teacher: modern approaches]. Narodna osvita. 2016. Vyp. 2. S. 13–18. URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=4133 (data zvernennia: 01. 10. 2020).
6. Nova ukrainska shkola. Kontseptualni zasady reformuvannia serednoi shkoly / za zah. red. M. Hryshchenka. [New Ukrainian school. Conceptual principles of secondary school reform]. Kyiv, 2016. 40 s. URL: <http://repository.lidufk.edu.ua/handle/34606048/20195> (data zvernennia: 26. 09. 2020).
7. Ziaziun I. A., Kramushchenko L.V., Kryvonos I. F. ta in. Pedahohichna maisternist: pidruchnyk. [Pedagogical skills: a textbook]. Kyiv: SPD Bohdanova A. M., 2008. 376 s.
8. Pro deiaki orhanizatsiini pytannia shchodo pidhotovky pedahohichnykh pratsivnykiv dlia roboty v umovakh Novoi ukrainskoї shkoly: Nakaz MON vid 15.01.2018 № 34. [About some organizational questions concerning preparation of pedagogical workers for work in the conditions of the New Ukrainian school: the Order of the Ministry of Education and Science from 01/15/2018 № 34]. URL: <http://www.zakon.rada.gov.ua/> (data zvernennia: 28. 09. 2020).
9. Pro zatverdzhennia metodychnykh rekomendatsii shchodo orhanizatsii osvitnoho prostoru Novoi ukrainskoї shkoly: Nakaz MON vid 23.03.2018 № 283 [On approval of methodological recommendations for the organization of the educational space of the New Ukrainian School: Order of the Ministry of Education and Science of March 23, 2018 № 283]. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nop/3metodichni-rekomendatsii.pdf> (data zvernennia: 29. 09. 2020).
10. Pro orhanizatsiini pytannia zaprovadzhennia Kontseptsii Novoi ukrainskoї shkoly u zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh I-ho stupenia: Nakaz MON vid 13.07.2017 № 1021. [On organizational issues of introduction of the Concept of the New Ukrainian school in general educational institutions of the 1st degree: Order of the Ministry of Education and Science of 13.07.2017 № 1021]. URL: <http://www.soippo.edu.ua/images/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8/2018/07/04/novyna1/1021.pdf> (data zvernennia: 28. 09. 2020).
11. Pro osvitu: Zakon Ukrainy vid 02.04.2020 r. № 2145-VIII [Law of Ukraine of 02.04.2020 № 2145-VIII "On Education"]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1060-12> (data zvernennia: 28. 09. 2020).
12. Smirnova O. Metodychni aspekty pidhotovky maibutnikh uchyteliv istorii do innovatsiinoї pedahohichnoi diialnosti. [Methodical aspects of preparation of future history teachers for innovative pedagogical activity]. *Ridna shkola*. 2010. №11. S. 50–53.
13. Turianska O. Shcho treba znaty uchyteliu Pro osoblyvosti istorychnoho piznannia. [What a teacher needs to know about the peculiarities of historical knowledge]. *Molod i rynek*. 2010. № 9. S. 81–85.

14. Chernii A. Profesiyni rozvytok pedahoha: dosvid, spivpratsia, priorytety na shliakhu do novoi ukrainskoi shkoly. [Professional development of a teacher: experience, cooperation, priorities on the way to a new Ukrainian school]. Pisliadyplomna osvita v Ukraini. 2018. № 2. S. 40–43. URL: http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/pislya_dyplom_osvina/2_2018/%D0%9F%D0%9E_2_2018_%D0%A7%D0%95%D0%A0%D0%9D%D0%98%D0%99.pdf (data zvernennia: 28. 09. 2020).
15. Iasenyska Zh. Osoblyvosti formuvannia pedahohichnoi maisternosti vchytelia obrazotvorchoho mystetstva. [Features of formation of pedagogical skill of the teacher of fine arts]. Aktualni pytannia humanatarnykh nauk. 2016. Vyp. 16. S. 480–486. URL: <http://dspace.edu.ua/hsci/wp-content/uploads/2017/11/016-64.pdf> (data zvernennia: 26. 09. 2020).

УДК 371.132/.373.3:613.955(045)

DOI 10.25128/2415-3605.20.2.7

МИКОЛА БАЛУХ

ORCID 0000-0001-9628-3671

balukh.mykola@gmail.com

аспірант

Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія
вул. Проскурівського підпілля, 139, м. Хмельницький

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Обґрунтовано умови формування здоров'язбережувальної компетентності в майбутніх учителів початкових класів у системі вищої освіти. Формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх учителів початкових класів є довготривалим та складним процесом, що потребує відповідних педагогічних умінь та забезпечує залучення студентів до процесу здоров'язбереження. Охарактеризовано обрані педагогічні умови, яким належить особлива роль у навчальному процесі закладів вищої навчальних. Визначено стан дослідження проблеми в сучасній науковій літературі. Охарактеризовано здоров'язбережувальну компетентність як комплекс знань, умінь та цінностей, які спрямовані на збереження й зміцнення здоров'я. Розглядаючи педагогічні умови формування здоров'язбережувальної компетентності у майбутніх учителів початкових класів у процесі фахової підготовки, наголошується, що від реалізації комплексу відповідних педагогічних умов залежить передусім її ефективність. Виокремлено наступні педагогічні умови вказаного процесу фахової підготовки: підвищення мотивації майбутніх учителів початкових класів до здоров'язбережувальної діяльності; створення здоров'язбережувального середовища, що спрямоване на виховання свідомого ставлення до власного здоров'я; урізноманітнення форм здоров'язбережувальної діяльності майбутніх учителів. Встановлено, що подальші дослідження доцільно спрямовувати на інтеграцію здоров'язбережувальних компетентностей із компонентами методичної системи навчання професійно-орієнтованих дисциплін.

Ключові слова: здоров'язбережувальна компетентність, заклади вищої освіти, майбутні учителі початкових класів, педагогічні умови.

НИКОЛАЙ БАЛУХ

аспірант

Хмельницькая гуманитарно-педагогическая академия
ул. Проскуровского подполья, 139, г. Хмельницкий

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Обоснованы условия формирования здоровьесберегающей компетентности у будущих учителей начальных классов в системе высшего образования. Формирование здоровьесбережувальної компетентности будущих учителей начальных классов – это длительный и сложный процесс, который требует соответствующих педагогических умений и обеспечивает привлечение студентов к процессу

здоров'єбереження. Охарактеризовані вибрані педагогічні умови, що грають особливу роль у навчальному процесі вищих навчальних закладів. Визначено стан дослідження проблеми в сучасній науковій літературі. Охарактеризовані здоров'єберігаючі компетентності як комплекс знань, умінь і цінностей, спрямованих на збереження та зміцнення здоров'я. Розглядаючи педагогічні умови формування здоров'єберігаючої компетентності у майбутніх учителів початкових класів у процесі професійної підготовки, звернено увагу, що від реалізації комплексу відповідних педагогічних умов, зокрема, залежить її ефективність. Виділено наступні педагогічні умови зазначеного процесу: підвищення мотивації майбутніх учителів початкових класів до здоров'єберігаючої діяльності; створення здоров'єберігаючої середовища, спрямованого на виховання свідомого ставлення до власного здоров'я; різноманітність форм здоров'єберігаючої діяльності майбутніх учителів. Встановлено, що подальші дослідження цілеспрямовано спрямувати на інтеграцію здоров'єберігаючих компетентностей з компонентами методичної системи навчання професійно-орієнтованих дисциплін.

Ключові слова: здоров'єберігаюча компетентність, вищі навчальні заклади, майбутні вчителі початкових класів, педагогічні умови.

MYKOLA BALUKH

PhD student

Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy
139 Proskurivskoho pidpillia Str., Khmelnytskyi

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF HEALTH-SAVING COMPETENCIES OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS

The article is devoted to the substantiation of the conditions for the formation of health competence in future primary school teachers in the higher education system. The development of health competence of future primary school teachers is a long and complex process that requires appropriate pedagogical skills and ensures the involvement of students in the health care process. The chosen pedagogical conditions are characterized, which have a special role in the educational process of higher educational institutions. The state of research of the problem in the modern scientific literature is determined. Health competence is described as a set of knowledge, skills and values that are aimed at maintaining and strengthening health. Considering the pedagogical conditions for the formation of health competence in future primary school teachers in the process of professional training, the article emphasizes that the implementation of a set of appropriate pedagogical conditions depends primarily on its effectiveness. Thus, based on the analysis of research on this topic, we determine that the pedagogical conditions for the formation of health competence of future primary school teachers is a set of forms, methods, tools and content of teaching that affect the quality of the educational process and constitute the optimal educational environment. The following pedagogical conditions for the formation of health-preserving competence of future primary school teachers in the process of professional training are identified: increasing the motivation of future primary school teachers to health-preserving activities; creating a health-preserving environment aimed at fostering a conscious attitude to one's own health; diversification of forms of health care activities of future teachers. It is established that further research should be aimed at integrating health competencies with the components of the methodological system of teaching professionally-oriented disciplines.

Keywords: health competence, higher education institutions, future primary school teachers, pedagogical conditions.

Одним із пріоритетних напрямів державної політики України на шляху до європейського майбутнього є реалізація здоров'язберігального освітнього середовища в системі вищої освіти. Формування здоров'язберігальної компетентності майбутніх учителів початкових класів – це довготривалий процес, що потребує відповідних педагогічних умінь та забезпечує залучення студентів до процесу здоров'язбереження. У зв'язку з цим головною метою вбачаємо необхідність майбутніх учителів навчати молоде покоління цінувати здоров'я, вміти його берегти та зміцнювати. А для цього вчителі повинні передовсім здійснювати здоров'язберігальну професійну діяльність, вести здоровий спосіб життя та бути прикладом для наслідування студентам.

Проблема обумовлена сучасним рівнем розвитку вищої освіти в Україні, який актуалізує педагогічні проблеми, пов'язані з формуванням здоров'язберігальної компетентності

шляхом набуття студентами навичок збереження, зміцнення, використання здоров'я та дбайливого ставлення до нього, свідомого ведення здорового способу життя.

Під час професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів необхідно звертати увагу на формування здоров'язбережувальної компетентності. Ефективність формування цієї компетентності залежить від створення конкретних педагогічних умов. Таким чином, визначення педагогічних умов формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх учителів початкових класів є актуальною проблемою, яка потребує вирішення.

Питанням здоров'язбереження присвячені праці Ю. Бойчука [5], С. Гончаренка [7], Ю. Носко [11], В. Оржеховської [12] та багато інших науковців, які засвідчили щораз більший інтерес до проблеми дослідження. Аналіз публікацій із питань впровадження здоров'язбережувальної компетентності у систему вищої освіти (В. Бобрицька [3], О. Іонова [9]) показав, що її використання є головним напрямом у вирішенні проблем, пов'язаних зі збереженням і зміцненням здоров'я молоді.

Педагогічні умови формування необхідних якостей у майбутніх фахівців з різних видів діяльності висвітлюються в багатьох наукових працях та дисертаційних роботах. Так, Ю. Драгнева [8] і С. Кириленко [10] репрезентують уточнені педагогічні умови реалізації здоров'язбережувальних технологій у системі фахової підготовки студентів; Ю. Бойко [4] висвітлює різні аспекти та педагогічні умови формування здоров'язбережувальної компетентності у системі вищої освіти, що надає змогу говорити про актуальність, теоретичну та практичну значущість зазначеної проблеми.

Метою статті є визначення та розкриття педагогічних умов формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх учителів початкових класів під час їх професійної підготовки у системі вищої освіти.

У «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» поняття «умова» визначено як «необхідна обставина, особливості реальної дійсності, які уможливають здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяють чомусь» [6, с. 1295], а поняття «педагогічний» визначено як такий, що «відповідає правилам, установленим поняттям, вимогам педагогіки» [6, с. 1295, 713].

Слушним, на нашу думку, є визначення педагогічних умов, представлене Є. Хриковим: «Обставини, які обумовлюють певний напрямок розвитку педагогічного процесу; сукупність об'єктивних можливостей змісту, форм, методів, прийомів, засобів педагогічної діяльності» [14, с. 12].

Зазначимо, що здоров'язбережувальна компетентність – це комплекс знань, умінь, ставлень та цінностей, які спрямовані на збереження й зміцнення здоров'я. Більшість українських дослідників розглядають компетентність здоров'язбереження як основу буття людини, де основним є усвідомлення важливості здоров'я, здорового способу життя для всієї життєдіяльності особистості [5, с. 154; 11, с. 80; 13, с. 48].

У формуванні педагогічних умов здоров'язбережувальної компетентності погоджуємося з визначеннями, які наведені у працях, а саме: Н. Башавець (педагогічні умови – це обставини, що впливають на формування культури здоров'язбереження як світоглядної орієнтації й урахування яких необхідне для підвищення ефективності цього процесу) [2, с. 255]; Т. Осадченко (педагогічні умови – це сукупність форм, методів і засобів освітнього середовища, що сприяє ефективності підготовки майбутнього вчителя до створення здоров'язбережувального середовища школи) [2, с. 230].

На думку Т. Андрющенко, педагогічні умови – це сукупність внутрішніх і зовнішніх чинників, які забезпечують ефективність і результативність процесу формування здоров'язбережувальної компетентності. До зовнішньої складової педагогічних умов відносяться комплекс форм, методів, прийомів, засобів, а також зміст навчання; внутрішньою складовою визначається рівень мотивації, сформованість інтересу, потреб, ціннісних орієнтацій, ціннісного ставлення до власного здоров'я та здоров'я оточуючих [1, с. 14].

В. Бобрицька визначає наступні педагогічні умови формування здорового способу життя у майбутніх учителів у процесі вивчення природничих наук:

– мотиваційне забезпечення діяльності студента, що ґрунтується на пізнавальній активності, діалогічності, креативності, практичній значущості навчального процесу для кожного суб'єкта діяльності та вільному виборі його позиції;

– використання у процесі реалізації навчально-виховних цілей вищої педагогічної школи предметного поля природничих дисциплін, зміст яких становить методологічне, теоретичне й прикладне підґрунтя дотримання здорового способу життя студентів, формування їх професійної компетенції; орієнтація процесу вивчення природничих дисциплін на суб'єкту позицію студента як носія індивідуального досвіду і способу життя;

– реалізація у процесі вивчення природничих дисциплін принципів пріоритетності гуманістичних цінностей, демократизму, індивідуалізації, самопізнання та саморозвитку;

– цілісність, безперервність процесу формування системи знань, умінь і навичок організації здорової життєдіяльності студентів;

– залучення студентів у процесі вивчення природничих дисциплін до діяльності, яка моделює їх майбутню професійну працю [3, с. 263–264].

Проведений нами аналіз науково-педагогічної літератури з цього питання свідчить про значний інтерес науковців до проблеми визначення поняття про педагогічні умови. Однак досліджень щодо педагогічних умови в сучасній науковій літературі не достатньо розкрито.

На основі аналізу досліджень з цієї тематики визначаємо, що педагогічні умови формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх учителів початкових класів – це сукупність форм, методів, засобів та змісту навчання, які впливають на якість освітнього процесу і становлять оптимальне освітнє середовище для засвоєння майбутніми учителями знань, умінь і навичок здоров'язбережувальної діяльності на основі мотиваційно-ціннісного ставлення до здоров'я та в кінцевому результаті підвищують рівень сформованості здоров'язбережувальної компетентності майбутнього учителя початкових класів у системі вищої освіти.

Ми виокремили такі педагогічні умови, які, на нашу думку, забезпечують ефективний вплив на формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх учителів початкових класів у системі вищої освіти:

- формування ціннісного ставлення в майбутніх учителів до власного здоров'я та здоров'я інших на основі їх самовираження у процесі дотримання здорового способу життя. Зазначена умова відображає специфіку педагогічного процесу, яка підвищує ефективність виховного процесу, що дає змогу максимально врахувати індивідуальні здібності, потреби, інтереси майбутніх учителів та забезпечує поєднання знань та досвіду в галузі здоров'язбереження;

- активізація пізнавальної діяльності майбутніх учителів за допомогою наповнення дисциплін фахової підготовки здоров'язбережувальним змістом;

- набуття досвіду ведення здорового способу життя для формування вмінь і навичок зміцнення та збереження здоров'я у процесі використання ефективних форм і методів забезпечення здоров'язбережувальної діяльності в середовищі.

Формування здоров'язбережувальної компетентності є однією з пріоритетних в контексті підготовки майбутніх учителів початкових класів як такої, що має визначальний характер для формування здоров'язберігаючого середовища у поліпшенні здоров'я майбутнього покоління. Кожен майбутній педагог повинен усвідомлювати особисту відповідальність за створення педагогічних умов, які дають змогу «не нашкодити» фізичному та психічному благополуччю, на реалізацію методів і засобів навчання відповідно до фізіолого-психологічних принципів збереження здоров'я та вихованню культури здоров'я в усіх учасників навчально-виховного процесу.

Отже, на основі проведеного аналізу педагогічні умови формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх учителів початкових класів розглядаємо як сукупність педагогічних умов, реалізація яких забезпечує сформованість здоров'язбережувальної компетентності майбутніх учителів у системі вищої освіти.

Здоров'язбережувальна компетентність майбутніх учителів початкових класів належить до ключових компетентностей, яку необхідно формувати під час професійної підготовки майбутніх педагогів.

Подальші дослідження доцільно спрямувати на інтеграцію здоров'язбережувальних компетентностей із компонентами методичної системи навчання професійно-орієнтованих дисциплін.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрищенко Т. К. Формування ціннісного ставлення до власного здоров'я в дітей старшого дошкільного віку: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Переяслав-Хмельницький, 2007. 268 с.
2. Башавець Н. А. Теоретико-методичні засади формування культури здоров'язбереження як світоглядної орієнтації студентів вищих економічних навчальних закладів: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Одеса, 2012. 556 с.
3. Бобрицька В. І. Теоретичні і методичні основи формування здорового способу життя у майбутніх учителів у процесі вивчення природничих наук: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. К., 2006. 480 с.
4. Бойко Ю. С. Формування аксіологічних установок до здорового способу життя у студентів вищих навчальних закладів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.0. Умань, 2015. 268 с.
5. Бойчук Ю. Д. Створення здоров'язберігаючого освітнього середовища як проблема сучасної освіти. Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені В. Винниченка. Серія: Педагогічні науки. 2009. Вип. 77. С. 153–158.
6. Великий тлумачний словник сучасної української мови / авт.-уклад. Бусел В. К.; Ірпін: Перун, 2001. 1440 с.
7. Гончаренко С. У. Методика навчання і наукових досліджень у вищій школі. К.: Вища школа, 2003. 323 с.
8. Драгнєв Ю. В. Компоненти формування культури здоров'я студентів в умовах комп'ютеризації навчання: монографія / за ред. С. С. Єрмакова. Харків: ХДАДМ (ХХІІІ), 2007. 176 с.
9. Іонова О. М., Лукьянова Ю. С. Здоров'язбереження особистості як психолого-педагогічна проблема. Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту: монографія / за ред. С. С. Єрмакова. Харків, 2009. ХХІІІ, № 1. С. 69–72.
10. Кириленко С. В. Соціально-педагогічні умови формування культури здоров'я старшокласників: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. К., 2004. 21 с.
11. Носко Ю. М. Теоретичні аспекта застосування здоров'язбрежувальних технологій у сучасній школі. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Вип. 91. Т. ІІ. Серія: Педагогічні науки. Фізичне виховання та спорт. 2011. С. 79–83.
12. Оржеховська В. М. Здоров'язбережувальне навчання і виховання: проблеми, пошук. Наукові записки НДУ імені М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки. 2011. № 4. С. 29–31.
13. Отравенко О. В. Організація інноваційної навчальної діяльності майбутніх фахівців з фізичного виховання через інтергацію здоров'язбережувальних технологій. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 15. 2014. Вип. 3 (45). 2014. С. 249–253.
14. Хриков Є. М. Педагогічні умови як складова наукових знань. Шлях освіти. 2011. № 2 (60). С. 11–15.

REFERENCES

1. Andriushchenko T. K. (2007). Formuvannia tsinnisnoho statsionaru do vlasnoho zdorovia u ditei starshoho doshkilnoho viku: dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.08. [Formation of a value attitude to one's own health in older preschool children]. Pereiaslav-Khmelnytskyi. 268 s.
2. Bashavets N. A. (2012). Teoretyko-metodychni zasady formuvannia kultury zdoroviazberezhennia yak svitohliadnoi oriientsatsii studentiv vyshchyykh ekonomichnykh navchalnykh zakladiv: dys. ... d-ra ped. nauk: 13.00.04. [Theoretical and methodological principles of forming a culture of health care as a worldview orientation of students of higher economic educational institutions]. Odesa. 556 s.
3. Bobrytska V. I. (2006). Teoretychni i metodychni osnovy formuvannia zdorovoho sposobu zhyttia u maibutnikh uchyteliv u protsesi vyvchennia pryrodnychyykh nauk: dys. ... d-ra ped. nauk: 13.00.04. [Theoretical and methodical bases of formation of a healthy way of life at future teachers in the course of studying of natural sciences]. Kyiv. 480 s.
4. Boiko Yu. S. (2015). Formuvannia aksiolohichnykh ustanovok do zdorovoho sposobu zhyttia u studentiv vyshchyykh navchalnykh zakladiv: dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.07. [Formation of axiological attitudes to a healthy lifestyle in students of higher educational institutions]. Uman. 268 s.
5. Bojchuk Ju. D. (2009). Stvorennia zdorovjazberighaiuchogho osvitniogho seredovyshcha yak problema suchasnoi osvity. [Creating a Healthy Education Environment as a Problem of Modern Education]. Naukovi zapysky Kirovohrads'kogho derzh. ped. un-tu im. V. Vynnychenka. [Scientific notes of Kirovohrad V. Vinnichenko state. ped. University]. Seria: Ped. nauky: zb. nauk. prac. Kirovohrad: RVV KDPU imeni V. Vynnychenka. Vyp. 77.4.2. S. 153–158.
6. Velykyi tлумachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy. (2001). [Large explanatory dictionary of the modern Ukrainian language]. avt. - uklad. Busel V. Kyiv; Irpin: Perun. 1440 s.
7. Honcharenko S. U. (2003). Metodyka navchannia i naukovykh doslidzhen u vyshchii shkoli [Methods of teaching and research in higher education]. Kyiv: Vyshcha shkola. 323 s.

8. Drahnev Y. V. (2007). Komponenty formuvannia kultury zdorovia studentiv v umovakh kompiuteryzatsii navchannia: monohrafiia. [Components of forming a culture of student health in the context of computerization of education: a monograph]. Za red. Yermakova S. S. Kharkiv: KhDADM (KhKhPI). 176 s.
9. Ionova O. M., Lukianova Y. S. (2009). Zdoroviazberezhennia osobystosti yak psykhologo-pedahohichna problema. [Health of the individual as a psychological and pedagogical problem]. Pedahohika, psykhohiia ta medyko-biologichni problemy fizychnoho vykhovannia i sportu: monohrafiia / za red. Yermakova S. S. Kharkiv. KhKhPI. №1. S. 69–72.
10. Kyrylenko S. V. (2004). Sotsialno-pedahohichni umovy formuvannia kultury zdorovia starshoklasnykiv: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.07. [Socio-pedagogical conditions of forming the health culture of high school students]. Kyiv. 21 s.
11. Nosko Ju. M. (2011). Teoretychni aspekty zastosuvannia zdorov'jazberezhuvalnykh tekhnologhij u suchasniy shkoli. [Theoretical aspects of the use of health technologies in modern schools]. Visnyk Chernihivskoho nac. ped. un-tu im. T. Gh. Shevchenka [Bulletin of Chernihiv Taras Shevchenko National Pedagogical University]. Vyp. 91. T. II. Seria: Ped. Fizyчне vykhovanna ta sport. Chernihiv: ChNPU. S. 79–83.
12. Orzhekhovska V. M. (2011). Zdorov'jazberezhuvalne navchannia i vykhovannia: problemy, poshuk. [Health-saving education and training: problems, search]. Naukovi zapysky NDU im. M. Gogola [Scientific notes of NGU named after M. Gogol]. Psykhologo-pedagogicni nauky. N 4. S. 29–31.
13. Otravenko O. V. (2014). Orghanizacia innovacijnoi navchalnoi dialnosti majbutnikh fakhivciv z fizychnoho vykhovanna cherez intergraciju zdorov'jazberezhuvalnykh tekhnologij. [Organizing innovative training activities for future physical education professionals through the integration of health-saving technologies]. Naukovyj chasopys Nac. ped. un-tu imeni M. P. Draghomanova. Scientific journal of the National Pedagogical University named after M.P. Draghomanov. Seria 15: zb. nauk. prac. Kyiv: Vyd-vo NPU im. M. P. Draghomanova. Vyp. ZK (45). S. 249–253.
14. Khrykov Ye. M. Pedahohichni umovy yak skladova naukovykh znan. [Pedagogical conditions as a component of scientific knowledge] // Shliakh osvity. (2011). № 2 (60). S. 11–15.

УДК 378.016:[37.011.3-051:004]

DOI 10.25128/2415-3605.20.2.8

НАТАЛІЯ ПАВЛОВА

ORCID/0000-0002-7817-6781

natalia.pavlova@rshu.edu.ua

кандидат педагогічних наук, доцент
Рівненський державний педагогічний університет
вул. Пластова, 31 м. Рівне

ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНФОРМАТИКИ ЯК ПРЕДМЕТ НАУКОВО-МЕТОДИЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Професійну компетентність майбутнього вчителя інформатики розглядаємо як мету професійної підготовки за освітньою програмою «Середня освіта (інформатика)»; професійно-особистісну характеристику мотивованого фахівця; здатність особистості різносторонньо застосовувати фундаментальні знання у професійній діяльності; готовність особистості кваліфіковано виконувати професійні обов'язки; передумову особистісного й професійного розвитку. Вказано, що професійна компетентність є динамічним утворенням і тому, говорячи про формування компетентності, маємо на увазі оволодіння нею на певному рівні, зокрема, під час здобуття вищої освіти відбувається її цілеспрямоване формування, а подальший розвиток здійснюється після здобуття кваліфікації, під час професійної діяльності у закладах освіти. Компонентами професійної компетентності є загальні (педагогічні) і спеціальні (предметні) компетентності; останні відображають специфіку діяльності вчителя під час навчання (викладання та учіння) певного предмета. При цьому цей феномен є складним, оскільки питання щодо вироблення єдиного підходу до трактування змісту і структурних компонентів залишається відкритим, але ці розбіжності не мають принципових відмінностей і підкреслюють унікальність педагогічної діяльності. Формування професійної компетентності визначаємо як цілеспрямований процес щодо оволодіння знаннями з фундаментальної науки інформатики, методики навчання інформатики та суміжних дисциплін, а також вироблення умінь обґрунтовано їх застосовувати, розвитку професійно значущих особистісних якостей, набуття досвіду діяльності за фахом.

НАТАЛІЯ ПАВЛОВА

кандидат педагогических наук, доцент
Ровенский государственный педагогический университет
ул. Пластова 31, г. Ровно

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНФОРМАТИКИ КАК ПРЕДМЕТ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Профессиональную компетентность будущего учителя информатики рассматриваем как цель профессиональной подготовки по образовательной программе «Среднее образование (информатика)»; профессионально-личностную характеристику мотивированного специалиста; способность личности разносторонне применять фундаментальные знания в профессиональной деятельности; готовность личности квалифицированно выполнять профессиональные обязанности; предпосылку личностного и профессионального развития. Указано, что профессиональная компетентность является динамичным образованием и поэтому, говоря о формировании компетентности, имеем в виду овладение на определенном уровне, в частности, во время получения высшего образования происходит ее целенаправленное формирование, а дальнейшее развитие осуществляется после получения квалификации, во время профессиональной деятельности в учреждениях образования. Компонентами профессиональной компетентности является общее (педагогические) и специальные (предметные) компетентности; последние отражают специфику деятельности учителя во время обучения (преподавания и учения) определенного предмета. При этом этот феномен является сложным, поскольку вопрос о выработке единого подхода к трактовке содержания и структурных компонентов остается открытым, но эти разногласия не имеют принципиальных различий и подчеркивают уникальность педагогической деятельности. Формирование профессиональной компетентности определяем как целенаправленный процесс: овладение знаниями по информатике как фундаментальной науки, методики обучения информатике и смежным дисциплинам, а также выработка умений обоснованно их применять, развития профессионально значимых личностных качеств, приобретение опыта деятельности по специальности.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, информатика, будущий учитель информатики.

NATALIA PAVLOVA

nataliia.pavlova@rshu.edu.ua
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Rivne State Pedagogical University
31 Plastova Str., Rivne

PROFESSIONAL COMPETENCE OF A FUTURE TEACHER OF INFORMATICS AS A SUBJECT OF SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL RESEARCH

We consider the professional competence of a future teacher of computer science as: the purpose of professional training on the educational program “Secondary education (computer science)”; professional and personal characteristics of a motivated personality; the ability of an individual to apply fundamental knowledge according to the subject of professional activity; readiness of an individual to perform professional duties; prerequisite for personal and professional development. Professional competence is a dynamic formation distinguished between the professional competence of a future teacher as of a graduate and of the one, who is already a teacher. Speaking of the formation of a competence, we mean mastering it at a certain level. In particular, in the course of higher education we distinguish purposeful formation. Its further development is carried out after obtaining a qualification, in the process of professional activity. The components of this competence are general (pedagogical) and special (subject) competencies, the latter reflecting the specifics of the teacher’s activities in teaching and learning a particular subject. In this list we highlight the methodological competence. This phenomenon is difficult, because the question of developing a unified approach to the interpretation of content and structural components remains open, but these features are not fundamentally different. They emphasize the uniqueness of pedagogical activities. The formation of professional competence is defined as a purposeful process for: mastering fundamental, integrated, systematic knowledge of Pedagogy,

ПРОФЕСІЙНА ІДЕНТИЧНІСТЬ І МАЙСТЕРНІСТЬ ПЕДАГОГА

Psychology, Computer Science as a basic science and methods of its teaching; strengthening the motivational and value principles of continuous self-education and self-improvement, creative and responsible attitude to the profession; formation of skills to apply the acquired knowledge in practical situations that simulate professional activity; enrichment of professional experience, which should be formed in the institution of higher education at a minimum level; development of professionally significant personal qualities. The peculiarities of this process are due to the requirements of employers, the ideas of implementation in practice of psychological and pedagogical innovations and modern technologies, specified by the specifics of teaching the subject.

Keywords: professional competence, Computer Science, future Computer Science teacher.

Багатогранність педагогічної діяльності вчителя, інноваційні зміни в освіті та динамічний розвиток інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) висувають високі вимоги до якості професійної підготовки майбутнього вчителя інформатики, який повинен володіти не лише предметними знаннями, навичками моделювання освітнього процесу і прогнозування результатів власної професійної діяльності, а й усвідомлювати соціальну відповідальність, бути мобільним й креативним, готовим до самовдосконалення та саморозвитку.

Однією з умов успішного розв'язання окресленої вище проблеми у процесі професійної підготовки вчителя інформатики є формування і розвиток його професійної компетентності. На переконання І. А. Зязюна, оволодіння майбутнім вчителем цією компетентністю є передумовою професійно-особистісного розвитку, орієнтиром у конструюванні індивідуальної лінії просування в професії [7, с. 409].

Мета статті полягає в обґрунтуванні доцільного формування в майбутніх учителів інформатики професійної компетентності у процесі здобуття кваліфікації «вчитель інформатики» та налаштуванні на подальший розвиток набутої компетентності під час професійної діяльності.

У проєкті TUNING виокремлено загальні і предметно-спеціальні компетентності, які повинні бути сформовані у здобувача вищої освіти після завершення навчання за певною освітньо-професійною програмою (ООП) [5, с. 9–17]. Структура компетентностей вчителя інформатики має такий вигляд:

- загальні компетентності: індивідуальної ідентифікації та саморозвитку; міжособистісні; суспільно-системні;
- професійно спеціалізовані компетентності: загальнопрофесійні; предметно-орієнтовані; технологічні; професійно-практичні [9, с. 15].

Уточнимо, що перелік згаданих вище компетентностей майбутнього вчителя інформатики, який здобуває вищу освіту за ОПП «Середня освіта (інформатика)», повинен добиратися з урахуванням Національної рамки кваліфікацій, вимог роботодавців, посадових завдань та обов'язків вчителя, предметного поля його професійної діяльності у закладах загальної середньої освіти (ЗЗСО). Зв'язок між ключовими компетентностями учнів з інформатичної освітньої галузі і програмними компетентностями майбутнього вчителя інформатики, а також перелік окремих компетентностей, якими повинен оволодіти здобувач вищої освіти за ООП «Середня освіта (інформатика)» у Рівненському державному гуманітарному університеті, відображено відповідно на рис. 1. та у табл. 1.

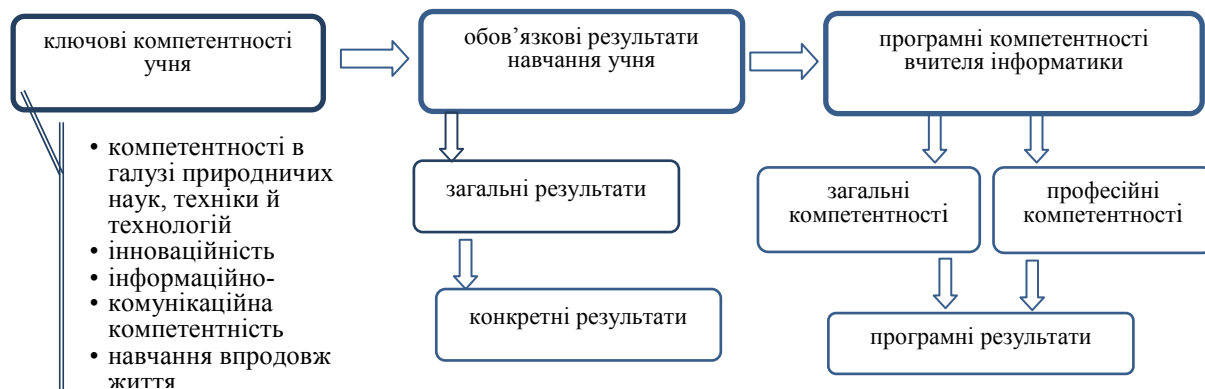


Рис. 1. Ключові компетентності учнів з інформатичної освітньої галузі та програмні компетентності вчителя інформатики.

Таблиця 1

Компетентності майбутнього вчителя інформатики

<i>Загальні компетентності</i>	<i>Професійні компетентності</i>
Здатність генерувати нові ідеї (креативність), приймати обґрунтовані рішення, бути творчою особистістю; здатність розуміти значення інформації в сучасному суспільстві, здійснювати інформаційні процеси, відповідально ставитися до питань інформаційної безпеки.	Здатність формувати компетентну, технічно, інформаційно освічену особистість учня при вивченні інформатичної освітньої галузі; здатність збирати, аналізувати та інтерпретувати інформацію (дані), спираючись на знання з інформатики як фундаментальної науки та як шкільного предмета і на міждисциплінарні знання; здатність здійснювати власне науково-педагогічне дослідження, узагальнювати й оприлюднювати здобуті результати (у наукових публікаціях, виступах тощо).

У науково-методичних джерелах професійну компетентність фахівця представлено як:

– якість особистості, що характеризує рівень її інтеграції з професійним та соціальним середовищем, входження у які передбачає виконання різних соціальних ролей [4, с. 203–204];

– інтегративну характеристику, що визначає готовність і здатність особистості розв'язувати професійні функції відповідно до прийнятих у суспільстві освітніх нормативів й стандартів, ціннісних установок, досвіду професійної діяльності, особистісних якостей [10, с. 30].

Професійну компетентність майбутнього вчителя інформатики В. В. Шовкун тлумачить як «здатність людини, що основана на знаннях, уміннях, навичках, отриманому досвіді і здібностях, які надбано і розвинуто завдяки навчанню» [11, с. 36]. У процесі, спрямованому на оволодіння цією компетентністю, вчений виділяє вироблення особистісного стилю діяльності, розширення професійного світогляду, розвиток професійної культури.

Професійну компетентність майбутнього вчителя інформатики розглядаємо як:

- мету професійної підготовки за ОПП «Середня освіта (інформатика)»;
- професійно-особистісну характеристику мотивованої особистості;
- здатність застосовувати фундаментальні знання з інформатики та суміжних галузей відповідно до предмета професійної діяльності і на рівні сучасних вимог;
- готовність до виконання загальнопедагогічних функцій, професійних обов'язків, неперервного особистісного й професійного розвитку.

Професійно компетентний вчитель володіє навичками критичного мислення й творчої педагогічної діяльності, є мобільним і таким, що прагне до самопізнання, саморозвитку і самореалізації. Розвитку у студентів згаданих вище якостей сприяють не лише фундаментальна предметна, науково-методична, психолого-педагогічна підготовка, а й особистісний потенціал.

На основі аналізу науково-методичних і психолого-педагогічних джерел можна зробити висновок, що вчені ще не виробили єдиного загальноприйнятого трактування професійної компетентності майбутнього вчителя, але усі ці розбіжності не мають принципових відмінностей і лише підкреслюють унікальність педагогічної діяльності та багатогранність відповідної кваліфікації.

Акцентуючи увагу на відповідності знань вчителя інформатики сучасним досягненням науки, а також на володінні основами менеджменту, І. В. Гирка виділяє у професійній компетентності наступні компоненти:

- інформаційний (здатність орієнтуватися в інформаційному потоці, насамперед, у контексті професійно-педагогічної діяльності);
 - комунікативний (знання особливостей формального і неформального спілкування);
 - проєктивний (готовність проєктувати освітній процес, добирати зміст навчання)
- [4, с. 61–62].

І. С. Мінтій розглядає професійну компетентність вчителя інформатики як цілісну інтегративну особистісну характеристику і досліджує її через сукупність наступних компетентностей:

- ключові (навчальні, соціальні, загальнокультурні, ІТ-компетентності);
- загальнопрофесійні (методичні, науково-дослідницькі, організаційно-управлінські, психолого-педагогічні, ІТ-компетентності та ін.);
- спеціальні професійні (предметні) [7, с. 38–39].

Привернемо увагу до структури професійної компетентності за А. М. Андрєєвим, в якій виділено, зокрема, навчальні, організаційні і науково-дослідницькі компоненти [1, с. 89–91]. Наприклад, навчальну групу професійної компетентності вчений представляє здатністю вчителя:

- формулювати, досягати й переосмислювати освітні цілі щодо вивчення предмета загалом і конкретних тем зокрема;
- творчо використовувати сучасні методи, організаційні форми і засоби, що сприяють активізації продуктивної діяльності учнів;
- розробляти авторські інноваційні освітні продукти, засновані на власному педагогічному досвіді.

Професійна компетентність вчителя – це динамічне та багаторівневе утворення оволодіння яким є тривалим процесом, і тому окремі елементи повинні відображатися на усіх етапах навчання студента за відповідною ОПП, що представляємо у такій послідовності: загальнонаукова підготовка – психолого-педагогічна та предметна підготовка – оволодіння навичками роботи з ІКТ та підготовка з методики навчання інформатики. Говорячи про формування компетентності, маємо на увазі оволодіння нею на певному рівні. Під час навчання у ЗВО відбувається цілеспрямоване формування професійної компетентності, а її подальший розвиток здійснюється після здобуття відповідної кваліфікації, під час професійної діяльності у ЗЗСО, розширення власного педагогічного досвіду, самовдосконалення.

Сукупність послідовних дій, спрямованих на формування професійної компетентності майбутнього вчителя інформатики, К. П. Осадча представила описом напрямків, серед яких:

- освітній (теоретична підготовка з фахових дисциплін та суміжних з ними дисциплінами);
- розвивальний (готовність до активної педагогічної діяльності та саморозвитку);
- практичний (самореалізація під час виконання лабораторних робіт, курсових проєктів, проходження практик тощо) [8, с. 21–122].

Процес формування професійної компетентності майбутнього вчителя інформатики за ОПП «Середня освіта (інформатика)», спрямований на:

- оволодіння фундаментальними, інтегрованими, системними знаннями з педагогіки, психології, інформатики як фундаментальної науки та методики її викладання, а також інших суміжних дисциплін;
- посилення мотиваційно–ціннісних засад щодо неперервної самоосвіти та самовдосконалення, творчого і відповідального ставлення до професії;
- формування вмінь застосовувати здобуті знання у навчальних практичних ситуаціях, що моделюють професійну діяльність;
- збагачення досвіду професійної діяльності, який повинен бути сформований у ЗВО на мінімальному рівні;
- розвиток професійно значущих особистісних якостей.

Водночас здобуваються не лише результати навчання за ОПП, а й відбувається професійне становлення майбутнього вчителя, його входження у педагогічну діяльність, вироблення професійної позиції, пошук напрямів професійного самовизначення і самореалізації.

Незважаючи на те, що професійна компетентність вчителя формується під час діяльності, її не варто ототожнювати з професіоналізмом, проте доречно розглядати як одну із умов його досягнення. Професіоналізм фахівця розкривається через компетентність, володіння якою дозволяє самостійно і на високому рівні виконувати професійну діяльність. Ґрунтуючись на вміннях знаходити ефективне вирішення конкретних завдань щодо навчання та розвитку учнів,

ПРОФЕСІЙНА ІДЕНТИЧНІСТЬ І МАЙСТЕРНІСТЬ ПЕДАГОГА

засвоювати різноманітні способи розв'язування професійних задач із використанням інноваційних засобів діяльності, професійна компетентність вчителя тісно пов'язана з його професіоналізмом.

Актуальною для нашого дослідження є запропонована П. С. Атаманчуком методика формування професійної компетентності та розширення світогляду майбутнього педагога на принципах бінарності цілеорієнтацій та об'єктивного контролю в процедурах навчання суб'єкта [2, с. 18]. Вчений звертає увагу та те що, у значній кількості ОПП, які формують відповідь на запитання, чого здобувач вищої освіти має навчитися, «прогнозовані рівні фахових компетентностей ще недостатньо детермінуються об'єктивними чинниками, які мали б налаштовувати навчальний процес на формування в студента професійно значущих якостей» [2, с. 17].

Професійна компетентність вчителя як особистісна характеристика є багатоаспектним утворенням, змістове наповнення й розуміння якого зумовлені багатьма чинниками. При цьому цей феномен є складним, оскільки питання щодо вироблення єдиного підходу до трактування змісту і представлення структурних компонентів залишається відкритим. Проте більшість вчених, розглядаючи професійну компетентність майбутнього вчителя у площині професійної підготовки вважає, що серед компонентів вказаної компетентності є загальні (педагогічні) і спеціальні (предметні) компетентності, причому спеціальні відображають специфіку професійної діяльності вчителя під час навчання (викладання та учіння) певного предмета.

У контексті підготовки майбутнього вчителя інформатики формування професійної компетентності визначаємо як цілеспрямований процес щодо оволодіння знаннями з інформатики, методики навчання інформатики та суміжних дисциплін, а також формування умінь їх обґрунтовано застосовувати у різних професійних ситуаціях. Особливості такого процесу зумовлені вимогами роботодавців, ідеями впровадження у практику психолого–педагогічних інновацій та сучасних технологій, конкретизовані специфікою предметного поля професійної діяльності вчителя інформатики у ЗЗСО.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андреев А. М. Теоретико-методичні засади підготовки майбутнього вчителя фізики до організації інноваційної діяльності учнів у навчальному процесі: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Запоріжжя, 2019. 577 с.
2. Атаманчук П. С. Управління процесом формування професійних компетентностей майбутнього педагога-фізика. *Sciences of Europe*. 2018. № 30. С. 6–20.
3. Гирка І. В. Професійна компетентність майбутніх учителів інформатики у контексті модернізації педагогічної освіти. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія «Педагогіка та психологія»*. 2015. Вип. 2 (2). С. 60–63.
4. Драч І. І. Управління формуванням професійної компетентності магістрів педагогіки вищої школи: теоретико-методичні засади: монографія. К.: Дорадо-Друк, 2013. 456 с.
5. Захарченко В. М., Луговий В. І., Рашкевич Ю. М., Таланова Ж. В. Розроблення освітніх програм: методичні рекомендації / за ред. В. Г. Кременя. К.: ДП «НВ Пріоритети», 2014. 120 с.
6. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії: монографія. Черкаси: Вид-во ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2008. 608 с.
7. Мінтій І. С. Формування у студентів педагогічних університетів компетентностей з програмування на основі функціонального підходу: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. К., 2013. 254 с.
8. Осадча К. П. Формування професійної компетентності майбутніх учителів інформатики у процесі вивчення фахових дисциплін: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Мелітополь, 2009. 423 с.
9. Спірін О. М. Методична система базової підготовки вчителя інформатики за кредитно-модульною технологією: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2013. 182 с.
10. Фесенко О. С. Формування методичності компетентності майбутнього вчителя початкової школи у процесі вивчення природничих дисциплін у педагогічному коледжі: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Кропивницький, 2018. 269 с.
11. Шовкун В. В. Формування професійної компетентності майбутніх учителів інформатики у квазіпрофесійній діяльності: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Херсон, 2016. 247 с.

REFERENCES

1. Andreev A. M. Teoretiko-metodichni zasadi pidgotovki majbutnogo vchitelja fizyki do organizacii innovacijnoi dialnosti uchniv u navchalnomu procesi [Theoretical and methodical bases of preparation of the future teacher of physics for the organization of innovative activity of pupils in educational process]: dis. ... d-ra ped. nauk: 13.00.04. Zaporizhzhja, 2019. 577 s. (in Ukrainian)

2. Atamanchuk P. S. Upravlinnia protsesom formuvannia profesiinykh kompetentnosti maibutnoho pedahoha-fizyka. [Management of the process of formation of professional competencies of the future teacher-physicist]: Sciences of Europe, 2018. № 30. S. 6–20. (in Ukrainian)
3. Hyrka I. V. Profesiina kompetentnist maibutnikh uchyteliv informatyky u konteksti modernizatsii pedahohichnoi osvity [Professional competence of future computer science teachers in the context of modernization of pedagogical education]: Naukovyi visnyk Mukachivskoho derzhavnoho universytetu. Seriia "Pedahohika ta psykholohia". 2015. Vyp. 2 (2). S.60 – 63. (in Ukrainian)
4. Drach I. I. Upravlinnia formuvanniam profesiinoi kompetentnosti mahistriv pedahohiky vyshchoi shkoly [Management of the formation of professional competence of masters of higher school pedagogy]: teoretyko-metodychni zasady: monohrafiia. Kyiv: Dorado-Druk. 2013. 456 s. (in Ukrainian)
5. Zakharchenko V. M., Luhovyi V. I., Rashkevych Yu. M., Talanova Zh. V. Rozroblennia osvity proham [Development of educational programs]: metodychni rekomendatsii / za red. V. H. Kremenii. Kyiv: DP "NV Priorytety". 2014. 120 s. (in Ukrainian)
6. Ziazun I. A. Filosofiia pedahohichnoi dii: monohrafiia. Cherkasy [Philosophy of pedagogical action]: Vyd-vo vid. ChNU im. B. Khmelnytskoho, 208. 608 s. (in Ukrainian)
7. Mintii I. S. Formuvannia u studentiv pedahohichnykh universytetiv kompetentnosti z prohamuvannia na osnovi funktsionalnoho pidkhodu [Formation of programming competencies in students of pedagogical universities on the basis of a functional approach]: dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.02. Kyiv, 2013. 254 s. (in Ukrainian)
8. Osadcha K. P. Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv informatyky u protsesi vyvchennia fakhovykh dystsyplin [Formation of professional competence of future teachers of computer science in the process of studying professional disciplines]: dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04. Melitopol, 2009. 423 s. (in Ukrainian)
9. Spirin O. M. Metodychna systema bazovoi pidhotovky vchytelia informatyky za kredytno-modulnoi tekhnolohiei [Theoretical and methodical bases of preparation of the future teacher of physics for the organization of innovative activity of pupils in educational process]: monohrafiia. Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka, 2013. 182 s. (in Ukrainian)
10. Fesenko O. S. Formuvannia metodychnosti kompetentnosti maibutnoho vchytelia pochatkovoi shkoly u protsesi vyvchennia pryrodnykh dystsyplin u pedahohichnomu koledzhi [Formation of methodical competence of the future primary school teacher in the process of studying natural sciences in the pedagogical college]: dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04. Kropyvnytskyi, 2018. 269 s. (in Ukrainian)
11. Shovkun V. V. Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv informatyky u kvaziprofesiinii diialnosti [Formation of professional competence of future teachers of computer science in quasi-professional activity]: dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04. Kherson, 2016. 247 s. (in Ukrainian)

УДК 378.1;789.5

DOI 10.25128/2415-3605.20.2.9

ЛІНА ІЛЬЧУК

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4871-0979>

linapetrivna@ukr.net

кандидат педагогічних наук, старший викладач
Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна
академія імені Тараса Шевченка
вул. Ліцейна, 1, м. Кременець

ЗМІСТ МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ-МУЗИКАНТІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ ДЗВОНАРСТВА У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Обґрунтовано актуальність удосконалення професійної підготовки майбутніх педагогів-музикантів у зв'язку зі зростанням суспільних запитів до фахових якостей вчителя. Встановлено, що пошук педагогом нового змісту освіти, зокрема серед етнопедагогічних засобів дзвонарства, використання нетрадиційних методів і форм навчання сприятиме творчому розвитку особистості, формуванню в неї ціннісного ставлення до традицій і звичаїв свого народу. Визначено необхідність формування методичної готовності майбутніх педагогів-музикантів до використання засобів дзвонарства у професійній діяльності. З'ясовано, що розвиток у студентів мотивів до вивчення дзвонарства відбуватиметься ефективніше шляхом спрямування освітнього процесу мистецько-

ПРОФЕСІЙНА ІДЕНТИЧНІСТЬ І МАЙСТЕРНІСТЬ ПЕДАГОГА

педагогічних факультетів на розвиток в майбутніх педагогів дзвонознавчих компетентностей. Серед векторів інноваційних коректив – внесення змін в робочі програми освітніх компонентів, організація самостійної позааудиторної роботи студентів-музикантів. Репрезентовано авторську систему змістових доповнень до навчальних дисциплін професійного циклу підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Розроблено інструктивно-методичні матеріали до лекційних, семінарських і практичних занять, організації самостійної роботи. Практична цінність роботи полягає у представленні творчих, дидактичних завдань, що сприятимуть формуванню в студентів умінь і навичок використання засобів дзвонарства у професійній діяльності. Запропоновано позааудиторні форми роботи: пізнавально-пошукова робота, екскурсії, експедиційно-польовий збір матеріалів про дзвонарство свого регіону, виготовлення фотомонтажів, слайдокомпозицій і відеоматеріалів, презентації розроблених творчих проєктів. Вказано, що введення дзвонознавчого матеріалу в нормативну й практичну складову вищої освіти уможливить усунення суперечностей між засвоєнням студентами теоретичних знань та їхнім практичним застосуванням.

Ключові слова: професійна підготовка, майбутні вчителі музичного мистецтва, компетентність, засоби дзвонарства.

ЛИНА ИЛЬЧУК

кандидат педагогических наук, старший преподаватель
Кременецкая областная гуманитарно-педагогическая
академия имени Тараса Шевченко
ул. Лицейная, 1, г. Кременец

СУЩНОСТЬ МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-МУЗЫКАНТОВ К ПРИМЕНЕНИЮ СРЕДСТВ ЗВОНАРСТВА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Обоснована актуальность совершенствования профессиональной подготовки будущих педагогов-музыкантов в связи с ростом общественных запросов к профессиональным качествам учителя. Установлено, что поиск педагогом нового содержания образования, в частности среди этнопедагогических средств звонарства, использование нетрадиционных методов и форм обучения будет способствовать творческому развитию личности, формированию у нее ценностного отношения к традициям и обычаям своего народа. Определена необходимость формирования методической готовности будущих педагогов-музыкантов к использованию средств звонарства в профессиональной деятельности. Установлено, что развитие у студентов мотивов к изучению звонарства будет происходить эффективнее путем направления образовательного процесса художественно-педагогических факультетов на развитие у будущих педагогов звонарских компетенций. Среди векторов инновационных корректив – внесение изменений в рабочие программы образовательных компонентов, организация самостоятельной внеаудиторной работы студентов-музыкантов. Представлена авторская система содержательных дополнений учебных дисциплин профессионального цикла подготовки будущих учителей музыкального искусства. Разработаны инструктивно-методические материалы к лекционным, семинарским и практическим занятиям, организации самостоятельной работы. Практическая ценность работы заключается в представлении творческих, дидактических задач, способствующих формированию у студентов умений и навыков использования средств звонарства в профессиональной деятельности. Предложены внеаудиторные формы работы: познавательная-поисковая работа, экскурсии, экспедиционно-полевой сбор материалов о звонарстве своего региона, изготовление фотомонтажей, слайдокомпозиций и видеоматериалов, презентации разработанных творческих проектов. Указано, что введение звонарского материала в нормативную и практическую составляющую высшего образования позволит устранить противоречия между усвоением студентами теоретических знаний и их практическим применением.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, будущие учителя музыкального искусства, компетентность, средства звонарства.

LINA ILCHUK

Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer
Kremenets Regional Humanitarian and Pedagogical
Academy Taras Shevchenko
1 Liceina Str., Kremenets

ПРОФЕСІЙНА ІДЕНТИЧНІСТЬ І МАЙСТЕРНІСТЬ ПЕДАГОГА

**CONTENTS OF METHODOLOGICAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS-MUSICIANS
FOR THE USE OF BELL RINGING MEANS IN PROFESSIONAL ACTIVITY**

The urgency of improving the professional training of future music teachers in connection with the growing public demand for the professional qualities of teachers is substantiated. It is established that the teacher's search for a new content of education, in particular among ethnopedagogical bell ringing means, the use of non-traditional methods and forms of teaching will promote creative development of an individual, the formation of value attitude to the traditions and customs of his/her nation. The necessity of formation of methodical readiness of future teachers-musicians for the use of bell-ringing means in professional activity is defined. The development of students' motives for studying bell ringing will be more effective by directing the educational process of art and pedagogical faculties to the development of future music teachers' bell ringing competencies. The purpose of the article is to highlight the author's contribution to the content of academic disciplines included in the cycle of professional training of future music teachers, information about bell ringing, as well as to present the methodological content of lectures and practical classes. Among the vectors of innovative adjustments, making changes to the work programs of educational components, the organization of independent extracurricular activities of music students have been defined. The author's system of semantic additions to the disciplines of the professional cycle of training future teachers of music has been presented. Instructional and methodical materials for lectures, seminars and practical classes, organization of independent work have been developed. The practical value of the paper lies in the presentation of creative, didactic tasks that will contribute to the formation of students' skills and abilities to use the bell-ringing means in professional activities. Cognitive and research work, excursions, expedition and on field collection of materials about bell-ringing of the region, production of photomontages, slide compositions, video materials, presentations of the developed creative projects have been suggested as extracurricular forms of work. Thus, the introduction of bell-ringing material in the normative and practical component of higher education will make it possible to eliminate contradictions between students' acquisition of theoretical knowledge and their practical application.

Keywords: professional training, future teachers of music, competence, bell ringing means.

Динамічні трансформації в освіті зумовлюють посилення уваги до фахової підготовки майбутніх педагогів-музикантів. Це, відповідно, стимулює вчителя проявляти готовність до впровадження у професійну діяльність інноваційних технологій, що є засобом розвитку творчої особистості. Від неї залежить створення якісно нових матеріальних і духовних цінностей у суспільстві. На думку О. Олексюк, потреба правильної орієнтації людини у світі духовних цінностей покликана сприяти формуванню неабиякого духовного потенціалу музиканта-педагога; такий мотив орієнтації забезпечує постійний професійний саморозвиток, сприяє пошуку особистісно орієнтованих технологій, формуванню здатності ціннісно осмислювати світ і час в їхньому співтворчому переплетенні [8, с. 14]. Тому пошук педагогом нового змісту освітнього процесу, зокрема серед складових дзвонарства, використання нетрадиційних методів і форм навчання на уроках музичного мистецтва й позакласній діяльності краще стимулюватимуть школярів до прояву творчості, зацікавленого пізнання минулого свого народу, основ його духовності. Зрозуміло, що різнобічно розвинутий учитель мав би вміння застосовувати в навчально-виховній роботі з учнями педагогічний потенціал дзвонарства як одного з потужних засобів їхнього виховання.

Актуальні проблеми підготовки висококваліфікованого, компетентного спеціаліста відображені в державних освітніх документах (законах України «Про освіту» і «Про вищу освіту», Концепції Нової української школи), а також в працях відомих українських та зарубіжних науковців і вчителів-практиків (Л. Аристова, Л. Беземчук, А. Бялковський, Л. Василевська-Скупа, С. Галат, В. Гриньова, С. Грозан, С. Гультберг, Т. Дорошенко, О. Дубасенюк, К. Кабріль, А. Козир, Л. Кондратова, Л. Масол, Н. Мозгальова, М. Михаськова, В. Орлов, Т. Отт, Г. Падалка, М. Пшиходзінська, І. Ріканді, О. Рудницька, Н. Сегеда, Т. Смирнова, В. Черкасов, О. Щолокова та ін.). У психолого-педагогічній площині дзвонарство розглядали Е. Арро, Т. Борисенко, О. Бузова, О. Гумінська, Л. Ільчук, Б. Кіндратюк, С. Литвин-Кіндратюк, Ч. Маренгольц, Г. Марчук, Л. Московчук, С. Семко.

За результатами аналізу наукових напрацювань з'ясовано, що проблема підготовки майбутніх педагогів-музикантів до використання засобів дзвонарства у професійній діяльності є недостатньо вивченою. Водночас, виникає потреба у формуванні методичної готовності майбутнього вчителя до застосування засобів дзвонарства в освітній роботі зі школярами. **Метою статті** є висвітлення авторських доповнень контенту навчальних дисциплін, що входять

до циклу професійної підготовки майбутніх педагогів-музикантів, відомостями про дзвонарство, а також представлення методичного наповнення лекційних і практичних занять.

Професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва – це процес формування загальних і спеціальних фахових компетентностей, потрібних для успішної педагогічної діяльності в закладах загальної середньої освіти. У контексті цього розуміємо дзвонознавчу компетентність майбутніх педагогів-музикантів не лише як знання, уміння та навички виховання учнів засобами дзвонарства, а і як соціокультурний досвід такої діяльності. Адже компетентність є динамічним поєднанням знань, способів мислення, поглядів, цінностей, навичок, умінь та інших особистісних якостей, що детермінують здатність особи до успішного проведення професійної та/або подальшої навчальної діяльності [7, с. 10].

Процес формування готовності майбутніх педагогів-музикантів до використання засобів дзвонарства у професійній діяльності потребує відповідного змістового та методичного наповнення освітніх компонентів, що входять до циклу загальної та фахової підготовки. Це сприятиме кращому засвоєнню студентами відомостей про дзвонарство задля їхнього використання на уроках музичного мистецтва. О. Бузова стверджує, що готовність студентів використовувати різні види мистецтва в музично-виховній роботі зі школярами має забезпечити дуже важливий педагогічний аспект, що пов'язаний із поліхудожньою підготовкою майбутнього вчителя музики [1, с. 140].

З урахуванням того, що формування фахівця педагогічної галузі здійснюється в межах багатьох навчальних дисциплін, то методи і форми, які пропонуємо використовувати при цьому будуть різноманітними.

У процесі вивчення компоненту професійної підготовки «Теорія та практика хорових дисциплін (хоровий клас)» у студентської молоді формуються вміння та навички хорового співу, відбувається розвиток їхнього музично-естетичного інтелекту, а також засвоєння методів і прийомів роботи зі шкільним хором. У контексті засвоєння теми «Вокально-хорові виразові засоби дзвоніння» вважаємо за доцільне використання розспівок для розвитку артикуляційного апарату на склади: «бім-бом-бам», «ді-лінь-ді-лінь». Доречним засобом розвитку в майбутніх учителів музичного мистецтва інтересу до дзвонарства є виконання хорових зразків з вокальним наслідуванням звучання дзвонів. Серед таких творів наведемо: «А в Єрусалимі рано задзвонили», «Щедрик», «У Києві граді», «Чути дзвінок» та ін.).

У річищі вивчення з творчості М. Леонтовича пропонуємо ознайомити майбутніх педагогів з особливостями вокально-хорового й та вокально-інструментального аранжування всесвітньо відомого «Щедрика». Тут використано різноманітні способи звучання дзвонів, а саме: вокальна імітація дзвоніння учасниками хору, звичайні дзвінки та оркестрові дзвони [3, с. 161–164]. Рекомендуємо на хорових заняттях спробувати створити музичну імпровізацію з використанням набору діатонічних дзвоників і бубонців.

Розвиток хорового та дзвонарського мистецтва у певний період тривав межуючи з церковним обрядом, тому, на думку Б. Кіндратюка, дзвонарство, ґрунтуючись на ідейній, естетичній і символічній спорідненості, яскраво втілювалося в хоровій музиці українських композиторів [6, с. 176]. Отож, у змісті навчальної дисципліни «Теорія та практика хорових дисциплін (хорознавство)» пропонуємо знайомити майбутніх учителів із темою «Вивчення досвіду імітування дзвоніння у практиці хорових колективів». Метою і завданнями курсу є набуття і вдосконалення диригентсько-хорових навиків студентів, підвищення рівня професійного інтерпретування вокально-хорових творів, що різняться стилевими й жанровими ознаками.

У контексті зазначеного здобувачі пізнають способи наслідування дзвоніння: фактурні, мелодичні, гармонічні, знайомляться з поставленими завданнями перед голосовими партіями у відтворенні того чи іншого дзвоніння. Пропонуємо таку градацію: звучання великих дзвонів виконує басова партія, звукова імітація малих, задзвінних, дзвонів належить жіночим голосам (альт, сопрано). Також корисним для майбутніх педагогів-музикантів стане ознайомлення з виконавським стилем українського диригента Д. Котка. Його типовою диригентською манерою є наслідування хором звуків природи (у «Пташиному хорі» відтворено спів птахів; у щедрівці «А в Єрусалимі дзвони задзвонили» вокально зімітовано звуки дзвонів тощо).

Відтак, у процесі вивчення описаних вище освітніх компонентів, зміст яких доповнений дзвонознавчими відомостями, майбутні учителі музичного мистецтва засвоюють теоретичний

аспект проблеми. Здобуті компетентності стануть у нагоді студентам, як дипломованим фахівцям, при розробленні авторських методик, а саме: змісту, методів і форм їхнього застосування на практиці.

Методичний контент використання засобів дзвонарства розкрито в навчальній дисципліні, яка зорієнтована на методичну підготовку педагогів-музикантів. Це насамперед такий освітній компонент як «Теорія і методика навчання мистецтв у школі». Її основними завданнями є систематизація знань у галузі теорії і практики музичного виховання школярів, формування практичних умінь і навичок проведення музично-виховної роботи в закладах загальної середньої освіти, а також забезпечення професійної готовності студентської молоді до духовного, морально-естетичного виховання дітей засобами різних мистецтв.

У річичі нашого дослідження згаданий освітній компонент розширюємо такими темами або ж відповідними питаннями в інших темах: «Семантика дзвонін у творчості композиторів», «Внесок відомих дзвонарів у розвиток дзвонарського мистецтва», «Колективне музикування на діатонічних дзвониках», «Формування творчої креативності школярів засобами дзвонарства», «Позакласні та позашкільні форми роботи з основ пізнання дзвонарства», «Методичні аспекти експедиційно-польових досліджень дзвонарської культури», «Методика роботи з вокально-хоровими та інструментальними дитячими колективами».

Ураховуючи те, що важливою складовою уроків музичного мистецтва є гра на елементарних музичних інструментах, то на практичних заняттях з «Теорії і методики навчання мистецтв у школі» майбутні педагоги можуть створювати музичний супровід із використанням діатонічних дзвоників, бубонців. Приміром, пропонуємо розділити студентів на дві групи, одна з них співає, а інша виконує музичний супровід, потім види діяльності змінити. Цікавим і пізнавальним видом діяльності також є створення партитур, де перша-друга група майбутніх педагогів супроводжуватиме спів третьої-четвертої групи із різним ритмом, що урізноманітнить твір тощо. Це сприятиме розвитку творчості та значно покращуватиме музичне сприймання творів.

Важливим видом роботи для майбутніх педагогів-музикантів із набуття дзвонарських компетентностей стане виконання творчих завдань. О. Олексюк слушно наголошує, що: «творчі завдання є основою освіти музикантів, оскільки інтегрують культурологічну, виконавську й методичну підготовку, зокрема, об'єднують усі елементи музичного заняття в єдиний процес, детермінований формуванням художньої культури педагога-музиканта» [8, с. 125]. Під час навчання студенти освоюють методичні особливості проведення інтерактивних дидактичних ігор, турніру-вікторини «Ту-Ві» та «Дзвонарська культура України».

На занятті з теорії і методики навчання мистецтв пропонуємо розвивати художньо-творчі здібності студентів за допомогою проведення гри «Дзвони». Групу ділимо на чотири підгрупи: перша – імітуватиме звучання великого дзвона (благівісника), друга – дещо меншого ідіофона, середні дзвони наслідуватиме третя група і четверта – найменші інструменти (задзвінні). Кожна підгрупа виконавців отримує ритмічний малюнок: спочатку вони програють його окремо, потім роблять накладання двох окремих груп і, насамкінець, звучить весь «набір дзвонів». Така імітація дзвонін відбувається двома способами – вокальним та інструментальним:

- бом, бом (благівісник) – удари половинними тривалостями виконують чоловічі голоси – басы або ж звучать у нижньому регістрі фортепіано;
- бім-бом, бім-бом (менші дзвони) – четвертні виконують тенори чи у певному регістрі акордеону;
- ді-лі, ді-лі (середні дзвони) – восьмими тривалостями співають альти або ж імітація на баяні;
- ділі-ділі, ділі-ділі, ділі-ділі, ділі-ділі (задзвінні) – шістнадцятими мелодію виконують сопрано чи бандура (рис. 1) [5, с. 150–151].

The musical score is for four voices: Soprano 1, Alto 2, Tenor 3, and Basso 4. It is in 2/4 time. The lyrics are as follows:

Measure	Soprano 1	Alto 2	Tenor 3	Basso 4
1	ді-лі-ді-лі-ді-лі-лі-лі	ді-лі-ді-лі-ді-лі-лі-лі	бім - бом,	бім
2	ді-лі-ді-лі-ді-лі-лі-лі	ді-лі-ді-лі-ді-лі-лі-лі	бім - бом,	бом
3	ді-лі-ді-лі-ді-лі-лі-лі	ді-лі-ді-лі-ді-лі-лі-лі	бім - бом,	бім
4	ді-лі-ді-лі-ді-лі-лі-лі	ді-лі-ді-лі-ді-лі-лі-лі	бім - бом,	бом

Рис. 1. Приклад імітації дзвонів (авторська розробка).

Підготовка до таких ігор сприяє розвитку пізнавальних інтересів, креативних умінь, формує здатність майбутніх педагогів ефективніше вирішувати типові проблеми у виховній роботі зі школярами. Разом з тим уміло підібрані ілюстрації до зазначених дидактичних завдань розкривають взаємоінтеграційні зв'язки різних мистецтв. Це стане в нагоді під час вивчення інтегрованого курсу «Мистецтво» у новій українській школі.

Формуючи в студентів компетентності використання виховного потенціалу музики дзвонів у роботі зі школярами, пропонуємо використовувати й інші творчі завдання. Так, у процесі підготовки до практичного заняття здобувачі здійснюють пошук різних цікавинок про дзвонарську культуру свого краю й оформляють короткі інформаційні повідомлення. Це може бути створення паспорту дзвона, куди входять відомості про його вагу, розміри, оздоблення, розшифрування написів, період відливання, визначення кількох обертонів. Водночас описується функціональне призначення цих ідіофонів (заклик на богослужіння, повідомлення про найбільш урочисті його місця, сполошні дзвоніння, відзначення годинниковими дзвонами плину часу та ін.). Згодом студенти використовуватимуть ці відомості під час моделювання занять з музичного мистецтва та інтегрованого предмета «Мистецтво» в школі.

Із метою застосування на уроках музичного мистецтва сучасних освітніх технологій рекомендуємо використовувати інтерактивні методи навчання. Проведення таких музично-дидактичних, рольових ігор (педагогічних тренінгів), як: «Музична квітка», «Розрізане доміно», «Відшукай помилку», «Упізнай звук. Визнач дзвонарську композицію», «Дзвони», «Семихвилинка-цікавинка Чи знаєте ви, що...» сприятиме формуванню методичних умінь студентів. [5, с. 57].

Якісна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва залежить від багатьох факторів, у тому числі важливе значення в цьому процесі має позааудиторна діяльність й організація самостійної роботи.

У контексті вивчення теми «Позакласні та позашкільні форми роботи з основ пізнання дзвонарства» організовується позааудиторна діяльність студентів. Реалізуючи педагогічний потенціал дзвонарства майбутні вчителі насамперед мають розуміти механізми його впливу на підростаючу особистість. Для цього здобувачі не тільки вивчають психолого-педагогічні дисципліни, а й здійснюють красназавчу, музикознавчо-пошукову роботу щодо пізнання джерельних основ дзвонарства. Означена діяльність може бути основою програми роботи студентських клубів за інтересами, творчих об'єднань, наукових гуртків, центрів вивчення дзвонарської культури на базі закладів вищої педагогічної та загальної середньої освіти, позашкільних навчальних закладів.

У зміст підготовки майбутніх освітян, зокрема, включаємо вміння організовувати позакласну діяльність учнів, а саме: створення шкільної музикознавчої лабораторії з історичного розвитку дзвонарського мистецтва України. Серед завдань такої лабораторії може бути занотовування власних спостережень та роздумів з приводу музичного сприймання мистецьких зразків, де використовуються дзвоніння чи імітується їхнє звучання різними інструментами.

На індивідуальних заняттях з постановки голосу здобувачі можуть виконувати вокальні твори, де оспівуються дзвони й власне дзвоніння, а під час проведення музично-дидактичних ігор створювати інсценізацію дитячих пісень, що наслідують гру дзвонаря, та ін. Прикладом слугує відтворення ударів благовісника у вокально-інструментальному бандурному творі української композиторки-виконавиці Г. Топоровської «Молитва перед іконою Божої Матері». У баладі для бандури «Пробудження» М. Долгих виразно імітує лівою рукою на басових струнах звуки великого дзвона, а правою – дзвіночки), а також майстерно виконує музичну композицію І. Шамо «Київські дзвони» на цьому ж струнному інструменті. Ще одним мистецьким зразком є твір кларнетистки-віртуоза В. Кузьміної «Сон дзвонаря», у якому вона високомайстерно передає звучання тріснутого дзвона.

Формуючи позитивну мотивацію й зацікавлення студентської молоді до пізнання дзвонарства радимо використовувати різні форми позааудиторної діяльності: екскурсійні походи на дзвіниці, де майбутні педагоги знайомляться з історичними передумовами придбання і встановлення набору дзвонів. Реальні чи віртуальні подорожі на щорічні фестивалі мистецтва дзвонів у місто Дніпро, середньовічний замок Любарта що в Луцьку, Гошівському монастирі Преображення Господнього (с. Ясна Гора на Івано-Франківщині) також сприяють удосконаленню компетентностей майбутніх педагогів. Інформативним щодо різновиду дзвонів є, зокрема, споглядання дзвіниці Михайлівського Золотоверхого собору (м. Київ), де електронний карильйон відзначаючи плинність часу, виконує певну мелодію [4, с. 153].

Навчальна дисципліна «Українська народна музична творчість» знайомить студентів з особливостями вивчення фольклору як важливого засобу формування національної свідомості підростаючої особистості. Контент згаданого предмета рекомендуємо збагатити темою «Дзвонарство у музичній фольклористиці». Тут завданням для майбутніх освітян може стати відшукування взірців дитячого музичного фольклору, де в тексті йдеться про дзвони та дзвоніння. Відомо, що дзвонарство широко розповсюджене в українській народній обрядовості (Різдво, Великдень, Івана Купала, весільний обряд, похоронний чин). Досліджуючи особливості народних традицій студенти глибше пізнаватимуть значення дзвонів у житті людини, призначення їх виражальних засобів, знакового відображення у фольклорі.

Виявити свій творчий потенціал студенти можуть при підготовці до брейн-рингу на дзвонознавчу тематику: наприклад, відшукати в інтернеті фольклорні зразки про дзвони й дзвоніння. Такі конкурси доцільно проводити напередодні Великодніх свят, коли найбільше зростає увага до дзвонарства. У процесі підготовки до таких завдань, рекомендуємо майбутнім педагогам опрацювати праці Б. Кіндратюка «Духовне здоров'я школярів і музика дзвонів», «Дзвонарська культура України», «Дзвони та дзвіниці у творчості Тараса Шевченка».

Практична складова підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва реалізується шляхом вивчення, зокрема, таких освітніх компонентів професійного циклу як «Оркестровий клас» і «Навчально-педагогічна практика».

У процесі засвоєння навчального курсу «Оркестровий клас» студенти пізнають основи колективної гри в оркестрі, особливості та значення кожного інструмента в утіленні композиторського художнього задуму. Для реалізації дослідницьких завдань означену дисципліну доповнили темою «Використання оркестрових інструментів в імітації дзвонів». Таким чином майбутні освітяни дізнаються, що композитори віддавна вводили звучання дзвонів чи їхню імітацію в оркестрову тканину творів, використовуючи при цьому багату палітру засобів музичної виразності (фактурні, темброві, гармонічні тощо) і різні інструменти (фортепіано, струнні, духові мідні та дерев'яні, рідше барабани, спеціальні оркестрові дзвони). Часто композитори (Л. Дичко і Б. Шиптур), для наслідування звуків дзвона використовують щонайменше три оркестрові інструменти. Яскравим прикладом утіленням символічних дзвонів є симфонія № 5 «Про тетогія» Л. Колодуба, що музична канва якої пронизана ними від початку до кінця. Тут митець застосував звучання оркестрових дзвонів і імітацію їхнього звучання музичними інструментами. Як зазначила Б. Працюк, «багатство обертонового ряду, тембр та відчуття удару дзвону композитор передає ритмо-формулами з акордів шести валторн, струнних і дерев'яних, тривалими каденціями ударних інструментів» [9, с. 135–137].

Символічне звучання дзвонів яскраво відтворює трагічні події Є. Станкович у «Панахиді», Л. Грабовський у «Симфонічних фресках», підкреслює урочистоті Б. Фільц у «Київському триптиху», зображає архітектурні споруди (Л. Дичко «Алькасар... Дзвони

Арагону», «Іспанські фрески»), символізує добро і пробудження (О. Стецюк хоровий концерт «Звени златая Русь») [1, с. 103].

Організація сприймання музики дзвонів і пізнання впливу її провідних параметрів на психофізіологію особистості (музичний ритм, динаміку й висоту, тембр), ґрунтується на комплексності інтонаційних і ладових чинників, прояві просторовості в дзвонарських композиціях. Серед них: виділення на передньому плані тембру, ритму й темпу і відступ на задню лінію мелодії або взагалі її зникнення, виявлення специфічного тембрового феномену звучання дзвона і меншого значення мелодії та гармонії.

Педагогічна практика є логічним підсумком застосування здобувачами набутих знань, умінь і навичок у професійній діяльності. Тому, для розв'язання освітніх завдань під час проходження практики у закладах середньої освіти рекомендуємо включати до уроків музичного мистецтва і мистецтва описані методико-практичні доповнення контенту навчальних дисциплін.

Таким чином, складовою удосконалення методичної компетентності майбутніх педагогів-музикантів є їхня готовність до використання засобів дзвонарства у професійній діяльності. Представлена авторська система змістових і методичних доповнень до навчальних дисциплін професійного циклу підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва сприятиме оволодінню ними новими знаннями, уміннями та навичками в галузі етнопедагогічних виховних технологій, дасть змогу професійно розвиватися і стати конкурентоспроможними на ринку праці.

Перспективою надалі є проведення належної методичної роботи з педагогами-практиками в системі післядипломної освіти, розробка для них відповідних методичних рекомендацій до використання етнопедагогічних засобів дзвонарства у професійній діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бузова О. Д. Поліхудожній потенціал вивчення дзвонарського мистецтва України в контексті системи музичної підготовки майбутнього вчителя музики. Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. 2005. № 4. С. 137–146.
2. Безродня Є. Втілення образу дзвонів в творчості українських композиторів. Київське музикознавство: зб. наук. праць КІМ ім. Р. М. Глієра. 2014. Вип. 49. С. 99–105.
3. Ільчук Л. П., Яскевич В. М. Особливості використання дзвонів у творчості українських композиторів (на прикладі творчості М. Леонтовича). Актуальні проблеми гуманітарної освіти: зб. наук. пр. Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка. 2017. Вип. 14. С. 161–164.
4. Ільчук Л. П. Формування мотивів у майбутніх учителів музичного мистецтва до виховання підлітків засобами дзвонарства: навч.-метод. посібник. Кременець, 2018. 95 с.
5. Ільчук Л. П. Підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до виховання підлітків засобами дзвонарства: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Івано-Франківськ, 2018. 288 с.
6. Кіндратюк Б. Д. Образи дзвонів і дзвонів у хорових творах а cappella українських композиторів. Наукові записки ТНПУ. Серія: Мистецтвознавство. 2014. № 1. С. 170–178.
7. Нова українська школа: порадник для вчителя / за ред. Бібік Н. М. Київ: ТОВ «Видавничий дім Плеяди», 2017. 206 с.
8. Олексюк О. М. Музична педагогіка: навч. посібник. Київ: КНУКіМ, 2006. 188 с.
9. Працюк Б. М. Колокола в творчестве Л. Н. Колодуба (на примере II части V Симфонии «Про метюгія»). Левко Колодуб: сторінки творчості (статті, дослідження, спогади). Науковий вісник НМАУ ім. П. Чайковського. Вип. 50. Київ–Луцьк: Волинська книга, 2007. С. 128–137.

REFERENCES

1. Buzova O. D. (2005) Polikhudozhnii potentsial vyvchennia dzvonarskoho mystetstva Ukrainy v konteksti systemy muzychnoi pidhotovky maibutnoho vchytelia muzyky [Polyartistic potential of studying the art of bell-ringing in Ukraine in the context of the system of musical training of future music teachers]. Zb. nauk. pr. Berdianskoho derzh. ped. un-tu. Seria: Pedagogichni nauky. [a collection of scientific works of Berdiansk state. ped. un-tu. Series: Pedagogical sciences]. Berdiansk: BDPU. №4. pp. 137–146.
2. Bezrodnia Yev. (2014) Vtilennia obrazu dzvoniv v tvorchosti ukrainskykh kompozytoriv [The embodiment of the image of bells in the works of Ukrainian composers]. Kyivske muzykoznavstvo : zb. nauk. prac KIM im. R.M. Hliera [Kyiv musicology: a collection of scientific works of KIM named after R.M. Glier], vol. 49. pp. 99–105.
3. Ilchuk L. P., Yaskevych V. M. (2017) Osoblyvosti vykorystannia dzvonin u tvorchosti ukrainskykh kompozytoriv (na prykladi tvorchosti M. Leontovycha) [Features of the use of bells in the works of

- Ukrainian composers (on the example of the works of M. Leontovych)]. Aktualni problemy humanitarnoi osvity: zb. nauk. pr. Kremeneckoi oblasnoi humanitarno-pedahohichnoi akademii im. Tarasa Shevchenka [Actual problems of humanitarian education: a collection of scientific works of the Kremenets Regional Humanitarian and Pedagogical Academy named after Taras Shevchenko]. Kremenec: VC, KOHPA, vyp. 14. pp. 161–164.
4. Ilchuk L. P. (2018) Formuvannia motyviv u maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystectva do vychovannia pidlitkiv zasobamy dzvonarstva: navch.-metod. posibnyk. [Formation of motives in future teachers of musical art to the education of adolescents by means of bell ringing: textbook]. Kremenets. 95 p.
 5. Ilchuk L. P. (2018) Pidhotovka maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystectva do vykhovannia pidlitkiv zasobamy dzvonarstva [Preparation of future teachers of music art for education of teenagers by means of bell ringing]: dys. ...kand. ped. nauk: 13.00.04. DVNZ «Prykarpatskyi nac. un-t im. Vasylia Stefanyka» [discipline of candidate of pedagogical sciences: 13.00.04. SHEI "Precarpathian National University named after Vasyl Stefanyk"]. Ivano-Frankivsk. 288 p.
 6. Kindratiuk B. D. (2014) Obrazy dzvoniv i dzvonin' u chorovych tvorakh a cappella ukrainskykh kompozytoriv [Images of bells and bells in choral works a cappella of Ukrainian composers]. Naukovi zapysky nac. ped. un-tu imeni Volodymyra Hnatiuka. Seria: Mystectvoznavstvo [Scientific notes of Ternopil National University ped. Volodymyr Hnatiuk University. Series: Art History]. Ternopil, № 1. pp. 170–178.
 7. Bibik N. M. (2017) Nova ukrainska shkola: poradnyk dla vchytela [New Ukrainian school: a guide for teachers. Pleiades Publishing House LLC]. Kyiv. 206 p.
 8. Oleksiuk O. M. (2006) Muzychna pedahohika: navch. posibnyk. [Music pedagogy: textbook]. Kyiv: KNUKiM. 188 p.
 9. Praciuk B. M. (2007) Kolokola v tvorchiestvie L. Koloduba (na primierie II chasti V Simfonii «Pro memoria»). Levko Kolodub: storinky tvorchosti (statti, doslidzennia, spohady) [Bells in the works of L.N. Kolodub (on the example of Part II of the V Symphony "Pro memoria"). Levko Kolodub: pages of creativity (articles, research, memoirs)]. Naukovyi visnyk NMAU im. P. Chaikovskoho [Scientific Bulletin of NMAU. P. Tchaikovsky]. Vyp. 50. Kyiv–Luck: Volynska knyha. pp. 128–137.

УДК 378.126

DOI 10.25128/2415-3605.20.2.10

OKSANA SERNIAK

<http://doi.org/10.24919/2308-4634.2019.166287>

Ph. D (Pedagogy), Associate Professor
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University,
2 Maksym Kryvonis Str., Ternopil

GIANNIS GRIGORIOU

mrkapoiosmusica@hotmail.gr

Graduate Student
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University
2 Maksym Kryvonis Str., Ternopil

EVALUATION OF TEACHERS' PROFESSIONAL COMPETENCE IN GREECE AND UKRAINE: PROBLEMS AND SOLUTIONS

Professionalism of the teacher in educating modern generations of the society is considered as a number of the teacher's competences providing the efficiency of his professional performance. Being an integrated phenomenon consisting of a numerous aspects to be taken into consideration, the teacher's readiness to the professional activity must be objectively evaluated by school authorities, education executives, local councils, and finally the government. The article focuses on the peculiarities of evaluation of teachers' professional performance in Greece and Ukraine. A key condition for the successful implementation of an evaluation system is the establishment of a relationship of trust between the state and teachers because without it any attempt is doomed to inactivity and in the end to be rejected. The evaluation system must clarify and prove that the purpose of the evaluation will be to improve the education provided to Greek citizens and will suggest the proposals for the successful implementation of the educational policy. It has been proved that the purpose of the evaluation is to improve the education provided to citizens and suggests the proposals for the successful implementation of the

ПРОФЕСІЙНА ІДЕНТИЧНІСТЬ І МАЙСТЕРНІСТЬ ПЕДАГОГА

educational policy in both countries under consideration. There have been analyzed the teacher's professional portfolio as one of the effective ways of confirming the pedagogical professional qualification in Ukraine. It has been grounded that a key condition for the successful implementation of an evaluation system is the establishment of a relationship of trust between the state and teachers.

Keywords: professional performance, evaluation, professional portfolio, professional skills and qualities of the teacher, professional competence

ОКСАНА СЕРНЯК

oks_sern@.ukr.net

кандидат педагогічних наук, доцент
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка
вул. Максима Кривоноса, 2, м.Тернопіль

ГІАННІС ГРІГОРІУ

mrkapoiosmusica@hotmail.gr,
аспірант

Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка
вул. Максима Кривоноса, 2, м.Тернопіль

ОЦІНЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА В ГРЕЦІЇ ТА УКРАЇНІ: ПРОБЛЕМИ ТА ЇХ ВИРІШЕННЯ

Професіоналізм учителя у вихованні сучасних поколінь суспільства розглядається як низка компетентностей учителя, які забезпечують ефективність його професійної діяльності. Будучи інтегрованим явищем, що складається з численних аспектів, які слід враховувати, готовність учителя до професійної діяльності повинна бути об'єктивно оцінена керівництвом шкіл, керівниками освітніх установ, місцевими радами та урядом. Метою статті є аналіз особливостей оцінювання професійної діяльності вчителів у Греції та Україні. Актуальність означеної проблеми впливає як із основного принципу необхідності атестації вчителя як інструменту зворотного зв'язку в рамках системи освіти з метою підвищення ефективності наданих освітніх послуг, так і покращення якості роботи вчителя шляхом надання заохочення до професійного зростання. У статті зосереджено увагу на тому, що ключовою умовою успішного впровадження системи атестації вчителів є встановлення довірливих стосунків між контролюючими органами і вчителями. Проаналізовано професійне портфоліо вчителя яке є одним із ефективних способів підтвердження педагогічної професійної кваліфікації в Україні. Професійне портфоліо передбачає фіксацію вчителем власних професійних досягнень в царині навчання, виховання та розвитку його учнів протягом певного періоду. Це – засіб самооцінки його основних професійних компетентностей, спосіб раціонального та прозорого просування вчителя на ринку праці, а також перспектива професійної, ділової та творчої взаємодії роботодавця з учителем. Обґрунтовано, що основною умовою успішного впровадження системи оцінювання є врахування ключових аспектів професійної діяльності педагога. Аргументовано, що використання портфоліо, демонструючи ключові компетентності вчителя різних предметів, сприятиме підвищенню професіоналізму та готовності до практичного використання педагогічних знань, психологічних, комунікативних та мотиваційних аспектів педагогічної професії. Процес оцінювання із використанням професійного портфоліо може бути ефективно інтегрований у шкільну навчальну програму за умови, що вчитель буде поставлений у центр процесу оцінювання, будучи заохоченим до співпраці з педагогічним колективом та керівництвом школи, до участі в педагогічній діяльності та прийняття ефективних рішень у царині освіти. Доведено, що метою атестації педагогічних працівників є успішна реалізація освітньої політики та підвищення рівня освіти, що надається громадянам країн, згаданих у статті.

Ключові слова: професійна діяльність, оцінювання, професійне портфоліо, професійні вміння та якості вчителя, професійна компетентність

ОКСАНА СЕРНЯК

oks_sern@.ukr.net

кандидат педагогических наук, доцент

ГИАНИС ГРИГОРИУ

mrkapoiosmusica@hotmail.gr
аспирант

Тернопольский национальный педагогический университет
имени Владимира Гнатюка
ул. Максима Кривоноса, 2, г. Тернополь

ПРОБЛЕМА ОЦЕНКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА В ГРЕЦИИ И УКРАИНЫ ПРОБЛЕМЫ И РЕШЕНИЯ

Профессионализм учителя в воспитании современных поколений общества рассматривается как ряд компетентностей учителя, обеспечивающих эффективность его профессиональной деятельности. Будучи интегрированным явлением, состоящим из многочисленных аспектов, которые следует учитывать, готовность учителя к профессиональной деятельности должна быть объективно оценена руководством школ, руководителями образовательных учреждений, местными советами и правительством. Внимание сосредоточено на особенностях оценки профессиональной деятельности учителей Греции и Украины. Ключевым условием успешного внедрения системы оценивания является установление доверительных отношений между государством и учителями, поскольку без этого любая попытка обречена на бездействие и, в конце концов, будет отклонена. Система оценки должна прояснить и доказать, что цель оценки будет состоять в улучшении образования, предоставляемого греческим гражданам, и предложит предложения для успешной реализации образовательной политики. Доказано, что целью аттестации является совершенствование образования, предоставляемого гражданам, и подаются предложения по успешной реализации образовательной политики в обеих странах, упомянутых в статье. Проанализировано содержание профессионального портфолио учителя как один из эффективных способов подтверждения педагогической профессиональной квалификации в Украине. Обосновано, что ключевым условием успешного внедрения системы аттестации учителей является учет ключевых аспектов профессиональной деятельности педагога.

Ключевые слова: профессиональная деятельность, оценивание, профессиональное портфолио, профессиональные умения и качества учителя, профессиональная компетентность

Research over the past twenty years has greatly increased our understanding of the importance of high level of professionalism of the teacher in educating modern generations of the society which is considered as a number of the teacher's competences providing the efficiency of his professional performance. The implementation of professional skills and qualities of the teacher is embodied in the term formulated as teacher's readiness for professional activity. In modern psychological and pedagogical science, readiness for a certain type of activity is defined as a purposeful expression of personality, which includes his/her beliefs, views, attitudes, motives, feelings, volitional and intellectual qualities, knowledge, skills, abilities, attitudes, moral, psychological, professional and physical training. This quality is the result of the personal development of the individual, taking into accounts the requirements and peculiarities of his/her professional activity [2, p.12].

Professional activities of the teacher aimed at developing students' motivation for educational achievements and intensification of student activities in the learning process have been the subject matter of different studies and research. Methodologists (T. Dee [5], P. Hallinger [6], N. Husiy[1], T. Keenan [12], E. Mone[14], M Penninckx [15], V. Pikelnа [2]) have internationally contributed a lot to our knowledge of the aspects of professional competence of the teacher.

According to N. Husiy, readiness for professional activity of a teacher is an integrative quality of a teacher's personality, which determines his/her ability of developing students' motivation for the success of their academic achievements, finding ways to achieve this goal, control the process of achieving it; self-control over the implementation of their own actions and predicting ways and means to increase productivity in this direction. It should be noted that all types of professional activities are manifested in the work of a teacher of any subject [1, p. 34].

N. Johnson claims that readiness for teaching as well as professional stability in teaching is not innate: it is formed as a synthesis of properties and qualities of personality and its level grows along

with the teacher's professional career. This readiness is determined by the interaction of knowledge about the nature and specifics of the subject, instructional skills and abilities of practical use of the pedagogical knowledge, psychological, communicative, and motivational aspects of teaching profession [11, p. 38].

Being an integrated phenomenon consisting of a numerous aspects to be taken into consideration the teacher's readiness to the professional activity must be objectively evaluated by school authorities, education executives, local councils, and finally the government. In general there is a special concern around this issue in the European Union in general and in Greece and Ukraine in particular. The evaluation of the educational work has occupied the researchers of the educational evaluation nationally in Greece and Ukraine and internationally as well.

The purpose of the article is the analysis of the peculiarities of evaluation of teachers' professional performance in Greece and Ukraine.

According to F. Anastasiou, the interest to the problem under consideration stems both from the basic principle of the need for evaluation as a feedback tool for the education system as a whole in order to increase the efficiency of the educational services provided, improve the quality of the teacher's work by providing incentives for professional development [3, p. 65]. That's why the evaluation of educational work should be closely linked to all the functions of education as process of improving the quality of both educational work and the professional development of the teacher himself.

The evaluation of teachers' educational performance is perhaps one of the most important objects of discussion and debate in the field of Greek education in the last thirty years. A number of Greek scholars (P. Dalakoura [4], A. Hatzia Apostolou [7], Z. Lazaridou [13], A. Velissariou [19]) devoted their scientific investigations to the problem of evaluation of teachers' professional activities.

K. Witte generally observes that any reform of evaluation issues, like any reform within the education system, should be approached as a complex result of the action and conflict or strategic cooperation of specific interest groups. In addition, any reform should be seen as attempting to manage and regulate at the educational level a series of changes taking place in the general social base and in particular in the fields of culture, economy and technology, both nationally and internationally [21, p. 295].

The social character of the reactions against the evaluation can be seen from the results of various kinds of research that have been carried out regarding the educational evaluation in Greece. In none of these surveys do the majority of teachers surveyed appear to be generally opposed to assessment.

Even in the research where the largest percentage of those who take a negative position towards the evaluation was presented, this does not exceed 42.3% [18, p. 14].

In Greece, the institutionalization of educational evaluation has been carried out through the Presidential Decree for many years but still provokes various reactions and a large discussion on educational evaluation in the country. Under the evaluation system in Greece nowadays the school unit and the teacher as well as all the executives of education were evaluated hierarchically.

The sense of versatility in the collection of information becomes obvious, as well as the combination of internal and external evaluation. A centralized system of administration and evaluation acted through a hierarchical structure controlled by the central government, as the Regional Directors of Education and the heads carry out the control of the schools in their region [16, p. 39].

Strong criticism was leveled at the large concentration of power in the Center for Educational Research and the Pedagogical Institute, which are controlled by the Ministry, as well as the quantification of the evaluation with 17 indicators (based on the basic standards), which were considered to lead to the complete matching of education with the needs of the market [17, p. 250]. Under this law, evaluation was linked to tenure and salary and grade development. Criticism was leveled at the ambiguity of teachers' evaluation criteria. In general, the following three criteria were discussed: a) scientific training of the teacher, b) pedagogical & teaching ability, c) in-school and out-of-school behavior.

However, according to S. Johnsen, it was never clearly identified leaving some questions open concerning the definition of the so called model of the scientifically trained teacher and pedagogical and scientific currents under consideration [10, p. 49].

K. Izci also states that "another problematic question concerns the so called extracurricular behavior, a criterion treated very negatively during its application during the period of inspection" [9, p. 11].

Greek school units compile and submit annual self-assessment reports, but this does not automatically mean that teachers, students and parents are fully involved in the process. F. Anastasiou argues that through this whole process, the orientation of the educational community was aimed at the local school, and not in the general context on educational policy, or the economic, social, political and ideological factors that determine it. Moreover, through the piecemeal examination of the operation of each school unit, it is easy to transfer responsibilities from the administrative mechanism of education to the bodies of the educational community [3, p. 56].

The researcher points out that it is probably inapplicable for a school unit to be evaluated in all these ambiguous areas and to develop action plans for its improvement. In any case, the self-assessment would be carried out by working groups consisting of members of the teachers' association and in collaboration with the school counselor. The fact that students and parents would simply be informed of the results of the assessment but would not actually participate in it, demonstrates the biased nature of self-assessment.

A. Velissariou draws the attention to another disadvantage as there is no connection between self-evaluation and some form of external evaluation, despite the post-evaluation trends that have emerged internationally in recent years [19, p. 32].

Th. Hatzia Apostolou mentions the negative attitudes of the majority of Greek teachers towards external evaluation as a remnant of non-democratic society [7, p. 19].

More modern system of teachers' professional performance evaluation, the pyramidal evaluation system of the previous bills is maintained, since the one who belongs to a lower grade than another, is evaluated by someone who belongs to the immediately or almost immediately upper grade, when school counselors are evaluated by the heads of the departments of scientific and pedagogical guidance, school principals are evaluated by the school counselors, the deputy principals by the principals, and, finally, the teachers by the school counselors and the school principals.

The downside is that there is no mention of any procedure (feedback) utilization of the results of the evaluation. If it is taken for granted by the authors of the PD to be consulted that every evaluated person, once he / she receives the evaluation report, will read about his / her weaknesses and will try to cover them.

Here, however, the question arises as to whether it is possible for an assessor, to the extent that he wants his assessment to be as complete or at least as incomplete as possible, to follow the plethora of data concerning the educational environment, planning, planning, preparation and conduct of teaching, student evaluation, service consistency, competence, scientific and professional development of the teacher "at least once every three years for a continuous period not exceeding two months (bi-monthly evaluation period)" [8, p. 13].

In modern system it is ignored that in Greece the classrooms do not present the same degree of uniformity or heterogeneity. What is neglected is that different teachers work in different conditions with students with different levels of knowledge of the Greek language and that is why need to adapt their teaching to a class.

A. Velissariou claims that the social and geographical inequalities that shape different conditions of students' education and consequently of teachers' evaluation are often ignored. The composition of the student population where the teacher works or the area where the school unit is located must be taken into consideration in a grade adjustment system [19, p. 14].

Regarding more individual issues such as how objectively one will be characterized as adequate or very good or excellent, Dalakoura (2015) points out that the criteria often differ substantially in description being indefinite and obscure when one point difference in the score is enough for someone to be considered sufficient (scored 60) and not very good (scored 61) [4, p. 67].

The Panhellenic Scientific Association of Primary School Principals also mentions that teachers' evaluation system in Greece has mainly a formative character and needs to be improved. The deficit of the link between evaluation and feedback is mentioned in the negative the reactions of trade unions towards this evaluation framework.

A key condition for the successful implementation of an evaluation system is the establishment of a relationship of trust between the state and teachers because without it any attempt is doomed to inactivity and in the end to be rejected. The evaluation system must clarify and prove that the purpose of the evaluation will be to improve the education provided to Greek citizens and will suggest the proposals for the successful implementation of the educational policy.

ПРОФЕСІЙНА ІДЕНТИЧНІСТЬ І МАЙСТЕРНІСТЬ ПЕДАГОГА

The following proposals for the evaluation of the educational performance of Greek teachers will help to provide more effective implementation of the above mentioned system: expansion and support, by the state, of the autonomy of the school unit in order to plan and evaluate the educational policy that it implements; upgrading the role of the teacher with his active participation and utilizing all the possibilities of the members of the school unit; promoting education of teachers in evaluation issues by continuous training with the purpose of developing an evaluation culture with the ultimate goal of accepting the evaluation process; continuous and organized feedback of the teacher, regarding the rules formed within the school unit with the purpose to determine the quality of the educational work; taking into account the particularities of the school unit, the general economic, social and cultural context of its operation and particular needs of teachers; the cooperation of the school unit with various bodies, such as the pedagogical departments of the universities.

The issue of the evaluation of the professional performance in education is a problem of special concern in other countries as well, including Ukraine. Ukrainian methodology considers the teacher as a professional instructional expert and classroom manager, motivator, communicator, psychologist and counselor, as well as an individual with personal qualities for teaching and aptitude and will for life-long professional development.

Similarly, the success and effectiveness of teachers' professional performance largely depends on the assessment system and its objectivity. With the lack of objectivity, there arise many misunderstandings while the motivation for professional activity is being devalued to a great extent. Only the objective assessment of the professional performance can bring deep moral satisfaction and become a motivating factor for teachers. The Ukrainian Law on Higher Education (2014) provides for an annual assessment of the professional performance of teachers and regular publication of its results.

One of the effective ways of confirming the pedagogical professional qualification is the evaluation of the teacher's professional portfolio. By the latter we mean an individual folder in which the teacher records his/her professional achievements in the field of instruction, his/her results of training and education and development of students for a certain period of time. It is a means a way of self-assessment of his/her principal professional competencies, a way of rational and transparent promotion of teachers at the labor market, as well as prospect for professional, business and creative interaction of the employer with the teacher [20, p. 294].

The objectives of creating and using an assessment portfolio consist in description of the main competencies of the teacher, the development of the descriptors, the diagnostics and self-assessment of the key competences. Our intention is to share our experience in implementation of portfolio for evaluation of the teacher's professional performance – an effective method that may help teachers analyze and assess their professional competencies and assist the school executive in evaluating the professional performance of the teacher.

Let's proceed with the examples of some lists of self-assessment of the teacher's key competencies he/she can take into consideration to enhance their own professionalism of a teacher as instructional expert, classroom manager, motivator, psychologist and counselor (see Table 1).

Table 1

<i>No</i>	<i>Domain</i>	<i>Skills</i>	<i>Score</i>
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
1.	Knowing the subject matter	Having incredible knowledge and enthusiasm for the subject matter they are teaching; providing a good model of knowledge of the subject and skills for learners; keeping up to date with changes and innovations in the subject; readiness to answer questions and keeping the material interesting for the students; selecting language and terminology appropriate to the level of the learners and the type of the lesson; giving full, accurate answers to queries from students about different aspects of the subject.	-20
2.	Knowing the subject of methodology	Having a sufficient knowledge of theories of teaching the subject and learning, methodology concepts; providing principled justification for the teaching approaches,	0-20

ПРОФЕСІЙНА ІДЕНТИЧНІСТЬ І МАЙСТЕРНІСТЬ ПЕДАГОГА

		range of techniques and materials being used; selecting and creating appropriate tasks and materials for the classroom; developing the range of teaching techniques following up observation of colleagues; using a range of techniques to guide learners in working out answers to their own queries and correcting their errors; having thorough knowledge of the school's curriculum and upholding other standards in the classroom.	
3.	Planning lessons and courses	Establishing clear objectives for each lesson; working to meet those specific objectives during each class; planning teaching to meet the needs of learners and to achieve course outcomes according to the curriculum; planning teaching in appropriate communicative contexts; evaluating and selecting materials to engage learners in line with the aims and objectives of a lesson; planning the stages of a lesson in a way that enables learners's skills to be developed systematically; planning the timing of a lesson in an organised way, allowing time for monitoring and feedback; planning interaction patterns for different activities during the lesson; setting aims, objectives and learning outcomes of lessons and lesson sequences appropriately; planning lessons taking into account insights from previous classes; anticipating non-subject problems that may arise during the lesson and plan how to respond to them.	0-20
4.	Classroom management and managing the lesson	Creating conditions and providing facilities for learning in the classroom; organising classroom processes through clear instructions and accurate timing; setting up and monitoring a range of interactions in the classroom according to learning purposes and learning preferences; maintaining a proper balance between teacher talk and student talk; identifying problems in learner behaviour and dealing with them appropriately; providing appropriate feedback to learners; soliciting and acting on feedback from learners using classroom resources and technologies to support learning; having good classroom management skills; ensuring good student behavior, effective study and work habits; having effective discipline skills and ability to promote positive behaviors and change in the classroom.	-20
5.	Understanding learners	Understanding how to identify learners' needs as they evolve and adapting; teaching procedures and materials accordingly; understanding the main theories related to the subject learning and acquisition and their implications for practice; involving learners in different ways of learning to help them develop their learning strategies; advising learners on how to organise and manage their learning productively; taking into account psychological and social factors that influence	-20

ПРОФЕСІЙНА ІДЕНТИЧНІСТЬ І МАЙСТЕРНІСТЬ ПЕДАГОГА

		learner behaviour; understanding the concept of learner autonomy and its implications for teaching and learning; guiding learners in finding and using resources in and beyond the classroom that assist their learning; identifying individual learning difficulties and catering for different categories of special educational needs in planning and teaching.	
--	--	---	--

We strongly believe that the use of the above mentioned scale demonstrating the key competences of the teachers of different subjects can help them hone their professionalism and readiness for practical use of the pedagogical knowledge, psychological, communicative, and motivational aspects of teaching profession. Further research should focus on the analysis of personal qualities of the teacher and their role in achieving success in his/her professional performance.

Finally, the evaluation process can be effectively integrated into the school educational routine provided that the teacher is placed at the center of the process of evaluation encouraging him/her to cooperation, participation and decision making. At the same time, the official state is expected to allow the school to pursue an internal educational policy. Only then will the purpose of education be achieved, the improvement of the quality of the educational work will be guaranteed with the first beneficiaries being the students, the parents and the wider society.

LITERATURE

1. Гузій Н. В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти: Монографія. Київ: Вид-во НПУ імені М. Драгоманова, 2004. 243 с.
2. Пікельна В. С. Управління школою. У 2 ч. Харків: Основа, 2004. 224 с.
3. Anastasiou, FM (2014). Evaluation of teachers and their work: legislative framework and reactions. *Erkyna, Review of Educational – Scientific Issues*, 2. PP. 63–75.
4. Dalakoura, P. (2015). Teachers “evaluation from the parents” point of view: Theoretical and empirical approach. Postgraduate thesis, PTE / DUTH, 2015. PP 56–68.
5. Dee, T. S., Wyckoff, J. (2015). Incentives, selection, and teacher performance: Evidence from IMPACT. *Journal of Policy Analysis and Management*. 34 (2). 2015. PP. 267–297.
6. Hallinger, P., Heck, R. H., Murphy, J. Teacher evaluation and school improvement: An analysis of the evidence. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*. 26(1). 2014. PP. 5–28.
7. Hatzia Apostolou, A. The evaluation of the teacher's work: Views of future teachers. Postgraduate thesis, School of Philosophy / FPS / AUTH. 2013. PP. 89–91
8. Hatzigiannis, Th., Limaraki, M. The Educational Needs of the Directors of Secondary Education, Shortly before the Implementation of the Law on Assessment. *Proceedings of the 16th Conference “Organization and Administration of Education”*. 2. Patras. 2013. PP. 341–353.
9. Izci, K. Internal and External Factors Affecting Teachers’ Adoption of Formative Assessment to Support Learning. Online Submission. 2016. 10(8). PP. 2774–2781.
10. Johnsen, S. K. Internal Versus External Teacher Evaluation. London. Harper Collins, 2019. 55 p.
11. Johnson, N. J. Portfolios: Clarifying, Constructing, and Enhancing. Lancaster, Pennsylvania: Technomic Publishing Company, 1997. 350 p.
12. Keenan, T. Human Resource Management. United Kingdom: Heriot-Watt University. 2015. 250 p.
13. Lazaridou, Z. The views of Primary and Secondary Education teachers towards the evaluation of their work. Postgraduate thesis, Department of Philosophy and Pedagogy / AUTH. 2015. PP. 56–68.
14. Mone, E. M., London, M. Employee engagement through effective performance management: A practical guide for managers. Routledge. 2018. 250 p.
15. Penninckx, M. Effects and side effects of school inspections: A general framework. 2017. 34 p.
16. Subbaye, R., Vithal, R. (2017). Teaching criteria that matter in university academic promotions. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 2017. 42 (1). PP. 37–60.
17. Tyunnikov, Y. S. Interrelation of Evaluation and Self-Evaluation in the Diagnostic Procedures to Assess Teachers’ Readiness for Innovation. *European journal of contemporary education*. 2016. 16 (2). PP. 248–256.
18. Van der Bij, T., Geijssels, F. P., Ten Dam, G. T. M. Improving the quality of education through self-evaluation in Dutch secondary schools. *Studies in Educational Evaluation*, 2016. 49. PP. 42–50.
19. Velissariou, A. The attitude of primary education teachers towards the institution of evaluation. Postgraduate thesis, School of Social Sciences / University of Peloponnese. 2016. P. 120.
20. Weiser, I. Revising our Practices: How Portfolios Help Teachers Learn // *Situating Portfolios: Four Perspectives* / ed. By R. B. Yancey, I. Weiser. Logan: Utah State University Press, 1997. PP. 293–301.

21. Witte, K. D., López-Torres, L. Efficiency in education: a review of literature and a way forward. *Journal of the Operational Research Society*. 2017. 68 (4). PP. 339–363.

REFERENCES

1. Huziy N. V. Pedahohichnyy profesionalizm: istoryko-metodolohichni ta teoretychni aspekty: [Pedagogical professionalism: Historical-methodological and theoretical aspects]. Monograph. Kyiv: M. Drahomanov National Pedagogical University Publishing House, 2004. 243 s. [in Ukrainian].
2. Pikelna V. S. Upravlinnya shkoloyu. [School management]. Kharkiv: Osnova, 2004. 224 s. [in Ukrainian].
3. Anastasiou, F. M. (2014). Evaluation of teachers and their work: legislative framework and reactions. *Erkyna, Review of Educational – Scientific Issues*, 2. PP. 63–75. [in English].
4. Dalakoura, P. (2015). Teachers “evaluation from the parents” point of view: Theoretical and empirical approach. Postgraduate thesis, PTE / DUTH. PP. 56–68. [in English].
5. Dee, T. S., Wyckoff, J. (2015). Incentives, selection, and teacher performance: Evidence from IMPACT. *Journal of Policy Analysis and Management*. 34 (2). PP. 267–297. [in English].
6. Hallinger, P., Heck, R. H., & Murphy, J. (2014). Teacher evaluation and school improvement: An analysis of the evidence. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*. 26 (1). PP. 5–28. [in English].
7. Hatzia Apostolou, A. (2013). The evaluation of the teacher’s work: Views of future teachers. Postgraduate thesis, School of Philosophy / FPS / AUTH. PP. 89–91. [in English].
8. Hatzigiannis, Th., Limaraki, M. (2013). The Educational Needs of the Directors of Secondary Education, Shortly before the Implementation of the Law on Assessment. *Proceedings of the 16th Conference “Organization and Administration of Education”*. 2. Patras. PP. 341–353. [in English].
9. Izci, K. (2016). Internal and External Factors Affecting Teachers' Adoption of Formative Assessment to Support Learning. Online Submission. 10 (8). PP. 2774–2781. [in English].
10. Johnsen, S. K. (2019). Internal Versus External Teacher Evaluation. London. Harper Collins. 250 p. [in English].
11. Johnson, N. J. (1997). *Portfolios: Clarifying, Constructing, and Enhancing*.- Lancaster, Pennsylvania: Technomic Publishing Company, 350 p. [in English].
12. Keenan, T., (2015). *Human Resource Management*. United Kingdom: Heriot-Watt University. 250 p. [in English].
13. Lazaridou, Z. (2015). The views of Primary and Secondary Education teachers towards the evaluation of their work. Postgraduate thesis, Department of Philosophy and Pedagogy / AUTH. PP. 56–68. [in English].
14. Mone, E. M., London, M. (2018). *Employee engagement through effective performance management: A practical guide for managers*. Routledge. 250p. [in English].
15. Penninckx, M. (2017). Effects and side effects of school inspections: A general framework. 34 p. [in English].
16. Subbaye, R., Vithal, R. (2017). Teaching criteria that matter in university academic promotions. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 42 (1). PP. 37–60. [in English].
17. Tyunnikov, Y. S. (2016). Interrelation of Evaluation and Self-Evaluation in the Diagnostic Procedures to Assess Teachers' Readiness for Innovation. *European journal of contemporary education*. 16 (2). PP. 248–256. [in English].
18. Van der Bij, T., Geijsel, F. P., Ten Dam, G. T. M. (2016). Improving the quality of education through self-evaluation in Dutch secondary schools. *Studies in Educational Evaluation*. 49. PP. 42–50. [in English].
19. Velissariou, A. (2016). The attitude of primary education teachers towards the institution of evaluation. Postgraduate thesis, School of Social Sciences / University of Peloponnese. PP. 78–88. [in English].
20. Weiser, I. *Revising our Practices: How Portfolios Help Teachers Learn // Situating Portfolios: Four Perspectives* / ed. By R. B. Yancey, I. Weiser. Logan: Utah State University Press, 1997. PP. 293–301. [in English].
21. Witte, K. D., López-Torres, L. (2017). Efficiency in education: a review of literature and a way forward. *Journal of the Operational Research Society*. 68 (4). PP. 339–363 [in English].

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ УДОСКОНАЛЕННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

УДК 378.14.014.13

DOI 10.25128/2415-3605.20.2.11

ТЕТЯНА РОЗВАДОВСЬКА

ORCID iD 0000-0003-0631-4417

rozvadovskatet@gmail.com

аспірантка

Національний педагогічний університет

імені М. П. Драгоманова

вул. Освіти, 6, м. Київ

СУСПІЛЬНО ОРІЄНТОВАНЕ НАВЧАННЯ В УМОВАХ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Стаття присвячена аналізу такого освітнього підходу, як суспільно орієнтоване навчання (Service-Learning). Визначено сутність і виокремлено особливості цього навчання. Вказано різницю між суспільно орієнтованим навчанням, волонтерством і практикою. Суспільно орієнтоване навчання визначено як вид навчання, що спрямоване на вирішення реальних проблем громади і передбачає тісний зв'язок зі змістом академічного навчання. Представлено можливості впровадження суспільно орієнтованого навчання в освітній процес закладу вищої освіти. Визначено роль методу проектування в системі суспільно орієнтованого навчання, який інтегрується з окремим освітнім компонентом. Охарактеризовано етапи і наскрізні процеси розробки та впровадження проекту з суспільно орієнтованого навчання. Визначено та деталізовано зміст проектної діяльності в контексті зазначеного навчання: мотивація; діагностика; дизайн та планування проекту; впровадження; закриття. Розкрито зміст наскрізних процесів проектування в системі суспільно орієнтованого навчання: рефлексія; ведення записів, систематизація та комунікація; оцінка. Проаналізовано зарубіжну та вітчизняну практики суспільно орієнтованого навчання в умовах закладів вищої освіти та неформальної освіти. Визначено переваги вказаного навчання не лише на спеціальностях з визначеною соціальною складовою (соціальна робота, освітні, педагогічні науки), а й для інших спеціальностей. Виявлено можливості екстраполяції досвіду суспільно орієнтованого навчання в університетах Італії, Словаччини, Малайзії в Україні. Експериментальним шляхом визначено перспективи трансформації форм і методів суспільно орієнтованого навчання в закладах вищої освіти України.

Ключові слова: освіта; освітній процес; суспільно орієнтоване навчання; студент.

ТАТЬЯНА РОЗВАДОВСКАЯ

аспірантка

Национальный педагогический университет

имени М. П. Драгоманова

ул. Освиту, 6, г. Киев

СОЦИАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ В УСЛОВИЯХ ВИСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

Статья посвящена анализу такого образовательного подхода как социально – ориентированное обучение (Service-Learning). Дано определение сути и выделены особенности этого обучения. Определена разница между социально ориентированным обучением, волонтерством и практикой. Социально ориентированное обучение определено как вид обучения, которое направлено на решение

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ УДОСКОНАЛЕННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

реальных проблем общественности с. помощью использования накопленных академических знаний. Представлены возможности введения социально ориентированного обучения в образовательный процесс высшего учебного заведения. Определена роль метода проектирования в системе социально ориентированного обучения, который интегрируется с. отдельным образовательным компонентом. Охарактеризованы этапы и процессы разработки и организации проекта социально – ориентированного обучения. Определено и детализировано содержание проектной деятельности в контексте указанного обучения: мотивация; диагностика; дизайн и планирование проекта; реализация; завершение. Определено и раскрыто содержание процессов проектирования в системе социально ориентированного обучения: рефлексия; ведение записей и коммуникация; оценка. Осуществлено анализ зарубежной и отечественной практики социально ориентированного обучения в условиях высших учебных заведений и неформального образования. Определены преимущества указанного обучения не только на специальностях с. определенной социальной составляющей (социальная работа, образовательные, педагогические науки), но и для других специальностей. Выявлены возможности экстраполяции опыта социально ориентированного обучения в университетах Италии, Словакии, Малайзии в Украине. Экспериментальным путем определены перспективы трансформации форм и методов социально ориентированного обучения в высших учебных заведениях Украины.

Ключевые слова: образование; программа обучения; социально ориентированное обучение; проект; студент.

TETYANA ROZVADOVSKA

PhD Student
National Pedagogical Dragomanov University
6 Osvy Str., Kyiv

SOCIALLY ORIENTED LEARNING AT HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

The concept of Service-Learning has been presented in the article. The essence and features of Service-learning have been determined. The difference between Service-Learning, volunteering and practice have been indicated. Service- Learning at the university is aimed at solving community problems, but does not involve the acquisition of professional skills and is not a part of the course in the structure of the curriculum. Practice involves the acquisition of professional skills, but is not always aimed at solving community problems. Service-Learning is defined as an educational approach that unionizes the content of academic learning with the solution of real problems of the community. Service-Learning is the delivery of a service to the community within the context of an educational program of study. Typical features of Service - Learning are: Service - meeting of real needs of the community by working together with that community; Learning - implementing in the curriculum of students (students using their academic knowledge in fieldwork for meeting real needs and real problem solving in the community). The article has presented possibilities of introduction of Service-Learning in educational process of university. The stages and cross-cutting processes of development and implementation of a Service-Learning project have been characterized. The content of project activity in the context of Service-Learning have been idefined and detailed: motivation; diagnosis; design and planning; project implementation; closure. The content of cross-cutting processes in the system of Service-Learning has been revealed: reflection; ongoing record, systematization and communication; process evaluation or monitoring. Foreign and domestic practices of Service-Learning in the conditions of universities and non-formal education have been analyzed. The advantages of Service-Learning are determined not only for specialties with a certain social component (social work, educational, pedagogical sciences), but also for other specialties. Opportunities of extrapolation of experience of Service-Learning in universities of Italy, Slovakia, and Malaysia in Ukraine have been identified. Prospects for the transformation of forms and methods of Service-Learning in Ukraine Universities have been determined experimentally. The author investigates feasibility of implementation of Service-Learning in Ukrainian Universities. The feasibility has been defined by means of questionnaires. Survey analysis shows that the vast majority of students are willing to participate in projects or initiatives that address problems and meet community needs. Also, the vast majority of students think that such projects should be implemented in the curriculum.

Keywords: education; curriculum; service – learning; service – learning project; project; students.

В останні роки в Україні відбуваються трансформаційні процеси в освіті. Тому перед закладами вищої освіти (ЗВО) постає дедалі більше викликів, які вимагають звертати увагу освітян не тільки на формування академічних знань та професійних навичок, а й на формування

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ УДОСКОНАЛЕННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

відповідальності, світогляду, свідомості молодшої людини, її вміння відповідати на сучасні виклики, розуміти суспільні процеси та бачити своє місце у них, бути гнучкою.

Нині в Україні все більше уваги приділяється розробці концепції університету XXI століття. Новий погляд на вищу освіту зумовлений тим, що заклади отримали більшу автономію, а це передбачає не тільки тіснішу співпрацю з іншими ЗВО, а й з громадою, підприємцями тощо. Університет, на думку, М. Винницького, повинен долучатися до життя та розвитку громади через свою діяльність, якою продемонструє їй свою цінність. Відповідно, громада теж повинна долучатись до розвитку університету [1].

Вище окреслена співпраця ЗВО та громади можлива за умови впровадження суспільно орієнтованого навчання, що відоме у світі як «Service-Learning», «Servicio Solidario», «Community Learning», «Uczenie się poprzez zaangażowanie» тощо. Суспільно орієнтоване навчання передбачає перетворення академічних знань на професійні, практичні навички через служіння у громаді, допомогу у вирішенні проблем для громади і спільно з нею.

Проблематика суспільно орієнтованого навчання стала предметом дослідження таких зарубіжних науковців як В. Абідін, Х. Алі, Б. Бертон, Р. Брінгл, Д. Джайлс, Дж. Ейлер, Р. Келі, Т. Мак Клам, М. Маллія, А. Рахман, М. Тапія, А. Фурко, Дж. Хетчер та ін. Серед українських вчених займаються цією проблемою О. Клонцак, С. Кисельов, О. Кундревич. Проте вказана проблема не відображена сповна у теорії та практиці сучасної теорії і методики виховання.

Метою статті стало: здійснити аналіз світових освітніх практик з суспільно орієнтованого навчання, виокремити етапи розробки проєктів з суспільно орієнтованого навчання та обґрунтувати доцільність впровадження такого навчання в умовах ЗВО.

Нині суспільно орієнтоване навчання поширене майже у всіх країнах світу, зокрема, в країнах Південної та Північної Америки, Європейського Союзу і набуває популярності у країнах Східної Європи. Так, в Аргентині становлення суспільно орієнтованого навчання пов'язано, насамперед, із становленням демократії у 1983–1989 рр. та подальшою економічною кризою і зростанням корупції на всіх рівнях. Розв'язання соціальних проблем взяли на себе громадські організації, громади та освітні заклади, що відобразилось у кількісному зростанні проєктів «солідарності». Із погіршенням соціальних та економічних умов освітні заклади починають розробляти більш досконалі проєкти з суспільно орієнтованого навчання, намагаючись вирішити нагальні проблеми громади. Таким чином відбувається становлення суспільно орієнтованого навчання в Аргентині. Варто зауважити, що саме школи взяли на себе провідну роль у просуванні такого навчання. ЗВО були зацікавлені у суспільно – орієнтованому навчанні якщо вирішення проблем було пов'язано з дослідженнями студентів [12]. У 2002 р. в м. Буенос-Айрес було створено організацію CLAYSS [5], яка опікується розвитком суспільно орієнтованого навчання у всій Аргентині, а також у країнах Південної Америки, Африки, Європи та інших регіонів світу.

У США, на відміну від Аргентини, суспільно орієнтоване навчання набуло більшої популярності у вищій освіті. Проведене дослідження у 1999–2000 рр. серед 324 університетів та коледжів країни, продемонструвало, що 82 % із них пропонували студентам навчальні курси, які включають суспільно орієнтоване навчання [9].

У світі немає єдиного підходу до визначення суспільно орієнтованого навчання. У Південній Америці, зокрема в Аргентині, дослідники визначають його як педагогічну філософію, що передбачає застосування таких засобів навчання та стратегій, які вимагають від студентів вчитися і розвиватися через активну участь в служінні для громади. Аргентинська організація CLAYSS визначає суспільно орієнтоване навчання як методику викладання, що спрямована на осмислене навчання через вирішення проблем, пропозицій конкретних рішень для вирішення визначених проблем, оптимізацію розвитку компетентностей, підвищення мотивації студентів брати активну участь у житті своєї громади [5].

У 1990 р. конгрес США визначив суспільне орієнтоване навчання як метод розвитку та навчання студента через активну участь в організованому служінні, що відповідає потребам громади і сприяє розвитку відповідальності [10]. Національний центр суспільно орієнтованого навчання (The National Service-Learning Clearinghouse), визначає це навчання як навчальну стратегію, що інтегрує навчання із служінням та рефлексією, яка забезпечує збагачення отриманого досвіду, розвиток громадянської відповідальності і зміцнення громад [9].

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ УДОСКОНАЛЕННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

Насамперед потрібно зауважити, що суспільно орієнтоване навчання не є волонтерством чи практикою. Волонтерство має добровільну основу і не завжди пов'язано із навчанням, здобуттям професійних навичок чи освітнім компонентом у структурі навчального плану. Практика ж передбачає набуття професійних навичок, але не завжди спрямована на служіння у громаді.

Як правило, суспільно орієнтоване навчання є частиною освітнього компоненту і передбачає перетворення академічних знань у професійну навичку через вирішення актуальних проблем у громаді, спільно з громадою. Так, А. Фурко виокремлює чотири ознаки суспільно орієнтованого навчання: комплексна та якісна освіта; розвиток ініціатив, які спрямовані на задоволення реальних потреб у громаді; активна участь студентів і всіх учасників проєкту в плануванні, розробці та оцінці суспільно орієнтованого проєкту; поєднання навчального контенту із практикою з громадою для громади [7, С. 387].

Закон США «Про довіру до національних та громадських служб» 1990 р. (The National and Community Service Trust Act of 1990) визначає чотири основні характеристики суспільно орієнтованого навчання: навчання та розвиток студентів шляхом активної участі; інтеграція з навчальною програмою та надання чітко визначеного часу для рефлексії; надання можливості використати здобуті знання в реальних ситуаціях; розширення можливостей навчання студентів поза аудиторією [9].

Здійснене Р. Брінглом та Дж. Хетчер узагальнення підходів до встановлення, критеріїв суспільно орієнтованого навчання дозволило визначити його як кредитну частину навчального курсу, навчальний досвід, за допомогою якого студент: бере участь в організованому служінні для громади, яке відповідає її потребам; здійснює рефлексію таким чином, що дозволяє йому оцінити та зрозуміти зміст навчального курсу, а також посилює почуття власної громадянської відповідальності [4, С. 112].

Представники CLAYSS виокремлюють два основні призначення суспільно орієнтованого навчання: академічне та суспільне. Академічне полягає у: підвищенні якості формальної та неформальної освіти; навчанні вчитися поєднуючи теорію та практику; розвитку активного та свідомого громадянина; навчанні, як влаштовувати та розвивати своє життя, робоче місце, громадянську позицію тощо; навчанні співжиття з іншими членами суспільства, враховуючі різні соціальні статуси та вік. Суспільне призначення полягає у: наданні корисної послуги для громади; сприянні розвитку ефективного реагування на проблеми громади із залученням громади; допомога у подоланні звички громади, що базується на меценатстві та заохочення до участі у вирішенні проблем молоді та соціально незахищених верств населення; формування мереж співпраці між навчальним закладом і громадськими чи державними організаціями.

Аналіз наукових підходів та практики вказаного виду навчання дозволив нам визначити суспільно орієнтоване навчання як освітній підхід, що спрямований на формування академічних знань, практичних навичок та відповідальності через служіння у громаді, вирішення проблем у громаді, спільно з нею. Це навчання містить у собі: чітко організований процес поєднання навчання та служіння; тісний взаємозв'язок академічного навчання та служіння у громаді (вирішення проблем громади спільно з нею); служіння – відповідь на реальну потребу/проблему громади.

У січні 2019 р. утворилась «Європейська обсерваторія суспільно орієнтованого навчання у вищій освіті» (European Observatory of Service-Learning in Higher Education (EOSLHE)), метою якої є поширення знань про таке навчання у ЗВО Європи, оскільки цей освітній підхід сприяє підвищенню громадської активності студентів, залучає їх до вирішення реальних проблем громади та дозволяє працювати в реальному середовищі. Крім того, EOSLHE робить щорічний звіт щодо статусу суспільно орієнтованого навчання у вищій освіті. У звіті за 2019 р. Україна представлена Українським католицьким університетом, де впровадження суспільно орієнтованого навчання визначено як стратегічну ціль розвитку університету, як зазначається у звіті, нині в Україні жоден університет, окрім зазначеного, не має повноцінної програми суспільно орієнтованого навчання [6].

Впровадження суспільно орієнтованого навчання в освітній процес передбачає розробку проєкту, який, переважно, інтегрується в окремий освітній компонент. Проєкт суспільно орієнтованого навчання, містить у собі певні процеси і етапи розробки та впровадження. Пропонуємо детальніше ознайомитися з етапами та наскрізними процесами розробки і

впровадження проєктів з суспільно орієнтованого навчання, які пропонує аргентинська організація CLAYSS [5]. До етапів належать: мотивація; діагностика; дизайн та планування проєкту; впровадження; закриття. Для проєктів суспільно орієнтованого навчання характерними є наскрізні процеси, а саме: рефлексія; ведення записів, систематизація та комунікація; оцінка. Розглянемо більш детально кожен складову.

Перший етап – мотивація. Він визначається тим, що містить у собі персональну та інституційну складові. Метою цього етапу є мотивувати всіх учасників проєкту (адміністрацію університету або викладачів (залежно від того, хто ініціює суспільно орієнтоване навчання), студентів, представників громади) взяти участь у розробці та впровадженні проєкту.

На другому етапі здійснюється діагностика успішності проєкту. Діагностика насамперед важлива тим, що проєкт має вирішувати реальну проблему громади. Бувають випадки, коли громада не зовсім обізнана з проблемою, тоді завданням буде акцентувати увагу громади на проблемі, її реальності, мотивувати громаду, підвищити її обізнаність щодо цієї проблеми. Оскільки проєкт суспільно орієнтованого навчання має бути спрямований на вирішення реальної проблеми і мотивація громади впливає на успіх проєкту, важливим є й визначення, як проєкт суспільно орієнтованого навчання може вплинути на вирішення проблеми, враховуючи можливості студентів, та як це пов'язано з їх академічним навчанням.

Третій етап визначено як етап дизайн та планування проєкту. Важливо на цьому етапі звернути увагу не тільки на забезпечення життєдайності проєкту, а й визначити критерії для оцінки досягнення навчальних і проєктних цілей. При визначенні проєктних цілей бажано залучати представників громади і студентів. Етап дизайну та планування містить такі структурні компоненти: постановка цілей; визначення цільової групи; активність; розподіл часу; ресурси.

Четвертий етап передбачає процес упровадження, а саме: інституційні альянси, їх створення та тісну взаємодію; ресурси; розробку та провадження активностей, а також корегування і планування. Тут важливо чітко розподілити і моніторити академічні та практичні активності, вчасно реагувати на виклики і труднощі, надати простір для рефлексій учасників проєкту.

П'ятий етап, що є підсумковим, передбачає завершальну, фінальну оцінку як академічної, так і практичної складових. Практична складова має оцінюватись з огляду якості реалізованого проєкту, його впливу на громаду. Важливим є й залучення представників інституційних альянсів та членів громади (цільової групи), фінальна систематизація та презентація результатів проєкту, з якими громада буде мати можливість ознайомитись. Цей етап передбачає також святкування, вручення сертифікатів, листів подяки тощо.

Ми вважали за доцільне охарактеризувати наскрізні процеси суспільно орієнтованого навчання:

1. Рефлексія, що забезпечує якість та добру практику суспільно орієнтованого навчання. Проводити рефлексію рекомендується не тільки на всіх етапах проєкту, а й на наскрізних процесах. Під час академічної складової рефлексія дозволяє усвідомити учасникам, що саме вони вивчають і для чого, під час практичної – ставити запитання, ділитись досвідом, розвивати лідерські навички, вносити зміни в проєкт тощо.

2. Ведення записів, систематизація та комунікація. Ведення записів від початку до завершення проєкту дозволяє не забути ключові моменти та допомагає організувати якісну рефлексію. Систематизація дає змогу виявити слабкі та сильні сторони проєкту, що дозволить зробити реальну оцінку, допоможе у налагодженні комунікації з громадою, інституціями. Також, систематизація є показником виконаної роботи. Комунікація – це постійний процес, який повинен сприяти обміну інформацією між всіма учасниками проєкту, допомагати залучати громаду, підвищувати обізнаність стосовно проблеми тощо.

3. Оцінка має на меті здійснити аналіз якості втілення проєкту, чи відповідає проєкту плану, чи досягаються поставлені цілі тощо. Варто зауважити, що оцінка повинна мати дві складові і відповідні критерії щодо кожної складової: академічної та практичної, які потрібно визначити ще під час розробки проєкту. Оцінюватися мають досягнення академічних цілей (отримані знання, навички і компетентності) та практичних цілей [11].

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ УДОСКОНАЛЕННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

Таким чином, упровадження суспільно орієнтованого навчання потребує чіткої організації з боку викладачів, адміністрації університету та студентів. При розробці його проєктів необхідно враховувати чимало чинників. Особливу увагу потрібно приділити діагностиці, оскільки через неправильну діагностику проєкт може не мати жодної цінності для громади. Проєкт має бути відповіддю на реальну проблему чи потребу громади.

Суспільно орієнтоване навчання широко використовується у світі. В Італії (університет Джона Кебота, м. Рим) студенти відвідують навчальний курс, після якого мають можливість протягом двох семестрів використати отримані знання, долучаючись до розвитку вразливих районів міста і тісно співпрацюючи з Червоним Хрестом [8]. У Словаччині (університет Матея Бел) розроблений двосеместровий вибірковий навчальний курс для всіх студентів. До викладання курсу залучені викладачі різних кафедр з метою розвитку компетентностей, що пов'язані із здійсненням діяльності на благо інших та управління проєктами. Перший семестр присвячується теоретичному навчанню, в другому семестрі студенти мають визначити потреби громади та створити заходи, які б сприяли задоволенню визначених потреб; впродовж другого семестру викладачі надавали консультації студентам. Після завершення літнього семестру відбувається зустріч, на якій студенти презентують свої реалізовані проєкти, рефлексують над навчальною та проєктною діяльністю, а також відбувається оцінка всього курсу із залученням представників громади [3, С. 83 – 84].

Помилковим буде судження, що суспільно орієнтоване навчання доцільно впроваджувати на спеціальностях, які за своїм змістом вбачають соціальну складову. Як свідчить світовий досвід, це навчання впроваджується на будь-якій спеціальності. Хасман О. Алі, Азізах А. Рахман і Вардах З. Абідін з технологічного університету Малайзії обґрунтовують актуальність та можливості суспільно орієнтованого навчання для студентів спеціальності «Комп'ютерні науки». Здобуваючи академічні знання, студенти можуть використати їх для задоволення потреб громади, розробляючи інформаційні системи, програмне забезпечення, створюючи сайти для організацій та шкіл тощо. Автори зазначають, що саме через суспільно орієнтоване навчання студенти можуть побачити зв'язок між змістом навчання та практичною діяльністю. Таке навчання можна інтегрувати з вже наявною навчальною програмою [2]. Отже, суспільно орієнтоване навчання може бути інтегроване з наявним освітнім компонентом або з спеціально створеним вибіркоким чи нормативним освітнім компонентом.

З метою визначення доцільності впровадження суспільно орієнтованого навчання, нами було проведено пілотне опитування студентів. В ньому взяли участь 64 респонденти віком від 18 до 22 років таких університетів як Львівській національний університет імені Івана Франка, Чорноморський національний університет ім. Петра Могили (м. Миколаїв), спеціальностей 231 «Соціальна робота» (3-й курс), 053 «Психологія» (2-й та 4-й курси), 012 «Дошкільна освіта» (2-й та 3-й курси), 013 «Початкова освіта» (2-й та 3-й курси), 072 «Фінанси, банківська справа та страхування» (3-й та 4-й курси).

Як зазначалося вище, проєкти з суспільно орієнтованого навчання передбачають відповідь на реальну потребу/проблему громади. Відповідно, нам було важливо визначити, чи приймають участь здобувачі вищої освіти в соціальних проєктах або ініціативах, які спрямовані на вирішення соціальних проблем в університеті або поза ним, а також чи хотіли б вони приймати участь в таких проєктах/ініціативах.

Нас зацікавили відповіді студентів на питання «Чи берете Ви участь у соціальних проєктах університету (факультету, кафедри) або ініціативах, що спрямовані на вирішення соціальних проблем?». Аналіз відповідей респондентів та їх математична обробка дозволили засвідчити, що 21,9 % (14 осіб) відповіли «так», 79,1 % – «ні». Розглянемо детальніше аргументацію, яку наводять студенти стосовно відповіді «ні»: 6 % (3 особи) не беруть участь оскільки, що не мають заохочення від ЗВО (факультету/кафедри); 10% (5 осіб) не знають про такі проєкти чи ініціативи; 30 % (15 осіб) зазначили, що не беруть участь через брак часу; 54 % (27 осіб) – оскільки це не передбачено навчальною програмою. Отже, на думку більшості респондентів, такі проєкти чи ініціативи варто було би включити у зміст навчальної програми. Крім того, включення у навчальну програму допомогло б і вирішити таку проблему, як брак часу. На питання «Чи берете Ви участь у соціальних проєктах або ініціативах, що спрямовані на вирішення соціальних проблем поза університетом?» позитивну відповідь («так») дали 18,75

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ УДОСКОНАЛЕННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

% (12 осіб), негативну («ні») – 81,25 % (52 особи), аргументуючи: брак часу – 36,5 % (19 осіб); «не маю інформації про такі проекти чи ініціативи» – 23,1 % (12 осіб); «студентів рідко залучають до таких проектів» – 32,7 % (17 осіб); утрималися від відповіді 7,7 % (4 особи).

Отже, впровадження суспільно орієнтованого навчання дозволить студентам не тільки дізнатися про такі проекти чи ініціативи, а й стати їх лідерами, усвідомити власну значущість, пересвідчитись, що студенти можуть як долучатись, так ініціювати власні проекти. На питання «Чи хотіли б Ви прийняти участь в таких проектах або ініціативах?» позитивно відповіли 52,25 % (36 осіб), негативно – 12,5 % (8 осіб), важко відповісти було 31,25 % (20 осіб) респондентів. Цим додатково підтверджується думка, що студентська молодь має бажання долучатись до вирішення проблем громади, важливо надати їй необхідну можливість і підготувати до такої діяльності. На нашу думку, якщо студенти будуть підготовлені до вказаної діяльності, то й зменшиться кількість респондентів, яким було важко відповісти на це питання.

Таким чином, проведене нами опитування свідчить, що більшість здобувачів вищої освіти хотіли брати участь у вирішенні проблем громади, що впровадження суспільно орієнтованого навчання допомогло би вирішити проблему браку часу, розширити соціальний капітал університету через створення альянсів з державними та недержавними організаціями, що, з одного боку, засвідчило б цінність університету для громади, а з іншого – розширило би можливості здобувачів щодо участі у вирішенні проблем громади.

Ми дійшли висновку, що здійснений аналіз світового досвіду суспільно орієнтованого навчання свідчить про його широке використання на будь-якій спеціальності. Воно передбачає включення у навчальний план студентів як норматив чи вибіркового освітнього компонента. Застосування цього освітнього підходу спрямоване на використання академічних знань та набуття професійних навичок через залучення до служіння у громаді (вирішення реальних проблем громади спільно з нею). Крім того, залучення студентів до суспільно орієнтованого навчання сприяє формуванню світогляду, відповідальності, вмінню реагувати на суспільні виклики, розуміти суспільні процеси та бачити своє місце в них. Зазначене навчання дозволяє посилити співпрацю з громадою, державними та недержавними організаціями, розширити соціальний капітал університету, викладача та студента. Допомагаючи вирішувати проблеми громади, університет демонструє свою цінність для цієї громади. Як свідчить проведене опитування, більшість студентів готові приймати участь у соціальних проектах чи ініціативах, що спрямовані на вирішення проблем громади. Впровадження суспільно орієнтованого навчання допомогло би вирішити таку проблему як брак часу, оскільки було б частиною освітнього компонента.

Перспективними напрямками роботи є розгортання експериментальної роботи з залучення студентської молоді до наставництва через впровадження суспільно орієнтованого навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Винницький М. Україні потрібно відійти від концепту національного університету. URL: <https://theukrainians.org/mykhailo-vynnytskyi/>
2. Ali H. O., Rahman A. A., Abidin W. Z. Service Learning: An Investigation into its Viability as a Strategy to Achieve Institutional Goals. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 2012. Vol. 56. PP. 388–395. Doi: 10.1016/j.sbspro.2012.09.667
3. Brozmanová G. A., Kubelaková M. Service-learning and development of social and personal responsibility. IV IAS Jornada de investigadores sobre aprendizaje-servicio. 2017. PP. 82–88
4. Bringle R. G., Hatcher J. A. A Service-Learning Curriculum for Faculty. *Michigan Journal of Community Service Learning*. 1995. Vol. 2. Pp. 112–122. URL: <https://quod.lib.umich.edu/m/mjcs/3239521.0002.111?rgn=main;view=fulltext>
5. CLAYSS. URL: <http://www.clayss.org/english/index.html>
6. European Observatory of Service-Learning in Higher Education. URL: <https://www.eoslhe.eu/>
7. Furco A. The Engaged Campus: Toward a Comprehensive Approach to Public Engagement. *British Journal of Educational Studies*. 2010. 58:4, 375-390, Doi: 10.1080/00071005.2010.527656.
8. John Cabot University. Service Learning Combining Fieldwork and Education for the Humanitarian Field. URL: <https://www.johncabot.edu/continuing-education/service-learning/default.aspx>
9. Mc Clam T., Diambra J. F., Burton B., Fuss A., Fudge D. An Analysis of a Service-Learning Project: Students' Expectations, Concerns, and Reflections. *Journal of Experiential Education*. 2008. Vol. 30, № 3. P. 236–249. URL: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.956.193&rep=rep1&type=pdf>

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ УДОСКОНАЛЕННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

10. Law on National and Community Service. United States Congress, 1990. URL: https://www.nationalservice.gov/sites/default/files/page/Service_Act_09_11_13.pdf
11. Sosa Rolón J. A. Resourcebook for the development of Service-Learning projects / contribuciones de Candelaria Ferrara; coordinación general de Luz Mariela Avruj; editado por María Ana Buján. – 1a ed. – Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLAYSS, 2020. 63 p.
12. Tapia M., Mallea M. Service-Learning in Argentina. Service Enquiry: Service in the 21st Century. First edition. / Perold, H, Stroud, S and Sherraden, M (eds). Johannesburg: Global Service Institute and Volunteer and Service Enquiry Southern Africa, 2003. PP. 203–215.

REFERENCES

1. Vynnytskyj M. Ukrayini potribno vidijty vid konceptu nacionalnogo universytetu. [Ukraine needs to move away from the concept of a national university] The Ukrainians. Available at: <https://theukrainians.org/mykhailo-vynnytskyi/> (accessed 14.12.2019)
2. Ali H. O., Rahman A. A., Abidin W. Z. Service Learning: An Investigation into its Viability as a Strategy to Achieve Institutional Goals. Procedia - Social and Behavioral Sciences. 2012. Vol. 56. PP. 388–395. Doi: 10.1016/j.sbspro.2012.09.667
3. Brozmanová G. A., Kubelaková M. Service-learning and development of social and personal responsibility. IV JIAS Jornada de investigadores sobre aprendizaje-servicio. Buenos Aires, 2017, PP. 82–88.
4. Bringle R. G., Hatcher J. A. A Service-Learning Curriculum for Faculty. Michigan Journal of Community Service Learning. 1995. Vol. 2. pp. 112 - 122. URL: <https://quod.lib.umich.edu/m/mjcs/3239521.0002.111?rgn=main;view=fulltext> (accessed 10.04.2020)
5. CLAYSS. Available at: <http://www.clayss.org/english/index.html> (accessed 10.04.2020)
6. European Observatory of Service-Learning in Higher Education. Available at: <https://www.eoslhe.eu/> (accessed 12.04.2020)
7. Furco A. The Engaged Campus: Toward a Comprehensive Approach to Public Engagement. British Journal of Educational Studies. 2010. 58:4, 375-390, Doi: 10.1080/00071005.2010.527656.
8. John Cabot University. Service Learning Combining Fieldwork and Education for the Humanitarian Field. Available at: <https://www.johncabot.edu/continuing-education/service-learning/default.aspx> (accessed:15.12.2019)
9. Mc Clam T., Diambra J. F., Burton B., Fuss A., Fudge D. An Analysis of a Service-Learning Project: Students' Expectations, Concerns, and Reflections. Journal of Experiential Education. 2008. Vol. 30, № 3. PP. 236–249. Available at: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.956.193&rep=rep1&type=pdf> (accessed: 10.04. 2020).
10. Law on National and Community Service. United States Congress, 1990. Available at: https://www.nationalservice.gov/sites/default/files/page/Service_Act_09_11_13.pdf (accessed: 21.12. 2019).
11. Sosa Rolón J. A. Resourcebook for the development of Service-Learning projects / contribuciones de Candelaria Ferrara; coordinación general de Luz Mariela Avruj; editado por María Ana Buján. – 1a ed. – Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLAYSS, 2020. 63 p
12. Tapia M., Mallea M. Service-Learning in Argentina. Service Enquiry: Service in the 21st Century. First edition. / Perold, H, Stroud, S and Sherraden, M (eds). Johannesburg: Global Service Institute and Volunteer and Service Enquiry Southern Africa, 2003. PP. 203–215.

УДК 378.046-021.68:796:335

DOI 10.25128/2415-3605.20.2.12

ОЛЕКСАНДР ВЕРІТОВ

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-3793-3010>

ffftb@gmail.com

кандидат наук з фізичного виховання і спорту
Запорізький національний університет
вул. Жуковського, 66, м. Запоріжжя

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПІДПРИЄМНИЦЬКОГО МИСЛЕННЯ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Відзначено, що актуальність обраної теми дослідження зумовлена тим, що сучасні соціально-економічні реалії вимагають від фахівців галузі фізичної культури і спорту готовності до самореалізації професійного потенціалу в умовах ринкової економіки, а це передбачає отримання певних знань і вмінь із

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ УДОСКОНАЛЕННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

започаткування й розвитку власної справи. Метою статті є педагогічне конструювання форм і методів навчання у межах дисциплін, що забезпечують формування у майбутніх бакалаврів з фізичної культури і спорту підприємницького мислення. Для досягнення зазначеної мети використовувались абстрактно-логічний і системно-структурний методи дослідження. Дисциплінами, що забезпечують формування у здобувачів вищої освіти підприємницького мислення визначено «Підприємництво у фізичній культурі і спорті» і змістовний модуль «Стартапи у галузі» дисципліни «Інноваційні технології спортивного тренування та фізичної культури». Запропоновано форми і методи організації навчального процесу: традиційні лекції, лекції-прес-конференції, лекції-презентації, «круглий стіл», ділові ігри, метод проблемного навчання, робота у малих групах та метод індивідуальної роботи. Зазначені педагогічні умови формування підприємницького мислення сприяють створенню й закріпленню у студентів певних образів-зразків успішних бізнес-проектів у галузі, набуттю навичок самоаналізу підприємницького мислення з використанням відповідних діагностичних методик, створюють умови для творчого спілкування викладача з аудиторією, співтворчості, емоційної взаємодії, а також активізують самостійну пізнавальну діяльність студентів, спонукають їх до пошукової та дослідницької діяльності.

Ключові слова: підприємницьке мислення, підприємницька культура, форми і методи навчання, вибіркова навчальна дисципліна, підприємництво у фізичній культурі і спорті.

АЛЕКСАНДР ВЕРИТОВ

кандидат наук по физическому воспитанию и спорту
Запорожский национальный университет
ул. Жуковского, 66, г. Запорожье

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОГО МЫШЛЕНИЯ У СОИСКАТЕЛЕЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Указано, что актуальность темы исследования обусловлена тем, что современные социально-экономические реалии требуют от специалистов отрасли физической культуры и спорта готовности к самореализации профессионального потенциала в условиях рыночной экономики, а это предполагает получение определенных знаний и навыков по инициации и развитию собственного бизнеса. Целью статьи является педагогическое конструирование форм и методов обучения в рамках дисциплин, обеспечивающих формирование у будущих бакалавров по физической культуре и спорту предпринимательского мышления. Для достижения указанной цели применялись абстрактно-логический и системно-структурный методы исследования. Дисциплинами, которые обеспечивают формирование у студентов предпринимательского мышления, определены «Предпринимательство в физической культуре и спорте» и модуль «Стартапы в отрасли» дисциплины «Инновационные технологии спортивной тренировки и физической культуры». В качестве форм и методов организации учебного процесса предложены: традиционные лекции, лекции-пресс-конференции, лекции-презентации, «круглый стол», деловые игры, метод проблемного обучения, работа в малых группах, метод индивидуальной работы. Описанные педагогические условия формирования предпринимательского мышления способствуют созданию и закреплению у студентов определенных образов успешных бизнес-проектов в отрасли, приобретению навыков самоанализа предпринимательского мышления при помощи соответствующих диагностических методик, создают условия для творческого общения преподавателя с аудиторией, эмоционального взаимодействия, а также активизируют самостоятельную познавательную деятельность студентов, побуждают их к исследовательской деятельности.

Ключевые слова: предпринимательское мышление, предпринимательская культура, формы и методы обучения, вариативная учебная дисциплина, предпринимательство в физической культуре и спорте.

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF ENTREPRENEURIAL THINKING OF HIGHER EDUCATION SEEKERS

The relevance of the chosen research topic is due to the fact that modern social and economic environment requires specialists in the area of physical culture and sports to be ready for self-realization of professional potential in terms of market economy, which requires certain knowledge and skills to start and develop their own business. The purpose of the article is to suggest the pedagogical construction of forms and methods of teaching within the disciplines which ensure the formation of entrepreneurial thinking of future bachelors in physical culture and sports. To achieve this goal, abstract-logical and system-structural research methods have been used. The author's concept of the process of formation of information and communication, economic and managerial components of entrepreneurial culture of future bachelors in physical culture and sports involves the implementation of preparatory, theoretical and practical stages. The formation of entrepreneurial culture at the preparatory stage is associated with the compulsory discipline "Information Technology in Physical Culture and Sports" (second semester). The theoretical stage involves mastering the study material of optional courses "Management in Physical Culture and Sports" (third semester), "Marketing of Physical Culture and Sports" (fourth semester), "Entrepreneurship in Physical Culture and Sports" (fifth semester), "Innovative technologies of sports training and physical culture" (sixth semester). The practical stage includes the preparation and defense of a course work and internships at enterprises that provide physical culture and health services. The disciplines ensuring the formation of entrepreneurship in higher education are defined as "Entrepreneurship in physical culture and sports" and the content module "Startups in the field" of the discipline "Innovative technologies of sports training and physical culture". The discipline "Entrepreneurship in Physical Culture and Sports" has four credits, each of which corresponds to a certain module. The following forms and methods of organization of educational process have been offered: traditional lectures, lectures-press conferences, lectures-presentations, a round table, business games, method of problem-based learning, work in small groups and a method of individual work. These pedagogical conditions for the development of entrepreneurial thinking contribute to the creation and consolidation of certain patterns of successful business projects in the field, the acquisition of skills of self-analysis of entrepreneurial thinking using appropriate diagnostic techniques, create conditions for creative communication with the audience, collaboration in the creation process, emotional interaction and activate students' independent cognitive activity, encourage them to perform search and research activities.

Keywords: *entrepreneurial thinking, entrepreneurial culture, forms and methods of teaching, optional discipline, entrepreneurship in physical culture and sports.*

Невисока готовність громадян до здійснення підприємницької діяльності і провідна роль системи освіти як найбільш сприятливого зовнішнього чинника у формуванні настрою до підприємництва зумовлюють необхідність глибшого розгляду змісту підприємницької освіти та формування підприємницької культури у закладах вищої освіти (ЗВО) України. Характерними особливостями вітчизняної підприємницької освіти нині є: відсутність моніторингу підприємницьких намірів і діяльності студентів, передумов створення нових підприємств майбутніми фахівцями та їх кар'єри у підприємстві, оцінювання діяльності ЗВО щодо підприємницької освіти студентів; неспроможність дисциплін підприємницької освіти, що включені до навчальних планів економічних та неекономічних спеціальностей, формувати підприємницькі компетенції студентів через безсистемність викладання навчального матеріалу і спрямування на підготовку не підприємців, а найманих працівників відповідного профілю; недостатнє використання педагогічних технологій практико орієнтованого навчання.

Сучасні соціально-економічні реалії вимагають від фахівців галузі фізичної культури і спорту готовності до самореалізації професійного потенціалу в умовах ринкової економіки, що передбачає отримання певних знань і вмінь щодо започаткування та розвитку власної справи, формування високої підприємницької культури і підприємницького мислення.

Питанням формування підприємницької культури приділяють увагу як українські, так і зарубіжні науковці. Так, аналізу формування підприємницької культури присвячені праці С. Білоус-Сергеевої [1], В. Деркача [2], І. Зінькової [4], В. Майковської [6] та ін. Феномен підприємницької культури у галузі фізичної культури і спорту розглядають: Ю. Дубревський [3], В. Лукашук [5], А. Молдаван [7] та ін. Однак, на нашу думку, у наукових публікаціях недостатньо приділено уваги саме педагогічним умовам формування і розвитку підприємницької культури здобувачів вищої освіти за спеціальністю 017 «Фізична культура і спорт».

Метою статті є педагогічне конструювання форм і методів навчання у межах дисциплін, що забезпечують формування у майбутніх бакалаврів з фізичної культури і спорту підприємницького мислення.

Під педагогічними умовами формування підприємницької культури майбутніх бакалаврів фізичної культури і спорту ми розуміємо спеціальні обставини, що сприяють набуттю здобувачами освіти певних особистісних і професійних якостей. Серед таких обставин провідну роль ми відводимо трансформації змісту освіти та використанню інноваційних форм і методів навчання.

Авторська концепція процесу формування підприємницької культури майбутніх бакалаврів з фізичної культури і спорту передбачає реалізацію підготовчого, теоретичного і практичного етапів. Формування підприємницької культури на підготовчому етапі асоційовано з нормативною дисципліною «Інформаційні технології у фізичній культурі і спорті» (другий семестр). Теоретичний етап передбачає засвоєння навчального матеріалу вибіркових дисциплін «Менеджмент у фізичній культурі і спорті» (третій семестр), «Маркетинг фізичної культури і спорту» (четвертий семестр), «Підприємництво у фізичній культурі і спорті» (п'ятий семестр), «Інноваційні технології спортивного тренування та фізичної культури» (шостий семестр). Практичний етап включає підготовку і захист курсової роботи та проходження виробничої практики на підприємствах, що надають фізкультурно-оздоровчі послуги.

Формування підприємницького мислення, на нашу думку, відбувається під час вивчення дисципліни «Підприємництво у фізичній культурі і спорті», зміст і структура якої представлені у табл. 1.

Перша тема «Сутність підприємницької діяльності» передбачає проведення лекції, семінарського заняття і самостійну роботу студентів. Лекцію доцільно проводити у традиційному форматі з висвітленням таких питань: підприємництво як соціальна практика; історичний нарис розвитку підприємництва у галузі фізичної культури і спорту; термінологічне підґрунтя предметної галузі «Підприємництво»; характеристика підприємництва як діяльності, що спрямована на отримання прибутку при досягненні згоди між соціальними суб'єктами. Особливістю цієї лекції може бути наявність елементів інтерактивності. Так, студенти можуть ставити питання викладачеві, а також виступати з доповненнями та зразками із власного досвіду.

Семінарське заняття може мати формат «круглого столу», присвяченого закріпленню теоретичних знань при спілкуванні на тему «Сутність підприємницької діяльності». При цьому використовується метод дискусії з елементами методу ПРЕС. Особливістю такого заняття є те, що здобувачі освіти мають змогу по черговому проявити своє ставлення до підприємництва, а також відпрацювати навички відстоювання своєї позиції. Виступи учасників будуються за певним алгоритмом. Наприкінці відбувається обговорення і фіксація різних позицій студентів.

«Круглий стіл» дає змогу: оновити знання, здобуті на попередніх етапах професійної освіти; забезпечити високий рівень співтворчості між студентами і викладачем; раціонально використати час при встановленні й заповненні «лакун» у знаннях і вміннях майбутніх бакалаврів; активізувати їхню самостійну пізнавальну діяльність. У роботі «круглого столу», крім методистів та викладачів, можуть брати участь запрошені фахівці спортивних організацій, провідні вчені галузі.

Друга тема «Особливості підприємництва у галузі фізичної культури і спорту» розкривається під час лекцій, на практичному занятті та в ході самостійної роботи студентів. Ефективною формою проведення лекційних занять є лекція-презентація з розглядом таких

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ УДОСКОНАЛЕННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

питань: види і форми підприємницької діяльності в галузі фізичної культури і спорту; тенденції та напрями розвитку підприємництва у галузі. Особливістю лекцій є те, що вони спрямовані на формування у студентів певних образів-зразків успішних бізнес-проектів у галузі, які могли б стати основою для власних розробок.

Таблиця 1

Структура навчальної дисципліни «Підприємництво у фізичній культурі і спорті» (витяг з робочої навчальної програми)

Назви змістовних модулів і тем	Кількість годин				
	усього	зокрема			
		лек ції	практ. зан.	сем. зан.	сам. роб.
Структурний модуль 1					
Змістовий модуль 1. Сутність підприємницької діяльності					
Тема 1. Сутність підприємницької діяльності	15	2	-	2	11
Тема 2. Особливості підприємництва у галузі фізичної культури і спорту	15	4	2	-	9
Разом за змістовим модулем 1	30	6	2	2	20
Змістовий модуль 2. Організаційно-правові форми підприємницької діяльності					
Тема 3. Правові засади підприємництва	15	4	2	-	9
Тема 4. Організація підприємницької діяльності	15	4	2	-	9
Разом за змістовим модулем 2	30	8	4	-	18
Усього годин	60	14	6	2	38
Структурний модуль 2					
Змістовий модуль 3. Підприємницьке мислення					
Тема 5. Наукові уявлення щодо сутності і особливостей підприємницького мислення	15	4	2	-	9
Тема 6. Технології розвитку та оцінювання підприємницького мислення	15	4	2	-	9
Разом за змістовим модулем 3	30	8	4	-	18
Змістовий модуль 4. Основи підприємницької культури					
Тема 7. Сутність та прояви підприємницької культури	15	4	2	-	9
Тема 8. Підприємницька етика	15	2	2	2	9
Разом за змістовим модулем 4	30	6	4	2	18
Усього годин	60	14	8	2	36
Разом	120	28	14	4	74

На практичному занятті студенти знайомляться з прикладами бізнес-процесів з сайту: [worksection.com \(https://worksection.com/blog/kak-sozdat-biznes-protsess-worksection.html\)](https://worksection.com/blog/kak-sozdat-biznes-protsess-worksection.html), а також складають опис бізнес-процесів компанії, яку хотіли б можливо започаткувати після закінчення навчання. При цьому на занятті застосовується метод проблемного навчання: підготовка презентації бізнес-процесу у фізичній культурі і спорті.

Засвоєння навчального матеріалу третьої теми «Правові засади підприємництва» передбачає проведення лекцій, практичного заняття та самостійну роботу. Традиційна лекція висвітлює такі питання: Господарський кодекс України як регулятор підприємницької діяльності; суб'єкти підприємництва; особливості трудових відносин у підприємницькій діяльності. Особливістю цієї лекції є використання експрес-опитування наприкінці заняття, яке дозволяє викладачеві виявити первинний рівень засвоєння студентами матеріалу. Метою практичного заняття є створення каталогу документів з регламентування підприємницької діяльності. Виконання цього завдання відбувається у мікрогрупах по 2 студенти; при цьому вони використовують власні мобільні пристрої для пошуку інформації в інтернеті. Виконання

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ УДОСКОНАЛЕННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

завдання продовжується і в режимі самостійної роботи, результат якої викладач оцінює у модулі «Глосарій» Moodle.

Змістовне наповнення четвертої теми «Організація підприємницької діяльності» розкривається під час лекцій, практичного заняття і самостійної роботи. На звичайній інформаційній лекції висвітлюються питання: організаційна (організація виробництва, збут, маркетинг, реклама), творча (новаторство, генерація і використання ініціативи, вміння ризикувати) і ресурсна (мобілізація капіталу, трудових, матеріальних та інформаційних ресурсів) функції підприємництва; джерела фінансування підприємницьких програм; ліцензування і патентування діяльності у галузі фізичної культури та спорту; захист інтелектуальних прав підприємців. Практичне заняття присвячено аналізу документів для ліцензування діяльності у фізкультурно-спортивній сфері. Методом організації навчального процесу є робота у мікрогрупах. Результатом роботи повинна бути тека з шаблонами документів, необхідних для ліцензування фізкультурно-спортивного бізнесу.

П'ята тема «Наукові уявлення щодо сутності і особливостей підприємницького мислення» передбачає проведення лекцій, практичного заняття і самостійну роботу студентів. Традиційна інформаційна лекція присвячена розгляду питань: мислення як психологічний феномен, визначення підприємницького мислення; погляди Ф. Найта на сутність й особливості підприємницького мислення; підприємницький ризик і його типи; способи оцінювання підприємницького ризику. Особливістю лекції може бути використання короткого IQ тесту для актуалізації уявлень студентів про психологічну сутність мислення. Практичне заняття присвячено закріпленню теоретичного матеріалу завдяки аналізу додаткових джерел. При цьому застосовується метод індивідуальної роботи з матеріалами інтернету, результатом може бути невелике есе з викладенням майбутніми фахівцями власної дефініції підприємницького мислення та наведенням прикладів, які її ілюструють.

Шоста тема «Технології розвитку підприємницького мислення» інтегрує лекції, практичне заняття і самостійну роботу. Лекція у форматі лекції-презентації проводиться за планом: системи організації мислення; дивергентне мислення; дизайн-мислення (Г. Саймон); алгоритм ТРИЗ (Г. Альтшулер); латеральне мислення (Е. Боно); шість капелюхів мислення Е. Боно. Особливістю лекції є те, що викладач коментує заздалегідь підготовлену презентацію з графічним та відеоматеріалом, що забезпечує підвищення інформативності й ефективності викладення матеріалу. Практичне заняття присвячено створенню умов, подібних до підприємницької діяльності, щодо необхідності вирішення різноманітних комбінаторних завдань. Методом для досягнення поставленої мети є ділові ігри з елементами невизначеності і необхідністю пошуку творчих рішень. Також на цьому занятті студенти отримують матеріали для самоаналізу підприємницького мислення з використанням спеціальних діагностичних методик. Аналіз проходить у режимі самостійної роботи.

Сьома тема дисципліни «Сутність та прояви підприємницької культури» розкривається у лекціях, на практичному занятті і під час самостійної роботи студентів. Лекції доцільно проводити у традиційному форматі з елементами лекції-прес-конференції за таким планом: сутність і структурні елементи підприємницької культури; особистість підприємця та його установки як основа соціальних вчинків; підприємницька освіта як процес набуття та вдосконалення компетентностей; підприємницький стиль життя; підприємницьке самовизначення; культура інновацій. Особливістю лекції є те, що в останній чверті заняття студентам пропонується поставити письмово питання стосовно різноманітних аспектів підприємницької діяльності. Викладач відповідає на ці питання в контексті змісту основного матеріалу лекції щодо підприємницької культури. Метою практичного заняття є закріплення теоретичних знань у режимі квазіпрофесійної діяльності. Як метод використовуються ділові ігри, орієнтовані на спілкування учасників.

Остання тема «Підприємницька етика» передбачає проведення лекції, практичного заняття, семінарського заняття і самостійну роботу студентів. Традиційна лекція проходить за планом: підприємницька діяльність як подолання суперечностей між особистим (конкретного підприємця), опозиційним (іншого підприємця) і соціальним (суспільства, народу, країни) буттям; моральні дилеми, механізм морального вибору; сутність відповідальності, ввічливості, чесності підприємця; норми поведінки у підприємницькій діяльності. Особливість лекції в

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ УДОСКОНАЛЕННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

тому, що на ній наводиться велика кількість прикладів прояву підприємницької культури, що ініціює жваве обговорення теми наприкінці заняття. Метою практичного заняття є узагальнення теоретичного та практичного матеріалу дисципліни, для чого проводиться пробне тестування знань студентів з наступним обговоренням найбільш розповсюджених неправильних відповідей. Це дозволяє не тільки повторити матеріал дисципліни, а й підкріпити впевненість студентів у власній компетентності як майбутніх підприємців.

Проведення семінару доцільне у форматі «круглого столу», який дозволяє узагальнити навчальний матеріал з дисципліни з урахуванням того, що певна частина студентів вже має досвід підприємницької діяльності і може поділитися ним з одногрупниками. На семінар також можна запросити фахівця-практика для виконання ролі арбітра і коментатора підприємницького досвіду студентів. Обмін досвідом у процесі проведення «круглого столу» дає змогу підвищити статус здобувачів освіти як суб'єктів навчання, а також залучити їх до обговорення найбільш актуальних професійних питань.

Самостійна робота у межах дисципліни «Підприємництво у фізичній культурі і спорті» передбачає виконання завдань, зміст яких представлено у табл. 2.

Таблиця 2

*Зміст самостійної роботи з дисципліни «Підприємництво у фізичній культурі і спорті»
(витяг із силабусу дисципліни)*

Зміст самостійної роботи	Результат	Контрольні заходи	Год	Конс (год.)
Тема 1. Сутність підприємницької діяльності				
Самостійна робота з вивчення літературних джерел	Тези з основними думками авторів	Оцінювання викладачем у модулі «Завдання» Moodle	11	1
Тема 2. Особливості підприємництва у галузі фізичної культури і спорту				
Підготовка алгоритму підприємницької діяльності у галузі фізичної культури і спорту	Алгоритм, представлений у графічній формі	Оцінювання викладачем алгоритму у модулі «Завдання» Moodle	9	1
Тема 3. Правові засади підприємництва				
Складання каталогу документів з регламентування підприємницької діяльності. Групова робота	Глосарій документів	Оцінювання викладачем участі кожного студента у модулі «Глосарій» Moodle	9	1
Тема 4. Організація підприємницької діяльності				
Підготовка до он-лайн семінару	Участь в ZOOM семінарі зі стейкхолдерами	Оцінювання викладачем активності студентів під час семінару	9	1
Тема 5. Наукові уявлення щодо сутності і особливостей підприємницького мислення				
Підготовка до онлайн семінару	Участь в ZOOM семінарі зі стейкхолдерами	Оцінювання викладачем активності студентів під час семінару	9	1
Тема 6. Технології розвитку та оцінювання підприємницького мислення				
Самоаналіз власного підприємницького мислення за обраними методиками	Самозвіт щодо рівню власного підприємницького мислення	Оцінювання викладачем самозвіту у модулі «Завдання» Moodle	9	1

**СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ УДОСКОНАЛЕННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У
ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ**

Тема 7. Сутність та прояви підприємницької культури					
Евристичний пошук матеріалів в інтернеті	Есе, в якому описані прояви підприємницької культури	Оцінювання викладачем есе у модулі «Завдання» Moodle	9	1	
Тема 8. Підприємницька етика					
Підготовка до підсумкового тестування з дисципліни	-	Підсумкове тестування у модулі «Тест» Moodle	9	1	
Разом			74	8	

Також формуванню підприємницького мислення сприяє засвоєння студентами навчального матеріалу змістовного модуля «Стартапи у галузі», що є складовою дисципліни «Інноваційні технології спортивного тренування і фізичної культури» (табл. 3).

Таблиця 3

Структура змістового модулю «Стартапи у галузі» (витяг з робочої навчальної програми дисципліни «Інноваційні технології спортивного тренування та фізичної культури»)

Назви змістовних модулів і тем	Кількість годин					
	зокрема					
	усього	лекції	практ. зан.	сем. зан.	інд. зан.	сам. роб.
Змістовий модуль 1. Стартапи у галузі						
Тема 1. Сутність стартапу	15	2	2	-	-	11
Тема 2. Розроблення власного стартапу	15	2	2	-	4	7
Разом за змістовим модулем 1	30	4	4	-	4	18

Мета практичного заняття – узагальнення раніше набутих знань щодо сутності інноваційної діяльності, застосування цих знань для конструювання власного стартапу. На цьому занятті викладач характеризує методи фантазування, метод зразків, метод фокальних об'єктів, а також створення образу ідеального об'єкта. Студенти обирають один з цих методів для конструювання власної ідеї. Щоби заняття було ефективним, варто дотримуватися певних вимог: завчасно визначити об'єкт проектування, підготувати літературу або зразки реальних об'єктів; визначити суперечності, які необхідно усунути. Практичне заняття є своєрідним каталізатором творчого потенціалу студентів. Основна інноваційна діяльність здобувачів освіти здійснюється у режимі самостійної роботи.

У межах цієї теми передбачено чотири години індивідуальних занять, на яких здобувачі освіти, котрі вже працюють за спеціальністю і мають намір започаткувати підприємницькі проекти, отримують від викладача роз'яснення щодо особливостей цієї діяльності. Також на індивідуальних заняттях викладач пояснює студентам виконання самостійної роботи, яка присвячена вивченню найбільш вдалим технік розроблення і просування стартапів у галузі фізкультурно-оздоровчих послуг. Зміст самостійної роботи з модуля «Стартапи у галузі» представлений у табл. 4.

Повномасштабна реалізація авторського концептуального задуму щодо організації освітнього процесу, спрямованого на формування підприємницької культури бакалаврів фізичної культури і спорту, відбувалася в Запорізькому національному університеті (експериментальна вибірка). Контрольну групу складали студенти Класичного приватного університету (м. Запоріжжя) та Національного університету «Запорізька політехніка». Загалом у дослідженні брали участь 136 студентів.

*Зміст самостійної роботи з модуля «Стартапи у галузі» (витяг з syllabusу дисципліни
«Інноваційні технології спортивного тренування та фізичної культури»)*

Зміст самостійної роботи	Результат	Контрольні заходи	Год	Конс. (год.)
Тема 1. Сутність стартапу				
Сумісна робота з побудови класифікаційного дерева стартапів у галузі фізичної культури і спорту	Класифікація стартапів у модулі діяльності «Глосарій»	Оцінювання викладачем особистісного вкладу кожного студента	11	1
Тема 2. Розроблення власного стартапу				
Пошук ідеї стартапу, її описання та презентація	Описання стартапу у форматі, прийнятому на сайті startup.ua	Оцінювання викладачем стартапу через модуль «Завдання» Moodle	7	1

Одним із методів оцінювання рівня підприємницької культури студентів експериментальної і контрольної вибірок було опитування на основі авторської методики, в основу якої покладена ідея, що показниками підприємницької культури є її атрибути, сформульовані як очікувані результати освітнього процесу, що піддаються вимірюванню.

Серед особливостей опитувальника, які стали найбільш переконливими аргументами для його використання у нашій дослідницькій роботі, можна зазначити:

- ставлення респондентів до тверджень опитувальника оцінюється за шкалою Р. Лайкерта, що дозволяє зробити процес збору й обробки даних технологічним та інформативним;
- інформативність цього інструменту перевірена практикою у педагогічних дослідженнях в умовах ЗВО;
- опитувальник є стандартизованим на вибірці студентів ЗВО зі спеціальності 017 Фізична культура і спорт.

Отримані результати свідчать, що в експериментальній вибірці процес формування підприємницької культури був ефективнішим. Серед таких фактів: більша кількість студентів з високим рівнем підприємницької культури майже за всіма її компонентами в експериментальній вибірці, ніж у контрольній; статистично достовірна різниця між даними експериментальної і контрольної вибірок за більшістю компонентів; «зсув» даних від нормального розподілу праворуч в експериментальній вибірці за всіма компонентами підприємницької культури. Показники загального індексу сформованості підприємницької культури (підсумкова шкала опитувальника) після завершення експерименту в контрольній та експериментальній вибірках наведено на рис. 1.

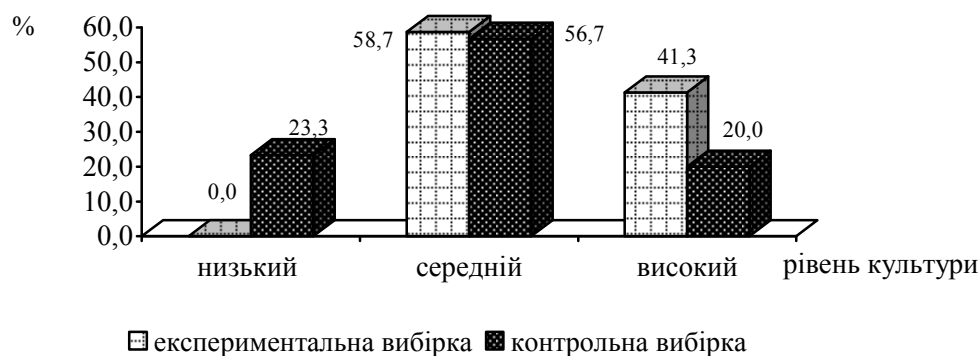


Рис. 1. Загальний показник сформованості підприємницької культури (підсумкова шкала опитувальника) у контрольній та експериментальній вибірці (%).

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ УДОСКОНАЛЕННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

Зазначимо, що результати педагогічного експерименту були отримані внаслідок введення до навчального плану підготовки бакалаврів фізичної культури і спорту трьох дисциплін і трансформації двох дисциплін. При цьому впорядкування навчального матеріалу кожної дисципліни або змістовного модуля підпорядковувалось певній меті, а саме: знайомство здобувачів вищої освіти з можливостями інформаційних систем управління проектами, сервісів для побудови ментальних карт і створення сайтів, а також прикладних комунікаційних програм для мобільних пристроїв («Інформаційні технології у фізичній культурі і спорті»); підготовка до здійснення управлінського циклу у підприємницькій діяльності («Менеджмент у фізичній культурі і спорті»); формування установки на задоволення потреб споживачів при розробці фізкультурно-оздоровчих послуг («Маркетинг фізичної культури і спорту»); формування підприємницького мислення («Підприємництво у фізичній культурі і спорті», «Інноваційні технології спортивного тренування та фізичної культури»); залучення здобувачів вищої освіти до соціальних практик підприємництва (підготовка і захист курсової роботи, проходження виробничої практики). Тому не можна вважати більш високі показники підприємницької культури студентів експериментальної вибірки результатом засвоєння навчального матеріалу лише двох дисциплін, структуру й змістове наповнення яких наведено у нашій статті.

Тим не менше вважаємо, що зазначені педагогічні умови формування підприємницького мислення (форми і методи організації навчального процесу) сприяють створенню і закріпленню у майбутніх фахівців певних образів-зразків успішних бізнес-проектів у галузі, набуттю навичок самоаналізу підприємницького мислення з використанням відповідних діагностичних методик, створюють умови для творчого спілкування викладача з аудиторією, співтворчості та емоційної взаємодії, активізують самостійну пізнавальну діяльність студентів, спонукають їх до пошукової і дослідницької діяльності.

Дисциплінами, що забезпечують формування у майбутніх бакалаврів з фізичної культури і спорту підприємницького мислення, визначено «Підприємництво у фізичній культурі і спорті» і змістовний модуль «Стартапи у галузі» дисципліни «Інноваційні технології спортивного тренування та фізичної культури». Формами і методами організації навчального процесу запропоновано: традиційні лекції, лекції-прес-конференції, лекції-презентації, «круглий стіл», ділові ігри, метод проблемного навчання, робота у малих групах, метод індивідуальної роботи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Білоус-Сергеева С. О. Формування підприємницької культури. Reporter of the Priazovskyi State Technical University. Section: Economic sciences. 2016. Iss. 32. Vol. 1. P. 233–239.
2. Деркач В. В. Культура підприємницької діяльності. URL: <http://studentam.net.ua/content/view/3496/97/>
3. Дубревський Ю. М. Формування управлінської компетентності майбутніх фахівців фізичного виховання і спорту в процесі професійної підготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Луганськ, 2012. 237 с.
4. Зінькова І. Формування підприємницької культури особистості – актуальне замовлення соціуму. Освітній простір України. 2017. Вип. 10. С. 7–16.
5. Лукашук В. І. Особливості підприємницької діяльності у сфері спорту. Український соціум. Соціологія. 2012. № 3 (42). С. 43–52.
6. Майковська В. І. Концептуальні засади формування підприємницької компетентності майбутніх фахівців в Україні. Проблеми інженерно-педагогічної освіти. 2017. № 54–55. С. 7–17.
7. Молдаван А. Д. Підприємницька компетентність у галузі фізичної культури і спорту: зміст та сутнісні характеристики. ScienceRise: Pedagogical Education. 2020. № 1 (34). С. 36–40.

REFERENCES

1. Bilous-Sergeieva S. O. (2016). Formuvannia pidpriemnyckoi kultury. [Formation of entrepreneurial culture]. Reporter of the Priazovskyi State Technical University. Section: Economic sciences. Iss. 32. Vol. 1. R. 233–239. [in Ukrainian].
2. Derkach V. V. Kultura pidpriemnyckoi diialnosti. [Business culture]. URL: <http://studentam.net.ua/content/view/3496/97/> [in Ukrainian].
3. Dubrevskiy Ju. M. (2012). Formuvanna upravlinskoi kompetentnosti majbutnikh fakhivciv fizychnoho vykhovannia i sportu v procesi profesijnoi pidhotovky: dys. ... kand. ped. nauk [Formation of managerial

- competence of future specialists in physical education and sports in the process of professional training]: 13.00.04 – teoria i metodyka profesijnoi osvity. Luhansk. 237 s. [in Ukrainian].
4. Zinkova I. (2017). Formuvannia pidpriemnyckoi kultury osobystosti – aktualne zamovlennia sociumu. [The formation of entrepreneurial culture of the individual - the actual order of society]. Osvitnij prostir Ukrainy. Vyp. 10. S. 7–16. [in Ukrainian].
 5. Majkovska V. I. (2017). Konceptualni zasady formuvannia pidpriemnyckoi kompetentnosti majbutnikh fakhivciv v Ukraini. [Conceptual bases of formation of entrepreneurial competence of future specialists in Ukraine]. Problemy inzhenerno-pedagogichnoi osvity. № 54–55. S. 7–17. [in Ukrainian].
 6. Lukashuk V. I. (2012). Osoblyvosti pidpriemnyckoi diialnosti u sferi sportu. [Features of entrepreneurial activity in the field of sports]. Ukrainski socium. Sociologia. № 3 (42). S. 43–52. [in Ukrainian].
 7. Moldavan A. D. (2020). Pidpriemnycka kompetentnist u haluzi fizychnoi kultury i sportu: zmist ta sutnisni kharakterystyky. [Entrepreneurial competence in the field of physical culture and sports: content and essential characteristics]. ScienceRise: Pedagogical Education. № 1 (34). S. 36–40. [in Ukrainian].

УДК 378.147:793.3.071.2]:001.895

DOI 10.25128/2415-3605.20.2.13

ІРИНА ТКАЧЕНКО

ORCID 0000-0002-7612-1082

irisha310192@gmail.com

кандидат педагогічних наук, старший викладач
Сумський державний педагогічний університет
імені А. С. Макаренка
вул. Роменська, 87, м. Суми

ОЛЕНА ЕНСЬКА

ORCID 0000-0001-8860-3495

elena.enskaya@gmail.com

кандидат мистецтвознавства, доцент
Сумський державний педагогічний університет
імені А. С. Макаренка
вул. Роменська, 87, м. Суми

АНАТОЛІЙ МАКСИМЕНКО

ORCID 0000-0001-5339-1365

maximus1961@ukr.net

старший викладач
Сумський державний педагогічний університет
імені А. С. Макаренка
вул. Роменська, 87, м. Суми

ЗАСТОСУВАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРАКТИКУМІ РОБОТИ З МАЙБУТНІМИ ФАХІВЦЯМИ ХОРЕОГРАФІЇ

Обґрунтовано доцільність застосування інноваційних технологій у практикумі роботи з майбутніми фахівцями хореографії у закладах вищої освіти. Встановлено цінність інноваційних технологій, що полягає в забезпеченні розкриття творчого потенціалу майбутніх фахівців хореографії, формуванні стійкої мотивації до занять, забезпеченні високого творчого результату в освітньому процесі. На основі загальнонаукових (аналіз, систематизація, узагальнення) та конкретнонаукових (порівняльно-зіставний аналіз) методів наукового дослідження з'ясовано, що інноваційні технології вирізняються за видами діяльності. Як наслідок, у практикумі роботи з майбутніми фахівцями хореографії застосовують педагогічні, організаційні та управлінські інновації. Зазначено, що творчий пошук оригінальних, нестандартних рішень у підготовці майбутніх фахівців хореографії забезпечують педагогічні інновації, які націлені на модернізацію змісту навчання. Організаційні інновації забезпечують

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ УДОСКОНАЛЕННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

у майбутніх фахівців хореографії почуття толерантності, колективізму, а також психологічно впливають на їхній емоційний стан, поведінку, ставлення до занять, рівень засвоєння загальних і фахових компетентностей. Вказано, що послідовне застосування управлінських інновацій забезпечує вирішення управлінського завдання, слугує якісним розвитком як окремого суб'єкта управління, так і всієї освітньої системи навчального закладу. Загалом застосування управлінських інновацій забезпечує імідж та репутацію професійної діяльності майбутніх фахівців хореографії, зокрема, керівництво хореографічним колективом.

Ключові слова: інновації, технології, інноваційні технології, фахівці хореографії, вища хореографічна освіта.

ИРИНА ТКАЧЕНКО

кандидат педагогических наук, старший преподаватель
Сумской государственной педагогический университет
имени А. С. Макаренко
ул. Роменская, 87, г. Сумы

ЕЛЕНА ЭНСКАЯ

кандидат искусствоведения, доцент
Сумской государственной педагогический университет
имени А. С. Макаренко
ул. Роменская, 87, г. Сумы

АНАТОЛИЙ МАКСИМЕНКО

старший преподаватель
Сумской государственной педагогический университет
имени А. С. Макаренко
ул. Роменская, 87, г. Сумы

ПРИМЕНЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРАКТИКУМЕ РАБОТЫ С. БУДУЩИМИ СПЕЦИАЛИСТАМ ХОРЕОГРАФИИ

Обоснована целесообразность применения инновационных технологий в практикуме работы с. будущими специалистами хореографии в учреждениях высшего образования. Установлено, что ценность инновационных технологий заключается в обеспечении раскрытия творческого потенциала будущих специалистов хореографии, формировании устойчивой мотивации к занятиям, обеспечении высокого творческого результата в образовательном процессе. На основе общенаучных (анализ, систематизация, обобщение) и конкретнонаучных (сравнительно-сопоставительный анализ) методов научного исследования выяснено, что инновационные технологии отличаются по видам деятельности. Как следствие, в практикуме работы с. будущими специалистами хореографии применяют педагогические, организационные и управленческие инновации. Отмечено, что творческий поиск оригинальных, нестандартных решений в подготовке будущих специалистов хореографии обеспечивают педагогические инновации, которые нацелены на модернизацию содержания обучения. Организационные инновации обеспечивают в будущих специалистов хореографии чувство толерантности, коллективизма, а также психологически влияют на их эмоциональное состояние, поведение, отношение к занятиям, уровень усвоения общих и профессиональных компетенций. Указано, что последовательное применение управленческих инноваций обеспечивает решение управленческой задачи, служит качественным развитием как отдельного субъекта управления, так и всей образовательной системы учебного заведения. В целом применение управленческих инноваций обеспечивают имидж и репутацию профессиональной деятельности будущих специалистов хореографии, в частности руководство хореографическим коллективом.

Ключевые слова: инновации, технологии, инновационные технологии, специалисты хореографии, высшее хореографическое образование.

IRYNA TKACHENKO

PhD in Pedagogical Sciences, Senior Lecturer
Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko
87 Romenska Str., Sumy

ELENA YENSKAYA

Candidate of Art History, Associate Professor
Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko
87 Romenska Str., Sumy

ANATOLY MAKSIMENKO

Senior Lecturer
Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko
87 Romenska Str., Sumy

APPLICATION OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN PRACTICAL WORK WITH FUTURE CHOREOGRAPHY SPECIALISTS

The expediency of innovative technologies application in practical work with future choreography specialists in higher education institutions has been substantiated. It has been established that the value of innovative technologies implies the unleashing of the future choreographers' creative potential, formation of a stable motivation to learn, ensuring a high creative result in the educational process. On the basis of general scientific (analysis, systematization, generalization) and specific scientific (comparative analysis) methods of scientific research, the differences of the innovative technologies has been found out. As a result, pedagogical, organizational and managerial innovations are used in the practical work with future choreography specialists.

It has been proved that the creation and realization of various types of programs (author's, block, integrated), additional developing disciplines (gymnastics, bases of acting skill), game technologies, technologies of "project training" (report concert, master class, academic show), information technologies (digital, video and audio technologies, computer multimedia technologies, artificial intelligence technologies, Internet and communication technologies, virtual reality modeling technologies), non-traditional methods of pedagogical process organization (binary approach, trainings) are fundamental in pedagogical innovations.

Non-traditional forms of the educational process organization, technology of "collaborative learning", innovative methods of space and time organization, technology of health-saving learning, information technologies are components of organizational innovations that provide future choreographers with a sense of tolerance, collectivism and also have a psychological influence on emotional state, behavior, attitude to classes, the level of mastering general and professional competences. The professional activity of future choreography specialists, in particular leadership of the choreographic team, requires mastering managerial innovations (marketing and advertising, basics of entrepreneurship, management principles, information provision of management, cultural and artistic projects, basics of business planning, fundraising techniques) that form image and reputation of the latter. The study does not include all the aspects of the issue of using innovative technologies in practical work with future choreographers and shows the need for its further development in such promising areas as optimizing the content of higher choreographic education by means of information technology, especially teaching choreographic disciplines in conditions of distance learning.

Keywords: *innovations, technologies, innovative technologies, choreography specialists, higher choreographic education.*

На сучасному етапі розвитку вищої освіти України особливо важливими постають питання застосування інноваційних технологій, які вже стали доповненням вітчизняної традиційної системи освіти, інтенсивно заповнили всі галузі суспільного життя. У зв'язку з цим виникає нагальна потреба застосування інноваційних технологій у змісті опанування дисциплін хореографічного циклу в закладах вищої освіти (ЗВО). Використання цих технологій у практикумі роботи з майбутніми фахівцями хореографії забезпечує провадження працездатного, конкурентоспроможного професіонала, здатного розв'язувати складні завдання та забезпечити високу якість організації, планування та реалізації освітнього процесу у сфері хореографічного мистецтва та освіти.

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ УДОСКОНАЛЕННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

Вагоме значення для досліджуваного феномена мають праці українських науковців, які порушують проблеми удосконалення освітнього процесу на основі впровадження інноваційних технологій (Т. Савченко, С. Шило та ін.), зокрема, застосування інноваційних технологій навчання у системі вищої освіти (К. Аймедов, І. Герасименко, Н. Сердюк, Ю. Триус та ін.). Аспектно дотичними до проблеми інноваційних педагогічних технологій в хореографічній освіті є розвідки Л. Андросук, А. Ветринської, О. Лисенко, І. Харченко та ін. Незважаючи на безперечну цінність проведених досліджень, застосування інноваційних технологій у практикумі роботи з майбутніми фахівцями хореографії не набуло належного висвітлення.

Мета статті полягає в обґрунтуванні доцільності застосування інноваційних технологій у практикумі роботи з майбутніми фахівцями хореографії.

Задля розвитку професійних, творчих, комунікативних компетенцій майбутніх фахівців хореографії викладачі, згідно з вимогами до випускників ЗВО та пропозицій стейкхолдерів, намагаються долучати до освітнього процесу вищої школи найбільш ефективні методики і технології навчання. Сьогодні в системі вищої хореографічної освіти України відбувається процес інтеграції традиційних та інноваційних підходів у навчанні, що необхідний для підготовки конкурентоспроможних, різнобічно розвинутих, компетентних фахівців нової генерації, які здатні володіти не тільки професійними, а й надпрофесійними компетентностями.

На основі аналізу, систематизації та узагальнення джерелознавчої літератури нами встановлено, що у практикумі роботи з майбутніми фахівцями хореографії особливого значення набуває школа, її традиції, напрямки і майстерність викладача. Зазначимо, що багатовікова історія хореографічного мистецтва пройшла різні етапи формування та розвитку хореографічної освіти. Як наслідок, склалися традиційні форми, принципи і методи навчання майбутніх фахівців хореографії, а також етика і естетика хореографічної діяльності [4, с. 153].

Проте задля створення умов розкриття і розвитку творчого потенціалу майбутніх фахівців хореографії формування в них стійкої мотивації до занять та досягнення ними високого творчого результату в освітньому процесі доцільно використовувати різні інноваційні технології. Зауважимо, що інновації характерні для будь-якої професійної діяльності людини. Щодо педагогічного процесу інновація є запровадженням нового в ціль, зміст, методи і форми навчання та виховання, організацією спільної діяльності учасників освітнього процесу.

Зупинимось докладніше на висвітленні інноваційних технологій, які, на нашу думку, доцільно застосовувати у підготовці майбутніх фахівців хореографії (див. табл. 1). На основі порівняльно-зіставного аналізу інноваційні технології ми виокремлюємо за видами діяльності:

- педагогічні інновації;
- організаційні інновації;
- управлінські інновації.

Доцільно звернути увагу на педагогічні інновації, серед яких ми виділяємо наступні:

- створення і реалізація різних типів програм (авторських, модульних, комплексних, блокових, інтегрованих, різнорівневих тощо) та впровадження в практикум роботи з майбутніми фахівцями хореографії педагогічного досвіду успішних педагогів-новаторів;
- запровадження до освітнього процесу додаткових розвиваючих дисциплін (наприклад, акторської майстерності, танцювальної гімнастики, акробатики і т. д.);
- застосування ігрових технологій. Зауважимо, що ігрові технології є більш актуальними у системі дошкільної, середньої, позашкільної освіти. Проте, на нашу думку, саме ЗВО мають забезпечити майбутніх фахівців хореографії необхідними компетенціями щодо застосування ігрових технологій в подальшій роботі з дитячим хореографічним колективом. Так, мета ігрових технологій полягає в тому, щоб використовувати гру не тільки для розрядки і відпочинку, а зробити її органічним компонентом заняття, засобом наміченої педагогом-хореографом мети. На прикладі такого заняття можна простежити, як традиційні вправи набувають одухотвореної форми у вигляді тварин, рослин, явищ природи, предметів, що допомагають їх зробити зрозумілішими для сприйняття вихованців. Ігрові технології доцільно використовувати при вивченні дисципліни хореографічного циклу, зокрема «Робота з дитячим хореографічним колективом». Саме ігрові технології найбільш глибоко розвивають дитячу уяву та емоційність;

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ УДОСКОНАЛЕННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

- використання технології «проектного навчання». Інновація полягає у впровадженні додаткових освітніх програм, орієнтованих на спільну з майбутніми фахівцями хореографії реалізацію творчих проектів, а саме: організація творчого річного звітного концерту, майстер-класу, академ-показу, фестивалю інституційного чи міського рівня тощо;
- застосування інформаційних технологій. Сучасні освітні технології передбачають використання цифрових, відео- і аудіотехнологій, супутникового радіо і телебачення, комп'ютерних мультимедійних технологій, технології штучного інтелекту, інтернет- та комунікаційних технологій, технологій віртуального моделювання реальностей і т. д. Інформаційні технології надають можливість активно використовувати доступ до глобальної мережі інтернет, ефективно здійснювати пошук і переробку інформації, користуватися поштовими послугами інтернету, підтримувати контакти з учасниками освітнього процесу [1, с. 10].

Таблиця 1

Інноваційні технології у підготовці майбутніх фахівців хореографії

Інноваційні технології за видами діяльності	Назва
Педагогічні інновації	Створення і реалізація різних типів програм
	Додаткові розвиваючі дисципліни
	Ігрові технології
	Технології «проектного навчання»
	Інформаційні технології
	Нетрадиційні методи педагогічного процесу
Організаційні інновації	Нетрадиційні форми організації освітнього процесу
	Технологія «навчання у співпраці»
	Інноваційні методики організації простору і часу
	Технологія здоров'язберігаючого навчання
	Інформаційні технології
Управлінські інновації	Маркетинг і реклама
	Основи підприємництва
	Принципи менеджменту
	Інформаційне забезпечення менеджменту
	Культурно-мистецькі проекти
	Основи бізнес-планування
	Методика «фандрайзингу»

У підготовці майбутніх фахівців хореографії використання мультимедійних технологій забезпечує відеозапис практичних занять задля аналізу та порівняння переваг і недоліків його проведення, об'єктивної оцінки власного виконання хореографічного номеру. Крім того, використання мультимедійних технологій забезпечує установку на домашнє завдання, зокрема, повтор розучених рухів, комбінацій, етюдів тощо. Таким чином, освітні інформаційні технології відкривають нові методичні підходи в системі вищої хореографічної освіти [6, с. 304].

Наголосимо, що в умовах впровадження дистанційного навчання особливої актуальності набула поширення така форма навчання, як вебінари, що передбачають проведення майстер-класів, семінарів, конференцій в режимі он-лайн. Означена форма навчання дозволяє забезпечити цінний обмін досвідом та спілкування у сфері хореографічної освіти і мистецтва в інтерактивному режимі, розширити інформаційне поле освітнього процесу; застосування нетрадиційних методів педагогічного процесу. До них у підготовці майбутніх фахівців хореографії ми відносимо бінарний підхід у викладанні, використання тренінгів тощо. Бінарний підхід у вищій хореографічній освіті характеризується наявністю педагога-жінки і педагога-чоловіка, які представляють собою «ідеальну модель» для всіх видів хореографічного

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ УДОСКОНАЛЕННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

мистецтва (народний, класичний, сучасний, спортивно-бальний танці). Бінарний метод реалізується наступним чином: педагог-чоловік і педагог-жінка викладають на одній групі певну дисципліну (наприклад спортивно- бальний чи народний танець); педагог-чоловік і педагог-жінка ведуть різні дисципліни; молодий педагог і досвідчений педагог [7, с. 51].

Водночас до нетрадиційних методів навчання майбутніх фахівців хореографії відносяться тренінги, зокрема: навичковий, психотерапевтичний та соціально-психологічний. До навичкових тренінгів у вищій хореографічній освіті належать навчальні заняття з різних видів спрямованості хореографічного мистецтва. Тренінг, або як прийнято називати в хореографії – тренаж, вибудовується через систему певних вправ. Крім традиційних навчальних занять, до навичкових тренінгів відносяться: стретчинг, партерна гімнастика, силова підготовка, акторський тренінг, вправи з пантоміми та пластики, контактна імпровізація тощо.

Порівняльно-зіставний аналіз надає підстави стверджувати, що психотерапевтичний тренінг у практичній роботі з майбутніми фахівцями хореографії використовується як метод психокорекції – хореотерапія – явище комплексного характеру, що базується на фундаментальних теоріях філософії, естетики, психології, педагогіки, культурології, мистецтва. Він використовується в комплексі лікування людей із захворюваннями нервової системи. Натомість соціально-психологічний тренінг спрямований на формування навичок, розвиток умінь і досвіду у сфері міжособистісного спілкування, навчає майбутніх фахівців хореографії відповідному поведінню в суспільстві, колективі, коригує і розвиває систему відносин [5, с. 170].

Розглядаючи інноваційні технології у практичній роботі з майбутніми фахівцями хореографії, доцільно обґрунтувати значення організаційних інновацій, систематизованих у табл. 1.

Використання нетрадиційних форм роботи у ЗВО України дозволяє націлювати навчання на високий результат, наочно демонструвати творчість, а також надає можливість педагогам оцінити власні недоліки, що сприяє більш оперативному їх усуненню. Відпрацювання таких форм значною мірою активізує пізнавальну і творчу діяльність майбутніх фахівців хореографії, вимагає від останніх не тільки знань в галузі теорії та методики навчання, виховання, а й умінь перенести теоретичні знання на рівень їх практичного застосування. Зазначимо, що подібна робота мотивує майбутніх фахівців хореографії до професійного зростання, сприяє набуттю нового досвіду [8, с. 17].

На основі аналізу та систематизації табл. 1. ми виокремлюємо організаційні інновації, зокрема:

- нетрадиційні форми організації освітнього процесу: нетрадиційні типи занять (заняття-змагання, заняття-вікторина, заняття-спектакль, заняття відкритих думок); майстер-клас, семінар, практикум, конференція, «круглий стіл», річна (зимова чи літня) танцювальні школи, вебінар, творча майстерня, тренінги, творчі звіти тощо;

- технологія «навчання у співпраці», що передбачає індивідуально-групову роботу. Вона полягає в тому, що майбутні фахівці хореографії розбиваються на групи на кілька осіб. Групи отримують від викладача конкретне завдання, наприклад, самостійно повторити розучені танцювальні комбінації. Різновидом індивідуально-групової роботи може служити індивідуальна робота в команді. Члени команди допомагають один одному при виконанні своїх індивідуальних завдань, перевіряють, вказують на помилки. Головною перевагою технології «навчання у співпраці» є виховання в майбутніх фахівців хореографії почуття толерантності, колективізму;

- інноваційні методики організації простору і часу. Однією з особливостей хореографічної діяльності є наявність спеціальних умов для проведення занять з хореографії, а саме: наявність спеціально обладнаних аудиторій (танцювальні зали). Оформлення танцювальної зали, колір стін, освітлення, основа підлоги, якість балетного станка – все це психологічно впливає на підготовку майбутніх фахівців хореографії, визначає їх емоційний стан, поведінку, ставлення до занять, рівень засвоєння загальних та фахових компетенцій;

- технологія здоров'язберігаючого навчання, застосування якої реалізує організаційно-педагогічні, санітарно-гігієнічні та інші умови здоров'язбереження. Зауважимо, що контроль за ефективністю всього комплексу заходів, спрямованих на збереження і зміцнення здоров'я майбутніх фахівців хореографії, доцільно проводити за допомогою медичного працівника і психолога ЗВО за такими параметрами: гігієнічні вимоги, організація здоров'язберігаючої

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ УДОСКОНАЛЕННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

діяльності, організація освітнього процесу за принципами здоров'язбереження, емоційно-психологічний клімат в колективі, нервово-психічна стійкість педагога;

- інформаційні технології. Діяльність академічної групи студентів-хореографів передбачає постановку танцювальних номерів, участь в концертних виступах й фестивалях. Як наслідок, задля якісного звучання фонограм, які слугують супроводом танцювального номера, використовуються цифрові відео- та аудіотехнології, що дозволяють накопичувати і зберігати відео- та музичні файли, змінювати темп, динаміку та компоувати фрагменти з різних музичних творів. Інформаційні технології дозволяють здійснювати мережну взаємодію з іншими установами, трансляцію передового педагогічного досвіду [3, с. 60].

Нами встановлено, що спільно з педагогічними та організаційними інноваціями ефективний результат у практиці роботи з майбутніми фахівцями хореографії досягається завдяки використанню управлінських інновацій. Адже сучасний ритм життя, розвиток ринкових відносин в Україні та поза її межами вимагають від учасників освітнього процесу не тільки вузькоспеціалізованих професійних знань, умінь і навичок, а й вміння стратегічно сміливо, психологічно грамотно і мудро знаходити і вибудовувати шляхи та приймати рішення щодо власного творчого розвитку. Як наслідок, їм потрібні знання психологічних основ управління, основ економіки та права, високої управлінської культури. Відзначимо, що управлінські інновації є невід'ємною складовою системи знань майбутніх фахівців-хореографів, які спрямовують свою творчу діяльність на керівництво хореографічним колективом [8, с. 11–13]. Так, серед спектра управлінських інновацій, що узагальнені в табл. 1, ми виокремлюємо:

- маркетинг і рекламу, які необхідні для навчання майбутніх фахівців хореографії задля залучення підростаючого покоління до освітнього процесу, трансляції досягнень хореографічного колективу, просування його іміджу;

- основи підприємництва в роботі з хореографічним колективом, що передбачає оподаткування, ведення бухгалтерії, підприємницьку етику;

- використання принципів менеджменту, що залежать від місії і потенціалу хореографічного колективу;

- інформаційне забезпечення менеджменту – інформація, яка необхідна для здійснення менеджменту, зокрема управління в хореографії. Останню доцільно поділити на світоглядну, концептуальну, методичну і фактографічну;

- культурно-мистецькі проекти у сфері хореографічного мистецтва. Підставою для проектування інноваційної методичної роботи є: пріоритетний національний проєкт на обласному, районному, міському рівнях; програма розвитку ЗВО чи хореографічного колективу та їхні завдання на поточний рік;

- основи бізнес-планування. Необхідність бізнес-плану у практиці роботи з майбутніми фахівцями хореографії полягає в тому, щоб вирішити наступні завдання: вивчити перспективи розвитку майбутнього ринку освітніх творчих послуг для їх реалізації; оцінити витрати, які необхідні для забезпечення якості означених послуг, і порівняти їх з цінами, за якими доцільно здійснювати продаж, щоб визначити потенційну прибутковість задуманої справи; визначити критерії та показники, за якими можна буде регулярно визначати ефективність задуманого;

- методика «фандрайзингу» для формування фінансової бази хореографічного колективу. Фандрайзинг є окремою професійною управлінською частиною щодо пошуку субсидій і грошових коштів. Він є основою формування бюджету некомерційних організацій в соціально-культурній сфері за рахунок залучення коштів потенційних спонсорів і меценатів із підприємців, благодійних фондів, приватних осіб і державного сектора управління [2].

Отже, обґрунтовуючи доцільність застосування інноваційних технологій у практиці роботи з майбутніми фахівцями хореографії, нами встановлено, що за видами діяльності інноваційні технології поділяються на педагогічні, організаційні та управлінські. Серед педагогічних інновацій основоположними є створення і реалізація різних типів програм, додаткові розвиваючі дисципліни, ігрові технології, технології «проєктного навчання», інформаційні технології, нетрадиційні методи педагогічного процесу, які спрямовані на творчий пошук оригінальних, нестандартних рішень у професійній діяльності.

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ УДОСКОНАЛЕННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

Нетрадиційні форми організації освітнього процесу, технологія «навчання у співпраці», інноваційні методики організації простору і часу, технологія здоров'язберігаючого навчання, інформаційні технології є складниками організаційних інновацій, що важливо застосовувати у практиці роботи з майбутніми фахівцями хореографії задля рівня засвоєння загальних та фахових компетентностей.

Професійна діяльність майбутніх фахівців хореографії, а також керівництво хореографічним колективом вимагають опанування управлінськими інноваціями (маркетинг і реклама, основи підприємництва, принципи менеджменту, інформаційні забезпечення менеджменту, культурно-мистецькі проекти, основи бізнес-планування, методика «фандрайзингу»), які забезпечують імідж і репутацію останнього.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми застосування інноваційних технологій у практиці роботи з майбутніми фахівцями хореографії і засвідчує необхідність її подальшого розроблення за такими перспективними напрямками, як оптимізація змісту вищої хореографічної освіти засобами інформаційних технологій, особливості викладання дисциплін хореографічного циклу в умовах дистанційного навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аймедов К., Сердюк Н. Застосування інноваційних технологій навчання у системі вищої освіти. Молодий вчений. 2015. Вип. 2. С. 8–12.
2. Андросчук Л. Інновації в хореографічно-педагогічній освіті. URL: <https://mpf.udpu.edu.ua/innovatsiji-v-horeohrafichno-pedahohichnij-osviti/>.
3. Ветринська А. Інновації в сучасній хореографічній професійній освіті. Музичне мистецтво в освітологічному дискурсі. 2017. Вип. 2. С. 59–62.
4. Лисенко О. Застосування інноваційних технологій при підготовці професійних хореографів сучасного танцю. Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія: Педагогічні науки. 2018. Вип. 2. С. 150–155.
5. Ткаченко І., Енська О. Традиційні та інноваційні технології навчання хореографії у закладах вищої освіти. Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи. Т. VIII: Діалог у розвитку науки та освіти: VIII Міжнародна науково-практична конференція. Конін-Ужгород-Київ-Херсон, 2020. С. 170–171.
6. Триус Ю., Герасименко І. Комбіноване навчання як інноваційна освітня технологія у вищій школі. Теорія та методика електронного навчання. 2012. Вип. 3. С. 299–308.
7. Харченко І., Данішевська О. Використання інноваційних технологій у фаховій підготовці майбутніх учителів хореографії. Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. 2013. Вип. 44. С. 49–55.
8. Шило С., Савченко Т. Удосконалення навчально-виховного процесу на основі впровадження інноваційних технологій як засіб розвитку творчої особистості учасників педагогічного процесу. Запоріжжя, 2014. 30 с.

REFERENCES

1. Aymedov K., Serdyuk N. Zastosuvannya innovatsiynykh tekhnolohiy navchannya u systemi vyshchoi osvity. [Application of innovative learning technologies in the system of higher education]. Molodyy vchenyy. 2015. Vol. 2. S. 8–12.
2. Androshchuk L. Innovatsiyi v khoreohrafichno-pedahohichnij osviti. [Innovations in choreographic and pedagogical education]. URL: <https://mpf.udpu.edu.ua/innovatsiji-v-horeohrafichno-pedahohichnij-osviti/>.
3. Vyetrynska A. Innovatsii v suchasniy khoreohrafichnij profesiyniy osviti. [Innovations in modern choreographic professional education]. Muzychne mystetstvo v osvitolohichnomu dyskursi. 2017. Vol. 2. S. 59–62.
4. Lysenko O. Zastosuvannya innovatsiynykh tekhnolohiy pry pidhotovtsi profesiynykh khoreohrafiv suchasnoho tantsyu. [Application of innovative technologies in the training of professional choreographers of modern dance]. Naukovyy visnyk MNU imeni V. O. Sukhomlynskoho. Seria: Pedahohichni nauky. 2018. Vol. 2. S. 150–155.
5. Tkachenko I., Enska O. Tradytsijni ta innovatsijni tekhnolohii navchannia khoreohrafii u zakladakh vyshchoi osvity. [Traditional and innovative technologies of teaching choreography in higher education institutions]. Rozvytok suchasnoi osvity i nauky: rezultaty, problemy, perspektyvy. T. VIII: Dialoh u rozvytku nauky ta osvity: VIII Mizhnarodna nauково-praktychna konferentsia. Konin-Uzhhorod-Kyiv-Kherson, 2020. S. 170–171.

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ УДОСКОНАЛЕННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

6. Tryus Yu., Gerasimenko I. Kombinovane navchannya yak innovatsiyna osvitnya tekhnolohiya u vyshchii shkoli. [Blended learning as an innovative educational technology in higher education]. Teoria ta metodyka elektronnoho navchanna. 2012. Vol. 3. S. 299–308.
7. Kharchenko I., Danishevska O. Vykorystanna innovatsiynykh tekhnolohiy u fakhoviy pidhotovtsi maybutnikh uchyteliv khoreohrafi. [The use of innovative technologies in the professional training of future teachers of choreography]. Psykholoho-pedahohichni problemy silskoi shkoly. 2013. Vol. 44. S. 49–55.
8. Shylo S., Savchenko T. Udoskonalennya navchalno-vykhovnoho protsesu na osnovi vprovadzhennia innovatsiynykh tekhnolohiy yak zasib rozvytku tvorchoyi osobystosti uchasykiv pedahohichnoho protsesu. [Improving the educational process based on the introduction of innovative technologies as a means of developing the creative personality of participants in the pedagogical process]. Zaporizhzhya, 2014. 30 s.

УДК:378.14.015.62,825:796.03
DOI 10.25128/2415-3605.20.2.14

НАТАЛЯ ЧЕПУРНА

<https://orcid.org/0000-0002-9470-0539>
natali.belochka@gmail.com

аспірантка

Інститут вищої освіти НАПН України
Олімпійський коледж ім. І. Піддубного
вул. Матеюка, 4, м. Київ

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ФІЗИЧНОЇ ТЕРАПІЇ ТА ЕРГОТЕРАПІЇ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

Реформування реабілітаційної системи в Україні поступово змінює підходи до надання допомоги пацієнтам різного віку на усіх її етапах (стаціонарний, санаторний, диспансерний). Реабілітаційне обстеження пацієнта, встановлення реабілітаційних цілей, проведення реабілітаційних втручань, подальше коригування індивідуальної програми реабілітації, вимагає від фахівців різних спеціальностей міждисциплінарної колаборації в багатьох сферах життя людини, а саме: фізичному, психологічному, емоційному та соціальному благополуччі. Проаналізовано існуючі освітні програми підготовки майбутніх фахівців за спеціальністю 227 «Фізична терапія та ерготерапія» на бакалаврському та магістерському рівнях в закладах вищої освіти (ЗВО) України. За даними Єдиної Державної Електронної бази з питань освіти (ЄДБО) та сайтів ЗВО проаналізовано напрями професійної підготовки майбутніх фахівців вказаної спеціальності. Акцентовано увагу на компонентах освітніх програм ЗВО циклів професійної підготовки на бакалаврському і магістерському рівнях. Формування мультидисциплінарного підходу при підготовці майбутніх фахівців з фізичної реабілітації в Україні відповідно до стандартів і рекомендацій щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG) вимагає від ЗВО максимальної автономії в цій спеціальності. Можливість поєднання набутих теоретичних знань циклу дисциплін професійної підготовки з напрямом «Фізична терапія та ерготерапія» в ЗВО України з проходженням практики безпосередньо на клінічних базах закладає у майбутніх фахівців всебічний та поетапний підхід в роботі до кожного пацієнта.

Ключові слова: ерготерапевт, заклад вищої освіти, освітні програми, фізичний терапевт.

НАТАЛЬЯ ЧЕПУРНАЯ

аспірантка

Институт высшего образования НАПН Украины
Олимпийский колледж им. И. Поддубного
ул. Матеюка, 4, г. Киев

**ПРОФЕСИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО
ФИЗИЧЕСКОЙ ТЕРАПИИ И ЭРГОТЕРАПИИ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ
ЗАВЕДЕНИЯХ УКРАИНЫ**

Реформирование реабилитационной системы в Украине постепенно изменяет подходы к оказанию помощи пациентам разного возраста на всех ее этапах (стационарный, санаторный, диспансерный). Реабилитационное обследование пациента, постановка реабилитационных задач, проведение реабилитационных вмешательств, дальнейшая коррекция индивидуальных программ реабилитации требует от специалистов различных направлений межпредметной коллаборации во многих сферах жизни человека, а именно: физической, психологической, эмоциональной, социальном благополучии. Представлен анализ существующих образовательных программ профессиональной подготовки будущих специалистов по специальности 227 «Физическая терапия и эрготерапия» на бакалаврском и магистерском уровнях в высших учебных заведениях Украины согласно данным сайтов высших учебных заведений и Единственной государственной электронной базе. Проанализировано направления профессиональной подготовки будущих специалистов данной области. Кроме того, акцентировано внимание на компонентах образовательных программ высших учебных заведений циклов профессиональной подготовки на бакалаврском и магистерском уровнях.

Ключевые слова: высшие учебные заведения, образовательные программы, физический терапевт, эрготерапевт.

NATALYA CHERPURNА

Graduate Student
Institute of Higher Education NAPS of Ukraine
Olympic College name I. Poddubny
4 Mateyuk Str., Kyiv

**PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS IN PHYSICAL
THERAPY AND ERGOTHERAPY AT HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS OF
UKRAINE**

Reformation of Ukrainian rehabilitation system is changing approaches gradually to providing aid for the patients of different age at all stages (in-patient, sanatorium, dispensary). Rehabilitation examination of a patient, establishment of rehabilitation goals, conduction of rehabilitation manipulations, further correction of rehabilitation individual program require different multidisciplinary collaboration of different professions in many branches of life to achieve physical, psychological, emotional and social wellness. The article presents the analysis of the current curricula for professional training of students in specialty 227 «Physical and Occupational Therapy» at bachelor and master's levels in Ukrainian universities. The approaches of branches in professional training analysis were analyzed using the data from the Unitary State Electronic Database on Education and universities' websites. Here, the main focus is on the professional components of the universities' curricula at bachelor and master's levels. Formation of multidisciplinary approach in professional training of specialists in physical rehabilitation in Ukraine requires from universities maximum autonomy in mentioned specialty according to the standards and recommendations for providing quality in European higher education environment. The possibility of combining the acquired theoretical knowledge of the cycle of professional training disciplines in the field of "Physical Therapy and Occupational Therapy" in universities of Ukraine with practice directly on clinical bases provides a comprehensive and step-by-step approach to each patient in future specialists.

Keywords: occupational therapist, universities, curricula, physical therapist.

Різноманіття потреб українського суспільства у сфері реабілітації (профілактика захворювань, посттравматична реабілітація, паліативна допомога, психо-соціальна складова) достатньо широке. ЗВО України при розробці освітніх програм з підготовки фізичних терапевтів та ерготерапевтів мають враховувати ці аспекти в майбутній діяльності фахівця, поєднуючи це з якістю освітнього процесу відповідно до міжнародних стандартів.

Аналіз наукової літератури [8; 9; 10] свідчить, що формування мультидисциплінарного підходу при підготовці майбутніх фахівців зі спеціальності 227 «Фізична терапія та ерготерапія» відповідно до стандартів і рекомендацій щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG) вимагає від ЗВО України максимальної автономії, зокрема при розробці та впровадженні освітніх програм та проходження клінічної практики у

галузі 22 «Охорона здоров'я». Що дає можливість поєднати набуття теоретичних знань циклу дисциплін професійної підготовки з напрямку «Фізична терапія та ерготерапія» в ЗВО України з проходженням практики безпосередньо на клінічних базах, таких як: оздоровчо-реабілітаційні центри, хоспіси, лікарні різного профілю, та закладає у майбутніх фахівців всебічний та поетапний підхід в подальшій професійній діяльності до кожного пацієнта.

У системі вищої освіти та охорони здоров'я України в процесі підготовки фахівців з фізичної реабілітації відбувається реформування з метою інтеграції з Європейським простором вищої освіти (ЄПВО). Поступове формування мультидисциплінарної моделі реабілітаційної системи в Україні вимагає підготовки конкурентоспроможного фахівця.

В багатьох авторів висвітлені питання професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної терапії та ерготерапії. Н. Белікова, Л. Сущенко, О. Вацеба, А. Герцик, Т. Круцевич, Г. Безверхня, О. Лянной, О. Міхеєнка, В. Мухін, В. Осіпов, С. Попов і Я. Суворова конкретизували поняттєвий апарат в сфері фізичної реабілітації.

Так, А. Герцик, описав тлумачення термінів «реабілітація» і «фізична реабілітація», які є дуже близькими за своїм значенням поняттями [4, с. 21], а також проаналізував зарубіжну спеціалізовану літературу, в якій наголошується, що основним суб'єктом фізичної реабілітації є особа з відхиленнями у стані здоров'я. Т. Круцевич і Г. Безверхня зазначають, що «фізична реабілітація» - це комплекс заходів, спрямованих на відновлення втраченої чи ослабленої функції після захворювання або травми [6, с. 17]. Н. Белікова і Л. Сущенко акцентують увагу на важливості педагогічного та виховного процесу, основним засобом якого є фізичні вправи та елементи спорту [3, с. 19].

Українські науковці, які описують різні сфери впливу та діяльності фізичної реабілітації, з поступовими змінами та підходами до неї, відзначають, що в сучасному світі запроваджуються нові професії «лікар фізичної та реабілітаційної медицини», «фізичний терапевт», «ерготерапевт», «асистент фізичного терапевта», «асистент ерготерапевта», а це дозволить забезпечити міждисциплінарний підхід в реабілітаційній системі, що є в усьому світі, як зазначає В. Осіпов [9, с. 248]. О. Базильчук, зокрема, наголошував, що сфери діяльності фізичних терапевтів описані на основі принципів, задекларованих Світовою конфедерацією фізичної терапії та пропаговані в нашій державі Громадською організацією «Українська асоціація фізичної терапії» [1, с. 31].

Проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців реабілітації в країнах Європи розглядали такі науковці, як А. Герцик [4], Ю. Лянной [7], І. Мордвінова та А. Ольховик [8], учасник проекту Еразмус+ «РЕНАВ – Інноваційна реабілітаційна освіта- впровадження нових магістерських програм в Україні» [13], що дало можливість використовувати позитивні тенденції у вітчизняній підготовці фахівців вказаної спеціальності.

Аналізуючи досвід Болгарії, де навчання фахівців з фізичної терапії триває 3 роки, в Португалії – 4 роки, у Великій Британії – 3 роки з різними формами навчання (дистанційна, заочна і денна), як зазначають І. Мордвінова та А. Ольховик, в поєднанні з узагальнюючими напрямками роботи: соціальної, кардіореспіраторної, ортопедичної, неврологічної, спортивної [8, с. 156], що забезпечує професійну підготовку фахівців реабілітаційної сфери у вищезазначених країнах, з урахуванням мети і принципів Болонського процесу з різницею в кількості навчальних і клінічних годинах.

Однак, українське суспільство потребує майбутніх фахівців нового типу, тобто таких, які вміють поєднувати теоретичні сучасні знання з практичним використанням інноваційних реабілітаційних технологій відповідно до світових стандартів. Тож нині відбуваються суттєві зміни на бакалаврському і магістерському рівнях підготовки фахівців вказаної спеціальності. Прийнята постанова КМУ № 266 від 29 квітня 2015р. «Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти, згідно з якою спеціальність «Фізична реабілітація» була перенесена з галузі знань 0102 «Фізичне виховання, спорт та здоров'я людини» до галузі знань 22 «Охорона здоров'я», що показало новий напрям підготовки фахівців з фізичної реабілітації в Україні. У подальшому постановою КМУ № 53 від 1 лютого 2017 р. «Про внесення змін до постанови від 29 квітня 2015р. № 266» змінена назва спеціальності 227 «Фізична реабілітація» на спеціальність 227 «Фізична терапія, ерготерапія». Вагомим кроком у зазначеному напрямку було затвердження стандарту вищої

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ УДОСКОНАЛЕННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

освіти за спеціальністю 227 «Фізична терапія, ерготерапія» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти (наказ МОН України № 1419 від 19 грудня 2018р.) та продовження розроблення стандарту вищої освіти за спеціальністю 227 «Фізична терапія, ерготерапія» для магістерського рівня вищої освіти, що поступово наближає нас до отримання якісної вищої освіти за світовими стандартами.

Міністерство охорони здоров'я (МОЗ) України затвердило 23 травня 2018 р. Міжнародну класифікацію функціонування, обмеження життєдіяльності і здоров'я, яка дозволяє визначити та стандартизувати схеми опису станів здоров'я станів, що пов'язані із здоров'ям. Цей документ по-іншому систематизує теоретичні знання і встановлює набір вимог в професійній підготовці фізичних терапевтів, зокрема при проходженні клінічної практики. Тому вивчення усіх аспектів професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної реабілітації в ЗВО України є надзвичайно важливим і уможлиблює процеси розвитку реабілітаційної системи на всіх її етапах.

Мета статті – проаналізувати напрями професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної реабілітації на бакалаврському та магістерському рівнях у ЗВО України.

Згідно з даними ЄДБО станом на 02 березня 2020 р. підготовку фахівців з фізичної терапії та ерготерапії в Україні здійснюють 97 ЗВО, з них 65 – на бакалаврському і 32 – на магістерському рівнях. Зауважимо, що доступ в інтернеті (сайти ЗВО) до переліку компонентів освітньої програми для підготовки фізичних терапевтів та ерготерапевтів надають 38 % на бакалаврському і 51 % на магістерському рівнях.

Аналізуючи обов'язкові компоненти професійної підготовки бакалаврів з фізичної терапії та ерготерапії можна зазначити наступне: 43 % ЗВО України (25 з них мають на сайті висвітлені освітні програми для підготовки фахівців з фізичної терапії на бакалаврському рівні та надають вільний до них доступ і 17 ЗВО - на магістерському) готують фахівців на більш «узагальнюючу» реабілітацію або на найпоширеніші проблеми людства з боку внутрішніх органів, а саме: серцево-судинної, нервової систем, опорно-рухового апарату тощо. Детальніше це представлено в таблиці 1.

Таблиця 1

*Типові предмети в усіх ЗВО України для підготовки фізичних терапевтів та ерготерапевтів
на бакалаврському рівні*

Предмети	ЗВО педагогічного напрямку	ЗВО медичного напрямку	Кількість кредитів
Фізична реабілітація при захворюваннях опорно-рухового апарату	+	+	5–6
Фізична терапія та ерготерапія при захворюваннях серцево-судинної системи	+	+	3–4
Фізична реабілітація при захворюваннях нервової системи	+	+	3–4
Клінічний реабілітаційний менеджмент при різних нозологіях	+	+	4–5
Основи менеджменту та адміністрування у фізичній реабілітації	+	+	4–5
Якість життя хворих та технології його корекції	+	+	5–6
Фізична терапія та ерготерапія в педіатрії		+	4–5
Фізична терапія та ерготерапія в акушерстві та гінекології		+	4–5
Онкологія. Реабілітація онкохворих		+	3

Аналіз таблиці 1 свідчить, що перелік обов'язкових компонентів циклу професійної підготовки фізичних терапевтів в ЗВО України на бакалаврському рівні враховує потреби українського суспільства на сьогодні і здійснює підготовку майбутніх конкурентоспроможних фахівців. Важлива увага приділяється вивченню психо-соціальної складової при роботі з

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ УДОСКОНАЛЕННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

пацієнтами як на етапі теоретичного набуття знань, так і під час проходження клінічної практики. Вивчення предметів з управлінським аспектом з одного боку розширює кругозір майбутнього фахівця, а з іншого, вчить бути постійно готовим до неминучих змін на ринку праці. На всіх етапах професійної підготовки майбутнього фахівця з фізичної реабілітації окрема увага приділяється і комунікаційній складовій - стосовно вивчення дисциплін, так і під час набуття практичного досвіду, що дозволяє впроваджувати мультидисциплінарну модель в роботі і з пацієнтами, і безпосередньо з колегами. Вищезазначене дає можливість забезпечувати формування міждисциплінарної команди як оптимальної форми організації соціально-педагогічної роботи з різними групами людей.

Варто звернути увагу на те, що ЗВО медичного напрямку вже на бакалаврському етапі підготовки фахівців з фізичної реабілітації акцентують на більш специфічних і вузькопрофільних питаннях суспільства в різних вікових категоріях, закладаючи фундамент для формування клінічного мислення.

Багатоаспектність роботи майбутнього фахівця з фізичної реабілітації впливає на всі сфери життя пацієнта (відновлення втрачених функцій, психологічний, соціальний компонент, комунікаційна складова) й охоплює декілька галузей знань («Охорона здоров'я», «Педагогіка», «Фізичне виховання, спорт та здоров'я людини»), що дає можливість формувати комплексний підхід на всіх етапах реабілітації. Крім того, в навчальних дисциплінах ЗВО простежується спрямованість на забезпечення фахових компетентностей майбутнього фахівця, забезпечуючи тим самим індивідуальний підхід у роботі з кожним конкретним пацієнтом.

Розбіжності в переліку компонентів освітніх програм з підготовки фахівців вказаної спеціальності в ЗВО України свідчить про автономність, відповідальність, самостійність у прийнятті рішень стосовно організації освітнього процесу в межах законодавчої бази (Закон України «Про вищу освіту»), з одного боку, а з іншого про врахування потреб українського суспільства з використанням зарубіжного досвіду та наближенням до світових стандартів.

Сфокусованість на більш глибоких і специфічних теоретичних і практичних знаннях стосовно реабілітаційного процесу висвітлена в переліку обов'язкових компонентів освітніх програм ЗВО України на магістерському рівні. Детальніше це представлено в таблиці 2.

Таблиця 2

*Типові компоненти освітніх програм для підготовки фахівців з фізичної терапії на
магістерському рівні в ЗВО України*

Предмети	ЗВО педагогічного і медичного напрямку	Кількість кредитів
Фізична терапія в педіатрії	+	3–4
Фізична терапія в геріатрії	+	3–4
Фізична реабілітація осіб з новоутвореннями	+	3–4
Фізична реабілітація в нейрохірургії	+	3–4
Фізична реабілітація осіб з порушенням інтелектуального розвитку	+	4–5
Нейромоторні розлади	+	4–5
Фізична реабілітація неповносправних осіб	+	4–5
Фізична реабілітація алко- і наркозалежних	+	3–4
Наукова комунікація іноземною мовою	+	3–4
Менеджмент роботи реабілітаційної команди	+	3–4

Аналіз таблиці 2 свідчить, що перелік обов'язкових компонентів циклу професійної підготовки фахівців з фізичної реабілітації на магістерському рівні в ЗВО України показує вузькопрофільність напрямку підготовки майбутнього фахівця. Різноманітність навчального процесу (модульне навчання, проходження клінічної практики) утворює систему «студент – викладач – пацієнт» і тим самим забезпечує формування клінічного мислення у майбутнього фахівця.

Зауважимо, що в назві навчальних дисциплін ЗВО України простежуються відмінності (професійно-орієнтована іноземна мова, іноземна мова (за професійним спрямуванням), основи

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ УДОСКОНАЛЕННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

наукової комунікації іноземними мовами; основи менеджменту і лідерства у фізичній терапії, менеджмент і маркетинг у фізичній реабілітації, менеджмент фізичної терапії та ерготерапії, клінічний реабілітаційний менеджмент тощо), але це не впливає на напрями професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної реабілітації і дає можливість набувати однакових результатів навчання.

Варто звернути увагу на те що компоненти, представлені в освітніх програмах, дозволяють формувати компетентності, необхідні для створення індивідуальних програм реабілітації з метою розширення можливостей пацієнта в усіх сферах життя, зокрема: відновлення фізіологічних і психологічних функцій, соціальної активності та працездатності людини на будь-якому етапі реабілітації.

Отже, зазначене вище свідчить, що посилення мультидисциплінарного підходу в роботі майбутнього фахівця з фізичної терапії дає можливість формувати ранню та комплексну систему реабілітації для кожного пацієнта, сприяючи тим самим більш швидкому одужанню. Важливим компонентом навчальних програм бакалаврського та магістерського рівнів є навчальні практики в закладах охорони здоров'я, що дає можливість забезпечити студентам контакт з реабілітаційним середовищем будь-якого періоду та пацієнтів різних вікових груп.

Подальше поглиблене вивчення різних аспектів функціонування реабілітаційної системи в Україні, а також можливість використання досвіду провідних європейських країн сприятиме удосконаленню професійної підготовки майбутніх фахівців вказаної галузі і забезпечить комплексний підхід до пацієнта на ранніх етапах реабілітації.

Подальше реформування нормативно-законодавчої бази: в процесі затвердження перебуває стандарт вищої освіти за спеціальністю 227 «Фізична терапія, ерготерапія» на магістерському рівні, що вимагатиме подальшої корекції змісту навчальних програм; поява посад «фізичний терапевт», «ерготерапевт» в лікувально-профілактичних закладах, що вимагає перегляду фінансування цих установ, співпраця між ЗВО, що готують фахівців з фізичної терапії і ерготерапії та лікувально-профілактичними установами ще на етапі навчання майбутніх фахівців. Це далеко не весь перелік питань, який виникає на етапі підготовки та подальшого працевлаштування майбутніх фахівців з фізичної реабілітації.

Тісна співпраця між усіма учасниками освітнього і реабілітаційного процесу (ЗВО, лікувально-профілактичні установи тощо), врахування досвіду європейських країн дозволить сформувати мультидисциплінарні реабілітаційні команди та продовжити впровадження доказової реабілітації.

Відповідно до рекомендацій МОЗ України робота нових фахівців буде спрямована передусім не на захворювання чи травму пацієнта, а на роботу з усунення обмеження діяльності внаслідок цього захворювання чи травми. За допомогою комплексу фізичних вправ та інших методів доказової реабілітації фахівці з фізичної реабілітації забезпечать поліпшення діяльності опорно-рухового апарату зокрема та організму загалом, рівноваги, координації, збільшення сили і витривалості м'язів, вдосконалення вправності рухів, відновлення або компенсації порушених чи відсутніх функцій.

Зауважимо, що в мультидисциплінарній моделі реабілітації фізичні терапевти є професіоналами в галузі охорони здоров'я з визначення та покращення якості життя і рухового потенціалу людини, в процесі розвитку, профілактики, лікування, втручання, абілітації та реабілітації. Тим самим ерготерапевти є професіоналами у галузі охорони здоров'я, які заново вчать людину жити в нових для неї умовах, допомагаючи їй досягти максимальної самостійності та незалежності в побуті. Також до мультидисциплінарної команди входить соціальний працівник, психолог, мовний терапевт та інші фахівці за потребою. Очолює цю команду, як правило, лікар фізичної та реабілітаційної медицини.

Таким чином, поступовий та безперервний етап розвитку фізичної терапії в нашій країні дозволить запроваджувати високі стандарти реабілітаційної діяльності, освіти та практики, створити єдине загальноукраїнське інформаційне середовище з метою структуризації надання реабілітаційних послуг. Партнерство та співпраця з владою, національними та міжнародними організаціями сприятиме розробці програмної і законодавчої бази, що базується на практичному досвіді в лікувально-профілактичних установах.

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ УДОСКОНАЛЕННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

Перспективи подальших досліджень: вбачаємо у детальному вивченні в ЗВО України професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної терапії та ерготерапії в умовах продовження реформування нормативно-законодавчої бази стосовно вказаної спеціальності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Базильчук О. В. Теоретичні і методичні засади професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної терапії, ерготерапії до роботи з відновлення здоров'я спортсменів: дис.. ... д-ра пед. наук:13.00.02. Хмельницький, 2019. 31 с.
2. Белікова Н. О. Організація практичної підготовки майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до здоров'язбережувальної діяльності. Освітологічний дискурс. 2014. № 2. С. 13–22.
3. Белікова Н. О., Сущенко Л. П. Основи фізичної реабілітації в схемах і таблицях: навч. посібник. К. 2009. 74 с.
4. Герцик А. М. Фахівець з фізичної реабілітації, чи фізичний терапевт: національне та міжнародне тлумачення назв професій. Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. 2010. № 10. С. 21–24.
5. Кобелев С. Ю. Перспективи розвитку фізичної терапії у системі охорони здоров'я України. Проблеми фізичного виховання і спорту. 2011. № 5. С. 39–42.
6. Круцевич Т. Ю., Безверхня Г. В. Рекреація у фізичній культурі різних груп населення: навч. посібник. К.: НУФВСУ «Олімпійська література», 2010. 307 с.
7. Лянной О. Ю. Зміст професійної підготовки магістрів з фізичної реабілітації в університетах Канади. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2014. № 2. С. 463–470.
8. Мордвінова І., Ольховик А. Підготовка студентів спеціальності «Фізична терапія» та «Ерготерапія» у країнах Європи. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2018. № 1. С. 152–161.
9. Осіпов В. Особливості підготовки майбутніх фізичних терапевтів до професійної діяльності в умовах реформування системи медичної реабілітації в Україні. Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Педагогічні науки. 2019. № 2. С. 241–250.
10. Суворова Я. В. Структура та зміст професійної компетентності майбутнього фахівця з фізичної терапії. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. 2018. № 5. С. 194–198.
11. Закон України «Про вищу освіту». URL: <https://www.president.gov.ua/documents/1556-18/20200116>
12. Сайт МОЗ України. URL: <https://moz.gov.ua/article/news/novi-posadi-i-multidisciplinarna-komanda-moz-ukraini-prodovzhuje-vprovadzhuвати-pidhid-dokazovoi-reabilitacii>
13. IV Всеукраїнський з'їзд фахівців із спортивної медицини та лікувальної фізкультури. Український вісник медико-соціальної експертизи. 2019. № 2 (32). С. 43–48.

REFERENCE

1. Bazylchuk O. V. (2019) Teoretychni i metodychni zasady profesiinoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv z fizychnoi terapii, erhoterapii do roboty z vidnovlennia zdorovia sportsmeniv. Theoretical and methodological principles of professional training of future specialists in physical therapy, occupational therapy to work to restore the health of athletes: dys. d-ra ped.nauk:13.00.02 Khmelnytskyi. 31 s.
2. Bielikova N. O. (2014) Orhanizatsiia praktychnoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv z fizychnoi reabilitatsii do zdoroviazberezhualnoi diialnosti. Organization of practical training of future specialists in physical rehabilitation for health care. Osvitohichnyi dyskurs. № 2. S. 13–22.
3. Bielikova N. O., Sushchenko L. P. (2009) Osnovy fizychnoi reabilitatsii v skhemakh i tablytsiakh / Основи фізичної реабілітації в схемах і таблицях: navch. posib. Kyiv. 74 s.
4. Hertsyk A. M. (2010) Fakhivets z fizychnoi reabilitatsii, chy fizychnyi terapevt: natsionalne ta mizhnarodne tлумachennia nazv profesii. Physical Rehabilitation Specialist or Physical Therapist: National and International Interpretation of Professions. Pedagogika, psykholohiia ta medyko-biologichni problemy fizychnoho vykhovannia i sportu. № 10. S. 21–24.
5. Kobielev S. Iu. (2011) Perspektyvy rozvytku fizychnoi terapii u systemi okhorony zdorovia Ukrainy». Problemy fizychnoho vykhovannia i sportu. Prospects for the development of physical therapy in the health care system of Ukraine. № 5. S. 39–42.
6. Krutsevych T. Iu., Bezverkhnia, H. V. (2010) Rekreatsiia u fizychnii kulturi riznykh hrup naselennia / Рекреація у фізичній культурі різних груп населення: navch.posib. Vyd. NUFVSU Olimpiiska literatura, 307 s.
7. Liannoi O. Iu. (2014) Zmist profesiinoi pidhotovky mahistriv z fizychnoi reabilitatsii v universytetakh Kanady. Contents of Masters in Physical Rehabilitation at Canadian Universities. Pedagogichni nauky:teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii. № 2. S. 463–470.

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ УДОСКОНАЛЕННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

8. Mordvinova I., Olkhoviyk A. (2018) Pidhotovka studentiv spetsialnosti Fizychna terapiia ta Erhoterapiia u krainakh Yevropy / Training of students majoring in Physical Therapy and Occupational Therapy in European countries. Pedagogichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnologii. № 1. S. 152–161.
9. Osipov V. (2019) Osoblyvosti pidhotovky maibutnikh fizychnykh terapevtiv do profesiinoi diialnosti v umovakh reformuvannia systemy medychnoi reabilitatsii v Ukraini. Peculiarities of preparation of future physical therapists for professional activity in the conditions of reforming the system of medical rehabilitation in Ukraine.. Naukovi zapysky Berdianskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. Pedagogichni nauky: zb. nauk. pr. Berdiansk: BDPU. № 2. S. 241–250.
10. Suvorova Ya. V. (2018) Struktura ta zmist profesiinoi kompetentnosti maibutnoho fakhivtsia z fizychnoi terapii / The structure and content of professional competence of the future specialist in physical therapy. Naukovyi chasopys NPU im. M. P. Drahomanova. № 5. S. 194–198.
11. Zakon Ukrainy Pro vyshchu osvitu. Law of Ukraine On Higher Education, URL: <https://www.precedent.ua/1556-18/20200116> (accessed March 16, 2020).
12. Sait MOZ Ukrainy URL: <https://moz.gov.ua/article/news/novi-posadi-i-multidisciplinarna-komanda-moz-ukraini-prodovzhue-vprovadzhuvati-pidhid-dokazovoi-reabilitacii> (accessed June 23, 2020).
13. IV Vseukrainskyi zizd fakhivtsiv iz sportyvnoi medytsyny ta likuvalnoi fizkultury № 2 (32) Ukrainskyi visnyk medyko-sotsialnoi ekspertyzy. 2019. S. 43–48.

УДК 37.036

DOI 10.25128/2415-3605.20.2.15

ВАЛЕРІЯ ІВЧЕНКО

orcid.org/0000-0002-8011-2306

Valeriya6365@gmail.com

аспірантка

Криворізький державний педагогічний університет

пр. Гагаріна, 54, м. Кривий Ріг

РОЛЬ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОЇ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ ТВОРІВ МИСТЕЦТВА У ФОРМУВАННІ ЕСТЕТИЧНОЇ СВІДОМОСТІ МАЙБУТНІХ ДИЗАЙНЕРІВ

На основі проведеного аналізу наукових здобутків провідних закордонних та українських дослідників обґрунтовано сутність поняття «художньо-естетична інтерпретація». Розглянуто об'єкт орієнтації процесу художньо-естетичної інтерпретації, її результат та характерні особливості інтерпретаційної діяльності. Висвітлено положення щодо тлумачення поняття «естетична свідомість особистості» з боку широкої та вузької позиції її розуміння. Охарактеризовано основні складові елементи естетичної свідомості особистості: естетичне почуття, естетичний смак та естетичний ідеал. Зазначено недоліки підходів художнього консерватизму та художнього прогресизму щодо проектної діяльності. Акцентовано, що оптимальним підходом до розвитку естетичного у сьогоденні є «компромісний підхід». Проаналізовано творчість провідних вітчизняних дизайнерів та графіків ХХІ ст. у наступних різновидах проектної діяльності: графічний дизайн, мистецтво інсталяції (арт-дизайн), книжковий дизайн, дизайн середовища (стріт-арт, суперграфіка). На основі інтерпретації художніх творів відображено рівень впровадження естетичної компоненти та духовно-сміслового наповнення художніх творів. Це дозволило поділити мистецькі зразки за рангом високої та низької художньо-естетичної цінності. Також, виявлено тенденції розвитку мистецького ринку України, обґрунтовано його позитивні та негативні впливи на формування естетичної свідомості особистості. Доведено, що ступінь розвитку естетичної свідомості та інтерпретаційних навичок є важливим фактором в професійному становленні майбутніх фахівців з естетичного проектування. Окреслено критерії які пред'являються до дизайн-продукту сучасності.

Ключові слова: художньо-естетична інтерпретація, дизайн-освіт, естетична свідомість, естетичний смак, естетичний ідеал, естетичне почуття.

ВАЛЕРІЯ ІВЧЕНКО

аспірантка

Криворожский государственный педагогический университет

РОЛЬ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ИСКУССТВА В ФОРМИРОВАНИИ ЭСТЕТИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ БУДУЩИХ ДИЗАЙНЕРОВ

На основе проведенного анализа научных достижений ведущих зарубежных и украинских исследователей обоснованно сущность понятия «художественно-эстетическая интерпретация». Рассмотрены объект ориентации процесса художественно-эстетической интерпретации, ее результат и характерные особенности интерпретационной деятельности. Освещены положения относительно толкования понятия «эстетическое сознание личности» со стороны широкой и узкой позиции ее понимания. Охарактеризованы основные составляющие элементы эстетического сознания личности: эстетическое чувство, эстетический вкус и эстетический идеал. Указаны недостатки подходов художественного консерватизма и художественного прогрессизма касаясь проектной деятельности. Акцентируется, что оптимальным подходом к развитию эстетического в настоящее время является «компромиссный подход». Проанализировано творчество ведущих отечественных дизайнеров и графиков XX века в следующих разновидностях проектной деятельности: графический дизайн, искусство инсталляции (арт-дизайн), книжный дизайн, дизайн среды (стрит-арт, суперграфика). На основе интерпретации художественных произведений показано уровень внедрения эстетического компонента и духовно-смыслового наполнения художественных произведений. Это позволило разделить художественные образцы по рангу высокой и низкой художественно-эстетической ценности. Также было охарактеризовано тенденции развития отечественного художественного рынка. Обосновано его положительное и отрицательное влияние на формирование эстетического сознания личности. Доказано, что степень развития эстетического сознания и интерпретационных навыков является важным фактором в профессиональном становлении будущих специалистов с. эстетического проектирования. Определены критерии предъявляемые к дизайн-продукту современности.

Ключевые слова: художественно-эстетическая интерпретация, дизайн-образование, эстетическое сознание, эстетический вкус, эстетический идеал; эстетическое чувство.

VALERIIA IVCHENKO

Graduate Student
Kryvyi Rih State Pedagogical University
54 Gagarin Avenue, Kryvyi Rih

THE ROLE OF ARTISTIC AND AESTHETIC INTERPRETATION OF ART WORKS IN THE FORMATION OF AESTHETIC CONSCIOUSNESS OF FUTURE DESIGNERS

The study is based on the problem of domestic design entering the international market and the development of competitive products by improving its aesthetic qualities. Although a considerable amount of research has been devoted to the problem artistic and aesthetic interpretation, few attempts have been made to investigate formation of the designer's interpretive competence. However, it's a major component of project activity. The purpose of the article is to substantiate the concept of forming of aesthetic consciousness of the future designers by means of interpretive activity. To achieve the goal of the research the author uses the following scientific methods: the method of studying and generalizing theoretical and practical scientific experience, the method of comparison, the method of analysis, the method of synthesis, the method of artistic and aesthetic interpretation. The essence of the concept of "artistic and aesthetic interpretation" has been substantiated in the article. The author analyzes the object of orientation of the process of artistic and aesthetic interpretation, its result and the features of the interpretive activity. In the article the author highlights the positions on the interpretation of the concept of "aesthetic consciousness of personality" from the broad and narrow position of its understanding. The article describes the main components of the aesthetic consciousness of personality: aesthetic feeling, aesthetic taste and aesthetic ideal. In the article the author notes the shortcomings of the approaches of artistic conservatism and artistic progressiveness in the project activity. The author emphasizes that the only optimal approach to the development of the aesthetic in the present is the "compromise approach". In the article the author analyzes the creativity of the Ukrainian domestic designers and graphic artists of the 21st century. In the following types of the project activities: graphic design, installation art (art design), book design, environment design (street art, supergraphics). The author reflects the

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ УДОСКОНАЛЕННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

level of implementation of the aesthetic component and the spiritual and semantic filling of the art works, as well as divides the art works by the rank of high and low artistic and aesthetic value. The article reveals the tendencies of development of the domestic art market and its positive and negative influences on the formation of the aesthetic consciousness of personality are grounded. The author argues that the degree of development of aesthetic consciousness and interpretive skills is an important factor in the professional development of the future designers.

Keywords: *artistic and aesthetic interpretation, aesthetic consciousness, design education, aesthetic feeling, aesthetic taste, aesthetic ideal.*

Нерідко сьогодні в наукових дослідженнях, присвячених формуванню естетичної культури молодого покоління, а також в мистецтвознавчих дописах, які висвітлюють тенденції розвитку сучасного мистецтва, можна зустріти зауваження щодо «естетичного голоду» в суспільстві XXI ст. Прагматичний світогляд, який обплутав молоді уми сьогодення, витіснив на периферію традиційні ціннісні орієнтації пращурів як у мистецтві зокрема, так і в культурі загалом. Наслідки втрати духовної складової у творах сучасного мистецтва в догоду ринковій комерціалізації, модному епатажу та «естетизації повсякденності» призводять до поступового руйнування особистості дизайнера і, як результат – творчої деградації фахівця, втрати його конкурентоспроможності, орієнтації у майбутньому. Натомість з позиції філософського, культурологічного, психологічного та педагогічного розуміння «естетичне» є однією з ключових цінностей у процесі становлення особистості, формування таких її механізмів, як духовність, самоактуалізація та самореалізація. У зв'язку із цим перед закладами вищої освіти України з підготовки майбутніх дизайнерів виникає необхідність у своєчасній нейтралізації окресленого негативного впливу на свідомість студентів та в підвищенні ефективності процесу естетичного виховання. Одним з ефективних напрямів є підготовка майбутніх дизайнерів до художньо-естетичної інтерпретації творів мистецтва. Згідно з Стандартом вищої освіти бакалаврського та магістерського рівнів галузі знань 02 «Культура і мистецтво» за спеціальністю 022 «Дизайн» вона є головним компонентом художньо-творчої діяльності та одним із ключових умінь дизайнера.

Вивченню інтерпретаційної діяльності присвячено дослідження багатьох європейських та вітчизняних науковців у різних наукових аспектах: філософському (Г. Гадамер, В. Дільтей, Г. Зельдмайер, М. Гайдеггер, Ф. Шлейрмахер та ін.), педагогічному (Л. Бутенко, О. Ляшенко, В. Корзун, Є. Колесник, О. Колоялова, О. Рудницька, О. Шикирінська та ін.), психологічному (В. Крицький, Я. Пономаренко, В. Шинкарук та ін.), мистецтвознавчому (О. Алексєєв, Т. Баррет, К. Гайнік, М. Джанке та ін.). Проте у попередніх дослідженнях розглядалися окремі аспекти інтерпретаційної діяльності, зокрема, вони були присвячені проблематиці підготовки вчителів загальноосвітніх шкіл та студентів музично-хореографічного відділення.

На нашу думку, недостатньо дослідженою є проблема формування вмінь художньо-естетичної інтерпретації мистецьких творів саме у студентів дизайнерського фаху. Тому вивчення такого багатогранного поняття, як художньо-естетична інтерпретація у сучасних реаліях професійної підготовки майбутніх фахівців з дизайну є своєчасним, доцільним та перспективним явищем.

Мета статті полягає у розкритті ролі художньо-естетичної інтерпретації у формуванні естетичної свідомості майбутніх дизайнерів.

Серед дослідників існує різні погляди щодо сутності поняття «художньо-естетична інтерпретація». Так, у С. Кримського інтерпретація постає у двох аспектах: перший стосується її розуміння як моделюючої діяльності щодо дешифрування однієї системи в іншу, більш об'єктивнішу чи загально прийняту; в другому аспекті, інтерпретація постає побудовою системи об'єктів, які складають предметну сферу значень базових термінів теорії, що досліджується, і задовольняють вимогам істинності її положень [13, с. 247]. В. Корзун мистецтво тлумачення зводить до трактування твору в процесі його виконання, розкриття його ідейно-образного змісту технічними засобами виконавського мистецтва [9, с. 74]. У дослідженні Г. Зельдмайера, інтерпретація творів образотворчого мистецтва постає як відтворення, репродукція, своєрідне «оживлення» мистецького твору» [6, с. 136]. За О. Рудницькою художня інтерпретація – це своєрідне тлумачення художнього твору, яке залежить від індивідуальності, соціальної належності та рівня розвитку суб'єкта, в основі якого лежить спільна художньо-творча діяльність викладача і студента [11, с. 92]. На думку

О. Ляшенко, вона є динамічним, багатоплановим, цілісним педагогічним процесом, що містить навчання та виховання інших особистостей у системі нової філософії освіти засобами різних видів мистецтв (музики, літератури, живопису) [10, с. 61]. Л. Бутенко, розкриваючи сутність інтерпретації художніх творів, визначає її як духовно-творчу діяльність митців (письменників, художників, композиторів та ін.), пов'язану з передачею в художньо-образній формі естетичного ставлення до навколишньої дійсності [1, с. 146]. О. Шикирінська вважає, що художня інтерпретація – це ступінь розуміння твору мистецтва, особливості його освоєння й естетичної оцінки інтерпретатором, що реалізується в поєднанні емоційного і логічного, формується в процесі осягнення мистецького твору та загалом є певною теорією пізнання [14, с. 34]. На думку Є. Колесника, це процес і результат створення версії оригіналу, або ж власного художнього твору на основі творчого переосмислення нехудожніх явищ або ж «первинного» твору мистецтва, який підлягає різним варіантам трансформацій [7, с. 38].

Таким чином, поняття «художньо-естетична інтерпретація» визначаємо як цілеспрямовану творчу інтелектуальну, психологічну, духовно-практичну діяльність, метою якої є як з'ясування чуттєво-емоційного та естетико-ціннісного концептуального конструкта творів мистецтва, так і самостійне креативне переосмислення наявних аналогів за безпосереднього діалогу з варіативністю матеріального уособлення сущого.

Серед особливостей художньої інтерпретаційної діяльності науковці виділяють наступні: предметом тлумачення можуть бути будь-які мистецькі твори, конструктивні елементи композиції, творчість й особистість автора, мистецька школа, художній напрям, стилевий період тощо (О. Шикирінська) [14, с. 34]; твір визначається як рухомий інваріант, що має важливе значення для його повноцінного буття в культурно-історичному процесі (В. Москаленко) [2, с. 255]; результатом художньої інтерпретації є візуалізований в конкретній формі (вербальній, письмовій, предметній) інформаційний образ мистецького твору, який спрямований на формування у реципієнта емоційно-естетичного ставлення до нього (О. Колоялова) [2, с. 75]; визначною властивістю інтерпретації є її адекватність авторському задуму, відповідність ідейно-змістовій концепції автору джерела (О. Рудницька), відповідність суб'єктивному уявленню твору як культурно-історичному образу (О. Котляревська) [2, с. 256]; тлумачення полягає в тому, щоб зробити значущими зв'язки між тим, що ми бачимо і переживаємо у творі мистецтва, та тим, що ще ми бачили і пережили (П. Торн) [15, с. 201]; центральну роль у тлумаченні творів мистецтва та у розумінні світу відіграють емоції, які є засобом з'ясування того, які властивості робота має і виражає (І. Шеффлер); значення творів мистецтва не обмежується тим, що їхні митці мали на увазі.

Крім того, художні твори чарують множинністю інтерпретацій, а досягнення єдиних, головних, уніфікованих, складових тлумачень не є метою інтерпретації (Т. Баррет) [15, с. 204]; історичні факти та культурні знання керують інтерпретаційним пошуком та обмежують уявлення щодо тлумачення, задля уникнення надмірної інтерпретації схожої з переїданням (У. Еко, Д. Куллер); діапазон допустимих інтерпретацій для будь-якого твору мистецтва, соціально утворений консенсусною згодою відповідних практиків внаслідок чисельного спільного досвіду [15, с. 209]; процес тлумачення базується на проекції герменевтичного кола, тобто має циклічний характер, який включає попереднє розуміння, діалогічну структуру питань і відповідей, постійне співвідношення цілого і його частин у будь-якому прояві інтерпретації (М. Гайдеггер, Г. Гадамер, В. Дільтей, Ф. Шлайсмахер).

Перед тим, як висвітлити виховні можливості інтерпретаційної діяльності у формуванні естетичної свідомості дизайнера, розглянемо поняття «естетична свідомість» та її структурні елементи. За В. Лозовим, естетичну свідомість можна обґрунтувати з двох позицій: у широкому розумінні – це одна із форм духовного життя суспільства, яка зображає довкілля, різноманітну діяльність людини, а також продукти (результати) цієї діяльності, в т. ч. художні твори, у почуттєвих образах, що усвідомлюються та оцінюються у судженнях естетичного смаку; у вузькому розумінні – це здатність сприймати та переживати у почуттєвих формах власне буття, знаходити та оцінювати загальнолюдські цінності та перетворювати цю дійсність у співвідношенні зі своїми уявленнями [4, с. 85]. Щодо компонентів цієї складної системи, то на повсякденному рівні її репрезентують естетичні почуття (емоції, переживання), тобто духовні утворення, які включають певний рівень соціалізації індивіда та сформованість істинно

людських потреб. Вони притаманні лише людині як істоті, здатній до абстрактного мислення та творчої діяльності. Проте, будучи складним психічним утворенням, естетичні почуття не мають вродженого характеру, тому формуються лише в процесі активної соціальної практики індивіда [4, с. 87]. Посередником між повсякденною й теоретичною свідомістю є естетичний смак. Він – найбільш свідомий прояв соціальної спроможності особистості, характеризується її здатністю до індивідуальної оцінки, відбору та формуванню власної системи естетичних цінностей, зорієнтованістю на досконалість та можливість особистості до саморозвитку. Рівень його сформованості є своєрідним віддзеркаленням цілісності людської індивідуальності: інтелекту, культури, соціального стану і національної приналежності особистості [4, с. 90]. Теоретичний рівень, становить естетичний ідеал – сутність найглибшого порядку, яка містить у собі найвищу форму розвитку реальності, що дана емоційно. Він виражається як духовна мета людства і є критерієм оцінки дійсності з естетичної точки зору [4, с. 92].

Найбільш яскраво усі компоненти естетичної свідомості виражаються у процесі спілкування з мистецтвом та інтерпретації його художніх здобутків. Якщо проаналізувати творчий доробок вітчизняних дизайнерів та художників-графіків ХХІ ст., то побачимо, що сучасне українське мистецтво намагається розв'язати проблеми взаємодії інтернаціонального та національного, новітнього і традиційного, з метою «входження» у світовий художній ринок при повному збереженні національної ідентичності. На думку Л. Закса, окреслений компромісний підхід до розвитку естетичного у сучасності, є найбільш правильною тенденцією поміж крайнощів: художнього консерватизму та художнього прогресизму (експансії). Якщо прихильники першого, позбавлені можливості усвідомити та пояснити нову естетичну реальність, то наслідувачі підходу «все може бути естетичним і вважатися мистецтвом» (широти без обмежень), втрачають розуміння специфіки самої естетики, поступово ведуть до її «самоліквідації». Натомість, «родова» специфіка класичного та сучасного мистецтва не виключає одне від одного, а навпаки, потребує постійного збагачення та збереження з боку митців [5, с. 14]. Окреслена тенденція виражена у творчості багатьох відомих українських дизайнерів та художників, проте рівень впровадження естетичної компоненти та духовно-смыслового наповнення їхніх робіт дозволяє поділити мистецькі зразки за рангом високої та низької художньо-естетичної цінності.

Так, до першої категорії можемо віднести роботи дизайнерів О. Турянської та П. Макова. Окрім декоративних та естетичних якостей, вони сповнені філософськими сенсами та національними фольклорними образами, які гармонійно співвідносяться з європейським тяжінням до асоціативного доповнення зображення глядачем, будування предметного середовища простору не стільки об'ємами, скільки паузами та просвітами, інтелектуального ідейного забарвлення твору. Високим естетичним смаком вражає також книжковий дизайн провідних видавництв України: «А-БА-БА-ГА-ЛА-МА-ГА», «Видавництво Старого лева», «Glowberry Books». Майстри шанобливо зберігають традиції класичного графічного мистецтва поєднуючи його зі сміливими європейськими інноваціями. Так, у дизайнерському продукті Є. Гапчинської інтерпретовано естетику примітивів народної картинки з її філософією гумористично-оптимістичного ставлення до життя в поєднанні з європейською художньою течією мінімал-арту на чолі з естетикою лаконічності форм. Класичні та інтерактивні видання, які оформлені В. Єрко, гармонійно поєднують декоративне трактування деталізованих фольклорних естетичних ідеалів та можливості комп'ютерної графіки, фотоколажу. Естетична сторона дизайну середовища у творах суперграфіки (Г. Ван Хелтена, А. Кислова, Ж. Маллана, О. Родняк, М. Рута, О. Сівецького, Х. Колоши, А. Калькова, С. Радкевича, груп «Wallstret», «ART», «NUNKA», «Інтересні казки» та ін.) сприяє цілісності сприйняття простору та підсилює мотивацію громадян щодо широкого національного культурного відродження. Стилистично композиції належать до школи львівського сакрального мистецтва, реалізму, абстракціонізму, сюрреалізму. Однак здебільшого молоді майстри популяризують естетичні ідеали та цінності далекої давнини (Берегині-Батьківщини, Матері-Землі, Неньки-України, Мироносиці, Самійла Кішки, Богдана Хмельницького, козака Голоти та ін.).

Щодо другої категорії мистецьких творів, то в ній простежується вже руйнівний характер інтеграційних культурних процесів на естетичну свідомість дизайнерів. Інтерпретування національних естетичних ідеалів здійснюється крізь призму поп-арту, кітч, коміксу,

мультфільмів, «аніме», ескізів татуювання, героїв відеоігор (А. Єрмоленко, І. Баранько, Ю. Журавль, О. Бондаренко, І. Бежук та ін.). Такі естетичні форми подання дуже популярні серед підлітків, проте в них синкретичні символи нашої нації (Тарас Шевченко, козак Голота, Максим Оса, Мамай-змієборець та ін.) перетворюються просто в культових супергероїв та гламурних модних осіб. Відповідний фоновий антураж (напівголі жінки, черепи з оселедцями й кастетами, різноманітне сучасне озброєння, непристойні сцени, оздоблені національною тематикою та символікою) хоча й несе в собі відповідне смислове наповнення, проте воно аж ніяк не спрямоване на моральне, естетичне, культурне піднесення молоді. Тому окреслені твори не можуть вважатися продуктами дійсної естетичної свідомості, а відтак бути взірцем для наслідування майбутнім дизайнерами та засобом її формування.

Аналізуючи процес формування естетичної свідомості, Л. Столович, зазначає, що естетична оцінка та естетичне судження щодо твору мистецтва, які виникають у результаті його тлумачення, мають місце, як у висловах інтерпретатора, який безпосередньо сприймає будь-який об'єкт дійсності, так і у творі мистецтва, який містить в собі оцінювальне ставлення до дійсності, що зображується, але вже з позиції свого творця [12, с. 24].

Емоційні реакції під час цілеспрямованої концентрації на прекрасному дозволяють виробити множинність почуттів до зображеного: активної симпатії чи антипатії, доброзичливості чи непримиренності, гуманності, толерантності, відчуття справедливості тощо. Збагачення, тим самим, емоційного інтелекту особистості сприяє емоційному самоусвідомленню та розумінню емоційного стану інших людей; здатності налагодженню оптимальних психологічних взаємин під час проектної діяльності; емоційній активації та регуляції власної інтелектуальної діяльності; умінню стимулювати переживання, які сприяють вирішенню творчих завдань. Проте чимало науковців, серед яких Т. Баррет, О. Рудницька, О. Шикирінська, Г. Зельдмайер, наголошують на тому, що хоча тлумачення наших почуттів і тлумачення творів мистецтва є практично нерозривними процесами, проте досягнути сенс твору лише екзистенційним шляхом неможливо. Отриманий досвід емоційного переживання в процесі інтерпретаційної діяльності потребує значного поглиблення завдяки залученню цілого спектра культурологічних, філософських, психологічних, мистецьких знань. Саме на цьому базується як ґрунтовний всебічний мистецький та смисловий аналіз твору, так і формування естетичного смаку.

Е. Берк розуміє гарний смак як вірність визначених та обґрунтованих суджень у сфері мистецтв загальних для всіх та збагнених для роздумів і розуміння (головна компонента витонченого смаку). Естетичний смак залежить від сформованої чуттєвості особистості, тому що якщо її дух не має схильності до насолоди уяви, то людина ніколи не буде націлена на отримання компетентних знань в цій сфері [4, с. 218]. Емоціональна проникливість та естетична розбірливість впливають на художній смак як особливу модифікацію естетичного смаку. Він визначається спеціальною художньою освіченістю, до якої входять знання форми та змісту витворів мистецтва, особливостей оперування різними засобами образотворчої виразності, обізнаність у системі загальнокультурних та мистецьких цінностей, яка змінювалась одночасно з періодами розвитку людства. Ці два поняття є дуже взаємопроникними та мобільними як у межах конкретної культурної доби чи суспільства, так і тоді, коли йде мова про життєвий розвиток і художньо-проектну діяльність конкретного індивіда, смаки якого впродовж життя можуть видозмінюватися. Смислової та формової трансформації зазнає й естетичний ідеал.

Ґрунтовний аналіз мистецьких творів як системи духовної та естетичної мети людства у конкретний період розвитку дозволить простежити суспільні та моральні ідеали митців, а також на їх базі сформувати індивідуальну систему цінностей, віднайти естетичну форму її подання у власних дизайн-проектах.

Отже, художньо-естетична інтерпретація є ефективним способом взаємодії з творами мистецтва, ґрунтовною базою проектної діяльності, дієвим засобом у формуванні естетичної свідомості особистості. Високий рівень естетичної свідомості дає можливість дизайнеру створювати дизайн-продукти, які відрізняються креативністю, майстерністю виконання, естетичною, функціональною та ергономічною довершеністю, інтегральною спрямованістю

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ УДОСКОНАЛЕННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

зображальних засобів та форм візуалізації, національним колоритом, композиційною гармонією, духовно-перетворювальною здатністю до виховання людської природи.

Перспективи подальших розвідок вбачаємо у дослідженні та обґрунтуванні особливостей естетизації художнього образу в дизайні засобом художньо-естетичної інтерпретації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бутенко Л. В. Функції інтерпретації художніх творів у формуванні духовності старшокласників. Педагогічні науки. 2004. №37. С. 145–148.
2. Воскобойнікова Ю. В. Типологія критеріїв адекватності виконавської інтерпретації. Культура України. 2011. №35. С. 254–262.
3. Естетика / за ред. В. О. Лозового. К.: Юрінком Інтер, 2005. 208 с.
4. Етика. Естетика / за ред. І. Панченко. К.: Центр учбової літератури, 2014. 432 с.
5. Закс Л. А. Ситуация в эстетике начала XXI века: новые явления – старые крайности. Эстетика перед вызовами XX века: материалы науч.-практ. конф., 30 октября 2015 г. Санкт-Петербург, 2015. С. 14–16.
6. Зельдмайр Г. Искусство и истина: Теория и метод истории искусства. СПб: Ахимба, 2000. 272 с.
7. Колесник Е. С. О значении понятия художественная интерпретация. Журнал научных публикаций аспирантов и докторантов. 2014. № 9. С. 37–40.
8. Колоянова О. Интерпретація твору образотворчого мистецтва як особливий вид діяльності педагога-художника. Проблеми підготовки сучасного вчителя. 2013. № 8. С. 71–76.
9. Корзун В. В. Художня інтерпретація музичних творів як вищій щабель виконавської майстерності. Педагогічні науки. 2014. № 120. С. 74–79.
10. Ляшенко О. Д. Художня інтерпретація творів мистецтва в теорії та практиці наукового аналізу. Неперервна музична освіта: теорія і методика. 2011. № 3. С. 58–63.
11. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька: навч. посібник Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. 270 с.
12. Столович Л. Н. Эстетическая и художественная ценность: сущность, специфика, соотношение. М.: Знание, 1983. 64 с.
13. Філософський енциклопедичний словник / ред. В. І Шинкарук. К., 2002. С. 751.
14. Шикирінська О. А. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Вінниця, 2013. 187 с.
15. Barret, T. (2002). Principles for Interpreting Art. Boston, Massachusetts: McGraw-Hill Education-Europe, 192.

REFERENCES

1. Butenko, L. V. (2004). Funktsii interpretatsii khudozhnikh tvoriv u formuvanni dukhovnosti starshoklasnykiv [Functions of interpretation of works of art in forming the spirituality of high school students]. "Pedagogical Sciences". Vol. 37. S. 145–148. [in Ukrainian].
2. Voskoboinikova, Yu. V. (2011) Typolohiia kryteriiv adekvatnosti vykonavskoi interpretatsii [The typology of criteria for adequacy of executive interpretation]. "Culture of Ukraine". Vol. 35. S. 254–262. [in Ukrainian].
3. Lozovyi, V. O. (Eds.). (2005). Estetyka [Aesthetics]. Kyiv: Yurinkom Inter [in Ukrainian].
4. Panchenko, I. (Eds.). (2014). Etyka. Estetyka [Ethics. Aesthetics]. Kyiv: Tsentru uchbovoi literatury [in Ukrainian].
5. Zaks, L. A. (2015). Situatsiya v estetike nachala XXI veka: novye yavleniya – starye kraynosti [The situation in the aesthetics of the beginning of the XXI century: new phenomena are old extremes]. Estetika pered vyzovami XX veka – Aesthetics before the challenges of the XX century: Proceedings of the Scientific and Practical Conference. S. 14–16). St. Petersburg [in Russian].
6. Zeldmayr, G. (2000). Iskusstvo i istina: Teoriya i metod istorii iskusstva [Art and Truth: Theory and Method of Art History]. St. Petersburg, Russia: Akhimba, 272. [in Russian].
7. Kolesnik, Ye. S. (2014) O znachenii ponyatiya khudozhestvennaya interpretatsiya [About the meaning of the concept artistic interpretation]. Journal of postgraduate and doctoral students' scientific publications. Vol. 9. S. 37–40. [in Russian].
8. Koloianova, O. (2013) Interpretatsiia tvoriv obrazotvorchoho mystetstva yak osoblyvyi vyd diialnosti pedahoha-khudozhnyka [Interpretation of the work of fine art as a special activity of teacher-artist]. "Problems of modern teacher preparation". Vol. 8. S. 71–76. [in Ukrainian].
9. Korzun, V. V. (2014). Khudozhnia interpretatsiia muzychnykh tvoriv yak vyshchii shchabel vykonavskoi maisternosti [Artistic interpretation of musical works as the highest stage of performing skills]. "Pedagogical Sciences". Vol. 120. S. 74–79. [in Ukrainian].

10. Liashenko, O. D. (2011). Khudozhnia interpretatsiia tvoriv mystetstva v teorii ta praktytsi naukovoho analizu [Artistic interpretation of works of art in the theory and practice of scientific analysis]. "Continuing music education: theory and methodology". Vol. 3. S. 58–63. [in Ukrainian].
11. Rudnytska, O. P. (2005). Pedahohika: zahalna ta mystetska [Pedagogy: general and artistic]. Ternopil: Navchalna knyha – Bohdan, 270. [in Ukrainian].
12. Stolovich, L. N. (1983). Esteticheskaya i hudozhestvennaya tsennost: suschnost, spetsifika, sootnoshenie [Aesthetic and artistic value: essence, specificity, correlation]. M.: Knowledge, 64 s. [in Russian].
13. Shynkaruk, V. I. (Eds.). (2002). Filosofskyi entsyklopedychnyi slovnyk [Encyclopedic Dictionary of Philosophy]. Kyiv: Abrys [in Ukrainian].
14. Shykyrinska, O. A. (2013). Pidhotovka maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv do khudozhno-pedahohichnoi interpretatsii mystetskykh tvoriv [Preparation of future elementary school teachers for artistic and pedagogical interpretation of works of art]. Candidate's thesis. Vinnitsa, 187 s. [in Ukrainian].
15. Barret, T. (2002). Principles for Interpreting Art. Boston, Massachusetts: McGraw-Hill Education-Europe, 192 p. [in English].

ЛІНГВОДИДАКТИКА

УДК 811.161.2'36'42:007

DOI 10.25128/2415-3605.20.2.16.

НАТАЛІЯ ДАЩЕНКО

<https://orcid.org/0000-0002-6189-6897>

nataladash@gmail.com

кандидат філологічних наук, доцент

Тернопільський національний педагогічний університет

імені Володимира Гнатюка

вул. Максима Кривоноса, 2, м. Тернопіль

ЛІНГВОСТИЛІСТИЧНИЙ АНАЛІЗ СЛОВОТВІРНИХ ТА МОРФОЛОГІЧНИХ ЗАСОБІВ У ЖУРНАЛІСТСЬКОМУ ТЕКСТІ

Статтю присвячено одній із форм роботи студента-журналіста у процесі вивчення стилістики. Наголошується, що навички стилістичного аналізу доцільно виробляти окремо на кожному мовному рівні, добираючи журналістські публікації за певними критеріями: актуальність теми, жанр, авторство, джерело інформації тощо. З метою спрямувати роботу студента запропоновано орієнтовний план аналізу словотвірних і морфологічних засобів та зразок розбору журналістського тексту. Методологічні основи аналізу цих засобів складає комплекс підходів, які враховують розгляд будови слів і граматичних рис окремих частин мови, що характеризуються семантико-стильовою виразністю. У ході аналізу конкретного журналістського тексту встановлено, що жанрово-стильова своєрідність представлення теми виявляється у доцільному використанні індивідуальних новотворів, форм вираження міри якості, граматичної семантики узагальненості, активності/пасивності, іронічної образності. Зроблено висновок, що стилістичний аналіз тексту за мовними рівнями є ефективним засобом формування мовної та мовленнєвої компетенції, оскільки виробляє навички виявлення стилістичних засобів і визначення їх функцій для розкриття авторського задуму. Ця форма роботи має дослідницьке і творче призначення: спонукає студента вивчати стилістичний потенціал ресурсів мови та послідовно викладати власні спостереження й міркування про їх функціонування.

Ключові слова: лінгвостилістичний аналіз, словотвірні і морфологічні засоби, стилістичне забарвлення, журналістський текст.

НАТАЛІЯ ДАЩЕНКО

кандидат филологических наук, доцент

Тернопольский национальный педагогический университет

имени Владимира Гнатюка

ул. Максима Кривоноса, 2, г. Тернополь

ЛІНГВОСТИЛИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ И МОРФОЛОГИЧЕСКИХ СРЕДСТВ В ЖУРНАЛИСТСКОМ ТЕКСТЕ

Статья посвящена одной из форм работы студента-журналиста в процессе изучения стилистики. Отмечается, что навыки стилистического анализа целесообразно формировать отдельно на каждом языковом уровне, подбирая журналистские публикации по определенным критериям: актуальность темы, жанр, авторство, источник информации и др. С целью направить работу студента предложено ориентировочный план анализа словообразовательных и морфологических средств и образец разбора журналистского текста. Методологические основы анализа этих средств составляет комплекс подходов, учитывающих рассмотрение строения слов и грамматических черт отдельных частей речи, которые характеризуются семантико-стилевой выразительностью. В ходе анализа конкретного журналистского текста установлено, что жанрово-стилевое своеобразие представления темы проявляется в целесообразном использовании индивидуальных новообразований,

форм вираження мери качества, грамматической семантики обобщенности, активности/пассивности, иронической образности. Сделан вывод, что стилистический анализ текста по языковым уровням является эффективным средством формирования языковой и речевой компетенции, поскольку вырабатывает навыки выявления стилистических средств и определения их функций для раскрытия авторского замысла. Эта форма работы также имеет исследовательское и творческое назначение: побуждает студента изучать стилистический потенциал ресурсов языка и последовательно излагать свои наблюдения и размышления об их функционировании.

Ключевые слова: лингвостилистический анализ, словообразовательные и морфологические средства, стилистическая окраска, журналистский текст.

NATALIIA DASHCHENKO

PhD in Philology, Associate Professor
Ternopil Volodymyr Hnatyuk National Pedagogical University
2 Maksym Kryvonis Str., Ternopil

LINGUOSTYLISTIC ANALYSIS OF WORD-FORMING AND MORPHOLOGICAL MEANS IN JOURNALISTIC TEXT

In modern media, materials which are characterized by skillful organization of language tools to reveal the topic and focus on the recipient, are highly valued. Having professional journalistic skills and a thorough knowledge of the language helps to create texts according to such requirements. Actual in this context is the formation of skills in the years of study related to the observation of the linguistic and stylistic skills of practicing journalists. The purpose of the article is to present the sequence and example of linguistic-stylistic analysis of a journalistic text to clarify the place and role of word-forming and morphological means that form the semantic background and communicative orientation of the message.

Methodological bases of linguistic and stylistic analysis of word-forming and morphological means are a set of approaches that take into account: selection of the publication according to certain criteria (relevance of the topic, genre, authorship, etc.); the structure of tokens and grammatical features of individual parts of speech that create the semantic and stylistic expressiveness of a particular journalistic text. Among the research methods are linguistic analysis, compositional-textual and functional-semantic analysis, the method of establishing semantic-functional paradigms, the quantitative method, and others.

Results of the research. A linguistic and stylistic analysis of O. Suprunenko's publication «Chym Pakhne Yevropa» («What does Europe smell like?») (Post-Postup. 2008) demonstrates the course of consideration of word-forming and part-of-speech means of a professional text; shows a way of coherent and consistent presentation of their own observations and opinions. In the analyzed text there is objective information, which includes specific names, words with direct meaning, construction terminology, quotes. Subjective information is the author's reasoning about the topic covered. The tone of its disclosure is informative and skeptical, which aims to provoke a corresponding reaction from the reader. Stylistic originality of the presentation of the theme is manifested in the use of appropriate linguistic and stylistic means: individual innovations, the expressive potential of grammatical categories of nouns, adjectives, verbs, as well as in the creation of ironic imagery.

Stylistic analysis of the text by language levels is an effective means of forming language and speech competence, as it develops the skills of identifying stylistic means in the text and determining their functions to reveal the author's intention. This form of work also has a research and creative purpose, as it encourages careful study of the stylistic potential of certain means of speech and independently explain their feasibility in a particular text.

Keywords: linguistic and stylistic analysis, word-forming and morphological means, stylistic coloring, journalistic text.

В сучасному мовознавстві увагу науковців привертають лінгвостилістичний аналіз та інтерпретація переважно художнього тексту. Це «пояснюється бажанням отримати за допомогою лінгвістичних даних уявлення про механізм творення художньо-естетичної образності» [7, с. 26]. Подібна мотивація стосується ще одного середовища виникнення й функціонування авторських творів – журналістського. У сучасних медіа високо цінуються матеріали, яким притаманна майстерна організація мовних засобів у поєднанні з інформаційно-тематичним змістом і спрямованістю на реципієнта. Створити тексти за такими вимогами допомагає володіння професійними журналістськими навичками та ґрунтовне знання мови, зокрема стилістичних можливостей її ресурсів. Актуальним у цьому контексті видається формування у роки навчання стилістичних умінь, пов'язаних як із індивідуальними творчими

здібностями, так і зі спостереженнями за мовностилістичною вправністю журналістів-практиків. Розвиткові «стилістичної зірності» сприяє застосування методу лінгвоаналізу.

Мета статті – подати приклад лінгвостилістичного аналізу журналістського тексту для з'ясування місця та ролі словотвірних і морфологічних засобів, що формують смислове тло й комунікативну спрямованість повідомлення.

Теоретичні і практичні аспекти лінгвостилістичного аналізу представлено у багатьох наукових і методичних публікаціях. Проте щодо розбору зразків публіцистичного стилю існує певний «дефіцит». Вимоги до аналізу нехудожніх текстів знаходимо у навчальному посібнику М. Кочан «Лінгвістичний аналіз тексту» [7, с. 331–352], у якому подано загальну методiku такої діяльності, що включає: визначення ознак стилю тексту; моделі тексту; виявлення мовних засобів усіх рівнів [7, с. 387–394].

Завдання лінгвістичного аналізу тексту – виявляти на основі комплексного підходу систему співфункцій усіх мовних одиниць та їх категорій, що беруть участь у створенні системи образів у певному тексті [6, с. 4], а предмет – характеристика системи рівневих мовних одиниць.

Лінгвістичний, або лінгвостилістичний аналіз – це «аналіз будь-якого тексту як продукту мовно-розумової діяльності людини із застосуванням лінгвістичних методів і прийомів задля виявлення його структурно-смислової єдності, комунікативної спрямованості та інтерпретації упорядкування мовних засобів для вираження смислу» [12, с. 314]. Тобто виявлення певних стилістем і їх функцій сприяє з'ясуванню комунікативної настанови тексту, що у сучасному медійному середовищі особливо актуально через посилення його пізнавальних впливів.

«Лінгвостилістичний аналіз публіцистичного тексту дозволяє виявити його структурно-смислову єдність, комунікативну спрямованість та особливості упорядкування мовних засобів, які є продуктивними у процесі творення публіцистичних текстів залежно від часу, в який вони створюються, автора мовлення, що висловлює через оцінку свої думки, почуття, смаки, соціально детермінованих норм, світосприйняття, світовідчуття, соціальних інтересів, моди, престижу тощо» [1, с. 219–220].

Своєрідною схемою аналізу публіцистичного твору, зокрема журналістського, є перелік загальних ознак тексту (тематична визначеність, нормативність мовлення, зв'язність, логічність) і специфічні публіцистичні ознаки, серед яких С. Поворознюк називає: «доцільність мовлення, його орієнтованість на конкретне коло читачів/слухачів, розгорнутість і динамічний характер мовлення, модальну оцінність, фактуальність, переконливість і, особливо, індивідуальність авторського публіцистичного мовлення» [13].

Методологічні основи лінгвостилістичного аналізу словотвірних і морфологічних засобів складає комплекс підходів, які найперше враховують розгляд будови слів, котрі вирізняються семантико-стильовою виразністю, та визначення граматичних рис окремих частин мови, що складають канву конкретного журналістського тексту. Серед методів дослідження – лінгвоаналіз, композиційно-текстовий і функціонально-смисловий аналіз, метод установлення змістово-функціональних парадигм, кількісний метод та ін.

Відзначимо, що для лінгвостилістичного аналізу варто вибирати медіатексти за певними критеріями: актуальність теми, жанр, автор, джерело інформації тощо. При цьому можуть стати у нагоді поради, сформульовані для відбору художньої словесності для лінгвоаналізу [9, с. 6–24].

Практика показує, що найбільші труднощі у студентів при виконанні лінгвостилістичного аналізу викликає масив мовних одиниць, які потрібно оцінити з погляду їх відповідності стилеві, комунікативному призначенню та ін. Тому доцільно використовувати аналіз за мовними рівнями, у ході якого є можливість з'ясувати «особливості використання автором у тексті тих чи інших мовних засобів, пояснюючи їх особливу мовленнєву і композиційну організацію», а також «мотивовано судити про тонкощі змістового плану тексту... грані його естетики» [10, с. 66].

Задля подолання труднощів, пов'язаних із послідовністю викладу власних спостережень студента, подаємо методичні матеріали: 1) орієнтовний план аналізу за мовними рівнями, в основу якого покладено методiku, запропоновану Л. Мацько та її співавторами [11, с. 429–430]; 2) авторську спробу лінгвостилістичного аналізу лексико-фразеологічних засобів [3, с. 108–115]. Далі подаємо орієнтовний план розбору словотвірних і морфологічних засобів та приклад їх аналізу в журналістському тексті.

**Орієнтовний план лінгвостилістичного аналізу тексту
(словотвірний та морфологічний аспекти)**

I. Структурно-композиційні особливості тексту

Ознаки функціонального стилю і жанру тексту.

Типи мовлення, їх переважання/поєднання у способі викладу матеріалу.

Стилістична доцільність заголовка і його співвіднесеність із темою.

Композиція і структура тексту. Смыслові частини та їх співвідношення.

II. Стилістичне навантаження словотвірних засобів

Характеристика словотвірних засобів, що надають текстові семантико-стилістичних відтінків (зменшувальності, пестливості, згрубілості, урочистості, фольклорності; книжності, розмовності, емоційності, інтимності, ліричності та ін.).

Аналіз загальномовних та індивідуальних новотворів.

III. Стилістичне навантаження морфологічних засобів

Визначення семантико-стилістичних функцій частин мови (конкретизації, описовості, зображальності, емоційності, образності, динамічності, статичності тощо).

Співвідношення частин мови, частотність окремих мовних одиниць. Статичний, динамічний, описовий, предметний «світ» тексту.

Стилістичне використання окремих граматичних форм (роду, числа, відмінка; присвійності, міри якості; способу, часу, виду, особи тощо). Їх місце у смисловій структурі тексту і зв'язок із темою та основною думкою.

Характеристика тропів і стилістичних фігур, в основі яких лежать словотвірні та морфологічні засоби.

IV. Смыслові особливості

Передача об'єктивної/суб'єктивної інформації. Зображення внутрішнього / зовнішнього / емоційного / дієвого стану.

Загальна тональність подання інформації (експресивні різновиди: нейтральний, офіційний, піднесений/урочистий, інтимно-ласкавий, жартівливий, насмішуватий, іронічний, зневажливий тощо).

Стильова своєрідність і комунікативна спрямованість представлення теми.

ЧИМ ПАХНЕ ЄВРОПА?

Хай там що кажуть про різний менталітет громадян українського Заходу і Сходу, але є щось таке, що нас об'єднує, – це євроремонт. Бо ж не «новорусоремонт» і не «американоремонт». Євро – і гапчик.

Цей взірць «сучукрмови» прийшов до нас в епоху розвиненого кучмізму одночасно із всілякими «єврокомісіями» та «єврокомісарами» і міцно впав до душі пересічному українцеві. І чи то під впливом мрій про недалеке спільне європейське майбутнє, чи то, навпаки, від розпачу через неможливість такого майбутнього для України наші громадяни почали масово переобладнувати свої оселі під «євростандарт». Залишається нез'ясованим, хто встановив ці стандарти і чи бували у Європі ті, хто започаткували масовий суспільно-будівельний рух. Бо, незважаючи на гучну назву, у вітчизняному євроремонті європейського виявилось дуже мало.

Уявлення про ремонт у колективній свідомості більшості українців складається десь у таку картину: квартира у хрущовці або панельній багатоповерхівці, в якій перекошені дерев'яні вікна замінені на пластикові склопакети, паркет знято, а на нього або поверх нього накладено ламінат, стіни пофарбовано у яскраві кольори і на додачу стелі обклеєно стрічками з пінопласту, що імітують гіпсову ліпнину. Витрачені на подібний тюнінг кілька тисяч доларів дають господареві оселі відчуття завершеної євроінтеграції на власному мікрорівні, хай він навіть найзатятіший євроскептик і антинатовець.

Отут і напрошується питання – а звідки наші громадяни взяли, що саме так облаштовують свої оселі в Європі? Звідки така впевненість, що облаштування домівок продукцією хімпрому (від вінілових шпалер до пластикової ламберії) є останнім словом будівельної моди, якої дотримуються, звісно ж, у кращих домах Парижа та Лондона? Відповідь очевидна – із телебачення. Ще О'Генрі стверджував: «Попиту створити не можна. Але можна створити умови, які викличуть попит».

Однією з умов, що викликали масовий попит в національних масштабах, є нескінченні трансляції телепередач, де вчать ремонту. Хіба не диво, що у вихідний день, коли нормальні люди (ті ж європейці) відпочивають на природі або – у гіршому разі – оглядають на телеканалах щось розважальне, мільйонам українців демонструють телеуроки з майстерності малярства чи столярства.

Антон Чехов не любив акторів, бо вважав, що гідно грати вони вміють тільки п'яниць та гуляк, якими були у житті. Подібне враження справляють поради дизайнерів з «ящиків», які потоком слів на кшталт «пофарбована в чорне та біле кімната візуально ділить простір на дві полусфери» прикривають брак власного смаку. Якось Антон Павлович описав такого міського «дизайнера»: «Что это за бездарный человек! К сожалению, он был у нас единственным архитектором, и за последние 15–20 лет, на моей памяти, в городе не было построено ни одного порядочного дома. Когда ему заказывали план, то он

обыкновенно чертил сначала зал и гостиную; как в былое время институтки могли танцевать только от печки, так и его художественная идея могла исходить и развиваться только от зала и гостиной».

Здається, від такої «печі» танцює і більшість сучасних майстрів у телевізорі. Бо якщо підсумувати сотні передач, то матимемо два основні типи помешкань, в яких дуже настійливо пропонують жити українцям. Всі ці радянські хрущовки після доволі коштовного апгрейду в режимі телетрансляції набувають естетики чи то офісу не дуже крутої компанії (із підлогою, закутаною в ковтрин, нагромадженням полімерних аксесуарів та пластиковою столяркою), чи то недорогого бару (із гіпсокартонними стінами, фальшивими колонами із пінопласту, підвісними стелями та десятками вмонтованих в них лампочок). Існує ще третій підвид – спальня, яку майстри «телеєвроременту» зазвичай переробляють у пародію на куртуазний будуар, де велике ліжко обов'язково має бути з балдахіном, а колір інтимного приміщення, звісно ж, червоний. Можна зробити висновок, що цим і обмежується свідомість тих самих іменитих дизайнерів – офіс, бар та будуар.

Олег Супруненко. *Post-Постмун*. 2008.

I. Структурно-композиційні особливості тексту

Враховуючи характерні ознаки цього тексту, визначаємо, що він належить до публіцистичного стилю і представляє аналітичний жанр журналістики – кореспонденцію. Тут розглядається певна тема і ставиться проблема, яка базується на фактах соціальної дійсності. На конкретному прикладі (євроремонт) розкривається проблема всього українського суспільства – сліпе наслідування іноземного – європейського. Автор за допомогою різних стилістичних прийомів показує читачеві, що запозичене не завжди прийнятне для українського споживача, нашоухуючи на думку, що його («європейське») потрібно або удосконалити, або пристосувати, або відкинути.

В аналізованому тексті використано усі типи мовлення, але переважає розповідний. Зокрема, розповідь ведеться про сучасний ремонт і його модні тенденції. Описовий тип мовлення стосується представлення «європейського» дизайну квартир. Про присутність елементів роздуму свідчать запитання, на які автор або відповідає, або залишає відкритими, щоби читач самостійно поміркував над відповіддю. У тексті типи мовлення доречно поєднані.

Заголовок матеріалу «Чим пахне Європа?» не зовсім відповідає темі: визначення європейського у вітчизняному ремонті – надто загальне. У тексті ніде не розкривається одне з опорних слів заголовка «пахне» – ні в прямому, ні в переносному значенні. Читачеві залишається будувати власні асоціації щодо запаху Європи, у даному контексті – як пахне євроремонт.

Текст має стандартну композицію: складається зі вступу, основної частини і закінчення. Вступ становлять два перші абзаци. З третього розпочинається основна частина, в якій ідеться про уявлення українців про євроремонт, а також про телепередачі-уроки «малярства та столярства». Останній абзац тексту і є його закінченням: у ньому подано й міні-висновок (останнє речення). А основну думку тексту можна б висловити так: назвавши ремонт словом *євро*, не завжди отримаєш якість високого рівня.

В аналізованому тексті є кілька смислових частин, які тісно пов'язані між собою. В одній із них – міркування автора про ремонт, пошуки того, що в ньому європейського. В іншій – ідеться про телепередачі, які «вчать» українців, як правильно робити євроременти. Наступна смислова частина ніби ілюструє попередню, посиляючись на літературний (?) «авторитет» А. Чехова і його враження від роботи тогочасного міського «дизайнера». Підсумкова частина узагальнює типи квартир і їх ремонту в українських умовах.

II. Стилiстичне навантаження словотвірних засобів

Загалом текст характеризується високим рівнем похідних слів, утворених способами: суфіксальним (*громадяни, українці, масовий* та ін.); префіксальним (*недалекий, прийшов, описати* та ін.); суфіксально-префіксальним (*уявлення, облаштування, нескінченний* та ін.); осново- і словоскладанням (*очевидний, одночасно, суспільно-будівельний* та ін.); лексико-семантичним («*ящик*» – телевізор) тощо.

Особливого експресивного забарвлення текстові надають утворені осново- і словоскладанням авторські новотвори *новорусоремонт, американоремонт, телеєвроремонт, телеуроки* і загальноомовні неологізми *євроремонт, євростандарт, антинатовець*.

Автор уміло використовує стилістичний прийом тавтології. Зокрема, навмисне часто повторює слово *євро*, поєднуючи його з іншими лексемами. Припускаємо, що він робить це для того, щоби максимально зосередити увагу читача саме на європейських тенденціях у ремонті.

Надмірне повторення створює ефект «перенасичення», що зумовлює скептичний погляд на розглядувану тему. Бачимо, що в контексті стикаються неологізми різного стилістичного забарвлення: *єврокомісії, єврокомісари, євроінтеграція, євроскептик*. Узагальнювальність новотвору *кучмізм* окремим штрихом оцінює пострадянське суспільно-політичне середовище. Семантику іронії прочитуємо в новотворі *сучукрмова*, що є складноскороченим словом від *сучасна українська мова*. У словах *квартирка* і *хрущовка* зменшувальний суфікс *-к-* відображає негативне ставлення до таких помешкань.

Аналіз словотвірних засобів, актуалізованих у тексті, дає змогу виразніше побачити, як автор «зіштовхує» пафосну і скептичну семантичні площини у розкритті теми.

III. Стилiстичне навантаження морфологiчних засобiв

Уважний розбір іменникового складу тексту переконує, що варто звернути увагу не на власне граматичні, а на лексико-граматичні категорії. Наприклад, у 1–2 абзацах використано багато іменників із абстрактним значенням: *менталітет, епоха, мрія, майбутнє, розпач, стандарт, рух* та ін. В «абстрактній рамці» третього абзацу (її створюють іменники уявлення, ремонт, свідомість, більшість; відчуття, євроінтеграція, мікрорівень, євроскептик, антинатовець, кучмізм) закомпоновано опис уявлення українців про ремонт у квартирі. Тому тут використано іменники з конкретним значенням на будівельно-ремонтну тему: *багатоповерхівка, вікна, склопакети, паркет, ламінат, стіни, стелі, стрічки, пінопласт, ліпнина, оселя* та ін. Назви будівельних матеріалів продовжують з'являтися у 4 і 7 абзацах: *шпалери, ламберія, ковголін, колони, лампочки, ліжко, балдахін, аксесуари, столярка* й ін.

Експресивність міри якості в аналізованому тексті виражається, по-перше, надмірним повторенням основи *євро* у словах різного словотвірного типу та у різній сполучуваності, по-друге, за допомогою форм ступенів порівняння прикметників й оцінних слів: *кращі, гірший, найзатятіший, не дуже крутий, недорогий, нескінченні, настійливо, нагромадження*.

Деталі вимальовуються завдяки відносним прикметникам: *панельний, дерев'яний, пластиковий, гіпсовий, вініловий, полімерний, гіпсокартонний*. Кольорову гаму приміщень формують вислови: *яскраві кольори, пофарбована в чорне та біле кімната, колір інтимного приміщення червоний*.

Звертаємо увагу на використані в аналізованому тексті дієслова, суть яких – бути організаційним центром речення. Коли йдеться про виконавців ремонту, то виступають дієслова у третій особі множини (*почали, започаткували, взяли, дотримуються, справляють, переробляють*), що виражають дію, пов'язувану з будь-якою особою або предметом. З погляду граматики «форма 3-ої особи репрезентує відношення дії до осіб (і неживих реалій), які безпосередньо не задіяні в мовленні» [5, с. 48]. Тобто автор застосовує такі особові форми дієслова, які не персоналізують дію, а узагальнюють її, приписуючи багатьом виконавцям. Подібній комунікативній настанові підпорядковані також безособові дієслівні форми: *замінено, знято, накладено, пофарбовано, обклеєно*.

Видові форми дієслів приблизно урівноважені, хоча дієслова доконаного виду дещо переважають. З граматичного і семантичного погляду видовий баланс може свідчити про те, що представлений процес ремонту має вимір як завершеності, результативності – «цілісної процесуальної ознаки», так і тривання, продовження, необмеженості в часі – «нецілісної процесуальної ознаки». Співвіднесеність видових форм корелює із граматичною закономірністю, що «дієслова доконаного виду не мають форм теперішнього часу, а можуть мати лише форму минулого і майбутнього часу», дієслова недоконаного виду мають форму теперішнього, минулого і майбутнього часу [2, с. 170–171].

Саме тому у тексті переважають дієслова теперішнього і минулого часу активного стану: *об'єднує, прийшов, взяли, відпочивають, набувають, існує, переробляють* та ін. Не меншою мірою присутні пасивні дієслова *залишається, виявилось, складається, напрошується, обмежується* і пасивні звороти *незважаючи на гучну назву; підлога, закутана в ковголін; перекошені вікна; витрачені кілька тисяч; пофарбована кімната; вмонтовані лампочки*. З погляду граматики «спрямованість або неспрямованість дії на предмет, позначений підметом, дає об'єктивну або суб'єктивну характеристику цього предмета» [5, с. 59]. Тобто активний стан вказує на неспрямованість дії на предмет, а пасивний – навпаки. Тому можна узагальнити, що співвіднесеність дієслівної категорії стану формує активно-пасивну семантику аналізованого тексту.

Способові форми дієслів представлені виключно дійсним способом, що забезпечує текстові винятково реалістичну семантику. Хоча варто звернути увагу на поодинокі випадки умовної модальності, зокрема припущення, ймовірності, виражені синтаксичними засобами: підрядною умовною сполучниковістю (*якщо підсумувати, то матимемо*); вставним словом (*здається*); запитальною конструкцією (*звідки взяли, що...?*).

Серед використаних у тексті прислівників виокремлюємо якісно-означальні (*міцно, гідно, мало, настійливо, обов'язково*); кількісно-означальні (*дуже, доволі, масово*); способу дії (*одночасно, на додачу, візуально*); рідше трапляються обставинні (*отут, десь, звідки*). Загалом доповнювальна стилістична функція прислівника в аналізованому тексті конкретизується вираженням: статичної прикметникової ознаки і динамічної дієслівної; міри вияву ознаки; стану внутрішньої/зовнішньої оцінки; обставин дії.

Стилістичні можливості частин мови виявляються через їх морфологічні категорії, а частотність уживання формує семантико-граматичну цілісність тексту. «Підрахунки мовних одиниць сприяють розумінню функціонування мови, її виражальних можливостей... до семантично й стилістично найпотужніших слів належать іменники та дієслова: їх лексичне значення предметності (для іменників) і дії, стану (для дієслів) є центром, навколо якого групуються в реченні всі інші слова зі своїм особливим частиномовним значенням» [4, с. 185–186].

За результатами кількісного аналізу розглядуваного тексту отримуємо такі показники: із 556 слів повнозначні частини мови (зокрема й складені за будовою) становлять 395 одиниць, із яких: іменники – 180, прикметники – 59, займенники – 40, числівники – 9, прислівники – 31, дієслово та його форми – 76. Це вказує на істотне переважання іменних частин мови і засвідчує статичну картину з елементами конкретизації, предметної зображувальності та емоційної оцінки.

Такий висновок підкріплює й виокремлення тематичних груп лексики: «уявлення про ремонт» (*взірець, епоха, мрії, майбутнє, стандарт, облаштування, новорусоремонт, американоремонт, євроремонт* й ін.); «приміщення» (*оселя, домівка, дім, багатопверхівка, кімната, помешкання, офіс, бар, спальня, будуар*); «будівельні матеріали» (*ламінат, шпалери, ковролін, аксесуари, столярка, підвісні стелі* та ін.); «телеуроки ремонту» (*телебачення; телеуроки з майстерності малярства чи столярства; сучасні майстри у телевізорі, сотні передач; в режимі телетрансляції; майстри «телеєвроремонту»* та ін.). Виокремлення цих груп допомагає: з'ясувати глибину розробки теми автором; простежити деталі у структурі і змісті тексту, які не впадають в око при першому читанні; проаналізувати прийоми компонування матеріалу; оцінити майстерність добору мовних засобів для розкриття теми.

У межах основної теми – «євроремонт» – спостерігаємо контекстуальне протиставлення, яке умовно можна назвати «європейський контекст – українська дійсність». Виражене воно сталими й образними словосполученнями ситуативного призначення, які хоч і розташовані в різних місцях публікації, все ж створюють підтекстовий дисонанс, суголосний авторській манері іронізування. Наприклад: *колективна свідомість, найзатятіший євроскептик, розвинений кучмізм, радянські хрущовки, перекошені вікна / європейське майбутнє, будівельна мода, коштовний ангрейд, крута компанія, куртуазний будуар*. Сміслові призначення – створення ситуативної невідповідності завдяки поєднанню висловів з різних стилістичних площин: політичної, соціальної, побутової.

Семантика іронії міститься у ситуативних словосполученнях *власний мікрорівень; пластикова столярка; фальшиві колони; нагромадження аксесуарів, коштовний ангрейд, пародія на куртуазний будуар* та ін. Таку сполучуваність, видається, автор вибрав не випадково: він мав на меті розвінчати один із трендів сучасного побуту. Образні вислови (*взірець «сучукрмови», потік слів, відчуття завершеної євроінтеграції на власному мікрорівні, дизайнери з «яциків»*) також додають текстові експресії та іронічно-саркастичного забарвлення.

Розгляд образних засобів ще раз підтверджує іменний склад тексту, високий рівень його абстрактності або конкретності у відповідних мікротемах. Оскільки публікація розрахована на кожного, кого стосується ремонт у власному помешканні, тобто адресат узагальнений, то й граматичні форми іменних частин мови та дієслів у тексті мають дещо відсторонений, абстрактний характер.

IV. Сміслові особливості

В аналізованому тексті присутня як об'єктивна, так і суб'єктивна інформація. Об'єктивна, тобто достовірна, не потребує доказів та уточнень. До неї відносимо конкретні назви, слова з прямим значенням, будівельну термінологію, сталі вислови (часом трансформовані), цитати О'Генрі та А. Чехова. Суб'єктивна інформація – це авторські міркування щодо висвітлюваної теми й мовні засоби створення тональності – інформативно-скептичної, що має на меті викликати відповідну реакцію читача.

Індивідуальна стильова манера виявляється у створенні іронічної образності, у розкритті теми шляхом використання доцільних мовностилістичних засобів: індивідуальних новотворів, експресивного представлення міри якості, граматичної семантики узагальненості, активності/пасивності, прийому тавтології, прихованого протиставлення. Отже, тема, жанр, типи мовлення зумовлюють відбір мовних засобів для саме такого «представлення світу».

Автор намагається аналізувати проблему разом з читачем, відштовхуючись від поданої суб'єктивної точки зору. Читач може або погоджуватися з автором, або ні, добираючи власні аргументи і факти.

Стилістичний аналіз тексту за мовними рівнями є ефективним засобом формування мовної та мовленнєвої компетенції, оскільки виробляє навички виявлення стилістичних засобів і визначення їх функції для розкриття авторського задуму. Ця форма роботи також має дослідницьке і творче призначення, оскільки спонукає уважно вивчати стилістичний потенціал певних засобів мови та самостійно створювати їх мотивоване пояснення.

Проведений лінгвостилістичний аналіз має на меті: зорієнтувати студента в оцінці словотвірних і частиномовних засобів фахового тексту; показати спосіб зв'язного і послідовного викладу власних спостережень і міркувань. Очевидно, що кожен вибраний для опрацювання текст подаватиме для аналізу інший матеріал, тому важливо наголосити, що план слугує лише орієнтиром для самостійної роботи студента.

Перспективи дослідження навчально-методичного призначення лінгвостилістичного аналізу пов'язані з поданням для студентів-журналістів прикладів розгляду стилістичних можливостей синтаксичних засобів у фахових текстах, а також зі спробами комплексного лінгвостилістичного аналізу. Звичайно, прикладне значення мають подібні приклади і для студентів інших гуманітарних спеціальностей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бацевич Ф. С. Космеда Т. А. Очерки по функциональной лексикологии. Львів: Світ, 1997. 392 с.
2. Горпинич В. О. Морфологія української мови: підручник. К.: ВЦ «Академія», 2004. 336 с.
3. Дашенко Н. Л. Лінгвостилістичний аналіз лексико-фразеологічних засобів у публіцистичному тексті. Наукові записки ТНПУ. Серія педагогіка. 2010. № 2. С. 108–115.
4. Дудик П. С. Стилістика української мови: навч. посібник. К.: ВЦ «Академія», 2005. 368 с.
5. Загнітко А. Мовний простір граматики: монографія. Вінниця: Нілан-Лтд, 2018. 448 с.
6. Ковалик І. І., Мацько Л. І., Плющ М. Я. Методика лінгвістичного аналізу тексту. К.: Вища школа, 1984. 120 с.
7. Кочан М. Лінгвістичний аналіз тексту: навч. посібник. 2-ге вид., перероб. і доп. К.: Знання, 2008. 423 с.
8. Кравченко-Дзондза О. Лінгвостилістичний аналіз тексту в контексті комунікативної лінгвістики. Рідне слово в етнокультурному вимірі: зб. наук. праць. Дрогобич: Півсвіт, 2014. С. 26–31. URL: http://dspace.dpu.edu.ua/native_word/wp-content/uploads/2016/04/6.pdf (дата звернення: 01.10.2020).
9. Крупа М. П. Критерії відбору художньої словесності для лінгвоаналізу. Теорія і практика лінгвістичного аналізу художнього тексту. Тернопіль: Лілея, 1997. С. 6–24.
10. Линтвар О. Лінгвостилістичний аналіз художнього тексту як предмет наукового дослідження. Гуманітарна освіта у технічних вищих навчальних закладах. 2015. Вип. 32. С. 59–71. URL: <http://jrnlnau.edu.ua/index.php/go/article/view/9581/12095> (дата звернення: 01.10.2020).
11. Мацько Л. І., Сидоренко О. М., Мацько О. М. Стилістика української мови. К.: Вища школа, 2003. 462 с.
12. Плющ М. Я. Лінгвістичний аналіз тексту. Українська мова. Енциклопедія. К.: Українська енциклопедія, 2004. С. 314.
13. Поворознюк С. І. Специфіка лінгвостилістичного аналізу публіцистичних текстів. Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Філологічні науки (мовознавство і літературознавство). 2009. Вип. 2. С. 120–125. URL: http://enquir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/2254/1/22_Povorozhnyk.pdf (дата звернення: 01.10.2020).

REFERENCES

1. Batsevych F. S., Kosmeda T. A. Ocherki po funktsionalnoy leksikologii [Essays on Functional Lexicology]. Lviv, Svit Publ., 1997. 392 s. [in Russian].
2. Horpynych V. O. Morfolohiia ukrainskoi movy: pidruchnyk [Morphology of the Ukrainian language: a textbook]. Kyiv, Akademiia Publ., 2004. 336 s. [in Ukrainian].
3. Dashchenko N. L. Linhvostylistychnyi analiz leksyko-frazeologichnykh zasobiv u publitsystychnomu teksti [Linguostylistic analysis of lexical and phraseological tools in non-fiction text]. Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu im. V. Hnatiuka. Pedahohika, 2010. Vol. 2, S. 108–115. [in Ukrainian].
4. Dudyk P. S. Stylistyka ukrainskoi movy: navchalnyi posibnyk [Ukrainian language styling: a textbook]. Kyiv, Akademiia Publ., 2005. 368 s. [in Ukrainian].
5. Zahnitko A. Movnyi prostir hramatyky: monohrafiia [Linguistic space of grammar: monograph]. Vinnytsia, Nilan-Ltd Publ., 2018. 448 s. [in Ukrainian].
6. Kovalyk I. I., Matsko L. I., Pliushch M. Ya. Metodyka linhvistychnoho analizu tekstu [Methods of linguistic text analysis]. Kyiv, Vyshcha shkola Publ., 1984. 120 s. [in Ukrainian].
7. Kochan M. Linhvistychnyi analiz tekstu: navchalnyi posibnyk. 2-he vyd., pererob. i dop. [Linguistic text analysis: a textbook]. Kyiv, Znannia Publ., 2008. 423 s. [in Ukrainian].
8. Kravchenko-Dzondza O. Linhvostylistychnyi analiz tekstu v konteksti komunikatyvnoi linhvistyky [Linguistic stylistic analysis of text in the context of communicative linguistics]. Ridne slovo v etnokulturnomu vymiri: zbirnyk naukovykh prats. Drohobych, Pósvit Publ., 2014. S. 26–31. [in Ukrainian]. URL: http://dspu.edu.ua/native_word/wp-content/uploads/2016/04/6.pdf (accessed 01.10.2020).
9. Krupa M. P. Kryterii vidboru khudozhnoi slovesnosti dlia linhvoanalizu [Selection criteria for literary arts for linguistic analysis]. Teoriia i praktyka linhvistychnoho analizu khudozhnoho tekstu. Ternopil, Lileia Publ., 1997. S. 6–24. [in Ukrainian].
10. Lyntvar O. Linhvostylistychnyi analiz khudozhnoho tekstu yak predmet naukovooho doslidzhennia [Linguostylistic analysis of artistic text as a subject of scientific research]. Humanitarna osvita u tekhnichnykh vyshchykh navchalnykh zakladykh, 2015. Vol. 32. S. 59–71. [in Ukrainian]. Available at: <http://jrnل.nau.edu.ua/index.php/go/article/view/9581/12095> (accessed 01.10.2020).
11. Matsko L. I., Sydorenko O. M., Matsko O. M. Stylistyka ukrainskoi movy [Stylistics of the Ukrainian language]. Kyiv, Vyshcha shkola Publ., 2003. 462 s. [in Ukrainian].
12. Pliushch M. Ya. Linhvistychnyi analiz tekstu [Linguistic text analysis]. Ukrainska mova: Entsyklopediia. Kyiv, Ukrainska entsyklopediia Publ., 2004. S. 314. [in Ukrainian].
13. Povorozniuk S. I. Spetsyfika linhvostylistychnoho analizu publitsystychnykh tekstiv [Specificity of linguostylistic analysis of nonfiction texts]. Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu im. M. Drahomanova. Filolohichni nauky (movoznavstvo i literaturoznavstvo). Kyiv, 2009. Vol. 2. S. 120–125. [in Ukrainian]. URL: http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/2254/1/22_Povorozhnyk.pdf (accessed 01.10.2020).

УДК 371.3:372.881.111.1

DOI 10.25128/2415-3605.20.2.17.

ЮЛІЯ ЮЛІНЕЦЬКА

ID ORCID: 0000-0002-4357-5811

yulinetska@onua.edu.ua

кандидат філологічних наук, доцент

Національний університет «Одеська юридична академія»

вул. Академічна, 2, м. Одеса

ОКСАНА БАБІЙ

ID ORCID: 0000-0002-0375-7450

babiy_oksana@onua.edu.ua

старший викладач

Національний університет «Одеська юридична академія»

вул. Академічна, 2, м. Одеса

ФОРМУВАННЯ ЛІНГВІСТИЧНИХ ТА ЕКСТРАЛІНГВІСТИЧНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В РАМКАХ КУРСУ АКАДЕМІЧНОГО ПИСЬМА

Проаналізовано науковий фонд з проблеми оновлення методів організації освітніх процесів, що передбачає отримання здобувачами вищої освіти певних лінгвістичних та екстралінгвістичних компетентностей. Передумови і можливості формування компетентностей впливають із орієнтації освіти на загальний розвиток особистості майбутнього фахівця та підтримки принципів академічної доброчесності, приділяючи увагу опануванню навичок якісного академічного письма. Встановлено, що академічне письмо є елементом академічної культури і становить систему, в якій мова є засобом формування багатоаспектного комплексу умінь, що включає не лише лінгвістичні (синтаксичні, стилістичні тощо), а й екстралінгвістичні компетентності: логіка, аналіз, повага до інших ідей та текстів. Визначено суть необхідності дотримання етичних норм та навчання формулювати й доводити власні гіпотези й висновки, оформлювати академічний текст відповідно до встановлених для англійської мови норм. Розкрито сутність понять «академічна доброчесність», «академічне письмо», «лінгвістична, екстралінгвістична компетентність». Дослідження доповнено структуровано розробленим навчальним посібником, що враховує досвід авторів зарубіжної лінгвістичної літератури, де серед навичок і вмінь, які вимагає англійське академічне середовище, вказано вміння ефективно використовувати різні способи ведення конспектів, описувати графічну інформацію, писати наукові статті. Наголошено, що саме це зумовлює найбільші труднощі у здобувачів освіти та потребує такого підходу до навчання, в якому письмова компетентність є ключовою і загальний процес навчання будується на активному використанні письмової мовленнєвої діяльності.

Ключові слова: академічна доброчесність, академічне письмо, лінгвістична компетентність, екстралінгвістична компетентність, навчальний посібник.

ЮЛИЯ ЮЛИНЕЦКАЯ

кандидат филологических наук, доцент
Национальный университет «Одесская юридическая академия»
ул. Академическая, 2, г. Одесса

ОКСАНА БАБИЙ

старший преподаватель
Национальный университет «Одесская юридическая академия»
ул. Академическая, 2, г. Одесса

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ И ЭКСТРАЛИНГВИСТИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ СОИСКАТЕЛЕЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РАМКАХ КУРСА АКАДЕМИЧЕСКОГО ПИСЬМА

Проведен анализ научного фонда по проблеме обновления методов организации образовательного процесса, что предполагает приобретение соискателями высшего образования определенных лингвистических и экстралингвистических компетентностей. Предпосылки и возможности формирования таких компетентностей вытекают из ориентации образования на общее развитие личности будущего специалиста и поддержки принципов академической честности, уделяя внимание освоению навыков качественного академического письма. Установлено, что академическое письмо является элементом академической культуры и представляет собой систему, в которой язык является средством формирования многоаспектного комплекса умений, включая не только лингвистические (синтаксические, стилистические и др.), но и экстралингвистические компетентности: логика, анализ, уважение к идеям и текстам других. Определена суть необходимости соблюдения этических норм и обучения формулировать и доказывать собственные гипотезы и выводы, оформлять академический текст в соответствии с характерными для английского языка нормами. Раскрыта сущность понятий «академическая честность», «академическое письмо», «лингвистическая и экстралингвистическая компетентность». Исследование дополнено структурированным учебным пособием, учитывающим опыт авторов зарубежной лингвистической литературы, где среди навыков и умений, которые требует англоязычная академическая среда, указано умение эффективно использовать различные способы ведения конспектов, описывать графическую информацию, писать научные статьи. Отмечено, что именно это вызывает наибольшие трудности у соискателей и требует такого подхода

к обучению, в котором письменная компетентность является ключевой и общий процесс обучения строится на активном использовании письменной речевой деятельности.

Ключевые слова: академическая честность, академическое письмо, лингвистическая компетентность, экстралингвистическая компетентность, учебное пособие.

YULIYA YULINETSKA

PhD of Philology, Associate Professor
National University "Odesa Law Academy"
2 Akademichna Str., Odesa

OKSANA BABII

Senior Lecturer
National University "Odesa Law Academy"
2 Akademichna Str., Odesa

THE FORMATION OF LINGUISTIC AND EXTRA-LINGUISTIC COMPETENCES FOR HIGHER EDUCATION STUDENTS IN ACADEMIC WRITING COURSE

The acquisition of competencies (knowledge and skills) necessary for a modern professional is impossible according to known models in the context of the formation of a new humanistic paradigm of higher education. The purpose of the study is to highlight the problems of introducing academic writing as an element of academic integrity and as a basic component of academic culture in a modern university, as well as to propose a model for the development of linguistic and extra-linguistic competences while working on the writing of scientific texts in English on the basis of the textbook "Introduction to academic writing" as a way of solving the above-mentioned problems. The article contains an analysis of the scientific fund for updating the methods and forms of organizing the educational process, which involves the acquisition of certain linguistic and extra-linguistic competences by the applicants for higher education. The prerequisites and possibilities for the development of such competences derive from the orientation of education towards the full development of the personality of the future specialist and the support of the principles of academic integrity, paying attention to the mastery of high-quality academic writing skills. It has been established in the study that academic writing is an element of academic culture and is a system in which language is a means of forming a multidimensional set of skills, including both linguistic (syntax, stylistic, etc.) and extralinguistic competences such as logic, objectivity, analysis and synthesis, respect for the ideas and texts of others. The study also identified the essence of the need to observe ethical standards in the institution of higher education and to learn how to formulate and prove one's own hypotheses and conclusions, to structure the academic text according to the norms of the English language. The essence of the concepts of academic integrity, and academic writing as well as the concepts of linguistic and extra-linguistic competences is also defined. The study provided is supplemented by a structured teaching manual which was developed taking into account the experience of authors of foreign linguistic literature, where among the skills and abilities required by the English-speaking academic environment, the competence to effectively use the various methods of writing essays, describing graphic information, writing scientific article and thesis is indicated.

It is noted in the article that the mentioned skills and abilities are within the most challenging area for applicants and require an approach to learning in which written competence is a key one and the overall learning process is based on the active use of written speech.

Keywords: academic integrity, academic writing, linguistic competence, extra-linguistic competence, educational manual.

Отримання знань і вмінь необхідних для сучасного фахівця неможливе за відомими моделями в умовах формування нової гуманістичної парадигми освіти. Виклики сьогодення вимагають орієнтації вищої освіти на різнобічний розвиток особистості фахівця, спонукають до оновлення форм і методів організації освітніх процесів. Обрання концептуально нового курсу реформування освіти на всіх рівнях [4] передбачає отримання здобувачами певних компетентностей, серед яких академічна доброчесність як невід'ємний інтегральний компонент парадигмальних змін в освіті і як концепт, що має «... вагоме значення для гарантування та підвищення якості освіти...» [7, с. 4]. У спектрі компетентностей, якими має володіти здобувач вищої освіти, вагому роль відіграють лінгвістичні (знання мовного характеру) та екстралінгвістичні, а саме: культура мислення, здатність до опрацювання, засвоєння і творчого

використання інформації, здатність до використання фонових та предметних знань для підвищення ефективності комунікації.

Вищезазначене стало передумовою виникнення і запровадження в українських вишах навчальної дисципліни «Академічне письмо». Адже пріоритетом освітнього процесу та гарантією конкурентоспроможності українських фахівців як у сфері наукових комунікацій на міжнародному рівні, так і в професійному середовищі стає відповідальний підхід до принципів публікації наукових досліджень.

Проблемам дотримання принципів академічної доброчесності у вишах, забезпечення академічної культури, навчання академічного письма, формування лінгвістичних та екстралінгвістичних компетентностей здобувачів освіти різних спеціальностей присвячена значна кількість публікацій. Питання імплементації академічної доброчесності в українських вишах через формування практик академічної культури досліджено у роботах Ю. Малогулко, Ю. Бежук, О. Полоцької, Т. Добко. У працях С. Лавренко та Є. Ніколаєва розглянуто взаємозв'язок між практикою впровадження академічної доброчесності і викладанням академічного письма у вишах. Н. Смірнова розглядає можливість формування академічної грамотності на основі навчання академічного письма. Т. Бабенко пропонує мету, цілі та назви навчальних курсів щодо формування мовленнєвої компетентності з академічного письма на окремих ступенях навчання. У визначенні структурних компонентів професійної іншомовної комунікативної компетентності Н. Костенко приділяє увагу оволодінню як лінгвістичними, так і екстралінгвістичними компетентностями, а також опануванню мови з метою її практичного застосування у фаховій діяльності.

Актуальність більш детального розгляду проблеми набуття екстралінгвістичних і лінгвістичних компетентностей в рамках курсу «Академічне письмо» як каркасу для розвитку розуміння академічної доброчесності здобувачами вищої освіти зумовлена, з одного боку, важливістю формування вищезазначених компетентностей в умовах нової освітньої парадигми, а з іншого – відсутністю розробленої відповідної методики їх формування.

Мета статті: висвітлити проблеми запровадження дисципліни «Академічне письмо» як базового компонента академічної культури в сучасному університеті; запропонувати модель формування лінгвістичних та екстралінгвістичних компетентностей під час роботи над написанням наукових текстів іноземною мовою на базі навчального посібника «Основи академічного письма англійською мовою» як засобу вирішення вищезазначених проблем.

Методами наукового дослідження слугували аналіз і синтез наукової методичної і педагогічної літератури та передового досвіду впровадження курсу академічного письма у вишах, вивчення продуктів діяльності здобувачів після завершення вищезазначеного курсу, а також опис практичного досвіду.

Перед тим, як переходити до аналізу проблем впровадження курсу академічного письма і формування лінгвістичних та екстралінгвістичних компетентностей, наведемо визначення термінів.

«Академічна доброчесність – це сукупність етичних принципів та визначених законом правил, якими мають керуватися учасники освітнього процесу [...] з метою забезпечення довіри до результатів навчання та/або наукових (творчих) досягнень» [4]. Культура англійської академічного писемного мовлення базується на поєднанні специфічних вимог академічного письма і норм культури англословного письма [8, с. 129]. З урахуванням того, що термін «академічне письмо» досі є предметом дискусій, ми дотримуємося наступної точки зору: академічне письмо є багатоаспектним комплексом вмінь, що включає лінгвістичні (граматичні, синтаксичні та стилістичні) і екстралінгвістичні компетентності – такі, як логіка, аналіз, критичне мислення, об'єктивність і повага до інших ідей та текстів [1, с. 89]. Визначення Г. Монашненко лінгвістичної компетентності, як тієї, що «відповідає за мовну сферу фахівця: граматично правильну побудову речень іноземною мовою, правильність написання та вимови складних лексичних конструкцій, вміння вдало висловити свої думки [...], вміння аналізувати та оцінювати зміст тексту», відповідає нашому баченню цього терміна [2, с. 83].

Аналіз лінгвістичної літератури виявив, що екстралінгвістичні компетентності «об'єднують прийоми графічно-експресивного оформлення текстів, використання допоміжних засобів (словники, довідники)», вміння ефективно читати, використовувати різні способи ведення конспектів, робити доклади, складати презентації, писати есе [5, с. 222].

Вищезазначені вміння та навички спричиняють труднощі здобувачам вищої освіти перших років навчання, оскільки середня базова освіта до 2017 р. не передбачала сталого розвитку відповідних компетентностей, зокрема англійською мовою. Національна рамка кваліфікації передбачає «використання академічної української та іноземної мови у професійній діяльності та дослідженнях» тільки на рівні доктора філософії (8 кваліфікаційний рівень), тобто на рівнях бакалавра і магістра не приділено уваги розвитку компетентностей необхідних для проведення наукових розвідок та опису результатів досліджень [3]. Проте в західній системі освіти академічне письмо – це очікувана від студента здатність повідомляти про результати своєї науково-дослідницької діяльності відповідно до існуючих традицій і стандартів. Аналіз навчальних програм, які представлені на сайтах перших 10 університетів за рейтингом Academic Ranking of World Universities (ARWU 2018), виявив, що у вишах США спеціальну увагу приділено курсу для студентів першого року навчання «First year writing course». Навчання письма здійснює фахівці з академічного письма. Особливо зазначимо той факт, що деякі університети пропонують спеціальні курси для викладачів, наприклад, курс з викладання академічного письма «Writing pedagogy» в Університеті м. Чикаго.

За останні роки в академічному середовищі України спостерігаються позитивні зміни щодо більш широкого застосування академічної доброчесності і дотримання принципів академічного письма при написанні наукових робіт здобувачами вищої освіти. Норми нового закону «Про освіту» дозволяють вишам визначати свій курс інтегрування академічної доброчесності, зокрема, через включення у навчальні програми дисципліни «Академічне письмо». Так, відповідно до методичних рекомендацій, наданих у рамках Проєкту сприяння академічній доброчесності в Україні – SAIUP, «залежно від навчальних планів спеціальностей курс можливо упроваджувати як цілісний або через окремі модулі». [9, с. 3].

Враховуючи напрацювання колег-викладачів Національного Університету «Одеська Юридична Академія», котрі пройшли курс «Academic Writing Tools for Integrity» за підтримки Американської Ради в Україні, та беручи до уваги рекомендації USAID стосовно «сприяння залученню здобувачів на заняттях більше виконувати практичні письмові роботи із створення конкретного продукту», що «дозволяє надати здобувачам більш незалежних можливостей у проведенні досліджень, які сприяють розвитку їх критичного мислення та підтримці курсу інноваційного розвитку освіти», викладачі кафедри іноземних мов № 1 університету створили та впровадили курс академічного письма [6, с. 10]. Мета курсу – ознайомити здобувачів з політикою академічної доброчесності та навчити формулювати й доводити власні думки, гіпотези та висновки, складати й оформлювати академічний текст лексичними, граматичними та стилістичними засобами, які відповідають нормам, властивим англійській мові, тобто розвинути лінгвістичні та екстралінгвістичні компетентності згідно вимогам 8 кваліфікаційного рівня Національної рамки кваліфікацій.

При складанні програми дисципліни «Основи академічного письма англійською мовою» було вивчено досвід авторів англійськомовної навчальної літератури, серед яких С. Байлі [11] і Н. Баукер [12], а також методичні розробки «Основи академічного письма» [9] і «Основи англійськомовного наукового письма» [10] українських науковців, визначено ряд проблем, для вирішення яких проведено дослідження і розроблено авторську модель формування лінгвістичних та екстралінгвістичних компетентностей здобувачів 3 (освітньо-наукового) рівня вищої освіти. Оскільки саме поєднання лінгвістичних і екстралінгвістичних компетентностей при викладанні дисципліни та розвиток навичок використання зазначених компетентностей у наукових дослідженнях англійською мовою є наразі надзвичайно важливим для молодого науковця.

Було визначено наступні проблеми:

- теоретична і практична доцільність викладання академічного письма як окремої дисципліни для підвищення академічної грамотності до рівня вимог міжнародної наукової комунікації є для здобувачів незрозумілою, оскільки письмо здебільшого асоціюється з дисципліною «Англійська мова», якій в українських немовних університетах традиційно відводиться другорядне місце;

- у більшості випадків педагоги не мають реального досвіду викладання академічного письма. Методика навчання цієї дисципліни фокусується на формуванні компетентностей для роботи з науковим дискурсом, особливостями наукового стилю, специфічними лексичними та граматичними конструкціями наукових текстів, що відрізняється від методик формування

іншомовної комунікативної компетентності при викладанні таких дисциплін, як «Англійська мова за професійним спрямуванням», «Практичний курс англійської мови», «Англійська мова як друга іноземна»;

- більшість студентів не володіє достатньою мірою загальними професійними компетентностями. Це стосується здатності до логічного та критичного мислення, аналізу інформації з міжнародних джерел, вміння грамотно висловлювати свої позиції іноземною мовою, здатності діяти на основі етичних міркувань, а також навичок використання сучасних інформаційних технологій;

- для підвищення якості наукових текстів та публікаційної активності в міжнародних виданнях студентство України звертається за допомогою до суміжних дисциплін – таких, як культура наукового мовлення, дискурсивний аналіз, методологія наукового дослідження тощо. Але, для порівняння, в західних університетах складанню наукового тексту навчають безпосередньо на курсі академічного письма.

З метою усунення зазначених труднощів кафедра іноземних мов № 1 НУ «ОЮА» розробила авторську програму і навчальний посібник «Основи академічного письма англійською мовою», що дає фундамент молодим дослідникам, на якому вони будуватимуть свої академічні знання та реалізовуватимуть наукові розвідки. Програма враховує вимоги компетентнісного підходу і сприяє формуванню лінгвістичних та екстралінгвістичних компетентностей. Навчальний посібник дозволяє здобувачеві найбільш ефективно визначити зміст, стиль, послідовність презентації матеріалу для максимально повного досягнення практичної мети – написання проекту наукової роботи відповідно до міжнародних стандартів академічного письма.

Зміст посібника охоплює 7 тем, які мають однакову структуру, що полегшує сприйняття матеріалу. Обрані тематики спрямовані на формування таких екстралінгвістичних компетентностей, як критичне читання, визначення ключових слів та ідей для оформлення результатів аналізу інформації у вигляді конспекту або анотації, цитування, а також лінгвістичних компетентностей, серед яких перефразування, використання синонімів, антонімів, оформлення ідей у параграфи, редагування.

Кожну з тем поділено на три частини: теоретичну, практичну та самоперевірку знань. Теоретичний матеріал допомагає засвоїти основні характеристики поняття «академічна доброчесність» та академічного письма, базову термінологію, правила побудови і культури читання наукового тексту, техніки підготовки та стратегії редагування наукових статей, специфічні риси писемної форми наукового стилю.

Лінгвістичні особливості наукового стилю здобувачі опановують у практичній частині. Сформульовані відповідним чином практичні завдання допомагають засвоїти доречні граматичні конструкції (використання активного і пасивного станів дієслів), звертають увагу на лексичні та стилістичні особливості академічного тексту (відсутність ідіоматичних виразів, безособовий стиль викладання), зміст і композиційне наповнення. Здобувачі також набувають досвіду збирання і вивчення фактів, самостійного пошуку й опрацювання англомовних джерел. При виконанні вправ перевага віддається таким формам роботи, які дозволяють здобувачам дискутувати, реалізовувати групові проекти, розвивати навички самопрезентації, аргументації, критичного мислення.

Приклади завдань:

- *Work in small groups. Compare the original passage and the paraphrase sentence by sentence. Analyze how the sentence structure and words differ by answering the questions below.*

- *Select a text related to your current research topic. Use a thinking strategy “I read / I think / therefore” to draw a conclusion based on gathered information.*

- *In pairs identify the strategies and methods of note-making. Read the article below. Make notes using different ways discussed.*

- *Watch the video provided. Read the following article to evaluate the paraphrases (A–C) according to: accuracy, changed vocabulary, changed structure. Give reasons for your decisions in the table below.*

- *In a sentence or two, summarize each of the paragraphs below. Follow the steps discussed to construct the summary. Use the following checklist to edit your summary.*

У заключній частині самоперевірки та самоконтролю завдання представлені у формі тестів і творчих завдань, що дає можливість критично оцінити власний результат.

Варто відзначити розділ, в якому міститься вхідне та фінальне опитування у вигляді таблиць “I know, I want to know, I learned”, які спонукають здобувачів до практики рефлексії, дають можливість розвинути навички самооцінювання і мотивують до побудови індивідуальної траєкторії подальшого навчання академічного письма та формування академічної культури.

На етапі вхідного опитування виявлено, що здобувачі віддали перевагу перцептивним видам мовленнєвої діяльності: читанню і розумінню англомовної наукової літератури, слуханню лекцій англійською мовою. Серед мотивів вивчення дисципліни вказано складання міжнародного іспиту з англійської мови на рівень B2 та подальше навчання за кордоном.

Вказані у фінальному опитуванні мотиви показали, що здобувачі бажають удосконалювати активні види мовленнєвої діяльності: писати тексти для публікації в англомовному науковому виданні; брати участь у науковій конференції і виступити з доповіддю англійською мовою; обговорити наукові досягнення з колегами. Отже, порівнюючи результати обох опитувань, вдалось встановити підвищення рівня вмотивованості здобувачів до опанування відповідними компетентностями в рамках курсу академічного письма.

Доповненням до розділів посібника є використання технології матричного штрих коду – QR-код. Таким чином запропоновано ідею інтерактивного посібника, що дозволяє опрацювати інформацію в різних об'ємах. Допоміжні аудіо і відео матеріали доступні за посиланням через QR-код на відповідних сторінках в Інтернеті, що надає можливість звернення до розгорнутого викладання кожної теми. Цей метод роботи є необхідним сучасному здобувачеві для опанування навичок самостійного пошуку інформації, критеріїв оцінювання якості інформації та оптимізації навчального часу.

Подібний навчальний посібник є своєрідним семантичним каркасом необхідної інформації, що сприяє виникненню і підтримці мотивації здобувачів в їх навчанні академічного письма та розумінню академічної доброчесності; забезпечує зростання швидкості навчання та інформаційну насиченість через доповнення текстової інформації візуальною та аудіальною. Посібник супроводжується детальною методичною розробкою планів занять для викладачів, що частково вирішує вищезазначену проблему відсутності у педагогів попереднього досвіду викладання такої дисципліни.

Зіткнувшись з необхідністю розробки власного курсу «Основи академічного письма англійською мовою» та реагуючи на багаточисленні виклики процесу викладання цієї дисципліни в сучасному українському університеті, було знайдено самостійне рішення та сформульовано системний підхід до транслявання знань і навчання відповідним компетентностям академічного письма.

Запропоновані програма та відповідний навчально-методичний посібник загалом виконали своє завдання:

- підняли мотивацію студентів до ознайомлення з конвенціями академічного письма відповідно до академічних цінностей шляхом розуміння фокусу дисципліни та її практичної орієнтованості. Результати фінального опитування вказують на домінування науково-орієнтованих цілей у здобувачів. Завдяки формуванню системи мотивів, що вимагали від здобувачів застосування навичок академічного письма у кожному з розділів програми в різних мовних ситуаціях, успішному вирішенню кожного з влучно сформульованих мовних завдань було створено умови, що призвели до ланцюжкової реакції невеликих перемог та позитивно вплинули на формування високого рівня пізнавальної та професійної мотивації здобувачів до оволодіння лінгвістичними і екстралінгвістичними навичками;

- ознайомили з лексикою та структурою зразків наукового мовлення на прикладі англомовних науково-публіцистичних текстів, конспектів лекцій, семінарів, дискусій, з правилами редагування, цитування та складання бібліографічного списку і, як наслідок, дали перший досвід складання дослідницького тексту англійською мовою. Аналіз наукових текстів здобувачів дав можливість оцінити підвищення рівня сформованості їх лінгвістичної компетентності і її відповідність вимогам 8 кваліфікаційного рівня;

- в результаті оптимального добору матеріалу та впровадження інтерактивних методів роботи здобувачами було опановано навички академічного письма, приділено увагу письмовим жанрам, структурі тексту та його граматичній точності, основам критичного читання,

використано такий підхід до навчання, в якому письмова компетентність є ключовою та загальний процес навчання будується на активному використанні письмової мовленнєвої діяльності.

Таким чином, проблеми адаптації курсу академічного письма в сучасному університеті можуть бути вирішені при застосуванні комплексного підходу: з одного боку, завдяки вмотивованості учасників освітнього процесу і готовності реагувати на виклики сьогодення, а з іншого – завдяки використанню належного навчально-методичного забезпечення, яке сприяє розвитку лінгвістичних та екстралінгвістичних компетентностей здобувачів вищої освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кузнєцова О. В., Тарасова С. О. Академічне письмо: проблеми та шляхи вирішення. Методичні та психолого-педагогічні проблеми викладання іноземних мов на сучасному етапі: матеріали IX міжнар. наук.-метод. конф., м. Харків, 28 квіт. 2017 р. Харків, 2017. С. 89 – 91.
2. Монашненко Г. М. Лінгвістична компетентність як складник професійної компетентності філолога. Педагогіка вищої та середньої школи. 2014. № 40. С. 81–84. URL: http://irbis-nbuv.gov.ua/UJRN/PVSSH_2014_40_18 (дата звернення: 14.10.2020).
3. Про затвердження Національної рамки кваліфікації: Постанова кабінету Міністрів України від 23.11.2011 р. №1341. Редакція станом на 02.07.2020 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF#Text> (дата звернення: 04.11.2020).
4. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/2145-19> (дата звернення: 09.10.2020).
5. Ружин К. М. Компенсаторна компетенція і стратегії її реалізації в процесі вивчення іноземної мови як другої на мовних факультетах. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». 2015. № 55. С. 221–224.
6. Свенсон Д. Р., Спіді Райс Т. Г., Цип'яшук М., Ромащенко І. Зовнішнє незалежне оцінювання процесів забезпечення якості освіти на факультеті адвокатури Національного університету «Одеська юридична академія». 2017. 136 с. URL: <https://www.newjustice.org.ua/uk/lib/doslidzhennya-ta-zviti/ekspertni-zviti-ta-rekomenditsiy/> (дата звернення: 13.10.2020).
7. Тицька Я. О. Академічна доброчесність як елемент системи забезпечення якості освіти. Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія «Юриспруденція». 2018. № 34. С. 4–7. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmgu_jur_2018_34_3 (дата звернення 14.10.2020).
8. Чуйкова Э. С. Диагностика сформированности культуры академической письменной речи. Научно педагогическое обозрение. 2018. № 1(19). С. 128–132. URL: <https://www.cyberleninka.ru/article/n/diagnostika-sformirovannosti-kultury-akademicheskoy-pismennoy-rechi> (дата звернення 14.10.2020).
9. Шліхта Н., Шліхта І. Основи академічного письма: методичні рекомендації та програма курсу. Київ, 2016. 61 с.
10. Яхонтова Т. В. Основи англомовного науково письма: навч. посібник для студ., асп. і науковців. Львів, 2002. 220 с.
11. Bailey, S. (2011). Academic writing: a handbook for international students. 3rd ed. Milton Park, Abingdon, Oxon, [England]: Routledge.
12. Bowker, N. (2007). Academic writing: a guide to tertiary level writing. URL: <http://www.owll.massey.ac.nz/pdf/Academic-Writing-Guide.pdf>

REFERENCES

1. Kuzniecova O. V., Tarasova S. O. Akademichne pysmo: problemy ta shliakhy vyrishennya. Metodichni ta psykhologo-pedagogichni problem vykladannia inozemnykh mov na suchasnomu etapi: materialy IX mizhnar. nauk.-metod. konf., m. Kharkiv, 28 kvit. [Academic writing: problems and solutions]. 2017 r. Kharkiv, 2017. S. 89–91.
2. Monashnenko A. M. Lingvistychna kompetentnist yak skladnyk profesiinoyi kompetentnosti filologa [Linguistic competence as a component of professional competence of philologists]. Pedagogika vyshchoyi ta serednoyi shkoly. 2014. № 40. S. 81–84. URL: http://irbis-nbuv.gov.ua/UJRN/PVSSH_2014_40_18
3. Pro zatverdzhennia Natsionalnoi ramky kvalifikatsii [On approval of the National Qualifications Framework. The Resolution of the Cabinet of ministers of Ukraine] vid 23.11.2011 r. № 1341. Redaktsiia stanom na 02.07.2020p. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF#Text>
4. Pro osvitu. Zakon Ukrainy [On Education. The Law of Ukraine] vid 05.09.2017 r. № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/2145-19>
5. Ruzhyn K. M. Kompensatorna kompetenciia i strategii ii realizacii v procesi vyvchennia inozemnoi movy yak drugoi na movnykh fakultetah [Compensatory competence and strategies of its implementation in the

- process of the studying of foreign language as a second at the philological faculties]. Naukovi zapysky Natsionalnogo universytetu «Ostrozka akademiya». 2015. № 55. S. 221–224.
6. Svenson D. R., Spidi Rajs T. G., Tsypashchuk M., Romashhenko I. Zovnishne nezalezhne ociniuvannia procesiv zabezpechennia yakosti osvity na fakulteti advokatury Natsionalnogo universytetu "Odeska yurydychna akademiya" [The Independent, External, On-site Assessment of Legal Education Quality at Odesa Academy of Law]. 2017. 136 p. URL: <https://newjustice.org.ua/uk/lib/doslidzhennya-ta-zviti/ekspertni-zviti-ta-rekomenditsiyi/>
 7. Tytska Ya. O. Akademichna dobrochesnist yak element systemy zabezpechennia yakosti osvity [Academic integrity as an element of the system of education quality assurance]. Naukovyi visnyk Mizhnarodnogo humanitarnogo universytetu. Seriya «Yurysprudenciya». 2018. № 34. S. 4–7. URL: http://www.nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmgu_jur_2018_34_3
 8. Chuikova E. S. Dyagnostyka sformirovannost kultury akademicheskoy pismennoj rechy [Diagnostic assessment of academic literacy in writing]. Nauchno pedagogicheskoe obozrenie. 2018. № 1 (19). S. 128–132. URL: <https://www.cyberleninka.ru/article/n/diagnostika-sformirovannosti-kultury-akademicheskoy-pismennoj-rechi>
 9. Shlikhta N., Shlikhta I. Osnovy akademichnogo pysma: metodichni rekomendatsii ta programa kursu [Fundamentals of academic writing]. Kyiv, 2016. 61 s.
 10. Yakhontova T. V. Osnovy anglo-movnogo naukovo pysma: navch. posibnyk dlya stud., asp. i naucziv [English academic writing for students and researchers]. Lviv, 2002. 220 s.
 11. Bailey S. (2011). Academic writing: a handbook for international students. 3rd ed. Milton Park, Abingdon, Oxon, [England]: Routledge.
 12. Bowker N. (2007). Academic writing: a guide to tertiary level writing. URL: <http://owll.massey.ac.nz/pdf/Academic-Writing-Guide.pdf>.

УДК 378.811.1/9

DOI 10.25128/2415-3605.20.2.18

НАТАЛІЯ УСЕНКО

ORCID ID 0000-0003-2147-6158

n.usenko@el.sumdu.edu.ua

кандидат педагогічних наук, старший викладач

Сумський державний університет

вул. Римського-Корсакова, 2, м. Суми

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ У ПРОЦЕСІ ЕВРИСТИЧНОГО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Обґрунтовано доцільність використання евристичних технологій навчання на заняттях з іноземної мови. Досліджено характеристики та особливості евристичного освоєння матеріалу з іноземної мови: уміння самостійно визначати мету, завдання і способи самостійної навчальної роботи, творчо переосмислювати і трансформувати одержані знання та способи пізнавальної діяльності, здатність створювати власні освітні продукти (оригінальні нові знання та способи діяльності) й адекватно оцінювати перебіг і результати самостійної пізнавальної діяльності. Зазначено, що евристичне вивчення іноземної мови позитивно впливає на формування комунікативних компетентностей студентів, оскільки підвищує їх мотивацію та пізнавальну активність, знімає напругу на занятті, сприяє рівній діалоговій взаємодії між суб'єктами навчання, полегшує сприйняття матеріалу тощо. Принципово важливим є положення, що без наявності особистісної значущості того матеріалу, який вивчається, не можна сподіватися на його освоєння (переосмислення, трансформацію тощо) на рівні особистості. В цьому сутність і складність евристичного підходу до навчання, тому що сучасне суспільство не задовольняється тими знаннями, які просто запам'ятовуються. В зв'язку з цим з'являється необхідність розглядати формування комунікативних компетентностей студентів-медиків з позицій особистісно зорієнтованого евристичного навчання. Доведено, що евристична організація вивчення іноземної мови та її провідна складова – пізнавально-творча самостійна робота – стає суттєвим чинником успішного формування і вдосконалення комунікативних компетентностей студентів, якщо реалізуються дидактично обґрунтований комплекс спеціально підібраних евристичних методів і підготовлених завдань, необхідних для виконання самостійної творчої діяльності, зорієнтованих на успішну професійну діяльність та особистісно-професійний розвиток майбутніх медиків.

Ключові слова: комунікативні компетенції, евристичне навчання, самостійна пізнавальна діяльність, творчі методи, освітні продукти.

НАТАЛЬЯ УСЕНКО

кандидат педагогических наук, старший преподаватель
Сумский государственный университет
ул. Римского-Корсакова, 2, г. Сумы

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ В ПРОЦЕССЕ ЭВРИСТИЧЕСКОГО ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Обоснованы возможности использования эвристических технологий в процессе изучения иностранного языка. Исследованы характеристики и особенности эвристического освоения материала по иностранному языку: умение самостоятельно определять цели, задачи и методы самостоятельной учебной работы, творчески переосмысливать и преобразовывать приобретенные знания и методы познавательной деятельности, умение создавать собственные образовательные продукты (оригинальные новые знания и методы деятельности) и адекватно оценивать процесс и результаты самостоятельной познавательной деятельности. Отмечается, что эвристическое изучение иностранного языка положительно влияет на формирование коммуникативных компетентностей студентов, так как повышает их мотивацию и познавательную активность, снимает напряжение на уроке, способствует равноправному диалоговому взаимодействию между субъектами обучения, облегчает восприятие материала и т. д. Принципиально важно, что без наличия личного значения изучаемого материала нельзя надеяться на его освоение (переосмысление, трансформацию и т. д.) на уровне личности. В этом суть и сложность эвристического подхода к обучению, потому что современное общество не удовлетворено теми знаниями, которые просто запоминаются. Поэтому необходимо рассмотреть вопрос о формировании коммуникативных компетентностей студентов-медиков с позиций личностно-ориентированного эвристического образования. Доказано, что эвристическая организация изучения иностранного языка и его ведущая составляющая – когнитивная и творческая самостоятельная работа – становится важным фактором успешного формирования и совершенствования коммуникативных компетентностей студентов, если реализуется дидактически обоснованный комплекс специально отобранных методов и подготовленных заданий, необходимых для выполнения самостоятельной творческой деятельности, ориентированной на успешную профессиональную деятельность и личностно-профессиональное развитие будущих медиков.

Ключевые слова: коммуникативные компетенции, эвристическое обучение, самостоятельная познавательная деятельность, творческие методы, образовательные продукты.

NATALIA USENKO

PhD in Pedagogical Sciences, Senior Instructor
Sumy State University
2 Rymyskogo-Korsakova Str., Sumy

THE FORMATION OF MEDICAL STUDENTS' COMMUNICATIVE COMPETENCIES IN THE PROCESS OF HEURISTIC LEARNING OF A FOREIGN LANGUAGE

The article substantiated the feasibility of using heuristic technologies of studying at the foreign language lessons. The characteristics and peculiarities of heuristic development of material in a foreign language are investigated: the ability independently to define the purpose, tasks, methods of independent educational work, creatively rethink and transform the acquired knowledge and methods of cognitive activity, the ability to create their own educational products (original new knowledge and methods of activity) and to evaluate adequately the process and results of independent cognitive activity. It is noted that heuristic study of a foreign language has a positive effect on the formation of students' communicative competencies, as it increases their motivation and cognitive activity, relieves tension at the lesson, promotes equal dialogue interaction between subjects of study, facilitates the perception of material, etc. To measure how successfully the formation of students' communicative competencies was, diagnostic and evaluation complex had been developed through the identification of the quality of their main educational products (reports, dialogues, presentations, etc.)

Their quantity and quality become an indicator of the forming of these competencies and creative self-realization in general. Such products are a more motivated goal for them than simply mastering knowledge and

skills with their little (if any) further application. The product reflects both mastered knowledge, skills and characteristics of communicative activity. In heuristic learning, the product is the purpose of activity, and motives, knowledge and skills are means to achieve such a goal. It is fundamentally important that without the presence of personal significance of the material being studied, one cannot hope for its development (rethinking, transformation, etc.) at the level of personality. This is essence and complexity of the heuristic approach to learning, because modern society, market relations are not satisfied with the knowledge which is simply remembered. Therefore, there is a need to consider the formation of communicative competencies of medical students from the positions of personally oriented heuristic education. It is proved that heuristic organization of studying a foreign language and its leading component – cognitive and creative independent work – becomes a significant factor in the successful formation and improvement of students' communication competencies, if they implement a didactically grounded complex of specially selected heuristic methods and prepared tasks necessary for performing independent creative activities oriented to successful professional activity and future doctors' personal professional development.

Keywords: *communicative competencies, heuristic education, independent cognitive activity, creative methods, educational products.*

Викладання іноземної мови у немовному закладі вищої освіти (ЗВО) передбачає оволодіння студентами комунікативними компетентностями, що дозволяють реалізувати їхні знання, уміння і навички у подальшій професійній діяльності. Особливого значення набуває проблема результативності та ефективності навчального процесу. Щоб навчання стало якісним, в його основі має бути принципи активності й самостійності того, хто навчається. Останнім часом здійснюється активний пошук нових педагогічних технологій підготовки випускників ЗВО, які зорієнтовані на формування особистості, розвиток її творчих здібностей і пізнавальної самостійності. Мова йде про розробку нової концепції навчання, де всі її складові спрямовані на особистісно зорієнтований розвиток студента, який здатний не лише сприймати знання у готовому вигляді, а й самостійно їх перетворювати, трансформувати, змінювати тощо. Важлива роль у цьому процесі належить самостійній роботі.

Одним із варіантів, який би допоміг розв'язати цю проблему, стає освоєння ідей і технологій евристичного навчання, яке надає право кожному студенту обирати свій темп навчання, способи створення значущих для нього освітніх продуктів, що розглядаються в евристичному навчанні як основна мета навчального процесу. Педагоги, котрі освоїли компетентне управління самостійною пізнавально-творчою діяльністю студентів, відзначають потужні потенційні можливості евристичних освітніх технологій, їх незамінну роль в успішному формуванні комунікативних компетентностей студентів. Нова система освіти – евристичне навчання, де у центрі уваги педагога є не навчальний матеріал, а студент, його самостійна, переважно пізнавально-творча, навчальна діяльність, його навички та вміння.

Вибір теми статті зумовлений актуальністю, недостатнім дослідженням і важливістю вивчення такого процесу, як формування комунікативних компетентностей студентів-медиків у процесі евристичного вивчення іноземних мов.

Актуальність формування комунікативних компетентностей студентів посилюється тим, що застарілі традиційні підходи до вивчення іноземної мови, способів формування цієї складової не враховують ролі творчого евристичного компонента в організації навчального процесу. Однак саме евристичне навчання надає можливості для особистості оптимально творчо самореалізуватися. Необхідність студентів управляти власною пізнавальною діяльністю і пануючою нині прерогативою педагогів контролювати, коригувати й оцінювати самостійні їх зусилля, що суттєво гальмує становлення мотиваційної, процесуальної, діагностично-контрольної складових, також підсилює актуальність дослідження проблеми. На сьогодні залишаються мало дослідженими і педагогічні умови формування іншомовних комунікативних компетентностей студентів у межах інноваційного евристичного навчання, що також спонукає до дослідження.

Метою статті є розкрити можливості евристичного навчання для формування комунікативних компетентностей студентів-медиків у процесі вивчення іноземної мови.

Наше дослідження будувалося на гіпотезі, що евристична організація навчальної діяльності та її провідна складова – пізнавально-творча самостійна робота з використанням комунікативно зумовлених завдань – стає суттєвим чинником успішного формування комунікативних компетентностей студентів-медиків у процесі вивчення іноземної мови. Евристичне навчання орієнтоване не на передачу студентам передбачених результатів, а на

створення гармонійного середовища, яке забезпечить самореалізацію особистості та потенціалу студента і стимулюватиме його до пошуку власних результатів пізнавальної діяльності.

Мотиваційно-цільова підготовка до створення провідних освітніх продуктів супроводжувалась активною і неформальною діалоговою взаємодією викладача й студентів для вільного вибору теми, мети і завдань самостійної роботи, визначення її джерельного і діагностичного забезпечення, а також основних способів реалізації. Результатом таких кроків мотивації, на відміну від традиційної парадигми навчання, стало підвищення особистої значущості самостійної роботи із застосуванням способів взаємо- та самомотивації, цілепокладання і прогнозування конкретних освітніх продуктів з орієнтацією на їх кількісні та якісні критерії.

Неабиякою перевагою є те, що реалізація комунікативного підходу здійснюється в процесі евристичного навчання іноземної мови в умовах, що моделюють ситуації реального життя. Таким чином, процес навчання максимально наближений до реального спілкування, а це сприяє підвищенню мотивації та більш успішному досягненню цілей і мети спілкування.

Практика показує, що іноземна мова як навчальний предмет має чітко виражений комунікативний характер, який спрямований на розвиток умінь практично користуватися мовою, що вивчається. Іноземна мова служить засобом спілкування, прийому і передання інформації про навколишню дійсність. Згідно з принципами евристичного навчання, студентів варто залучати до продуктивної діяльності, де немає готових відповідей, які необхідно самостійно шукати, аналізуючи текст, зіставляючи матеріали кількох джерел, вирішуючи навчальні завдання власними силами. У цьому разі знання студентів є засобом, необхідним для вирішення дидактичних завдань.

Як зазначає Г. І. Бородіна, «саме завдання проблемного характеру викликають найбільшу зацікавленість серед студентів, а отже, є найбільш результативними» [2, с. 42]. Значним мотиваційним аспектом виконання завдань комунікативного характеру слугує вирішення професійних проблем за допомогою іноземної мови. Для інтерактивної взаємодії викладача зі студентами проблемні завдання повинні містити чітку форму «завдання – питання», а не «вказівка – виконання». Саме така постановка проблеми надає завданням комунікативного характеру [2, с. 45].

Пасивне сприйняття навчального матеріалу з його бездумним заучуванням і відтворенням є показником того, що студенти не здатні працювати самостійно, творчо. За таких умов викладач має змінити стратегію подання матеріалу і за допомогою різних прийомів спрямовувати зусилля на розвиток не лише комунікативної компетенції студентів, а взагалі на успішне вивчення матеріалу. Вивчити іноземну мову в усіх її аспектах практично неможливо, тому, викладаючи у немовному ЗВО, важливо пам'ятати, що вона має стати засобом формування вмінь (навчально-організаційних, навчально-інформаційних, навчально-інтелектуальних, навчально-комунікативних) у навчально-організаційній діяльності студентів.

В евристичному навчанні іноземної мови необхідно сприяти не лише відтворенню інформації, а й самостійному створенню за допомогою викладача, підручників тощо власних монологічних або діалогічних висловлювань студентів, оскільки це формує в них потребу і здатність як набувати, так і продукувати знання. Проблема організації, схожості навчального процесу і життєвої практики, опора на логічне й образне мислення, організація творчої групової та індивідуальної діяльності, подолання бар'єрів у навчанні (боязнь помилки і невдачі, сором'язливість, сумніви стосовно змісту вивченого матеріалу), переживання, відчуття успіху – це переваги евристичного освоєння матеріалу у формуванні комунікативних компетентностей студентів. Одночасно майбутніх медиків варто залучати до продуктивної діяльності, де немає готових відповідей (їх необхідно самостійно здобувати), аналізуючи текст, зіставляючи матеріали кількох джерел, вирішуючи навчальне завдання власними силами. Тоді студент опановує способи навчальної діяльності, тому знання є не самоціллю, а засобом, необхідним для вирішення завдань. Практично важлива інформація активно «присвоюється», її ефект посилюється, якщо знання пов'язані з життєвими планами, інтересами студентів.

Головна мета і результат навчальної роботи як евристичної діяльності – створення власних освітніх продуктів за допомогою освоєних наукових знань та умінь, способів і механізмів пізнавально-творчої діяльності в умовах евристичного навчання. Під освітньою продукцією у формуванні комунікативних компетентностей студентів ми розуміємо, по-перше,

матеріалізовані продукти їх діяльності у вигляді суджень, повідомлень, діалогів, презентацій та ін.; по-друге, зміни особистісних якостей студентів, що розвиваються упродовж навчального процесу. Обидві складові освітньої продукції – матеріальна й особистісна – створюються одночасно та однакові за значущістю у конструюванні студентом індивідуального освітнього процесу.

Основною технологічною одиницею евристичного навчання, своєрідною альтернативою традиційному заняттю, є евристична освітня ситуація – освітня напруженість, яку створює викладач або яка виникає спонтанно і проходить через евристичну діяльність усіх учасників. Одержуваний студентами освітній продукт (монолог, діалог, презентація тощо) непередбачений, педагог запроваджує технологію діяльності, репрезентує культурно-історичні зразки, аналогічні дитячим результатам, супроводжує освітній рух студентів, але не визначає заздалегідь відомі освітні результати.

У традиційному навчанні мету заняття (освітньої діяльності) визначає викладач. В евристичному навчанні цілі освітньої діяльності щодо студента поділяються на зовнішні нормативні і внутрішні суб'єктивні. Зовнішні цілі ставляться викладачем у різних формах і видах, що передбачають, наприклад, виконання освітніх стандартів. Внутрішніми цілями є ті, які студент формує самостійно або за допомогою педагога щодо освітньої галузі чи об'єкта вивчення. Тобто студент має право самостійно визначити, що для нього є важливим на цьому етапі отримання знань.

Активізація навчального процесу з метою формування комунікативних компетентностей студентів в евристичному вивченні іноземної мови відбувається на основі дидактично обґрунтованого комплексу спеціально підготовлених завдань, необхідних для виконання самостійної творчої діяльності, зорієнтованих на успішну професійну діяльність та особистісно-професійний розвиток майбутніх медиків.

За комунікативним критерієм вправи поділяють на комунікативні, некомунікативні, умовно-комунікативні [3, с. 30]. Вправи некомунікативного характеру є підготовчими і, зазвичай, спрямовані на закріплення вживання певних лексичних або граматичних одиниць потрібної тематики. Такі вправи прийнято називати мовними, оскільки студенти виконують дії з мовним матеріалом поза ситуацією мовлення, приділяючи значну увагу формі.

У системі вправ основне місце посідають вправи умовно-комунікативні та комунікативні. Перші з них характеризуються наявністю мовленнєвого завдання та комунікативного завдання і спрямовані на формування навичок. Вправи комунікативного характеру є спеціально організованою формою спілкування, де студент реалізує акт мовленнєвої діяльності іноземною мовою, і спрямовані на розвиток вмінь.

Оскільки ми розглядаємо формування комунікативних компетентностей студентів в евристичному навчанні іноземної мови, то варто виокремити методи, які сприяють їх успішному формуванню і творчій самореалізації студентів-медиків у процесі навчання загалом. Серед відомих евристичних методів активно використовується розв'язання проблеми через низку евристичних запитань (відомий як метод «ключових питань»). Його доцільно застосовувати для отримання додаткової інформації в умовах проблемної ситуації чи впорядкування вже відомої інформації в процесі розв'язання творчої завдання. Евристичні запитання є додатковим стимулом, формують нові стратегії і тактики вирішення творчої ситуації.

Евристичний метод емпатії або метод особистої аналогії найчастіше означає ототожнення особистості однієї людини з особистістю іншої, коли намагаються подумки поставити себе на місце іншого. Якщо він застосовується, то об'єктові приписують почуття, емоції іншої людини, образу, який характеризується. Отже, це один з евристичних механізмів розв'язання творчих завдань, в основі якого лежить процес емпатії, тобто ототожнення себе з об'єктом і предметом творчої діяльності, осмислення функцій досліджуваного предмета на основі «вживання» в образ, якому приписуються особисті почуття, емоції, здібності бачити, чути, міркувати.

Для успішного застосування евристичних методів у вивченні іноземної мови проводиться цілеспрямоване пояснення сутності кожного з механізмів, складання і використання спеціально розроблених інструкцій щодо можливостей застосування цих механізмів, ілюстрацій різними прикладами, відведення достатнього часу на освоєння студентами механізмів при розв'язанні значущих для них творчих завдань. У разі відчуття певних складнощів студентам надається своєчасна педагогічна підтримка з боку викладача або одногрупників, також можливе

використання підручників чи інших джерел інформації. Позитивно впливають на успішне застосування механізмів пізнавально-творчої діяльності прийоми і техніки фасилітаційного спілкування, до яких належать вербальні методи непрямого управління: пошана і позитивне ставлення до студента як особистості, здібної до самозміни і саморозвитку, прояв педагогічного такту, заснованого на довірі без потурання, простоті спілкування, дії без пригнічення самостійності, гуморі без насмішки, створення ситуацій успіху, похвали, оптимістичні прогнози про можливості і здібності тих, кого навчають, тощо.

У своїй педагогічній діяльності з метою формування комунікативних компетентностей студентів-медиків в евристичному навчанні іноземних мов ми активно використовуємо такі ефективні евристичні методи: симуляцій; навчання по станціях; вигадування; «Якби...»; «мозковий штурм»; евристичних запитань. Всі вони передбачають різні форми роботи (індивідуальну, парну чи групову).

Особливо активно й успішно в навчанні іноземної мови студентів-медиків застосовується метод симуляцій, тобто своєрідні професійні ігри, які надають студентам можливість відпрацьовувати свої навички, застосовувати знання з метою вирішення певного завдання у так званому «безпечному середовищі», що імітує реальні ситуації, наприклад, у роботі в лікарні. Симуляція надає можливість студентам спробувати себе в певній ролі – лікаря, завідувача відділення, президента компанії тощо. Симуляції характеризуються високим ступенем зацікавленості учасників, які повністю поринають в гру, оскільки від командного духу, швидкості прийняття рішень залежить загальний результат гри.

В сучасних умовах навчання з вільним доступом до навчальних планів та програм великої популярності набув метод навчання по станціях. Студенти виконують роботу над навчальним матеріалом, який впорядкований у вигляді станцій, тобто у них є можливість самостійно розподілити час, послідовність виконання завдань й обрати форми роботи (індивідуальна, парна, групова). Студенти навчаються планувати свій час, навчаються самооцінці, аналізу власного навчального успіху, плануванню та проведенню етапів роботи. Робота по станціях дозволяє здійснювати диференціацію за здібностями, інтересами, ступенем складності завдання.

На заняттях іноземної мови часто практикується спонтанне діалогічне або монологічне мовлення. Метод вигадування є способом створення студентами нового продукту як результату їхніх певних розумових дій і дозволяє реалізувати їх творчі ідеї та розвиває уяву, мислення, фантазію. Він дає змогу студентам створювати спонтанні діалоги, писати твори іноземною мовою на задану тему тощо [2].

Для розвитку оперативного та логічного мислення студентів у процесі комунікації використовується креативний метод «Якби...». Він дозволяє студентам уявити та описати ситуацію, яка могла би відбутися за певних, створених викладачем умов. Цей метод евристичного навчання є необхідним для формування навичок творчого бачення ситуації, заданої ззовні [3].

Ще один метод, який дозволяє реалізувати не лише свої комунікативні здібності, а й взагалі самореалізуватися у вивченні іноземної мови, – це «мозковий штурм». Оскільки завдання цього методу полягає у пропонуванні студентам якомога більшої кількості ідей, він дозволяє обговорювати під час уроку іноземної мови різноманітні теми, тим самим розвиваючи у студентів комунікативні здібності, творче мислення, мовленнєві навички [6].

У процесі експерименту ми переконалися в тому, що успішне формування комунікативних компетентностей студентів-медиків можливе за умови евристичної організації навчальної діяльності з використанням вправ комунікативного спрямування. Усі вправи та завдання повинні мати комунікативно виправданий дефіцит інформації, вибір та реакцію (information gap, choice, feedback). Найважливішою характеристикою комунікативного підходу є використання автентичних матеріалів, тобто таких, які реально використовуються носіями мови. Мовленнєва взаємодія студентів інколи, хоч і далеко не завжди, проходить за співучастю викладача в найрізноманітніших формах: відкритих парах, тріадах, невеликих групах, з усією групою. Від початку студенти оволодівають усіма чотирма видами мовленнєвої діяльності на понадфразовому і текстовому рівнях при обмеженому використанні рідної мови. Перевагою застосування такого методу є те, що студенти вдосконалюють навички усного мовлення,

долаючи страх перед помилками. Недолік цієї роботи – не надається належної уваги якості мови, комунікативна компетенція дуже швидко досягає своїх меж.

Так, у процесі вивчення теми «Сенсорні органи: око, вухо, шкіра» ми пропонуємо наступний комплекс завдань з метою формування комунікативних компетентностей студентів-медиків 2 курсу в евристичному навчанні іноземної мови.

Уявіть, що ви на прийомі в офтальмолога. Опишіть ваші дії, якщо ви в ролі лікаря (пацієнта). Продемонструйте короткий діалог.

Дві студентки сперечаються щодо захворювання очей їхньої подруги. Вони не можуть встановити діагноз. За допомогою навідних питань до решти групи, яка поділена на дві команди, відбувається з'ясування діагнозу.

Уявіть, що ви в студії програми «Здоров'я». До студії запрошено отоларинголога. Ведуча задає питання. Лікар відповідає. Потім наочно демонструє процес перевірки слуху.

З метою узагальнення теми «Шкіра» студенти підготували повідомлення про цікаві факти цього органу та склали кросворд.

Згідно з принципами евристичного навчання студенти самостійно визначали тему, мету, завдання, способи реалізації, час, необхідний для розкриття теми чи навчальної ситуації. Кінцевий результат своєї роботи вони представляли у вигляді діалогів, монологів, навчальних ігор, вікторини, презентацій тощо.

Також спільними зусиллями зі студентами 3 курсу медичного інституту СумДУ та кандидатом педагогічних наук, старшим викладачем кафедри іноземних мов Ю. Козаченко нами було створено електронний посібник «Communicative culture of medical students in use» [8], який систематизує та узагальнює вже набуті знання студентів і дозволяє застосувати їх в умовно-комунікативних і комунікативних ситуаціях. Структура цього посібника побудована так, що студенти спочатку оволодівають видами мовленнєвої діяльності на фразовому і текстовому рівнях за обмеженого використання рідної мови. Завдання передбачають не відображення абсолютно правильних граматичних речень, а акцент, що ставиться на лексичних одиницях, та їх коректне застосування в комунікативних ситуаціях. Комунікативний метод, обраний як провідний, активізує творчі можливості студентів, позитивно впливає на їх мотивацію і дає можливість користуватися мовою залежно від конкретної професійної ситуації.

Отже, формування комунікативних компетентностей студентів-медиків в умовах евристичного навчання іноземної мови може бути успішним, якщо послідовно здійснювати орієнтований відбір навчального матеріалу, що враховує професійну орієнтацію студентів. Це один із можливих шляхів реалізації принципу професійної спрямованості навчання, який дозволяє поглибити інтерес студентів до занять з іноземної мови, оптимізувати навчальний процес, підвищити його ефективність та якість. У контексті евристичного вивчення іноземної мови акцентуємо увагу на тому, що для формування комунікативних компетентностей студента особливого значення набуває правильна організація їх навчальної діяльності. При цьому важливо, щоб студенти мали бажання самостійно працювати над засвоєнням предмета, вміли раціонально розподілити свої зусилля у пізнавальному процесі, відчували задоволення від отриманих знань і відповідальність за результати своєї навчальної діяльності.

Доведено, що, по-перше, значні динамічні зміни відбулися у рівні обізнаності студентів про самостійну роботу творчого характеру з використанням вправ комунікативного спрямування; по-друге, експеримент виявив позитивний вплив використання евристичних методів на заняттях іноземної мови, що дозволяє індивідуалізувати навчання і створювати проблемні ситуації з метою удосконалення мовленнєвих вмінь і мовних навичок студентів-медиків та підвищувати їх творчу і пізнавальну активність під час використання нестандартних методів, форм і прийомів навчання, сприяє підвищенню мотивації до творчої і навчальної діяльності студентів, створює комфортне навчальне середовище. Постійно впроваджуючи механізми евристичної діяльності у пізнавальну самостійну працю студентів, можна створити об'єктивні умови для інтенсивного формування їх комунікативних компетентностей і творчої самореалізації.

Перспективною в цьому напрямку вбачаємо розробку навчально-методичних рекомендацій щодо формування комунікативних компетентностей у процесі професійної підготовки студентів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бородіна Г. І., Спевак А. М. Комунікативні завдання на базі професійно-орієнтованого тексту при навчанні ESP. Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. 2009. Вип. 14. С. 40–45.
2. Бібік Н. М. Формування пізнавальних інтересів молодших школярів: монографія. К.: Ін-т педагогіки АПН України, 1998. 199 с.
3. Клименко В. В., Кочерга О. В. Перші кроки у творчість К.: Київ. міжрегіон. ін-т удосконалення вчителів ім. Б. Грінченка, 1999. 95 с.
4. Практикум з методики викладання англійської мови у середніх навчальних закладах: посібник. Вид. 2-е, випр. і перероб. / кол. авторів під кер. С. Ю. Ніколаєвої. К.: Ленвіт, 2004. 360 с.
5. Сургай С. О. Інновації у сучасних методиках викладання англійської мови у ВНЗ України. URL: <http://intkonf.org/pavlusenko-ov-suchasni-metodi-vikladannva-anglivskovi-movi-v-tehnichnih-vuzah/>
6. Рудницька Т. Г. Інноваційні методи навчання іноземних мов у вищій школі в контексті гуманістичної спрямованості навчального процесу. URL: <http://conf.vstu.vinnica.ua/humed/2008/txt/Rudnizka.php>
7. Blair R. W. Innovative approaches to language teaching. New York: Newbury House, 1982.
8. Kozachenko Y., Usenko N. Communicative culture of medical students in use. Sumy: Sumy State University, 2020. 87 p.
9. Sternberg R., Lubart T. Investing in creativity. American Psychologist. 1996. Vol. 51 (7). P. 677–688.
10. Woodman R. W., Schoenfeldt L. F. An interactionist model of creative behavior. Journal of creative behavior. 1990. Vol. 24. P. 279–290.

REFERENCES

1. Borodina H. I., Spievak A. M. Komunikatyvni zavdannia na bazi profesiino-orientovanoho tekstu pry navchanni ESP [Communicative tasks on the basis of professionally oriented text in training ESP]. Vykladannia mov u vyshchikh navchalnykh zakladakh osvity na suchasnomu etapi. Mizhpredmetni zviazky. 2009. Vol. 14. S. 40–45.
2. Bibik N. M. Formuvannia piznavalnykh interesiv molodshykh shkoliariv: monohrafiia [Formation of cognitive interests of younger students: monograph]. Kyiv: In-t pedahohiky APN Ukrainy, 1998. 199 s.
3. Klymenko V. V., Kocherha O. V. Pershi kroky u tvorchist [First steps into creativity]. Kyiv: Kyivskyi mizhrehion. in-t udoskonalennia vchyteliv im. B. Hrinchenka, 1999. 95 s.
4. Praktykum z metodyky vykladannia anhlijskoi movy u serednikh navchalnykh zakladakh [Workshop of the method of teaching English at the secondary schools]. Vyd. 2-e, vypr. i pererob. / kol. avtoriv pid ker. S. Yu. Nikolajevoi. Kyiv: Lenvit, 2004. 360 s.
5. Surhai S. O. Innovatsii u suchasnykh metodykakh vykladannia anhlijskoi movy u VNZ Ukrainy [Innovations in modern methods of teaching English at universities of Ukraine]. URL: <http://intkonf.org/pavlusenko-ov-suchasni-metodi-vikladannva-anglivskovi-movi-v-tehnichnih-vuzah/>
6. Rudnytska T. H. Innovatsiini metody navchannia inozemnykh mov u vyshchii shkoli v konteksti humanistychnoi spriamovanosti navchalnoho protsesu [Innovative methods of teaching foreign languages in higher education in the context of humanistic orientation of the educational process]. URL: <http://conf.vstu.vinnica.ua/humed/2008/txt/Rudnizka.php>
7. Blair R. W. Innovative approaches to language teaching. New York: Newbury House, 1982.
8. Kozachenko Y., Usenko N. Communicative culture of medical students in use. Sumy: Sumy State University, 2020. 87 p.
9. Sternberg R., Lubart T. Investing in creativity. American Psychologist. 1996. Vol. 51 (7). P. 677–688.
10. Woodman R. W., Schoenfeld L. F. An interactionist model of creative behavior. Journal of creative behavior. 1990. Vol. 24. P. 279–290.

УДК 378:316.7- 057.875

DOI 10.25128/2415-3605.20.2.19

НАТАЛІЯ РОКІЦЬКА

ID ORCID <https://orcid.org/0000-0001-9192-6113>

ndaniw@ukr.net

кандидат педагогічних наук, доцент

Тернопільський національний педагогічний університет

імені Володимира Гнатюка

вул. Максима Кривоноса, 2, м. Тернопіль

МІЖКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ФАХІВЦІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ЗАРУБІЖНИХ КОНЦЕПЦІЙ

Вказано передумови виникнення міжкультурної комунікації як предмета наукового дослідження. Розглянуто питання формування міжкультурної компетенції як необхідного фактора у здійсненні комунікації між представниками різних культур, у підготовці фахівців нової генерації. Розкрито зміст поняття «міжкультурна комунікація», проаналізовано проблемні питання її формування у процесі опанування іноземною мовою. Знання іноземних мов сприяє зняттю психологічних бар'єрів, дозволяє почуватися впевненіше у процесі спілкування з іноземним партнером, а також дає відчуття власної конкурентоспроможності у сучасному світі. Виявлено, що при вступі у комунікацію носіїв різних культур є цілком вірогідна поява певних проблем, пов'язаних з причетністю до різних культур. Спілкування між представниками різних культур ускладнюються не лише через різні мови, а й через те, що на цей процес впливають різні культурні стандарти. Обґрунтовано актуальність поняття «міжкультурна компетенція», представлено погляди західних науковців щодо суті і структури міжкультурної компетентності. Запропоновано моделі міжкультурної компетентності, які свідчать про те, що вона є невід'ємною складовою професійної діяльності майбутніх фахівців. Від рівня сформованості мовної та культурної компетенції особистості залежить точність та ефективність комунікації майбутніх фахівців, а їхнє навчання повинно спрямовуватись на розвиток комунікативної компетенції студентів з перетворенням її у міжкультурну компетенцію. Наведено різні погляди на формування особистості-посередника між культурами. Дано визначення понять «фахівець-медіатор культур», «білінгвальна особистість», «вторинна мовна особистість». У межах концепції «вторинна мовна особистість» звернуто увагу на її особливу модель, що формується у процесі оволодіння другою іноземною мовою. Концентрується увага на аналізі специфічних особливостей фахівця-медіатора культур.

Ключові слова: міжкультурна комунікація, міжкультурна компетентність, фахівець-медіатор культур, вторинна мовна особистість, досвід міжкультурної взаємодії.

НАТАЛІЯ РОКИЦКАЯ

кандидат педагогических наук, доцент

Тернопольский национальный педагогический университет

имени Владимира Гнатюка

ул. Максима Кривоноса, 2, г. Тернополь

ТАТЬЯНА ЦЕПЕНЮК

кандидат филологических наук, доцент

Тернопольский национальный педагогический университет

имени Владимира Гнатюка

ул. Максима Кривоноса, 2, г. Тернополь

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СПЕЦИАЛИСТОВ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ ЗАРУБЕЖНЫХ КОНЦЕПЦИЙ

Рассматривается вопрос актуальности межкультурной компетенции и ее формирования как необходимого фактора для осуществления процесса коммуникации между представителями разных культур, в подготовке специалиста нового поколения. Раскрыто содержание понятия «межкультурная коммуникация», анализируются проблемные вопросы формирования межкультурной коммуникации в процессе овладения иностранным языком. Представлены различные взгляды западных ученых о сути и структуре межкультурной компетентности, предложены ее модели, разработанные зарубежными

учеными, свідельствующими о том, что межкультурная компетентность будущих специалистов является неотъемлемой составляющей их профессиональной деятельности. Дано определение понятий «специалист-медиатор культур», «билингвальная личность», «вторичная языковая личность». В рамках концепции «вторичная языковая личность» обращено внимание на ее особую модель, которая формируется в процессе овладения вторым иностранным языком. Концентрируется внимание на анализе специфических особенностей специалиста-медиатора культур.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, межкультурная компетентность, специалист-медиатор культур, вторичная языковая личность, опыт межкультурного взаимодействия.

NATALIYA ROKITSKA

PhD, Associate Professor
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University
2 Maksym Kryvonis Str., Ternopil

TETIANA TSEPENIUK

PhD, Associate Professor
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University
2 Maksym Kryvonis Str., Ternopil

INTERCULTURAL COMPETENCE OF FOREIGN LANGUAGE SPECIALISTS FROM THE PERSPECTIVE OF MODERN FOREIGN CONCEPTS

The article identifies the prerequisites for the emergence of intercultural communication as a subject of research, points to the priority objectives of studies in the field of intercultural communication in the European community. It considers the issue of formation of intercultural competence as a necessary factor for the process of communication between representatives of different cultures while training professionals of a new generation. The content of the concept of "intercultural communication" is revealed, the problematic issues of its formation in the process of mastering a foreign language are analyzed in the article. Knowledge of foreign languages helps to relieve psychological barriers, to be more confident while communicating with foreign partners, and be more compatible in modern world. It has been found that certain problems associated with involvement in different cultures are likely to occur when communicating with representatives of different cultures. Communication between people of different cultures is complicated not only by different languages, but also by the fact that this process is influenced by different cultural standards.

The relevance of the concept of "intercultural competence" is substantiated, various views of Western scholars on the essence and structure of the concept of "intercultural competence" are presented in the article. The authors suggest models of intercultural competence which show that intercultural competence of future professionals is an integral part of their professional activity. Different views on the formation of a personality of a mediator between cultures are considered. The definitions of "mediator of cultures", "bilingual personality", "secondary linguistic personality" are given. Within the concept of "secondary linguistic personality" attention is paid to its special model, which is formed in the process of mastering a second foreign language. The article focuses on the analysis of characteristic features of a mediator of cultures.

Keywords: intercultural communication, intercultural competence, mediator of cultures, secondary linguistic personality, experience of intercultural interaction.

Modern processes of globalization and European integration determine changes in mode of life as well as world perception of the citizens. One of the main tasks of modern higher education institutions is to create a new high quality education system being able to provide the global cooperation of professionals including conglomeration of cultures. Higher education institutions training professionals cannot keep aside from the processes and tendencies mentioned above. Higher education system has to be further directed at searching and strengthening of relevant approaches to training professionals of a new generation being not only masters in foreign languages but mediators between native and foreign cultures as well, which will make them competitive professionals ready for intercultural communication.

Among the five groups of competences mentioned in the Framework of Key Competences adopted by the European Council intercultural competences are considered necessary for a multicultural society. Considering this, the issue of intercultural communication occupies a prominent place in modern Ukrainian and foreign researches. Evidently, the level of linguistic and cultural

competence of a person predetermines the accuracy and efficiency of communication between professionals and culturally-related training has to be directed at developing students' communicative competence further transformed into intercultural competence.

The analysis of numerous researches allows us to claim that nowadays intercultural communication and the necessity to pay attention to this topic are of great importance (O. Hryva, V. Zinchenko, O. Kuchmii, V. Manakin, Yu. Shaihorodskiy et al) and concepts of intercultural communication (E. T. Hall, G. Hofstede, K. Lipponen, G. Maletzke, A. Thomas et al) encouraged the study of different problems of intercultural communication and dialogue of cultures. Peculiarities of different aspects of intercultural competences have been elucidated in the works by M. Byram, Bochner, G. Changnon, A. Di Sparti, H. Hunfeld, G. Hiller, G. Neuner, B. Spitzberg et al. The problems of forming intercultural competence of future professionals have been studied by T. Atroshchenko, Hordiichuk, T. Kolodko, S. Radul, V. Safonova, O. Snihovska, D. Chernylevskiy et al. It is necessary to take into account the theories of foreign researchers describing peculiarities of the intercultural competence formation process (G. Chen, D. Deardorff, K. Knapp, J. Knight, Y. Miike, A. Moosmüller, D. Deardorff, M. Rost-Roth et al.).

The aim of the article is to attract the readers' attention to the role of intercultural competence in training professionals of a new generation considering the foreign experience.

The key notion "intercultural communication" in its narrow meaning appeared in 1960-70s. However, long before intercultural communication became a separate branch of knowledge, a lot of issues that further became fundamental, had been studied by a number of foreign researchers. W. von Humboldt's ideas, in particular, were based on the theory of: interference of language and thinking; discrepancies in worldviews typical to representatives of different language communities; information filtering in the process of reality perception by speakers of different languages and nature of the inner form of language units; national and cultural specifics of languages; role of language in forming national character; correlation of collective and individual in a language; close interconnection between a language, society and person; discrepancies in cultural and language codes [28].

In his book *The Silent Language*, published in 1959, the American anthropologist E. T. Hall laid the foundation of intercultural communication as an integrated branch of knowledge mentioning that culture is communication and communication is culture. One of E. T. Hall's statements is that a person has to gain experience from other cultures, as to survive any culture has to correlate with others. The main aim of communication with representatives of other cultures, according to the author, is the attempt to know themselves, their intercultural differences in contrastive situations. The process of intercultural communication, according to the scholar, is a process of similarities or differences in other cultures, where it is important to recognize the basic principles of their own culture which is a "hidden/covert culture". The scholar focused on the necessity to study not so much whole cultures as their individual behavioral subsystems. He drew an analogy to learning a foreign language by means of grammatical categories and came to conclusion that by transferring practical knowledge and skills it is also possible to deeply study foreign cultures [16].

In American communicative studies three basic approaches toward intercultural communication understanding are distinguished: functionalist, interpretative and critical [8]. The functionalist approach is based on psychological research of description and prediction of behaviour of participant of communication. Adherents of this approach believe that human behaviour is predictable and communication takes place under the influence of culture. Observation is the main research method in this case. Research results of this approach reveal numerous cultural differences in many aspects of communication without taking into account the role of the context of communication.

The interpretative approach is based on anthropological and socio-linguistic studies and proceeds from the fact that culture is created and supported by human activity and thus communication should be studied considering its context.

The critical approach interprets culture as a complex of different fields influencing culture as well as communication. The followers of this approach are convinced that all forms of human interaction are predetermined by their belonging to authority and consider text analysis to be the main research method.

In Europe intercultural communication became the matter of interest a little bit later, after the scientific symposium "International and intercultural communication between developed and developing countries" was held in Berlin in 1966. As there appeared representatives of different

cultures on the European continent, communication between them became more active. This encouraged the study of the issue of intercultural communication. As a result, a university course appeared at the end of the 20th century. First attempts in this direction were made by foreign language teachers who had to refer to country study aspects of interaction between cultures.

We cannot but consider the fact that most European scholars accept the American approach, to the need for purposeful teaching of intercultural communication. A prominent English scholar and expert in the field of communication Denis McQuail interprets intercultural communication as “a branch studying interaction between human beings with different samples of historically predetermined behaviour, interaction of sides with different experience; this is a type of communication in which a sender and an addressee belong to different cultures”, and he considers the “expressive” or “ritual” model of communication an alternative to the prevalent views, supporting the approach to communication that occupies a dominant place in society and is connected with concepts of community, participation, fraternity, common faith etc [6, c. 97]. A German scholar A. Thomas points out that intercultural communication induces “to analyze the system of one’s own culture and at the same time to understand the value of other cultures” [30, c. 83]. His country fellow G. Maletzke states that intercultural interaction takes place when participants represent different cultures and understand the “foreignness” of a partner [20, c. 38].

The notions “intercultural teaching”, “intercultural communication”, “intercultural education” became generally accepted at the beginning of the 80s of the 20th century when “intercultural teaching” was considered the main aim and key principle of teaching all subjects. In Germany this theory was called “Ausländerpädagogik” and was aimed at intercultural orientation of subjects. Communicative approach starts a new stage of its development which means looking for the ways of interconnected communicative, socio-cultural and cognitive development of students. This stage involves a person’s actualization based on the understanding of a “foreign” reality and appreciation of another culture. At the same time the main aim is to develop students’ respect to a foreign language as well as to the system of values natural to speakers of a language based on the principle of equivalence of cultures [7, c. 75].

In their research *Communication Between Cultures* L. Samovar and R. Porter state that intercultural communication is the process of change of meaning of a message coded by a representative of one culture and decoded by a representative of another one [27, c. 12].

The opinion that while representatives of different cultures communicate there may appear some problems caused by belonging to different cultures is consonant with the scholars’ ideas. Communication between representatives of different cultures, difficulties in understanding each other become more complex not because of different languages but because of the process being influenced by different cultural standards [5].

A. Gordijchuk suggests the following definition: intercultural communication is the environment of interaction of two and more communicative partners who belong to different cultural communities and, as a result, interaction of different national consciences. At the same time, they understand a foreign reality by means of images of a native culture, that they comprehend in the process of understanding [1, c.7].

Thus, taking into consideration the studies of modern foreign and Ukrainian scholars in the field of intercultural communication we can say that:

- there are different cultures;
- culture and communication are closely interconnected;
- participants of communication always represent some culture;
- cultural elements are represented in communication;
- similar cultures facilitate communication, while different cultures impede it;
- involvement in a particular culture implies specifics of communication.

In the theory of intercultural communication different models, forms, kinds, types and elements of communication are distinguished. In particular, there are four main forms of communication – direct, indirect, mediated and immediate.

In recent decades the priority objectives of research in the field of intercultural communication in the European community have been: to define the subject, methodology and nomenclature of intercultural communication theory; to define the place of theory of intercultural communication

among other branches of science; to form and develop intercultural communicative competence of participants of intercultural communication, their ability to interpret correctly and tolerate manifestations of communicative behaviour; to develop methodology to form practical skills of communication with representatives of other cultures. Intercultural education in the EU covers all levels of the educational process. In many German universities, for example, intercultural communication is taught not only as an academic discipline, its content is determined by the specialization of a faculty. Institutes of intercultural communication successfully function at universities. Much attention is paid to the practical aspect of the subject, intercultural trainings and seminars dedicated to international relations and intercultural communication. The central aspect of intercultural education in some higher education institutions, especially technical and medical ones, is the learning of foreign languages and the study of specifics of interaction between representatives of different cultures. In addition to teaching theoretical knowledge and concepts, case studies, based on the experience of higher education institutions, are analyzed. Such activities favour real-life training. To prevent conflicts and misunderstanding in future, students and teachers discuss and analyze their own experience considering intercultural aspects [4].

It is evident, that comparison of languages and cultures reveals not only general and universal features but specific, national, original ones as well, which is predetermined by differences in the history of peoples' development. It is impossible to overestimate the value of languages in the process of intercultural communication. Language was and still is an instrument of culture which forms a personality; it is used in traditions, customs, mentality of people and forms a specific cultural worldview. Language is used in communication and can be called a communicative process itself. In the era of the Internet human communication creates more language worlds using the whole arsenal of language cooperation. A modern person starts understanding that cultural originality of their people cannot be isolated from cultural originality of other peoples, all of us being subordinate to the "laws" of cultural communication [12, c. 45]. In this case foreign languages learning is a tool that promotes intercultural communication [13]. Knowledge of foreign languages helps to relieve psychological barriers, to be more confident while communicating with foreign partners, and be more competitive in modern world. The interconnection of language and culture apparently means that a good language command shows that an interlocutor knows about a foreign culture.

In intercultural communication and methods of teaching a second language a term "bilingual personality" is used (F. Batsevych, Ye. Vereshchahin, L. Krasavin, L. Saiakhova, P. Struve et al.) Scholars consider this phenomenon as a complex of a person's abilities to communicate in two languages on the intercultural level, which is treated as an adequate interaction with representatives of other cultures. A Ukrainian scholar F. Batsevych thinks that a bilingual personality is "a person who speaks two languages and uses them in turn (considering the situation) in intercultural communication" [1, c. 24].

According to G. Neuner and H. Hunfeld, "a contrastive method of structural elements of different cultures and languages, identification of common and distinctive features between them is a fundamental method of intercultural teaching of foreign languages" [22, c. 117]. Nowadays the main objective of teaching foreign languages is to form intercultural communicative competence as an indicator of students' ability participate in intercultural communication. The Bologna reform is also directed at different internationalization processes that can only succeed if much attention is paid to intercultural competence at universities [17].

K. Lipponen classifies models of intercultural communication into universal and culture specific [19 c. 38]. Two approaches - etic (universal) and emic (culture specific) - are dominant in this classification. Suggested by the American linguist Kenneth L. Pike, they have been widely used in humanities [18]. The main aim of culture specific models is to represent characteristic features of partners in some sphere in the model of intercultural communication [23 c. 267], whereas what practically cannot be understood by culture specific knowledge about all peoples in the world underlies the universal models. In our opinion, the two hypotheses based on such models tend to be extremely standard and insufficiently consistent. We share the ideas of G.-M. Chen and Y. Miike that to generalize the culture specific model to the universal one it is necessary to study its intercultural validity in several different cultures which could ensure its representative force [15,c.3 -4].

In foreign literature, according to the analysis by B. Spitzberg and G. Changnon, models of intercultural competence are divided into the following types: compositional models, co-orientational

models, developmental models, adaptational models, casual models [29]. It is necessary to mention that a model of intercultural competence is defined as a substitution of intercultural competence in the cognition process, its specific features being preserved.

Having analyzed scientific and methodological literature we can see that the model suggested by M. Byram is the most structured and fundamental model of intercultural communicative competence, as it comprises a person's numerous qualities, abilities and skills. According to the scholar's conclusions, the following elements underlie intercultural competence:

- attitudes (curiosity and openness, readiness to reject all prejudices concerning foreign as well as native culture).
- knowledge (ideas about social groups, their characteristic features and functioning in the society of their country and partners' countries, about general processes of social and personal interaction).
- ability to interpret and correlate (ability to understand and interpret a document or an event of another culture and correlate them with phenomena of a native culture).
- ability to learn and interact (ability to gain new knowledge about culture and its practical manifestation, to use one's knowledge, attitudes and skills in real communication).
- critical awareness of culture or political education (ability to critically evaluate the activity and its results in native and foreign cultures).

At the same time M. Byram argues that the main aim of language teaching is to form intercultural competence through linguistic competence, sociolinguistic competence and discourse competence alongside with openness, comparison, analysis and critics of cultures [14].

According to A. Moosmüller's definition, intercultural competence is a set of a professional's social skills by means of which he can successfully communicate with a partner representing a different culture in everyday and professional contexts [14, c. 271].

The socio-cultural component is used in foreign languages teaching in Ukrainian education institutions, however it hasn't been fully accepted in higher education institutions yet and is in the process of completion. Some academic disciplines, like *Country Studies Through Language, Cultural Linguistics, Intercultural Communication* clearly testify to this. Disparity in the use of terms shows that nowadays there is an intensive search for the unified content that would meet modern requirements to training professionals in the field of foreign languages. This is especially true for students mastering Germanic languages, as there isn't any Ukrainian manual or textbook, though the demand is really great. А потреба у такому навчальному виданні давно назріла. Thus, the subject *Intercultural Communication* should be included in the curriculum for Germanic languages and literatures as a mandatory discipline, and its aim should be to develop students' capacity for equal and tolerant intercultural communication with native speakers of English and German. To maintain this culture dialogue, besides knowing a foreign language, it is important to know native speakers, their inner world, psychological peculiarities and mentality. We think that the subject *Human Nature Studies*, which has a broader capacity, can ensure this, as students nowadays really need to gain some knowledge of human nature. The theoretical content of the subject has to be based on the students' thorough practical and analytical understanding of the phenomenon "typically British", "typically American", "typically German". According to the said above, the content of the subject *Intercultural Communication* for students mastering the German language, for example, has to comprise topics that should be learned in comparison and contrast to the Ukrainian reality:

- The notion of culture, its structure, dimensions and standards. Culture shock, its symptoms and stages. Cultural misunderstanding. Cultural diversity in Germany.
- Mentality of German people, its sources and peculiarities. German values and life guidelines.
- National character of Germans, their characteristic features. Cultural differences between "eastern" and "western" Germans.
- Cultural specifics of perceiving space and time by Germans.
- German historical heroes and characters.
- Norms and behaviour stereotypes of the German mode of life.
- Typically German realia and typically German things.
- Verbal and non-verbal language of Germans, its culture specific features. Tabooed topics in German linguoculture. Equivalent lacking lexemes. Symbolic meanings of things (trees, plants) and names.

- Xenophilia and xenophobia of Germans. Foreign students in Germany.

The program provisions apparently are not absolute and far from complete and do not exhaust the profundity of the subject, however, their study supplemented by practical classes and effective independent work will help students mastering Germanic languages orient themselves in the culture of German people. In future it will provide a flawless communication of two cultures in real life, that is knowledge of these aspects will facilitate students mastering Germanic languages to communicate with native speakers and form “intercultural personality”. Consequently, a representative of the German culture will be accepted as a norm.

Thus, intercultural communication is impossible without the formation of some competences, especially intercultural communicative competence, which is included into the complex of professional competences and is considered by numerous scholars as a complex of knowledge, skills, ways and experience of producing and understanding utterances in communicative situations.

The Ukrainian model of development of different theories of intercultural communication is implemented into the educational process in higher education institutions. Of great topicality are not only methodological issues of training professionals when teaching foreign languages and training professionals in the context of multicultural education but training cultural mediators as well.

The issue of training cultural mediators was studied by the following Ukrainian scholars: L. Vorotniak, V. Bushkova, O. Smyslova, A. Tokarieva et al. Analyzing the process of forming the students’ culture of multiculturalism, the scholars pay attention to some phenomena relevant to the process of training cultural mediators, for example, “ethno-oriented personality”, “mentality of tolerance”, “intelligence of multiculturalism”. According to A. Tokaryeva’s definition, “a cultural mediator is a person who knows about other cultures and ways of interaction between them, is able to analyze culturally similar or distinct features due to inherent in them values, customs and traditions, can use the gained knowledge to achieve understanding with representatives of other cultural societies. Such a person can reconsider their views and attitudes without losing their own cultural identity” [11, c. 50].

In modern theory and methodology of teaching foreign languages the direction aimed at forming “a secondary linguistic personality” has been further developed. A group of scholars including N. Halskova, V. Karasik, O. Leontovych, I. Khalieieva and others support the idea of forming a culture-linguistic personality capable to speak a foreign language on the intercultural level, which is understood as an adequate interaction with representatives of other cultures. A secondary linguistic personality is a personality formed in the process of learning a second language, has a specific interpretation based on the involvement through a foreign language not only into the secondary language system of a linguo-culture, but to the conceptual view, within which a native speaker’s character and mentality is formed. This is a set of a person’s characteristic features that provides for the acquisition of a verbal-semantic code of a language being learned, that is the linguistic worldview of speakers of this language, and the conceptual worldview helping a person understand a new social reality. In our opinion, to achieve the aim it is important to develop not only skills to use corresponding language techniques, but to enrich oneself with extra-linguistic information necessary for adequate communication and understanding on the intercultural level.

O. Smyslova, analyzing competences the professional should have, focuses on the studies of foreign scholars. Bochner, for example, distinguishes cultural competence which allows a mediator combine a role of an interpreter\translator and a role of a mediator between two cultures:

- knowledge about “society”, that is knowledge of social paradigms and their place in history, knowledge of customs and traditions of neighboring peoples;
- communicative verbal and non-verbal skills;
- practical skills to identify the status of a person in the society and be able to make a correct decision depending on the situation;
- social skills necessary to carry out a certain activity concerning the norms of social interaction.

A. Di Sparti considers that a mediator as a connector between two cultures has to possess the following competences: knowledge about the society in all its manifestations (history, folklore, traditions, customs, values, taboos, political situation, geography and environment); communicative skills (written, oral, non-verbal); technical skills (the use of multimedia technologies); social skills (rules according to which social relations are built) [10].

Our research doesn’t cover all issues connected with studying the foreign experience of forming future professional’s intercultural competences. The socio-cultural situation in modern world opens up

new opportunities and prospects for cooperation with different countries, favours the development of a dialogue of cultures as a means to compare and understand cultural values. High intercultural competence of higher education students will facilitate the implementation of new education standards together with European and world experience which is a strong foundation of the original Ukrainian education system prosperity and its integration into the European space.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гордійчук А. В. Формування ключових професійних компетентностей майбутніх учителів іноземної мови засобами міжкультурної комунікації: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Черкаси, 2014. 20 с.
2. Бацевич Ф. С. Словник термінів міжкультурної комунікації. К.: Довіра, 2007. 205 с.
3. Бушкова В. В. Основні тенденції взаємодії української та американської культур (соціально-філософський вимір): автореф. дис. ... канд. філос. наук: 09.00.03. К., 2001. 18 с.
4. Дабаган І. М. Особливості формування міжкультурних компетенцій студентів Німеччини. Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія: Філологія. 2019. № 42. Т. 3. С. 116–119.
5. Комарницька Т. М. Міжкультурна компетенція – передумова успішної міжкультурної комунікації. Мова і культура. К., 2008. С. 72–77.
6. Мак-Квейл Д. Теорія масової комунікації; пер. з англ.. Львів: Літопис, 2010. 538 с.
7. Ольхович О. Міжкультурна комунікація як необхідна складова педагогічної культури викладача іноземних мов в умовах полікультурного світу. Наукові записки ТНПУ. Серія педагогіка. 2008. № 5. С. 74–78.
8. Перспективи запровадження засад полікультурності в системі середньої освіти України. Аналітичний огляд та рекомендації / під ред. О. Гриценка. К.: УЦКД, 2001. 230 с.
9. Радул С. Г. Формування міжкультурної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови у процесі професійної підготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Умань, 2014. 20 с.
10. Смилова О. В. До питання професійної підготовки лінгвістичного медіатора. Теоретичні питання культури, освіти та виховання: Зб. наук. праць. Вип. 43. К.: КНЛУ, 2011. С. 44–47.
11. Токарева А. В. Підготовка студентів до міжкультурної комунікації в контексті формування фахівців-медіаторів культур. Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». 2013. № 2 (6). С. 48–52.
12. Фаріон І. Мова як духовно-національний феномен. Урок українською. 2003. № 5/6. С. 51–53.
13. Avramopoulos D. Diesen Migranten fällt Deutsch lernen leicht – und diesen schwer (31.08.2019). Welt. URL: <https://www.welt.de/politik/deutschland/article199492258/Sprachkurse-Diesen-Migranten-faellt-Deutsch-lernen-leicht-und-diesen-schwer.html>
14. Byram M. S. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon – Philadelphia – Toronto – Sydney – Johannesburg: Multilingual Matters, Ltd., 1997. 124 p.
15. Chen G.-M., Miike Y. The Ferment and Future of Communication Studies in Asia: Chinese and Japanese Perspectives. China Media Research. 2006. № 2 (1). P. 1–12.
16. Hall E. T. The Silent Language / Edward, T., Hall. Greenwich, Conn.: Fawcett Publications, 1959. 322 p.
17. Hiller G. G. Schlüsselqualifikation Interkulturelle Kompetenzen – ein Bildungsauftrag der deutschen Hochschulen? Dreyer, Wilfried [Hrsg.]; Hößler, Ulrich [Hrsg.]: Perspektiven interkultureller Kompetenz. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2011. S. 238–254.
18. Krefeld T. Die “emische” und die “etische” Forschungsperspektive Lehre in den Digital Humanities. URL: www.dh-lehre.gwi.uni-muenchen.de
19. Lipponen K. What Is Intercultural Communication Competence in the Context of the European Parliament?: Perceptions about the Required Intercultural Skills from the Perspective of Finnish Members of the European Parliament: a pro gradu thesis. Jyväskylä, Finland: The University of Jyväskylä, 2005. 136 p.
20. Maletzke G. Interkulturelle Kommunikation. Westdt. Verlag, 1996. 226 s.
21. Moosmüller A. Interkulturelle Kompetenz und interkulturelle Kenntnisse. In: Roth K.: Mit der Differenz leben. Europäische Ethnologie und Interkulturelle Kommunikation. München Verlag, 1996. S. 217–290.
22. Neuner G., Hunfeld H. Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung. Fernstudieneinheit 4. Berlin; München; Wien; Zürich; New York. 2007. 184 s.
23. Nishida H. Japanese Intercultural Communication Competence and Cross-Cultural Adjustment. International Journal of Intercultural Relations. 1985. Vol. 9. P. 247–269.
24. Rathje S. Intercultural Competence: The Status and Future of a Controversial Concept. Language and Intercultural Communication. 2007. Vol. 7. № 4. P. 254–266.
25. Rogers E. M. Hall and The History of Intercultural Communication: The United States and Japan. Keio Communication Review, 2000. №24. URL: www.mediacom.keio.ac.jp/publication/pdf2002/review24/2.

26. Rösch H. Mit Jim Knopf im heutigen China – Interkulturelle Kommunikation lehren an einer chinesischen Universität. *Tourismus Journal*. 2003. № 7. Heft 4. S. 523–542.
27. Samovar, L. *Communication Between Cultures*. Belmont, 2013. 432 p.
28. Schumann A. *Interkulturelle Kommunikation in der Hochschule: Zur Integration*, Bielefeld, transkript Verlag, 2012. 258 s.
29. Spitzberg B. H., Changnon G. *Conceptualizing Intercultural Competence*. The SAGE Handbook of Intercultural Competence. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc., 2009. P. 1–51.
30. Thomas A. *Interkultureller Austausch als interkulturelles Handeln*. Theoretische Grundlagen d. Austauschforschung. Breitenbach, Saarbrücken 1985. 221 s.

REFERENCES

1. Gordijchuk A. V. Formuvannya klyuchovykh profesijnykh kompetentnostej majbutnikh uchyteliv inozemnoi movy zasobamy mizhkulturnoi komunikacii: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04. Cherkasy, 2014. –20 s.
2. Bacevych F. S. *Slovnyk terminiv mizhkulturnoi komunikacii*. Kyiv: Dovira, 2007. 205 s.
3. Bushkova V. V. Osnovni tendenciyi vzayemodiyi ukrains'koi ta amerykans'koi kul'tur (social'no-filosofs'kyj vymir): avtoref. dys. ... kand. filos. nauk: 09.00.03. K., 2001. 18 s.
4. Dabagyan I. M. Osoblyvosti formuvannya mizhkul'turnykh kompetencij studentiv Nimechchyny. *Naukovyj visnyk Mizhnarodnogo humanitarnogo universytetu*. Seria: Filologia. 2019. N 42. T. 3. S. 116–119.
5. Komarnycz'ka T. M. Mizhkulturna kompetencia – peredumova uspishnoi mizhkulturnoi komunikacii. *Mova i kultura*. Kyiv, 2008, S. 72–77.
6. Mak-Kvejl D. *Teoria masovoi komunikacii*; per. z angl. Lviv: Litopys, 2010. 538 s.
7. Ol'xovych O. Mizhkulturna komunikacia yak neobxidna skladova pedagogichnoi kultury vykladacha inozemnykh mov v umovax polikulturnogo svitu. *Naukovi zapysky TNPU*. Seria: Pedagogika. 2008. N 5. S. 74–78.
8. Perspektivy zaprovadzhennya zasad polikulturnosti v systemi serednoi osvity Ukrainy. *Analitichnyy oglyad ta rekomendaciyi*. Pid red. O.Grycenka. Kyiv: UCzKD, 2001. 230 s.
9. Radul S. G. Formuvannya mizhkulturnoi kompetentnosti majbutnogo vchytelia inozemnoi movy u procesi profesijnoi pidgotovky: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04. Uman, 2014. 20 s.
10. Smyslova O. V. Do pytannya profesijnoyi pidgotovky lingvistichnogo mediatora. *Teoretychni pytannia kultury, osvity ta vykhovannia*. Zbirnyk naukovykh prac. Vyp. 43. Kyiv: KNLU, 2011, S. 44–47.
11. Tokaryeva A. V. Pidgotovka studentiv do mizhkulturnoi komunikacii v konteksti formuvannia faxivci-mediatoriv kultur. *Visnyk Dnipropetrovskogo universytetu imeni Alfreda Nobelua*. Seria «Pedagogika i psykholohiya». 2013. N 2 (6). S. 48–52.
12. Farion I. Mova yak duxovno-nacionalny fenomen. *Urok ukr*. 2003. N 6. S. 51–53.
13. Avramopoulos D. Diesen Migranten fällt Deutsch lernen leicht – und diesen schwer (31.08.2019). *Welt*. URL: <https://www.welt.de/politik/deutschland/article199492258/Sprachkurse-Diesen-Migranten-faellt-Deutsch-lernen-leicht-und-diesen-schwer.html>
14. Byram M. S. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon – Philadelphia – Toronto – Sydney – Johannesburg: Multilingual Matters, Ltd., 1997. 124 p.
15. Chen G.-M., Miike Y. *The Ferment and Future of Communication Studies in Asia: Chinese and Japanese Perspectives*. China Media Research. 2006. № 2 (1). P.1–12.
16. Hall E. T. *The Silent Language* / Edward, T., Hall. Greenwich, Conn.: Fawcett Publications, 1959. 322 p.
17. Hiller G. G. Schlüsselqualifikation Interkulturelle Kompetenz - ein Bildungsauftrag der deutschen Hochschulen? Dreyer, Wilfried [Hrsg.]; Hößler, Ulrich [Hrsg.]: *Perspektiven interkultureller Kompetenz*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2011, S. 238–254.
18. Krefeld T. Die “emische” und die “etische” Forschungsperspektive Lehre in den Digital Humanities. URL: www.dh-lehre.gwi.uni-muenchen.de
19. Lipponen K. What Is Intercultural Communication Competence in the Context of the European Parliament?: Perceptions about the Required Intercultural Skills from the Perspective of Finnish Members of the European Parliament: a pro gradu thesis. Jyväskylä, Finland: The University of Jyväskylä, 2005. 136 p.
20. Maletzke G. *Interkulturelle Kommunikation*. Westdt. Verlag, 1996. 226 s.
21. Moosmüller A. *Interkulturelle Kompetenz und interkulturelle Kenntnisse* In: Roth K.: *Mit der Differenzleben*. Europäische Ethnologie und Interkulturelle Kommunikation. München Verlag, 1996. S. 217–290.
22. Neuner G., Hunfeld H. *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts*. Eine Einführung. Fernstudieneinheit 4. Berlin; München; Wien; Zürich; New York. 2007. 184 s.
23. Nishida H. Japanese Intercultural Communication Competence and Cross-Cultural Adjustment. *International Journal of Intercultural Relations*. 1985. Vol. 9. P. 247–269.

24. Rathje S. Intercultural Competence: The Status and Future of a Controversial Concept. *Language and Intercultural Communication*. 2007. Vol. 7. № 4. P. 254–266.
25. Rogers E.M. Hall and The History of Intercultural Communication: The United States and Japan. *Keio Communication Review*, 2000. – № 24. URL: www.mediacom.keio.ac.jp/publication/pdf2002/review24/2.
26. Rösch H. Mit Jim Knopf im heutigen China – Interkulturelle Kommunikation lehren an einer chinesischen Universität. *Tourismus Journal*. 2003. № 7. Heft 4. S. 523–542.
27. Samovar, L. *Communication Between Cultures* / L. Samovar, R. Porter, E. McDaniel, C. Roy. Belmont, 2013. 432 p.
28. Schumann A. *Interkulturelle Kommunikation in der Hochschule: Zur Integration...*, Bielefeld, transkript Verlag, 2012. 258 s.
29. Spitzberg B. H., Changnon G. Conceptualizing Intercultural Competence. *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc., 2009. P. 1–51.
30. Thomas A. *Interkultureller Austausch als interkulturelles Handeln. Theoretische Grundlagen d. Austauschforschung*. Breitenbach, Saarbrücken 1985. 221 s.

УДК 378.091.212:316.6:316.454.5

DOI 10.25128/2415-3605.20.2.20

ОЛЬГА ПЕТРИШИНА

ID ORCID <https://orcid.org/0000-0001-5427-200X>

petryshyna@tnpu.edu.ua

кандидат філологічних наук, доцент

Тернопільський національний педагогічний університет

імені Володимира Гнатюка

вул. Максима Кривоноса, 2, м. Тернопіль

ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ПУБЛІЧНОЇ КОМУНІКАЦІЇ У СТУДЕНТІВ НЕФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Формування комунікативної компетентності майбутніх учителів-нефілологів є пріоритетним завданням прогресивної освітньої парадигми. Нині в лінгводидактиці особливо актуалізується досконале володіння професійними комунікативними вміннями, майстерністю текстотворення в різних дискурсах. Врахування лінгводидактичних особливостей здобувачів вищої освіти лежить в основі формування навичок публічної комунікації, які корелюють із вимогами часу, потребами суспільства, завданнями сучасної освіти. Обґрунтування феномена «публічна комунікація» з погляду лінгводидактики важливе для розробки методичних рекомендацій, концепцій та моделей навчання теорії і практики публічної комунікації, для підбору дієвих методів і прийомів. Публічна комунікація особливо актуалізує значущі мисленнєво-мовленнєві операції: аналіз, синтез, абстрагування, порівняння тощо. Підходи до формування навичок публічної комунікації значною мірою опираються на відомі античні теорії і практики, які потребують інноваційного методологічного і методичного опрацювання та проєктування на комунікативну компетентність сучасного вчителя-нефілолога. Характер мовної особистості визначається типовими комунікативними національними рисами, вираженими у вигляді мисленнєвих форм/формул, концептів, ціннісних лексико-семантичних домінант. Сучасний заклад вищої освіти (ЗВО) прагне сформувати фахівця-оратора, готового до різних типів публічної комунікації, до творення будь-якого дискурсу й адекватної мовленнєвої поведінки в ньому, котрий володіє мовними нормами, комунікативними якостями усного і писемного мовлення, технологіями текстотворення, мовленнєвим етикетом. Вікові особливості, відкритість до сприйняття інформації, самовираження у конкурентних мовленнєвих ситуаціях, амбітність, пошук авторитетів, прагнення подолати стереотипи у сприйнятті професії вчителя – це ті лінгводидактичні аспекти, на які варто опиратися в роботі над комунікативною компетентністю здобувача.

Ключові слова: публічна комунікація, комунікативна компетентність, лінгводидактичні засади, студент-нефілолог.

ОЛЬГА ПЕТРИШИНА

кандидат филологических наук, доцент

**ЛІНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ
ПУБЛИЧНОЙ КОММУНИКАЦИИ У СТУДЕНТОВ НЕФИЛОЛОГИЧЕСКИХ
СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

Формирование коммуникативной компетентности будущих учителей-нефилологов является приоритетной задачей прогрессивной образовательной парадигмы. Сейчас в лингводидактике особенно актуализируется владение профессиональными коммуникативными умениями, мастерством текстообразования в разных дискурсах. Учет лингводидактических особенностей соискателей высшего образования лежит в основе формирования навыков публичной коммуникации, которые коррелируют с требованиями времени, потребностями общества, задачами современного образования. Обоснование феномена «публичная коммуникация» с точки зрения лингводидактики важно для разработки методических рекомендаций, концепций и моделей обучения теории и практики публичной коммуникации, для подбора эффективных методов и приемов. Публичная коммуникация особенно актуализирует значимые мыслительно-речевые операции: анализ, синтез, абстрагирование, сравнение и др. Подходы к формированию навыков публичной коммуникации в значительной степени опираются на известные античные теории и практики, требующие инновационной методологической и методической обработки и проектирования на коммуникативную компетентность современного учителя-филолога. Характер языковой личности определяется типовыми коммуникационными национальными чертами, выраженными в виде мыслительных форм/формул, концептов, ценностных лексико-семантических доминант. Современное УВО стремится сформировать специалиста-оратора, готового к различным типам публичной коммуникации, к созданию любого дискурса и адекватного речевого поведения в нем, обладающего языковыми нормами, коммуникативными качествами устной и письменной речи, технологиями текстообразования, речевым этикетом. Возрастные особенности, открытость к восприятию информации, самовыражение в конкурентных речевых ситуациях, амбициозность, поиск авторитетов, стремление преодолеть стереотипы в восприятии профессии учителя – это те лингводидактические аспекты, на которые следует опираться в работе над коммуникативной компетентностью соискателя.

Ключевые слова: публичная коммуникация, коммуникативная компетентность, лингводидактические основы, студент-нефилолог.

OLGA PETRYSHYNA

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University
2 Maxym Kryvonis Str., Ternopil

**LINGUISTIC AND DIDACTIC FUNDAMENTALS OF DEVELOPING PUBLIC
COMMUNICATION SKILLS OF STUDENTS MAJORING IN NON-LINGUISTIC
SPECIALITIES**

Developing communicative competence of future teachers majoring in non-linguistic specialities is a priority of the progressive educational paradigm. Nowadays in linguodidactics the perfect mastery of professional communicative skills, the skill of text creation in different discourse conditions is especially relevant. Taking into account the linguistic and didactic characteristics of higher education seekers is the basis for the development of public communication skills that correlate with the requirements of the time, the needs of society, the tasks of modern education.

Substantiation of the phenomenon of “public communication” in terms of linguistic didactics is important for the development of guidelines, concepts and models for teaching the theory and practice of public communication, for the selection of effective methods and techniques. Speech is a necessary basis for thinking. Public communication especially foregrounds significant mental-speech operations: analysis, synthesis, abstraction, concretization, reproduction of material, text creation. The method of developing public communication skills focuses on solving problems related to the perception of educational material, awareness of the essence of rhetorical concepts, text creation. Effectiveness is ensured by synergy with psychological research on the patterns of mental operations that underlie the perception, memorization and reproduction of prepared material. Approaches to the development of public communication skills are largely based on well-known ancient theories, including those based on folk speech culture. The analysis of the basic concepts of

classical rhetoric and practice of public communication (logos, ethos, pathos and topos) require innovative methodological and methodical elaboration and directing at the communicative competence of the contemporary teacher majoring in non-linguistic specialties.

The character of the linguistic personality is determined by typical communicative national features, existing in the form of thought forms / formulas, concepts, value lexical and semantic dominants. The university should ideally mould a speaker ready for different types of public communication, to create a discourse in any time and space, who knows language norms and communicative qualities of oral and written speech as indicators of speech culture, text technology, speech etiquette. Age features, openness to the perception of information, self-expression in competitive speech situations, ambition, search for authority, the desire to overcome negative stereotypes in the perception of the teaching profession are the very linguistic and didactic aspects that should be relied on while working on communicative competence. We see the prospect of further research in the development of a system of work on the development of the idiosyncrasy of public communication which underlies the formation of a personal brand of the teacher.

Keywords: public communication, communicative competence, linguistic and didactic principles, non-philologist student.

Початок ХХІ ст. характеризується бурхливим розвитком нових цифрових технологій, впровадженням їх в освітній процес, а відтак – зростанням ролі публічної комунікації, зорієнтованої на вироблення умінь і навичок продукування різних її жанрів з урахуванням психологічних, вікових і педагогічних особливостей мовників. Актуальною проблемою сьогодення є прогресивна парадигма розвитку майбутніх учителів-нефілологів, які б досконало володіли професійними комунікаційними вміннями, майстерністю текстотворення в різних дискурсних умовах, знаннями й уміннями педагогічного красномовства. Формування навичок публічної комунікації може здійснюватися за умови врахування лінгводидактичних особливостей здобувачів освіти. Національна рамка кваліфікацій розглядає комунікацію і як важливу професійну компетентність, і як значущу прикладну навичку кожного кваліфікаційного рівня [4].

Упродовж останніх років вектор досліджень науковців із проблем формування публічної комунікації спрямований переважно на теоретичні лінгвістичні та комунікаційні розробки, тоді як педагогічно-психологічні аспекти переважно залишалися поза увагою. Проблеми монологічного, діалогічного і полілогічного мовлення як базових компонентів публічної комунікації студіювали лінгвісти Л. Мацько, М. Пентилюк, Г. Сагач та ін., лінгводидакти Н. Голуб, О. Горошкіна, Е. Палихата й ін. Відзначимо відомі дослідження про мовлення: як своєрідний вид діяльності (Л. Виготський, П. Гальперін та ін.), мовлення і його зв'язок з мисленням (Г. Керт, О. Тихомиров та ін.), мовлення як діяльність, що характеризується певним мотивом і метою (В. Похилько, Б. Сосновський та ін.), і його емоційний компонент як природну потребу (М. Вітт, У. Грей, В. Шаховський та ін.).

Цікавими в цьому контексті є зарубіжні англomовні дослідження, які більше стосуються галузей психології, соціолінгвістики, теорії комунікації: 1) створення моделей і схем політичної і масової комунікації в галузі підсвідомості (Е. Берн, К. Юнг, З. Фрейд та ін.), 2) психологічних феноменів впливу інформаційних повідомлень на свідомість слухачів з метою соціальної пропаганди комунікаційної політики (П. Лазерфельд, Г. Лассуел, Г. Олпорт, У. Шрам та ін.). Ці та ряд інших дотичних досліджень дають розуміння часткових аспектів тлумачення, парадигматики, типології феномена «публічна комунікація». Однак проблеми формування публічної комунікації студентів педагогічних спеціальностей з урахуванням лінгводидактичних чинників не були предметом наукового дослідження і потребують поглибленого студіювання.

Актуальність дослідження зумовлена інтересом сучасної науки до риторичних і власне мовних явищ під час вивчення публічного мовлення, вимогами часу, потребами суспільства, завданнями сучасної освіти, що спонукають до створення психолого-педагогічного обґрунтування адаптації теорії публічної комунікації до освітнього процесу, осмислення сутнісної природи публічності та спеціальних методів і прийомів для заповнення важливої лінгводидактичної прогалини.

Метою статті є висвітлення лінгводидактичних особливостей формування публічної комунікації як інструменту професійного та міжособистісного спілкування студентів-нефілологів педагогічного ЗВО.

Поняття «комунікація» у перекладі з латинської означає «спілкуюсь із кимось», «спілкування, передача інформації» [7, с. 285]. Американський вчений Ф. Денс у праці з теорії

комунікації ще в 1970 р. представив 120 визначень цього поняття [8, с. 201–210]. Закономірно, що відтоді науковий феномен зазнав багатьох інших фахових спроб тлумачення. Так, автори підручника з української мови за професійним спрямуванням для студентів-нефілологів інтерпретують комунікацію як «цілеспрямований інформаційний обмін в різноманітних процесах спілкування» [7, с. 143]. Певна непослідовність полягає в наведених тут міркуваннях: «поняття «комунікація» ширше поняття «спілкування», «ми розглядатимемо ці терміни як синоніми» [7, с. 143]. Поняття «публічний» у перекладі з латинської означає «суспільний, народний», такий, що «призначений для широкого користування, відвідування; громадський» [6, с. 474].

Отже, публічна комунікація є сутнісною характеристикою людського буття, принципом співіснування і взаємодії людей, засобом досягнення взаєморозуміння, при якій «єдність публічного простору – це не стільки єдність уявлень, скільки єдність відношень» [1, с. 76]. Відповідно до Програми з української мови (за професійним спрямуванням), «публічне монологічне мовлення є предметом дослідження риторики – теорії ораторського мистецтва, науки красномовства» [7, с. 180].

Як засвідчує практика, «публічне мовлення може відбуватися у різних формах, що володіють різними риторичними жанрами, – монологічними (жанри – промова, доповідь, проповідь, лекція тощо), діалогічними (інтерв'ю, бесіда, обговорення тощо) і полілогічними (дискусія, диспут, полеміка, дебати тощо)» [5, с. 18]. Відзначимо, що первинним у Стародавній Греції і Стародавньому Римі розвивалося і використовувалося переважно усне публічне монологічне мовлення: політичне (Демосфен, Сократ, Платон, Аристотель, Цицерон), судове (Емпедокл, Корах, Лісій, Горгій, Демосфен, Аристотель, Цицерон), моральне (Сократ, Платон), епідейктичне, тобто похвальне (Горгій («Похвала Олені», «Виправдання Паламеда»), Аристотель), військове (Тіртей, Гай Юлій Цезар), педагогічне (Гракх, Марк Фабій Квінтіліан), урочисте (Ісократ), хоча відоме й діалогічне публічне мовлення («Діалоги» Сократа, описані Платоном; діалоги Платона «Протагор», «Федр», «Софіст» та ін.).

Методика навчання українського публічного мовлення, як будь-яка інша, опирається на лінгвістику, в т. ч. психолінгвістику, і дидактику. Психологія як «наука про закономірності розвиток і форми психічної діяльності (психіки) живих істот ..., про особливості характеру, психіки» [6, с. 472] вивчає закономірності психіки, забезпечує взаємодію людей за допомогою мовлення, що, відповідно, вказує на використання людиною засобів мови, слова з метою спілкування. Мовлення – це форма існування мови у мовленнєвій діяльності, актах сприймання і розуміння під час слухання, актах говоріння і є результатом мовленнєвої діяльності [3, с. 39]. Відповідно, мовленнєва діяльність є мовленнєвою поведінкою людини, опосередкованою знаками мови. У цій діяльності жваво співпрацюють свідомість, воля, мислення, активізовані комунікаційною метою висловлювання. Єдність мови, мовлення і мислення, їхня взаємозалежність не означає їх тотожності та ідентичності. Мисленнєвий аспект мовленнєвого висловлювання в комунікації – це «головним чином відтворення фіксованої мовою картини світу. Мова пов'язана з мисленням не безпосередньо, а лише через предмети і явища дійсності» [5, с. 16].

Мовлення є необхідною основою мислення під час вираження власних думок, оскільки думка не може виникнути та існувати поза мисленням. Перш ніж висловити думку, мовець спрямовує свідомість до свого наміру, до власного задуму, тобто враховує мовленнєву інтенцію – бажання виразити свої думки і переконання. Методика формування публічної комунікації зосереджує свою увагу на розв'язанні завдань, пов'язаних зі сприйманням навчального матеріалу, усвідомленням сутності риторичних понять, що забезпечується психологічними дослідженнями про закономірності мисленнєвих операцій, які знаходяться в основі сприймання, запам'ятовування і відтворення підготовленого матеріалу. Сутність психологічних процесів використовується під час створення і розробки методичних рекомендацій, концепцій і моделей навчання комунікативності, забезпечується функціонуванням методів і прийомів, засадничих для мовленнєво-мисленнєвої діяльності: аналізу, синтезу, абстрагування, конкретизації, відтворення матеріалу, створення текстів тощо. Власне, психолінгвістика засвідчує взаємозв'язок мовлення і мислення, вплив мовлення на психічний розвиток молоді людини і, навпаки, її психічного стану на мовлення, формування мовно-мовленнєвої свідомості, діяльність мовленнєвої особистості з національною специфікою мовленнєвої поведінки і соціального символізму як основного прийому відображення дійсності.

Аналіз основних понять класичної риторики і водночас практика публічної комунікації (логос, етос, пафос, топос) засвідчують: зв'язок мовлення і мислення найбільше відображає поняття «логос», що означає «а) слово, мова, мовлення і б) поняття, думка, розум, а точніше – єдність цих понять» [2, с. 10] і стосується сфер логіки.

Зв'язок мови, мовлення, лінгвістики, психолінгвістики, дидактики вбачаємо передусім в інтенції – першому розділі класичної риторики, «в якому розробляється етап задуму, намірів, ідей, формулювання гіпотези майбутнього виступу» [2, с. 14], систематизуються знання про предмет мовлення, зіставляються з іншими знаннями за допомогою різних видів пам'яті і мислення. Аналогічні зв'язки використовуються в диспозиції, що пропонує логічні операції на етапі побудови публічного тексту, завдяки яким знімається суперечливість визначень. Наступним кроком при запам'ятовуванні змісту публічного висловлювання є меморія, що пояснюється як запам'ятовування підготовленого виступу, багаторазове повторення і використовується, «щоб не розгубити не тільки фактичну інформацію, але й образність, цікаві деталі» [2, с. 15].

Зупинимося на теорії монологу, будуючи який відомі античні автори опиралися на фольклорну мовленнєву культуру. Звідси виникли дві системи понять риторики: система понять Аристотеля (Греція), що відображає переважно систему понять для слухача і мовця, і система понять Квінтіліана (Рим), що демонструє правила для мовця. Обидві системи послужили основою навчання і виховання ораторів.

Методика навчання будь-якого предмета є наукою педагогічною, що має інтегрований характер, позаяк вона опирається на низку інших наук, зокрема на педагогіку – теорію освіти та навчання (дидактика) і теорію виховання. Думки про навчання висловлювали у Стародавньому світі видатні філософи Сократ, Демокріт, Геракліт, Платон, Аристотель та ін., а про навчання риторики, красномовства, а отже, і публічного мовлення – учителі-софісти, Аристотель, Платон, Квінтіліан, які створювали свої риторичні школи. Отже, шкільна риторика стає основою античної освіти з обов'язковою декламацією вигаданих промов політичних (суазорій) і судових (контраверсій).

Теорія освіти і навчання висвітлює закономірності діяльності викладача та здобувача у ЗВО, визначає і характеризує сутність, принципи, зміст, методи й організацію освітнього процесу. Під час формування умінь і навичок публічної комунікації на заняттях із риторики та публічної комунікації конкретизуються загальнодидактичні принципи (науковості, систематичності і послідовності, свідомості й активності, наочності, ґрунтовності тощо) як вихідні положення теорії навчання.

Так, дотримування принципу наочності у методиці вивчення риторики загалом і публічного мовлення зокрема вимагає:

- 1) методичного осмислення використання на заняттях традиційної наочності, оформленої у таблицях, схемах;
- 2) використання наочних засобів, які демонструють у тій чи іншій формі моделі мовленнєвої поведінки (малюнки, ілюстрації, репродукції);
- 3) добирання і створення аудіо- і відеоматеріалів, які демонструють моделі мовленнєвої поведінки у різних ситуаціях публічної комунікації;
- 4) створення презентацій для демонстрування нових форм і моделей спілкування, пов'язаних з освоєнням нових засобів інформації.

У методиці навчання риторики, публічної комунікації використовуються відомі методи для ознайомлення з теоретичним матеріалом і його практичним застосуванням. До них належать комунікаційні методи навчання всіх форм публічної комунікації: *монологічної* (метод розповіді, метод пояснення, метод інформування, міні-лекція, вступне чи завершальне слово викладача як метод тощо), *діалогічної* (метод бесіди (фронтальна, евристична, завершальна), метод інтерв'ю, метод обговорення тощо), *полілогічної* (методи: дискусії, диспуту, полеміки, дебатів тощо), а також практичних методів, серед яких – метод вправ. У сучасній лінгводидактиці розроблено класифікації методів, що доповнюються новими різновидами і підходами стосовно навчання публічного мовлення, а саме: демонстрація (показ), організація вправ, риторичний аналіз, риторичне завдання тощо.

Важливо пам'ятати, що суб'єкта публічної комунікації інтерпретують з погляду національної специфіки, який володіє культурно зумовленими ментальністю, картиною світу,

системою цінностей, дотримується стереотипних етнокультурних підходів у текстотворенні, поведінкових, мовних, комунікативних норм. Характер публічної комунікаційної мовної особистості визначається типовими психоемоційними національними рисами, вираженими у вигляді мисленнєвих форм/формул, концептів, ціннісних лексико-семантичних домінант. Мовна особистість як центральна в публічній комунікації – це єдність колективного та індивідуального, що існує в нерозривному зв'язку. У цьому разі ми говоримо про образ оратора, готового до різних типів публічної комунікації, продукування текстів, до творення дискурсу в будь-якому часопросторі, який володіє мовними нормами, комунікативними якостями усного і писемного мовлення як показниками мовленнєвої культури, технологіями текстотворення, мовленнєвим етикетом і відповідними засобами – паралінгвістичними та логіко-емоційної виразності.

У типовій програмі дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)» й укладеному до неї підручнику, затверджених МОН України, визначено теоретичний і практичний матеріал про спілкування як інструмент професійної діяльності та риторику, який студенти-нефілологи мають засвоїти (з-поміж іншого, відзначимо теми «Спілкування як інструмент професійної діяльності», «Гендерні аспекти спілкування», «Публічний виступ як важливий засіб комунікації», «Мистецтво аргументації», «Презентація як різновид публічного мовлення», «Культура сприймання публічного мовлення», «Уміння ставити запитання і слухати» й ін. [6, с. 594]. Водночас передбачено формування навичок діалогічного та полілогічного мовлення (наприклад, «Індивідуальні та колективні форми фахового спілкування», «Стратегії поведінки під час ділової бесіди», «Мистецтво перемовин», «Збори як форма прийняття колективного рішення» тощо) [6, с. 594–595]. Взаємодія зі студентами-нефілологами, особливо в умовах дистанційного, змішаного навчання під час карантинних обмежень, засвідчує труднощі у формуванні навичок публічної діалогічної та полілогічної комунікації.

Для розвитку діалогічної публічної комунікації пропонуємо ознайомитися з теоретичним матеріалом про діалог, діалогічне мовлення, діалогічне спілкування, діалогічний текст, діалогічні єдності, діалогічні репліки, їхню класифікацію; жанри публічної діалогічної комунікації (бесіду, розмову, інтерв'ю, обговорення, суперечку тощо), приблизну, а не точну їхню структуру, позаяк усний діалог є спонтанним, тому не завжди продуманим, керованим, вимагає серйозних фахових компетентностей, креативності, мовленнєвої організованості.

Полілог – це форма спілкування, в якій бере участь кілька осіб, мовлення яких складається з діалогічних єдностей і реплік. Відмінними від діалогічного мовлення є лише жанри полілогічного публічного мовлення – дискусія, диспут, полеміка, дебати тощо, які теж мають бути у радіусі формування усієї публічної комунікації: монологічної, діалогічної і полілогічної. У цьому разі і вправи для виконання в аудиторії чи в позааудиторний час матимуть свою класифікацію і будуть спрямовані на вироблення умінь і навичок продукування не тільки монологічної публічної комунікації, а й діалогічної та полілогічної.

Практична робота над формуванням діалогічної і полілогічної публічної комунікації має розпочинатися з тренування студентів у продукуванні діалогічних реплік і діалогічних єдностей тематичного спрямування, що можуть використовуватися для побудови діалогічних і полілогічних текстів. Насамперед студенти повинні володіти проблемою, якій буде присвячений діалог чи полілог, дискурсом, темою спілкування. Варто враховувати психологічні та вікові особливості студентів (максималізм, відстоювання власної позиції, амбітність, прагнення до самоствердження і самовираження в колективі, інтенція до оригінальності тощо), методичну підготовку викладача до формування цієї форми публічної комунікації.

Ця робота передбачає попереднє вивчення і збагачення словникового запасу студентів із проблеми, яка буде предметом діалогічного чи полілогічного спілкування, спрямованого на досягнення комунікативної мети, поставленої перед мовцями. Навчальний діалог чи полілог спочатку модерується викладачем, згодом студенти працюють самостійно, опираючись на тему або ситуацію (природну чи змодельовану).

Не обмежуючись темою комунікації, пропонуємо практичні завдання з публічної комунікації, які можуть мати такий алгоритм:

1. Ознайомитись із лексиконом, потрібним для спілкування в діалозі чи полілозі, для досягнення комунікативної мети.

2. Користуючись матеріалами підручників про дотримання культури мовлення і мовленнєвого етикету, виробити правила мовленнєвого етикету під час діалогічного чи полілогічного спілкування.

3. Побудувати: а) репліки-стимули для початку і подальшого підтримування процесу діалогування; б) репліки-реакції на запропоновані репліки-стимули з певної теми; в) реакційно-стимулювальні репліки для продовження комунікації.

4. Створити: а) репліки-стимули для початку полілогічного спілкування, вибрати найбільш доречні, навчитися їх виголошувати, аргументуючи висловлену тезу; б) репліки-реакції для продовження спілкування, згоди чи заперечення почутого, доведення правильності чи неправильності суджень одного чи декількох співрозмовників.

5. Підготувати план проведення дискусії (диспуту, полеміки, дебатів), врахувати ситуацію проведення полілогу, учасників, їхню мовленнєву, культуромовну й етикетну готовність, врахувати дискурсну специфіку (ймовірні висловлювання, поведінку співрозмовників тощо).

6. Провести публічну дискусію чи іншу форму полілогу перед невеликою аудиторією, після чого виявити помилки і недоречності.

7. Провести дискусію чи диспут перед великою аудиторією, долучити студентів до полеміки чи дебатів із запропонованої викладачем проблеми.

Здобувачі освіти активно долучаються до таких форм роботи, непомітно для себе виробляють навички публічної комунікації. Фаховий дискурс, що студенти-нефілологи самі ж і творять, стає природним освітнім середовищем, в якому відбувається їхнє професійне становлення.

Отже, формування навичок публічної комунікації студентів-нефілологів має конкретні психолого-педагогічні передумови і вимагає знань багатьох суміжних і недотичних наук. Вікові особливості, відкритість до сприймання різнотипної інформації, самовираження і самоствердження в конкретній мовленнєвій ситуації, амбітність, пошук авторитетів (у т. ч. комунікативних), прагнення подолати негативні стереотипи у сприйнятті професії вчителя – це ті психолого-педагогічні аспекти, на які варто опиратися в роботі над комунікативною компетентністю здобувача.

Перспективу наших досліджень вбачаємо у розробці системи роботи над формуванням індивідуальної манери публічної комунікації (ідіостилу) майбутнього педагога, яка лежить в основі формування його особистого бренду.

ЛІТЕРАТУРА

1. Арндт Х. Vita Activia или о деятельности жизни. СПб.: Алетея, 2000. 437 с.
2. Мацько Л. І., Мацько О. М. Риторика: навч. посібник. К.: Вища школа, 2003. 311 с.
3. Методика викладання української мови в середній школі: навч. посіб. / за ред. І. С. Олійника. 2-ге вид., перероб. і доп. К.: Вища школа, 1989. 439 с.
4. Національна рамка кваліфікацій. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF/paran12#n12>
5. Палихата Е. Я. Система навчання українського усного діалогічного мовлення учнів основної школи: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. К., 2005. 36 с.
6. Словник іншомовних слів / уклад. С. М. Морозов, Л. М. Шкарапута. К.: Наук. думка, 2000. 680 с.
7. Шевчук С. В., Клименко І. В. Українська мова за професійним спрямуванням: підручник. 5-те вид., виправ. і доп. К.: Алерта, 2019. 640 с.
8. Frank E. X. Dance. The Concept of Communication. Journal of Communication, 1970. PP. 201–210.

REFERENCES

1. Arendt Kh. Vita Activia or about an active life). St. Petersburg: Aletheia, 2000. 437 s.
2. Matsko L. I., Matsko O. M. Rytoryka (Rhetoric): navch. posibnyk. Kyiv: Vyshcha shkola, 2003. 311 s.
3. Metodyka vykladannia ukrainskoi movy v serednii shkoli (Methods of teaching the Ukrainian language in high school): navch. posibnyk / za red. I. S. Oliinyka. 2-e vyd., pererob. I dop. Kyiv: Vyshcha shkola, 1989. 439 s.

4. Natsionalna ramka kvalifikatsii (National qualifications framework) URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF/paran12#n12>
5. Palykhata E. Ya. Systema navchannia ukrainskoho usnoho dialogichnoho movlennia uchniv osnovnoi shkoly (The system of teaching Ukrainian oral dialogic speech to primary school students): dys. ... dr. ped. nauk: 13.00.02. Kyiv, 2005. 36 s.
6. Slovnyk inshomovnykh sliv (Dictionary of foreign words). Uklad. S. M. Morozov, L. M. Shkaraputa. Kyiv: Nauk. dumka, 2000. 680 s.
7. Shevchuk S. V., Klymenko I. V. Ukrainiska mova za profesiinym spriamuvanniam (Ukrainian language for professional purposes): pidruchnyk. 5-te vyd., vyprav. i dop. Kyiv: Alerta, 2014. 640 s.
8. Frank E. X. Dance. The Concept of Communication. Journal of Communication, 1970. PP. 201–210.

МЕНЕДЖМЕНТ ОСВІТИ

УДК 372.3(076)

DOI 10.25128/2415-3605.20.2.21

МАРІАННА ШВАРДАК

ID ORCID 0000-0002-9560-9008

anna-mari_p@ukr.net

кандидат педагогічних наук, доцент
Мукачівський державний університет
вул. Ужгородська, 26, м. Мукачево

ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ СУТНОСТІ ПОНЯТТЯ «ТЕХНОЛОГІЇ ПЕДАГОГІЧНОГО МЕНЕДЖМЕНТУ»

Технологізація в умовах сьогодення є запорукою ефективного управління закладом освіти. Вона зумовлює пошук тих управлінських інструментів, які можуть бути результативно використані в педагогічному процесі. Відповідно, у статті досліджено діалектику сутності та визначення комплексної категорії «технології педагогічного менеджменту». Проведено ідентифікацію її елементів («менеджмент», «педагогічний менеджмент», «технології») за допомогою таких методів науково-педагогічного дослідження, як індуктивний, дедуктивний, критичний аналіз, порівняння, групування, класифікація, узагальнення. Уточнено визначення поняття «менеджмент». З'ясовано, що в науково-педагогічній літературі цей термін вживається у різних модифікаціях, основними з яких є: «менеджмент в освіті», «освітній менеджмент», «педагогічний менеджмент», «шкільний менеджмент». Виявлено, що найбільш поширеним є «педагогічний менеджмент». Технології педагогічного менеджменту розглядаються нами як набір управлінських інструментів для успішної реалізації стратегічних напрямків розвитку закладу освіти. Цей набір складається із сучасних методів і засобів ефективного менеджменту; принципів, законів і закономірностей організації й управління; психологічних прийомів створення сприятливого освітнього середовища; методів позитивного впливу на працівників закладу та здобувачів освіти; системного моніторингу якості освіти; маркетингу освітніх послуг; антикризових стратегій; професійної рефлексії тощо. Розроблено класифікацію технологій педагогічного менеджменту за такими видами: кадрові, командоутворюючі, технології ефективного менеджменту, форсайт-технології, маркетингові та антикризові технології.

Ключові слова: технологія, менеджмент, педагогічний менеджмент, технології педагогічного менеджменту.

МАРІАННА ШВАРДАК

кандидат педагогических наук, доцент
Мукачевский государственный университет
ул. Ужгородская, 26, г. Мукачево

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ СУЩНОСТИ ПОНЯТИЯ «ТЕХНОЛОГИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МЕНЕДЖМЕНТА»

Технологизация в современных условиях является залогом эффективного управления учебным заведением. Она обуславливает поиск тех управленческих инструментов, которые могут быть результативно использованы в педагогическом процессе. Соответственно, в статье исследована диалектика сущности и определения комплексной категории «технологии педагогического менеджмента». Проведена идентификация ее элементов («менеджмент», «педагогический менеджмент», «технологии») с помощью таких методов научно-педагогического исследования, как индуктивный, дедуктивный, критический анализ, сравнение, группировка, классификация, обобщение. Уточнено определение понятия «менеджмент». Установлено, что в научно-педагогической литературе данный термин употребляется в различных модификациях, основными из которых являются:

«менеджмент в образовании», «образовательный менеджмент», «педагогический менеджмент», «школьный менеджмент». Выявлено, что наиболее распространенным является «педагогический менеджмент». Технологии педагогического менеджмента рассматриваются нами как набор управленческих инструментов для успешной реализации стратегических направлений развития учебного заведения. Этот набор состоит из современных методов и средств эффективного менеджмента; принципов, законов и закономерностей организации и управления; психологических приемов создания благоприятной образовательной среды; методов положительного воздействия на работников заведения и соискателей образования; системного мониторинга качества образования; маркетинга образовательных услуг; антикризисных стратегий; профессиональной рефлексии. Разработана классификация технологий педагогического менеджмента по следующим видам: кадровые, командообразующие, технологии эффективного менеджмента, форсайт-технологии, маркетинговые и антикризисные технологии.

Ключевые слова: технология, менеджмент, педагогический менеджмент, технологии педагогического менеджмента.

MARIANNA SHWARDAK

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Mukachevo State University
26 Uzhhorodska Str., Mukachevo

THEORETICAL APPROACHES TO DETERMINING THE ESSENCE OF THE CONCEPT "TECHNOLOGIES OF PEDAGOGICAL MANAGEMENT"

The article is devoted to the study of the dialectic of essence and definition of the complex category "technologies of pedagogical management". The relevance of this study is due to the fact that technology in today's conditions is the key to effective management of educational institutions. Despite the increased interest of the Ukrainian and foreign scholars in the studied issues, in the scientific and pedagogical literature there is no clarity in formulating the components of the key definition and there is no comprehensive definition of pedagogical management technologies, and hence their classification. Accordingly, there has been a need to identify its elements ("management", "pedagogical management", "technology"). In the process of research we used such methods as: inductive, deductive, critical analysis, comparison, grouping, classification, generalization. The article clarifies the definition of the term "management". It was found that in the scientific and pedagogical literature, it is used in various modifications, the main of which are: "management in education", "educational management", "pedagogical management", "school management". The most common is "pedagogical management", which is considered as: the science of management of pedagogical systems; organization of work of specialists of the educational institution for realization of the set purpose in the most effective and rational ways; organization of educational institution activities; educational institution management system; a special kind of skill of the head and managerial competence of a person. We came to the conclusion that the technology of pedagogical management is a set of management tools for the successful implementation of strategic directions of development of an educational institution. This set consists of modern methods and tools of effective management; principles, laws and laws of organization and management; psychological methods of creating a favorable educational environment; methods of positive influence on employees of the institution and students; systematic monitoring of the quality of education; marketing of educational services; anti-crisis strategies; professional reflection. Classification of pedagogical management technologies by the following types has been developed: personnel, team-building, effective management technologies, foresight technologies, marketing and anti-crisis technologies.

Keywords: technology, management, pedagogical management, technologies of pedagogical management.

У сучасному суспільстві такі важливі сфери життєдіяльності людини, як економіка та освіта, є взаємообумовленими та взаємозалежними. Та разом з тим це різні соціальні інститути, які служать для задоволення різних потреб суспільства та мають свій, своєрідний, понятійно-категоріальний апарат. Однак, зважаючи на їх взаємозалежність, є поняття, що трансформуються з однієї сфери в іншу. Відповідно у даному дослідженні прослідкуємо трансформацію соціально-економічної категорії в педагогічну. Відтак поняття «менеджмент» та «педагогічний менеджмент» стали мейнстрімом нашої наукової розвідки.

Переконані, що освітня установа, що працює в динамічному пошуковому режимі, якісно відрізняється від тих, які функціонують традиційно. Це накладає певний відбиток на цілісну

систему педагогічного менеджменту, що потребує технологізації. Технологізація на сьогоднішній день є запорукою ефективного управління закладом освіти. Вона зумовлює пошук тих управлінських інструментів, які можуть бути результативно використані в педагогічному процесі. Технологізація педагогічного менеджменту сприяє його раціоналізації, виключає ті дії керівника та фахівців, що необов'язкові для досягнення очікуваного результату управлінської діяльності, формалізує реалізацію функцій управління [17, с. 228]. Це переконує, що технології педагогічного менеджменту в умовах сьогодення перебувають в актуальності, а дослідження діалектики сутності та визначення комплексної категорії «технології педагогічного менеджменту» є ключовим елементом у вищезначеному механізмі.

Аналіз останніх досліджень показав, що визначенню сутності та концептуальних підходів у тлумаченні менеджменту присвячені багато наукових праць американських учених, серед них К. Делл, П. Друкер, С. Доннел, Г. Кунц, Х. Мінцберг, Д. Шонессі та ін.

З'ясовано, що в науково-педагогічній літературі поняття «менеджмент» зустрічається в різних модифікаціях, найпоширенішими з яких є такі: «педагогічний менеджмент» (В. Андросюк, В. Бондар, К. Вазіна, Г. Закорченна, З. Курлянд, В. Луначек, В. Маслов, Л. Немець, В. Сімонов, В. Шаркунова), «освітній менеджмент» (Л. Даниленко, Д. Дзвінчук, Л. Карамушка, В. Козаков, С. Пасєка), «менеджмент в освіті» (А. Губа, Н. Коломийський, В. Крижко, О. Мармаза, Є. Павлютенков, Л. Пшенична), «шкільний менеджмент» (О. Ковальчук, А. Ньомов, Т. Сорочан, Т. Шамова).

Порівняльний аналіз понять «педагогічний менеджмент» і «управління» став предметом дослідження В. Бондаря, Л. Веретеннікової, О. Гордієнка, Л. Карашук, В. Козакова, Н. Коломінського, Ю. Конаржевського, В. Лазарева, А. Ньомова, П. Одінцова, А. Попова, М. Поташника, М. Туленкова та ін.

Технології менеджменту розглядаються в роботах С. Кароля, Д. Макгрегора, Г. Малковича, М. Портера, Дж. Різь, Г. Тосі та інших учених

Розвиток та становлення педагогічного менеджменту в зарубіжних країнах відображено в дослідженнях таких науковців, як Б. Левін, Д. Янг, Д. Хопкінз, Р. Бові, С. Болл, Е. Голд, Р. Елмор, М. Фуллан, Л. Дарлінг-Геммонд, Л. Ерл, Ф. Хілі, Дж. Ді Стефано, Д. Джексон, Б. Лінгард, М. Петерс та ін.

Необхідність технологізації освіти на всіх її рівнях доводять у своїх працях М. Бадіца, А. Вітченко, Б. Гершунський, Л. Даниленко, І. Зязюн, Л. Карамушка, В. Красівський, В. Кремень, Т. Рожнова, З. Рябова, Г. Тимошко та інші вчені.

Незважаючи на підвищений інтерес українських та зарубіжних науковців до досліджуваної проблематики, у науково-педагогічній літературі нема чіткості у формулюванні складників ключової дефініції та відсутнє визначення технологій педагогічного менеджменту, а відтак, і їх класифікації.

Метою статті є теоретичне узагальнення та системний аналіз підходів до визначення складників поняття «технології педагогічного менеджменту».

Оскільки, ключова дефініція нашої наукової розвідки «технології педагогічного менеджменту» – комплексне поняття, елементами якого є «менеджмент», «педагогічний менеджмент», «технології», його ідентифікацію логічно провести через аналіз цих компонентів. У процесі науково-педагогічного дослідження нами використовувались такі методи: індуктивний, дедуктивний, критичний аналіз, порівняння, групування, класифікація, узагальнення.

Перша складова досліджуваного поняття – «менеджмент» – американського походження. З англійської перекладається як «управління», однак українське слово «управління» не передає всіх відтінків того, що має на увазі це поняття. Варто зазначити, що «менеджмент» дослівно не перекладається на жодну з мов світу; дане поняття багатоаспектне.

Термін «менеджмент» пройшов еволюційну трансформацію. Спершу використовувався для визначення вміння керувати конем, згодом – майстерність володіти зброєю. З появою різних видів роботи та з поглибленням спеціалізації виникла потреба в діяльності, яка пов'язувала в єдине ціле роботу багатьох окремих виконавців. Відповідно до цього трансформувалася і зміст поняття «менеджмент». Це слово увібрало в себе всі чисельні вимоги до управління як до науки, мистецтва ведення бізнесу (справ) і стилю роботи. Отже, прослідковуємо соціально-економічне забарвлення даної категорії.

У ході еволюційної трансформації світової управлінської думки термін «менеджмент» набув істотного змістового розширення. Завдяки впровадженню системного підходу він все частіше трактується як універсальний спосіб раціональної організації не тільки економічних, а й соціальних, освітніх, політичних і культурних процесів [14, с. 102].

У зарубіжній науковій літературі термін «менеджмент» розглядається дуже широко. Звернемося до першоджерел. В Оксфордському словнику англійської мови (Oxford English Dictionary) менеджмент визначається як спосіб (манера) спілкування з людьми; влада і мистецтво управління; особливого роду уміння та адміністративні навички; орган управління; адміністративна одиниця [16].

У російському «Сучасному економічному словнику» менеджмент трактується як: «1) сукупність принципів, форм, методів, прийомів і засобів управління виробничим персоналом з використанням досягнень науки управління, основною метою якого є досягнення високої ефективності виробництва, кращого використання ресурсного потенціалу підприємства, фірми, компанії; 2) керівництво підприємства, фірми, керівний орган» [10, с. 225].

Близьке трактування поняття «менеджмент» знаходимо у «Великому тлумачному словнику сучасної української мови», де він визначається як «сукупність принципів, методів, засобів і форм управління виробництвом з метою підвищення його ефективності, збільшення прибутків» [1, с. 548]. Такі визначення менеджменту, на нашу думку, є «вузькими», оскільки охоплюють тільки змістову частину менеджменту виробничої сфери.

Дещо ширше формулювання знаходимо у «Термінологічному словнику бізнесу й менеджменту». Термін «менеджмент» визначається, як: управління, керівництво, адміністрація, дирекція, регулювання, управлінський апарат, організація; приватна особа або група осіб, які відповідають за аналіз, формулювання рішень і здійснення необхідних дій на благо організації; адміністративне керівництво, тобто як функція, що включає планування та координацію діяльності в межах організації [11, с. 241].

Хоча менеджмент найбільш повно застосовується в сфері бізнесу, його постулати і теоретичні позиції придатні для управлінської діяльності в будь-якій сфері, в тому числі, освіті.

Найбільш підходяще і повне визначення менеджменту, яке може бути використане в некомерційній сфері (наприклад, в освіті), на нашу думку, дав популярний американський теоретик менеджменту П. Друкер. Він вважав, що менеджмент – це специфічний вид управлінської діяльності, який обертається навколо людини з метою зробити людей здатними до спільної дії, надати їх зусиллям ефективність і згладити властиві їм слабкості, бо людська здатність робити внесок у суспільство настільки ж залежить від ефективності управління підприємством, як і від власних зусиль і віддачі людей [3, с. 6].

В. Палінчак, здійснивши глибокий аналіз вказаного поняття, виокремила основні варіанти формального визначення поняття «менеджмент» у науковій літературі США. Серед них: практика виконання управлінських робіт; наука (галузь знань); функція (вид діяльності); технологія управління; орган (апарат) управління; люди, які здійснюють управління [7, с. 144]. Таке визначення найбільш повно характеризує менеджмент.

У науково-педагогічній літературі, як зазначалось вище, поняття «менеджмент» уживається в різних модифікаціях, основними з яких є такі: «менеджмент в освіті», «освітній менеджмент», «педагогічний менеджмент», «шкільний менеджмент».

Менеджмент в освіті, вважає Л. Даниленко, є складовою загального менеджменту за професійною ознакою і характеризується впливом суб'єкта управління (керівника закладу освіти) на об'єкт управління (освітній та управлінський процеси, які здійснюються в закладах (установах) освіти, що професійно розвиваються), у результаті якого відбувається якісна зміна об'єкта управління і підвищується рівень його конкурентоздатності на ринку освітніх послуг [2].

З. Курлянд ототожнює поняття «менеджмент в освіті» та «педагогічний менеджмент», розглядаючи його як комплекс принципів, методів, організаційних форм і технологічних прийомів управління навчально-виховними та навчально-пізнавальними процесами, спрямованими на підвищення ефективності таких процесів в умовах розвитку ринку освітніх послуг [8].

Поняття «менеджмент в освіті» та «освітній менеджмент» Л. Даниленко, Л. Карамушкою тлумачаться як синонімічні [6]. Ми підтримуємо їхню позицію.

Одним із видів освітнього менеджменту є шкільний менеджмент – комплекс організаційних форм, цілеспрямованих впливів керівника школи на діяльність персоналу та прийомів управління взаємодією освітніх процесів [4, с. 12].

Щодо педагогічного менеджменту, то в сучасній українській науково-педагогічній літературі цей термін є найбільш поширеним. Почали його вживати з кінця XX ст., розуміючи як «керівництво», «управління», «адміністрування», які на сьогодні не є синонімічними до поняття «педагогічний менеджмент». Цілком зрозуміло, що його історичними передумовами можна вважати, з одного боку, надбання загальної теорії менеджменту, а з іншого – досягнення теорії школознавства як складової загальної педагогічної теорії у XX ст. [4, с. 16].

Згідно з визначенням В. Сімонова, педагогічним менеджментом є теорія, методика і технологія ефективного управління педагогічними системами, маючи свої певні специфічні риси та закономірності, зумовлені особливостями його об'єктно-предметної області, продуктом та наслідком праці менеджера освіти [12, с. 3]. Це визначення окреслює тільки один аспект даного поняття.

Натомість, Л. Немець, визначаючи сутність педагогічного менеджменту, вказує на його дуальний характер.

1. Педагогічний менеджмент – це наука про управління педагогічними системами. Виходячи з цього, завданнями педагогічної системи є цілеспрямований пошук, розробка та використання засобів та методів, які сприяють досягненню цілей сучасних закладів середньої освіти України найефективнішим способом, підвищенню продуктивності праці науково-педагогічних кадрів та допоміжного персоналу, збільшенню рентабельності виробництва педагогічного продукту.

2. Педагогічний менеджмент – це певна структура організації роботи керівників системи освіти, педагогічних працівників та допоміжного персоналу, що полягає у використанні оптимальних заходів для найбільш ефективного досягнення поставленої мети [5, с. 12].

Ми ж розглядаємо це поняття дещо ширше, як: науку про управління педагогічними системами; організацію роботи фахівців закладу освіти для реалізації поставленої мети найбільш ефективними та раціональними способами; організацію діяльності закладу освіти; систему управління закладом освіти; особливий вид майстерності керівника та управлінську компетентність особи.

Стосовно третьої складової нашої ключової дефініції, то з огляду на мету наукових досліджень технологія розглядається у різних значеннях. У широкому розумінні технологія (від грец. – майстерність, техніка) – це наука про способи (набір і послідовність операцій, їх режими) забезпечення потреб людства шляхом застосування технічних засобів (знарядь праці) [13].

Впровадження інноваційних технологій педагогічного менеджменту в науковій літературі розглядається переважно як позитивна ознака конкурентоздатного закладу освіти. На думку Л. Піддубної, технологізація підприємства полягає у прискоренні генерування і абсорбції нових технологій [9, с.6]. Очевидно, що це твердження може бути екстрапольоване й на педагогічний менеджмент. Особливість діяльності закладу освіти полягає у її циклічності, періодичній повторюваності і є істотною передумовою технологізації управління [15, с. 140]. Висока результативність реалізації стратегічних цілей освітньої організації, стабільність досягнень у практичному втіленні запроваджуваних галузевих перетворень уможливорюється застосуванням науково обґрунтованих інноваційних технологій педагогічного менеджменту.

Ми дійшли до висновку, що технології педагогічного менеджменту – це набір управлінських інструментів для успішної реалізації стратегічних напрямків розвитку закладу освіти. Цей набір складається із сучасних методів і засобів ефективного менеджменту; принципів, законів і закономірностей організації й управління; психологічних прийомів створення сприятливого освітнього середовища; методів позитивного впливу на працівників закладу та здобувачів освіти; системного моніторингу якості освіти; маркетингу освітніх послуг; антикризових стратегій; професійної рефлексії тощо.

Зазначимо, що технології педагогічного менеджменту забезпечують спрямування діяльності на досягнення поставленої мети і розкривають взаємозв'язок мети, алгоритмічної послідовності дій, способу зв'язку і розподілу ступенів свободи між суб'єктами управління, порядком встановлення вертикально-горизонтального зворотного зв'язку та критеріальною моделлю (стандартом, еталоном) бажаного результату.

Констатуємо, що у науково-педагогічній літературі відсутній який-небудь перелік (реєстр) технологій педагогічного менеджменту, які варто застосовувати у сучасному закладі освіти. У результаті цього нами прокласифіковано дані технології за такими видами:

- кадрові (технології коучингу, антимобінгу);
- командоутворюючі (технології тимбілдингу, лідерства, фасилітації);
- технології ефективного менеджменту (технології делегування повноважень, прийняття управлінських рішень, тайм-менеджменту, ефективних комунікацій, кайдзен-технологія, хмарні технології);
- стратегічні, форсайт-технології (технологія моніторингу, SWOT-, SNW-, PEST-аналізи);
- маркетингові (технології «public relations», внутрішнього маркетингу);
- антикризові (технології антикризового управління).

Отже, зважаючи на наявну систему технологій, розглядаємо технології педагогічного менеджменту як науково обґрунтовану систему проектування певної послідовності дій з урахуванням необхідних ресурсів, що забезпечена управлінськими рішеннями та спрямована на розв'язання проміжних цілей і досягнення кінцевого результату. Жодна окремо взята технологія педменеджменту не дає оптимального результату ефективності управління закладом освіти. Необхідно визначати такий їх комплекс (систему), який враховує ступінь науково-практичної підготовки суб'єктів до його реалізації, особливостей закладу освіти, ступеня навчальної компетентності учнів, їх диференційованих потреб у набутті освіти, рівень навчально-методичного забезпечення та технічного оснащення освітнього процесу, вимог та потреб сьогодення.

Водночас проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів поставленої проблеми і виходить на нові теоретичні і практичні питання, які вимагають розв'язання у сфері технологій педагогічного менеджменту.

ЛІТЕРАТУРА

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і гол. ред. В.Т.Бусел. Київ–Ірпін: Перун, 2002. 1440 с.
2. Даниленко Л. Основні напрями розвитку менеджменту освітніх інновацій. Менеджмент інновацій в освіті. К.: Шкільний світ, 2007. С. 82–95.
3. Друкер П. Ф. Эффективный руководитель / пер. с англ. О. Чернявской. М.: Вильямс, 2007. 224 с.
4. Луначек В. Е. Педагогічний менеджмент: навч. посібник. 2-е вид., випр. – Харків: Магістр, 2015. 512 с.
5. Немець Л. М. Сегіда К. Ю., Логвинова М. О. Педагогічний менеджмент: навч.-метод. посібник для студентів першого курсу магістратури спеціальності 014.07. Середня освіта (Географія). Харків, 2019. 86 с.
6. Освітній менеджмент: навч. посібник / за заг. ред. Л. Даниленко, Л. Карамушки. К.: Шкільний світ, 2003. 400 с.
7. Палінчак В. До питання про визначення поняття «менеджмент» науковцями України і США. Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. 2014. Вип. 32. С. 143–144.
8. Педагогіка вищої школи: навч. посібник / З. Курлянд, Р. Хмельюк, А. Семенова та ін. 2-ге вид., перероб. і доп. К.: Знання, 2005. 399 с.
9. Піддубна Л. І. Шестакова О. А. «Технологізація» конкурентоспроможності: теоретико-методологічні аспекти // Механізм регулювання економіки. Харків: ХНЕУ, 2012. №1. С. 1–9.
10. Райзберг Б. А. Лозовский Л. Ш., Старобубцева Е. Б. Современный экономический словарь (1200 терминов). 3-е изд. М.: ИНФРА, 2000. 480с.
11. Розенберг Дж. Бизнес и менеджмент. Терминологический словарь. М.: ИНФРА, 1997. 464 с.
12. Симонов В. П. Педагогический менеджмент. Ноу-хау в образовании: учеб. пособие. М.: Высшее образование; Юрайт Издат, 2009. 357 с.
13. Технологія. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/Технологія>.
14. Туленков М. Концептуалізація понять «менеджмент» і «управління» в сучасному науковому дискурсі. Політичний менеджмент. 2011. № 3. С. 101–111.
15. Усатенко В. М. Концептуальні підходи до технологізації управління розвитком організаційної культури закладу загальної середньої освіти. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. 2018. Вип. 150. С. 140–145.
16. Oxford English Dictionary, second edition, edited by John Simpson and Edmund Weiner. Clarendon Press, 1989. Twenty volumes.
17. Shvardak M. Modern technologies of management of educational establishments. International scientific journal “Education and science” / ed. Board: T. D. Shcherban (Ed. in Chief); Deputy Ch. Ed: Jerzy

REFERENCES

1. Velykyy tlumachnyy slovnyk suchasnoyi ukrayinskoï movy [Large explanatory dictionary of the modern Ukrainian language]. Uklad. V. T. Busel. Kyiv–Irpen, Perun, 2002. 1440 s.
2. Danylenko L. Osnovni napryamy rozvytku menedzhmentu osvitynnik innovatsiy [The main directions of development of educational innovation management]. Menedzhment innovatsiy v osviti. Kyiv: Shkilnyi svit, 2007. S. 82–95.
3. Druker P. F. Effektivnyy rukovoditel [Effective leader]. M., 2007. 224 s.
4. Luniachek V. E. Pedagogichnyy menedzhment: navch. posibnyk [Pedagogical management: a textbook]. Kharkiv: Mahistr, 2015. 512 s.
5. Nyemets L. M., Sehida K. Yu., Lohvynova M. O. Pedagogichnyy menedzhment: navch.-metodychnyy posibnyk dlia studentiv pershoho kursu mahistratury spetsialnosti 014.07. Serednya osvita (Heohrafiya) [Pedagogical management: a textbook]. Kharkiv, 2019. 86 s.
6. Osvitniy menedzhment: navch. posibnyk [Educational management]. Za zah. redaktsiyeyu L. I. Danylenko, L. M. Karamushky. Kyiv, Shkilnyi svit, 2003. 400 s.
7. Palinchak V. Do pytannia pro vyznachennia poniattia “menedzhment” naukovtsiamy Ukrainy i USA. Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu. Seriya: Pedagogika. Sotsialna robota [On the question of defining the concept of «management» by scientists from Ukraine and the United States]. Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu. Seriya: Pedagogika. Sotsialna robota. 2014. Vol. 32. S. 143–144.
8. Pedagogika vyshchoyi shkoly: navch. posibnyk [Pedagogy of high school]. Za red. Z. N. Kurlyand. Kiev, Znannia, 2005. 399 s.
9. Piddubna L. I., Shestakova O. A. “Tekhnolohizatsiia” konkurentospromozhnosti: teoretyko-metodolohichni aspekty [“Technologization” of competitiveness: theoretical and methodological aspects]. Mekhanizm rehulivannia ekonomiky. 2012. Vol. 1. S. 1–9.
10. Rayzberg B. A. Lozovskiy L. Sh., Starobutseva E. B. Sovremennyy ekonomicheskyy slovar (1200 terminov) [Modern economic dictionary (1200 terms)]. M., INFRA, 2000. 480 s.
11. Rozenberg Dzh. Biznes i menedzhment. Terminologicheskii slovar [Business and management. Terminological dictionary]. M.: INFRA, 1997. 464 s.
12. Simonov V. P. Pedagogicheskyy menedzhment. Nou-khau v obrazovanii: ucheb. posobie [Pedagogical management. Know-how in education]. M., Yurayt Izdat, 2009. 357 s.
13. Tekhnolohia [Technology]. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/Tekhnolohiya>.
14. Tulenkov M. Kontseptualizatsiia poniat “menedzhment” i “upravlinnia” v suchasnomu naukovomu dyskursi. [Conceptualization of the concepts of “management” and “management” in modern scientific discourse]. Politychnyy menedzhment. 2011. Vol. 3. S. 101–111.
15. Usatenko V. M. Kontseptualni pidkhody do tekhnolohizatsii upravlinnia rozvytkom orhanizatsiinoi kultury zakladu zahalnoi serednoi osvity [Conceptual approaches to the technologicalization of management of the development of organizational culture of general secondary education]. Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedagogichnoho universytetu. Seriya: Pedagogichni nauky. 2018. Vol. 150. S. 140–145.
16. Oxford English Dictionary, second edition, edited by John Simpson and Edmund Weiner, Clarendon Press, 1989.
17. Shvardak M. Modern technologies of management of educational establishments. International scientific journal “Education and science”. Mukachevo–Częstochowa, MSU publ., Jan Długosz Academy. 2018. Vol. 24 (1). PP. 227–230.

УДК 378.174

DOI 10.25128/2415-3605.20.2.22

ІРИНА ПРОЦЕНКО

ORCID: 0000-0003-1792-7200

procenkoira83@ukr.net

кандидат педагогічних наук, доцент
Сумський державний педагогічний університет
імені А. С. Макаренка
вул. Роменська, 87, м. Суми

ДОСЛІДЖЕННЯ ОБІЗНАНОСТІ КЕРІВНИКІВ ОСВІТНІХ ЗАКЛАДІВ ЩОДО ПРОБЛЕМИ УПРАВЛІННЯ ПРОФЕСІЙНОЮ АДАПТАЦІЄЮ ВЧИТЕЛІВ

В умовах значних соціально-економічних, політичних та інформаційно-технологічних змін, що відбуваються нині в Україні, проблема адаптації особистості виступає на перший план. Це є суттєвим і для діяльності освітніх організацій, які повинні швидко реагувати на виклики сьогодення, вносити необхідні зміни у зміст навчання, знаходити і застосовувати нові форми взаємодії, оскільки працюють з молодим поколінням, яке є більш відкритим до усього нового і швидше, порівняно з дорослими, адаптується до змін у суспільстві. Водночас необхідність введення змін у професійну діяльність вчителів та управлінську (менеджерську) діяльність керівників навчальних закладів згідно з новими соціальними і педагогічними вимогами свідчить, що управління професійною адаптацією вчителів треба розглядати як актуальний напрямок психологічного дослідження і практики. Нова суспільна реальність вимагає розробки нових підходів до психологічної підготовки керівників освітніх організацій, зумовлює актуальність підвищення їх професійної компетентності, зокрема, з психологічних основ управління професійною адаптацією вчителів, врахування зовнішніх і внутрішніх чинників, які впливають на цей процес.

Ключові слова: освітні заклади, управління, зовнішні та внутрішні чинники, адаптація вчителя, професійна адаптація.

ИРИНА ПРОЦЕНКО

кандидат педагогических наук, доцент
Сумский государственный педагогический университет
имени А. С. Макаренко
ул. Роменская, 87, г. Сумы

ИССЛЕДОВАНИЕ ОСВЕДОМЛЕННОСТИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ О ПРОБЛЕМАХ УПРАВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИЕЙ УЧИТЕЛЕЙ

В условиях значительных социально-экономических, политических и информационно-технологических изменений сегодня в Украине проблема адаптации личности выступает на первый план. Это существенно и для деятельности учебных организаций, которые должны быстро реагировать на современные вызовы в обществе, вносить необходимые изменения в содержание обучения, находить и внедрять новые формы взаимодействия, поскольку они работают с молодым поколением, которое больше открыто ко всему новому и быстрее, чем взрослые, адаптируется к общественным изменениям. Одновременно необходимость введения изменений в профессиональную деятельность учителей и управленческую (менеджерскую) деятельность руководителей учебных заведений в соответствии с новыми социальными и педагогическими требованиями свидетельствует, что управление профессиональной адаптацией учителей необходимо рассматривать как актуальное направление психологическо-педагогического исследования и практики. Новая общественная реальность требует разработки новых подходов к психологической подготовке руководителей образовательных организаций, обуславливает актуальность повышения их профессиональной компетентности, в частности, из психологических основ управления профессиональной адаптацией учителей, учета внешних и внутренних факторов, которые влияют на указанный процесс.

Ключевые слова: учебные заведения, управление, внешние и внутренние факторы, адаптация учителя, профессиональная адаптация.

IRYNA PROTSSENKO

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Sumy State A. S. Makarenko Pedagogical University
87 Romenska Str., Sumy

RESEARCH OF AWARENESS OF PRINCIPALS OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS REGARDING THE PROBLEM OF MANAGEMENT OF PROFESSIONAL ADAPTATION OF TEACHERS

In the context of significant socio-economic and information-technological changes taking place in our country today, the problem of personal adaptation comes to the fore. This is essential for the activities of

educational organizations, which must also respond quickly to social changes in society, make the necessary changes in the content of education, find new forms of interaction, as they work with the younger generation, which is more open to everything new and considerably faster adapt to social change in comparison with adults. However, the need for changes in the professional activities of teachers and managerial activities of school principals in accordance with the new social requirements suggest that the management of professional adaptation of teachers should be considered as an important area of psychological research. In addition, the new social conditions require the development of new approaches to psychological training of principals of educational organizations, necessitate increasing their psychological competence, in particular, in the field of psychological foundations of teacher professional adaptation management, taking into account external and internal factors influencing this process.

The following theoretical methods were used in the research process: analysis of philosophical, managerial, psychological-pedagogical domestic and foreign pedagogical literature on the research topic to find out the state of development of the problem; empirical: questionnaires. Thus, the data obtained, in our opinion, indicate an insufficient level of psychological training of school leaders on the problems of management of professional adaptation, and the need to implement a special program in this area of management in the institutions of postgraduate pedagogical education.

Keywords: *educational institutions, external and internal factors, teacher adaptation, professional adaptation.*

Сучасні виклики суспільства вимагають нового рівня розуміння теорії і практики управління освітніми системами. У зв'язку з цим виникає необхідність розробки сучасних підходів, технологій і механізмів управління навчальним процесом. Сьогодні бажання, старанності і відданості гарного керівника ХХ н.. вже недостатньо. Мова йде про якісно новий рівень компетентності, якісно нову підготовку кадрів на керівні посади. За умов суттєвих змін у нашій країні сьогодні проблема адаптації особистості є однією з найбільш актуальних. Це суттєво і для освітніх установ, які повинні швидко реагувати на запити суспільства у підготовці майбутніх фахівців, зокрема, у сфері підготовки керівників навчальних закладів.

Питання адаптації молодих фахівців до професійної діяльності займають важливе місце в психолого-педагогічній літературі. Проблема психологічної адаптації до професійної діяльності у закладах середньої освіти вивчали М. Бурда, С. Гончаренко, І. Зязюн, О. Савченко та інші науковці. За останні десятиліття значну увагу приділяють підвищенню кваліфікації професійної компетентності фахівців різних галузей у зв'язку з гострою потребою кваліфікованих кадрів, здатних до творчої праці та професійного розвитку. Підтвердженням цього є педагогічні праці Т. Добудько, Н. Лобанової, М. Лук'янової, А. Маркової, Л. Парашенко, В. Серова, Е. Соф'янца, Л. Хоружої, Є. Шиянова. Психологічні проблеми адаптації вчителів до роботи у школі вивчали І. Бех, Дж. Брунер, Н. Лукашевич, С. Максименко, О. Мороз, О. Солодухова, Н. Чайкіна та ін.

Мета статті – дослідити стан обізнаності керівників освітніх закладів щодо проблеми управління професійною адаптацією вчителів.

Для з'ясування рівня психологічної компетентності керівників освітніх закладів з проблем управління професійною адаптації вчителів й особливостей їх управлінської діяльності, які впливають на успішність такої адаптації, нами було проведено дослідження, у процесі якого використовувалися методи опитування (анкетування). Воно проводилось на базі загальноосвітніх шкіл м. Суми (було охоплено 18 керівників шкіл і 26 їх заступників). Був розроблений спеціальний опитувальник, який включав питання, спрямовані на з'ясування аналізу психологічної підготовки керівників щодо: а) сутності управління професійною адаптацією вчителів та його складових; б) розуміння особливостей професійної адаптації різних категорій вчителів (з різним педагогічним стажем), конкретніше, тих труднощів, які виникають у вчителів у процесі адаптації.

Опитувальник для вивчення компетентності керівників шкіл щодо проблеми управління професійною адаптацією вчителів

1. Що таке професійна адаптація вчителя?
2. Назвіть, які, на вашу думку, труднощі існують у вчителів зі стажем роботи до 5 років?
3. Назвіть, які, на вашу думку, труднощі існують у вчителів зі стажем роботи 6–10 років?
4. Назвіть, які, на вашу думку, труднощі існують у вчителів зі стажем роботи 11–20 років?

5. Назвіть, які, на вашу думку, труднощі існують у вчителів зі стажем роботи більше 21 років?

Проаналізуємо основні результати опитування, що відображені у н. .. 1–5. Насамперед звернемося до даних, які відображають особливості знань керівників освітніх закладів щодо сутності управління професійною адаптацією та її складових. Отримані дані були систематизовані у дві групи згідно з основними структурними елементами управління професійною адаптацією вчителів (управління професійною адаптацією вчителів та управління соціально-психологічною адаптацією вчителів).

На основі даних, представлених у н. .. 1, виявлено ряд проблем, які існують в рівні психологічної підготовки більшості керівників шкіл (понад 70,0 %) до управління професійною адаптацією.

По-перше, професійна адаптація здебільшого розуміється керівниками як односторонній процес засвоєння вчителем існуючих вимог до професійної діяльності (з пристосуванням до специфічних вимог конкретної школи) і не розглядається як процес активного внесення у діяльність школи нових ідей, підходів до здійснення педагогічної діяльності. Про це, зокрема, свідчить той факт, що переважна більшість опитаних керівників шкіл (35,6 %) при розгляді сутності управління адаптацією роблять акцент на пристосуванні вчителя до освітньої організації (умов праці, керівника, педагогічного колективу, учнів, ролі вчителя та ін.).

І лише невелика кількість опитаних керівників (3,4 %) розглядають управління професійною адаптацією вчителів у контексті внесення в діяльність школи нових ідей та підходів. Тож можна зробити висновок, що в результаті такого підходу не створюються достатні умови для високого рівня активності, творчості вчителів, самовираження їх у фаховій діяльності.

По-друге, у процесі управління професійною адаптацією вчителів основна увага керівників акцентується на створенні умов для розвитку професійно-методичних й організаційно-ситуативних складових професійної адаптації і значно менше уваги приділяється її психологічним та соціально-психологічним складовим.

Таблиця 1

Знання керівників освітніх закладів про основні складові управління професійною адаптацією вчителів та їх сутність (у % від загальної кількості опитаних)

№	Складові управління професійною адаптацією вчителів	Сутність складових управління професійною адаптацією вчителів	%
1	2	3	4
І. Складові, які відносяться до управління власне професійною адаптацією вчителів			73,5
1.	Забезпечення пристосування вчителя до освітньої організації та ролі педагогічного працівника	Забезпечення пристосування вчителя до умов роботи у школі, до керівника, до колективу, до учнів; забезпечення пристосування до викладання предмету; низької державної оцінки праці вчителя; позиції вчителя, згідно потреб суспільства; до нових сучасних умов.	35,6
2.	Створення умов для досягнення необхідного професійного та методичного рівня роботи вчителя	Створення умов для оволодіння вчителем знаннями по предмету, навчальним матеріалом та доведення його до учнів у дохідливій формі; оволодіння методикою викладання предмету; реалізація диференційованого підходу до навчання; розуміння свого призначення; та відповідальності за формування особистості учня.	19,8
3.	Забезпечення розвитку організаційно-ситуативних вмінь вчителя	Забезпечення розвитку у вчителів вмінь, які дають можливість вільно вести себе у різних ситуаціях; досягати поставленої мети у будь-якій ситуації; швидко пристосовуватися до нових керівників, їх вимог та розпоряджень; вмінь вільно вести себе у будь-якій ситуації.	14,7

МЕДЖМЕНТ ОСВІТИ

4.	Забезпечення умов для внесення нових ідей та підходів	Створення умов для орієнтації вчителя на нові підходи, бажання змінити щось у школі, внести новий «імпульс».	3,4
II. Складові, які відносяться до управління соціально-психологічною адаптацією вчителів			26,5
1.	Створення умов для ефективного спілкування вчителів та формування сприятливих міжособистісних стосунків у колективі	Створення умов для успішного налагодження вчителями спілкування та встановлення контакту з колегами та учнями, формування позитивних стосунків з ними, уникнення конфліктних ситуацій.	12,5
2.	Створення умов для розвитку умінь, пов'язаних з урахуванням психологічних особливостей людей	Створення умов для розвитку умінь, пов'язаних з урахуванням психологічних особливостей учнів.	8,6
3.	Забезпечення професійного визнання вчителів, самореалізації та вдосконалення	Забезпечення умов для знаходження вчителем свого місця у педагогічному колективі, визнання вчителя колективом учнів та вчителів; актуалізації потреби у самовдосконаленні.	5,4

Зазначимо, що нами окремо були проаналізовані труднощі, які, на думку керівників шкіл, виникають у вчителів з різним педагогічним стажем (див. табл. 3, 4, 5), а потім на основі цих даних були виведені узагальнюючі показники стосовно труднощів у професійній і соціально-психологічній адаптації вчителів (див. табл. 2).

Таблиця 2

Труднощі, які, на думку керівників шкіл, існують у професійній адаптації вчителів з різним педагогічним стажем (у % від загальної кількості опитаних)

№	Види труднощів у професійній адаптації вчителів	Категорії вчителів з різним педагогічним стажем			
		до 5 років	від 6 до 10 років	від 11 до 20 років	21 і більше років
1.	Труднощі у власне професійній адаптації	62,8	57,5	44,4	35,0
2.	Труднощі у соціально-психологічній адаптації	29,5	16,4	23,0	24,0
3.	Відсутність відповіді	7,7	26,1	32,6	41,0

Охарактеризуємо насамперед дані щодо узагальнюючих показників. Аналіз наведених в табл. 2 даних дає можливість виявити такі тенденції в розумінні керівниками труднощів, з якими зустрічаються вчителі з різним педагогічним стажем.

По-перше, при аналізі труднощів, характерних для категорій вчителів з різним педагогічним стажем, переважна більшість опитаних керівників (від 35,0 до 62,8 %) вказують на труднощі, пов'язані з власне професійною адаптацією вчителів (труднощі, пов'язані безпосередньо з місцем роботи вчителя, його професійним розвитком, організаційно-методичними та матеріальними труднощами).

І значно менше керівників шкіл (від 24,5 до 29,5 %), що становить приблизно лише одну п'яту опитаних, вказують на труднощі, які виникають у соціально-психологічній адаптації вчителів (труднощі, які пов'язані із спілкуванням вчителів та їх міжособистісною взаємодією, особистісними характеристиками). Це свідчить про те, що у процесі підготовки керівників шкіл варто значно більше уділяти увагу питанням, які мають відношення не лише до професійної адаптації вчителів, а й до соціально-психологічної адаптації вчителів.

По-друге, аналіз даних, представлених у табл. 2, свідчить, на нашу думку, що, аналізуючи правильно зміст первинної адаптації, керівники шкіл недостатньо чітко розуміють й

усвідомлюють зміст вторинної адаптації вчителів. Так, лише 7,7 % опитаних керівників зазначили, що їм важко відповісти на питання стосовно труднощів, з якими зустрічаються у професійній адаптації вчителі з педагогічним стажем до 5 років. Одночасно різко зростає кількість керівників (від 26,1 % до 41,0 %), яким важко було відповісти про труднощі, що виникають у професійній адаптації у вчителів з професійним стажем від 6 до 21 і більше років. Зазначимо, що кількість таких керівників зростає в оцінюванні ними педагогічних працівників, які мають все більший стаж педагогічної роботи (відповідно 26,1, 32,6 і 41,0 %). Це може говорити, що проблеми вторинної адаптації вчителів часто залишаються не до кінця зрозумілими для керівників або не настільки важливими, як проблеми первинної адаптації.

Керівники шкіл загалом правильно вказують на основні зміни в професійній адаптації вчителів, які відбуваються з набуттям останніми педагогічного стажу, наприклад, вказують на трансформацію труднощів, пов'язаних із змістом роботи вчителя, на труднощі, пов'язані з професійним зростанням, необхідністю підвищення професійного досвіду. Одночасно варто сказати, що проблеми власне професійної адаптації при аналізі всіх категорій педагогічних працівників виступають на перший план порівняно з проблемами соціально-психологічної адаптації.

Окрім того, в процесі аналізу вторинної адаптації (аналіз педагогічних працівників з педагогічним стажем від 6 до 21 років і більше) увага звертається здебільшого на матеріальні труднощі і не називаються повною мірою труднощі, які стосуються різних видів вторинної адаптації (пов'язані із зміною типу освітнього закладу, здійсненням змін в оцінюванні навчальної діяльності учнів, введенням сучасних інформаційно-комп'ютерних технологій, динамічними змінами у психічному розвитку дітей, кризовими етапами в професійному розвитку і професійній кар'єрі вчителів, а також трансформаційними процесами в суспільстві).

Поверховими є, на нашу думку, і уявлення керівників про труднощі щодо психологічної та соціально-психологічної адаптації вчителів. Отримані дані свідчать про недостатній рівень психологічної підготовки керівників шкіл з проблем управління професійною адаптації та необхідність впровадження спеціальної програми з цього напрямку управління в інститутах післядипломної педагогічної освіти.

Таблиця 3

Труднощі, які, на думку керівників шкіл, існують у професійній адаптації вчителів з педагогічним стажем від 6 до 10 років (у % від загальної кількості опитаних)

№	Труднощі професійної адаптації вчителів	Сутність труднощів в професійній адаптації вчителів	%
І. Труднощі, які пов'язані з власне професійною адаптацією вчителів			57,5
1.	Матеріальні труднощі	Низький рівень матеріального забезпечення; недостатня матеріально-технічна база школи.	18,0
2.	Методичні труднощі	Методичне забезпечення не встигає «змінюватись» під впливом чисельних методик; труднощі в обранні методик; складність в організації нестандартних форм роботи.	14,8
3.	Труднощі, пов'язані з професійним розвитком вчителя	Складнощі з поглибленням професійних навичок, підвищенням професійного досвіду; труднощі професійного зростання.	13,1
4.	Організаційні труднощі	Відсутність допомоги від керівництва; достатніх умов для праці.	6,6
5.	Труднощі інформаційного забезпечення	Відсутність достатнього інформаційного забезпечення.	5,0
ІІ. Труднощі, які відносяться до соціально-психологічної адаптації вчителів			16,4
1.	Труднощі, пов'язані з особистісними характеристиками	Нестриманість; недостатня відповідальність; ригідність мислення; відсутність прогресивних прагнень та інноваційних підходів; конфлікт між «хочу» та «можу».	8,2

МЕДЖМЕНТ ОСВІТИ

2.	Труднощі у спілкуванні вчителів та міжособистісній взаємодії	Труднощі у спілкуванні з колегами, встановленні контактів з батьками, учнями; надмірна потреба у підтримці з боку колективу; невміння володіти класом.	8,2
III. Кількість директорів шкіл, які зазначили, що їм важко відповісти на поставлене питання			26,1

Таблиця 4

Труднощі, які, на думку керівників шкіл, існують у професійній адаптації вчителів з педагогічним стажем 11–20 років (у % від загальної кількості опитаних)

№	Труднощі професійної адаптації вчителів	Сутність труднощів в професійній адаптації вчителів	%
1	2	3	4
I. Труднощі, які пов'язані з власне професійною адаптацією вчителів			44,4
1.	Матеріальні труднощі	Низький рівень матеріального забезпечення; недостатня матеріально-технічна база школи.	18,8
2.	Труднощі, пов'язані з професійним ростом вчителя	Труднощі з професійним ростом; відсутність безперервної освіти.	9,9
3.	Методичні труднощі	Недостатня методична підготовка, методичне забезпечення, складності в оволодінні інноваційними технологіями; нововведень.	8,4
4.	Труднощі інформаційного забезпечення	Відсутність достатнього інформаційного забезпечення.	7,3
II. Труднощі, які відносяться до соціально-психологічної адаптації вчителів			23,0
1.	Труднощі, пов'язані з особистісними характеристиками	Складність характерів; занижена самооцінка; стереотипне мислення в оцінці оточуючих; умови праці; нехватка часу; стереотипне мислення.	10,7
2.	Труднощі спілкування вчителів та міжособистісної взаємодії	Труднощі у взаємовідносинах між колегами.	5,1
3.	Труднощі, пов'язані з мотивацією діяльності	Складність з мотивацією до педагогічної діяльності; відсутність відчуття задоволення роботою; необхідність особливої моральної підтримки з боку керівництва.	4,7
4.	Труднощі психофізіологічного характеру	Незадоволеність фізіологічних потреб; виникнення проблем із здоров'ям.	2,5
III. Кількість директорів шкіл, які зазначили, що їм важко відповісти на поставлене питання			32,6

Таблиця 5

Труднощі, які, на думку керівників шкіл, існують у професійній адаптації вчителів з педагогічним стажем 21 і більше років (у % від загальної кількості опитаних)

№	Труднощі професійної адаптації вчителів	Сутність труднощів в професійній адаптації вчителів	%
I. Труднощі, які пов'язані з власне професійною адаптацією вчителів			35,0
1.	Труднощі, пов'язані з професійним ростом вчителя	Труднощі, пов'язані з професійним ростом та підтриманням авторитету, самоосвітою та обміном професійного досвіду, відчуттям незадоволеності оцінки своєї праці.	7,8

МЕНЕДЖМЕНТ ОСВІТИ

2.	Матеріальні труднощі	Труднощі, пов'язані з низьким рівнем матеріального забезпечення.	7,8
3.	Методичні труднощі	Складність освоєння нових технологій і методик; недостатність методичної бази.	7,8
4.	Труднощі інформаційного забезпечення	Відсутність достатнього інформаційного забезпечення.	5,8
5.	Організаційні труднощі	Відсутність відповідних умов праці; часта зміна керівництва; пристосування до нових умов праці.	5,8
II. Труднощі, які відносяться до соціально-психологічної адаптації вчителів			24,0
1.	Труднощі, пов'язані з особистісними характеристиками	Стереотипність мислення щодо форм і методів роботи; консерватизм; критичність мислення; перебудова поглядів на сучасне життя.	12,0
2.	Труднощі спілкування вчителів і міжособистісної взаємодії	Труднощі з взаєморозумінням з учнями та молодими колегами.	6,0
3.	Труднощі психофізіологічного характеру	Проблеми здоров'я; розлад психічного стану; вікові проблеми.	4,0
4.	Труднощі, пов'язані з мотивацією діяльності	Необхідність у підтримці та заохоченні.	2,0
III. Кількість директорів шкіл, які зазначили, що їм важко відповісти на поставлене питання			41,0

Отже, проведене нами дослідження виявило проблеми, які існують у рівні психологічної підготовки більшості керівників шкіл (понад 70,0 %) до управління професійною адаптацією:

а) професійна адаптація здебільшого розуміється керівниками як односторонній процес засвоєння вчителем існуючих вимог до професійної діяльності (з пристосуванням до специфічних вимог конкретної школи) і не розглядається як процес активного внесення у діяльність школи нових ідей, сучасних підходів у педагогічній діяльності. Як наслідок, не створюються достатні умови для високого рівня активності, творчості вчителів, самовираження їх у фаховій і громадянській діяльності;

б) у процесі управління професійною адаптацією вчителів основна увага керівників акцентується на створенні умов для розвитку професійно-методичних та організаційно-ситуативних складових професійної адаптації і значно менше – на її психологічних і соціально-психологічних складових;

в) керівники шкіл часто не розглядають управління професійною адаптацією як цілеспрямований цілісний процес, а радше сприймають його як такий, що складається з окремих елементів, найчастіше пов'язаних з контролем. Також у процесі управління професійною адаптацією практично не враховується складові управління, пов'язані з мотивацією вчителів;

г) аналізуючи загалом правильно зміст первинної адаптації, керівники шкіл недостатньо чітко розуміють і усвідомлюють зміст вторинної адаптації вчителів.

Аналіз психолого-управлінської літератури свідчить, що проблема адаптації особистості широко відображена у роботах, присвячених адаптації працівників у промисловості та інших сферах діяльності. Стосовно психологічних особливостей управління професійною адаптацією вчителів у нових соціально-економічних умовах, то ця тема не була раніше предметом спеціального дослідження.

Отримані дані підтверджують висновок про недостатній рівень психологічної підготовки керівників шкіл з проблем управління професійною адаптацією та необхідність впровадження спеціальної програми з цього напрямку управління в інститутах післядипломної педагогічної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бойко І. І. Соціально-психологічна адаптація підлітка до нових умов навчання: автореф. дис. ... канд. психол. наук. К., 2002. 20 с.
2. Оліфіра Л. Підвищення кваліфікації керівних, педагогічних і науково-педагогічних працівників за накопичувальною системою: відповідь на виклики сучасності. Science Rise. Pedagogical Education. 2018. № 4. С. 43–47. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/textcped_2018_4_10
3. Нечипоренко К. Сучасні методи навчання як засіб реалізації компетентнісного підходу в освіті. Рідна школа. 2013. № 11. С. 66–69.
4. Жерносек І. П. Удосконалення науково-методичної роботи в сучасних загальноосвітніх школах, ліцеях і гімназіях: монографія. К.: ІСДО, 2001. 204 с.
5. Гусева В. Проблеми наступності й безперервності освіти: нотатки з досвіду. Іноземні мови в сучасній школі. 2012. № 1. С. 39–42.
6. Lipowsky A. Novice teachers' professional adaptation: Ukrainian experience. URL: https://www.academia.edu/30680867/NOVICE_TEACHERS_PROFESSIONAL_ADAPTATION_UKR_AINIAN_EXPERIENCE

REFERENCES

1. Bojko I. I. Socialno-psykholohichna adaptatsia pidlitka do novykh umov navchannia: avtoref. dys. ... kand. psykhol. nauk [Socio-psychological adaptation of a teenager to new learning conditions: author's ref. dis. ... cand. psychol sciences: 19.00]. K., 2018. (in Ukrainian)
2. Olifira L. Pidvyshhennia kvalifikatsii kerivnykh, pedahohichnykh i naukovo-pedahohichnykh pratsivnykiv za nakopychualnoyu systemoyu: vidpovid na vyklyky suchasnosti [Professional development of managerial, pedagogical and scientific-pedagogical workers according to the accumulative system: response to modern challenges]. Science Rise. Pedagogical Education. 2018. № 4. S. 43–47. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/textcped_2018_4_10 (in Ukrainian).
3. Nechyporenko K. Suchasni metody navchannia yak zasib realizatsii kompetentnisnoho pidkhodu v osviti [Modern teaching methods as a means of implementing a competency-based approach in education]. Ridna shkola. 2013. № 11. S. 66–69. (in Ukrainian)
4. Zhernosyuk I. Udoskonalennia naukovo-metodychnoi roboty v suchasnykh zahalnoosvitnikh shkolakh, liceiakh i gimnaziakh [Improving scientific and methodological work in modern secondary schools, lyceums and gymnasiums]. K.: ISDO, 2001. 204 s. (in Ukrainian)
5. Guseva V. Problemy nastupnosti i bezperernosti osvity: notatky z dosvidu [Problems of continuity and continuity of education: notes from experience]. Inozemni movy v suchasni shkoli. 2012. № 1. S. 39–42. (in Ukrainian)
6. Lipowsky A. Novice teachers' professional adaptation: Ukrainian experience. URL: https://www.academia.edu/30680867/NOVICE_TEACHERS_PROFESSIONAL_ADAPTATION_UKR_AINIAN_EXPERIENCE

УДК 378.4 [174.7:347.78]:005.6(477)

DOI 10.25128/2415-3605.20.2. 23

МАРІЯ БОЙКО

ID ORCID <https://orcid.org/0000-0002-3864-1044>

mariyaboykodek@gmail.com

кандидат педагогічних наук, доцент

Тернопільський національний педагогічний університет

імені Володимира Гнатюка

вул. Максима Кривоноса, 2, м. Тернопіль

АКАДЕМІЧНА ДОБРОЧЕСНІСТЬ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ: УПРАВЛІНСЬКИЙ АСПЕКТ

Окреслено проблему академічної доброчесності, визначено основні механізми, інструменти академічної доброчесності, їх відповідність європейським стандартам. Обґрунтовано, що основою формування доброчесного академічного середовища в закладах вищої освіти (ЗВО) є розуміння усіма його учасниками необхідності дотримання принципів академічної доброчесності, на якій базується довіра між університетом та роботодавцями, замовниками освітніх і наукових послуг, спонсорами та іншими стейкхолдерами. Наведено досвід реалізації принципів академічної доброчесності у

Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка (ТНПУ): розроблено нормативні документи, визначено чіткі і зрозумілі стандарти і процедури академічної доброчесності, яких дотримуються учасники освітнього процесу. Університет культивує академічну доброчесність через імплементацію цієї політики у внутрішню культуру якості та використовує управлінські рішення як інструменти протидії порушенням академічної доброчесності. Постійно здійснюється моніторинг з питань забезпечення академічної доброчесності, проводяться заходи з метою її популяризації в академічному середовищі. Доведено, що дотримання принципів академічної доброчесності створює довіру до результатів навчання, сприяє академічній мобільності, підвищує конкурентоспроможність випускників ТНПУ на ринку праці, сприяє успіху у побудові кар'єри.

Ключові слова: академічна доброчесність, принципи академічної доброчесності, порушення академічної доброчесності, управління, якість, здобувач, педагогічний університет, заклад вищої освіти.

МАРИЯ БОЙКО

кандидат педагогических наук, доцент
Тернопольский национальный педагогический университет
имени Владимира Гнатюка
ул. Максима Кривоноса, 2, г. Тернополь

АКАДЕМИЧЕСКАЯ ДОБРОДЕТЕЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА: УПРАВЛЕНЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Обозначены проблемы академической добродетели, определены основные механизмы, инструменты академической добродетели, их соответствие европейским стандартам. Обосновано, что основой формирования добродетельной академической среды в учреждениях высшего образования является понимание всеми его участниками необходимости соблюдения принципов академической добродетели, на которой базируется доверие между университетом и работодателями, заказчиками научных и образовательных услуг, спонсорами, другими стейкхолдерами. Приведен опыт реализации принципов академической добродетели в Тернопольском национальном педагогическом университете имени Владимира Гнатюка (ТНПУ): разработаны нормативные документы, определены четкие и понятные политика, стандарты и процедуры соблюдения академической добродетели, которые соблюдаются всеми участниками образовательного процесса. Университет популяризирует академическую добродетель через имплементацию этой политики во внутреннюю культуру качества и использует управленческие решения как инструменты противодействия нарушениям академической добродетели. Постоянно осуществляется мониторинг по вопросам обеспечения академической добродетели, проводятся мероприятия с целью ее популяризации в академической среде. Доказано, что соблюдение принципов академической добродетели создает доверие к результатам обучения, способствует академической мобильности, повышает конкурентоспособность выпускников ТНПУ на рынке труда, успех в построении карьеры.

Ключевые слова: академическая добродетель, принципы академической добродетели, нарушение академической добродетели, управления, качество, соискатель, педагогический университет, учреждение высшего образования.

MARIA BOYKO

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University
2 Maksym Kryvonis Str., Ternopil

ACADEMIC INTEGRITY IN EDUCATIONAL PROCESS OF PEDAGOGICAL UNIVERSITY: MANAGERIAL ASPECT

The article outlines the problem of academic integrity, identifies the main mechanisms, tools of academic integrity, and their compliance with European standards. Academic integrity plays an essential role in ensuring the quality of education. Compliance with its principles in the educational process of a higher education institution affects not only the quality of training, but also the formation of fundamental values of future professionals. Academic integrity within the community of a pedagogical university is based on the understanding by all its members the need to adhere to the principles of academic integrity, which enhance trust between the university and employers, customers of educational and research services, sponsors and other stakeholders. The article describes the experience of implementing principles of academic integrity in Ternopil

National Pedagogical University (TNPУ) where they have developed normative documents, the strategy and tactics for the participants of the educational process to follow academic integrity. The University promotes academic integrity through the implementation of the policies in the internal quality culture and employs managerial decisions as tools to combat violations of academic integrity. To better understand and update issues of academic integrity in the academic community the process of future professionals training quality management is constantly monitored, and lectures, seminars, and trainings are regularly held in TNPУ. Annually students and teachers sign a declaration of academic integrity. TNPУ informs the students about control measures; assessment is carried out on the basis of objectivity; standards and procedures for academic integrity are clear and comprehensible; control is implemented through managerial decisions. Introduction of student-centered learning practices, involvement of students in tasks assessment and discussion, end-to-end assessment of courses, reflection on achievements, conducting lectures and seminars of different types, individual work helps prevent academic dishonesty and improve the students' motivation. Academic integrity has been shown as an essential component in enhancing the quality of educational programs and the internal quality assurance system in general. Adherence to the principles of academic integrity develops confidence in learning outcomes, promotes academic mobility, increases the competitiveness of graduates in the labor market, ensures success in developing careers.

Keywords: *academic integrity, principles of academic integrity, violation of academic integrity, management, quality, student, pedagogical university, higher education institution.*

Інституційні зміни, які відбуваються у сфері вищої освіти, впровадження в дію Закону України «Про вищу освіту» (2017 р.) дозволяють реалізувати принцип університетської автономії та розбудувати систему академічної доброчесності на всіх рівнях. Запровадження принципів академічної доброчесності – це питання підвищення якості вищої освіти, репутації, рейтингу ЗВО, визнання його диплома на європейському та світовому рівнях, підвищення конкурентоспроможності випускників.

Нині академічна доброчесність з культурно-філософського поняття перетворилась на норму закону з чітко визначеними тлумаченнями, правилами, критеріями, вимогами та санкціями. У Законі України «Про освіту» вперше на законодавчому рівні подається тлумачення терміна: «Академічна доброчесність – це сукупність етичних принципів та визначених законом правил, якими мають керуватися учасники освітнього процесу під час навчання, викладання та провадження наукової (творчої) діяльності з метою забезпечення довіри до результатів навчання та/або наукових (творчих) досягнень» [6]. У Бухарестській декларації етичних цінностей і принципів вищої освіти в Європі визначено: «Кожен член академічної та освітньої спільноти повинен прагнути до чесності і поширювати це прагнення на інших учасників освітнього та наукового процесу, послідовно утримуючись від брехні, шахрайства, крадіжок та інших форм нечесної поведінки, що викривляють парадигму освіти і науки...» [8, с. 29].

Мета статті – визначити основні механізми, інструменти академічної доброчесності, їх відповідність європейським стандартам, розкрити досвід реалізації принципів академічної доброчесності в ТНПУ.

Проблему академічної доброчесності, принципи її реалізації в ЗВО вивчають українські науковці Л. Зуєва, Л. Курочка, Л. Прудіус, Т. Семків. І. Федорович. Поширення академічного плагіату в університетах світу досліджують Й. Асман, Т. Калабрезе, В. Ромакін, В. Струнсе, М. Чепіга та ін.; плагіату в наукових дослідженнях М. Бувіль, Б. Джонстон та ін.; подають рекомендації студентам, як уникати плагіату в роботі з науковими джерелами, М. Мігель, К. Невіль та ін. Популяризація академічної доброчесності спричинила появу наукових публікацій, в яких аналізуються її сутність і зміст (Т. Фініков, І. Олексів, А. Мельниченко, Я. Тицька, В. Хмарський), окреслено можливості впливу на підвищення якості освіти, ефективність практики вищої школи (І. Дехтярьова, О. Сербін, Т. Добко), рішення стосовно забезпечення академічної доброчесності в закладах освіти (А. Артюхов, М. Дойчик, І. Єгорченко, В. Гунчак, А. Мельниченко, Н. Сиротенко, Л. Савенкова, С. Чуканова).

Реалізація принципів академічної доброчесності висвітлена в документах, розроблених Міністерством освіти і науки (МОН) України (Методичні рекомендації для закладів вищої освіти з підтримки принципів академічної доброчесності, 2018; Розширений глосарій термінів і понять ст. 42 «Академічна доброчесність» Закону України «Про освіту» (від 5 вересня 2017 р.), 2018), репрезентована у низці кодексів і положень, прийнятих закладами вищої освіти (ЗВО).

Відповідно до Європейських стандартів і рекомендацій щодо забезпечення якості у вищій освіті (ESG-2015) академічна доброчесність є невід'ємною складовою забезпечення якості освіти, оскільки дотримання її принципів в освітньому процесі впливає не лише на якість вищої освіти, а й на формування засадничих цінностей майбутніх фахівців, їх уявлення про світ, соціум, успіх, працю, рівень академічної культури тощо [4, с. 11].

Сутність поняття академічної доброчесності (academic integrity) можна розкрити через ключові категорії: 1) чесність (honesty); 2) довіра (trust); 3) справедливість (fairness); 4) повага (respect); 5) відповідальність (responsibility); 6) підзвітність (accountability) [2, с. 13]. Звідси категорія академічної доброчесності відзначається своєю багатовимірністю, що означає поєднання в ній як фундаментальних цінностей, так і механізмів й інструментів їхнього забезпечення і впровадження. Важливо усвідомити потенційні внутрішні та зовнішні складники, які зумовлюють академічну нечесність: морально-етичні, інституційні, освітні, виховні. Вивчення і розуміння природи їхнього походження дає можливість розробити та імплементувати ефективну політику забезпечення академічної доброчесності як національного так і локального рівня [2, с. 65].

Основою формування доброчесного академічного середовища у ЗВО є розуміння всіма учасниками необхідності дотримання принципів академічної доброчесності, бо саме на ній базується довіра між ЗВО та роботодавцями, замовниками наукових і освітніх послуг, іншими стейкхолдерами.

Проте в умовах глобалізації освітнього процесу, широкого впровадження інтернету, де у відкритому доступі є різноманітні продукти інтелектуальної власності, важливого значення набувають такі поняття, як «академічне шахрайство», «плагіат», «самоплагіат» [11].

Щоб сформувати доброчесне середовище на рівні конкретної академічної інституції, на думку експертів Міжнародного центру академічної доброчесності, потрібно дотримуватися таких правил:

- створювати і поширювати чіткі та зрозумілі правила, процедури і політики в галузі академічної доброчесності, які ефективно усвідомлюються та постійно втілюються в життя;
- поширювати позитивні аспекти академічної доброчесності на всі сегменти академічної спільноти;
- навчати всіх членів спільноти стандартам академічної доброчесності, які усвідомлюються як інтегральний компонент культури цієї спільноти;
- постійно і справедливо дотримуватися дій, що відповідають вимогам у цій галузі;
- розробляти, пояснювати та адмініструвати рівноправні, прозорі системи для засудження порушників доброчесності;
- бути в курсі останніх розробок у галузі технологій та освітніх практик з метою попередження ризиків і проблем;
- регулярно оцінювати ефективність існуючих теорій, процедур та правил у галузі академічної доброчесності, а також постійно вдосконалювати і поліпшувати їх [3, с. 112].

Відповідно до п. 8 ч. 2 ст. 16 Закону України «Про вищу освіту» система внутрішнього здійснення якості вищої освіти має забезпечувати «дотримання академічної доброчесності працівниками закладів вищої освіти та здобувачами вищої освіти» [5]. Впровадження принципів академічної доброчесності в освітню діяльність є одним з найдієвіших шляхів забезпечення якості підготовки майбутніх фахівців у ЗВО.

Отже, на етапі інституційних змін, що відбуваються у вищій освіті України, завдання кожного ЗВО – забезпечити ефективну діяльність установи щодо популяризації принципів академічної доброчесності серед науково-педагогічних працівників і здобувачів освіти, скоординувати діяльність структурних підрозділів, впроваджувати інноваційні практики культивування доброчесної поведінки у вищій школі.

У Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка (ТНПУ) визначено чіткі та зрозумілі політики, стандарти і процедури дотримання академічної доброчесності, що послідовно дотримуються всіма учасниками освітнього процесу. ЗВО популяризує академічну доброчесність (насамперед через імплементацию цієї політики у внутрішню культуру якості) та використовує відповідні управлінські рішення як інструменти протидії порушенням академічної доброчесності.

У ТНПУ розроблено Кодекс академічної доброчесності, який визначає правила і норми академічної доброчесності, етичної поведінки, професійного спілкування працівників і здобувачів освіти. Він спрямований на дотримання професійних стандартів в усіх сферах діяльності університету, зокрема, освітній, науковій, виховній, управлінській, а також на підтримку сприятливого морально-психологічного клімату в академічному середовищі.

Науково-педагогічні, педагогічні працівники, співробітники, студенти, магістранти, аспіранти, докторанти та інші особи, що працюють чи навчаються в ТНПУ, зобов'язуються дотримуватися правил і норм, визначених цим кодексом, спираючись на принципи:

- доброчесність – відданість учасників процесу реалізації державної політики у сфері якості освіти моральним принципам і стандартам, які створюють бар'єр для недоброчесності;
- чесність і порядність – системне уникнення проявів академічної недоброчесності під час реалізації власної діяльності;
- правдивість – прагнення до істини, вільне і відкрите поширення найкращих практик реалізації власної діяльності, їх безперервне надбання та збагачення;
- прозорість – доступність і відкритість інформації, яка передбачає, що всі учасники процесу реалізації державної політики у сфері якості освіти зобов'язані діяти відкрито, зрозуміло та в рамках закону;
- повага – повага до ідей, гідності інших, їхнього фізичного та психічного здоров'я, на основі колегіальності та співпраці з іншими учасниками процесу реалізації державної політики у сфері якості освіти;
- довіра – учасники освітнього процесу мають впевненість в чесності один одного, можуть довіритися, позбавлені страху, що результати діяльності можуть бути несанкціоновано запозиченими тощо;
- справедливість – неупереджене ставлення до всіх учасників процесу, позбавлене дискримінації та нечесності;
- самовдосконалення – учасники процесу визнають важливість і докладають максимальних зусиль до постійного вдосконалення освітньої системи, зокрема, через власний професійний розвиток;
- відповідальність – вміння брати на себе відповідальність за результати своєї діяльності, виконувати взяті на себе певні зобов'язання, протистояти проявам академічної недоброчесності, подавати приклади гідної поведінки;
- сумлінність – учасники процесу використовують делеговані їм повноваження без перевищення або несумлінності їх виконання;
- професіоналізм – підтримка високого рівня компетентності кожним учасником процесу реалізації державної політики у сфері якості освіти [7].

У ЗВО регулярно відбувається інформування здобувачів вищої освіти про контрольні заходи, оцінювання реалізовано на засадах об'єктивності, щорічно здобувачі та науково-педагогічні працівники підписують декларацію про академічну доброчесність.

В університеті здійснюється постійний моніторинг з питань забезпечення якості та академічної доброчесності, який є ефективним через анкетування (евалюацію), оскільки сприяє:

- підвищенню якості освітніх програм та освітніх компонентів через отримання зворотного зв'язку від ключових стейкхолдерів;
- вдосконаленню процесу викладання і підвищенню якості освітнього процесу через періодичне оновлення дисциплін та їх змісту відповідно до вимог сьогодення з використанням SWOT-аналізу;
- об'єктивному оцінюванню здобувачів вищої освіти, науково-педагогічних і педагогічних працівників, адже взаємна оцінка викладачів студентами і студентів викладачами сприяє побудові довірливих стосунків, розумінню взаємної відповідальності між ними;
- встановленню зворотного зв'язку між учасниками освітнього процесу, що є необхідним для вдосконалення викладацької майстерності;
- реальній, а не формальній, реалізації принципу студентоцентрованого підходу у ЗВО;
- удосконаленню якості підготовки майбутніх фахівців, конкурентоспроможних у глобальних масштабах.

У ТНПУ розроблено дієві інструменти щодо дотримання принципів академічної доброчесності в освітній і науковій діяльності викладачів, які передбачають: 1) анкетування учасників наукового та освітнього процесів на предмет порушень академічної доброчесності; 2) перевірку наукових, навчально-методичних робіт на наявність ознак академічного плагіату відповідно до створеної нормативної бази; 3) проведення спільних з Національним агентством із забезпечення якості вищої освіти України (НАЗЯВОУ) «круглих столів» і тренінгів для гарантів освітніх програм, експертів і керівництва ЗВО, оскільки працівники ТНПУ активно залучені до нової процедури акредитації освітніх програм.

За сприяння НАЗЯВОУ на базі ТНПУ постійно проводяться тренінги для студентів-експертів з оцінки освітніх програм, які залучаються до акредитаційних процесів у контексті студентоцентрованого навчання. Проводяться публічні лекції основних стейкхолдерів освітніх програм щодо переваг академічної доброчесності та реалізації актуальних наукових досліджень, цикли тренінгів для всіх учасників освітнього і наукового процесів в рамках всеукраїнських і міжнародних проєктів з академічної доброчесності, грантових програм, ініціатив МОН України та НАЗЯВОУ.

За підтримки Проєкту сприяння академічній доброчесності SAIUP (Strengthening Academic Integrity in Ukraine Project), що реалізується Американськими радами з міжнародної освіти за сприяння МОН України та підтримки посольства США в Україні, в ТНПУ проведено ряд заходів щодо реалізації принципів академічної доброчесності в освітньому процесі, зокрема:

- лекція «Академічна доброчесність: принципи та правила доброчесної поведінки у вищій школі» для студентів I курсу;
- презентація онлайн-курсу «Академічна доброчесність для педагогів» на платформі EdEra для студентів IV курсу спеціальності «014 Середня освіта»;
- тренінг «Планування курсу і розробка навчальних подій як інструменти запобігання порушень академічної доброчесності і підвищення академічної культури» для професорсько-викладацького складу;
- семінари «Академічна доброчесність у системі внутрішнього забезпечення якості освіти» і «Про доброчесність: інструменти впровадження в заклади вищої освіти» для професорсько-викладацького складу.

В університеті постійно здійснюється інформаційно-консультативний супровід здобувачів вищої освіти через створення відповідних ресурсів на сайті бібліотеки, друку буклетів, листівок, розробка і поширення відеороликів та інша діяльність з промоції принципів академічної доброчесності. Здобувачі мають доступ до відкритих онлайн-курсів «Академічна доброчесність: виклики, дії, успішні історії», «Основи інформаційної грамотності та роботи з даними», «Основи академічного письма» тощо.

Проведення заходів з академічної доброчесності має сенс, якщо учасники освітнього процесу розуміють зміст чинних норм, підстави і процедури притягнення їх до академічної відповідальності. Тенденцією в рекомендаціях і найкращих практиках для освітніх установ є нерозривне поєднання викладання і навчання як спільного руху до досягнення найвищої якості навчання. Тому санкції мають бути як до студентів, так і до викладачів, науково-педагогічних працівників. Унікальність та діалогічність навчальних подій в університеті – єдиний спосіб підвищити академічну культуру всіх учасників освітнього процесу [13, с. 31]. Інструментом запобігання порушення академічної доброчесності є передусім демонстрована викладачем професійна експертна модель: визначених цілей і завдань, презентації та інтерпретації навчальних матеріалів, викладу програми навчальної дисципліни, відкритих і прозорих процедур оцінювання.

Компетентності з академічної доброчесності, що їх має набути здобувач освіти серед результатів навчання з академічної доброчесності, такі:

- усвідомлювати значущість норм академічної доброчесності, оцінювати приклади поведінки відповідно до них; діяти у професійних і навчальних ситуаціях з позицій академічної доброчесності і професійної етики;
- самостійно виконувати навчальні завдання;

- коректно покликатися на джерела інформації у разі запозичення ідей, тверджень, відомостей;
- оцінювати поведінку власну та інших людей відповідно до норм академічної доброчесності;
- давати моральну оцінку власним вчинкам, зіставляти їх з моральними та професійними нормами [2, с. 123].

Дотримання принципів академічної доброчесності створює довіру до результатів навчання, сприяє академічній мобільності, підвищує конкурентоспроможність випускників ЗВО на ринку праці, забезпечує успіх у побудові кар'єри.

Контроль за дотримання принципів академічної доброчесності в ТНПУ здійснюють Комісія з академічної доброчесності, етики та управління конфліктами і Група сприяння академічній доброчесності. Метою діяльності вказаної групи є моніторинг дотримання членами університетського колективу моральних та правових норм академічної доброчесності в ЗВО. Група є дорадчим органом, наділяється правом приймати і розглядати заяви щодо порушення Кодексу академічної доброчесності та надавати пропозиції адміністрації університету (факультету) щодо розв'язання ситуації, яка стала предметом розгляду [9]. Відповідно до законодавчих вимог в університеті діє «гаряча лінія» (pravo@tnpu.edu.ua), на яку здобувачі вищої освіти та науково-педагогічні працівники можуть звернутися за інформаційною підтримкою щодо дотримання принципів академічної доброчесності та можливих її порушень.

Система забезпечення якості освіти в ТНПУ побудована на таких принципах академічної доброчесності: створено атмосферу довіри між усіма учасниками освітнього процесу, заохочується відповідальність за академічну доброчесність, обмежуються можливості для академічної нечесності, викладачами розроблено справедливі та релевантні форми і критерії оцінювання, які вимагають активного і творчого мислення, розвивають освітні можливості здобувачів, колегіально підтримуються загальноуніверситетські стандарти академічної доброчесності і культури, стимулюється наукова активність професорсько-викладацького складу. Активно впроваджуються студентоцентровані практики навчання, зокрема: залучення майбутніх фахівців до оцінювання завдань та їх обговорення, наскрізне оцінювання курсу, рефлексія досягнень, розробка варіативних та унікальних форматів лекційних, семінарських, практичних занять, самостійної та індивідуальної роботи. Погляди студентів на проблеми академічної доброчесності залежать від загальної атмосфери у ЗВО, типових практик викладачів і представників адміністрації, прийнятих управлінських рішень. Тому викладачі, науково-педагогічні працівники, а також представники адміністрації самі мають бути академічно доброчесними і здатними формувати відповідну компетентність у здобувачів освіти. Таким чином, налагоджується позитивний зворотний зв'язок, який посилює репутацію університету, його працівників, здобувачів та сприяє його стійкому розвитку і конкурентоспроможності.

Підвищення якості академічної доброчесності в освітньому процесі забезпечить володіння інструментарієм і методами контролю за її дотриманням через впровадження в дію розроблених в ТНПУ нормативних документів і дієвих практик. Зауважимо, що проведення заходів академічної відповідальності має сенс тоді, коли всі учасники освітнього процесу розуміють зміст чинних норм, підстави і процедури притягнення до відповідальності. Також важливою умовою забезпечення академічної доброчесності є створення чітких і зрозумілих процедур розгляду справ і прийняття рішень стосовно ймовірних порушень. Аналіз останніх нормативно-правових документів показав, що за порушення принципів академічної доброчесності потрібно нести відповідальність. Від дотримання та культивування принципів академічної доброчесності залежить якість освіти. Прояви академічної недоброчесності (списування, плагіат, самоплагіат, корупція) руйнують її, перетворюючи освітній процес на імітацію. Нечесність в освіті негативно впливає на суспільство загалом і кожного індивіда зокрема, адже створює систему, в якій неможливо досягнути мети чесним шляхом, а такі випускники ЗВО не можуть бути успішними в довготривалій перспективі.

Отже, академічна доброчесність є орієнтиром для досягнення успіху в освітній діяльності університету та дієвим інструментом забезпечення якості освіти. Дотримання академічної доброчесності – запорука формування інтелектуальної гідності, розвитку чесності, відповідальності всіх учасників освітнього процесу в ЗВО.

Приклад діяльності ТНПУ доводить, що у системі вищої освіти України реалізується стратегія імплементації принципів академічної доброчесності. Проте лише постійна і довготривала робота у цьому напрямку дасть змогу закріпити і поширити принципи академічної доброчесності в практику освітнього процесу вітчизняних ЗВО. Для розбудови цілісної та ефективної системи забезпечення академічної доброчесності потрібне її розуміння і прийняття кожним учасником освітнього процесу. Довіра та повага академічної спільноти є основою стратегії професійного успіху та кар'єрного зростання.

Перспективним вважаємо дослідження проблеми моніторингу дотримання принципів академічної доброчесності та розробку правового підґрунтя політики академічної доброчесності, встановлення відповідальності за її порушення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Академічна доброчесність: практичний вимір. URL: <https://osvita.ua/vnz/akadem-dobrochesnist>
2. Академічна доброчесність: проблеми дотримання та пріоритети поширення серед молодих вчених: кол. монографія / за заг. ред. Н. Г. Сорокіної, А. Є. Артюхова, І. О. Дегтярьової. Дніпро: ДРІДУ НАДУ, 2017. 169 с.
3. Академічна чесність як основа сталого розвитку університету; за заг. ред. Т. В. Фінікова, А. Є. Артюхова / Міжнародний фонд дослідження. освітньої політики. К.: Таксон, 2016. 234 с. URL: http://www.univer.kharkov.ua/images/redactor/news/2016-09-07/chesnist_osnova_rozvitk_Univers.pdf
4. Бойко М. Інституційна модель системи управління якістю освітньої діяльності в педагогічному університеті. Наукові записки ТНПУ. Серія: педагогіка. 2018. № 3. С. 6–13.
5. Закон України «Про вищу освіту». URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
6. Закон України «Про освіту». URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
7. Кодекс академічної доброчесності Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. URL: http://tnpu.edu.ua/about/public_inform/academ_dobrochesnist/kodeks_academich_dobroches.pdf
8. Литвиновський Є. Академічна доброчесність – дієвий інструмент забезпечення якості вищої освіти. URL: <https://www.skeptic.in.ua/integrity/>
9. Положення про групу сприяння академічній доброчесності. URL: http://tnpu.edu.ua/about/public_inform/academ_dobrochesnist/polozhennia_pro_grupu_dobrochesn.pdf
10. Проект сприяння академічній доброчесності в Україні (SAIUP). URL: <http://www.saiup.org.ua/>
11. Рекомендації щодо забезпечення принципів академічної доброчесності. Підкомісія 303 «Академічна доброчесність» Науково-методичної комісії з організаційно-методичного забезпечення вищої освіти. К.: Міністерство освіти і науки України, 2016. 24 с.
12. Шліхта Н., Шліхта І. Методичні рекомендації та програма курсу «Основи академічного письма. URL: http://www.saiup.org.ua/resursy/osnovy-akademichnogopysma-metodychni-rekome_ndatsiyi-ta-programa-kursu/
13. Lokse M., Solbergoumans M. Strengthening teacher qualifications to prevent student plagiarism – presentation of an online course and discussion of a strategy. In: Plagiarism across Europe and Beyond 2015. Conference Proceedings. June 10–12, 2015. Brno, Czech Republic. P. 31.
14. Fundamental Values of Academic. URL: <https://academicintegrity.org/fundamental-values>

REFERENCES

1. Akademichna dobrochesnist: praktychnyj vymir [Academic integrity: practical dimension]. URL: <https://osvita.ua/vnz/akadem-dobrochesnist>
2. Akademichna dobrochesnist: problemy dotrymannya ta priorytety poshyrennya sered molodyx vchenyx: kol. monografia [Academic integrity: compliance issues and priorities of dissemination among young scholars: collective monograph]: za zah. red. N. G. Sorokinoy, A. Ye. Artyukhova, I. O. Degtiarovo. Dnipro: DRIDU NADU, 2017. 169 s.
3. Akademichna chesnist yak osnova staloho rozvytku universytetu [Academic integrity as a basis for sustainable development of university]. za zag. red. T. V. Finikova, A. Ye. Artyukhova / Mizhnarodnyi fond doslidzhennia osvithoi polityky. Kyiv: Takson, 2016. 234 s. URL: http://www.univer.kharkov.ua/images/redactor/news/2016-09-07/chesnist_osnova_rozvitk_Univers.pdf
4. Bojko M. Instytucijna model systemy upravlinnia yakistyu osvitnoyi diyalnosti v pedagogichnomu universyteti [Institutional model of education quality management system at the pedagogical university]. Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnogo pedagogichnoho universytetu imeni Volodymyra Gnatyuka. Seria: pedagogika. 2018. № 3. P. 6–13.
5. Zakon Ukrayiny «Pro vyshhu osvitu» [Law of Ukraine “On Higher Education”]. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>

6. Zakon Ukrainy «Pro osvitu» [Law of Ukraine “On Education”]. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
7. Kodeks akademichnoi dobrochesnosti Ternopilskoho natsionalnoho pedagogichnoho universytetu imeni Volodymyra Gnatyuka [Code of Academic Integrity of Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University]. URL: http://tnpu.edu.ua/about/public_inform/academ_dobrochesnist/kodeks_academich_dobroches.pdf
8. Lytvynovskiy Ye. Akademichna dobrochesnist – diyevyj instrument zabezpechennia yakosti vyshhoi osvity [Academic integrity as an effective tool for ensuring quality of higher education]. URL: <https://www.skeptic.in.ua/integrity/>
9. Polozhennia pro grupu spriannia akademichnij dobrochesnosti [Regulations on Academic Integrity Promotion Group]. URL: http://tnpu.edu.ua/about/public_inform/academ_dobrochesnist/polozhennia_pro_grupu_dobrochesn.pdf
10. Proekt spriannia akademichnij dobrochesnosti v Ukraini (SAIUP) [Strengthening Academic Integrity in Ukraine Project (SAIUP)]. URL: <http://www.saiup.org.ua/>
11. Rekomendacii shchodo zabezpechennia pryncypiv akademichnoi dobrochesnosti. Pidkomisiya 303 “Akademichna dobrochesnist” Naukovo-metodychnoi komisii z organizacijno-metodychnoho zabezpechennia vyshhoi osvity [Recommendations for ensuring principles of academic integrity. Subcommittee 303 “Academic Integrity” of the Scientific and Methodological Commission for Organizational and Methodological Support of Higher Education]. Kyiv: Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy, 2016. 24 s.
12. Shlikhta N., Shlikhta I. Metodychni rekomendacii ta programa kursu “Osnovy akademichnoho pysma” [Instructional guidelines and program of Fundamentals of Academic Writing course]. URL: [http://www.saiup.org.ua/resursy/osnovy-akademichnogopysma-metodychni-rekome ndatsiyi-ta-programa-kursu/](http://www.saiup.org.ua/resursy/osnovy-akademichnogopysma-metodychni-rekome_ndatsiyi-ta-programa-kursu/)
13. Lokse M., Solbergoumans M. Strengthening teacher qualifications to prevent student plagiarism – presentation of an online course and discussion of a strategy. In: Plagiarism across Europe and Beyond 2015. Conference Proceedings. June 10–12, 2015. Brno, Czech Republic. P. 31.
14. Fundamental Values of Academic. URL: <https://academicintegrity.org/fundamental-values>

УДК: 371 (477.84)

DOI 10.25128/2415-3605.20.2.24

ОКСАНА БОДНАР

orcid.org/0000-0003-4207-0624

bodnarotern@ukr.net

доктор педагогічних наук, доцент

Тернопільський національний педагогічний університет

імені Володимира Гнатюка

вул. Максима Кривоноса, 2, м. Тернопіль

ОКСАНА ГОРІШНА

orcid.org/0000-0003-31271316

gorishna83@gmail.com

аспірантка

ДЗВО «Університет менеджменту освіти»

вул. Січових Стрільців 52-а, м. Київ

МЕХАНІЗМИ ПОДОЛАННЯ ОПОРУ ЗМІНАМ У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Розглянуто опір змін та його специфіку як конструктивний механізм і основу зворотного зв'язку впровадження змін у діяльність закладів загальної середньої освіти (ЗЗСО). Обґрунтовано необхідність розробки механізмів подолання опору змін на основі експериментальної перевірки інтенсивності опору змін. Проаналізовано різні трактування опору змін, структуру опору змін, їх класифікації. Зосереджено увагу на причинах виникнення опору змін серед педагогічного колективу. Обґрунтовано сутність і взаємозв'язок понять «опір змін» та «управління змінами», подано власні дефініції цих понять. Наведено причини виникнення опору змін у впровадженні змін та інновацій.

Доведено, що стійкість до змін є головним елементом системи управління змінами. Проведено дослідження з метою відстеження поведінкових тенденцій серед педагогів закладу освіти. Відзначено, що реакція на зміни пов'язана зі специфікою розвитку організаційної культури закладів освіти. Запропоновано механізми подолання опору змінам серед педагогічного колективу, з них: налагодження комунікаційних каналів, популяризація змін, формування історії змін, пошук зовнішніх експертів оцінки змін, стимулювання командної роботи, навчання педагогів, психологічний супровід, переговори з неформальними лідерами, примус, винагорода та визнання. Доведено, що подолання опору педагогічного колективу є важливим елементом системи управління змінами. Підтверджено, що найвищий рівень опору виявляється вчителями до тих змін, які порушують звичний режим праці. Встановлено, що розуміння опору змінам в освітньому процесі та їх очікуваних результатів є ефективним механізмом формування свідомої підтримки змін.

Ключові слова: *опір змінам, управління змінами у закладах загальної середньої освіти, механізми подолання опору змін, ефективність механізмів подолання опору змінам.*

ОКСАНА БОДНАР

доктор педагогических наук, доцент
Тернопольский национальный педагогический университет
имени Владимира Гнатюка
ул. Максима Кривоноса, 2, г. Тернополь

ОКСАНА ГОРИШНА

аспирантка
ГЗВО «Университет менеджмента образования»
ул. Сечевых Стрельцов, 52-а, г. Киев

МЕХАНИЗМ ПРЕОДОЛЕНИЯ СОПРОТИВЛЕНИЯ ИЗМЕНЕНИЯМ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Рассмотрены сопротивление изменениям и его специфика как конструктивный механизм и основа обратной связи, внедрение изменений в деятельность учебных заведений. Обоснована необходимость разработки механизмов преодоления сопротивления изменениям на основе экспериментальной проверки интенсивности сопротивления изменениям. Проанализированы различные трактовки сопротивления изменениям, структура сопротивления изменений, их классификации. Сосредоточено внимание на причинах возникновения сопротивления изменениям среди педагогического коллектива. Обосновано сущность и взаимосвязь понятий «сопротивление изменениям» и «управление изменениями», представлены собственные дефиниции этих понятий. Приведены причины возникновения сопротивления изменениям во внедрении изменений и инноваций. Доказано, что устойчивость к изменениям является главным элементом системы управления изменениями. Проведено исследование с целью отслеживания поведенческих тенденций среди педагогов учебного заведения. Подчеркнуто, что реакция на изменения связана со спецификой развития организационной культуры учебных заведений. Предложены механизмы преодоления сопротивления изменениям среди педагогического коллектива: налаживание коммуникационных каналов, популяризация изменений, формирование истории изменений, поиск внешних экспертов оценки изменений, стимулирование командной работы, обучение педагогов, психологическое сопровождение, переговоры с неформальными лидерами, принуждение, вознаграждение и признание. Доказано, что преодоление сопротивления педагогического коллектива является важным элементом системы управления изменениями. Подтверждено, что самый высокий уровень сопротивления оказываются учителями к тем изменениям, которые нарушают привычный режим труда. Установлено, что понимание сопротивления изменениям в образовательном процессе и их ожидаемых результатов является эффективным механизмом формирования сознательной поддержки изменений.

Ключевые слова: *управление изменениями в учреждениях общего среднего образования, сопротивление изменениям, механизмы преодоления сопротивления изменениям, эффективность механизмов преодоления сопротивления изменениям.*

OXSANA BODNAR

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University
2 Maxym Kryvonis Str., Ternopil

PhD Student
SHEI "University of Education Management"
52-a Sichovykh Striltsiv Str., Kyiv, Ukraine

MECHANISMS FOR OVERCOMING RESISTANCE TO CHANGES IN GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS

The article considers the peculiarities of the impact of resistance to change on the functioning of general secondary education. The urgency of the problem is due to the fact that effective change management is interrelated with the development of an innovative educational environment and is an important component of the competitiveness of the educational institution. Therefore, the task of the head of the educational institution is to increase awareness and understanding of the essence of changes in the sensory environment and minimize their negative impact on all participants in the educational process. The aim of the article is to analyze the phenomenon of "resistance to change" and its manifestation in the process of implementing changes, causes, forms, levels, in generalizing management styles of resistance to change, testing the intensity of resistance to change and justifying the effectiveness of mechanisms to overcome resistance to change. In the context of our study, the essence of the concept of "change management" is seen as a multifaceted process of influencing the managed system to achieve goals and a new vision through minimizing resistance to change, and "resistance to change" is interpreted as a natural phenomenon among teaching staff. At the stage of implementing changes to maintain the current situation in the functioning of the educational institution in order to track behavioral trends among teachers of general secondary education, a study was conducted. It is substantiated that resistance to change is manifested at the individual and collective levels. Based on the theoretical analysis of the Ukrainian and foreign management and our research, mechanisms for overcoming resistance to change in the teaching staff are proposed. They include establishing communication channels, promoting change, forming a history of change, finding external experts to assess change, stimulating teamwork, teacher training, psychological support, negotiations with informal leaders, coercion, reward and recognition. In the course of our study, it was found that the highest level of resistance is shown by teachers to those changes that violate the usual mode of operation. Therefore, to support teachers' resilience to the perception of change, managers need to: set indicators of the quality of change; establish communication channels between all participants in change and develop tripartite partnerships between students, teachers and parents; to monitor the effectiveness of the general secondary education institution. We see the prospects for further research in the formation of criteria for minimizing resistance to change and assessing the range of effectiveness of change in the educational process

Keywords: effectiveness of changes, change management in general secondary education institutions, resistance to change, mechanisms for overcoming resistance to change.

Оновлення нормативної бази освітньої діяльності спонукало науковців до пошуку інноваційних методів і форм управління ЗЗСО в умовах змін. Впровадження будь-яких змін, що порушують напрацьовані механізми праці, може спричинити опір серед окремих педагогів або навіть усього колективу. Кожен керівник хоче, і це зрозуміло, щоб зміни, які він ініціює, були результативними. Але він повинен враховувати, що погляди на раціональність змін у колективі можуть бути різними. Тому можна стверджувати, що управлінський персонал школи нині потребує розвитку нових компетентностей, пов'язаних з використанням механізмів управління змінами, які дадуть змогу сформувати у колективі сприйняття їх і здатність до реалізації.

Мета статті полягає в аналізі феномена «опір змінам» і його прояву в процесі впровадження змін, причин, форм і рівнів, в узагальненні стилів управління опору змінам, проведенні перевірки інтенсивності опору змін та в обґрунтуванні ефективності механізмів подолання цього опору змінам в умовах сучасного управління ЗЗСО.

Управління закладом освіти змінює свою структуру, функції, траєкторію розвитку менеджменту, тому можна стверджувати, що воно має організаційно-еволюційний характер. Педагогічний колектив є теж двигуном змін. Через запити всіх суб'єктів освітнього процесу, розв'язання суперечностей у досягненні мети, нововведення та інновації зміни призводять до певної еволюції, яку не завжди можна однозначно ідентифікувати. Ці еволюційні зміни можна простежити, якщо порівняти заклад освіти з стартовими результатами і хоча б взяти результати діяльності через 10–15 років. Як правило, найбільше видимими є організаційні зміни [1].

Будь-які зміни у функціонуванні закладу освіти так чи інакше викликають опір у педагогів. Поняття «опір змінам» є достатньо вживаною дефініцією, яка розглядається на

індивідуальних та організаційних рівнях і трактується по-різному, як: джерело конструктивної діагностики змін і зворотного зв'язку, що інформує ініціаторів про проблеми, які потрібно вирішити, щоб відбулися стійкі, значущі зміни [13]; акт протидії модифікаціям або перетворенням, які змінюють статус-кво чи боротьбу з ними [15]; звичайна людська реакція персоналу на реалізацію будь-яких перетворень в організації, що проявляється намаганнями людей не допустити чи загальмувати їх здійснення [8, с. 39]; складне поліструктурне явище, що виникає в організації на різних стадіях змін, і спрямоване на спотворення або корегування цілей досягнення змін діями чи бездіяльністю суб'єктів [7, с. 91].

Досліджуючи проблеми реформування освіти, С. Сарасон, зауважує, що опір змінам може спровокувати конфлікти через недостатні компетентності реформаторів освіти, їхні невміння діяти на випередження, недооцінку складності обставин, нехтування часового чинника, неврахування матеріальних ресурсів [8, с. 133].

Дж. Коттер виділяє вісім факторів, які впливають на розвиток опору змінам у колективі: надлишок самовпевненості; невміння керівника організувати впливову команду агентів змін; відсутність умінь формувати кінцеві цілі; низький рівень пропаганди змін; блокування нового бачення в організації; відсутність швидких результатів; здійснення передчасних висновків щодо результативності змін; відсутність змін в організаційній культурі [5, с. 7–25].

Нині класифікація опору змінам достатньо вивчена у зарубіжному менеджменті. Опір змінам поділяють за:

- формами прояву – *активний* (відкрите вираження заперечення змін) і *пасивний* (прихований тип опору) [16];
- причинами прояву – *раціональний* (пов'язаний з неусвідомленням ефективності змін), *особистий* (страх втратити місце роботи) та *емоційний* (пов'язаний з інертністю колективу у процесі змін) [16];
- рівнями прояву – *індивідуальний*, *колективний* та *організаційний* [6, с. 33–34].

З позиції С. Дзяна, менеджерам необхідно знати, чому підлеглі протидіють змінам і як цей опір подолати та з'ясувати причини, з яких працівники займають саме таку позицію [3, с. 37].

Е. Кемерон і М. Грін виокремлюють п'ять взаємопов'язаних елементів, які спричиняють індивідуальну реакцію на зміни в колективі: природа змін, наслідки змін, організаційна історія, тип особистості, індивідуальна історія [14, с. 52–53].

Цікавим є дослідження Е. Терхата, який причини опору змінам у закладах освіти розглядає з п'яти позицій: *соціально-політичної* (відсутність єдиної думки щодо освітньої проблеми); *психодинамічної* (емоційні перешкоди та розвиток внутрішньої тривоги); *прагматичної* (результати нововведень важко передбачити); *споглядання* (складність досягнення мети за його динамічного розвитку); *доцільності змін* (невизнання будь-яких нововведень) [19].

Інноваційні процеси в освітній галузі пов'язані з використанням технологій управління змінами з метою забезпечення швидкої адаптації ЗЗСО до середовища, в якому вони існують.

Згідно з твердженням П. Друкера, управління змінами – це багатоаспектний процес, що складається з певних етапів: аналізу, планування і прогнозування змін, формування політики змін, ініціювання змін та визначення ризиків, забезпечення стабільності в процесі змін та пілотування проєкту змін з подоланням опору до них [4]. Управління змінами у закладах освіти передбачає систематичне вивчення професійних і педагогічних запитів, інтересів, потреб, цінностей педагогів, які складаються на основі подолання реальних труднощів у процесі діяльності колективу [18, с. 126].

Науковці стверджують, що зниження опору змінам на індивідуальному рівні реалізується через заходи для підтримки фізичного та емоційного здоров'я працівників, розвитку професійного середовища із забезпеченням певної автономії педагогів, формуванню спільних цінностей та принципів, розвитку організаційної культури з подоланням комунікаційних бар'єрів та кар'єрного зросту колективу [14, с. 39].

Українська дослідниця Є. Демідова переконана, що в управлінській практиці не існує єдиного універсального методу управління опору змінам, враховуючи при цьому мотиви працівників [2]. Проте П. Ловренс стверджує, що єдиним популярним механізмом подолання опору змінам є залучення людей до участі в здійсненні змін [17].

Ефективне зниження опору змінам, на думку Н. Фединець, визначається трьома стилями управління: конкурентним, що оснований на відстоюванні власного бачення змін; стилем самоусунення, який проявляється в прагненні керівників до співробітництва з представниками, що чинять супротив змінам; стилем компромісу, який передбачає поміркований примус керівника [11].

Т. Б. Тімар і Д. Л. Кіріп у руслі освітніх реформ наголошують, що опір змінам і спроможність до абсорбування усіх вимог є невід'ємними ознаками діяльності закладів освіти [10, с. 58].

Таким чином, розуміємо, що формування колективного бачення змін безпосередньо пов'язане з усіма позиціями причин стійкості змін у закладі освіти. Ми погоджуємося з В. Химинцем, який стверджує, що зміни, які не збігаються з усталеними нормами в ЗЗСО або потребують додаткових емоційних і розумових затрат, будуть відхилені. Адже будь-які зміни впливають на інтереси, ціннісні орієнтації педагогів [12, с. 321].

Водночас бар'єри змін стають каталізаторами для новаторів, інформують про слабкі позиції нововведень і проявляють супротив недостатньо продуманих рішень. На нашу думку, адаптація до змін є багатокомпонентним і складним процесом, пріоритетним аспектом якого є механізми, що спрямовані на матеріальне, психологічне стимулювання або заохочення та визнання важливості кожного учасника змін. Сьогодні, з врахуванням тенденцій розвитку освітнього середовища, невирішеною залишається проблема синтезу теоретичних і методичних аспектів управління направлених на зниження супротиву змінам.

У контексті нашого дослідження важливими є два поняття: «управління змінами» та «опір змінам». Перше розуміємо як багатоаспектний процес впливу на керовану систему для досягнення поставлених цілей і нового бачення через мінімізацію опору до змін. Друге поняття розглядаємо як природний феномен в педагогічному колективі, що відбувається на будь-якому етапі впровадження змін з метою зберегти поточну ситуацію в процесі функціонування закладу освіти. З нашої точки зору, опір змінами у ЗЗСО може мати деструктивний характер, що інколи зумовлює розвиток регресивних процесів. Відсутність адаптаційних механізмів з метою подолання опору змінам унеможливує ефективне функціонування закладу освіти і призводить до його занепаду. Проте у процесі змін опір може бути і конструктивним механізмом, і основою зворотного зв'язку впровадження змін.

Дослідження щодо виявлення причин опору до змін та розвитку їх тенденцій у ЗЗСО здійснювалося в одній із шкіл м. Тернополя. У ньому використані два інструменти: спостереження та анкетування. Вибірки дослідження становить 83 педагогів (100 % генеральної сукупності).

Завданнями експерименту були наступні:

- 1) виявити ступінь навантаження педагогів в умовах змін, тобто під час переходу на змішану форму навчання;
- 2) з'ясувати ставлення до змін педагогів різних вікових категорій;
- 3) дослідити психологічні фактори появи опору змін у педагогів, а також перевірити, яка категорія педагогів чинить більший опір змінам: чоловіки чи жінки;
- 4) встановити, чи впливає вік і кваліфікаційна категорія педагога на реакцію до змін;
- 5) на основі результатів дослідження розробити механізми подолання опору змінам у ЗЗСО.

Подаємо аналіз результатів дослідження. Щодо першого завдання 49,3 % респондентів підтвердили, що відчувають критичне інтелектуальне навантаження в умовах змін. Цей фактор зумовив зниження мотивації педагогів і викликав сумніви щодо необхідного рівня розвитку їх власної компетентності.

Серед проблем, які пов'язані з впровадженням змішаної форми навчання і породжують опір, педагоги назвали наступні:

- невміння повноцінно використовувати технології дистанційного навчання призводить до зниження самооцінки вчителя (18,3 %);
- тиск з боку адміністрації чи колег по роботі щодо невміння здійснювати освітній процес за використанням ІКТ (32,1 %);
- використання власних засобів комунікації та візуалізації предметів (81,9 %);
- низький рівень розвитку інформаційно-цифрової компетентності педагога (71,6 %).

МЕНЕДЖМЕНТ ОСВІТИ

Друге завдання було реалізоване через проведення анкетування для з'ясування ставлення до змін педагогів різних вікових категорій, що відображено у табл. 1. У третьому стовпці показано, скільки відсотків педагогів вважають змінним ефективним інструментом розвиток ЗЗСО.

Таблиця 1

Розуміння ефективності змін відповідно до вікових категорій педагогів

Стресостійкість до нововведень демонструється педагогами середнього віку (45–55 років)

№	Вікова категорія педагогів	Вважають зміни ефективним інструментом розвитку закладу освіти
1	25–35 років	74 %
2	35–45 років	69 %
3	45–55 років	64 %
4	більше 55 років	47 %

– 64 %; серед педагогів віком понад 55 років лише 47 % згідні з тим, що варто впроваджувати зміни для розвитку ЗЗСО. Отже, закономірним є факт: чим старша людина, тим більший опір до змін у неї проявляється.

Для реалізації третього завдання експерименту було проведено анкетування щодо психологічних факторів появи опору змін у педагогів та гендерних аспектів. Серед психологічних факторів, які зумовлюють опір змінам, виокремлено наступні: страх втрати місця роботи; відчуття конкурентності; несприйняття змін в умовах праці; незадоволення зменшенням заробітної платні; вимушена потреба в додатковому навчанні; невпевненість у майбутньому, страх перед невідомим, які показано у табл. 2. Із результатів видно, що жінки-педагоги є менше стресостійкими і чинять більший супротив змінам, аніж чоловіки.

Таблиця 2

Психологічні аспекти опору змінам

Стать	Страх втрати місця роботи	Відчуття конкурентності	Несприйняття змін в умовах праці	Незадоволення зменшенням заробітної платні	Вимушена потреба у додатковому навчанні	Невпевненість у майбутньому	Страх перед невідомим
Жінки	25 %	43 %	29 %	72 %	31 %	54 %	49 %
Чоловіки	14 %	8 %	13 %	26 %	19 %	23 %	11 %

Для виконання четвертого завдання здійснено анкетування вчителів. Результати його показали, що педагоги кваліфікаційної категорії «Спеціаліст» і педагоги другої кваліфікаційної категорії демонструють найнижчий показник опору – 11,9 %, що зумовлюється потребою постійного саморозвитку і самовдосконалення. 31,4 % педагогів з вищою кваліфікаційною категорією вважають зміни, нав'язані адміністрацією ЗЗСО, неприйнятними, якщо вони не були узгоджені з колективом і не мають наукового підґрунтя.

У процесі виконання п'ятого завдання ми дійшли висновку, що опір змінам, як і конфліктні ситуації між керованою та керуючою підсистемами, є джерелом потенційного розвитку організації. На основі опитування педагогів нами сформовано наступні механізми подолання опору змінам у ЗЗСО, що показано у табл. 3.

Таблиця 3

Механізми подолання опору змін в закладі загальної середньої освіти

Механізми	Особливості	Переваги	Недоліки
1	2	3	4
Налагодження комунікаційних каналів	Постійне спілкування і формування інформаційного середовища у колективі.	Дає можливість безперервного обміну інформацією щодо змін і відслідковує поведінкову тенденцію у колективі.	За умов великого складу педагогічного складу потребує додаткових затрат.

МЕДЖМЕНТ ОСВІТИ

Популяризація змін	Здійснюється на всіх етапах змін, реалізовується з елементами піар-технологій.	Ознайомлення колективу з програмою змін та очікуваними результатами.	Незадоволення кінцевим результатом через завищені очікування.
Формування історії змін	Дає змогу аналізувати попередні проєкти змін та їх вплив на усіх учасників освітнього процесу.	Відібрати кращі практики реалізації змін у ЗЗСО.	Негативний досвід змін.
Пошук зовнішніх експертів оцінки змін	Використовується механізм на стадії планування змін.	Критичний погляд ззовні на ситуацію, яка існує у закладі ЗЗСО.	Несприйняття колективом зовнішніх експертів змін.
Стимулювання командної роботи	Постійне залучення педагогів з метою формування команди; сприятиме налагодженню зворотного зв'язку між суб'єктами освітньої діяльності і забезпечить швидкий обмін інформацією.	Формування почуття відповідальності за зміни та значимості педагога у колективі.	Розвиток конфліктного середовища, що в подальшому може призвести до зниження результативності.
Навчання педагогів	Забезпечить розвитку компетенцій педагога для задоволення освітніх потреб суспільства.	Сприятиме подоланню стійкості до змін на емоційному і психологічному рівні.	Довготривалий і ресурсозатратний процес.
Психологічний супровід	Педагоги пручаються змінам через страх до проблем адаптації до нових умов праці.	Ефективно сприяє адаптації до нових умов здійснення освітнього процесу.	Існують ризики через емоційно-психологічні особливості окремих представників колективу.
Переговори з неформальними лідерами	Окремі педагоги втрачають пріоритети в умовах здійсненні змін.	Простий шлях подолання опору змінам у ЗЗСО.	Довготривалий процес, якщо за мету є домогтися згоди шляхом переговорів.
Мотивація	Інші тактики не дають бажаного результату або є занадто дорогими	Швидкий і бюджетний механізм подолання опору змінам у колективі	Породжувати додаткові конфлікти, якщо у колективі виникне почуття, що ними маніпулюють
Примус	Ефективний для досягнення швидкого результату і короткострокових виграшів	Відрізняється швидкістю і дозволяє подолати будь-який вид опору.	Ризикований механізм, якщо педагоги залишаються незадоволеними агентами змін
Винагорода та визнання	Результативний механізм для досягнення короткострокової перспективи змін.	Забезпечує підтримку змін і ініціюванню їх у майбутньому.	Можливий розвиток конфліктних ситуацій та нездорової конкуренції у колективі.

Подана табл. 5 дає підстави стверджувати, що всі механізми управління змінами мають як переваги, так і недоліки. Тому для уникнення опору до змін керівникам ЗЗСО потрібно: встановити індикатори якості змін; налагоджувати комунікаційні канали між усіма учасниками змін і розвивати трьохсторонні партнерські стосунки між учнями, педагогами та батьками; здійснювати моніторинг ефективності функціонування закладу, уникаючи жорсткого контролю на час впровадження змін; організувати і забезпечити дієвий, постійний психологічний супровід усіх суб'єктів освітньої діяльності в умовах змін; обґрунтувати причини і наслідки ефективного впровадження змін для кожного учасника освітнього процесу; мотивувати педагогічних працівників до активного залучення реалізації змін у ЗЗСО шляхом диференціації заробітної платні; залучати освітян закладу до спільної проєктної діяльності, прийняття колективних управлінських рішень; реалізовуючи матричний тип управління; залучитися підтримкою неформальних лідерів у ЗЗСО з метою популяризації змін серед колективу; забезпечити свободу вибору методів, форм і суб'єктів підвищення кваліфікації педагогів; планувати розвиток власної педагогічної траєкторії освітян, створюючи перспективний, якісний кадровий резерв; надати безперешкодний доступ до інформації щодо впровадження змін всім учасникам освітнього процесу; здійснювати постійний моніторинг з метою виявлення тенденцій і причин опору змінам; створити естетичні умови праці з врахуванням санітарно-гігієнічних вимог у ЗЗСО.

Форми виявлення супротиву змінам взаємопов'язані з якісним складом педагогічного колективу і негативного чи позитивного сприйняття попереднього досвіду змін. Інертність організаційної культури зумовлює труднощі при переосмисленні соціальних норм, а відсутність розуміння наслідків ефективного впровадження змін сприяє розвитку опору їм серед освітянської спільноти.

На основі проведеного дослідження можемо стверджувати, що опір змінам присутній завжди, однак його можна подолати за допомогою таких механізмів: налагодження комунікаційних каналів; популяризація змін; пошук зовнішніх експертів оцінки змін; стимулювання командної роботи; навчання педагогів; психологічний супровід; переговори з неформальними лідерами; мотивація; примус; винагорода і визнання значимості педагогів у процесі змін. Нами встановлено, що найвищий рівень опору проявляють педагоги до тих змін, які порушують напрацьований досвід і вимагають перебудови режиму праці.

Перспективами досліджень вбачаємо у формуванні критеріїв мінімізації опору змін та оцінювання діапазону ефективності змін в процесі освітньої діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Боднар О., Горішна О. Взаємозв'язок основних понять в теорії управління змінами та їх інтерпретації з урахуванням механізмів адаптивного управління. Адаптивне управління: теорія і практика. Серія: Педагогіка. 2020. Вип. 8 (15). URL: <https://amtp.org.ua/index.php/journal/article/view/191>
2. Демідова Е. Управління опором змінам – важлива функція менеджера. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/21141/1/%D0%94%D1%94%D0%BC%D1%96%D0%B4%D0%BE%D0%B2%D0%B0.pdf>
3. Дзяна С. Р. Теоретичні засади управління змінами в сучасних умовах Ефективність державного управління. 2013. Вип. 34. С. 31–40. URL: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/efdu_2013_34_5.pdf
4. Друкер П. Ф. Задачи менеджмента в XXI веке: учеб. пособие. М.: Вильямс, 2007. 272 с. URL: https://nsu.ru/xmlui/bitstream/handle/nsu/9031/druker_managementXXI_ru.pdf
5. Коттер Дж. П. Впереди перемен; пер. с англ. М.: Олимп-Бизнес, 2017. 256 с.
6. Петрова І. Л., Полішук В. І., Печенізький В. П. Посібник по курсу «Управління змінами» (для слухачів). К.: МГО «Фундація польсько-української співпраці ПАУСІ», 2007. 118 с. URL: https://library.krok.edu.ua/media/library/category/pidruchniki/petrova_0007.pf
7. Приймак Н. С. Теоретичний аналіз дефініції «опір змінам». Стратегія розвитку України. 2019. № 1. С. 88–93. URL: <http://jrnل.nau.edu.ua/index.php/SR/article/view/14181/20178>
8. Приб К. А. Природа та механізми опору змінам в організації. Соціологія і психологія праці та зайнятості. Ринок праці та зайнятості населення. 2014. № 3. С. 34–39. URL: http://www.irbis-buv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64
9. Сарасон С. Б. Політичне провідництво і можливі невдачі в реформуванні освіти; пер. з англ. Г. Пехник. Львів: Літопис, 2004. 176 с.

10. Тімар Б. Т., Кіпр Д. Л. Як домогтися досконалості в освіті; пер. з англ. А. Кам'янець. Львів: Літопис, 2004. 176 с.
11. Фединець Н. І. Управління змінами в організації. Науковий вісник НЛТУ України. 2011. Вип. 21.15. С. 292–298. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/upravlinnya-zminami-v-organizatsiyi>
12. Химинець В. В. Інноваційна освітня діяльність. Тернопіль: Мандрівець, 2009. 360 с.
13. Al-Fadala A. What can schools learn from resistance to. URL: <https://www.wise-qatar.org/resistance-change-education-reform-asmaa-alfadala/>
14. Cameron E., Green M. Making sense of change management. A complete guide to the models, tools and techniques of organizational change. Fifth edition: London; New Yourk: Cogan Page, 2020. 520 p.
15. Heathfield S. M. What Is Resistance to Change? Definition & Examples of Resistance to Change. Updated 06 August 2020. URL: <https://www.thebalancecareers.com/what-is-resistance-to-change-1918240>
16. Heller R. DK Essential managers. Managing Change. URL: https://books.google.com.ua/books?id=nOHwMSzb2-YC&printsec=frontcover&hl=uk&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q=active%20resistense&f=false
17. Lawrence P. R How to Deal With Resistance to Change. Harvard Business Review From the January 1969 Issue. URL: <https://hbr.org/1969/01/how-to-deal-with-resistance-to-change>
18. Mykhailychenko I. Organizational-managerial conditions for innovations implementation in higher education institutions. Педагогічний альманах. 36. наук. праць. 2019. Вип. 44. С. 122–129. URL: <http://pedalmanac.site/index.php/main/article/view/27/20>
19. Terhat E. Teacher resistance against school reform: reflecting an inconvenient truth. School Leadership & Management Formerly School Organisation. 2013. Vol. 33. Issue 5. 2013. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13632434.2013.793494?scroll>

REFERENCES

1. Bodnar O., Horishna O. Vzaiemozviazok osnovnykh poniat v teorii upravlinnia zminamy ta yikh interpretatsii z urakhuvanniam mekhanizmiv adaptivnoho upravlinnia. Adaptivne upravlinnia: teoria i praktyka. Seria: Pedahohika. 2020. Vyp. 8 (15). URL: <https://amtp.org.ua/index.php/journal/article/view/191>
2. Dyemidova E. Upravlinnia oporom zminam – vazhlyva funktsia menedzhera [Management of resistance to change – an important function of the manager]. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/21141/1/pdf>
3. Dziana S.R. Teoretychni zasady upravlinnia zminamy v suchasnykh umovakh [Theoretical principles of change management in modern conditions]. Efektyvnist derzhavnogo upravlinnia. 2013. Vyp. 34. S. 31–40. URL: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/efdu_2013_34_5.pdf
4. Druker P. F. Zadachy menedzhmenta v XXI veke [Tasks of management in the XXI century]: ucheb. posobie. M.: Viliams, 2007. 272 s. URL: https://nsu.ru/xmlui/bitstream/handle/nsu/9031/druker_managementXXI_f
5. Kotter Dzh. P. Vperedy peremen [Ahead of change]: per. s anhl. M.: Olimp-Biznes», 2017. 256 s.
6. Petrova I. L., Polishchuk V. I., Pechenizky V. P. Posibnyk po kursu «Upravlinnya zminamy» [Course guide “Change Management”] (dlia slukhachiv). Kyiv: MHO «Fundatsia polsko-ukrayinskoï spivpratsi PAUSI», 2007. 118 s. URL: https://library.krok.edu.ua/media/library/category/pidruchniki/petrova_0007
7. Pryymak N. S. Teoretychnyy analiz definitsii «opor zminam» [Theoretical analysis of the definition of “resistance to change”]. Stratehiya rozvytku Ukrainy. 2019. № 1. S. 88–93. (data zvernennya 02.09.2020r.). URL: <http://jrn1.nau.edu.ua/index.php/SR/article/view/14181/20178>
8. Prib K. A. Pryroda ta mekhanizmy oporu zminam v orhanizatsii. Sotsiologia i psykholohiya pratsi ta zaynyatosti [The nature and mechanisms of resistance to change in the organization Sociology and psychology of labor and employment]. Rynok pratsi ta zayniatist naselennia. 2014. № 3. S. 34–39. URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64
9. Sarason S. B. Politychne providnytstvo i mozhlyvi nevdachi v reformuvanni osvity [Political leadership and possible failures in education reform]; per. z anhl. H. Pekhnyk. Lviv: Litopys, 2004. 176 s.
10. Timar B. T., Kipr D. L. Yak domohtysia doskonalosti v osviti [How to achieve excellence in education]; per. z anhl. A. Kamianets. Lviv: Litopys, 2004. 176 s.
11. Fedynets N. I. Upravlinnia zminamy v orhanizatsii [Change management in the organization]. Naukovyy visnyk NLTU Ukrainy. 2011. Vyp. 21.15. S. 292–298. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/upravlinnya-zminami-v-organizatsiyi>
12. Khymynets V. V. Innovatsiyna osvithnia dialnist [Innovative educational activities]. Ternopil: Mandrivets, 2009. 360 s.
13. Al-Fadala A. What can schools learn from resistance to change. URL: <https://www.wise-qatar.org/resistance-change-education-reform-asmaa-alfadala/>
14. Cameron E., Green M. Making sense of change management. A complete guide to the models, tools and techniques of organizational change. Fifth edition: London; New Yourk: Cogan Page, 2020. 520 p.

15. Heathfield S. M. What Is Resistance to Change? Definition & Examples of Resistance to Change Updated 06 August 2020. URL: <https://www.thebalancecareers.com/what-is-resistance-to-change-1918240>
16. Heller R. DK Essential managers. Managing Change. URL: <https://books.google.com.ua/books>
17. Lawrence P. R How to Deal With Resistance to Change. Harvard Business Review From the January 1969 Issue. URL: <https://hbr.org/1969/01/how-to-deal-with-resistance-to-change>
18. Mykhailychenko I. Organizational-managerial conditions for innovations implementation in higher education institutions. Pedahohichnyy almanakh. Zbirnyk naukovykh prats. 2019. Vyp. 44. S. 122–129. URL: <http://pedalmanac.site/index.php/main/article/view/27/20>
19. Terhat E. Teacher resistance against school reform: reflecting an inconvenient truth. School Leadership & Management Formerly School Organisation. 2013. Vol. 33. Issue 5. 2013. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13632434.2013.793494?scroll>

ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ

УДК 373.091.12.011.3-051:305
DOI 10.25128/2415-3605.20.2.25

IRYNA SHULHA

ORCID ID 0000-0002-0651-047X
ira.shulha@gmail.com

Candidate of Pedagogical Sciences
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University
2 Maksym Kryvonis Str., Ternopil

NATALIIA LEVCHYK

ORCID ID: 0000-0003-1198-0860
natkalev777@gmail.com

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University
2 Maksym Kryvonis Str., Ternopil

OKSANA KIKINEZHDI

ORCID ID: 0000-0002-9240-279X
okiki77777@gmail.com

Doctor of Psychology, professor
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University
2 Maksym Kryvonis Str., Ternopil

THE PROBLEM OF CREATING A NON-DISCRIMINATORY ENVIRONMENT IN GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS: GENDER APPROACH

The article is dedicated to the actuality of the problem of implementing a gender approach as key in creating a non-discriminatory school environment in the conditions of reforming the educational system of Ukraine. The authors' understanding of the essence of the non-discriminatory environment in an educational institution as safe, healthy, inclusive and gender-equitable is given; the role of a teacher in this process is indicated. The essence of the gender approach and the peculiarities of its implementation in the general secondary education institutions are revealed.

The results of the study of the content and prevalence of gender views and stereotypes among teachers of both sexes are presented. It has been found that most educators are heavily influenced by traditional views on the relationship between the genders. The differences in the gender perceptions of female teachers and male teachers depending on age and teaching experience have been revealed. About 20% of teachers implement a gender approach in school practice.

It is empirically proved, that pedagogical groups deepen differentiation of social and psychological requirements and expectations regarding pupils and students. Most teachers remain uncertain in their gender orientations, profess the ideology of complementarity of male and female roles. The educational process in secondary education establishments reinforces traditional views on the dichotomy of women and men social roles and to a lesser extent demonstrates the equality and equivalence of both sexes, capable of assertive behavior and the interchangeability of gender roles.

Prospects for further research outline a further need to determine ways to develop the egalitarian culture of teachers of general secondary education.

Keywords: teacher, general secondary education establishment, educational environment, non-discriminatory school environment, gender stereotypes, gender approach.

ІРИНА ШУЛЬГА

кандидат педагогічних наук
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка
вул. Максима Кривоноса, 2, м. Тернопіль

НАТАЛІЯ ЛЕВЧИК

кандидат педагогічних наук, доцент
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка
вул. Максима Кривоноса, 2, м. Тернопіль

ОКСАНА КІКІНЕЖДІ

доктор психологічних наук, професор
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка
вул. Максима Кривоноса, 2, м. Тернопіль

СТВОРЕННЯ НЕДИСКРИМІНАЦІЙНОГО СЕРЕДОВИЩА У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ: ГЕНДЕРНИЙ ПІДХІД

Обґрунтовано актуальність проблеми впровадження гендерного підходу як ключового у побудові недискримінаційного шкільного середовища в умовах реформування освітньої системи України. Подано авторське розуміння сутності недискримінаційного середовища як безпечного, здоров'язбережувального, інклюзивного та гендерно-справедливого; зазначено роль учителя у процесі його формування. Описано сутність гендерного підходу та особливості його впровадження у заклади загальної середньої освіти. Представлено результати дослідження змісту і поширеності гендерних поглядів та стереотипів серед вчителів обох статей. З'ясовано, що більшість педагогів перебуває під значним впливом традиційних поглядів на взаємини статей. Виявлено відмінності у гендерних уявленнях вчителів-жінок і вчителів-чоловіків залежно від віку та педагогічного стажу. Емпірично доведено: педагогічні колективи поглиблюють диференціацію соціально-психологічних вимог та очікувань стосовно учнів та учениць; більшість вчителів залишаються невизначеними у власних гендерних орієнтаціях, сповідують ідеологію комплементарності жіночих і чоловічих ролей; освітній процес у закладі загальної середньої освіти підкріплює традиційні погляди на дихотомію соціальних ролей жінок і чоловіків та меншою мірою демонструє рівноправ'я та рівноцінність обох статей, здатних до асертивної поведінки та взаємозамінності гендерних ролей.

Ключові слова: вчитель, заклад загальної середньої освіти, освітнє середовище, недискримінаційне шкільне середовище, гендерні стереотипи, гендерний підхід.

ІРИНА ШУЛЬГА

кандидат педагогических наук
Тернопольский национальный педагогический университет
имени Владимира Гнатюка
ул. Максима Кривоноса, 2, г. Тернополь

НАТАЛЬЯ ЛЕВЧИК

кандидат педагогических наук, доцент
Тернопольский национальный педагогический университет
имени Владимира Гнатюка
ул. Максима Кривоноса, 2, г. Тернополь

ОКСАНА КИКИНЕЖДИ

доктор психологических наук, профессор
Тернопольский национальный педагогический университет

**ПОСТРОЕНИЕ НЕДИСКРИМИНАЦИОННОЙ СРЕДЫ В УЧРЕЖДЕНИЯХ
ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: ГЕНДЕРНЫЙ ПОДХОД**

Обоснована актуальность проблемы внедрения гендерного подхода как ключевого в построении недискриминационной школьной среды в условиях реформирования образовательной системы Украины. Представлено авторское понимание сущности недискриминационной среды в учебном заведении как безопасной, здоровьесберегающей, инклюзивной и гендерно-справедливой; указано роль учителя в процессе её формирования. Раскрыта сущность гендерного подхода и особенности его внедрения в учебном заведении. Представлены результаты эмпирического изучения содержания и распространения гендерных стереотипов среди учителей обоих полов. Выяснено, что большинство педагогов находится под значительным влиянием традиционных взглядов на взаимоотношения полов. Выявлены различия в гендерных представлениях учителей-женщин и учителей-мужчин в зависимости от возраста и педагогического стажа. Эмпирически доказано: педагогические коллективы углубляют дифференциацию социально-психологических требований и ожиданий относительно учеников и учениц; большинство учителей неопределены в собственных гендерных ориентациях, исповедуют идеологию комплементарности мужских и женских ролей; образовательный процесс в учреждении общего среднего образования подкрепляет традиционные взгляды на дихотомию социальных ролей женщин и мужчин и в меньшей степени демонстрирует равенство и равноценность полов, их способность к ассертивному поведению и взаимозаменяемости гендерных ролей.

Ключевые слова: учитель, заведение общего среднего образования, образовательная среда, недискриминационная школьная среда, гендерные стереотипы, гендерный подход.

Reforming the education system of Ukraine in the context of European integration presupposes a revision of the teacher's role in the educational process, puts forward new demands on his/her professional competence. In particular, the professional standard of a teacher (by professions "Primary school teacher of general secondary education", "Teacher of general secondary education"), which comes into force on January 1, 2021, lists the key competencies of modern teachers, including: "The ability to understand and appreciate the interdependence of people and systems in the global world", which implies respect for the diversity of opinions and views, acceptance and appreciation of otherness; interaction with children and their families belonging to different socio-cultural groups, based on the principles of acceptance, respect, non-discrimination; application of basic behavioral strategies to protect their rights and freedoms, as well as to uphold the rights and freedoms of students and other participants in the educational process, etc. [6].

Acquisition of key competencies defined by the Standard will allow teachers to create a safe, healthy, inclusive, gender-equitable environment in the institution, which corresponds to the main provisions of the Concept of the New Ukrainian School (2016), National Strategy for Safe and Healthy Education in the New Ukrainian School (2020), the National Strategy for Education Development in Ukraine until 2021, the Strategy for Gender Equality and Non-Discrimination in Education "Education: Gender Dimension – 2021". In particular, the Concept of the New Ukrainian School states that the modern school should work on the basis of "partnership pedagogy", the guiding principles of which are respect for the individual, friendliness and positive attitude, trust in relationships, dialogue – interaction – mutual respect, shared leadership, social partnership, communication, interaction and cooperation between a teacher, a student and parents on equal terms. "The school must initiate a new, deeper family involvement in building the child's educational trajectory, so it is important to implement a personality-oriented model of education, taking into account the abilities, needs and interests of each child, regardless of gender, and implementing the principle of child-centeredness [7].

According to our understanding, non-discriminatory (gender-equitable) environment as a safe, healthy, inclusive is based on the principles of social justice, gender equality, child-centeredness, egalitarianism and gender parity, in the conditions of which the full development of the individual is ensured, taking into account gender, age, disability, religion, ethnicity, etc. [4, p. 17].

However, the educational environment is not exemplary today, it still traces the phenomena of "hidden" and "overt" discrimination, in particular, on the basis of gender (gender discrimination), which causes girls and boys to reproduce gender-appropriate (dichotomous) patterns of behavior, stereotyping and forming a limited range of knowledge, skills and abilities.

In the study we pay attention to “partnership pedagogy” and gender “matrix” of humanistic pedagogical heritage, integration of competent, personal oriented and gender approaches which help into formation of gender culture and the egalitarian outlook of children (gender competence, sensitivity and tolerance) as important factors of personal and professional self-realization of both sexes, democratic world-view and civilian girls’ and boys’ life-realization in the sphere of national being [8, p. 29].

In this case, gender teacher’s knowledge should include the following ideas: bipolar construct of gender (polarization of masculinity-femininity as a rigorous definition of sexual roles in the patriarchal culture); androcentrism as a tradition of subordination of the female and domination of the male; egalitarian (partner) gender construct; sexism as a biased and stereotyped attitude; “open” discrimination as a practice of different educational programs for boys and girls; “hidden” discrimination as a model of the formation of gender stereotypes in the content of educational materials; stereotypical opinions about gender among teachers [8, p. 28].

Within the gender approach (S. Vykhov, T. Hovorun, O. Zheliba, T. Doronina, O. Kikinezhdi, V. Kravets, O. Lutsenko, T. Martseniuk, N. Pavlushchenko, O. Petrenko, O. Tsokur, L. Yatsenko and others) the determining conditions for the socialization of children are compliance with modern standards of gender equality for both genders (equality of access, equality in attitude and evaluation of personal achievements), creating equal conditions and opportunities for full development of girls and boys without gender stereotypes and prejudice. In this case, the child’s personality and individuality are a priority in development and upbringing and are above the traditional gender framework.

Researchers do not deny the biological differences between the genders, but believe that psychological and behavioral differences are largely due to socially imposed stereotypes of adults. In the dictionary of gender terms “gender stereotypes” (Greek *stereos* - solid, *typos* – imprint) – simplified, standardized, stable, emotionally rich, value-defined polar in the sign of evaluation, fixed images of men and women, which determine a certain attitude to gender [1, p. 37].

Researchers distinguish four groups of gender stereotypes: 1) masculinity-femininity as characteristics of male and female personality traits; 2) distribution of spheres of activity, work and directions of socialization of genders; 3) social roles of the genders in the private and family spheres; 4) social roles of genders in the public sphere.

The results of a number of modern studies have shown that traditional gender relations, differentiation of attitudes and requirements for girls and boys by teachers, division of professions and spheres of activity into “female” and “male” are unjustified due to their one-sided influence on personal development.

The purpose of our study was to examine empirically the content and incidence of gender biases and stereotypes among secondary school teachers of both genders as a discriminating factor in the school environment.

The sample consisted of 330 teacher who studied at the Ternopil Regional Communal Institute of Postgraduate Education (205 of them were women and 85 were men). The used questionnaires and semi-structured interviews included the developed by us criteria of gender balance preservation in the educational process (T. Hovorun, O. Kikinezhdi), each of these criteria had its own semantic load [1, p. 44–45]. The obtained data were processed and interpreted quantitatively and qualitatively. Analysis of the correlation structure of the questionnaire, taking into account the Pearson association coefficients, revealed significant links (table 1).

The study results show that most teachers are significantly influenced by traditional views on the relationship between genders. According to our data, 62% of the teachers think that it is important for boys to stand out among their peers ($\chi^2=4,57$; $p\leq 0,05$), 76% of the teachers adhere to the stereotypical opinion on girls’ greater emotional sensitivity ($\chi^2 = 21,28$; $p\leq 0,05$). 72% of the teachers believe that girls and boys exhibit almost the same territorialism ($\chi^2=15,51$; $p\leq 0,05$), 67% of the teachers do not share the stereotype that boys navigate the terrain better compared to girls ($\chi^2=9,23$; $p\leq 0,05$). 64% of the teachers believe that boys are more aggressive than girls ($\chi^2=6,21$; $p\leq 0,05$), and girls are more affectionate and tolerant than boys (73%) ($\chi^2=17,33$; $p\leq 0,05$). The teachers (71% of the respondents) have stereotyped views that boys show greater inventiveness in the subject-instrumental sphere ($\chi^2 = 14,14$; $p\leq 0,05$) and girls manifest more often fear and anxiety (76% of them) ($\chi^2=20,51$; $p\leq 0,05$).

Factor loads of teachers' stereotypical judgments

No.	Gender stereotypes	Women χ^2	Men χ^2	Total χ^2
1.	Do you share the view that it is better for teachers to have masculine rather than androgenic qualities?	0,07	2,25	1,43
2.	Do you agree with the statement that, besides of the professions harmful to women's reproductive health, the rest of the professions are "male" or "female"?	10,67	4,00	0,05
3.	Are you more likely to excuse boys' acts of rudeness and aggression than those of girls?	1,19	1,14	0,40
4.	Do you share the view that girls are more capable in humanities and boys are more capable in natural sciences?	7,41	1,00	0,20
5.	Are you a supporter of the view that girls should first and foremost be prepared for the role of a mother and housewife, and boys for professional career to provide financial support for their families?	32,67	0,25	8,69
6.	Do you agree with the idea that for successful learning, boys often lack diligence, patience, and girls often lack abilities?	1,85	0,25	1,20
7.	Do you share the view that men are better leaders, team captains, heads of businesses, etc. than women?	1,85	4,00	5,80
8.	Do you support the development of boys' masculinity and girls' femininity more than androgenic qualities regardless of pupils' gender?	21,41	0,07	7,17
9.	Do you share the view that children's potentials and learning achievements, their favourite activities, career guidance, and cultural development is largely determined by their gender?	1,19	2,25	0,66
10.	Does a child's gender determine how to address him/her, what to say, what to advice, and so on?	32,67	6,25	0,64

About 78% of the teachers believe that girls do not like competitions in strength and agility, physical exercises ($\chi^2=25,63$; $p\leq 0,05$). Only 62% of them agree that it is more important for boys to strengthen themselves, achieve authority, to be remarkable because of something ($\chi^2=4,15$; $p\leq 0,05$). 64% of the teachers do not support the idea that boys are more inclined to creativity and girls are inclined to monotonous work, which indicates the individual nature of work of both genders ($\chi^2=5,73$; $p\leq 0,05$). As for teachers' views on boys' and girls' leadership and academic motives, such differences are not statistically significant.

The analysed dependence of teachers' gender perceptions on their working experience and age shows that teachers of 30 years (with up to 8 years of experience) answered the question 16 more stereotypically (Mann-Whitney coefficient $U=185,5$; $p=0,03$) and the questions 18 ($U=167,5$; $p=0,01$) and 20 ($U=267,5$; $p=0,04$) more negatively. The question 16 asks on girls' fearfulness and anxiety, which again confirms the teachers' widely-accepted views on the female gender. Negative answers to the questions 18 and 20 indicate that experienced teachers tend to reject gender stereotypes: girls and boys are willing to compete in strength or agility and incline to creativity to the same degree.

Differences in gender perceptions of teachers-women and teachers-men were identified. Thus, the majority of teachers-women (89%) adhere to the traditional division of the gender spheres (a

family is for women and society is for men ($\chi^2=32,67$; $p\leq 0,05$), the bipolar masculinity-femininity construct ($\chi^2=21,41$; $p\leq 0,05$), and different pedagogical interactions with girls and boys ($\chi^2=32,67$; $p\leq 0,05$). However, unlike women, teachers-men (75%) consider leadership as a purely masculine affair ($\chi^2=11,62$; $p\leq 0,05$), which is a confirmation of their widespread social stereotype of men's dominant role and women's subordinate one.

The teachers of both sexes deny the dichotomous division of professions ($\chi^2=4,00$; $p\leq 0,05$). In particular, the teachers preferring masculine personal traits are more oriented towards the traditional approach in educational work, that is, they are oriented to the development of polar qualities at boys and girls ($r=0,31$; $p=0,0001$); to prepare the both gender for stereotyped activities ($r=0,18$; $p=0,03$), they point the different potential of different genders in teaching, society service and professions ($r=0,31$; $p=0,0001$). Those teachers who support the stereotypical division of professions into "male" and "female" ($r=0,23$; $p=0,004$) show tolerance for boys' rudeness and aggression more often than that for such behaviour of girls ($r=0,27$; $p=0,001$). The teachers also believe in different cognitive abilities of boys and girls in the humanities and the natural sciences. Teachers also see different academic motivation depending on gender (boys often lack patience, diligence, and girls often lack abilities ($r=0,32$; $p=0,0001$). Boys' aggressive behaviour is tolerated more often than that of girls ($r=0,23$; $p=0,004$). A strong relations was found as for teachers' perceptions of the future family and social roles of girls and boys ($r=0,18$; $p=0,026$).

Differences in the views of teachers with different pedagogical experience on the issues of equal access of children of both genders to different toys, games, sports equipment and on their discussions with pupils on ethical behavioural questions were revealed. A positive answer to the first question indicates that more experienced teachers support equal access of children to all activities and equal approach to pupils of both genders ($U=25,0$; $p=0,04$); they also discuss more frequently with pupils the actual issues of gender equality in the family and society ($U=41,5$; $p=0,02$; $U=72,5$; $p=0,002$).

The gender orientations of women-teachers and men-teachers are statistical different concerning the stereotypes of girls' preparation for the role of mothers and boys as breadwinners and family protectors (89% of women and 56% of men are agree with this stereotypes) ($\chi^2=8,69$; $p\leq 0,05$). Most women-teachers (81%) and almost half of men-teachers (44%) ($\chi^2 = 7,17$; $p\leq 0,05$) support masculinity in boys and femininity in girls more than development of androgynous qualities.

The relations between the question on the division into male and female professions indicates that teachers are more forgiving of boys' rudeness and aggressiveness ($r=0,23$; $p=0,004$), and believe that boys are better leaders, directors and so on ($r=0,27$; $p = 0,001$). The correlations between questions 3, 5 ($r=-0,18$; $p=0,026$), and 6 ($r=0,23$; $p=0,004$) suggests that teachers who tend to forgive boys' aggression often believe that girls need to be prepared for the role of a mother and boys for the professional career, and boys lack often diligence and patience, and girls are not enough brainy.

In particular, there are significant differences related to stereotypes on differences in work career chosen by different genders, pupils' gender roles and their psychological characteristics. The majority of the respondents (76%) recognize that the role of a mother, a housewife and emotional expressions are characteristic for girls is, and boys are characterized by the role of a protector, breadwinner, material supporter of their family, as well as subject-instrumental activities ($\chi^2 = 21,28$; $p\leq 0,05$). The most teachers (76%) believe that girls are more obedient and humane to the environment than boys ($\chi^2=21,28$; $p\leq 0,05$). A significant proportion of the respondents (63%) adhere to the masculinity-femininity stereotype, so they consider it necessary for boys to develop masculine psychological qualities, and for girls to develop feminine traits ($\chi^2 = 11,16$; $p\leq 0,05$). The teachers, both women (89%) and men (81%), were the most gender biased as for used communicative strategies at interactions with children of different gender ($\chi^2=39,25$; $p\leq 0,05$).

According to our research results, gender stereotypes remain widespread among teachers. Pedagogical personnel, consisting of mainly from women, deepen the differentiation of socio-psychological demands and expectations regarding gender. Secondary school teachers remain mainly uncertain in their gender orientations; they are not convinced in the need for equal development of children in all spheres of social life, and profess the ideology of complementarities between male and female roles. It was found that education in secondary school substantially supports the traditional views on the dichotomy of men's and women's social roles and demonstrates less the gender equality, flexibility of gender behaviour or interchanged gender roles. On the one hand, teachers pay great attention to the gender factor in school practice; so, they form children's idea of "innate inequality" of

female and male. On the other hand, teachers are quite often gender insensitive in situations when gender specific help understand pupils' needs and their motives for actions and make qualified pedagogical decisions. At school education and extracurricular activities, gender-sensitive stereotypes are transmitted through gender-based information to pupils, which determine future adults' tolerance to the social inequality of women and men in society. This imposition of traditional gender roles interferes with the development of androgynous qualities at children, the development of their friendship. Only about 20% of teachers and school managers show considerable interest in insurance of children's gender equality at education, implementation of gender-equal educational technologies into school practice.

Future research prospects relate to identify ways of development of gender culture of school teachers.

ЛІТЕРАТУРА

1. Говорун Т. В., Кікінежді О. М. Гендерна психологія: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. К.: Академія, 2004. 308 с.
2. Желіба О. В. Освіта і гендер: навч.-метод. посібник. Ніжин: Видавець ПП Лисенко М. М., 2019. 256 с.
3. Костюк О. О. Гендерне виховання учнів у середніх навчальних закладах Канади (60-ті роки XX – початок XXI століття): автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Тернопіль, 2016. 18 с.
4. Кравець В. П., Кікінежді О. М., Шульга І. М. До проблеми гуманізації освітньо-виховного простору сучасної української школи. *Освітнологія*. 2018. № 7. С. 15–21.
5. Марценюк Т. Гендер для всіх. Виклик стереотипам. К.: Основи, 2017. 256 с.
6. МОН розробило новий професійний стандарт вчителя – документ на громадському обговоренні. Міністерство освіти і науки України. URL: <https://cutt.ly/Wg8Gs9v> (дата звернення: 01.10.2020).
7. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи / за заг. ред. М. Грищенко. К., 2018. 34 с. URL: <https://cutt.ly/cg8Goq1> (дата звернення: 03.10.2020).
8. Kravets V., Kikinezhdі O., Zhyrska H. Theory and Practice of Preparing a Future Teacher to the New Ukrainian School: a Gender Perspective. Theory and Practice of Future Teacher's Training for Work in New Ukrainian School : monograph / edit by I. F. Prokopenko, I. M. Trubavina. Prague: OKTAN PRINT s.r.o., 2020. P. 21–35.
9. Шульга І. М. Вплив гендерних настановлень вчителя на формування валеологічної культури молодших школярів. Наукові записки ТНПУ. Серія педагогіка. 2015. № 1. С. 124–130.

REFERENCES

1. Hovorun T. V., Kikinezhdі O. M. Gender na psykhologhiia : navch. posib. dlia stud. vyshch. navch. zakl. [Gender psychology: a textbook for students of Higher-educational institutions]. Kyiv: Akademiia, 2004. 308 s.
2. Zheliba O. V. Osvita i gender: navchalno-metodychnyi posibnyk [Education and Gender: a training manual]. Nizhyn: Vydavets PP Lysenko M. M., 2019. 256 s.
3. Kostyuk O. O. Henderne vykhovannia uchniv u serednikh navchalnykh zakladykh Kanady (60-ti roky XX – pochatok XXI stolittia): avtoref. dys. ... kand. ped. nauk [Gender Education of Canadian Secondary School Students (1960's – Beginning of the XXI Century): thesis for a Candidate Degree in Pedagogics] : 13.00.01. Ternopil, 2016. 18 s.
4. Kravets V. P., Kikinezhdі O. M., Shulha I. M. Do problemy humanizatsii osvitno-vykhovnoho prostoru suchasnoi ukrainskoi shkoly [To the Problem of Humanization of Educational Space of Modern Ukrainian School]. *Osvitlohia*. 2018. № 7. S. 15–21.
5. Martseniuk T. Hender dlia vsikh. Vykylyk stereotypam [Gender for All. A Challenge to Stereotypes]. Kyiv: Osnovy, 2017. 256 s.
6. MON rozrobylo novyi profesiiniy standart vchytelia – dokument na hromadskomu obhovorenni [MES has Developed a New Teacher Professional Standard – Document in the Public Consultation]. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy : veb-sait. URL: <https://cutt.ly/Wg8Gs9v> (data zvernennia: 01.10.2020).
7. Nova ukrainska shkola. Kontseptualni zasady reformuvannia serednoi shkoly [New Ukrainian School. Conceptual Principles of Secondary School Reform] / za zah. red. M. Hryshchenko. Kyiv, 2018. 34 s. URL: <https://cutt.ly/cg8Goq1> (data zvernennia: 03.10.2020).
8. Kravets V., Kikinezhdі O., Zhyrska H. Theory and Practice of Preparing a Future Teacher to the New Ukrainian School: a Gender Perspective. Theory and Practice of Future Teacher's Training for Work in New Ukrainian School: monograph / edit by I. F. Prokopenko, I. M. Trubavina. Prague: OKTAN PRINT s.r.o., 2020. P. 21–35.

9. Shulha I. M. Vplyv gendernykh nastanovlen vchytelia na formuvannia valeolohichnoi kultury molodshykh shkoliariv [The Influence of Teacher's Gender Attitudes in Forming of Valeological Culture of Junior Students]. Naukovi zapysky TNPU. Seria pedahohika. 2015. № 1. S. 124–130.

УДК 371:343:85

DOI 10.25128/2415-3605.20.2.26

ІВАННА ПАРФАНОВИЧ

orcid.org/0000-0002-5300-7092

parfanovich@ukr.net

доктор педагогічних наук, доцент

Тернопільський національний педагогічний університет

імені Володимира Гнатюка

вул. Максима Кривоноса, 2, м. Тернопіль

ФАКТОРИ ВПЛИВУ НА ПРОФЕСІЙНЕ ВИГОРЯННЯ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ

Розглянуто професійне вигорання, що трактується як неспроможність виконувати професійні обов'язки на належному рівні внаслідок тривалого фізичного та/чи психічного перевантаження. Основний зміст дослідження полягає у визначенні можливостей профілактики професійного вигорання фахівця соціальної сфери задля забезпечення його фізичного й психічного здоров'я. Представлено думки науковців щодо актуальності, мети, поліаспектності, змісту, об'єктивного і суб'єктивного чинників, відмінностей організаційного і психолого-педагогічних складових профілактики. Обґрунтовано вплив на професійну діяльність суспільних норм, цінностей, особистої відповідальності. Визначено показники колективного неблагополуччя, що мають значення у професійному вигоранні індивіда як члена колективу. До експериментального дослідження залучено осіб, котрі не зазнали професійного вигорання, та осіб, котрі пережили стан професійного вигорання – для порівняння. Доведено статистичними показниками, що особи, які пережили стан професійного вигорання, мають значно глибші психоемоційні порушення, зміщення у мотивації професійної діяльності, деформацію ставлення до виконання професійних обов'язків. Наведено оцінювання наявних ризиків професійного вигорання фахівцями різних соціальних структур. На основі статистичних показників виділено віктимні групи, підхід у профілактичній роботі до кожної з яких застосовується диференційовано. З'ясовано, що професійне вигорання зумовлене різними факторами, серед яких основні: соціально-економічні загальносуспільні детермінанти; законодавче й нормативно-організаційне забезпечення процесу праці; соціальні й організаційні умови функціонування колективу; індивідуальні та особистісні якості особистості; стресостійкість; мотивація діяльності; відповідність якостей і рис особистості вимогам обраної професії, професійна компетентність; здатність працювати у колективі, вміння враховувати думки і позиції інших, комунікабельність; наявність життєвого, професійного досвіду; психологічна сумісність окремих членів колективу; вміння контролювати ситуацією в колективі з боку керівництва; корпоративна культура, наявність спільних інтересів і заходів, зацікавленість у розвитку й процвітанні колективу. Теоретичним аналізом й експериментальним дослідженням проблеми професійного вигорання засвідчено наявність ризиків у професійній діяльності фахівців різних соціальних структур.

Ключові слова: професійна діяльність, професійне вигорання, фахівці соціальної сфери, збереження здоров'я, профілактика.

ІВАННА ПАРФАНОВИЧ

доктор педагогических наук, доцент

Тернопольский национальный педагогический университет

имени Владимира Гнатюка,

ул. Максима Кривоноса, 2, г. Тернополь

ФАКТОРЫ ВЛИЯНИЯ НА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ

Рассмотрено профессиональное выгорание, которое рассматривается как неспособность выполнять профессиональные обязанности на должном уровне вследствие длительного физического

и/или психического утомления. Основное содержание исследования заключается в определении возможностей профилактики профессионального выгорания специалиста социальной сферы для обеспечения его физического и психического здоровья. Представлены мнения ученых относительно актуальности, цели, полиаспектности, содержания, объективного и субъективного факторов, различий организационного и психолого-педагогических составляющих профилактики. Обосновано влияние на профессиональную деятельность общественных норм, ценностей, личной ответственности. Проведенным анкетированием специалистов социальной сферы установлены статистические данные, касающиеся факторов влияния на профессиональное выгорание, а также их динамику. Определены показатели коллективного неблагополучия, имеющие значение в профессиональном выгорании индивида как члена коллектива. К экспериментальному исследованию привлечены лица, которые не испытали профессионального выгорания и лиц, переживших состояние профессионального выгорания для сравнения. Доказано статистическими показателями, что лица, пережившие состояние профессионального выгорания, имеют более глубокие психоэмоциональные нарушения, смещение в мотивации профессиональной деятельности, деформацию отношения к выполнению профессиональных обязанностей. Проведена оценка имеющихся рисков профессионального выгорания среди специалистов различных социальных структур. На основе статистических показателей выделены викарные группы, подход в профилактической работе к каждой из которых применяется дифференцированно. Выяснено, что профессиональное выгорание обусловлено различными факторами, среди которых основные: социальные и организационные условия функционирования коллектива, законодательное и нормативно-организационное обеспечение процесса труда; индивидуальные и личностные качества индивида, стрессоустойчивость, мотивация деятельности; соответствие качеств и черт личности требованиям выбранной профессии, профессиональная компетентность; способность работать в коллективе, умение учитывать мнения и позиции других, коммуникабельность; наличие жизненного, профессионального опыта; психологическая совместимость отдельных членов коллектива; умение контролировать ситуацию в коллективе со стороны руководства; корпоративная культура, наличие общих интересов и мероприятий, заинтересованность в развитии и процветании коллектива. Теоретическим анализом и экспериментальным исследованием проблемы профессионального выгорания засвидетельствовано наличие рисков в профессиональной деятельности специалистов различных социальных структур.

Ключевые слова: профессиональная деятельность, профессиональное выгорание, специалисты социальной сферы, сохранение здоровья, профилактика.

IVANNA PARFANOVICH

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Ternopil National Pedagogical University named after Vlodimir Hnatiuk,
2 Maksym Kryvonis Str., Ternopil

FACTORS INFLUENCING THE PROFESSIONAL BURNOUT OF SOCIAL WORKERS

The article is devoted to the study of burnout, which is interpreted as the inability to perform professional duties at the proper level due to prolonged physical and/or mental overload. The main content of the study is to determine the possibilities of prevention of professional burnout of a social worker in order to ensure his physical and mental health. Scientific opinions and positions on the relevance, purpose, multifaceted nature, content of prevention, objective and subjective factors of prevention, differences in organizational and psychological and pedagogical influences of prevention, the specifics of social prevention and prevention. As well as the impact on the professional activities of social norms and deviations from norms, values, responsibilities. The causes of burnout can be differentiated by the nature of the determination. Among the main groups of determinants – social, medical, biological, psychological. The conducted survey among social specialists on the state of professional burnout revealed certain tendencies and regularities among them. This was evidenced by statistics relating to the factors influencing the professional burnout of the specialist, as well as their dynamics. The basis of professional activity should be to provide conditions for this.

However, collective life, in addition to having advantages, is also endowed with negative features. Indicators of collective distress that have a direct impact on the professional burnout of an individual member of the team are identified. These include problems and / or lack of corporate culture; dissatisfaction with the psychological atmosphere prevailing in the team; presence of conflict situations, quarrels, intrigue; absence or problems of interpersonal communication in the team, division into groups; low level of mutual assistance and support, unwillingness to maintain friendly relations; no punishment for guilt, reaction to negative behavior of colleagues, control over subjective factors; lack of prospects for team development; lack of conditions for

personal development and formation; lack of measures to prevent occupational burnout. For comparison, the experimental study involved people who did not suffer from burnout and people who survived the state of burnout.

Thus, people who have experienced a state of burnout have much deeper psycho-emotional disorders. Their professional experience is characterized by significant negative experiences and beliefs. Positive corporate social ties have been disrupted in their lives, which can lead to disruption in other areas: family, personal, spiritual and emotional. That is, it causes a number of other shifts. Certain trends are evidenced by statistics on the assessment of the existing risks of burnout, which concern specialists in various fields: almost all recognized the fact of burnout to varying degrees; the vast majority of respondents assess the ability to perform professional duties generally well, but the lack of an absolute answer also indicates the risks involved; mostly the presence of risks of burnout is assessed indirectly. On the basis of statistical indicators of occupational burnout, their dynamics can be distinguished victim groups. Given the classification of propensity to burnout, prevention technologies can be used. In each of the three cases, the approach will be different. It is established that a special place is occupied by the subjective factor of professional activity.

Professional burnout is caused by various factors: social and organizational conditions of functioning of collective, legislative and normative-organizational maintenance of process of work; individual and personal qualities of personality, stress resistance, motivation of activity; compliance of qualities and personality traits with the requirements of the chosen profession, professional competence; ability to work in a team, ability to take into account the opinions and positions of others, sociability; availability of life, professional experience; psychological compatibility of individual team members; ability to control the situation in the team by management; corporate culture, the presence of common interests and activities, interest in the development and prosperity of the team. Theoretical analysis and experimental study of problems related to burnout indicate the presence of risks in the professional activities of professionals from different social structures. That is, it depends not so much on objective factors as on the subjective attitude of the individual to himself and his mental and physical health. And the problem looks not so much psychological as psychological and pedagogical.

Keywords: professional activity, professional burnout, social specialists, health preservation, prevention.

У найбільш загальному вигляді життєдіяльність людини пов'язана з сімейною сферою та професійною зайнятістю. Особливе місце займає сфера професійної діяльності, яка є визначальним фактором соціалізації, добробуту, самопочуття. Нераціональний підхід до організації роботи часто призводить до професійного вигорання. Особливо це є актуальним у роботі психологічного характеру з людьми. Наслідком перенапруження можуть бути проблеми з фізичним і психічним здоров'ям. Соціальна, соціально-педагогічна, соціально-психологічна діяльність має зазначені ризики.

Якщо підходити до поняття «професійне вигорання», то узагальнено [2, с. 40; 4, с. 12] можна констатувати його як неспроможність виконувати професійні обов'язки на належному рівні внаслідок тривалого фізичного та/чи психічного перевантаження. Основною метою профілактики професійного вигорання є забезпечити дотримання індивідом норм у ставленні до себе і свого здоров'я, передбачених можливостями суспільного укладу і відносин. Констатується, що особи, які пережили стан професійного вигорання, мають певні відмінності у поведінці. Вони стають замкненими в собі, віддаленими від суспільних реалій. Іноді це набуває характеру дивакуватості, надмірної агресивності, ексцентричності. Опосередкований негативний вплив полягає в тому, що не реалізуються здібності, задатки людини. Протидії цьому немає через відсутність впливу формальних колективів, формування культури міжособистісних стосунків, розвиток позитивних нахилів, здібностей, інтересів [2, с. 39]. Інформаційне перенасичення, психологічна перевтома людини і перевантаження становлять основу погіршення психічного, тому й зростає актуальність профілактики таких негативних явищ.

Констатація факту професійного вигорання свідчить про неправильно визначені особистісні цінності як орієнтири життєдіяльності людини. Оскільки особистісні цінності формуються на основі соціальних, зроблено такі узагальнення щодо їх сутності та значення: це соціальний феномен, який існує в діалектичному сенсі суб'єкт-об'єкт; важливий фактор, що стимулює поведінку і вчинки особи та соціальних груп; цінності визначають ставлення людини до світу, самої себе, спрямовують її розвиток [12, с. 171–173]. Життя людини та її здоров'я визначено як найголовніші суспільні цінності. І особливо це стосується професійного вигорання відповідно до динамічних умов суспільного розвитку, коли існують екологічне забруднення, відсутність фізичної активності як фону для фізичного здоров'я людини.

Метою статті є визначити сутність, значення і можливості профілактики у професійному вигорянні фахівця соціальної сфери задля забезпечення фізичного та психічного здоров'я.

В основі профілактики має бути здатність обрати певну лінію поведінки, самостійно формулювати моральні обов'язки, вимагати від себе їх виконання, здійснювати самооцінку, самоконтроль [8, с. 18]. Зазначається багатоаспектність профілактики: «Якщо ми хочемо попередити відхилення у розвитку й поведінці особистості, то повинні перш за все створити такі умови, при яких охоплено було би всі сторони життєдіяльності, що є невіддільною частиною всього буття соціуму, проникнення в усі сфери суспільних відносин» [11, с. 41]. Отже, профілактику професійного вигоряння (попередження, запобігання) варто розглядати як цілеспрямований процес організації і здійснення комплексу профілактичних заходів, спрямованих на забезпечення соціально-психологічного розвитку і життєдіяльності [10, с. 212].

Н. Лавриченко зауважує, що суб'єкт соціального життя і діяльності має змогу піднятися до рівня культури, досягнутого суспільством у ході тривалої його еволюції, і в цьому сенсі прирівнятися до нього і стати в ньому своїм [6, с. 9]. Суб'єктивність профілактики полягає у ціннісному орієнтуванні індивіда або в дотриманні соціальних норм, що відповідають соціальним цінностям. Це має бути основою підходу до професійної діяльності, а у профілактиці професійного вигоряння це передбачає визначення такої лінії поведінки, яка б забезпечила високий рівень життєдіяльності.

Професійне вигоряння є наслідком порушення норм поведінки. Критеріями відхилень від норми виділяють: а) статистичний (норма для будь-якого явища шляхом підрахунку частоти, з якою вона зустрічається); б) якісно-кількісна оцінка поведінки (за ступенем вираження та рівнем загрози для життя); в) психопатологічний (медичний); г) соціально-нормативний (рівень соціальної адаптації індивіда) [4, с. 11]. Причиною професійного вигоряння може бути і гіпервідповідальність людини як члена колективу. Виділяють чотири типи відповідальності: інтегральну (загальнолюдські норми і вимоги суспільства стали для індивіда особистісно значущими), групову (орієнтація на референтну групу, на досягнення вузькогрупових цілей), вузькоособисту (орієнтовану на особисті, корисливі інтереси), невизначену (або несправжню, удавану). Аналогічно до типів соціальної відповідальності виділяють чотири групи асоціальної [3, с. 3]. У такому ракурсі необхідно розглядати зв'язок віктимної і девіантної поведінки [10, с. 109]. Отже, професійне вигоряння залежить передусім від відповідального ставлення до себе самого суб'єкта професійної діяльності.

Причини професійного вигоряння можна диференціювати за характером детермінації:

- пояснюють неправильну поведінку негативною соціальною реакцією, стигматизацією, тобто, соціальні групи застосовують ці правила до окремих індивідів і наклеюють на них ярлик аутсайдерів, а девіантом є той, на кого вдалося наклеїти цей ярлик [1];
- серед детермінант, що впливають на ставлення до себе і професійної діяльності, виділяють ті, що лежать в основі статевого диморфізму, стану здоров'я, самопочуття, захворювань, зокрема, враховуються деякі біологічні чинники, які можуть негативно впливати на психіку, що призводить до неадекватної поведінки [5, с. 115];
- широке коло проблем зумовлює екологічне забруднення довкілля; це має наслідки у погіршенні фізичного, а відтак і психічного здоров'я, підвищенні агресивності, зниженні впевненості у собі, зростанні рівня тривожності, кількості пережитих стресів і посиленні дії стресових чинників (є свідчення про дезадапційний вплив погіршення співвідношення екологічної якості міського середовища з біологічними потребами людини [7, с. 22];
- серед психологічних детермінант, що призводять до професійного вигоряння, називають агресію, агресивність у стосунках людей; різні підходи до пояснення агресивності аналізує Р. Охрімчук [9, с. 4–7].

Фахівці соціальної сфери – це переважно жінки. Оскільки сьогодні особи жіночої статі дедалі частіше заявляють про свою рівноправність, на них покладено багато обов'язків і вдома, і на роботі. Проте це часто призводить до психічного перевантаження людини і прояву неврозів. Щоб уникнути відхилень, потрібно вміти регулювати свої бажання, породжені суспільною думкою, і можливості, які дає нам фізичний та/чи психічний ресурс організму. Соціальна стратифікація, що панує у суспільних відносинах, створює перенапруження, коли людина прагне досягти більшого дорогою ціною здоров'я. Крім того загальновідомо, що рівень

ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ

навантаження неоднаковий серед різних вікових груп населення, чоловіків і жінок, людей різних професій.

Нами проведено анкетування серед фахівців соціальної сфери щодо стану професійного вигоряння серед них. Взято до уваги відповіді 22 респондентів, які працюють на посадах в органах державної виконавчої влади і місцевого самоврядування (м. Тернопіль, Тернопільська область).

У табл. 1 наведено статистичні дані стосовно факторів впливу на професійне вигоряння фахівця, а також їх динаміка.

Таблиця 1

Фактори і динаміка впливу на професійне вигоряння (за свідченнями фахівців соціальної сфери)

Професійні компоненти	Значний вплив (%)	Посередній вплив (%)	Незначний вплив (%)
Характер роботи	21,2	42,0	36,8
Терміни виконання професійних обов'язків	42,6	34,6	22,8
Внутрішньо-колективні стосунки	63,4	21,4	14,8
Професійна здатність виконувати обов'язки	63,4	12,6	23,0

Наведені статистичні дані переконують, що внутрішньоклективні стосунки і здатність виконувати професійні обов'язки найбільше впливають на психоемоційний стан особи та рівень її професійного вигоряння.

Відмінності організаційного і психолого-педагогічних впливів профілактики проявляються щодо змісту понять «соціальна профілактика» і «превенція». На відміну від соціальної профілактики, превенція – це сукупність психолого-педагогічних заходів стосовно індивіда, що здійснюються з метою попередження негативних явищ і ситуацій, соціально-психологічних проблем, зміщень у розвитку, життєдіяльності, поведінці особи. Превенція у межах системи профілактики охоплює як педагогічний, так і психологічний аспекти [10, с. 212]. Це засвідчує, що мають значення як соціально-організаційна, так і психолого-педагогічна складова профілактики. Отже, в основі професійної діяльності має бути забезпечення умов для цього. Проте колективна співпраця, крім того, що має переваги, наділена і негативними рисами. У табл. 2 представлено ті показники колективного неблагополуччя, що безпосередньо впливають на професійне вигоряння індивіда як члена колективу.

Таблиця 2

Порівняльний аналіз показників колективного неблагополуччя, що впливають на професійне вигоряння

№ зн/п	Показники	Особи, які не зазнали професійного вигоряння (%)	Особи, які пережили стан професійного вигоряння (%)
1.	Проблеми та/чи відсутність корпоративної культури	16,7	65,3
2.	Невдоволеність психологічною атмосферою, яка панує в колективі	42,5	88,8
3.	Наявність конфліктних ситуацій, сварок, інтриганства	15,4	92,2
4.	Відсутність чи проблеми міжособистісного спілкування в колективі, поділ на групи	25,8	74,9
5.	Низький рівень взаємодопомоги і підтримки, небажання підтримувати дружні стосунки	34,2	86,3
6.	Відсутність покарань за провини, реагування на негативну поведінку колег, контролю за суб'єктивними чинниками	30,1	96,0

ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ

7.	Відсутність перспектив розвитку колективу	14,8	67,7
8.	Відсутність умов особистісного розвитку й формування	45,8	95,5
9.	Відсутність заходів профілактики професійного вигорання	33,4	77,5

Так, особи, які пережили стан професійного вигорання, мають значно глибші психоемоційні порушення. Їх професійний досвід характеризується значними негативним досвідом і переконаннями. У їхньому житті зазнали деформації позитивні корпоративні соціальні зв'язки, що може призвести до відхилень в інших сферах: сімейній, особистісній, духовно-емоційній. Тобто це викликає і інші деформації. Названі компоненти рівноваги становища особи базуються на відсутності єдиної основи – тепла, довіри, любові, уваги, турботи, підтримки, піклування, взаєморозуміння. Не знайшовши їх, людина черстве, стає байдужою не тільки до своїх проблем, переживань, а й до відчуттів інших людей.

Втрата життєвих орієнтирів, відсутність позитивних емоцій, душевна черствість з часом стають постійними, деформуючи особистість, роблячи її поведінку якщо не соціально небезпечною, то неадекватною. Компенсацією позитивних емоцій у життєдіяльності часто стають адиктивні прояви: пияцтво, алкоголізм, наркоманія, тютюнопаління, інтернет-залежність, комп'ютерна залежність, ігрова залежність та інші види адикцій.

У табл. 3 наводимо статистичні дані щодо оцінювання наявних ризиків професійного вигорання фахівцями різних соціальних структур для порівняння.

Таблиця 3

Розподіл відповідей фахівців соціальної сфери щодо оцінювання наявних ризиків професійного вигорання

Фахівці соціальної сфери				
Працівники центру соціальних служб (%)	Працівники відділу у справах сім'ї та молоді (%)	Працівники служби у справах дітей (%)	Працівники центру зайнятості населення (%)	Педагоги загальноосвітньої школи (%)
18	21	20	26	24
55	58	64	48	54
22	21	8	24	22
5	—	—	2	—

Як видно з табл. 3:

- майже всі, крім 8 осіб, визнали факт професійного вигорання різного ступеня;
- переважна більшість респондентів оцінює здатність виконувати професійні обов'язки переважно добре, проте відсутність абсолютної відповіді також свідчить про наявні ризики;
- переважно наявність ризиків професійного вигорання оцінюють посередньо.

На основі теоретичного аналізу [10, с. 112–113], статистичних показників професійного вигорання, їх динаміки можна виділити віктимні групи:

1 група – завдяки правильному орієнтуванню та спрямованості поведінки, здоровому способу життя їм не загрожує професійне вигорання; позитивним є те, що вони бачать своє майбутнє, шляхи розвитку кар'єри і готові добиватися своєї мети, не зупиняючись до досягнутому, прагнуть бути щасливими і бажають цього іншим;

2 група – їх становище, поведінка і спосіб життя не сприяють правильній соціалізації, збереженню і зміцненню здоров'я, існує загроза соціальних і психічних зривів; але ще можна змінити поведінку, звички, спосіб життя; особа потребує уваги і піклування;

3 група – під дією постійних віктимних факторів їхня поведінка і спосіб життя є неадекватними, асоціальними чи спрямованими на руйнування власного здоров'я і життя, а також інших людей.

З огляду на наведену класифікацію схильності до професійного вигорання застосовувати технології профілактики варто з урахуванням наявного ступеня психологічного вигорання особи. У кожному з трьох випадків підхід буде диференційованим.

Професійне вигорання зумовлене різними факторами, серед яких на основі опитування, статистичних даних, експертного оцінювання проведеного експериментального дослідження можна виокремити такі:

- соціальні й організаційні умови функціонування колективу, законодавче й нормативно-організаційне забезпечення процесу праці;
- індивідуальні та особистісні якості особистості, стресостійкість, мотивація діяльності;
- відповідність якостей і рис особистості вимогам обраної професії, професійна компетентність;
- здатність працювати у колективі, вміння враховувати думки і позиції інших, комунікабельність;
- наявність життєвого, професійного досвіду;
- психологічна сумісність окремих членів колективу;
- вміння контролювати ситуацією в колективі з боку керівництва;
- корпоративна культура, наявність спільних інтересів і заходів, зацікавленість у розвитку й процвітанні колективу.

Теоретичний аналіз та експериментальне дослідження проблем щодо професійного вигорання свідчать про наявність ризиків у професійній діяльності фахівців різних соціальних структур. Тобто це залежить як від об'єктивних факторів (суспільні негаразди), так і від суб'єктивного ставлення індивіда до себе і свого психічного та фізичного здоров'я: від того, як налаштовує себе фахівець, його мотивація і вміння організувати правильно себе, свій життєвий простір, власну діяльність.

Надалі варто приділити увагу тому, що це проблема не тільки суспільна, колективна, а й індивідуальна. Потребує теоретичного аналізу й практична перевірка діагностичного інструментарію, ефективності заходів профілактики стосовно професійного вигорання індивіда.

ЛІТЕРАТУРА

1. «Аутсайдеры: исследования по социологии девиантности» – обзор книги Говарда Беккера. URL: <https://discours.io/articles/theory/autsaydery-issledovaniya-po-sotsiologii-deviantnosti-obzor-knigi-govarda-bekкера>
2. Бутенко В., Пономаренко Г. Актуальні проблеми профілактики злочинності серед молоді. Соціально-правовий захист молоді: зб. наук. статей / заг. ред.: І. В. Козубовська, В. М. Великий. Ужгород, 2002. С. 39–47.
3. Гурлева Т. Г. Діагностика та корекція відповідальності у підлітків. Практична психологія та соціальна робота. 1999. № 5. С. 2–4.
4. Дахно Р. Девіантна поведінка учнів загальноосвітніх навчально-виховних закладів як психолого-педагогічна проблема. Рідна школа. 2005. № 11. С. 10–13.
5. Курс кримінології: особлива частина: підручник: у 2 кн. Кн. 2 / М. В. Корнієнко, Б. В. Романюк, І. М. Мелькин та ін.; за заг. ред. О. М. Джузи. К.: Юрінком Інтер, 2001. 480 с.
6. Лавриченко Н. Категорії «соціальність», «духовність» і «моральність» в сучасній педагогічній науці. Шлях освіти. 2003. № 1. С. 7–11.
7. Лактионова Г. М. Крупный город как среда социализации (теоретико-методологический аспект). Соціально-педагогічні та медико-психологічні заходи протидії вживанню наркогенних засобів неповнолітніми і молоддю: наук.-метод. посібник / упоряд. О. І. Пилипенко. К.: А.Л.Д., 1995. С. 16–32.
8. Оржеховська В. М., Пилипенко О. І. Сучасні орієнтири превентивної педагогіки. Педагогіка і психологія. Вісник АПН України. 2005. № 2. С. 17–25.
9. Охрімчук Р. Багатолика агресія. Початкова школа. 2003. № 6. С. 4–7.
10. Парфанович І. І. Теоретико-методичні засади профілактики девіантної поведінки дівчат загальноосвітніх шкіл: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.05. К., 2014. 478 с.
11. Соціологія: підручник для студ. вищих навч. закладів / за ред. В. Г. Городяненка. К.: Академія, 2005. 560 с.

12. Шандрук С. Формування ціннісних орієнтацій молоді та її соціалізація засобами масової інформації. Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету. Серія. Педагогічні науки. 2001. Вип. 38. С. 169–174.

REFERENCE

1. «Autsaydery: issledovaniya po sotsiologii deviantnosti» – obzor knigi Govarda Bekkera [The Outsiders: Research on the Sociology of Deviance – a review of Howard Becker's book]. URL: <https://discours.io/articles/theory/autsaydery-issledovaniya-po-sotsiologii-deviantnosti-obzor-knigi-govarda-bekkera>
2. Butenko, V., Ponomarenko, H. (2002). Aktualni problemy profilaktyky zlochynnosti sered molodi [Current issues of crime prevention among young people]. Sotsialno-pravovyi zakhyst molodi: zbirnyk naukovykh statei [Socio-legal protection of youth: a collection of scientific articles]. I. V. Kozubovska, V. M. Velykyi. Uzhhorod. S. 39–47. [in Ukrainian].
3. Hurleva, T.H. (1999). Diagnostyka ta korektsiia vidpovidalnosti u pidlitkiv [Diagnosis and correction of responsibility in adolescents]. Praktychna psykholohiia ta sotsialna robota [Practical Psychology and Social Work]. 5. S. 2–4 [in Ukrainian].
4. Dakhno, R. (2005). Deviantna povedinka uchniv zahalnoosvitnikh navchalno-vykhovnykh zakladiv yak psykholoho-pedahohichna problema [Deviant behavior of teachers of general educational institutions as a psychological and pedagogical problem]. Ridna shkola – Native school, 11, 10–13 [in Ukrainian].
5. Korniienko, M.V., Romaniuk, B.V., Melkyn, I.M. & O.M. Dzhuzhy (Ed.). (2001). Kurs kryminolohii: osoblyva chastyna [Criminology course: special part]. (Vol. 1–2). Kyiv: Yurinkom Inter [in Ukrainian].
6. Lavrychenko, N. (2003). Katehorii “sotsialnist”, “dukhovnist” i “moralnist” v suchasni pedahohichni nauki [Categories “sociality”, “spirituality” and “morality” in modern pedagogical science]. Shliakh osvity – The path of education, 1, 7–11 [in Ukrainian].
7. Laktionova, G.M. (1995). Krupnyy gorod kak sreda sotsializatsii (teoretiko-metodologicheskii aspekt) [Large city as a socialization environment (theoretical and methodological aspect)]. Sotsialno-pedahogichni ta mediko-psikhologichni zakhodi protidii vzhivannu narkogenikh zasobiv nepovnolitnimi i moloddyu – Socio-pedagogical and medical-psychological measures to combat the use of narcotic drugs by minors and youth. O.I. Pilipenko (Ed.), (pp. 16–32). Kyiv: A.L.D. [in Ukrainian].
8. Orzhekhovska, V. M., & Pylypenko, O. I. (2005). Suchasni oriientyry preventyvnoi pedahohiky [Modern guidelines of preventive pedagogy]. Pedahohika i psykholohiia. Visnyk APN Ukrainy – Pedagogy and psychology. Bulletin of the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, 2, pp. 17–25 [in Ukrainian].
9. Okhrimchuk, R. (2003). Bahatolyka ahresia [Multifaceted aggression]. Pochatkova shkola – Elementary School, 6, pp. 4–7 [in Ukrainian].
10. Parfanovych, I. I. (2014). Teoretyko-metodychni zasady profilaktyky deviantnoi povedinky divchat zahalnoosvitnikh shkil [Theoretical and methodological principles of prevention of deviant behavior of girls in secondary schools]. Doctor's thesis. Kyiv [in Ukrainian].
11. Horodianenko, V. H. (2005). Sotsiolohiia [Sociology]. Kyiv: Akademiia [in Ukrainian].
12. Shandruk, S. (2001). Formuvannia tsinnisnykh oriiientatsii molodi ta yii sotsializatsiia zasobamy masovoi informatsii [Formation of value orientations of youth and its socialization by mass media]. Naukovi zapysky Kirovohradskoho derzhavnoho pedahohichnoho Universytetu. Ser. Pedahohichni nauky – Scientific notes of Kirovograd State Pedagogical University. Pedagogical Sciences Series. (Issue 38), (pp. 169–174). Kirovohrad [in Ukrainian].

УДК 316. 6 (075)

DOI 10.25128/2415-3605.20.27

VASILIKI PAPOUTSI

bpapoutsi@yahoo.gr

Graduate Student

Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University

2 Maxym Kryvonis Str., Ternopil

STRATEGIES OF THE EFFECTIVE CONFLICT MANAGEMENT IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

The problem of communication among the participants of the educational environment occupies one of the leading places in modern pedagogical science. A natural possibility in an educational organization is the

existence of conflict. This article presents the essential role of effective communication in the proper management of conflict within the school environment. It has been proved that dealing with conflicts in educational organizations executives tend to apply different styles of administrative behavior. These mainly include the integration of objectives, concession, enforcement, avoidance and compromise. The choice of conflict management-settlement style depends on organizational communication, the interdependence of individual objectives and the ability of individuals and groups to work together. The article analyses the specific type of communication the educational managers must rely on in order to achieve the collection of information, rational decision making and even the control of the expected results. Organizational communication is an important tool of effective management as executives manage to persuade, motivate and do what their subordinates want. It has been grounded that the crucial factor in effective conflict management through organizational communication is decision making. The article highlights the fact that the value of a conflict is assessed as favorable or not, depending on the participants in the conflict, the means used and the subjective criteria of the participants. The positive causes or constructive actions for the rational management of the conflict phenomenon must arise as a result of the dialectical way of dealing with disagreements, crises and conflicts. Their effective resolution is a positive potential for experience, as it provides an opportunity for stakeholders to get to know the problem, plan and implement positive changes in challenge outdated ways of thinking and develop new ways of working effectively together.

Keywords: educational environment, conflict management strategies, organizational communication, decision-making process, conflict resolution framework.

ВАСІЛІКІ ПАПУТСІ

аспірантка

Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка
вул. Максима Кривоноса, 2, м. Тернопіль

СТРАТЕГІЇ ЕФЕКТИВНОГО УПРАВЛІННЯ КОНФЛІКТНИМИ СИТУАЦІЯМИ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Проблема спілкування між учасниками освітнього середовища займає одне з провідних місць в сучасній педагогічній науці. Природно, що в освітніх організаціях поширені конфліктні ситуації. Метою статті є аналіз сутності ефективної комунікації у врегулюванні конфліктної ситуації в шкільному середовищі. Доведено, що для вирішення конфлікту в освітніх організаціях керівники, як правило, застосовують різні стилі адміністративної поведінки. Сюди входять об'єднання цілей, поступка працівникові, настоювання на виконанні вказівки керівника, уникнення реакції та досягнення компромісу. Вибір стилю управління конфліктною ситуацією та її врегулювання залежить від організаційного спілкування, взаємозалежності індивідуальних цілей, здатності окремих людей і груп співпрацювати разом. Проаналізовано конкретний тип спілкування, на який повинні покладатися освітні керівники, щоб досягти збору інформації, раціонального прийняття рішень і навіть контролю очікуваних результатів. Організаційне спілкування є важливим інструментом ефективного управління, оскільки керівникам вдається переконувати, мотивувати чи йти назустріч бажанням підлеглих. Обґрунтовано, що вирішальним фактором ефективного управління конфліктними ситуаціями є прийняття рішень у процесі організаційного спілкування. Цей демократичний прийом доводить, що працівники беруть активну участь у прийнятті рішень. Успіх рішення, прийнятого за допомогою цієї стратегії, значною мірою залежить від того, чи виконавчий директор враховує якомога більше точок зору, спокійно контролюючи будь-які суперечки, і не настоює на прийнятті рішення заздалегідь, починаючи обговорення зі свого власного бачення вирішення проблеми. Відзначено, що позитивні наслідки раціонального виходу з конфліктної ситуації закладені у вирішенні розбіжностей, кризових ситуацій та конфліктів. Їх ефективне вирішення має позитивний потенціал для майбутньої роботи освітнього закладу, оскільки це дає можливість зацікавленим сторонам виявити проблему, спланувати і здійснити позитивні зміни у підході до її вирішення, що, відповідно, вимагатиме боротьби зі застарілим способом мислення і розробки нових способів ефективного співпраці в освітньому колективі.

Ключові слова: освітнє середовище, конфліктна ситуація, стратегії управління конфліктами, організаційне спілкування, процес прийняття рішень, вирішення конфлікту.

ВАСИЛИКИ ПАПУТСИ

аспірантка

Тернопольский национальный педагогический университет

имени Владимира Гнатюка

ул. Максима Кривоноса, 2, Тернополь

СТРАТЕГИИ ЭФФЕКТИВНОГО УПРАВЛЕНИЯ КОНФЛИКТНЫМИ СИТУАЦИЯМИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Проблема общения между участниками образовательного процесса занимает одно из ведущих мест в современной педагогической науке. Распространенным явлением в образовательной организации бывает наличие конфликтных ситуаций. Целью статьи является анализ сущности эффективной коммуникации в урегулировании конфликтной ситуации в школьной среде. Доказано, что для разрешения конфликта в образовательных организациях руководители, как правило, применяют разные стили административного поведения. Сюда входят объединение вокруг целей, уступка противоположной стороне, настаивание на выполнении указания руководителя, отсутствие реакции руководителя на конфликт или достижение компромисса между участниками конфликта. Выбор стиля управления конфликтной ситуацией и ее урегулирования зависит от организационного общения, взаимозависимости индивидуальных целей и способности отдельных людей и групп сотрудничать вместе. Проанализирован тип общения, на который должны полагаться образовательные руководители, чтобы достичь сбора информации, рационального принятия решений а также контроль ожидаемых результатов. Организационное общение является важным инструментом эффективного управления, поскольку руководителям удастся убеждать, мотивировать, идти навстречу желанию подчиненных. Обосновано, что решающим фактором эффективного управления конфликтными ситуациями является принятие решений в процессе организационного общения. Этот демократический прием доказывает, что работники принимают активное участие в принятии решений. Успех решения, принятого с помощью этой стратегии, в значительной степени зависит от того, учитывает ли исполнительный директор как можно больше точек зрения его подчиненных, спокойно контролируя любые споры и не настаивает на принятии решения заранее, начиная обсуждение со своего собственного видения решения проблемы. Отмечается, что положительные последствия рационального выхода из конфликтной ситуации заложены в решении разногласий, кризисных ситуаций и конфликтов. Их эффективное решение имеет положительный потенциал для будущей работы образовательного учреждения, поскольку это дает возможность заинтересованным сторонам выявить проблему, спланировать и осуществить позитивные изменения в подходе к ее решению, что, соответственно, потребует борьбы с устаревшим способом мышления и разработки новых способов эффективного сотрудничества в образовательном коллективе.

Ключевые слова: образовательная среда, конфликтная ситуация, стратегии управления конфликтами, организационное общение, процесс принятия решений, решение конфликта.

The problem of communication among the participants of the educational environment occupies one of the leading places in modern pedagogical science. The issue of interaction between the teaching staff and educational executives is of particular interest. Dialectics, as a method of seeking the truth, directs and provides possibilities for a new way of thinking or acting that may not have been originally envisaged. Within the limits of conflict, logical and emotional elements and their ability to handle are tested, which is a basic skill that stems from dialectical thinking and is the basis for the successful resolution of the conflict phenomenon.

It is emphasized that, although conflict and cooperation have as common references learning and socialization, but within the realistic educational environment and especially in the field of conflict resolution, there is a lack of inactivity in the development of effective communication and cooperation.

A conflict in educational surroundings has been the subject matter of different studies and research. Scholars P. Hatzipanagiotou [8], L. Kriesburg [12], E. Mavrantza [14], D. Mumby [15], O. Papadopoulou [17], R. Pondy [20] have internationally contributed a lot to our knowledge of the problem.

The goal of our article is the theoretical analysis and differentiating various types of conflicts in the educational environment as well as sharing some practical experience of applying a variety of techniques for solving the problem.

The research under consideration presupposes the necessity to determine the essence of the term ‘conflict’ in general and the conflict in educational background in particular. The analysis of existing definitions of conflict as a scientific category seems quite reasonable.

According to L. Kriesburg, contradictions are a form of relationship between two or more individuals who believe they have incompatible ends [12].

D. Burandas defines conflict as a situation where the behavior of one individual or group deliberately seeks to prevent the achievement of the goals of another individual or group [3]. According to F. Saiti, this is a rivalry between two parties based on values and claims, the social position, power (power) and the financial resources that exist in short supply [27]. Conflict is also defined as an active-reciprocal process that manifests itself in incompatibility, disagreement or confrontation between individuals or groups of individuals [20].

In other words, the conflict is seen as an open or closed confrontation that has not been effectively addressed. Organizational conflict occurs when members of the organization act or adopt attitudes that are incompatible with those of their colleagues or external members who utilize the services or products of the organization [22].

Dealing with conflicts in educational organizations, executives tend to apply different styles of administrative behavior. These mainly include the integration of objectives, concession, enforcement, avoidance and compromise [22].

In P. Polychroniou's opinion, the choice of conflict management-settlement style depends, among other things, on the following factors: organizational communication, the interdependence of individual objectives and the ability of individuals and groups to work together [19].

Based on the studies of R. Blake and Mouton and Thomas, M. Rahim proposes a model of conflict management based also on two basic dimensions: a) individual interest and b) interest in others. The first dimension of the conflict management model refers to the degree (high – low) that an individual seeks to meet his personal goals. While the second dimension proves the degree (high – low) to which a person tries to meet the goals set by other people with whom he relates. These two dimensions describe the motivations of an individual or a group during a conflict [21].

O. Papadopoulou thinks that this combination of the two dimensions yields conflict management technique. One of them is the technique of goal integration or problem solving or cooperation; the use of goal integration to manage disagreements within the organization which are characterized by open communication, continuous flow of information as well as examination of disagreements. This method promotes creativity and innovation and removes obstacles, thus leaving room for greater efficiency. To make this possible both sides need to be honest about their motives and goals, differences openly expressed and mutual trust, understanding and maturity [17].

A. Saiti mentions that 'organizing' technique can also be included in the model of problem solving and is determined primarily by the analysis of the nature and conditions that created the situation of the conflict. In this case the causes or conditions of the conflict focus mainly on poor organization and the main reason for the efforts made under this model is coordination between the conflicting parties [27].

E. Mavrantza highlights the conditions of collaborative problem solving:

- when the goals are complex and particularly important for both parties;
- when consent and participation is desired, everyone has the strength and knowledge to make decisions and solve problems;
- when the management wants to win the commitment of those involved in achieving the common goal;
- when management wants to improve the interpersonal relationships of the people involved.

The scholar highlights the technique of concession or normalization / adaptation: the specific method of conflict management is associated with the effort to reduce the intensity of disagreements and to highlight common ground in order to satisfy the interests of the other party. This model is used when each of the opposing groups is interested and concerned about the interests of the other group, showing an intention to retreat in order to achieve a peaceful settlement and harmonious coexistence [14].

According to A. Saiti, another technique is that of enforcing or using power when enforcement is characterized by a high interest in individual goals and a low interest in the goals of others. In competitive conflict management, personal views and goals are more important than relationships. The dominant side tries to secure its own supremacy by using the power it has and which can come from: a) power (position in the hierarchy), b) seniority and experience and c) specialty. An individual or a group of people who try to impose their goals in every available way and without calculating the cost, often ignore the needs and expectations of the other party and orient themselves to a "win-lose"

trading style. To this administrative style belongs the tactic of the formulation of orders of the boss to his subordinates for routine tasks that require quick execution [27].

The researcher highlights the avoidance technique which indicates low interest in both individual and third party objectives. This particular negotiation method is used when the point at which the disagreement is located is of little importance or when it comes to issues of tactics or maneuvering in relation to the other protagonists. The use of this tactic can result from: a) indifference to the nature of the conflict problem, b) aversion to the process required to resolve the conflict or, c) a sense of inability to resolve the conflict [27].

The compromise technique suggests that in compromise, the parties usually use a “give-and-take” negotiation style and try to “share the difference” in order to reach mutually acceptable decisions. This settlement is similar to the co-operation technique as it leads to mutual satisfaction of the parties involved, but does not offer permanent and sustainable solutions. Therefore, a superficial solution is achieved without seeking to find the deeper needs and interests of both groups. With compromise no one loses, but no one wins, it is a simple and effective way of resolving conflicts within the school unit [27]. In general, compromise as a style of negotiation is not considered appropriate in the context of solving complex problems, which require effective harmonization with the goals set by the parties involved.

Combining in a critical context, the above-mentioned elements and data, the tactic of conflict avoidance does not seem to be a functional choice unless it is a conflict that will create unresolved and strongly negative situations for the smooth functioning of an educational organization. An indicative case is the intense and constant conflict e.g. of a school Principal with a teacher, for the arrangement of which one could suggest the removal of the second from the school headed by the first and after the other settlement practices (compromise, adaptation) have previously failed [27].

Therefore, taking into account the provisions of this article and the practices of resolving interpersonal and individual conflicts proposed by the relevant literature (D. Bourandas [3], J. Dean [4], J. Greenberg and R. Baron [7], A. Saiti and Ch. Saitis [27], M. Zavlanos [31]) different solutions are proposed for each of the respective types of conflicts.

In personal conflicts, the use of power seems at first to be the most appropriate, because conflicts stem from the characteristics of each employee, such as perceptions, personality, emotions, and values, which can hardly be come to a compromise. However, given that this practice creates winners and losers and that the solution that is likely to be temporary and superficial may have been more effective, the solution would be a compromise settlement using the characteristics of dialectics and persuasion (each or every group tries to convince the other side that it must adhere to its own goals, not out of fear or in return, but to the satisfaction of its own interest within the value framework it has adopted).

In other words, the educational executive who uses persuasion tries to persuade the dissenting party that in fact and in essence they are not opposed to the intended goal. This, however, presupposes that both parties involved are open to solutions and available for mutual concessions or consensus.

Let's proceed to the case about the insistence of a teacher not to use ICT and the corresponding digital tools at all during the teaching of Mathematics or Physics in the 6th grade, while the school headmaster has repeatedly suggested the systematic use of ICT and of the digital material that exists in the respective basic digital services of the Ministry of Education, could possibly lead the existing situation to a dead end or even to a conflict, since a significant dimension is recorded – differentiation in the teaching practices.

Proposal for conflict resolution: the teacher could continue to teach using his/her teaching methods until the completion of his / her participation in a corresponding fast-paced ICT skills training program in the teaching practice with the necessary integration of the appropriate digital material in it. The teacher participates in this program upon the proposal and presentation of the School Counselor, who during this period, will continue to encourage and support him, so that he on the one hand successfully completes the training program and on the other hand gradually transforms the teaching strategies it uses (relationship of motivation and efficiency).

In terms of group conflicts (intergroup and intragroup) the technique of goal integration or problem solving or collaboration seems to be the most appropriate choice because at school level, school management is collective and its hierarchical structure largely horizontal (School Principal – Teachers Association).

This particular conflict management style is associated with a high degree of stakeholder commitment to its effective resolution, so that this dispute can be effectively managed through their cooperation. The style of integration is characterized by two parameters: confrontation and problem solving. The debate includes open and direct communication, two-way information flow, study of alternatives and constructive disagreement analysis in order to find a solution that maximizes the common good.

As E. Marvantza states, the integration of objectives in the problem-solving process contributes to the creative solution of the latter. It is therefore an approach in which both parties wish to satisfy to the same degree their personal interest and the interest of the other party by preserving their interpersonal relationships and being both winners [14].

A well-known suggestion for dealing with this form is to create and achieve a new ultimate goal. Such goals can be the implementation of a new educational project, the creation of new working conditions or even finding solutions to the emerging conflict. In this case, alternative ways of action are utilized in an objective way, taking into account the particular doubts and reservations of each group.

By implementing such an independent action or even in combination with the facilitation or mediation actions of a neutral and impartial individual (the School Counselor, who has institutional prestige and, as a rule, the ability to persuade), the conflicting parties achieve communicate and work together effectively. In this way, the School Counselor reinforces the sense of justice and the perception that opposing groups control the process of resolving the conflict. That is, the imposition of a solution that comes from higher hierarchical levels using their hierarchical and administrative power is avoided.

The technique of “organizing” could be adopted in conflicts arising from a different view of the obligations, duties and rights of the position taken by each member of an organization. The reasons for this different view may arise from, among other things, poor organization, changes in human resources, changes in the structure of the organization and a change in the object of work.

Therefore, regular and positive practices could be considered both for the prevention and resolution of conflicts between groups, and for their coordination as well as for the effective management of conflicts due to the overload of obligations and duties to an employee, from which we expect to deliver the maximum in assigning diverse – and often conflicting – goals to a role (intra-conflict): a clear description of responsibilities or information flow, the establishment of a project coordinator and the establishment of acceptable teamwork decision-making rules.

In general, the use of “integration” of goals or problem solving (according to our judgment belongs and the technique of organizing as a management style) optimizes the learning outcomes of the process and the effectiveness of conflict management of this form according to the above, since the technique of coordination or problem solving is based on the belief that the opposing parties have the ability to solve problems mainly through cooperation. That is, there is a constant exchange of information about the problem, as seen by opponents and at the same time process their differences in order to reach a solution that is mutually beneficial in the end.

We strongly believe that the main factor in effective conflict management through organizational communication is the decision-making process. By this we mean that the main functions of the educational organization administration must include decision making. In fact, if the basic functions of management are considered as a linear sequence, many theorists of the organization place decision-making immediately after the operation of programming and associate it closely with it. In reality, however, decision-making is a function and a condition for the effective exercise of all administrative functions.

G. Typas and G. Katsaros claim that decision making could be defined as a process of solving a specific problem, through the selection and implementation of the most appropriate of the possible alternatives. Recognition of the importance of decision making has made this concept central to the modern theory of organizations [30].

It is also self-evident that good communication is vital to organizational effectiveness, as it has been characterized as one of the keys to organizational competence. The ability of executives to communicate successfully is therefore a key prerequisite for the smooth operation and empowerment of organizations.

According to S. Robbins and T. Judge, important functions of communication within organizations include mainly control, motivation, emotion and dissemination of information [25]. This

essential role of effective communication naturally has an effect on the proper management of frictions or tensions, on the adoption of appropriate leadership behavior (transformational) and on making quality and rational decisions.

Furthermore, what is called information flow in an organization is actually a dynamic process in which messages are constantly generated, distributed and interpreted. Therefore, the communication process is continuous and dynamically evolving and organizational communication does not cease to exist.

As D. Mumby claims, for this reason, educational managers must rely on the specific type of communication in order to achieve the collection of information, rational decision making and even the control of the expected results. In addition, organizational communication is an important tool of effective management as executives manage to persuade, motivate and do what their subordinates want [15].

According to I. Katsaros, in order to communicate effectively within school, the managers undertake the input and collection of information from the internal and external environment for the correct decision-making and the implementation of appropriate administrative control. The researcher states that employees should be encouraged and motivated to act in a direction towards the realization of the desired goals of the organization [10].

Also, it is considered appropriate to prevent conflicts by avoiding those conditions and situations that lead the members of a team and the teams in general to competition and conflict. Team leaders should focus on coordinating actions that will bring benefits to the organization. Also, moving some members from one group to another seems to work positively several times.

However, the leadership of each educational organization must ensure that the functional role of each subgroup and the contribution of each member are clearly emphasized and defined so as not to create those conditions that lead to friction and competition between members of the teaching staff.

In addition to the above, P. Hersey and K. Blanchard state that the regular meetings and meetings between the staff seem to contribute positively, in which the critical issues that have arisen during their work will be analyzed and discussed [9].

Taking into account the relevant literature as reported in P. Hadjipanagiotou, to the most common decision-making methods belongs the technique that reduces potential tensions due to the fact that decisions are made unanimously or by a majority of all stakeholders and advisory [8].

A. Konstantinou states that democracy involves in the process of achieving the goals of the educational organization – school all its members and ensures collective responsibility. It makes teachers feel satisfied and excited about their work environment as they gain the feeling that they contribute to the success of school goals [11]. Despite its positive points, it is worth noting that democratic decision-making runs the risk of being taken late and through controversy. In the environment of educational organizations, the way of decision-making with the influence of counseling is also suggested as an appropriate proposal. According to A. Konstantinou, existing educators present ideas and opinions that the faculty member may not have anticipated and help to form a complete picture from different perspectives before the faculty member makes the final decision. In addition, this democratic technique reinforces the belief in teachers that they are actively involved in decision-making [11].

A. Reppa, in his turn, claims that the success of the decision made through the counseling technique depends to a large extent on whether the training executive takes into account as many points of view as possible, calmly controls any controversies and does not affect the others in advance, e.g. starting the discussion with his own point of view [24].

In general, the characteristics in the role of the school executives in making a decision while reducing the likelihood of friction or tension – should be mainly characteristic of those resulting from the combination and the delimitation of transformational and participatory leadership. In other words, the way out is the creation of a vision and its connection with the reality of the teachers collective, the promotion of change in education, the development of a collaborative culture and the personal development of all.

Some measures the school executives may take should be as follows:

- ensuring that the vision for the school is clear, understandable, accepted by all, in accordance with the values and needs of the school and the local community and compatible with the principles of current national education policy;

- realization of the vision with clear common goals and plans in daily practice in the school community;
- mobilizing members and work with them in a spirit of justice, reciprocity and equality, respect and dignity - to shape a common culture and a positive climate (collaborative culture);
- leading educational change;
- supporting creativity and promoting innovation;
- rewarding teachers and educational executives, recognizing their work and praising its value by organizing events to promote their achievements;
- cultivating teamwork, collaboration and participatory decision making;
- empowering teachers by inspiring confidence in their abilities;

In conclusion, the existence of conflict in an educational organization is considered a natural possibility. Although the involvement of individuals in conflicts is stressful, no conflict can be described as positive or negative, constructive or destructive for an educational organization. The value of a conflict is assessed as favorable or not, depending on the participants in the conflict, the means used and the subjective criteria of the participants. The positive causes or constructive actions for the rational management of the conflict phenomenon must arise as a result of the dialectical way of dealing with disagreements, crises and conflicts. Their effective resolution is a positive potential for experience, as it provides an opportunity for stakeholders to get to know the problem, plan and implement positive changes in challenge outdated ways of thinking and develop new ways of working effectively together.

REFERENCES

1. Barney, J. B., Griffin, R. W. (1992). The management of organizations: Strategy, structure, behavior. Boston: Houghton Mifflin.
2. Blake, R., Mouton, J. (1970). The fifth achievement. Journal of Applied Behavioural Science, vol. 6, pp. 413–426.
3. Burandas, D. (2001). Management: Theoretical background, modern practices (p. 423). Athens: Benos.
4. Dean, J. (1995). Managing the Primary School (p. 142), 2nd ed. London: Routledge.
5. Everad, B., Morris, G. (1999). Effective educational administration (Translation by D. Kikizas). Patras: Hellenic Open University.
6. Fasoulis K. (2006). The creative dialectic as a means of dealing with and resolving the conflict phenomenon in the school environment. Proceedings of the Hellenic Institute of Applied Pedagogy and Education (HELLENIC IEP), 3rd Panhellenic Conference on: Critical, Creative, Dialectical Thinking in Education: Theory and Practice (p. 520–525). Athena.
7. Greenberg, J., Baron, R. A. (2013). Organizational Psychology and Behavior (pp. 692–697), (Translation – Edited by AS Antoniou). Athens: Gutenberg.
8. Hatzipanagiotou, P. (2003). The School Administration and the Involvement of Teachers in the Decision Making Process. Thessaloniki: Kyriakidis Brothers.
9. Hersey, P., Blanchard, K. H. (1988). Management of organizational behaviour: Utilizing human resources. Englewoods Cliffs, Prentice Hall.
10. Katsaros, I. (2008). Organization and Administration of Education (pp. 113–114). Athens: Pedagogical Institute.
11. Konstantinou, A. (2005). How to run your school effectively. Nicosia: Kantzilari.
12. Kriesburg, L. (1973). The Sociology of Social Conflicts. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall.
13. March J. G., Simon H. A. (1993). Organizations. 2nd ed. Cambridge Massachusetts: Blackwell Publishers.
14. Mavrantza, E. (2011). Conflict management: the case of school units (pp. 44–45). Diploma thesis in: Interdepartmental Program of Postgraduate Studies in Business Administration of the University of Macedonia.
15. Mumby, D. K. (1994). Communication and Power in Organizations: Discourse, Ideology and Domination (p. 385). Ablex, Norwood, N. J.
16. Panagiotou, N. (2011). Introduction to Decision Analysis. NTUA University Notes.
17. Papadopoulou, O. (2012). Conflict Management, Communication, Leadership Models and Decision Making (pp. 17, 27). Diploma Thesis in the Postgraduate Program: New Principles in Business Administration of the University of Patras.
18. Polychroniou, P. (2005). Styles of handling Interdepartmental Conflict and Effectiveness. Current Topics in Management, vol.10, Transaction Publishers, pp. 263–273.
19. Polychroniou P. (2010). Conflict Management, (Notes). Patras. University of Patras Publications.

20. Pondy, R. L. (1997). Organizational conflict: concepts and models. *Administrative Science Quarterly*, vol. 12, pp. 296–320.
21. Rahim, A. (2002). Toward a theory of managing organizational conflict. *The International Journal of Organizational Analysis*, vol. 10 (4), pp. 302–326.
22. Rahim, A., Magner, R. (1995). Confirmatory factor analysis of the styles of handling interpersonal conflict: First-Order factor model and its invariance across groups. *Journal of Applied Psychology*, vol. 80, pp. 122–132.
23. Rahim, M. A. (2001). *Managing conflict in organizations*. 3rd ed. Praeger, Westport, Conn.: Quorum Books.
24. Reppa, A. A. (2008). *Educational Management & Organizational Behavior – The Pedagogy of Education Management*. Athens: Greek.
25. Robbins, S. P., Judge T. A. (2007). *Organizational Behavior*. Pearson Prentice Hall, Upper Saddle River, N. J.
26. Saiti, A., Saitis, Ch. (2011). Introduction to the Administration of the Education Department (pp. 252–285). Athena. Self-publishing.
27. Saiti, A., Saitis, Ch. (2012). *The Principal at the Modern School. From theory to practice*. Athens: Self-published.
28. Saitis Ch. (2002). *The Principal in the modern school*. Athens: Self-published.
29. Stoner, J. (1989). *Management*. Free Press, N. Y.
30. Typas, G. & Katsaros, G. (2003). Introduction to Management Science (p. 84). Athens: Gutenberg.
31. Zavlanos, M. (1999). *Organizational Behavior* (pp. 395–410). Athens: Greek.
32. Kantas, A. (1995). *Organizational-Industrial Psychology*. Athens: Greek Letters.

УДК159.99

DOI 10.25128/2415-3605.20.28

АНАСТАСІЯ БАЗИЛЕНКО

<https://orcid.org/0000-0002-8703-0004>

univer_ukraine@ukr.net

кандидат психологічних наук, доцент

Університет «Україна»

вул. Львівська, 23, м. Київ

АНАЛІЗ НАУКОВИХ ПІДХОДІВ ДО СУТНОСТІ СОЦІАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

На основі виокремлення основних підходів до розуміння змісту активності особистості проаналізовано основні наукові підходи до тлумачення сутності соціальної активності особистості: діяльнісний, акмеологічний, системний, суб'єктний, аксіологічний, генетико-моделюючий. Визначено, що найбільш доцільним у трактуванні сутності соціальної активності студентської молоді є запропонований авторкою суб'єктно-діяльнісний підхід. Встановлено, що суб'єктність особистості є важливою передумовою та одночасно результатом соціальної активності студентів, яка реалізується через діяльне і відповідальне ставлення до себе, різних об'єктів, іншої людини, навчальної та майбутньої фахової діяльності. В основі активної діяльності людини вбачається готовність і вміння реалізувати свої інтереси й інтереси суспільства, постійне прагнення впливати на соціальні процеси і реальна участь в суспільних і громадських справах, прагнення вдосконалювати соціальний лад на основі соціальних, моральних і правових цінностей. Відзначено, що згідно з суб'єктно-діялісним підходом соціальна активність студентської молоді є особистісним утворенням просоціальної спрямованості, внутрішньо детермінованим індивідуальними потребами, ціннісними орієнтаціями, вольовими характеристиками та особливостями людини і назовні проявляється у перетворенні особистості і соціуму.

Ключові слова: активність особистості, соціальна активність, суб'єктно-діялісний підхід, студентська молодь.

АНАСТАСИЯ БАЗИЛЕНКО

кандидат психологических наук, доцент
 Университет «Украина»
 ул. Львовская, 23, г. Киев

АНАЛИЗ НАУЧНЫХ ПОДХОДОВ К СУЩНОСТИ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

На основе выделения основных подходов к пониманию сути активности личности проанализированы основные научные подходы к толкованию сути социальной активности личности: деятельностный, акмеологический, системный, субъектный, аксиологический, генетико-моделирующий. Определено, что наиболее подходящим есть субъектно-деятельностный подход к трактованию сущности социальной активности студенческой молодежи. Субъектность личности является важным предисловием и одновременно результатом социальной активности студентов, которая реализуется через активное и ответственное отношение к себе, разным объектам, другим людям, учебной и будущей профессиональной деятельности. В основе активной деятельности самостоятельного субъекта жизнедеятельности есть: готовность и умение реализовать свои интересы и интересы общества; постоянное желание влиять на социальные процессы и реальное участие в общественных делах; стремление укрепить и усовершенствовать существующий социальный порядок на основе усвоения социальных, нравственных и правовых ценностей. Согласно субъектно-деятельностному подходу социальная активность личности рассматривается как личностное образование просоциальной направленности, которое внутренне детерминировано индивидуальными потребностями, ценностными ориентациями, волевыми характеристиками и особенностями человека и внешне проявляется в превращении личности и социума.

Ключевые слова: активность личности, социальная активность, субъектно-деятельностный подход, студенческая молодежь.

ANASTASIA BAZYLENKO

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor
 University "Ukraine"
 23 Lvivska Str., Kyiv

ANALYSIS OF SCIENTIFIC APPROACHES TO THE ESSENCE OF SOCIAL ACTIVITY OF STUDENT YOUTH

Based on the identification of the main approaches to understanding the content of personality activity in general, the article highlights the main scientific approaches to interpreting of the essence of social activity of the individual: activity, acmeological, systemic, subjective, axiological, genetic modeling. It is determined that the most appropriate is the author's proposed subject-activity approach to the interpretation of the essence of social activity of student youth. We consider the subjectivity of the individual as an important prerequisite and, at the same time, the result of social activity of students, which is realized through an active and responsible attitude to themselves, to various objects, to another person, to educational and future professional activities. At the heart of the activity of the independent subject of life we see: readiness and ability to realize their interests and the interests of society; constant and strong desire to influence social processes and real their participation in public affairs; the desire to strengthen and improve the existing social order, based on the assimilation of social values and the realization of their goals, taking into account the interests of society. According to the subject-activity approach, social activity of the individual is considered by us as a personal formation of prosocial orientation, internally determined by individual needs, values, volitional characteristics and characteristics of person, and outwardly manifested in the transformation of society and personality, that is in social activity.

Keywords: person's activity, social activity, subject-activity approach, student youth.

Аналіз наукової літератури щодо соціальної активності свідчить про існування різних підходів до тлумачення сутності цього поняття. Такі підходи вчені формують у межах різних галузей знань: філософії, педагогіки, психології, соціології, етики, політології, історії та ін. [6]. Ми зосереджуємо увагу на дослідженнях сутності соціальної активності, конкретизуючи це означення на представниках студентського вікового періоду. У цьому віковому періоді особистість має необхідні передумови для розвитку і формування соціальної активності. У

вказаний період відбувається: формування професійних та особистісних компетентностей, виховання громадянина і суспільного діяча, опанування та вміння поєднувати багато соціальних функцій і ролей тощо. Соціальна активність є стимулом, збудником конкретної духовної та предметної діяльності, спонукальною силою у формуванні особистості, її самовизначення, соціалізації, ідентифікації, самовдосконалення.

Метою статті є проаналізувати наукові підходи до сутності соціальної активності студентської молоді.

Наше завдання полягає у систематизації існуючих поглядів на сутність поняття «соціальна активність особистості», що допоможе структурувати наукову думку з цього питання. Вважаємо, що соціальна активність особистості сучасного студента містить: його готовність і вміння реалізувати інтереси власні, людських спільнот і суспільства загалом; активну діяльність як самостійного суб'єкта; сталі прагнення впливати на соціальні процеси; реальну участь в суспільних справах; намагання постійно робити позитивні зміни, вдосконалювати соціальне середовище, розбудовувати громадянське суспільство тощо.

Окремі аспекти зазначеної проблеми були предметом уваги дослідників. Так, досліджено соціальну активність загалом [1; 25], особливості її прояву у різних вікових групах [15; 23], в т. ч. студентської молоді [8; 22; 24]. Зміну поглядів на активність особистості в різні історичні періоди досліджували А. Волошин і Н. Сабат [17].

Для визначення змісту поняття «соціальна активність особистості» необхідним є аналіз його базових складових. На нашу думку, основним компонентом вказаного поняття є активність особистості. За результатами теоретичного аналізу спеціальної літератури виокремлюємо кілька підходів до розуміння змісту активності особистості: як суспільна позиція, як процес соціальної діяльності, як внутрішнє самовизначення і засіб самовиховання, як властивість суб'єкта життєдіяльності, як шлях до самореалізації і самотворення особистості [2].

У ході теоретичного аналізу виокремлено такі основні підходи до тлумачення поняття «соціальна активність особистості»: діяльнісний, суб'єктний, акмеологічний, аксіологічний, системний, генетико-моделюючий.

Прибічники діяльнісного підходу вбачають сутність соціальної активності особистості в її значній соціально спрямованій діяльності, яка характеризується продуманістю, інтенсивністю, якістю, новизною, креативністю, успішністю, змістом і відповідністю дій суспільним нормам. Існує думка, що активність відноситься до внутрішніх передумов саморуку діяльності, що визначаються не лише структурою предметної діяльності, а і її суб'єктом [9]. Деякі дослідники визначили активність як міру діяльності, сукупність зумовлених індивідом моментів руху, що забезпечують становлення, реалізацію, розвиток і видозміни діяльності [13].

Ряд науковців [12; 14] вважають соціальну активність людини її суттєвою соціальною якістю, «діяльною сутністю», процесом продуктивної самодіяльності, що має соціально значуще предметне підґрунтя, об'єктивно веде до змін норм та умов буття, зумовлена іманентною природою особистості і здійснюється в конкретних умовах наявної ситуації. У межах зазначеного підходу йдеться про соціальну активність як складну інтегровану якість особистості, що проявляється в ініціативній, спрямованій, соціально значимій діяльності і готовності діяти в інтересах соціальної спільноти. Приймаючи загалом зазначену позицію, відзначимо, що в межах цього підходу йдеться про акцентування уваги дослідників переважно на процесі соціальної діяльності, інші ж аспекти активності розглянуто значно менше.

Натомість у контексті генетико-моделюючого підходу [10] відзначається, що в основі соціальної активності лежить поведінка суб'єкта, який спонукається власними усвідомленими цілями і мотивами, зумовлена ситуацією і системою загальнолюдських цінностей та смислів, прийнятих людиною, і відповідає загальнолюдським принципам гуманізму. Завдяки такій активності людина стає виразною особистістю і відчуває себе потрібною у світі.

У межах акмеологічного підходу до визначення соціальної активності науковці наголошують на її значенні для самореалізації особистості. А. Мурзіна уявляє соціальну активність соціально-педагогічним явищем, яке дає змогу молодій особистості утвердитися, проявити себе, організувати свою роботу, бути корисною людям, спрямувати свою діяльність на благо суспільства [11].

Близькою до цих поглядів є позиція М. Боришевського [3], Л. Сердюк [18] та інших українських вчених, які вбачають в основі самовдосконалення особистості її власну активність,

що сприяє самотворенню, самоствердженню цінності «Я» і відповідає актуальним цінностям суспільства, які є регуляторами соціальних взаємин. Цим підкреслюється значущість мотивів саморозвитку для соціальної активності особистості. Водночас аналізу просоціальних мотивів і мотиву афіліації, які, на нашу думку, є важливими показниками соціальної активності, приділено менше уваги.

Згідно з суб'єктним підходом [1; 19] науковці розглядають сутність соціальної активності з огляду на роль саморегуляції особистості для її здійснення, вираженої ініціативності, самостійності і відповідальності. Соціально активна особистість є передусім суб'єктом власної життєдіяльності, який взаємодіє із соціальним середовищем. Отже, соціальна активність забезпечує глибинні, різнобічні зв'язки особистості із соціумом, рівень її реалізації як суб'єкта суспільних відносин, характеризує людину як соціальну істоту, котра має чітку особистісну спрямованість, володіє світоглядом як системою знань і переконань, має власну позицію, взаємодіє з навколишнім світом у процесі соціальної діяльності.

Привертає увагу визначення суб'єктної активності Н. Воляннюк як складного багатокомпонентного утворення, що характеризує актуалізацію сутнісних сил людини з метою пізнання, розвитку і вдосконалення себе, іншого та навколишнього світу [4]. У межах цього підходу йдеться про суб'єктність особистості як надзвичайно важливий чинник здійснення соціальної активності.

За аксіологічного підходу [7; 16] основна увага приділяється аналізу гуманістичних цінностей, просоціальних мотивів як основоположних характеристик соціальної активності. Його прибічники наголошують на значенні засвоєння цінностей суспільства для соціальної активності і, навпаки, на впливі ціннісних орієнтацій на характер активності особистості. Соціальна активність є одним із найважливіших показників соціалізації людини – засвоєння нею елементів культури, соціальних норм і цінностей, на основі яких формуються якості особистості [21].

Безперечно, що духовні, гуманістичні цінності регламентують соціальну активність особистості, але наявність в структурі останньої лише відповідної системи ціннісних орієнтацій не є запорукою формування соціально активної особистості.

У межах системного підходу [5; 20] дослідники розглядають соціальну активність здебільшого через співвіднесення внутрішніх трансформацій людини із зовнішніми проявами соціальної активності. При цьому більшість учених вбачають у соціальній активності особистості інструмент одночасно внутрішніх перетворень особистості й зовнішніх змін оточуючої дійсності.

У результаті комплексного аналізу сучасних наукових підходів до сутності соціальної активності особистості ми дійшли висновку, що найбільш доцільним є суб'єктно-діяльнісний підхід у визначенні сутності соціальної активності особистості студента. На засадах цього підходу соціальна активність особистості майбутнього фахівця розглядається нами як особистісне утворення просоціальної спрямованості, внутрішньо детерміноване індивідуальними і суспільними потребами, ціннісними орієнтаціями, вольовими характеристиками та особливостями людини, і назовні проявляється у перетворенні особистості зокрема і соціуму загалом, тобто в соціальній діяльності [2].

Важливою передумовою й одночасно результатом соціальної активності студентів є суб'єктність особистості, яка реалізується через активне і відповідальне ставлення до себе, іншої людини, різних об'єктів, навчальної та майбутньої професійної діяльності і відображає перетворення особистості на суб'єкт соціальної дії і суспільних відносин. Соціальна активність – це форма прояву потреби особистості в соціальній участі, що є, відповідно, значимою характеристикою суб'єкта життєдіяльності.

У подальшому є потреба у дослідженні готовності науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти до сприяння формуванню соціальної активності студентської молоді як необхідної складової конкурентоспроможності майбутніх фахівців.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К. А. О субъекте психической деятельности: методологические проблемы психологии. М.: Наука, 1973. 288 с.
2. Базиленко А. К. Соціальна активність студентів як важлива складова їхнього професійного зростання. Вісник післядипломної освіти: збірник наукових праць. 2005. Вип. 6 (19). С. 189–196.

3. Боришевський М. Дорога до себе: від основ суб'єктності до вершин духовності: монографія. К.: Академвидав, 2010. 416 с.
4. Воляннюк Н. Ю. Феноменологія суб'єктної активності. Соціальна психологія. 2004. № 3. С. 97–109.
5. Ганзен В. А. Системные описания в психологии. Л.: ЛГУ, 1984. 176 с.
6. Дудко Н. В. Експлікація поняття «соціальна активність студентської молоді»: соціально-педагогічний аспект. Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. 2018. Вип. 2 (43). С. 83–88.
7. Карпенко З. С. Аксіопсихологія особистості. К.: ТОВ «Міжнародна фінансова агенція», 1998. 216 с.
8. Кулінченко О. С. Формування соціальної активності студентів в умовах діяльності органів самоврядування вищого навчального закладу: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05. К., 2015. 24 с.
9. Леонтьев А. Н. Категория деятельности в современной психологии. Вопросы психологии. 1979. № 3. С. 11–15.
10. Максименко С. Д., Максименко К. С., Папуча М. В. Психологія особистості: підручник. К.: ТОВ «КММ», 2007. 296 с.
11. Мурзіна А. В., Солодюк Н. В. Соціальна активність особистості студентської молоді – пріоритетний напрямок розвитку українського державотворення. Духовність особистості: методологія, теорія і практика. 2012. № 4 (51). С. 82–87.
12. Панок В. Г., Привалов Ю. А. Социальная активность личности старшеклассника. К., 1999. 131 с.
13. Петровский А. В., Ярошевский М. Г. Категория деятельности. Основы теоретической психологии. М.: ИНФРА-М, 1998. С. 270–288.
14. Пилипчевская Н. В. Изучение социальной активности студентов педагогического вуза: теория и практика. Вестник Томского государственного педагогического университета. 2008. № 2. С. 15–19.
15. Піонтківська О. Г. Особливості соціальної активності людей похилого віку в Україні. Соціальна робота в контексті соціокультурних змін: Всеукр. наук.-практ. конференція з міжнар. участю. К., 2016. С. 127–131.
16. Радчук Г. Психологічні засади професійного аксіогенезу особистості. Психологія особистості. 2012. № 1 (3). С. 138–150.
17. Сабат Н. В., Волошин А. М. Теоретичні підходи щодо дослідження соціальної активності особистості. Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. 2019. Вип. 68. С. 168–171.
18. Сердюк Л. З., Яблонська Т. М., Володарська Н. Д., Пенькова О. І. Самотворення у розвитку особистості: наук.-метод. посібник. К.: Педагогічна думка, 2015. 93 с.
19. Татенко В. О. Суб'єкт психічної активності в онтогенезі: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01. К., 1997. 44 с.
20. Циба В. Т. Контури системної соціальної психології. Соціальна психологія. 2003. № 1. С. 27–39.
21. Шакирова Э. Ф. Социальная активность как показатель успешной социализации личности. URL: <http://amazon-kat1.narod.ru/RESUME/Elza/7astrah.htm>
22. Harmoinen, S., Koivu, K., Paasky, L. (2020). University Students' Readiness for Social Activity in Climate Actions. Discourse and Communication for Sustainable Education, 11 (1). University of Oulu. PP. 134–152.
23. Marcum, C. (2011). Age Differences in Daily Social Activities. RAND Working Paper Series № WR-904. 33 p.
24. Moore, E., Warta, S., Erichsen, K. (2014) College Students' Volunteering: Factors Related to Current Volunteering, Volunteer Settings, and Motives for Volunteering College Student Journal, № 3. PP. 386–396.
25. Steger, M., Kashdan, T. (2009). Depression and Everyday Social Activity, Belonging, and Well-Being. Journal of Counseling Psychology. 56 (2). P. 289–300.

REFERENCES

1. Abulhanova-Slavskaia K. A. O subiekte psikhicheskoy deiatelnosti: metodologicheskie problemy psikhologii [About the subject of mental activity: methodological problems of psychology]. M.: Nauka, 1973. 288 p.
2. Bazylenko A. K. Sotsialna aktivnist studentiv yak vazhlyva skladova yikhnoho profesijnogo zrostannia [Social activity of students as an important component of their professional growth]. Visnyk pisladyplomnoyi osvity: zbirnyk naukovykh prats. 2005. Vyp. 6 (19). PP. 189–196.
3. Borishevskij M. Doroga do sebe: Vid osnov subiektnosti do vershyn duhovnosti [The road to self: From the foundations of subjectivity to the heights of spirituality]. Kyiv: Akademvidav, 2010. 416 p.
4. Volianiuk N. Yu. Fenomenolohia subiektnoi aktyvnosti [Phenomenology of subjective activity]. Sotsialna psykholohia. 2004. № 3. PP. 97–109.
5. Ganzen V. A. Sistemnye opisaniya v psikhologii [System descriptions in psychology]. L.: LGU, 1984. 176 p.

6. Dudko N. V. Eksplikatsia poniattia "sotsialna aktyvnist studentskoi molodi": sotsialno-pedahohichnyi aspekt [Explication of the concept of "social activity of student youth": socio-pedagogical aspect]. Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu. Seria: Pedagogika. Sotsialna robota. 2018. № 2 (43). PP. 83–88.
7. Karpenko Z. S. Aksiopsychologia osobystosti [Axiopsychology of personality]. Kyiv: TOV "Mizhnarodna finansova agencia", 1998. 216 p.
8. Kulinchenko O. S. Formuvannia sotsialnoi aktyvnosti studentiv v umovakh diialnosti orhaniv samovriaduvannia vyshchoho navchalnoho zakladu [Formation of social activity of students in the conditions of activity of bodies of self-government of higher educational institution]: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.05. Kyiv, 2015. 24 p.
9. Leontiev A. N. Kategorii deiatelnosti v sovremennoy psikhologii [Category of activity in modern psychology]. Voprosy psikhologii. 1979. № 3. PP. 11–15.
10. Maksymenko S. D., Maksymenko K. S., Papucha M. V. Psykhologia osobystosti [Personality psychology]: pidruchnyk. Kyiv: LLC "KMM", 2007. 296 p.
11. Murzina A. V., Solodiuk N. V. Socialna aktivnist osobystosti studentskoi molodi – prioritetnyi napriamok rozvytku ukrainskoho derzhavotvorennia [Social activity of students' personality is a priority direction of development of Ukrainian state formation]. Dukhovnist osobystosti: metodologia, teoria i praktyka. 2012. № 4 (51). PP. 82–87.
12. Panok V. G., Privalov Yu. A. Socialnaia aktivnost lichnosti starsheklassnika [Social activity of a high school student's personality]. Kyiv, 1999. 131 p.
13. Petrovskiy A. V., Yaroshebskiy M. H. Kategorii deiatelnosti [Category of activity]. Osnovy teoreticheskoy psikhologii. M.: INFRA-M, 1998. PP. 270–288.
14. Pilipchevskaia N. V. Izuchenie sotsialnoy aktivnosti studentov pedagogicheskogo vuza: teoria i praktika [Study of social activity of students of pedagogical high school: theory and practice]. Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2008. № 2. PP. 15–19.
15. Piontkivska O. H. Osoblyvosti sotsialnoi aktyvnosti liudey pokhlyloho viku v Ukraini [Peculiarities of social activity of elderly people in Ukraine]. Sotsialna robota v konteksti sotsiokulturnykh zmin: Vseukrainska naukovo-praktychna konferentsia z mizhnarodnoiu uchastiu. Kyiv, 2016. PP. 127–131.
16. Radchuk H. Psihologichni zasady profesijnoho aksiogenezu osobystosti [Psychological principles of professional axiogenesis of personality]. Psykhologia osobystosti. 2012. № 1 (3). PP. 138–150.
17. Cabat N. V., Voloshyn A. M. Teoretychni pidkhody shchodo doslidzhennia sotsialnoi aktyvnosti osobystosti [Theoretical approaches to the study of social activity of the individual]. Scientific journal of NPU M. P. Drahomanova. 2019. Vyp. 68. PP. 168–171.
18. Serdiuk L. Z., Yablonska T. M., Volodarska N. D., Penkova O. I. Samotvorennia u rozvytku osobystosti: naukovo-metodychnyy posibnyk [Self-creation in the development of personality]. Kyiv: Pedagogichna dumka, 2015. 93 p.
19. Tatenko V. O. Subiekt psihichnoyi aktyvnosti v ontogenezi [The subject of mental activity in ontogenesis: dissertation abstract]: avtoref. dys. ... d-ra psychol. nauk: 19.00.01. Kyiv, 1997. 44 p.
20. Ciba V. T. Konturi sistemnoi socialnoi psykholonii [Contours of systemic social psychology]. Sotsialna psykholonia. 2003. № 1. PP. 27–39.
21. Shakirova J. F. Socialnaia aktivnost kak pokazatel uspeshnoj socializacii lichnosti [Social activity as an indicator of successful socialization of the individual]. URL: <http://amazonkat1.narod.ru/RESUME/Elza/7astrah.htm>
22. Harmoinen, S., Koivu, K., Paasky, L. (2020). University Students' Readiness for Social Activity in Climate Actions. Discourse and Communication for Sustainable Education, 11 (1). University of Oulu. PP. 134–152.
23. Marcum, C. (2011). Age Differences in Daily Social Activities. RAND Working Paper Series № WR-904. 33 p.
24. Moore, E., Warta, S., Erichsen, K. (2014) College Students' Volunteering: Factors Related to Current Volunteering, Volunteer Settings, and Motives for Volunteering College Student Journal. № 3. PP. 386–396.
25. Steger, M., Kashdan, T. (2009). Depression and Everyday Social Activity, Belonging, and Well-Being. Journal of Counseling Psychology. 56 (2). PP. 289–300.

КАТЕРИНА АВЕРІНА

ORCID: 0000-0003-0280-0848

e.s.averina11@gmail.com

кандидат педагогічних наук, доцент
Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького
вул. Гетьманська, 20, м. Мелітополь

АНАЛІЗ ЦІННІСНО-МОТИВАЦІЙНИХ ФАКТОРІВ СОЦІАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНИХ ПРОФЕСІЙ

Проведено теоретико-методологічний аналіз видозмін ціннісно-мотиваційних чинників розвитку соціальної активності майбутніх фахівців соціономічних професій. Окреслено проблемні позиції розвитку соціально-значимих якостей і характеристик особистості майбутнього фахівця. Визначено структурно-функціональні компоненти соціальної компетентності майбутніх фахівців: соціальна спрямованість рефлексії, здатність до прогнозування соціальних результатів своєї поведінки, своєї активності (наслідків своїх дій); просоціальна мотивація активності; здатність протистояти тиску середовища, самостійно вирішувати проблеми; усвідомлення мотивів поведінки, вчинків, аргументована самостійність особистості; вираженість просоціальної мотивації та ініціативності в позитивній комунікативності.

За результатами досліджень цінностей та ціннісних орієнтацій студентської молоді визначено репрезентативні ознаки потреби просоціальності в громадянській, трудовій, соціокультурній, побутовій сферах життєдіяльності та маркери орієнтації майбутніх фахівців соціономічних професій на реалізацію соціальних інтересів. Обґрунтовано використання заданих системою соціальних компетентностей параметрів розвитку соціальної активності згідно фахових вимог та потреба кваліфікованого супроводу процесу розвитку соціальної активності майбутніх фахівців соціономічних професій в контекстах компетентісно-орієнтованої професійної освіти. У соціолого-педагогічному дослідженні соціальної активності взяли участь 610 студентів чотирьох ЗВО. Цінності студентів соціономічних професій діагностувалися за допомогою скороченої версії "Портретного опитувальника цінностей –PVQ-Revised. Зміни цінностей в процесі розвитку соціальної активності майбутніх фахівців соціономічних професій, що насамперед пов'язується зі змінами мотиваційних аспектів на різних рівнях узагальненості та складності, включають такі конструкти, як цінності, цілі, плани поведінки.

Ключові слова: майбутні фахівці соціономічних професій, цінності та ціннісні орієнтації, соціальна активність, соціальна компетентність, розвиток соціальної активності.

ЕКАТЕРИНА АВЕРИНА

кандидат педагогических наук, доцент
Мелитопольский государственный педагогический
университет имени Богдана Хмельницкого
ул. Гетьманская, 20, г. Мелитополь

АНАЛИЗ ЦЕННОСТНО-МОТИВАЦИОННЫХ ФАКТОРОВ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИОНОМИЧЕСКИХ ПРОФЕССИЙ

Проведен теоретико-методологический анализ видоизменений ценностно-мотивационных факторов развития социальной активности будущих специалистов социономических профессий. Определены проблемные позиции развития социально-значимых качеств и характеристик личности будущего специалиста. Определены структурно-функциональные компоненты социальной компетентности будущих специалистов: социальная направленность рефлексии, способность к прогнозированию социальных результатов своего поведения, своей активности (последствий своих действий); просоциальная мотивация активности; способность противостоять давлению среды, самостоятельно решать проблемы; осознание мотивов поведения, поступков, аргументированная самостоятельность личности; выраженность о социальной мотивации и инициативности в положительной коммуникативности.

ОБГОВОРИМО ПРОБЛЕМУ

По результатам исследований ценностей и ценностных ориентаций студенческой молодежи определено репрезентативные признаки потребности просоциальности в гражданской, трудовой, социокультурной, бытовой сферах жизнедеятельности и маркеры ориентации будущих специалистов социэкономических профессий на реализацию социальных интересов. Обосновано использование заданных системой социальных компетентностей параметров развития социальной активности согласно профессиональных требований и потребность квалифицированного сопровождения процесса развития социальной активности будущих специалистов социэкономических профессий в контекстах компетентный-ориентированной профессионального образования. В социолого-педагогическом исследовании социальной активности приняли участие 610 студентов четырех ЗВО. Ценности студентов социэкономических профессий диагностику с помощью сокращенной версии "Портретного опросника ценностей -PVQ-Revised. Изменения ценностей в процессе развития социальной активности будущих специалистов социэкономических профессий, прежде всего связывается с изменениями мотивационных аспектов на разных уровнях обобщенности и сложности, включая такие конструкты, как ценности, цели, планы поведения. Ключевые слова: будущий специалист социэкономической профессии, ценности и ценностные ориентации, социальная активность, социальная компетентность, развитие социальной активности.

Ключевые слова: будущий специалист социэкономической профессии, ценности и ценностные ориентации, социальная активность, социальная компетентность, развитие социальной активности.

KATERYNA AVERINA

e.s.averina11@gmail.com
PhD, Associate professor
Bogdan Khmelnytsky Melitopol State
Pedagogical University
Hetmanska str.,20, Melitopol

ANALYSIS OF VALUE-MOTIVATIONAL FACTORS OF SOCIAL ACTIVITY OF FUTURE SPECIALISTS OF SOCIONOMIC PROFESSIONS

Theoretical and methodological analysis of changes in value and motivational factors for the development of social activity of future specialists in socionomic professions have been conducted. The problematic positions of socially significant qualities and personality characteristics development of the future specialist are outlined. The structural and functional components of social competence of future specialists are determined: social orientation of reflection, the ability to predict the social results of their behavior, their activity (the consequences of their actions); ability to withstand the pressure of the environment, to solve problems independently; awareness of motives for behavior, actions, reasoned independence of the individual; the expression of prosocial motivation and initiative in positive communication.

According to the research results of values and value orientations of student youth, representative signs of the need for prosociality in civic, labor, sociocultural, household spheres of life and markers of orientation of future specialists of socionomic professions on the realization of social interests are determined. The use of the parameters of social activity development set by the system of social competencies according to professional requirements and the need for qualified support of the process of social activity development of future specialists of socionomic professions in the contexts of competence-oriented professional education is substantiated. 610 students from four higher educational institutions took part in the sociological and pedagogical research of social activity. The values of students of socionomic professions were diagnosed using a short version of Portrait Values Questionnaire-Revised – PVQ-Revised. The multiple regression equation has the following form: Extracurricular activity (composite) = 6,576 +1,469 (Social activity) + 0.507 (Power – Domination) – 0.630 (Safety - Personal) – 0,411 (Modesty). Changes in values in the process of development of social activity of future specialists of socionomic professions, which is primarily connected with changes in motivational aspects at different levels of generalization and complexity, include such constructs as values, goals, behavioral plans, which requires clarification of the characteristics of the research by qualitative analysis of social factors and identification of relevant patterns of student involvement in socially significant activities.

Keywords: future specialists of socionomic professions, values and value orientations, social activity, social competence, development of social activity.

Класичні підходи до вивчення зв'язку особистісних компонентів соціалізації особистості майбутніх фахівців у контекстах видозмін освітньо-середовищних чинників, наведені в працях Р. Кеттела [6], Д. Макклеланда [8], Дж. Равена [9], У.П. Канінга [7] та багатьох інших науковців, сьогодні значно збагачуються новітніми міждисциплінарними дискурсами наукових досліджень, в яких констатується все більш широке використання інформаційно-

технологічного контролю в координатах соціально-інформаційного поля процесів соціалізації, в якому неодмінно здійснюються взаємовпливи, взаємопроникнення, діалог цінностей або їх конфронтація.

Феномен соціальної активності відноситься до категорії узагальнених, інтегральних психологічних феноменів життя сучасного індивіда, тому значний практичний інтерес для виокремлення педагогічних аспектів розвитку соціальної активності майбутніх фахівців соціономічних професій являють результати досліджень динаміки і тенденцій, впливів суб'єктних факторів і ціннісних орієнтацій, установок і життєвих планів на розвиток соціальної активності молоді [3, с. 73–81; 4, с. 16–17].

Грунтуючись на аналізі науково-теоретичних та емпіричних досліджень розвитку соціально-значимих якостей і характеристик особистості майбутнього фахівця, можемо узагальнити такі проблемні позиції:

– існують значні розбіжності в рівні об'єктних і суб'єктних досліджень закономірностей розвитку соціальної активності майбутніх фахівців соціономічних професій в соціально-культурному й освітньому просторі в сучасних умовах;

– недостатньо повною мірою беруться до розгляду суспільно-трансформаційні видозміни структури ціннісно-мотиваційних компонентів розвитку соціальної компетентності особистості майбутнього фахівця соціономічної професії;

– кваліфікований супровід процесу розвитку соціальної активності майбутніх фахівців соціономічних професій в контекстах компетентісно-орієнтованої освіти потребує більш широкого використання потенціалу системи освіти в цьому процесі [1, с. 3–5].

Метою роботи є дослідження видозмін ціннісно-мотиваційних чинників розвитку соціальної активності майбутніх фахівців соціономічних професій та виявлення перспективних напрямків і педагогічних засобів розвитку соціальної активності особистості майбутнього фахівця на етапі навчання в ЗВО.

Аналіз досліджень структурно-функціональних компонентів соціальної компетентності майбутніх фахівців на рівні особистості дозволяє віднести до найпоширеніших наступні:

- соціальна спрямованість рефлексії, здатність до прогнозування соціальних результатів своєї поведінки, своєї активності (наслідків своїх дій);
- просоціальна мотивація активності; спеціальні знання, вміння, навички (інші регулятори), що забезпечують продуктивне включення в середовище;
- здатність протистояти тиску середовища, самостійно вирішувати проблеми;
- усвідомлення мотивів поведінки, вчинків, аргументована самостійність особистості, її здатність чинити опір різним ризикам і загрозам власному розвитку;
- вираженість просоціальної мотивації та ініціативності в позитивній комунікативності [1, с. 3–5].

Розгляд моделей наукового супроводу розвитку соціальної компетентності галузевого фахівця у процесі навчання та поза-навчальної діяльності дозволяє визначити основними принципами наступні:

– принцип суб'єктності розвитку соціальної компетентності майбутнього фахівця соціономічних професій (розширення суб'єктних повноважень; можливість їхнього використання в соціально спрямованій діяльності, спілкуванні і відносинах; активну участь у суспільно орієнтованій життєдіяльності професійного співтовариства і громадських організацій для збагачення суб'єктного соціального досвіду; домінування міжсуб'єктного характеру взаємодії учасників процесу розвитку соціальних компетентностей майбутнього фахівця соціономічної професії; спрямування на актуалізацію діагностики й оцінки суб'єктного рівня розвитку соціальної компетентності майбутнього професіонала соціономічної галузі.

– принцип інтеріоризації та екстеріоризації системи професійно-етичних норм і ціннісних орієнтацій майбутнього фахівця соціономічних професій, які визначають активну поведінку особистості у соціальному просторі, зумовленому особливим чином організованою діяльністю (засвоєння системи професійно-етичних норм майбутніми фахівцями в процесі актуалізації їх суспільної ролі; соціально адекватне засвоєння соціальних ролей з метою добору й опанування системи професійно-етичних норм на внутрішньому (зумовленому розвитком самосвідомості особистості) та зовнішньому (через залучення до діяльності у соціальному просторі) рівнях; здійснення контролю й оцінки реальних результатів, що уможливорюють

фіксацію поточних і кінцевих результатів засвоєння соціальних компетентностей у системі професійно-етичних норм.

– принцип проектування, конструювання соціальних ролей майбутнього фахівця соціономічної професії (визначення індивідом змісту індивідуального соціального розвитку у процесі діалогічної взаємодії з соціальним середовищем; рефлексії соціальних аспектів власної діяльності у процесі навчання з метою налагодження, перевірки та використання виявлених соціальних зв'язків.

Використання сучасних освітніх технологій, насамперед активних методів навчання, дозволяє створити умови для переведення отриманих знань у процесі професійного навчання в діяльнісну форму й підвищити мотивацію студентів до оволодіння соціальними компетентностями в інтересах служіння суспільству при збереженні гармонії між власними потребами й вимогами професійної спільноти.

Очевидно, що необхідною умовою для цього є здатність фахівця до рефлексії соціальних чинників власного професійного становлення, тому важливо якомога детальніше визначитися у виборі системи методів і засобів розвитку тих якостей майбутнього фахівця соціономічних професій, яка б гармонійно поєднувалася з інтересами групи, професійного соціуму та громадянського суспільства загалом.

Результати аналізу наукових і методичних джерел щодо досліджуваної категорії соціальної компетентності, її змістового наповнення, особливостей прояву та застосування, ціннісних аспектів тощо дають підстави твердити, що ключовими поняттями для її визначення є «здатність», «спроможність», «готовність», а також такі ознаки, як успішна взаємодія, розв'язання проблемних ситуацій у процесі міжособистісних колізій, виконання соціальних ролей, соціум, середовище, спрямування на розвиток соціальної активності фахівця. Зазначений підхід до об'єкта дослідження, створює можливість апробації й структурування багатьох попередніх галузевих напрацювань широкого кола зарубіжних та вітчизняних дослідників з метою імплементації методології досліджень процесу соціалізації особистості в процес розвитку соціальної активності фахівців, що на різних етапах професійної підготовки характеризуються різним рівнем просоціального спрямування і розвитку свідомості, суспільних інтересів, методів і засобів їх реалізації. Отже, в руслі нашої роботи доцільним є застосування моделі дослідження основних параметрів соціальної компетентності [3, с.73–81], що ґрунтується на запропонованому У. П. Каннінгом визначенні «соціально компетентної поведінки», як «поведінки людини, яка робить свій внесок у конкретну ситуацію для досягнення власних цілей, водночас зберігаючи соціальну прийнятність поведінки особистості» [7, с. 154–163] для виявлення значимих компонент структури соціальної активності майбутніх фахівців соціономічних професій.

Проведене авторське дослідження структурування розгляду значимих компонент соціальної активності особистості майбутнього фахівця в контексті соціальної взаємодії в наступних площинах: «суспільство – соціальна діяльність фахівця», «особистість – соціальна діяльність професіонала», «суспільство – освіта фахівця соціономічної професії» згідно зі стандартами демократичного суспільства на засадах загальнолюдських цінностей дозволяє виокремити важливі освітні чинники коригування змісту концепцій та програм розвитку соціальної активності майбутнього фахівця засобами сучасної системи освіти [2, с. 171–182].

Для розкриття впливу цінностей на структурно-функціональні характеристики соціальної активності майбутніх фахівців соціономічних професій, здійснено дослідження ціннісно-мотиваційних чинників соціальної активності майбутніх фахівців соціономічних професій методом письмового опитування (анкетування). У соціолого-педагогічному дослідженні соціальної активності взяли участь 610 студентів чотирьох вітчизняних ЗВО – Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького (13,7% студентів), Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (43,5%), Київського університету імені Бориса Грінченка (13,5%), Чернігівського національного технологічного університету (29,2%). Усі респонденти здобувають соціономічні професії: 26,1% студентів навчаються за фахом «Соціальна робота», 29,9% – за фахом «Психологія» або «Практична психологія», 14,3% – «Початкова освіта», 11,5% – «Маркетинг», 6,5% – «Дошкільна освіта», 3,5% – «Менеджмент», 3,3% – «Соціальна

педагогіка. Стандартна похибка щодо загальних даних не перевищує 4% при 95% довірчому інтервалі.

Цінності студентів соціономічних професій діагностувалися за допомогою скороченої версії «Портретного опитувальника цінностей – переглянутого» (автор Ш.Шварц), PVQ-Revised [5, с. 43–70; 10, с. 550–562]. Кожна цінність була репрезентована найбільш вагомим, з точки зору конструктивної валідності, пунктом відповідної ціннісної шкали. До списку цінностей Ш.Шварца додано сконструйовану нами цінність (обачно кажучи, «квазіцінність») «Соціальної активності» у значенні - «займатися суспільно корисними справами разом із іншими людьми».

Результати дослідження цінностей студентів засвідчують (див. рис.1), що пріоритетними для студентської молоді є цінності – Універсализм - Толерантність («приймати інакших людей, такими, які вони є, бути толерантною»), Гедонізм («отримувати задоволення, насолоджуватися, веселитися»), Доброзичливість – Почуття обов'язку («бути надійною людиною та заслуговувати на довіру інших людей»), Самостійність - Вчинки («приймати власні рішення, бути незалежною і вільною»), Безпека – Особиста («уникати хвороб і піклуватися про своє здоров'я і безпеку») – та Доброзичливість – Турбота («піклуватися про людей, допомагати їм, бути справедливою»).

Найменш значимими є цінності – Традиція («підтримувати культурні, сімейні, релігійні традиції та цінності»), Репутація («ніколи не бути присоромленою або приниженою»), Скромність («бути скромною, уникати публічної уваги та похвали»), Влада-Домінування («щоб люди робили те, що ти їм кажеш, бути впливовою людиною») та Влада-Ресурси («бути заможною, відчувати владу, яку можуть дати гроші»).



Рис. 1. Рейтинг (M) індивідуальних цінностей студентів

Серед пріоритетних ціннісних орієнтацій студентства (предметних втілень цінностей) – бути вірним партнеру/партнерці (для 81% опитаних це «дуже важливо») та бути вірним друзям (77,2%), мати успішну кар'єру (64,8%), закінчити університет (62,5%), гарно виглядати (50,5%). Найменш важливими для студентів є здобуття багатства (для 32,6% це «дуже важливо» і для 34,8% - «важливо»), участь у громадянських активностях, ініціативах, проєктах (для 19,6% це «дуже важливо» і для 21,2% - «важливо») та реалізація політичної активності (для 18,6% це «дуже важливо» і для 20,4% - «важливо»).

За результатами кореляційного аналізу між цінностями і ціннісними орієнтаціями студентів виявлено чисельні та різноманітні взаємозв'язки, як правило, позитивні. Показники ціннісних орієнтацій «Брати участь у громадянських активностях, ініціативах, проєктах» та «Бути політично активним», що дуже тісно пов'язані між собою, надійно та статистично значимо корелюють лише із показником цінності Влада. Для показника ціннісної орієнтації «Брати участь у громадянських активностях, ініціативах, проєктах» встановлено тенденцію до статистично значимого зв'язку із цінностями Стимуляція, Традиція, Універсалізм. Найбільшою мірою в ціннісних орієнтаціях в цілому присутні цінності Досягнення (85%), Влада (77%), Універсалізм, Доброзичливість, Безпека (по 69%), а найменшою мірою – Гедонізм (31%), Стимуляція (46%) і Самостійність (54%).

Аналіз впливу цінностей на позанавчальну активність студентів виявив, що цінності різнобічно впливають на участь студентів у різних видах позанавчальної активності, зокрема найбільше - на участь в академічній мобільності, зокрема менше - на участь в спортивних змаганнях.

У студентів, що мають високий рівень позанавчальної активності загалом, відповідно високі показники цінності Соціальна активність («займатися суспільно корисними справами разом із іншими людьми») та цінності Самостійність – Думки («мислити творчо, розвивати власні ідеї, здібності»).

Для визначення ціннісних предикторів участі студентів в позанавчальній активності проведено множинний регресійний аналіз (покроковий метод), де залежною змінною виступив композитний показник позанавчальної активності, який є мірилом комплексності, багатосторонності участі в позанавчальній активності, а незалежними змінними – цінності студентів.

Рівняння множинної регресії має наступний вигляд: Позанавчальна активність (композитна) = 6,576 + 1,469 (Соціальна активність) + 0,507 (Влада–Домінування) – 0,630 (Безпека – Особиста) – 0,411 (Скромність).

Виявлено, що між цінностями студентів та мотивацією участі у позанавчальній активності існують багатоманітні, статистично значущі, і, як правило, позитивні кореляційні зв'язки. Лише економічний мотив участі у позанавчальній активності (отримання стипендії) корелює значимо негативно з більшістю цінностей (Самостійністю, Безпекою, Доброзичливістю, Гедонізмом, Самотрансцендентністю, Відкритістю до змін).

Загалом, із кореляційного аналізу випливає, що мотиви не участі у позанавчальній активності в меншій мірі, і переважно негативно, пов'язані із цінностями, порівняно із мотивами участі в позанавчальній активності.

Аналіз впливу цінностей на участь студентів у діяльності організацій громадянського суспільства дозволяє констатувати: що більш важливими для студентів є цінності Соціальна активність («займатися суспільно корисними справами разом із іншими людьми»), Влада – Домінування («щоб люди робили те, що вона їм каже, бути впливовою людиною»), Самостійність – Думки («мислити творчо, розвивати власні ідеї, здібності»), Універсалізм-Толерантність («приймати інакших людей, такими, які вони є, бути толерантною»), то більш високий рівень участі студентів у діяльності організацій громадянського суспільства. Стосовно ж обох цінностей Безпеки та цінності Доброзичливість – Почуття обов'язку («бути надійною та заслуговувати на довіру інших людей»), то у випадку високого рівня участі студентів у діяльності організацій громадянського суспільства міра вияву цих цінностей нижча, порівняно із середнім рівнем участі.

Множинність суперечливих соціокультурних чинників і ситуацій, притаманних системі підготовки майбутніх фахівців соціономічних професій в ЗВО на сучасному етапі розвитку вітчизняної системи вищої освіти дає підстави охарактеризувати її ситуацією спрямування

педагогічної думки до виявлення специфіки, обґрунтування методологічного інструментарію дослідження принципів і закономірностей функціонування соціалізаційних механізмів розвитку особистості майбутнього фахівця, зокрема його соціальної активності, що знаходить відображення в потребі пояснення новітньої педагогічної практики на рівні методології і теорії. Оскільки у реалізації адаптаційного механізму соціально-активної особистості до нової соціокультурної реальності знаходиться як потенціал її саморозвитку, так і потенціал гармонізації взаємин суб'єктів соціальної дії, проблема адаптації майбутнього фахівця соціономічної професії в процесі фахової освіти до соціально-комунікаційної реальності є важливим спрямуванням освітнього концепту розвитку соціальної активності у сучасному суспільстві.

Зміни цінностей в процесі розвитку соціальної активності майбутніх фахівців соціономічних професій, що насамперед пов'язується зі змінами мотиваційних аспектів на різних рівнях узагальненості та складності, включають такі конструкти, як цінності, цілі, плани поведінки, що потребує уточнення характеристик дослідження шляхом якісного аналізу соціальних чинників і виявлення актуальних патернів залучення студентів до участі в соціально значимій діяльності. Звідси випливає потреба розгляду передбачуваності та прийнятності соціальної активності майбутніх фахівців соціономічних професій як соціально компетентної поведінки, що розвивається через позитивне змістове сприйняття просоціальних мотивів та дій.

Згідно з розглянутими вище концепціями, а також результатами проведеного дослідження впливів цінностей і ціннісних орієнтацій на стан соціальної активності майбутнього фахівця соціономічної професії в умовах навчання у ЗВО, реалізація механізму розвитку соціальної активності на нинішньому етапі потребує створення цілісних програм створення супроводу, що має включати:

- критеріально задану системою базових цінностей мету розвитку соціальної активності майбутнього фахівця соціономічної професії згідно вимог до рівня фахової соціалізації індивіда;
- змістовий блок розвитку знань і навичок про-соціальної діяльності, що ґрунтується на використанні інтегрованих в навчальні програми соціально орієнтованих практикумів розвитку ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців соціономічних професій;
- технології, що забезпечують поетапне(естафетне) освоєння й ціннісне осмислення майбутнім фахівцем принципів і гуманітарної значимості результатів власної просоціальної діяльності;
- психолого-педагогічний механізм сприяння розвитку соціальної активності майбутнього фахівця соціономічних професій для подолання бар'єрів і актуальних ціннісних суперечностей, пов'язаних з особистим досвідом індивіда;
- критеріальну базу оцінки процесу й результатів розвитку ціннісних компонентів соціальної активності майбутнього фахівця соціономічної професії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аверіна К. С. Розвиток просоціальної спрямованості майбутніх соціальних педагогів як умова професійної компетентності / К.С. Аверіна // Соціально-професійна мобільність в умовах сучасної освіти: матеріали міжнародної конференції (м. Київ, 5 грудня 2016 р.); [заг. ред. проф. А.О. Ярошенко]. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. С. 3-5.
2. Аверіна К. С. Фактори формування соціальної активності майбутніх фахівців соціономічних професій / К.С. Аверіна // Збірник "Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. Вип.3. – Бердянськ: БДПУ, 2019. – С.171 – 182.
3. Глебова Н.І. Інтегративні аспекти соціологічного дослідження соціальної компетентності фахівців / Н.І. Глебова // Соціальні технології: актуальні проблеми теорії та практики. 2017. Вип. 76. С. 73–81.
4. Цінності української молоді: результати репрезентативного соціологічного дослідження становища молоді. Київ, 2016. С. 16–17.
5. Шварц Ш. Уточнення теорії базових індивідуальних цінностей: применение в России / Ш. Шварц, Т. П. Бутенко // Психология : журнал Высшей школы экономики [ред. Т. Н. Ушакова]. 2012. Т. 9. № 2. С. 43-70.
6. Cattell R. B. Personality and motivation: structure and measurement. N.Y., 1957, 1971. 121 с.
7. Kanning U.P. Soziale Kompetenz - Definition, Strukturen und Prozesse. Zeitschrift für Psychologie. 2002. 210 (4). S. 154–163.

8. McClelland D.C., Testing for competence rather than for intelligence. *American Psychologist*. 1973. V.28. № 1. P. 1–14.
9. Raven J. Competence in modern society. Its identification, development and release. Oxford: Oxford Psychologist's Press, 1984.
10. Schwartz S. H., Bilsky W. Towards a Psychological Structure of Human Values. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1987Vol. 53. № 3. P. 550–562.

REFERENCES

1. Averina K. S. Rozvytok prosotsialnoi spriamovanosti maibutnikh sotsialnykh pedahohiv yak umova profesiinoi kompetentnosti [Development of prosocial orientation of future social educators as a condition of professional competence] *Sotsialno-profesiina mobilnist v umovakh suchasnoi osvity: materialy mizhnarodnoi konferentsii* (m. Kyiv, 5 hrudnia 2016 r.); [zah. red. prof. A.O. Yaroshenko]. Kyiv: NPU imeni M. P. Drahomanova, 2016. pp. 3-5.
2. Averina K. S. Faktory formuvannia sotsialnoi aktyvnosti maibutnikh fakhivtsiv sotsionomichnykh profesii [Factors of formation of social activity of future specialists of socioeconomic professions] *Zbirnyk "Naukovi zapysky Berdianskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. Seriya: Pedahohichni nauky. Vyp.3. – Berdiansk: BDPU, 2019. – pp.171 – 182.*
3. Hlebova N.I. Intehratyvni aspekty sotsiolohichnoho doslidzhennia sotsialnoi kompetentnosti fakhivtsiv [Integrative aspects of sociological research of social competence of specialists] *Sotsialni tekhnolohii: aktualni problemy teorii ta praktyky*. 2017. Vyp. 76. pp. 73-81.
4. Tsinnosti ukrainskoi molodi: pezultaty reprezentatyvnoho sotsiolohichnoho doslidzhennia stanovyshecha molodi [Values of Ukrainian youth: results of a representative sociological study of the situation of youth]. Kyiv, 2016. pp. 16–17.
5. Shvarts Sh., T.P. Butenko Utochnennaia teoriia bazovykh yndyvudualnykh tsennosti: prymerenye v Rossyy [Refined theory of basic individual values: application in Russia] *Psykholohyia : zhurnal Vyshei shkoly ekonomyky* [red. T. N. Ushakova]. 2012. T. 9. № 2. pp. 43-70.
6. Cattell R. B. Personality and motivation: structure and measurement. N.Y., 1971. 121 p.
7. Kanning U.P. Soziale Kompetenz - Definition, Strukturen und Prozesse. *Zeitschrift für Psychologie*. 2002. 210 (4).pp. 154–163.
8. McClelland D.C., Testing for competence rather than for intelligence. *American Psychologist*. 1973. V.28. № 1. pp. 1–14.
9. Raven J. Competence in modern society. Its identification, development and release. Oxford: Oxford Psychologists Press, 1984.
10. Schwartz S. H., Bilsky W. Towards a Psychological Structure of Human Values. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1987Vol. 53. № 3. pp. 550–562.

ЗМІСТ

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ.....	3
<i>ТЕТЯНА ЗАСЄКІНА Інтеграція в шкільній природничій освіті: плюси і мінуси.....</i>	<i>3</i>
<i>МИКОЛА МОСКАЛЕНКО Формування очікуваних результатів навчання в курсі біології на профільному рівні у старшій школі.....</i>	<i>11</i>
СУЧАСНІ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ.....	19
<i>ВАЛЕНТИНА БІЛИК Smart-технології як засіб осучаснення природничо-наукової підготовки майбутніх психологів у закладах вищої освіти України.....</i>	<i>19</i>
<i>РОКСОЛАНА ВИННИЧУК Використання моделі AIDA-S у плануванні та проведенні лекцій у закладах вищої освіти для студентів покоління Z.....</i>	<i>26</i>
<i>МИХАЙЛО ОЖГА, ОЛЬГА ПОТАПЧУК, ОЛЕКСАНДР ЯЩИК Використання методу проєктів під час навчання систем тривимірного проєктування майбутніх інженерів-педагогів.....</i>	<i>32</i>
ПРОФЕСІЙНА ІДЕНТИЧНІСТЬ І МАЙСТЕРНІСТЬ ПЕДАГОГА.....	42
<i>НАТАЛІЯ ІГНАТЕНКО Професійний розвиток учителя історії у контексті реалізації концепції «Нова українська школа».....</i>	<i>42</i>
<i>МИКОЛА БАЛУХ Педагогічні умови формування здоров'язбережувальних компетентностей майбутніх учителів початкових класів.....</i>	<i>49</i>
<i>НАТАЛІЯ ПАВЛОВА Професійна компетентність майбутнього вчителя інформатики як предмет науково-методичних досліджень.....</i>	<i>54</i>
<i>ЛІНА ІЛЬЧУК Зміст методичної підготовки майбутніх педагогів-музикантів до використання засобів дзвонарства у професійній діяльності.....</i>	<i>60</i>
<i>ОКСАНА СЕРНЯК, ГІАННІС ГРІГОРІУ Оцінювання професійної компетентності педагога в Греції та Україні: проблеми та їх вирішення.....</i>	<i>69</i>
СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ УДОСКОНАЛЕННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ.....	77
<i>ТЕТЯНА РОЗВАДОВСЬКА Суспільно орієнтоване навчання в умовах закладу вищої освіти.....</i>	<i>77</i>
<i>ОЛЕКСАНДР ВЕРІТОВ Педагогічні умови формування підприємницького мислення здобувачів вищої освіти.....</i>	<i>84</i>
<i>ІРИНА ТКАЧЕНКО, ОЛЕНА ЕНСЬКА, АНАТОЛІЙ МАКСИМЕНКО Застосування інноваційних технологій у практикумі роботи з майбутніми фахівцями хореографії....</i>	<i>94</i>
<i>НАТАЛІЯ ЧЕПУРНА Професійна підготовка майбутніх фахівців з фізичної терапії та ерготерапії в закладах вищої освіти України.....</i>	<i>102</i>
<i>ВАЛЕРІЯ ІВЧЕНКО Роль художньо-естетичної інтерпретації творів мистецтва у формуванні естетичної свідомості майбутніх дизайнерів.....</i>	<i>109</i>
ЛІНГВОДИДАКТИКА.....	117
<i>НАТАЛІЯ ДАЩЕНКО Лінгвостилістичний аналіз словотвірних та морфологічних засобів у журналістському тексті.....</i>	<i>117</i>
<i>ЮЛІЯ ЮЛІНЕЦЬКА, ОКСАНА БАБІЙ Формування лінгвістичних та екстралінгвістичних компетентностей здобувачів вищої освіти в рамках курсу академічного письма.....</i>	<i>125</i>
<i>НАТАЛІЯ УСЕНКО Формування комунікативних компетентностей студентів-медиків у процесі евристичного вивчення іноземної мови.....</i>	<i>133</i>

ЗМІСТ

<i>НАТАЛІЯ РОКІЦЬКА, ТЕТЯНА ЦЕПЕНЮК Міжкультурна компетентність фахівців іноземних мов в контексті сучасних зарубіжних концепцій</i>	140
<i>ОЛЬГА ПЕТРИШИНА Лінгводидактичні основи формування навичок публічної комунікації у студентів нефілологічних спеціальностей</i>	150
МЕНЕДЖМЕНТ ОСВІТИ	158
<i>МАРІАННА ШВАРДАК Теоретичні підходи до визначення сутності поняття «технології педагогічного менеджменту»</i>	158
<i>ІРИНА ПРОЦЕНКО Дослідження обізнаності керівників освітніх закладів щодо проблеми управління професійною адаптацією вчителів</i>	164
<i>МАРІЯ БОЙКО Академічна доброчесність в освітньому процесі педагогічного університету: управлінський аспект</i>	172
<i>ОКСАНА БОДНАР, ОКСАНА ГОРІШНА Механізми подолання опору змінам у закладах загальної середньої освіти</i>	180
ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ	190
<i>ІРИНА ШУЛЬГА, НАТАЛІЯ ЛЕВЧИК, ОКСАНА КІКІНЕЖДІ Створення недискримінаційного середовища у закладах загальної середньої освіти: гендерний підхід</i>	190
<i>ІВАННА ПАРФАНОВИЧ Фактори впливу на професійне вигоряння фахівців соціальної сфери</i>	197
<i>ВАСІЛІКІ ПАПУТСІ Стратегії ефективного управління конфліктними ситуаціями в освітньому середовищі</i>	204
<i>АНАСТАСІЯ БАЗИЛЕНКО Аналіз наукових підходів до сутності соціальної активності студентської молоді</i>	212
<i>КАТЕРИНА АВЕРІНА Аналіз ціннісно-мотиваційних факторів соціальної активності майбутніх фахівців соціономічних професій</i>	218
ЗМІСТ	226
CONTENTS	228

CONTENTS

FEATURES OF HIGH SCHOOL STUDENTS' PROFESSIONALLY ORIENTED LEARNING.....	3
<i>TETYANA ZASIEKINA Integration in School Natural Science Education: Pros and Cons</i>	<i>4</i>
<i>MYKOLA MOSKALENKO Development of Expected Learning Outcomes in Biology Major Course at High School</i>	<i>12</i>
MODERN ICT IN EDUCATION	19
<i>VALENTYNA BILYK Smart-Technologies as a means of Modernizing Future Psychologists' Scientific Training at Ukrainian Higher Education Institutions</i>	<i>20</i>
<i>ROKSOLANA VYNNYCHUK Using the Aida-S Model in Planning and Conducting Lectures at Universities for Generation Z Students</i>	<i>27</i>
<i>MYKHAILO OZHHA, OLHA POTAPCHUK, OLEKSANDR YASHCHYK Project Method for Teaching 3d Design Systems to Future Engineers-Teachers</i>	<i>34</i>
EDUCATOR'S PROFESSIONAL IDENTITY AND PROFICIENCY	42
<i>NATALIIA IGNATENKO Professional Development of a History Teacher in the Context of Implementation of the Concept of the New Ukrainian School</i>	<i>43</i>
<i>MYKOLA BALUKH Pedagogical Conditions for The Formation of Health-Saving Competencies of Future Primary School Teachers</i>	<i>50</i>
<i>NATALIA PAVLOVA Professional Competence of a Future Teacher of Informatics as a Subject of Scientific and Methodological Research</i>	<i>55</i>
<i>LINA ILCHUK Contents of Methodical Training of Future Teachers-Musicians for the Use of Bell Ringing Means in Professional Activity</i>	<i>61</i>
<i>OKSANA SERNIAK, GIANNIS GRIGORIOU Evaluation of Teachers' Professional Competence in Greece and Ukraine: Problems and Solutions</i>	<i>68</i>
CURRENT TRENDS OF IMPROVEMENT OF TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS OF UKRAINE.....	77
<i>TETYANA ROZVADOVSKA Socially Oriented Learning at Higher Education Institutions</i>	<i>78</i>
<i>ALEXANDER VERITOV Pedagogical Conditions of Formation of Entrepreneurial Thinking of Higher Education Seekers</i>	<i>86</i>
<i>IRYNA TKACHENKO, ELENA YENSKAYA, ANATOLY MAKSIMENKO Application of Innovative Technologies in Practical Work with Future Choreography Specialists</i>	<i>96</i>
<i>NATALYA CHEPURNA Professional Training of Future Specialists in Physical Therapy and Ergotherapy at Higher Education Institutions of Ukraine</i>	<i>103</i>
<i>VALERIIA IVCHENKO The Role of Artistic and Aesthetic Interpretation of Art Works in the Formation of Aesthetic Consciousness of Future Designers</i>	<i>110</i>
LINGUODIDACTICS	117
<i>NATALIIA DASHCHENKO Linguostylistic Analysis of Word-Forming and Morphological Means in Journalistic Text</i>	<i>118</i>
<i>YULIYA YULINETSKA, OKSANA BABII The Formation of Linguistic and Extra-Linguistic Competences for Higher Education Students in Academic Writing Course</i>	<i>127</i>
<i>NATALIA USENKO The Formation of Medical Students' Communicative Competencies in the Process of Heuristic Learning of a Foreign Language</i>	<i>134</i>

CONTENTS

<i>NATALIYA ROKITSKA, TETIANA TSEPENIUK Intercultural Competence of Foreign Language Specialists from the Perspective of Modern Foreign Concepts.....</i>	<i>142</i>
<i>OLGA PETRYSHYNA Linguistic and Didactic Fundamentals of Developing Public Communication Skills of Students Majoring in Non-Linguistic Specialities.....</i>	<i>151</i>
EDUCATIONAL MANAGEMENT	158
<i>MARIANNA SHWARDAK Theoretical Approaches to Determining the Essence of the Concept “Technologies of Pedagogical Management”</i>	<i>159</i>
<i>IRYNA PROTSENKO Research of Awareness of Principals of Educational Institutions Regarding the Problem of Management of Professional Adaptation of Teachers.....</i>	<i>165</i>
<i>MARIA BOYKO Academic Integrity in Educational Process of Pedagogical University: Managerial Aspect.....</i>	<i>173</i>
<i>OKSANA BODNAR, OKSANA HORISHNA Mechanisms for Overcoming Resistance to Changes in General Secondary Education Institutions</i>	<i>181</i>
PROBLEM UNDER DISCUSSION.....	190
<i>IRYNA SHULHA, NATALIYA LEVCHYK, OKSANA KIKINEZHDI The Problem of Creating a Non-Discriminatory Environment in General Secondary Education Institutions: Gender Approach</i>	<i>190</i>
<i>IVANNA PARFANOVICH Factors Influencing the Professional Burnout of Social Workers</i>	<i>198</i>
<i>VASILIKI PAPOUTSI Strategies of the Effective Conflict Management in the Educational Environment</i>	<i>204</i>
<i>ANASTASIA BAZYLENKO The Analysis of Scientific Approaches to the Essence of Social Activity of Student Youth.....</i>	<i>213</i>
<i>KATERYNA AVERINA Analysis of Value-Motivational Factors of Social Activity of Future Specialists of Socioeconomic Professions</i>	<i>219</i>
ЗМІСТ	226
CONTENTS	228

ІНФОРМАЦІЯ ДЛЯ АВТОРІВ

Редакція збірника приймає до друку наукові статті українською, російською або англійською мовами загальними обсягом 13–17 сторінок (шрифтом Times New Roman 14, інтервал – 1,5 см; сторінки нумеруються), що раніше не публікувалися. Стаття проходить процедуру подвійного конфіденційного рецензування («double blind peer review»). Остаточне рішення про допуск статті до друку приймає редакційна колегія. У разі відхилення статті автор має можливість ознайомитися з текстом рецензії та редакторською правкою. Періодичність виходу журналу: тричі на рік.

Стаття оформляється за таким порядком:

- індекс УДК, вирівняно зліва;
- ID ORCID;
- ім'я та прізвище автора (авторів), вирівняно справа;
- електронна пошта, вирівняно справа;
- науковий ступінь та вчене звання автора, вирівняно справа;
- місце роботи (назва навчального закладу в Н. в.), вирівняно справа;
- службова адреса, вирівняно справа;
- назва статті, вирівняно центром;
- анотація мовою статті (1500–1700 знаків);
- ключові слова (4–6 слів);
- російською мовою: ім'я та прізвище автора (авторів), науковий ступінь та вчене звання, місце роботи, службова адреса, назва статті, анотація і ключові слова (коли стаття написана українською мовою). Якщо стаття написана російською, то ця її частина оформляється українською;
- англійською мовою: ім'я та прізвище автора (авторів), науковий ступінь та вчене звання, місце роботи, службова адреса, назва статті, розширена (2200–2700 знаків) анотація (повинна включати актуальність, мету, методи та результати дослідження) і ключові слова. Якщо стаття написана англійською, то ця її частина оформляється українською;
- основний текст статті (у тексті має бути сформульована мета);
- список літератури;
- транслітерований список літератури за таким взірцем:

REFERENCES

Kharlamova T. L. *Motivatsionnye osnovy effektivnoy raboty predpriyatiya* [Motivational basis for the effective work of an enterprise]. *Ekonomika i upravlenie*, 2006, Vol. 3, pp. 100–102.

Lavrishcheva E. E. *Voprosy otsenki urovnya informatizatsii predpriyatii* [On assessment of the level of enterprises informatization]. *Izvestiya vuzov. Severo-kavkazskiy region Tekhnicheskie nauki*, 2006, Vol. 7, pp. 85–91.

- дата подання статті в редакцію.

У тексті статті вживаються такі знаки: лапки – (« »), апостроф – ('), через пробіл тире (–), а не дефіс (-). Двокрапка (:) ставиться без пробілу.

Окремим документом надсилається довідка про автора, де подаються наступні відомості: прізвище, ім'я і по батькові, електронна адреса, номер моб. телефону, місто і номер відділення Нової пошти (для відправки збірника).

Електронний варіант статті та відомості про автора можна надсилати на електронну пошту lida287@gmail.com або після реєстрації на нашому офіційному сайті <http://nzp.tnpu.edu.ua>.

INFORMATION FOR AUTHORS

The scientific articles in Ukrainian, Russian and English (13–17 pages, Times New Roman 14, spacing – 1, 5 cm, numbered pages) are taken. The article goes through the process of «double blind peer review». The final decision on admission of articles for publication accepts the editorial board. In case of rejection of the article the author has the ability to read the editorial review. Frequency: three times a year.

Text of the article is made according to the following:

- UDC indexation;
- the name and surname of the author(s);
- e-mail address;
- scientific degree, academic status;
- place of work;
- address of the institution;
- the article title in bold letters;
- the abstract (1500–1700 letters) in the language of the article and keywords (4–6 words)
- the name and surname of the author(s), scientific degree, academic status, place of work and the address of the institution, title, abstract and keywords translated into Russian and English (if the article is written in Ukrainian). If the article is written in Russian, this part is provided in Ukrainian and English if in English – Ukrainian and Russian, respectively.
- the text of the article (the text of the article should include the objective formulated in one sentence);
- references;
- the date of sending an article to the editorial board is indicated at the end.

The electronic version of the article can be sent by e-mail pedagogy.tnpu@gmail.com or on our official website <http://nzp.tnpu.edu.ua>.



Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University

Commissioned in in preparation 03.12.2020. Signed in print 24.11.20. Format 60 x 84/8. Printing paper.
Order No. 47. Circulation 100 copies. Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University,
2, Kryvonosa Str., Ternopil, 46027