

ISSN 2227-2844

ВІСНИК

**ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА**

№ 6 (329) ЖОВТЕНЬ

2019

ВІСНИК

ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

№ 6 (329) жовтень 2019

Частина II

Засновано в лютому 1997 року
Свідоцтво про реєстрацію:
серія КВ № 14441-3412ПР,
видане Міністерством юстиції України 14.08.2008 р.

Збірник наукових праць внесено до переліку
наукових фахових видань України
(педагогічні науки)
Наказ Міністерства освіти і науки України № 793 від 04.07.2014 р.

Журнал включено до переліку видань реферативної бази даних
«Україніка наукова» (угода про інформаційну співпрацю
№ 30-05 від 30.03.2005 р.)

Рекомендовано до друку на засіданні вченої ради
Луганського національного університету імені Тараса Шевченка
(протокол № 3 від 25 жовтня 2019 року)

Виходить чотири рази на рік

Засновник і видавець –
Луганський національний університет імені Тараса Шевченка

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Головний редактор –
доктор педагогічних наук, професор **Курило В. С.**
Заступники головного редактора –
доктор педагогічних наук, професор **Савченко С. В.**,
доктор педагогічних наук, професор **Караман О. Л.**

Редакційна колегія серії «Педагогічні науки»:

Відповідальний редактор –
Юрків Я. І., кандидат педагогічних наук, доцент.

Члени редакційної колегії:

доктор педагогічних наук, доцент **Бабіч В. І.**,
доктор педагогічних наук, професор **Ваховський Л. Ц.**,
доктор педагогічних наук (Республіка Польща) **Лукашевич-Велеба Й.**,
кандидат педагогічних наук, доцент (Республіка Білорусь) **Іванчикова С. М.**,
доктор педагогічних наук, професор **Лобода С. М.**,
доктор педагогічних наук, професор **Прошкін В. В.**,
доктор педагогічних наук, професор **Харченко С. Я.**,
доктор педагогічних наук, професор **Хриков Є. М.**,
кандидат педагогічних наук, доцент **Швирка В. М.**,
доктор педагогічних наук, професор **Шехавцова С. О.**

Редакційні вимоги до технічного оформлення статей

Редакція «Вісника» приймає статті обсягом 5 – 7 сторінок через 1 інтервал, повністю підготовлених до друку. Статті подаються надрукованими на папері в одному примірнику з додатком диска. Набір тексту здійснюється у форматі Microsoft Word (*.doc, *.rtf) шрифтом № 12 (Times New Roman) на папері формату А-4; усі поля (верхнє, нижнє, правє й лівє) – 3,8 см; верхній колонтитул – 1,25 см, нижній – 3,2 см.

У верхньому колонтитулі зазначається: Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка № ** (***) , 2014.

Статті у «Віснику» повинні бути розміщені за рубриками. Інформація про УДК розташовується у верхньому лівому кутку без відступів (шрифт нежирний).

Через рядок від УДК в лівому верхньому кутку вказуються прізвище, ім'я по-батькові автора (повністю, шрифт жирний). На наступному рядку – учений ступінь, звання, посада, місце роботи; e-mail; ORCID ID (персональний код, який необхідно отримати, заповнивши анкету за посиланням: <https://orcid.org/register>).

Назва статті друкується через рядок великими літерами (шрифт жирний).

Зміст статті викладається за планом: постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями; аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання цієї проблеми та на які спирається автор; виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується ця стаття; формулювання цілей статті (постановка завдання); визначення методики дослідження (сукупність методів дослідження, їх основний зміст, характеристики і показники, які вони фіксують, та одиниці вимірювання); виклад основного матеріалу дослідження з певним обґрунтуванням отриманих наукових результатів; висновки з цього дослідження й перспективи подальших розвідок у цьому напрямку. Усі перелічені елементи повинні бути стилістично представлені в тексті, але графічно виділяти їх не треба.

Посилання на цитовані джерела в тексті оформлюються таким чином: у круглих дужках зазначається прізвище автора, та рік видання роботи (наприклад, Шумська, 2010). Якщо потрібно посилатися на декілька джерел, варто перелічувати їх через крапку з комою (наприклад, Афанасєва, 2016; Богданова & Саннікова, 2015; Moore, 2006). Якщо використовуються цитати, статистика тощо, то слід вказати номер сторінки посилання (Афанасєва, 2016, с. 46; Bruner, 2012, р. 24).

Бібліографія і при необхідності примітки подаються в кінці статті після заголовку „Список використаної літератури” (без двокрапки) у порядку цитування й оформлюються відповідно до ДСТУ 8302:2015. Бібліографічні джерела подаються підряд, без відокремлення абзацем; ім'я автора праці (або перше слово її назви) виділяється жирним шрифтом.

Для коректного індексування публікацій наукометричними системами після «Списку використаної літератури» необхідно навести References. Посилання в References мають бути оформлені латинською; для кирилических цитувань слід транслітерувати імена авторів та назви видань; останні також слід навести в англійському перекладі в [] з зазначенням мови оригіналу в дужках, наприклад, [in Russian], [in Ukrainian]. Назви періодичних видань слід наводити відповідно до офіційного латинського написання за номером реєстрації ISSN. В елементах опису не можна замінити латинські літери на кирилическі. Цитування в References мають бути оформлені за стандартом APA.

Статтю закінчують 3 анотації обсягом 1600-1800 знаків (українською, російською та англійською мовами) із зазначенням прізвища, ім'я та по-батькові автора, назви статті та ключовими словами (3–5 термінів).

Стаття повинна супроводжуватися рецензією провідного фахівця (доктора, професора).

На окремому аркуші подається довідка про автора: (прізвище, ім'я, по-батькові; місце роботи, посада, звання, учений ступінь; адреса навчального закладу (повністю), домашня адреса; e-mail та номери телефонів (службовий, домашній, мобільний) трьома мовами (українською, російською та англійською).

ЗМІСТ

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

1. **Волошинов С. А.** Аналіз сучасних моделей професійної підготовки майбутніх морських фахівців в Україні..... 5
2. **Грицай Я. О.** Ліцензування та акредитація приватних університетів – досвід Німеччини..... 14
3. **Жучок Ю. В.** Студентські олімпіади з алгебри в умовах дистанційного навчання..... 26
4. **Заредінова Е. Р.** Критерії, показники та рівні сформованості соціокультурних цінностей студентів ЗВО..... 36
5. **Коваленко О. В.** Основні принципи формування змісту професійної підготовки фахівців туристичного супроводу (гідів-екскурсоводів) в Білорусі та Україні..... 46
6. **Лашівська Я. В.** Професійна культура майбутнього магістра музичного мистецтва: сутність поняття..... 54
7. **Махновська І. Р., Круковська І. М.** Суспільно-гуманітарна підготовка студентів-медиків – запорука успішного формування та якісного зростання показників їхньої професійної підготовки..... 62
8. **Мигович І. В.** Стратегічні домінанти інституційного менеджменту в контексті освітньої інтернаціоналізації (аналітичне дослідження інституційної політики інтернаціоналізації Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д Ушинського)..... 73
9. **Міронов Р. А.** Психолого-педагогічні засади підготовки майбутніх психологів до психотерапевтичної діяльності в закладах загальної середньої освіти..... 91
10. **Сорока О. В., Калаур С. М.** Конкурентоспроможність менеджерів соціокультурної діяльності..... 100
11. **Таргоній І. В.** Готовність кураторів студентських груп до виховання толерантності у студентів педагогічних коледжів... 109
12. **Тетєрєв В. О.** Основні підрунтя використання технологій e-learning в парадигмі сучасної освіти..... 118
13. **Чернецька Ю. І.** Педагогічна підтримка студентів – майбутніх соціальних працівників у процесі їх підготовки до роботи з наркозалежними..... 125
14. **Швирка В. М.** Квест як сучасна технологія навчання у вищій школі..... 135
15. **Шмир М. Ф.** Саморозвиток як чинник організації і здійснення науково-дослідної діяльності майбутніх учителів іноземної мови..... 142

ІСТОРІЯ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ

16. **Безбородих С. М.** Управління якістю сучасної дошкільної освіти..... 151
17. **Ваховський Л. Ц.** Постнекласична наука й перспективи розвитку університетської освіти..... 158
18. **Мороз Я. Е., Мороз В. П.** Педагогічна творчість як підґрунтя освітнього процесу в творах українського вченого Бориса Коротяєва..... 166
19. **Ступак О. Ю.** Історико-педагогічні засади формування соціальної активності молоді в інститутах громадянського суспільства..... 171

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД В ОСВІТІ

20. **Лі Вейхуа.** Лінгвокультурна компетентність фахівця в умовах глобалізації як сучасна педагогічна проблема: зміст та структура поняття..... 193
21. **Лі Сяоя.** Зміст та структура художньо-естетичної компетентності майбутніх фахівців у галузі дизайну та декоративно-ужиткового мистецтва..... 205
22. **Назмієв А. О.** Мотиваційно-ціннісний компонент соціальної компетентності студентів закладів вищої освіти..... 219
23. **Пришляк О. Ю.** Міжкультурна компетентність у контексті діалогу культур..... 228
24. **Прошкін В. В.** Соціально-комунікативна компетентність майбутніх викладачів вищої школи: стан та очікування..... 239
25. **Степаненко В. В.** Сутність і зміст абстрактного мислення як загальної компетентності у підготовці студентів спеціальності «Технології медичної діагностики та лікування»..... 248
26. **Чорнобай К. Г., Бондаренко Л. І.** Використання графічного способу розв'язання задач при формуванні практичної компетентності майбутніх учителів фізики..... 255
27. **Янь Лі.** Музика як полілог культур у сучасному глобальному світі у контексті формування полікультурної компетентності майбутніх вчителів музичного мистецтва..... 266

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

УДК 378.091(477):656.6

DOI: 10.12958/2227-2844-2019-6(329)-2-5-13

Волошинов Сергій Анатолійович,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інноваційних технологій та технічних засобів судноводіння Херсонської державної морської академії, м. Херсон, Україна.

s_voloshinov@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0001-7436-514X>

АНАЛІЗ СУЧАСНИХ МОДЕЛЕЙ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МОРСЬКИХ ФАХІВЦІВ В УКРАЇНІ

Професійна діяльність моряків пов'язана із забезпеченням безпеки національного і міжнародного морського судноплавства та розвитком морської торгівельної галузі України. Професійна підготовка морських фахівців регламентується вимогами міжнародних конвенцій, учасником яких є й Україна. Наразі головною характеристикою фахівця стає не лише рівень його сьогоденних професійних компетентностей, а й здатність до самовдосконалення, освоєння нового й адаптації до постійно змінюваних умов роботи.

У зв'язку із цим професійна підготовка майбутніх морських фахівців має постійно зазнавати модернізації. Це актуалізує питання вивчення попереднього досвіду професійної підготовки у сучасних наукових дослідженнях з метою моделювання процесу професійної підготовки майбутніх морських фахівців з урахуванням висновків попередніх наукових досліджень та тенденцій у морській освіті.

Моделюванню професійної підготовки майбутніх фахівців присвячено праці таких українських науковців: Л. Коваль, Л. Нікітченко, І. Костікова (учителів), Т. Коваль (менеджерів-економістів), І. Бойчук (фармацевтів), Є. Бесєдіна (майбутніх перекладачів), Т. Сокол (менеджерів туристичної індустрії), М. Росток (обліковців з реєстрації бухгалтерських даних), Л. Максимчук (економістів-міжнародників) тощо. Зокрема аналізу сучасних моделей підготовки фахівців присвячено праці К. Осадчої (Осадча, 2018), О. Місечко, В. Корнієнко та ін..

Питанням моделювання професійної підготовки майбутніх морських фахівців займалися закордонні вчені вчені Г. Емад (G. Emad), В. Рот (W. Roth), В. Дулін, В. Єфентьев, О. Касьянов, Є. Скачков, Л. Ступіна, Н. Рєпин, В. Фадєєва та ін.. З досліджень вчених можна зробити висновок про те, що універсальної моделі професійної підготовки морських фахівців не розроблено.

У дослідженні ми дотримуємося визначення С. Щерби, що моделювання – це опосередкований метод пізнання, що передбачає вивчення об'єкта на основі його копії (моделі), а модель – реально існуюча чи мислено уявна система, що замінює в пізнавальному процесі систему-оригінал і перебуває з нею у відношеннях подібності, тотожності, однаковості (Щерба & Заглада, 2011).

Вважаємо доцільним проаналізувати у хронологічному порядку дослідження українських вчених щодо розробки моделей професійної підготовки майбутніх морських фахівців.

І. Соколом запропоновано модель формування професійної компетентності майбутніх судноводіїв у процесі вивчення фахових дисциплін, яку розроблено на засадах особистісно-діяльнісного, системного і андрагогічного підходів, що передбачає залучення курсантів до складання і розв'язування професійних задач. Модель визначає структуру професійної компетентності, передбачає розробку технології вивчення обраної для експерименту навчальної дисципліни та визначення педагогічних умов, що забезпечують ефективність цього процесу, а саме: управління якістю формування професійної компетентності майбутніх судноводіїв шляхом моніторингу процесу навчання морехідної астрономії та його результатів; застосування диференційованого підходу до формування у майбутніх судноводіїв професійної компетентності при вивченні морехідної астрономії; реалізація міжпредметних зв'язків з фундаментальними та іншими фаховими дисциплінами, пов'язаними з навчанням майбутніх судноводіїв основ судноводіння; комп'ютерна підтримка навчально-пізнавальної діяльності курсантів; готовність викладача до реалізації моделі формування професійної компетентності майбутніх судноводіїв.

Ця модель, не зважаючи на те, що має всі доцільні структурні елементи, включаючи структуру компетентності й умови ефективності досліджуваного процесу, не може бути повністю використана при моделюванні професійної підготовки майбутніх морських фахівців. Вона спрямована на формування професійної компетентності лише майбутніх судноводіїв, а не морських фахівців, до яких входять посади, визначені класифікатором професій ДК 003:2010 та довідником кваліфікаційних характеристик професій працівників Випуск 67 «Водний транспорт» та пов'язані із управлінням рухом суден, експлуатацією суден та їх систем, управління операціями суден, забезпеченням безпеки судноплавства (Сокол, 2011).

Вивчаючи педагогічні умови реалізації андрагогічного підходу у професійній підготовці робітників морського транспорту Н. Черненко досліджено модель професійної підготовки осіб рядового складу в процесі формування їх професійно важливих якостей. У її структурі авторкою виділено цільовий, нормативний, теоретико-методологічний, організаційно-змістовий, діагностичний і результативний блоки, які поєднані системою зв'язків. Це дозволяє комплексно розглянути

досліджуваний процес з позицій андрагогічного, компетентнісного, системного та діяльнісних підходів, що створює можливість для охоплення в єдину систему основних напрямів й педагогічних умов реалізації андрагогічного підходу в процесі формування професійно важливих якостей слухачів (Черненко, 2016).

На нашу думку, запропонована модель, маючи за мету формування професійно важливих якостей робітників морського транспорту засобами дисциплін загальнопрофесійного циклу, не відображає усієї сукупності професійної підготовки майбутніх морських фахівців, а лише її аспекти. Таким чином, у моделюванні професійної підготовки майбутніх морських фахівців вона може бути використана частково.

С. Барсук було розроблено та експериментально перевірено модель формування іншомовного професійного діалогічного мовлення майбутніх судноводіїв на засадах комунікативно-когнітивного підходу, яку представлено елементами педагогічного процесу, що забезпечують формування професійної комунікативної компетентності. Ця дидактична модель відображає цільовий, процесуальний, змістовий, контрольний-операційний компоненти, а також включає моніторинг сформованості іншомовного професійного діалогічного мовлення майбутніх судноводіїв на засадах комунікативно-когнітивного підходу (Барсук, 2016).

Ця модель орієнтована на навчання англійської мови за професійним спрямуванням, а за мету ставиться формування іншомовного професійного діалогічного мовлення майбутніх судноводіїв. Всі її компоненти спрямовані на її досягнення, що не є метою нашого моделювання професійної підготовки майбутніх морських фахівців, а лише її частиною. Варто виділити запропонований у цій моделі моніторинг навчальних досягнень студентів, він дає можливість простежити динаміку змін, що відбулися під час формувального етапу експерименту і порівняти їх з результатами на констатувальному етапі.

А. Юрженко розробила та експериментально перевірила модель формування англійської комунікативної компетентності майбутніх судових механіків на засадах гейміфікованого підходу. У системі змішаного навчання дослідниця використовувала такі ігрові елементи, які підвищували ефективність, призвели до зросту мотивації тощо: таблиці лідерів, бали, місії та рівні, гейміфіковані вправи, квести та ін. Продуктивність впровадженої моделі авторка довела зростанням якості та іспішності (Юрженко, 2018).

Л. Гергановим розроблено з урахуванням вимог системи управління якістю ISO 9001-2008 і міжнародних Конвенцій і Кодексу ПДНВ та доведено ефективність моделі професійної підготовки кваліфікованих робітників морського профілю на виробництві. Вона містить методологічний, цільовий, змістовий, суб'єктний, методичний та оцінно-результативний компоненти, що уможливають реалізацію психолого-педагогічного, організаційно-технічного, навчально-методичного і кадрового забезпечення підготовки кваліфікованих

робітників морського профілю на виробництві. У ході дослідження науковцем було доведено, що ця модель уможливило здійснення навчального процесу на виробництві на основі сучасного навчально-методичного забезпечення; інноваційних педагогічних технологій, тренажерних комплексів, упровадження об'єктивних критеріїв оцінювання рівнів розвиненості професійної компетентності моряків згідно з Кодексом ПДНВ (Георганов, 2016).

У ході дослідження розроблення, упровадження й реалізації змісту фізичної освіти у морській вищій школі В. Чернявським запропоновано освітню модель фахівців річкового та морського транспорту, що включає такі компоненти як вільне володіння загальнонауковими та спеціальними знаннями та вміннями, здатність до адекватного застосування професійного інструментарію, до втілення знань і умінь в дії, узгодженість цих дій з цілями й умовами професійної діяльності, готовність до її багатоаспектності; сформованість і зрілість професійно значущих якостей, усвідомлення особистісного сенсу професійних дій, задоволеність вибором професії; фізична і моральна готовність до здійснення професійної діяльності, здатність до комунікації на суб'єкт-суб'єктному і суб'єкт-об'єктних рівнях, до виявлення та обліку індивідуальних особливостей суб'єктів комунікації, до створення сприятливого психологічного клімату в колективі; екологічна грамотність, усвідомлене і дбайливе ставлення до водних екосистем своєї країни та інших країн світу, здатність до запобігання експлуатаційного та аварійного забруднення моря з суден; розвинуте почуття патріотизму, відповідальності за сьогодення і майбутнє своєї Батьківщини, активна громадянська позиція, неприйняття негативних висловлювань на адресу керівництва країни, використання необ'єктивних відомостей про події, що в ній відбуваються, сформованість почуття самодостатності і розуміння того, що воно є головною перевагою нації (Чернявський, 2017).

Така модель є теоретичною і має відображення у освітньому стандарті та в освітніх програмах у процесі навчання у закладах вищої морської освіти. Вона не передбачає існування майбутніх фахівців у сучасному інформаційному суспільстві і орієнтована передусім на вивчення фізики, а не на загальну професійну підготовку майбутніх морських фахівців.

Л. Ліпшиць розроблено модель формування соціокультурної компетентності майбутніх судноводіїв міжнародних рейсів у процесі вивчення соціально-гуманітарних дисциплін, що складається із п'яти блоків: цільовий (мета, завдання); теоретико-методологічний (підходи, принципи); змістовий (соціально-гуманітарні дисципліни, спецкурс «Формування соціокультурної компетентності майбутніх судноводіїв міжнародних рейсів»); технологічний (форми, методи, засоби); оцінювально-результативний (критерії, показники, рівні сформованості соціокультурної компетентності, очікуваний результат). Констатовано,

що модель може бути дієвою лише за певних педагогічних умов. В основу моделі покладено ідею формування у курсантів соціокультурної компетентності шляхом отримання знань про особистість, суспільство, культуру та опанування норм міжособистісного і міжкультурного спілкування від початкового етапу навчання до самостійної діяльності (Ліпшиць, 2018).

Модель має всі потрібні структурні елементи, проте не задовольняє нашої цілі у формування професійної компетентності, а лише такої її складової як соціокультурна компетентність. Також модель спрямована на професійну підготовку судноводіїв міжнародних рейсів. Натомість метою моделювання нашої моделі є професійна підготовка майбутніх морських фахівців, серед яких, крім судноводіїв, розуміються й інші професії.

Досліджуючи проблему формування професійної компетентності майбутніх суднових механіків, О. Дендеренком науково обґрунтовано й експериментально перевірено ефективність трьох моделей формування професійної компетентності майбутніх суднових механіків засобами інтеграції природничих і загальнотехнічних дисциплін, в основу яких покладено особистісно-діяльнісний, компетентнісний, проблемноінтегративний, контекстний і системний підходи. Ці моделі виступають блоками інтегративної моделі методичної системи інтегрованого навчання майбутніх суднових механіків у ЗВО морського профілю. Як всі моделі так і інтегративна модель, запропонована науковцем, стосуються окремих аспектів професійної підготовки майбутніх морських фахівців, тому їх елементи можуть бути застосовані у процесі моделювання професійної підготовки майбутніх морських фахівців (Дендеренко, 2018).

Таким чином, на основі аналізу сучасних моделей професійної підготовки майбутніх морських фахівців в Україні можна виділити позитивні риси у проаналізованих моделях, які можуть бути застосовані у моделюванні професійної підготовки морських фахівців: розробка на засадах системного, особистісного, діяльнісного, диференційованого, комунікативного, когнітивного та компетентнісного підходів; орієнтація на міжнародні стандарти та інтеграцію до світового співтовариства та світової морської галузі; обґрунтування педагогічних умов, що забезпечують ефективність різних аспектів процесу професійної підготовки майбутніх морських фахівців; акцент на здійсненні моніторингу процесу професійної підготовки. Аналіз також дозволяє зробити висновок про відсутність універсальної моделі професійної підготовки морських фахівців в Україні з урахуванням тенденцій інформаційного суспільства та морської галузі.

Перспективи подальшого дослідження пов'язані з моделюванням професійної підготовки майбутніх морських фахівців в умовах сучасного інформаційного суспільства.

Список використаної літератури

- 1. Осадча К. П.** Сучасні моделі підготовки педагогів до здійснення тьюторської діяльності. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*. 2018. № 1. С. 207–214.
- 2. Щерба С. П.,** Заглада О. А. Філософія / за ред. С. П. Щерби. К.: Кондор, 2011. 548 с.
- 3. Сокол І. В.** Формування професійної компетентності майбутніх судноводіїв у процесі вивчення фахових дисциплін: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Херсон, 2011. 20 с.
- 4. Черненко Н. І.** Педагогічні умови реалізації андрагогічного підходу у професійній підготовці робітників морського транспорту: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Херсон, 2016. 282 с.
- 5. Барсуک С. Л.** Педагогічні умови формування іншомовного професійного мовлення майбутніх судноводіїв на засадах комунікативно-когнітивного підходу: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Херсон, 2016. 258 с.
- 6. Юрженко А. Ю.** Педагогічні умови підготовки майбутніх суднових механіків у процесі вивчення англійської мови за професійним спрямуванням. *Інженерні та освітні технології*. 2018. Т. 6. № 4. С. 48–57.
- 7. Герганов Л. Д.** Теоретичні і методичні засади професійної підготовки кваліфікованих робітників морського профілю на виробництві: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ, 2016. 39 с.
- 8. Чернявський В. В.** Теоретичні і методичні засади навчання фізики майбутніх фахівців морського та річкового транспорту: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. Київ, 2017. 492 с.
- 9. Ліпшиць Л. В.** Формування соціокультурної компетентності майбутніх судноводіїв міжнародних рейсів у процесі вивчення соціально-гуманітарних дисциплін: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Херсон, 2018. 253 с.
- 10. Дендеренко О. О.** Формування професійної компетентності майбутніх суднових механіків у процесі інтеграції природничих і загально технічних дисциплін: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2018. 344 с.

References

- 1. Osadcha, K. P.** (2018). Suchasni modeli pidhotovky pedahohiv do zdiisnennia tiutorskoi diialnosti [Modern models of teacher training for tutoring]. *Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Pavla Tychyny – Research Publications Collection of Uman State Pedagogical University*, 1, 207-214 [in Ukrainian].
- 2. Shcherba, S. P., & Zahlada O. A.** (2011). Filosofiia [Philosophy]. K.: Kondor [in Ukrainian].
- 3. Sokol, I. V.** (2011). Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnykh sudnovodiiv u protsesi vyvchennia fakhovykh dystsyplin [Future navigators professional competence formation in the process of special disciplines study]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kherson [in Ukrainian].
- 4. Chernenko, N. I.** (2016). Pedahohichni umovy realizatsii andrahohichnoho pidkходу u profesiinii pidhotovtsi robitnykiv morskoho transportu [The pedagogical conditions of the andragogical approach realization in the vocational training of maritime traffic workers].

Extended abstract of candidate's thesis. Kherson [in Ukrainian].

5. Barsuk, S. L. (2016). Pedagogichni umovy formuvannya inshomovnoho profesiinoho movlennia maibutnikh sudnovodiiv na zasadakh komunikativno-kohnitivnoho pidkhodu [Pedagogical conditions of formation of foreign professional communicative skills of future navigators based on Communicative and Cognitive approaches]. *Extended abstract of candidate's thesis. Kherson [in Ukrainian].*

6. Yurzhenko, A. Yu. (2018). Pedagogichni umovy pidgotovky maybutnikh sudnovykh mekhanikiv u protsesi vyvchennya anhliys'koyi movy za profesiynym spryamuvannyam [Pedagogical conditions for training of future ship engineers in the process of English for specific purpose learning]. *Inzhenerni ta osvitni tekhnolohii – Engineering and Educational Technologies, Vols. 6, №4, 48-57 [in Ukrainian].*

7. Gerganov, L. D. (2016). Teoretychni i metodychni zasady profesiinoi pidgotovky kvalifikovanykh robitnykiv morskoho profilu na vyrobnytstvi [Theoretical and methodological foundations of professional training of skilled workers of the sea profile on the production]. *Extended abstract of doctor's thesis. Kyiv [in Ukrainian].*

8. Cherniavskiy, V. V. (2017). Teoretychni i metodychni zasady navchannia fizyky maibutnikh fakhivtsiv morskoho ta richkovoho transportu [Theoretical and methodological basics of Physics teaching of future specialists of sea and river transport]. *Extended abstract of doctor's thesis. Kyiv [in Ukrainian].*

9. Lipshyts, L. V. (2018). Formuvannia sotsiokulturnoi kompetentnosti maibutnikh sudnovodiiv mizhnarodnykh reisiv u protsesi vyvchennia sotsialno-humanitarnykh dystsyplin [Formation of sociocultural competence of future navigators of international voyages in the process of studying social and humanitarian disciplines]. *Extended abstract of candidate's thesis. Kherson [in Ukrainian].*

10. Denderenko, O. O. (2018). Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh sudnovykh mekhanikiv u protsesi intehratsii pryrodnychykh i zahalno tekhnichnykh dystsyplin [Formation of professional competence of future marine engineers in the integration process of natural and general technical disciplines]. *Extended abstract of candidate's thesis. Kyiv [in Ukrainian].*

Волошинов С. А. Аналіз сучасних моделей професійної підготовки майбутніх морських фахівців в Україні

У статті у хронологічному порядку проаналізовано дослідження українських вчених щодо розробки моделей професійної підготовки майбутніх морських фахівців. Виділено такі сучасні моделі: формування професійної компетентності майбутніх судноводіїв у процесі вивчення фахових дисциплін, професійної підготовки осіб рядового складу в процесі формування їх професійно важливих якостей, формування іншомовного професійного діалогічного мовлення майбутніх судноводіїв, професійної підготовки кваліфікованих робітників морського профілю на виробництві, фахівців річкового та морського транспорту, формування соціокультурної компетентності майбутніх судноводіїв міжнародних рейсів у процесі вивчення соціально-

гуманітарних дисциплін, формування професійної компетентності майбутніх судових механіків засобами інтеграції природничих і загальнотехнічних дисциплін. Зроблено висновок про відсутність універсальної моделі професійної підготовки морських фахівців в Україні.

Ключові слова: модель професійної підготовки, морські фахівці, вища морська освіта.

Волошинов С. А. Анализ современных моделей профессиональной подготовки будущих морских специалистов в Украине

В статье в хронологическом порядке проанализированы исследования украинских ученых по разработке моделей профессиональной подготовки будущих морских специалистов. Выделены следующие современные модели: формирования профессиональной компетентности будущих судоводителей в процессе изучения специальных дисциплин, профессиональной подготовки лиц рядового состава в процессе формирования их профессионально важных качеств, формирования иноязычной профессиональной диалогической речи будущих судоводителей, профессиональной подготовки квалифицированных рабочих морского профиля на производстве, специалистов речного и морского транспорта, формирования социокультурной компетентности будущих судоводителей международных рейсов в процессе изучения социально-гуманитарных дисциплин, формирования профессиональной компетентности будущих судовых механиков средствами интеграции естественных и общетехнических дисциплин. Сделан вывод об отсутствии универсальной модели профессиональной подготовки морских специалистов в Украине.

Ключові слова: модель профессиональной подготовки, морские специалисты, высшее морское образование.

Voloshinov S. Analysis of Current Models of Future Maritime Specialists' Professional Training in Ukraine

In the article, the following modern models on the basis of the analysis of Ukrainian scientists' researches on the development of models of future maritime specialists' professional training are highlighted: formation of professional competence of future navigators in the process of professional disciplines study, professional training of ratings in the process of forming their professionally important qualities, formation of foreign-speaking professional dialogical speech of future navigators, professional training of skilled workers of the maritime industrial profile, specialists of river and maritime transport, formation of socio-cultural competence of future international voyages' navigators in the process of studying social and humanitarian disciplines, formation of professional competence of ship

engineers by means of integration natural and general technical disciplines. The author highlights the positive features in the analyzed models: development on the basis of systemic, personal, differentiated, communicative, cognitive and competence approaches; focus on international standards and integration into the global community and the global maritime industry; substantiation of pedagogical conditions that ensure the effectiveness of various aspects of the process of professional training of future maritime specialists; emphasis on monitoring the training process. It is concluded that there is no universal model of professional training of maritime specialists in Ukraine.

Key words: model of professional training, maritime specialists, higher maritime education.

Стаття надійшла до редакції 03.09.2019 р.

Прийнято до друку 25.10.2019 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Ваховський Л. Ц.

УДК 342.9(477)

DOI: 10.12958/2227-2844-2019-6(329)-2-14-25

Грицай Яна Олегівна,

здобувач Льотної академії Національного авіаційного університету,
м. Кропивницький, Україна.

kiusz@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0002-5797-4258>

ЛІЦЕНЗУВАННЯ ТА АКРЕДИТАЦІЯ ПРИВАТНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ – ДОСВІД НІМЕЧЧИНИ

Розвиток системи забезпечення якості освіти наріжний камінь трансформацій, які перманентно мають місце в університетській освіті України. Вивчення і аналіз поступового розвитку процесів ліцензування та акредитації як особливої процедури офіційного підтвердження права суб'єкту на ведення освітньої діяльності з додержанням правил, нормативних вимог і стандартів засвідчує наші устримління її оптимізації до кращих європейських практик. Однак, останні не є статичними. Європейські підходи також удосконалюються аби адекватно відповідати на зміни – явні і імпліцитні, що мають місце у вищій освіті диверсифікація вищої освіти, радикальне оновлення навчальних програм, посилення взаємозв'язку вищої школи ринком праці; розвиток соціального діалогу та соціального партнерства; рух від поняття кваліфікації до поняття компетенції; трактування якості вищої освіти як «спільного знаменника» реформ вищої освіти. Тому, вочевидь, системне і послідовне вивчення кращого зарубіжного досвіду, якого нам бракує, слугуватиме подальшій оптимізації адміністративно-процесуальних відносин вищих закладів освіти з органами публічної влади.

Питання ліцензування та акредитації в приватних університетах Німеччини як форми управління приватним сектором вищої освіти досліджували Л. Айзікова, Ф. Альтбах, В. Байденко, О. Васюк, Т. Гоголкіна, І. Добрянський, А. Космюцкий, Т. Коченкова, Х. Мюнклер, О. Федоров, В. Чорна. В Німеччині серед різноманітних адміністративних процедур у сфері освіти, у тому числі в діяльності вищих навчальних закладів, можна відзначити процедури створення та реорганізації ВЗО, ліцензування їх діяльності, акредитації; порядок прийому до вищих навчальних закладів; порядок індивідуального обліку результатів засвоєння студентами освітніх програм; процедури, пов'язані з реалізацією статусу студента; порядок, види й форми підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників; процедури визнання й установлення еквівалентності документів іноземних держав про вищу. Виділяючи в загальному масиві процедур у сфері освіти ті, що мають чітко виражений адміністративно-правовий характер, окремо слід

відзначити процедуру ліцензування вищих навчальних закладів та акредитацію.

Метою статті є дослідження процедури ліцензування та акредитації вищих навчальних закладів Німеччини приватної форми навчання, а також визначення змісту понять «ліцензування» та «акредитація». Розгляд сучасного стану проведення процедури у приватних навчальних закладах Німеччини та аналіз основних етапів їх реалізації.

В Європі дотепер відсутня єдина система інституціональної оцінки діяльності освітніх закладів, аналогічна системі акредитації у США, однак, у кожній країні існують свої підходи до забезпечення й оцінки якості вищої освіти. ВЗО створюють системи гарантій якості освіти, засновані на відповідності їхніх навчальних програм, матеріальних ресурсів, науково-методичного забезпечення, кадрів і структури управління певним вимогам із боку суспільства, особи, держави.

У Німеччині кожний університет повинен пройти перевірку якості, що може бути внутрішньою, якщо ВЗО задіює своїх експертів, або зовнішньою. У випадку останньої експерти запрошуються ззовні, зі спеціальних агентств, які проводять перевірку, адже «контроль якості освіти передбачає організацію акредитаційних агентств, незалежних від національних урядів і міжнародних організацій» (Грицай, 2016). Їхня оцінка ґрунтується на тих знаннях, навичках і вміннях, які здобули випускники.

Варто зауважити, що перевірка є обов'язком ВЗО, їхньою внутрішньою справою, в той час як здійснення акредитації покладене лише на зовнішнє агентство, яке обирається та оплачується ВЗО. Однак, агентства перевіряють не ВЗО, а конкретні освітні програми, тож на кожну освітню програму необхідно наймати таке агентство, яке б могло перевірити та допустити конкретну програму до користування (Баншерус, 2010). Нагальна проблема німецьких ВЗО полягає в тому, що вони не встигають подавати програми на акредитацію або не мають для цього необхідних коштів. Тому акредитованими є лише 3% нових програм, за іншими навчання ще не розпочалось (Носова 2012).

Перелік уповноважених агентств акредитації включає *Akkreditierungs-, Zertifizierungs- und Qualitätssicherungs-Institut (ACQUIN)* – інститут із забезпечення акредитації, сертифікації, контролю якості; *Akkreditierungsagentur für Studiengänge im Bereich Gesundheit und Soziales (AHPGS)* – акредитаційне агентство в галузі соціальних програм і програм здоров'я; *Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung kanonischer Studiengänge (AKAST)* – агентство із забезпечення якості та акредитації канонічних програм; *Agentur für Qualitätssicherung durch Akkreditierung von Studiengängen (AQAS)* – агентство забезпечення якості акредитацією програм; *Akkreditierungsagentur für Studiengänge der Ingenieurwissenschaften, der Informatik, der Naturwissenschaften und der Mathematik (ASIIN)* – акредитаційне агентство з вивчення програм у царині інформатики, природничих наук і математики; *Foundation for*

International Business Administration Accreditation (FIBAA) – акредитаційний фонд з економіки (ділова адміністрація); *Organ für Akkreditierung und Qualitätssicherung der Schweizerischen Hochschulen (OAQ)* – орган з акредитації та забезпечення якості освіти Швейцарських ВНЗ; *Zentrale Evaluations- und Akkreditierungsagentur Hannover (ZEvA)* – центральне агентство з оцінки та акредитації в Ганновері; *Evaluationsagentur Baden-Württemberg (evalag)* – агентство з оцінки Баден-Вюртемберг; *Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung Austria (AQ Austria)* – агентство із забезпечення якості та акредитації Австрія Акредитацію приватних і релігійних університетів з 2001 року проводить Німецька наукова рада (*Wissenschaftsrat*). Відповідно до резолюції Конференції міністрів освіти було створено Організацію з акредитації освітніх програм у Німеччині або Раду з акредитації, освітньої науки (КМК). Рада встановлює принципи й критерії акредитації освітніх програм усіх рівнів, які реалізують сертифіковані агентства.

Серед акредитаційних агентств, які працюють у Німеччині, наявні й закордонні. У більшості держав всі ВЗО мають право отримати акредитацію іноземних установ. У Німеччині це можливо лише у випадку акредитації спільних освітніх програм, у той час як такі програми можуть лише визнаватися валідними, але не акредитуватися зарубіжними агентствами.

Поява акредитаційних агентств була результатом наполегливої роботи зі створення інфраструктури установ, які організують процедуру акредитації, і розроблення критеріїв її проведення. Ця робота тривала з 1999 по 2001 р., тож до 2001 р. в Німеччині практично завершилося формування дворівневої системи акредитації, що, на думку Л. Шеремет (*Шеремет 2009*), фактично означає зміну парадигми розвитку вищої освіти в Німеччині.

Центральним органом в німецькій системі акредитації (СА) є Організація з акредитації навчальних спеціальностей/програм Німеччини, створена 8 грудня 1998 р. за спільної ініціативи Конференції міністрів освіти земель та ректорів німецьких ВЗО. Частіше її називають Акредитаційна рада (*Akkreditierungsrat*). Завдання Ради полягає в атестації чи акредитації агентств, які, своєю чергою, мають здійснювати акредитацію навчальних програм (спеціальностей) за рівнями бакалавр і магістр. Агентства утворюють другий рівень СА. Як агентства, так і акредитовані ними спеціальності, отримують у разі успішного проходження експертизи знак якості Акредитаційної ради (АР). Рада також визначає вимоги до процедури акредитації спеціальностей, систем забезпечення якості та агентств, відповідає за здійснення акредитації на основі надійних, прозорих та міжнародновизнаних критеріїв.

Діяльність Організації з акредитації навчальних спеціальностей спрямована на врегулювання/регламентацію процесу акредитації (визначення правил, засад і меж повноважень), акредитування та реакредитування агентств на певний термін, узгодження спільних та

специфічних для кожної землі структурних вимог до акредитації, інтенсифікацію міжнародної співпраці в галузі акредитації та забезпечення якості, сприяння конкуренції між агентствами, оприлюднення результатів акредитації, тобто регулярне звітування перед представниками земель про акредитаційні процеси та моніторинг здійснення акредитації агентствами.

Таким чином, німецька акредитаційна система характеризується децентралізованою організацією (рис. 1). Акредитація окремих спеціальностей (програмна акредитація) та внутрішніх систем забезпечення якості ВНЗ (системна акредитація) проводиться акредитаційними агентствами, які отримали дозвіл від АР. Правовий фундамент СА становлять закон Про заснування організації з акредитації навчальних спеціальностей/програм у Німеччині (*Stiftung zur Akkreditierung von Studiengängen in Deutschland*); угоди між Організацією та агентствами, що визначають права й обов'язки партнерів по СА; договори, за якими агентства зобов'язуються виконувати рішення АР та спиратися на спільні (для всіх земель) структурні вимоги Конференції міністрів освіти (*Landergemeinsamen Strukturvorgaben der Kultursministerkonferenz*).

До складу АР входять 4 представники державних ВЗО, 4 представники земель, 5 представників професійної практики (один з яких є уповноваженим зі службового права відповідного земельного міністерства), двоє студентів, двоє іноземних фахівців з акредитації та один представник агентства з правом дорадчого голосу.

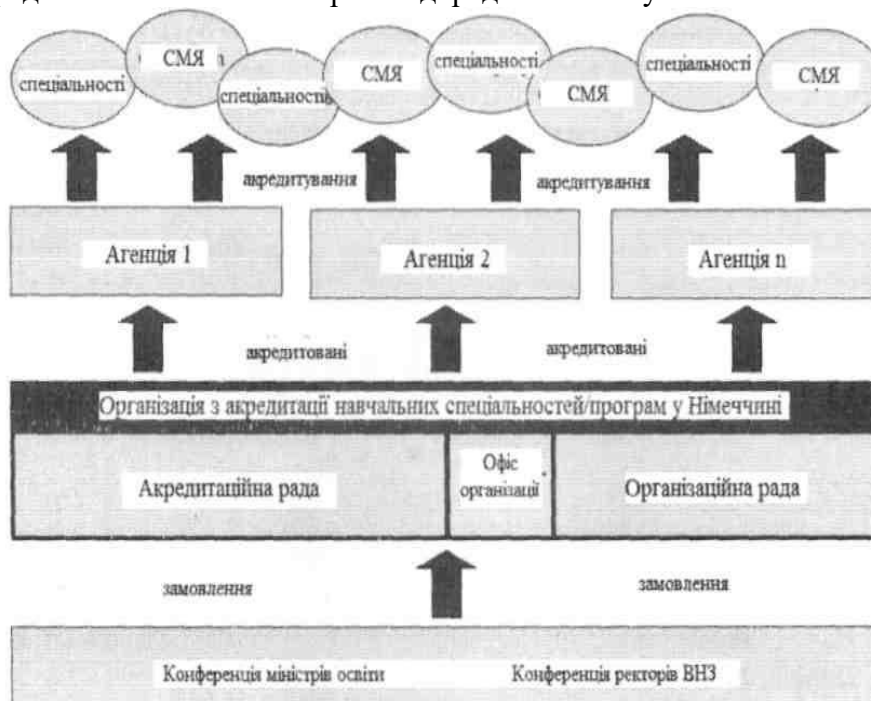


Рис. 1. Німецька система акредитації

Крім того, на першому рівні німецької СА, поряд із акредитаційною, діє Організаційна рада (*Stiftungsrat*), яка здійснює моніторинг правомірності та ефективності роботи АР і Організації загалом. До її складу входять 6 представників від земель (призначені Конференцією міністрів освіти на 4 роки) та 5 – від Конференції ректорів (призначені на 4 роки).

За час, що минув від почату століття, розв'язання питання акредитації програм і ВЗО за всіма циклами (освітніми рівнями) набуло в Німеччині масштабного втілення. За даними Федеральної статистичної служби, у 2014 р. у Німеччині налічувалося 423 ВЗО, серед яких: 106 університетів (у тому числі 34 приватних), 76 педагогічних, теологічних та мистецьких вищих шкіл, 212 професійних вищих шкіл та 29 вищих шкіл з управління. За статистикою АР, станом на 22.05.2016 р. офіційно зареєстрованими є 18089 спеціальностей, які можна здобути в німецьких ВНЗ. Серед них 8186 із рівнем бакалавра (з них акредитовано 58,16%) та 8105 з рівнем магістра (акредитовано 51,6%) [5].

Офіційні статистичні дані щодо акредитації спеціальностей за профілем ВЗО подано в таблиці 2.1.

Таблиця 1

Акредитовані спеціальності в німецьких ВЗО за профілем закладів

Профіль ВЗО	Бакалавр	Магістр	Диплом/ Магістр	Разом
Математичні та природознавчі науки	947	749	1	1697
Сільське, лісове, домашнє господарство та харчова промисловість	106	103		209
Інженерні науки	1280	975		2255
Мистецтво та музика	292	233		525
Юридичні, соціальні, економічні науки	1247	1183	3	2433
Медичні науки	374	314		688
Мово- та культурознавство	1293	1037	26	2356

Узагальнену інформацію про акредитацію спеціальностей у німецьких ВЗО різних типів у розрізі освітньо-кваліфікаційних рівнів (ступенів) бакалавра, магістра та «диплом/магістра» представлено в таблиці 2.2.

Таблиця 2

Акредитовані спеціальності за рівнями у ВЗО різних типів

Тип ВЗО	Бакалавр	Магістр	Диплом/ Магістр	Разом
Університети/приватні	2066/561	2491/503	26/6	4583/1070
Вищі технічні школи/приватні	2561/422	1459/348	2	4022/770
Мистецькі та музичні вищі школи/приватні		186/27		186/27
Разом	4627/983	4136/878	28/6	8791/1867

У графі «Диплом/Магістр» обох останніх таблиць подано інформацію щодо ВЗО, які продовжують здійснювати підготовку фахівців за національною традицією і видавати документи про освіту за освітньо-кваліфікаційними рівнями (ступенями), що склалися до підписання Німеччиною Болонської декларації.

Станом на січень 2015 р., за статистичними даними АР, акредитацію системи забезпечення якості успішно пройшли двадцять шість, у тридцяти навчальних закладах, процедура ще тривала до травня відповідного року, ситуація залишалася незмінною. П'ять із двадцяти шести акредитованих університетів, а саме Мюнхенський технічний університет, Гейдельберзький університет Рупрехта-Карла, Тюбінгенський університет Еберхарда Карла, Дрезденський технічний університет та Університет Карлсруе входять до рейтингу *The Times Higher Education World University Rankings*.

Нині уряд Німеччини провадить політику жорсткої диференціації всіх закладів вищої освіти за якістю надаваних науково-освітніх послуг. У цьому аспекті Університети Німеччини можна умовно розділити на чотири типи.

ВЗО першого типу (елітні університети) фокусують свою діяльність на наукових дослідженнях і посідають чільні позиції у світових рейтингах університетів. ВЗО цього типу інтенсивно співпрацюють із науково-дослідними інститутами, забезпечують інноваційний, «проривний» характер проведених досліджень, є привабливим місцем роботи для видатних вчених і місцем навчання особливо амбітних студентів.

Значна кількість університетів належить до другого типу ВЗО, які мають низку напрямів науково-освітньої діяльності, відомих на національному рівні. Ці ВЗО можуть залучати видатних вчених і здібних студентів лише на певні факультети, кафедри та напрями підготовки.

Третій тип ВЗО об'єднує найбільшу кількість університетів, які є регіональними «провайдерами», тобто рекрутують студентів насамперед зі свого регіону й задовольняють у процесі своєї науково-освітньої діяльності регіональні потреби. Регіональні університети виконують замовлення місцевих підприємств і організацій на підготовку кадрів і наукові розробки.

Четвертий тип ВЗО концентрує свою увагу, переважно, на науково-освітній діяльності, «далекій» від великої науки і має прикладний характер.

З огляду на викладення, освітній менеджмент сучасного німецького ВЗО повинен бути чітко зорієнтований на те, яким чином забезпечити гідне місце університету як навчальної та науково-дослідницької установи серед найпрестижнішої групи університетів. Тож, користуючись тим, що в Німеччині немає державних освітніх стандартів, кожний ВЗО самостійно розробляє освітню програму, орієнтуючись на потреби роботодавців, для яких вони готують фахівців (Грищенко 2015).

Програми мають модульну структуру й велику кількість напрямів. Наприклад, у технічному університеті імені Людвіга і Максиміліана їх налічується п'ятдесят вісім, з них чотирнадцять – англійською мовою, а для дисциплін за вибором відсоток англомовних курсів сягає 75%.

Крім того, ВЗО Німеччини надають студентам усіх факультетів можливість безкоштовно оволодіти додатковими кваліфікаціями, які можуть бути корисними під час пошуку роботи. Це включає різні лекції, семінари, практичні заняття, на яких студентів навчають комп'ютерних програм, іноземних мов, ключових соціальних і комунікативних компетенцій (виступ перед певною аудиторією, ведення необхідного діалогу, ділова переписка, складання претензій, робота в колективі, вирішення конфліктних ситуацій, основи журналістики, громадська робота тощо). Набуті в такий спосіб компетенції мають стати у пригоді не лише під час пошуку роботи, а й у трудовій діяльності. Безумовно, що для цього потрібно залучати додаткових викладачів. Ця проблема вирішується шляхом залучення студентів старших курсів на безоплатній основі. Таким чином, студенти мають можливість набувати практичного досвіду викладання.

Таке поєднання стало кроком до визнання необхідності дуальної освіти ВЗО – роботодавець. Теорія вивчається у ВЗО, а практика – у роботодавця. Як зазначає керівник міжнародного департаменту групи ВВW Е.В. Фолькер Фальх, «аналіз економіки Німеччини показав, що ту кризу, яка виникла 8 років тому, країна пройшла досить стабільно й, насамперед, тому, що ми маємо нову форму навчання фахівців. Можливо, у нас ще не все на рівні, проте, в нас дуже добра професійна підготовка. Раніше підприємства шукали фахівців, а сьогодні вони готують їх собі спільно з ВЗО. Це пояснюється тим, що економічні процеси стають комплекснішими і складнішими, а відтак, питання підготовки фахівців викликає дуже великий інтерес як з боку роботодавців, так і з боку навчальних закладів» (див. Галушак).

Іншим пріоритетом у питаннях контролю якості освіти в Німеччині є адаптація до загальноєвропейських вимог. У січні 2002 р. був заснований європейський реєстр забезпечення якості вищої освіти (EQAR). Декілька акредитаційних агентств Німеччини знаходяться в цьому реєстрі. Із прийняттям у 2005 р. Європейських стандартів і керівних принципів (ES9) із контролю якості, з'явилася можливість до співпраці європейських держав у цьому питанні.

Ще однією сферою взаємовизнання якості освіти та кваліфікацій фахівців є міждержавне (міжнародне) визнання дипломів [Порівняльний огляд систем оцінки]. Останнє можливе, як:

- історично сформоване суб'єктивне визнання якості підготовки фахівців, здійснене в закордонному ВЗО, вищою школою, роботодавцем чи державою загалом щодо окремих навчальних курсів або програм (кваліфікації) загалом. Наприклад, загальновизнаними є дипломи провідних університетів Європи (Кембридж, Оксфорд, Сорбонна та ін.);

• вироблення загальноєвропейської системи визнання дипломів про освіту чи кваліфікацію як результат уніфікації первинної форми цих дипломів (чи додатків до них), а надалі – систем організації навчального процесу не лише за спеціальностями і програмами, а й цілісно.

Висновки.

1. Аналіз практичного розв'язання німецькими ВЗО продиктованих вимогами часу завдань контролю якості освіти свідчить про те, що за рівневою характеристикою вони співвідносяться з експертизою (внутрішній – загальноуніверситетський, факультетський, кафедральний – моніторинг програм і ВЗО загалом) та акредитацією (зовнішній національний та регіональний контроль).

2. Одним із найважливіших інструментів професійного та соціального контролю ефективності діяльності ВЗО та забезпечення якості освіти як на національному, так і на міжнародному рівнях, є механізми експертизи, ліцензування та акредитації вищих закладів освіти.

3. Важливою ланкою державної якості вищої освіти є акредитація всіх ВЗО, в тому числі й приватних. Для системи акредитації ФРН характерна децентралізована організація. У країні функціонує 10 акредитаційних агентств.

4. Після приєднання до Болонського процесу в 1999 р. вища школа Німеччини успішно розв'язує завдання реформування навчального процесу (запровадження дворівневої системи академічних ступенів бакалавр/магістр), досягнення прозорості освітнього процесу та його результатів, взаємного визнання дипломів і кваліфікацій.

5. Подальший науковий пошук можливий у площині співставлення досліджуваних процедур окремих європейських країн.

Список використаної літератури

- 1. Баншерус У.,** Гульбинс Ф., Химпеле К., Шпак С. Болонский процесс между требованием и реальностью. *Основные тенденции развития высшего образования: глобальные и болонские измерения* / под науч. ред. д-ра пед. наук, проф. В. И. Байденко. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2010. С. 311–350.
- 2. Галушак І.** Німецький досвід профтехосвіти реалізують на Волині та Львівщині [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://ua-ekonomist.com/13930-nmeckiy-dosvd-proftehosvti-realzuyut-na-volin-ta-lvvshin.html>.
- 3. Грицай Я. О.** Частное высшее образование в контексте философии 21 века. *Науковий огляд*. 2016. №6(27). С. 1–9.
- 4. Грищенко І. М.,** Цимбаленко Н. В., Нефедова Т. М. Підвищення ефективності діяльності вищих навчальних закладів як передумова забезпечення потреб ринку праці. *Ринок праці та зайнятість населення*. 2015. Вип. 2. С. 32–35.
- 5. Kovce Ph.,** Priddat B.P. Die Aufgabe der Bildung. *Aussichten der Universität*. Marburg: Metropolis-Verlag, 2015. 258 p.
- 6. Lanzendorf U.,** Pasternack P. Landeshochschulpolitiken. *Der Politik der*

Bundesländer. Staatstätigkeit im Vergleich / Eds. Hildebrandt A., Wolf F. Wiesbaden, 2008. pp. 43–66. **7. Носова О. В.,** Маковоз О. С. Вища освіта в Німеччині в контексті болонського процесу. *Економічна стратегія і перспективи розвитку сфери торгівлі та послуг*. 2012. Вип. 2. С. 341–347. **8. Свіжевська С. А.** Формування сучасних підходів до акредитації у ВНЗ України. *Вища школа*. 2013. №6. С. 21–35. **9. Свіжевська С.** Шлях акредитації в Україні: революція та еволюція. *Вища освіта України: теорет. та наук.-метод. часопис*. К.: Педагогічна преса, 2013. №3(50). – Т. II. Темат. вип. «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології». С. 20–26. **10. Фролов Ю. М.** Ліцензування діяльності вищих навчальних закладів України як адміністративна процедура. *Наукові записки Львівського університету бізнесу та права*. 2013. Вип. 11. С. 291–295. [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzlubp_2013_11_74. **11. Шеремет Л. А.** Особливості освіти Німеччини та її участь у Болонському процесі. *Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія*. 2009. № 4. С. 70–76.

Referencts

1. Bansherus, U. & Gul'bins, F., Himpele, K., Shpak, S. (2010). Bolonskij process mezhdru trebovaniem i real'nost'yu [The Bologna process between demand and reality]. *Osnovnye tendencii razvitiya vysshego obrazovaniya: global'nye i bolonskie izmereniya – Major trends in higher education: global and Bologna dimensions*. М.: Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov (pp. 311-350) [in Russian]. **2. Halushchak, I.** Nimetskyi dosvid proftekhosvity realizuiut na Volyni ta Lvivshchyni [German experience in vocational education is being implemented in Volyn and Lviv]. Retrieved from <http://ua-ekonomist.com/13930-nmeckiy-dosvd-proftehosviti-realzuyut-na-volin-ta-lvvschin.html> [in Ukrainian]. **3. Gricaj, Ya. O.** (2016). Chastnoe vysshee obrazovanie v kontekste filosofii 21 veka [Private higher education in the context of 21st century philosophy]. *Naukovyi ohliad – Scientific review*, 6(27), 1-9 [in Russian]. **4. Hryshchenko, I. M. & Tsymbalenko, N. V.,** Nefedova, T. M. (2015). Pidvyshchennia efektyvnosti diialnosti vyshchykh navchalnykh zakladiv yak peredumova zabezpechennia potreb rynku pratsi [Improving the efficiency of higher education institutions as a prerequisite for meeting labor market needs]. *Rynok pratsi ta zainiatist naseleennia – Labor market and employment*, 2, 32-35 [in Ukrainian]. **5. Kovce, Ph. & Priddat, B. P.** (2015). Die Aufgabe der Bildung. Aussichten der Universität. – Marburg: Metropolis-Verlag. **6. Lanzendorf, U. & Pasternack, P.** (2008). Landeshochschukpolitiken. Der Politik der Bundesländer. Staatstätigkeit im Vergleich / Hildebrandt A., Wolf F. (Eds.). Wiesbaden (pp. 43-66). **7. Nosova, O. V. & Makovoz, O. S.** (2012). Vyshcha osvita v Nimechchyni v konteksti bolonskoho protsesu [Higher education in Germany in the context of the Bologna process]. *Ekonomichna stratehiia i perspektyvy rozvytku sfery*

torhivli ta posluh – Economic strategy and prospects for development of trade and services, 2, 341-347 [in Ukrainian]. **8. Svizhevska, S. A.** (2013). Formuvannia suchasnykh pidkhodiv do akredytatsii u VNZ Ukrainy [Formation of modern approaches to accreditation in Ukrainian universities]. *Vyshcha shkola – High school*, 6, 21-35 [in Ukrainian]. **9. Svizhevska, S.** (2013). Shliakh akredytatsii v Ukraini: revoliutsiia ta evoliutsiia [The path of accreditation in Ukraine: revolution and evolution]. *Vyshcha osvita Ukrainy – Higher education in Ukraine*, 3(50). Vols. II. Pedagogika vyshchoi shkoly: metodolohiia, teoriia, tekhnolohii. K.: Pedagogichna presa (pp. 20-26) [in Ukrainian]. **10. Frolov, Yu. M.** (2013). Litsenzuvannia diialnosti vyshchykh navchalnykh zakladiv Ukrainy yak administratyvna protsedura [Licensing of higher education institutions in Ukraine as an administrative procedure]. *Naukovi zapysky Lvivskoho universytetu biznesu ta prava – Scientific notes of Lviv University of Business and Law*, 11, 291-295. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzlubp_2013_11_74 [in Ukrainian]. **11. Sheremet, L. A.** (2009). Osoblyvosti osvity Nimechchyny ta yii uchast u Bolonskomu protsesi [Features of German education and its participation in the Bologna process]. *Teoriia i praktyka upravlinnia sotsialnyimi systemamy: filozofii, psykholohiia, pedagogika, sotsiologhiia – Theory and practice of social systems management: philosophy, psychology, pedagogy, sociology*, 4, 70-76 [in Ukrainian].

Грицай Я. О. Ліцензування та акредитація приватних університетів – досвід Німеччини

Найефективнішими сучасними формами управління ВЗО є ліцензування, експертиза, (оцінка) та акредитація. В Німеччині до всіх процедур моніторингу якості, як і до розв'язання інших завдань Болонської декларації обов'язково долучаються представники Вільного союзу студентів та Федерального союзу роботодавців. Особлива увага приділяється оцінці успішності студентів, науково-дослідної роботи та міжнародних зв'язків. Ліцензування та акредитація здійснюються державними чи іншими органами на основі ustalених критеріїв, адже ВЗО або програми навчання повинні відповідати певним мінімальним вимогам. Оцінка (атестація) може ґрунтуватися на джерелах інформації широкого спектру, і до неї можуть бути залучені як місцеві, так і запрошені фахівці. Її головною метою можуть бути як процес, так і результати навчання. Проте загалом, розрахунок на диференційоване й детальне оцінювання нагадує акредитацію та ліцензування з їхнім порогом мінімальних вимог. У тексті Берлінського комюніке наголошується на відповідальності кожного навчального закладу за якість навчання і створення можливостей для перевірки якості вищої освіти на національному рівні. Зокрема вказується, що система забезпечення якості освіти повинна включати оцінку програм і навчальних закладів (у тому числі, оцінювання, зовнішню експертизу,

участь студентів і публікацію результатів) та передбачати наявність акредитації, сертифікації або подібних процедур.

Зауважимо, що терміни «ліцензування», «експертиза», «оцінка» та «акредитація» не завжди адекватно використовуються в країнах Центральної, Східної та Західної Європи в дискусіях щодо питань політики в галузі освіти [Особливості систем оцінки]. Це, головним чином, стосується термінів і процедур акредитації та атестації (оцінки). Деколи складно чітко розрізнити «ліцензування», «акредитацію», «експертизу» та «оцінку», оскільки як у дискусіях, так і на практиці, мають місце перетин і навіть змішування цих понять і процесів.

Ключові слова: вищий навчальний заклад, приватний вищий навчальний заклад, освітня діяльність, атестація (оцінка), ліцензування, акредитація, експертиза, сертифікат.

Грицай Я. О. Лицензирования и аккредитации частных университетов – опыт Германии

Наиболее эффективными современными формами управления ВУЗами является лицензирование, экспертиза, (оценка) и аккредитация. В Германии ко всем процедурам мониторинга качества, как и к решению других задач Болонской декларации обязательно приобщаются представители Свободного союза студентов и Федерального союза работодателей. Особое внимание уделяется оценке успеваемости студентов, научно-исследовательской работе и международным связям. Лицензирование и аккредитация осуществляются государственными или иными органами на основе устоявшихся критериев, ведь ВУЗ или программы обучения должны соответствовать определенным минимальным требованиям. Оценка (аттестация) может основываться на источниках информации широкого спектра, к ней могут быть привлечены как местные, так и приглашенные специалисты. Ее главной целью могут быть как процесс, так и результаты обучения. Однако в целом, расчет на дифференцированное и детальное оценивание напоминает аккредитацию и лицензирование с их порогом минимальных требований. В тексте Берлинского коммюнике осуществляется требования на ответственность каждого учебного заведения за качество обучения и создания возможностей для проверки качества высшего образования на национальном уровне. В частности указывается, что система обеспечения качества образования должна включать оценку программ и учебных заведений (в том числе, оценки, внешнюю экспертизу, участие студентов и публикацию результатов) и предусматривать наличие аккредитации, сертификации или подобных процедур.

Заметим, что термины «лицензирования», «экспертиза», «оценка» и «аккредитация» не всегда адекватно используются в странах Центральной, Восточной и Западной Европы в дискуссиях по вопросам политики в области образования [Особенности систем оценки]. Это, главным образом, касается сроков и процедур аккредитации и аттестации

(оценки). Иногда сложно четко различить «лицензирование», «аккредитацию», «экспертизу» и «оценку», поскольку как в дискуссиях, так и на практике, имеют место пересечение и даже смешивание этих понятий и процессов.

Ключевые слова: высшее учебное заведение, частное высшее учебное заведение, образовательная деятельность, аттестация (оценка), лицензирование, аккредитация, экспертиза, сертификат.

Grytsay Y. Licensing and Accreditation of Private Universities - the Experience of Germany

The most effective modern forms of WHO management are licensing, expertise, (evaluation) and accreditation. In Germany, representatives of the Free Students' Union and the Federal Employers' Union must be involved in all quality monitoring procedures, as well as in solving other tasks of the Bologna Declaration. Particular attention is given to assessing student achievement, research and international relations. Licensing and accreditation are carried out by government or other bodies on the basis of established criteria, since WHO or training programs must meet certain minimum requirements. Assessment (certification) can be based on sources of information of a wide range, and can be involved by both local and invited experts. Its main purpose can be both process and learning outcomes. However, in general, the calculation of differentiated and detailed assessment is reminiscent of accreditation and licensing with their minimum requirements threshold. The Berlin text of the communiqué stresses the responsibility of each educational institution for the quality of education and the creation of opportunities to check the quality of higher education at national level. In particular, it is stated that the quality assurance system of the education should include evaluation of programs and educational institutions (including evaluation, external expertise, student involvement and publication of results) and provide for accreditation, certification or similar procedures.

Note that the terms "licensing", "expertise", "assessment" and "accreditation" are not always adequately used in Central, Eastern and Western European countries in discussions on education policy [Features of assessment systems]. This mainly applies to the terms and procedures of accreditation and certification (assessment). Sometimes it is difficult to clearly distinguish between "licensing", "accreditation", "expertise" and "evaluation", because in discussions and in practice, there are intersections and even a mix of these concepts and processes.

Key words: higher education institution, private higher education institution, educational activity, attestation (assessment), licensing, accreditation, expertise, certificate.

Стаття надійшла до редакції 03.09.2019 р.

Прийнято до друку 25.10.2019 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Добрянський І. А.

УДК 378.018.43:512

DOI: 10.12958/2227-2844-2019-6(329)-2-26-35

Жучок Юлія Володимирівна,

кандидат фізико-математичних наук, доцент кафедри алгебри та системного аналізу ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», м. Старобільськ, Україна.

yulia.mih1984@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-4095-3557>

СТУДЕНТСЬКІ ОЛІМПІАДИ З АЛГЕБРИ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Розвиток системи дистанційного навчання обумовлений сукупністю переваг і можливостей. Це насамперед більш гнучкі умови навчання для студентів, які не змогли чи не можуть здобути освіту традиційним шляхом через віддаленість від кваліфікованих навчальних закладів, фізичні недоліки, індивідуальні особливості і потреби. Дистанційне навчання – освітній процес, у якому значна частина викладання здійснюється викладачем (або групою викладачів), віддаленим у просторі або часі від студента (або групи студентів). Сучасне дистанційне навчання здійснюється в основному за допомогою технологій і ресурсів мережі Інтернет. Дистанційне навчання спроможне задовольнити додаткові освітні потреби студентів, особливо з навчальних дисциплін, змістовна частина яких може змінюватися. Талановитий студент може одночасно навчатися дистанційно у висококваліфікованих фахівців, які знаходяться в будь-якому куточку країни і світу, не залишаючи свого місця проживання. За допомогою електронних мереж студент з будь-якого міста чи села має доступ до світових культурних і наукових скарбів, може вчитися в престижних університетах світу.

Однією з важливих проблем вузів, які працюють в умовах дистанційного навчання, є поліпшення якості знань студентів та формування висококваліфікованих спеціалістів. Забезпечення якості вищої освіти є вимогою сучасності та незаперечним пріоритетом для освітньої спільноти. Завданнями системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти є системний моніторинг змісту вищої освіти, контроль за реалізацією освітнього процесу та наукової діяльності, розробка рекомендацій щодо покращення якості вищої освіти, їх впровадження, здійснення стратегічного планування діяльності університету тощо.

Одним із шляхів реалізації якісного дистанційного навчання у вузі є проведення предметних олімпіад. Олімпіада – це вид змагання, що стимулює потяг окремих студентів до самоосвіти, виховує

наполегливість, поглиблений інтерес до предмета, вміння долати труднощі, виробляє навички роботи з довідковою та науково-популярною літературою. Студентські предметні олімпіади не порушують хід загальноосвітнього процесу, вони є додатковим полем вияву для природно обдарованих та індивідуально зацікавлених студентів або магістрантів.

Метою статті є розробка комплексу олімпіадних завдань з алгебри для поліпшення якості освіти студентів математичних спеціальностей в умовах дистанційного навчання.

Олімпіада з алгебри є однією з форм навчальної роботи зі студентами. Такі олімпіади сприяють активізації розвитку й втілення здібностей та навчально-пізнавальної діяльності студентів-математиків, виявленню та відбору обдарованих студентів, підвищенню якості підготовки фахівців-математиків через системне вдосконалення навчального процесу. Олімпіади сприяють також формуванню інтересу студентів до наукової творчості, виявленню обсягу знань у пізнавальній діяльності відповідно до категорій навчальних цілей. Положення про проведення Всеукраїнської студентської олімпіади, а також матеріал, пов'язаний з олімпіадами, можна знайти в (Кирилова & Малишко, 2015; Физико-математические олимпиады, 1977; Наказ Міністерства освіти і науки України, 1977; Пучков & Попов, 2009; Шейко & Кушнарченко, 2006).

У цій статті приділено увагу проведенню олімпіад з алгебри як елементу реалізації дистанційного навчання в університеті, який сприяє поліпшенню якості освіти студентів. Виходячи з досвіду роботи кафедри алгебри та системного аналізу ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», проведення математичних олімпіад зазвичай присвячено видатним математикам. Так, починаючи з 2012 року на базі Навчально-наукового інституту фізики, математики та інформаційних технологій, проходять студентські олімпіади з алгебри, присвячені пам'яті видатного українського алгебраїста, доктора фізико-математичних наук, професора Віталія Михайловича Усенка. Нагадаємо деякі відомості з історії математики.

Віталій Михайлович Усенко народився 1 квітня 1951 року в с. Благодатне Волноваського району Донецької області. У 1973 році він закінчив механіко-математичний факультет Київського державного університету імені Тараса Шевченка, потім працював у Донецькому політехнічному інституті інженером Науково-дослідного сектора і асистентом кафедри прикладної математики. У 1979 році В. М. Усенко вступив до аспірантури Харківського інституту радіоелектроніки. Його науковим керівником був видатний алгебраїст професор Лазар Матвійович Глушкин. Після закінчення аспірантури у 1982 році він повернувся до Донецького політехнічного інституту на посаду асистента кафедри вищої математики. У 1984 році Віталій Михайлович захистив кандидатську дисертацію. У 1985 році він разом із сім'єю переїхав до

м. Слов'янськ Донецької області, де почав працювати на посаді завідувача кафедри алгебри і геометрії у Слов'янському державному педагогічному інституті. З 1994 по 1996 роки він був деканом фізико-математичного факультету цього інституту. Закінчивши потім докторантуру Київського університету, Віталій Михайлович у 2000 році захистив докторську дисертацію, а вже через рік йому було присвоєно звання професора.

З вересня 2001 року професор Усенко пов'язав свою професійну діяльність з Луганським державним педагогічним університетом імені Тараса Шевченка. Тут він спочатку очолював кафедру алгебри та математичного аналізу, а з 2003 року – кафедру алгебри та дискретної математики, яка була створена за ініціативою Віталія Михайловича. У Луганському національному педагогічному університеті він створив і очолив лабораторію теоретичних і прикладних проблем математики, для роботи в якій були залучені відомі математики України. За ініціативою професора Усенка силами співробітників лабораторії при матеріальній підтримці адміністрації університету було організовано видання журналу міжнародного рівня «Algebra and Discrete Mathematics», а також «Українського математичного вісника». Завдяки Віталію Михайловичу в ЛНПУ було відкрито аспірантуру за спеціальністю «Алгебра і теорія чисел», створено науковий і методичний семінари для аспірантів. Згодом (2004 р.) на базі лабораторії теоретичних і прикладних проблем математики була відкрита філія Інституту прикладної математики і механіки Національної академії наук України. У 2002 році професор Усенко організував на базі ЛНПУ міжнародну конференцію щодо застосування алгебраїчних методів в дискретній математиці. Він також був ініціатором і основним організатором Першої міжнародної алгебраїчної конференції в Україні (Слов'янськ, 1998 р.), яку присвятив пам'яті свого наукового керівника і наставника – Л. М. Глускіна.

Наукова діяльність Віталія Михайловича Усенка була дуже плідною. Основні її напрямки – теорія напівгруп і теорія майжекілець. Його наукові результати принесли йому визнання в математичному світі. Віталій Усенко – автор близько ста наукових праць, під його керівництвом підготовлено і захищено 8 кандидатських дисертацій, хоча число математиків, які вважають його своїм учителем, значно більше.

Алгебраїчна олімпіада, присвячена пам'яті В. М. Усенка, проводиться для студентів математичних спеціальностей і проходить зазвичай в один тур. Олімпіадні завдання, запропоновані студентам, мають загально-алгебраїчний характер і відносяться до таких класичних розділів математики як теорія чисел, лінійна алгебра та загальна алгебра. Деякі із завдань узяті з нових сучасних математичних напрямів, які останнім часом досить активно вивчаються викладачами кафедри алгебри та системного аналізу.

Для більш детального дослідження олімпіадного руху розглянемо систему професійно-орієнтованих задач з алгебри та критерії їх

оцінювання. Це дозволить оптимізувати проведення олімпіад і, як наслідок, удосконалити процес підготовки компетентних математиків.

Наведемо тексти олімпіад з 2015 по 2019 роки, які було проведено кафедрою алгебри та системного аналізу ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» в умовах дистанційного навчання. Зазначимо, що на виконання олімпіадної роботи відводиться 4 години. Кожне завдання оцінюється в 7 балів.

**IV студентська олімпіада з алгебри,
присвячена пам'яті професора Віталія Михайловича УСЕНКА
(в умовах дистанційного навчання)
17 квітня 2015 року**

Завдання

1. Довести, що існує безліч множин, які складаються з 2015 натуральних чисел $a_1, a_2, \dots, a_{2015}$, при цьому будь-які різні два з цих чисел є взаємно простими, а число $a_1 a_2 \dots a_{2015} - 1$ є добутком двох послідовних парних чисел.

2. Знайти усі пари дійсних чисел $(x; y)$ таких, що $\{x\} + \{y\} = \{x+y\}$. Тут через $[a]$ позначена ціла частина числа a , $\{a\} = a - [a]$ – дробова частина a .

3. Розв'язати в дійсних числах систему:

$$\begin{cases} \frac{\alpha^2}{\beta^2} + \frac{\beta^2}{\gamma^2} + \frac{\gamma^2}{\rho^2} + \frac{\rho^2}{\alpha^2} = 4, \\ \frac{\beta^2}{\alpha^2} + \frac{\gamma^2}{\beta^2} + \frac{\rho^2}{\gamma^2} + \frac{\alpha^2}{\rho^2} = 4, \\ \alpha + \beta + \gamma + \rho = 12. \end{cases}$$

4. Знайти кількість всіх двоелементних напівгруп.

5. З'ясуйте, чи ізоморфні група $(Z, *)$, де $m * n = m + n + 2015$, і група (Z, \circ) , де $m \circ n = m + (-1)^m n$.

6. Зафіксуємо натуральне число $n \in N$ та визначимо на множині $A = \{(k, m) \in N \times N \mid m \leq k \leq n\}$ операції \textcircled{R} та \square за правилами:

$$(k_1, m_1) \textcircled{R} (k_2, m_2) = \begin{cases} (k_1 + k_2, m_1), & k_1 + k_2 \leq n, \\ (n, m_1), & k_1 + k_2 > n, \end{cases}$$

$$(k_1, m_1) \square (k_2, m_2) = \begin{cases} (n, n), & n < k_1 + m_2, \\ (n, k_1 + m_2), & k_1 + m_2 \leq n < k_1 + k_2, \\ (k_1 + k_2, k_1 + m_2), & k_1 + k_2 \leq n. \end{cases}$$

Чи виконується в алгебрі $(A, \textcircled{R}, \square)$ тотожність $(x \textcircled{R} y) \square x = x \square (y \square z)$?

**V студентська олімпіада з алгебри,
присвячена 65-річчю від дня народження професора
Віталія Михайловича УСЕНКА
(в умовах дистанційного навчання)**

1 квітня 2016 року

Завдання

1. Нехай A – квадратна матриця порядку $n = 2016$, усі елементи якої дорівнюють одиниці, E – одинична матриця такого ж порядку. Знайти матрицю $(E - A)^{-2016}$.

2. Знайти всі трійки дійсних чисел (x, y, z) , такі що

$$\begin{cases} x^2 + (y-1)^2 = 4, \\ z^4 + yz^2 + xz + 1 = 0. \end{cases}$$

3. Допельнапівгрупою називається множина з двома бінарними асоціативними операціями $*$ та $\#$, які задовольняють тотожності

$$(x * y) \# z = x * (y \# z), \quad (x \# y) * z = x \# (y * z).$$

Чи буде допельнапівгрупою алгебра $(S, *, \#)$ з операціями $x * y = (xf)y$, $x \# y = (xg)y$, де S – напівгрупа, а f та g – її праві зсуви (нагадаємо, що правий зсув напівгрупи S – це таке її перетворення d , що $(xy)d = x(yd)$ для всіх $x, y \in S$?

4. Нехай N – множина всіх натуральних чисел, $\bar{N} = \{\bar{n} \mid n \in N\}$ та $N^* = (N \cup \bar{N}) \setminus \{1\}$. На множині N^* задано таку бінарну операцію:

$$m \square n = m \square \bar{n} = m \cdot n, \quad \bar{m} \square n = \bar{m} \square \bar{n} = \overline{m \cdot n}, \quad 1 \square x = x \square 1 = x$$

для всіх $m, n \in N \setminus \{1\}$, $\bar{m}, \bar{n} \in \bar{N} \setminus \{1\}$, $x \in N^*$. Знайдіть всі автоморфізми алгебри (N^*, \square) .

5. Обчисліть порядок і запишіть усі елементи групи G , породженої твірними елементами $a, b, c \in G$ та твірними співвідношеннями $a^4 = b^4 = c^6 = c^{-1}aca^{-2} = b^{-1}cbc^{-3} = 1$.

6. Довести, що коли F – поле характеристики p (p – просте), то для будь-яких $a, b \in F$ виконується рівність: $(a+b)^{p^n} = a^{p^n} + b^{p^n}$ ($n \in N$).

**VI студентська олімпіада з алгебри, присвячена
пам'яті професора Віталія Михайловича УСЕНКА
(в умовах дистанційного навчання)**

25 квітня 2017 року

Завдання

1. Нехай A – квадратна матриця розмірності $n \times n$, елементами якої є дійсні числа. Розглянемо рівняння $A^2 = I$, де I – одинична матриця розмірності $n \times n$, тобто матриця, у якої на головній діагоналі

стоять одиниці 1, а на інших місцях нулі 0, а A^2 – це квадрат матриці A . Для яких n матриця A існує?

2. Знайдіть усі пари натуральних чисел, для яких справджується рівність:

$$[a, b + 2017] = [b, a + 2017],$$

де $[x, y]$ позначає найменше спільне кратне чисел x, y .

3. Чи існують функції $\varphi: (0, 1) \rightarrow (2017, \infty)$, для яких виконуються такі дві умови:

a) $\varphi(x \cdot y) = \varphi(x) \cdot \varphi(y)$ для всіх $x, y \in (0, 1)$;

b) для кожного $y \in (2017, \infty)$ існує $x \in (0, 1)$ такий, що $\varphi(x) = y$?

4. Тріюїд – це непорожня множина, наділена трьома бінарними асоціативними операціями $''$, \square та \perp , які задовольняють наступні вісім аксіом:

$$\begin{aligned} (x'' y)'' z &= x'' (y \square z), & (x \square y)'' z &= x \square (y'' z), \\ (x'' y) \square z &= x \square (y \square z), & (x'' y)'' z &= x'' (y \perp z), \\ (x \perp y)'' z &= x \perp (y'' z), & (x'' y) \perp z &= x \perp (y \square z), \\ (x \square y) \perp z &= x \square (y \perp z), & (x \perp y) \square z &= x \square (y \square z). \end{aligned}$$

Нехай T – вільний моноїд на множині $\{a, b, c\}$. Покажіть, що алгебра $(T, +, -, ?)$, де $u_1 + u_2 = u_1 a u_2$, $u_1 - u_2 = u_1 b u_2$, $u_1 ? u_2 = u_1 c u_2$ для всіх $u_1, u_2 \in T$, не є тріюїдом.

5. Нехай N – множина натуральних чисел, $N_i = \{1, 2, 3, \dots\}$, де $i \in N$. Покладемо $N^* = \bigcup_{i \in N} N_i$ та визначимо на множині $N' = \{a_i \in N^* \mid a \geq i\}$ дві нові операції додавання за правилами: $a_i \oplus b_j = (a + b)_i$, $a_i \oplus' b_j = (a + b)_{a+j}$. Знайдіть всі функції $\varphi: N' \rightarrow N'$ такі, що $\varphi(a_i \oplus b_j) = \varphi(a_i) \oplus \varphi(b_j)$, $\varphi(a_i \oplus' b_j) = \varphi(a_i) \oplus' \varphi(b_j)$ для всіх $b_i, b_j \in N'$.

**VII студентська олімпіада з алгебри, присвячена
пам'яті професора Віталія Михайловича УСЕНКА
(в умовах дистанційного навчання)**

30 березня 2018 року

Завдання

1. Знайти перетин множин:

$$A = \{(x, y) \in R \times R \mid x^2 + y^2 + 2x \leq 1\} \text{ та}$$

$$B = \{(x, y) \in R \times R \mid x - y - 1 \geq 0\}.$$

2. Розв'яжіть функціональне рівняння:

$$f(x - y) = f(x) - f(y), \quad x, y \in R.$$

3. Андрій та Олеся записали на дошці по натуральному числу. Виявилось, що число, записане Олеся, має суму цифр 2018 та має рівно на 1 цифру менше ніж число Андрія. Також відомо, що різниця записаних ними чисел дорівнює одноцифровому числу. Яким може бути число, що записав Андрій?

4. Нехай $F[X]$ – вільна напівгрупа на множині X , $a \in F[X]$ та $(F[X], *_a)$ – напівгрупа з операцією $x *_a y = xay$ для всіх $x, y \in F[X]$. Через $c(w)$ позначимо множину всіх елементів $z \in X$, що входять до запису слова $w \in F[X]$. Перевірте, чи буде відображення $\alpha: F[X] \rightarrow B(X): w \mapsto c(w)$, де $B(X)$ – напівгрупа всіх непорожніх множин множини X відносно операції теоретико-множинного об'єднання та $|X| > 1$, гомоморфізмом?

5. Допельнапівгрупа – це непорожня множина, наділена двома бінарними асоціативними операціями $''$ та \square , які задовольняють наступні дві аксіоми:

$$(x'' y) \square z = x'' (y \square z), \quad (x \square y)'' z = x \square (y'' z).$$

Нехай T – вільний моноїд на множині $\{a, b\}$. Покажіть, що алгебра $(T, +, -)$, де $u_1 + u_2 = u_1 a u_2$, $u_1 - u_2 = u_1 b u_2$ для всіх $u_1, u_2 \in T$, є допельнапівгрупою.

**VIII студентська олімпіада з алгебри, присвячена
пам'яті професора Віталія Михайловича УСЕНКА
(в умовах дистанційного навчання)
17 квітня 2019 року
Завдання**

1. Чи існують цілі числа $a < b < c < d$, для яких справджується рівність:

$$\frac{a}{a} + \frac{a}{b} + \frac{a}{c} + \frac{a}{d} = \frac{b}{a} + \frac{b}{b} + \frac{b}{c} + \frac{b}{d} ?$$

2. Знайти всі прості числа p і q такі, що число $p^q + q^p$ також є простим.

3. Нехай A – довільна квадратна матриця порядку n , I – квадратна матриця порядку n , всі елементи якої дорівнюють 1. Довести, що визначник матриці $A+I$ дорівнює визначнику матриці A тоді і тільки тоді, коли сума алгебраїчних доповнень всіх елементів матриці A дорівнює 0.

4. Нехай e – довільний символ та $B = \{a, b\}$. Визначимо операцію $*$ на множині $(B \times B) \cup \{e\}$, поклавши

$$(a_1, b_1) * (a_2, b_2) = (a_1, b_2), \quad e * (a_1, b_1) = (a, b_1), \\ (a_1, b_1) * e = (a_1, a), \quad e * e = (a, a)$$

для всіх $(a_1, b_1), (a_2, b_2) \in B \times B$. Доведіть, що операція $*$ є асоціативною.

5. Допельнапівгрупа – це непорожня множина, наділена двома бінарними асоціативними операціями \circ та \square , які задовольняють наступні дві аксіоми:

$$(x \circ y) \square z = x \circ (y \square z), \quad (x \square y) \circ z = x \square (y \circ z).$$

Доведіть, що в будь-якій допельнапівгрупі, яка задовольняє тотожності $a \circ b \circ y = a \circ y$ та $a \square b \square y = a \square y$, справедливі наступні дві тотожності: $a \square b \circ y = a \square x \circ y$, $a \circ b \square y = a \circ x \square y$.

Систематична участь студентів у олімпіадах з алгебри суттєво підвищила їх математичний рівень. Як результат, декілька студентів та магістрантів університету стали переможцями першого та другого турів Всеукраїнського конкурсу студентських наукових робіт з математики.

Активна участь у підготовці до олімпіади з математики позитивно впливає на подальшу фахову науково-дослідну роботу студентів. Науково-дослідна робота студентів є невід’ємним складником підготовки висококваліфікованого фахівця. Завдяки олімпіадному руху з алгебри в університеті у студентів формується науковий світогляд, вони починають володіти методологією та методами наукового дослідження, швидше оволодівають спеціальністю, досягають високого професіоналізму. У студентів розвиваються творче мислення та індивідуальні здібності у процесі розв’язування олімпіадних завдань, розширюється наукова ерудиція.

Підсумовуючи, зазначимо, що участь в олімпіадному русі відіграє велику роль у справі виховання студентів. Раннє виявлення, навчання і виховання обдарованих і талановитих студентів становить одне з головних завдань вдосконалення системи вищої освіти. Така робота дозволяє удосконалити процес підготовки компетентних вчителів математики або математиків-дослідників.

Список використаної літератури

1. Кирилова Л. О., Малишко В. С. Олімпіадний математичний рух як складова науково-дослідної роботи майбутніх економістів. *Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2015. №1 (48). С. 133–136.
2. Физико-математические олимпиады. *Сборник*. М.: Знание, 1977. 160 с.
3. Наказ Міністерства освіти і науки України № 1410 від 13.12.2012 «Положення про проведення Всеукраїнської студентської олімпіади». [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua>.
4. Пучков Н. П., Попов А. И. Олимпиадное движение как форма организации обучения в вузе. Тамбов, 2009. 180 с.
5. Шейко В. М., Кушнарченко Н. М. Організація та методика науково-дослідницької діяльності: підручник. 5-те вид., стер. К.: Знання, 2006. 307 с.

References

1. Kyrylova, L. O. & Malyshko, V. S. (2015). Olimpiadnyy matematychnyy rukh yak skladova naukovo-doslidnoyi roboty maybutnikh ekonomistiv [Olympiad mathematical movement as a component of research work of future economists]. *Naukovyy visnyk MNU imeni V. O. Sukhomlyns'koho. Pedagogichni nauky – Scientific Bulletin of Mykolaiv V. O. Sukhomlynskyi National University. Pedagogical Sciences*, 1 (48), 133-136 [in Ukrainian]. **2. Fiziko-matematicheskie olimpiady** [Physics and Mathematics Olympiads]. (1977). M.: Znanie [in Russian]. **3. Nakaz** Ministerstva osvity i nauky Ukrainy №1410 vid 13.12.2012 «Polozhennia pro provedennia Vseukrainskoi studentskoi olimpiady» [Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine No. 1410 of December 13, 2012 «Regulations on the All-Ukrainian Student Olympiad»]. Retrieved from <http://www.mon.gov.ua> [in Ukrainian]. **4. Puchkov, N. P.** & Popov, A. I. (2009). Olimpiadnoe dvizhenie kak forma organizacii obucheniya v vuze [Olympiad movement as a form of organization of study at a university]. Tambov [in Russian]. **5. Sheiko, V. M.** & Kushnarenko, N. M. (2006). Orhanizatsiia ta metodyka naukovo-doslidnytskoi diialnosti [Organization and methodology of research activities]. 5-te vyd., ster. K.: Znannia [in Ukrainian].

Жучок Ю. В. Студентські олімпіади з алгебри в умовах дистанційного навчання

У статті розглянуто питання організації алгебраїчних олімпіад, присвячених пам'яті професора В. М. Усенка, в умовах дистанційного навчання в закладі вищої освіти. Встановлено, що олімпіадний рух з математики поліпшує якість освіти студентів-математиків. Запропоновано комплекс завдань для проведення олімпіад з алгебри для студентів-математиків, який є важливим складником науково-дослідної роботи в національних університетах. Відзначено, що активне залучення студентів до участі в олімпіадах суттєво підвищує їх здатність творчо мислити.

Ключові слова: олімпіада, дистанційне навчання, олімпіадний рух, студенти-математики.

Жучок Ю. В. Студенческие олимпиады по алгебре в условиях дистанционного обучения

В статье рассмотрен вопрос организации алгебраических олимпиад, посвященных памяти профессора В. М. Усенко, в условиях дистанционного обучения в заведении высшего образования. Установлено, что олимпиадное движение по математике улучшает качество образования студентов-математиков. Предложено комплекс заданий для проведения олимпиад по алгебре для студентов-математиков, который является важной составляющей научно-исследовательской работы в национальных университетах. Отмечено,

что активное привлечение студентов к участию в олимпиадах существенно повышает их способность творчески мыслить.

Ключевые слова: олимпиада, дистанционное обучение, олимпиадное движение, студенты-математики.

Zhuchok Yu. Student Olympiads in Algebra in the Conditions of Distance Learning

The article deals with the organization of algebraic Olympiads, dedicated to the memory of Professor V. M. Usenko, in the conditions of distance learning in universities. It is established that the Olympiad movement in mathematics improves the quality of education of math students. A complex of tasks for conducting algebra Olympiads for math students is proposed, which is an important component of research work at national universities. It is indicated that the active involvement of students in the olympiad movement significantly increases their ability to think creatively.

Key words: olympiad, distance learning, olympiad movement, math students.

Стаття надійшла до редакції 23.09.2019 р.

Прийнято до друку 25.10.2019 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Караман О. Л.

УДК 378.1:316.752

DOI: 10.12958/2227-2844-2019-6(329)-2-36-45

Заредінова Ельвіра Рифатівна,

науковий кореспондент Інституту проблем виховання Національної академії педагогічних наук України, м. Київ, Україна.

zaredinova.elvira@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-6054-3064>

КРИТЕРІЙ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ СФОРМОВАНOSTI СОЦІОКУЛЬТУРНИХ ЦІННОСТЕЙ СТУДЕНТІВ ЗВО

Трансформація сучасного соціокультурного простору, ситуація «ціннісної зміни» в Україні актуалізує необхідність й доцільність дослідження аксіологічної сфери особистості, оскільки цінності детермінують й регулюють поведінку особистості в певному соціумі. При цьому саме соціокультурні цінності визначають самобутність певної культури, притаманну їй ментальність та унікальність, тобто соціокультурні цінності синтезують соціокультурні особливості суспільства, соціальні аспекти різних етнічних груп й певної особистості. Варто відзначити, що особливою соціальною групою є студентство. Відомо, що студентський вік є переходом від юнацтва до зрілості, пов'язаним із завершенням процесу зростання, розквіту організму, а саме з перебудовою самосвідомості, емоційно-вольового устрою життя. У цей віковий період набуває інтенсивного розвитку ціннісно-смилова сфера особистості, тобто є очевидною сенситивність студентського віку до формування та інтеріоризації соціокультурних цінностей. До того ж неоднозначність й суперечливість у трактуванні цінностей загалом й, зокрема, соціокультурних цінностей, як на теоретичному, так й на практичному рівнях, стосується й проблеми їх діагностики та моніторингу в студентському віці. Тобто логічно виникає необхідність обґрунтування й розробки критеріальної бази дослідження соціокультурних цінностей студентів ЗВО.

Проблема формування критеріального апарату педагогічних досліджень розкрита в роботах Н. Кузьміної, де пропонується використовувати базовий критерій та сукупність показників. Аналогічний підхід подано й в студіях А. Маркової. Критерії вихованості людини розроблено в працях І. Беґа. Вимоги до визначення критеріального апарату педагогічного дослідження розробляють В. Беспалько, І. Ісаєв, Ю. Кулюткін. Підходи до визначення рівнів сформованості ціннісної сфери особистості представлено у дослідженнях К. Журби, Л. Корінної, В. Лаппо, Д. Мацько. Щодо соціокультурних цінностей особистості відомий досвід Л. Новікової, яка обґрунтувала критерії, показники та рівні сформованості соціокультурних цінностей

майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі вивчення гуманітарних дисциплін. Отже при досить широкому висвітленні аксіологічної проблематики (В. Білські, Т. Калюжна, Г. Олпорт, М. Рокич, В. Сластьонін, Н. Ткачова, В. Тугаринов, Ш. Шварц, Е. Шпрангер), а також питань розробки критеріальної бази педагогічного дослідження, аспект обґрунтування й розробки критеріїв, показників та рівнів сформованості соціокультурних цінностей студентів ЗВО залишається поза увагою науковців. Тому *мета* представленої статті полягає у визначенні критеріїв, показників та рівнів сформованості соціокультурних цінностей студентів ЗВО.

У процесі досягнення означеної мети й розв'язанні завдань, пов'язаних з розробкою критеріального апарату дослідження соціокультурних цінностей студентів ЗВО будемо базуватися на підходах, в яких пропонується використання базових критеріїв і сукупності показників (Маркова, 1996), а також на трактуванні критерію як матеріалізованої ознаки, за допомогою якої оцінюється ступінь досягнення певної мети (Алексеев, 1993); а показника – як компонента критерію, що служить типовим та конкретним виявленням сутності якостей процесу чи явища, який підлягає вивченню (Великий тлумачний словник сучасної української мови, 2009).

Суттєвим критерієм вихованості людини, на думку І. Беха, є повнота оволодіння загальнолюдськими й національними, гуманістичними, морально-духовними цінностями, що становлять основу відповідних учинків, а також рівень та ієрархія якостей особистості, набутих нею в процесі виховання (Бех, 2003, с. 7).

Існує наукова думка (В. Куниціна, Н. Казаринова, В. Погольша) щодо розподілу критеріїв вихованості на дві групи, а саме: 1) критерії, що пов'язані з проявом результатів виховання в зовнішній формі-судженні, оцінках, учинках, діях особистості; 2) критерії, що свідчать про явища, приховані від очей вихователя, – мотиви, переконання, орієнтації, а показниками вихованості виступають такі інтегральні прояви особистості, як система цінностей, здатність включатися в різні види діяльності, виявляючи в ній цілеспрямованість, осмисленість, самостійність, творчу активність, відповідальність (Куниціна & Казаринова & Погольша, 2003, с. 196 – 197).

Відтак, беручи до уваги зазначені наукові позиції, тлумачимо *критерій* як ознаку, за допомогою якої визначається рівень сформованості соціокультурних цінностей, а *показник* – як складник критерію, що розкриває сутність та особливості соціокультурних цінностей студентів ЗВО.

Суттєвими в контексті визначення критеріїв сформованості соціокультурних цінностей студентів ЗВО є дослідження, в яких обґрунтовуються вимоги до критеріїв.

Так, В. Беспалько висуває до критерію, такі вимоги, як-от: адитивність – що передбачає при застосуванні критерію до складових

певного явища, сумування окремих його результатів; адекватність – як відповідність досліджуваному явищу як у контексті його природа, так – і динаміки його змін; кількісність – критерій має бути числовим, при цьому одні й ті ж фактичні значення різних явищ при застосуванні до них критерію мають давати однакові числові значення вимірюваних величин (Беспалько, 1971).

Більш детально вимоги до визначення критеріїв та показників представлено в дослідженні І. Ісаєва, а саме: критерії повинні бути розкриті через низку якісних ознак (показників), за мірою виявлення яких можна судити про більший чи менший ступінь прояву цих критеріїв; критерії повинні відображати динаміку вимірюваної якості в часі й культурно-педагогічному просторі; критерії повинні, по можливості, охоплювати основні види педагогічної діяльності; критерії повинні відображати основні закономірності формування особистості; за допомогою критеріїв повинні встановлюватися зв'язки між усіма компонентами системи, яку досліджують; якісні показники повинні поставати в єдності з кількісними; критерії повинні бути розкриті через низку специфічних ознак, які відображають усі структурні компоненти (Ісаєв, 1997).

Таким чином, базуючись на зазначених наукових позиціях, в розробці критеріїв сформованості соціокультурних цінностей студентів ЗВО, будемо ґрунтуватися на таких вимогах, як-от: об'єктивність, надійність, адекватність, адитивність, узгодження із компонентами соціокультурних цінностей, взаємозумовленість критерію з його показниками, а також урахувати визначену нами структуру соціокультурних цінностей студентів ЗВО, що містить мотиваційно-ціннісний, когнітивний, праксіологічний компоненти.

Зауважимо, що мотиваційно-ціннісному компоненту соціокультурних цінностей відповідає мотиваційно-аксіологічний; когнітивному – когнітивно-рефлексивний; праксіологічному – суб'єктно-діяльнісний критерії.

Розкриємо сутність обґрунтованих нами критеріїв та показників сформованості соціокультурних цінностей студентів ЗВО.

Мотиваційно-аксіологічний критерій відбиває рівень сформованості мотивів, потреб, установок, ціннісних ставлень до світу в сучасних умовах глобалізації та культурної неоднорідності суспільства, до культур і традицій інших народів, до менталітету та ментальності українського народу, до своєї Батьківщини, до майбутньої професії, до себе й інших.

Показниками мотиваційно-аксіологічного критерію є такі, як-от: ціннісне ставлення до культур та традицій інших народів та представників етнічних та соціальних груп; потреба у комунікації та взаємодії з представниками інших національностей на засаді міжетнічної, міжкультурної толерантності; мотивація усвідомлення менталітету та ментальності українського народу; мотиви, пов'язані з вивченням

культурних надбань та традицій українського народу; ціннісне ставлення особистості до своєї Батьківщини, мотив ідентичності і почуття приналежності до української нації; ціннісне ставлення до майбутньої професії, потяг до професійної самореалізації; ціннісне ставлення до себе (Я-концепція, самооцінка); ціннісне ставлення до взаємодії, спілкування з іншими людьми на засаді емпатії як форми раціонально-емоційно-інтуїтивного відображення іншої людини (за В. Бойко).

Когнітивно-рефлексивний критерій характеризує сформованість аксіологічних знань та різних уявлень у контексті соціокультурних цінностей й пов'язаний з такими їх характеристиками, як: актуальність, різноманітність, глибина, гнучкість, артикульованість, дієвість.

Показниками когнітивно-рефлексивного критерію є такі: знання культури та традицій інших народів, а також побудови ефективної взаємодії з представниками різних національностей; знання культури та традицій українського народу; знання базових цінностей сучасного українського суспільства; знання сутності патріотичних цінностей; знання про аксіологічні аспекти майбутньої професії; самоусвідомлення власного «Я», самооцінка; знання про внутрішній світ інших людей та їх ставлення до себе (комунікативна рефлексія); знання щодо координації спільних дій у певному соціумі (кооперативна рефлексія).

Суб'єктно-діяльнісний критерій пов'язаний з набуттям ціннісного досвіду, вчинками, моделями поведінки студентів суголосно своїм соціокультурним цінностям, а також з готовністю засвоювати й продукувати соціокультурні цінності в процесі мотивованої активності на засаді суб'єктності особистості.

Показниками суб'єктно-діялісного критерію є такі: досвід діяльності на основі реалізації соціокультурних цінностей; готовність комунікувати та взаємодіяти з представниками інших національностей; уміння організувати свою діяльність суголосно базовим цінностям сучасного українського суспільства; діяльність на благо своєї Батьківщини на основі патріотичних цінностей; реалізація в освітньому процесі ЗВО ціннісного ставлення до майбутньої професії; уміння здійснювати самоаналіз власної ціннісної сфери, своїх вчинків та відносин; уміння аналізувати внутрішній світ «інших», їх ставлення до себе з позицій ціннісного досвіду; уміння будувати партнерські стосунки з іншими людьми на основі «суб'єкт-суб'єктної взаємодії».

Розкриємо рівні сформованості соціокультурних цінностей студентів ЗВО за *мотиваційно-аксіологічним критерієм*.

Низький рівень визначається не сформованістю ціннісного ставлення до культур та традицій інших народів та представників етнічних та соціальних груп; ситуативними, неусвідомленими мотивами до комунікації та взаємодії з представниками інших національностей при пасивності міжетнічної, міжкультурної толерантності; мотивація усвідомлення менталітету та ментальності українського народу є нестійкою; мотиви, пов'язані з вивченням культурних надбань та

традицій українського народу є неусвідомленими; ціннісне ставлення особистості до своєї Батьківщини є ситуативним, мотиви ідентичності та почуття приналежності до української нації – не актуальними, тобто студент байдужий до свого членства в національній спільноті; ставлення до майбутньої професії чітко не визначене, або є негативним; ставлення до себе базується на неадекватній самооцінці; взаємодія та спілкування з іншими людьми базується на спогляданні та раціональному каналі емпатії, що відбиває спонтанний інтерес до іншого.

Середній рівень виявляється в ситуативному ціннісному ставленні до культур та традицій інших народів та представників етнічних та соціальних груп; в ситуативності, але вже усвідомленості мотивів та потреб до діалогу, співробітництва та позитивної взаємодії з представниками інших національностей при активно-ситуативній зовнішній міжетнічній, міжкультурній толерантності; мотивація прийняття менталітету та ментальності українського народу є не у повній мірі усвідомленою; мотиви, пов'язані з вивченням культурних надбань та традицій українського народу є вибірковими; ціннісне ставлення особистості до своєї Батьківщини є фрагментарним, не достатньо сформованими є мотиви ідентичності та почуття приналежності до української нації, тобто студент усвідомлює себе представником української нації, але національна приналежність для нього не завжди актуальна; ставлення до майбутньої професії є не повністю усвідомленим; ставлення до себе є переважно емоційним, некритичним; взаємодія та спілкування з іншими людьми базується на співпереживанні та емоційному каналі емпатії, пов'язаному з чуттєвістю.

Високий рівень характеризується стійким ціннісним ставленням, що набуває статусу установки до культур та традицій інших народів та представників етнічних та соціальних груп на основі визнання самоцінності їх культур; актуалізацією та реалізацією стійких, усвідомлених мотивів та потреб у співробітництві та ефективній взаємодії з представниками інших національностей на засаді шанобливих стосунків та подолання негативних стереотипів та упереджень при цілісно-активній внутрішній міжетнічній, міжкультурній толерантності; усвідомленою мотивацією прийняття менталітету та ментальності українського народу; актуальністю мотивів, що пов'язані з вивченням культурних надбань та традицій українського народу; стійким ціннісним ставленням особистості до своєї Батьківщини, позитивними мотивами ідентичності та почуттям приналежності до української нації й національної гордості, сповіданням національних цінностей; вираженістю та дієвістю професійних мотивів та стійким ціннісним ставленням до майбутньої професії; критичним ставленням до себе на засаді позитивної Я-концепції та адекватній самооцінці переважно емоційним, некритичним; взаємодією та спілкуванням з іншими людьми, що базується на переживанні з приводу почуттів Іншого та інтуїтивній каналі емпатії, що дозволяє реалізувати свій ціннісний досвід.

Далі розглянемо рівні сформованості соціокультурних цінностей студентів ЗВО за *когнітивно-рефлексивним критерієм*:

Низький рівень – знання культури та традицій інших народів, а також побудови комунікативної взаємодії з представниками різних національностей практично відсутні; знання культури та традицій українського народу, базових цінностей сучасного українського суспільства, сутності патріотичних цінностей є обмеженими, студент не досить чітко ідентифікує себе як представника української нації; знання про аксіологічні аспекти майбутньої професії є фрагментарними; самоусвідомлення власного «Я» та самооцінка базується лише на особистісній та інтелектуальній рефлексії; знання про внутрішній світ інших людей та їх ставлення до себе (комунікативна рефлексія), а також знання щодо координації спільних дій у певному соціумі (кооперативна рефлексія) є дуже стислими.

Середній рівень виявляється у фрагментарних знаннях культури та традицій інших народів; у поверхових знаннях щодо побудови ефективної взаємодії з представниками різних національностей; у обмежених знаннях культури та традицій українського народу, базових цінностей сучасного українського суспільства, сутності патріотичних цінностей; знання про аксіологічні аспекти майбутньої професії є недостатньо повними; знання власного «Я» та самооцінка переважно базується на особистісній та інтелектуальній рефлексії, проте з'являються знання про внутрішній світ інших людей та їх ставлення до себе (комунікативна рефлексія), а також знання щодо координації спільних дій у певному соціумі (кооперативна рефлексія).

Високий рівень характеризується повнотою, системністю знань культури та традицій інших народів, побудови взаємодії з представниками різних національностей; глибиною знань культури та традицій українського народу, цінностей сучасного українського суспільства, сутності патріотичних цінностей; знання про аксіологічні аспекти майбутньої професії є усвідомленими й повними; знання власного «Я» та самооцінка, а також знання про внутрішній світ інших людей та їх ставлення до себе переважно базуються на особистісній та інтелектуальній рефлексії, проте з'являються знання про внутрішній світ інших людей та їх ставлення до себе через спільні дії у певному соціумі, що ґрунтуються на комунікативній та кооперативній рефлексії.

Розкриємо рівні сформованості соціокультурних цінностей студентів ЗВО за *суб'єктно-діяльним критерієм*:

Низький рівень визначається не сформованістю досвіду діяльності та поведінки щодо комунікації та взаємодії з представниками інших національностей на основі міжетнічної, міжкультурної толерантності; слабо вираженими є уміння організувати свою діяльність суголосно базовим цінностям сучасного українського суспільства; є ситуативною діяльністю на благо своєї Батьківщини на основі патріотичних цінностей, студент не спілкується українською мовою, не зацікавлений соціальним

життям національної спільноти, не виявляє свою приналежність до неї; ставлення до майбутньої професії – пасивно-виконавське, є несформованою активність та ініціативність, тобто суб'єктність особистості, що є важливою якістю в опануванні соціокультурних цінностей; уміння здійснювати самоаналіз власної ціннісної сфери, своїх вчинків та відносин на основі різних типів рефлексії є мало розвинутими; уміння аналізувати внутрішній світ «інших», їх ставлення до себе з позицій ціннісного досвіду є мінімальними; уміння будувати партнерські стосунки з іншими людьми на основі емпатії та «суб'єкт-суб'єктної взаємодії» є не дієвими.

Середній рівень виявляється в ситуативній реалізації діяльності та поведінки щодо комунікації та взаємодії з представниками інших національностей на основі міжетнічної, міжкультурної толерантності; в не достатньо сформованій національній ідентичності та уміння організувати свою діяльність суголосно базовим цінностям сучасного українського суспільства; діяльність на благо своєї Батьківщини на основі патріотичних цінностей є обмеженою; ставлення до майбутньої професії – активно-виконавське, є усвідомленою ситуативною активністю, частковим проявом ініціативності, відповідальності, самостійності, як ознак суб'єктно-активної позиції у привласненні соціокультурних цінностей; уміння здійснювати самоаналіз власної ціннісної сфери, уміння аналізувати внутрішній світ «інших», їх ставлення до себе з позицій соціокультурних цінностей реалізується на основі досвіду рефлексії; уміння будувати партнерські стосунки з іншими людьми на основі емпатії та «суб'єкт-суб'єктної взаємодії» є не достатньо розвинутими.

Високий рівень характеризується повноцінною різноманітною діяльністю та поведінкою щодо комунікації та взаємодії з представниками інших національностей на основі міжетнічної, міжкультурної толерантності; у студента сформована національна ідентичність, він активно демонструє свою приналежність національній спільноті, включений в національну культуру, цілісно реалізує діяльність на благо своєї Батьківщини на основі патріотичних цінностей; ціннісне ставлення до майбутньої професії стає усвідомленим й стійким, тобто набуває статусу установки з надситуативною активністю, ініціативністю, самостійністю у процесі засвоєння й продукування й практичної реалізації соціокультурних цінностей; уміння здійснювати самоаналіз власної ціннісної сфери, уміння аналізувати внутрішній світ «інших», їх ставлення до себе з позицій соціокультурних цінностей набувають високого рівня й реалізується на основі особистісного, інтелектуального, кооперативного, комунікативного типів рефлексії; уміння будувати партнерські стосунки з іншими людьми на основі емпатії та «суб'єкт-суб'єктної взаємодії» є дієвими й розвинутими.

Таким чином, визначений нами критеріальний апарат дослідження ґрунтується на тлумаченні критерію як ознаки, за допомогою якої

визначається рівень сформованості соціокультурних цінностей, показника – як складник критерію, що розкриває сутність та особливості соціокультурних цінностей студентів ЗВО. Представлені у статті критерії та показники сформованості соціокультурних цінностей ЗВО узasadнюються на авторській структурі соціокультурних цінностей, що містить мотиваційно-ціннісний, когнітивний, праксіологічний компоненти. Мотиваційно-ціннісному компоненту соціокультурних цінностей відповідає мотиваційно-аксіологічний; когнітивному – когнітивно-рефлексивний; праксіологічному – суб'єктно-діяльнісний критерії. Отже репрезентовані критерії, показники та схарактеризовані рівні (низький, середній, високий) сформованості соціокультурних цінностей є підставою для подальшої розробки діагностичного інструментарію визначення рівнів сформованості соціокультурних цінностей студентів на констатувальному та контрольному етапах експериментального дослідження.

Список використаної літератури

1. Маркова А. К. Психология профессионализма. М.: Междунар. гуманитар. фонд «Знание», 1996. 308 с. **2. Алексеенко Б. Н.** Введение в основу научных исследований: учеб. пособие. Хмельницкий: ИПВУ, 1993. 100 с. **3. Великий** тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. С. Бусел. К.; Ірпінь: Перун, 2009. 1736 с. **4. Бех І. Д.** Виховання особистості: у 2 кн. Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: науково-теоретичні засади. К.: Либідь, 2003. 344 с. **5. Куницяна В. І.,** Казаринова Н. М., Погольша В. А. Межличностное общение: учебник для вузов. Санкт-Петербург: Питер, 2001. 544 с. **6. Беспалько В. П.** Элементы теории управления процессом обучения. Часть 2. Измерение качества процесса обучения. Материалы лекций, прочитанных в Политехническом музее на факультете программированного обучения. М.: Знание, 1971. 72 с. **7. Исаев И. Ф.** Школа как педагогическая система: основы управления. Белгород: Изд-во БелГУ, 1997. 144 с.

References

1. Markova, A. K. (1996). Psihologiya professionalizma [The psychology of professionalism]. M.: Mezhdunar. gumanit. fond «Znanie» [in Russian]. **2. Alekseenko, B. N.** (1993). Vvedenie v osnovu nauchnyh issledovanij [Introduction to the principles of scientific research]. Hmel'nickij: IPVU [in Russian]. **3. Busel, V. S.** (Eds.). (2009). Velykyi tлумachnyi slovnyk suchasnoi ukrainiskoi movy [A great explanatory dictionary of modern Ukrainian]. K.; Irpin: Perun [in Ukrainian]. **4. Bekh, I. D.** (2003). Vyhovannia osobystosti: u 2 kn. [Education of personality: in 2 books]. Kn. 2. Osobystisno oriientovanyi pidkhid: naukovo-teoretychni zasady [Book 2. Personally, oriented approach: scientific and theoretical principles]. K.: Lybid [in Ukrainian]. **5. Kunicyna, V. I.,** Kazarinova, N. M. &

Pogol'sha, V. A. (2001). *Mezhlichnostnoe obshchenie: uchebnik dlya vuzov* [Interpersonal communication: textbook for high schools]. Sankt-Peterburg: Piter [in Russian].

6. **Bespal'ko, V. P.** (1971). *Elementy teorii upravleniya processom obucheniya. Chast' 2. Izmerenie kachestva processa obucheniya* [Elements of learning process control theory. Part 2. Measuring the quality of the learning process]. M.: Znanie [in Russian].

7. **Isaev, I. F.** (1997). *Shkola kak pedagogicheskaya sistema: osnovy upravleniya* [School as a pedagogical system: management fundamentals]. Belgorod: Izd-vo BelGU [in Russian].

Заредінова Е. Р. Критерії, показники та рівні сформованості соціокультурних цінностей студентів ЗВО

У статті розкрито логіку обґрунтування критеріїв, показників та рівнів сформованості соціокультурних цінностей ЗВО. Визначено, що критерій є ознакою, за допомогою якої визначається рівень сформованості соціокультурних цінностей, а показник – складником критерію, що розкриває сутність та особливості соціокультурних цінностей студентів ЗВО. Доведено, що критеріальна база дослідження базується на структурі соціокультурних цінностей, яка містить мотиваційно-ціннісний, когнітивний, праксіологічний компоненти. Мотиваційно-ціннісному компоненту соціокультурних цінностей відповідає мотиваційно-аксіологічний; когнітивному – когнітивно-рефлексивний; праксіологічному – суб'єктно-діяльнісний критерії. Схарактеризовано низький, середній, високий рівні сформованості соціокультурних цінностей студентів ЗВО.

Ключові слова: соціокультурні цінності, критерії, показники, рівні сформованості соціокультурних цінностей, мотиваційно-аксіологічний, когнітивно-рефлексивний, суб'єктно-діяльнісний критерії.

Зарединова Э. Г. Критерии, показатели и уровни сформированности социокультурных ценностей студентов ЗВО

В статье раскрыто логіку обоснования критериев, показателей и уровней сформированности социокультурных ценностей ЗВО. Определено, что критерий является признаком, с помощью которого определяется уровень сформированности социокультурных ценностей, а показатель – компонент критерия, который раскрывает сущность и особенности социокультурных ценностей студентов ЗВО. Доказано, что критериальная база исследования основывается на структуре социокультурных ценностей, которая содержит мотивационно-ценностный, когнитивный, праксиологический компоненты. Мотивационно-ценностному компоненту социокультурных ценностей соответствует мотивационно-аксиологический; когнитивному – когнитивно-рефлексивный; праксиологическому – субъектно-деятельностный критерии. Охарактеризован низкий, средний, высокий уровни сформированности социокультурных ценностей студентов ЗВО.

Ключевые слова: социокультурные ценности, критерии, показатели, уровни сформированности социокультурных ценностей, мотивационно-аксиологический, когнитивно-рефлексивный, субъектно-деятельностный критерии.

Zaredinova E. Criteria, Indicators and Levels of the Formation of Socio-Cultural Values of Students at the University

The article reveals the logic of justification criteria, indicators and levels of the formation of socio-cultural values at the University. It has been determined that the criterion is a sign by which the level of socio-cultural values is formed, and the indicator is a component of the criterion that reveals the essence and features of socio-cultural values of students at the University. It is proved that the criterion base of the study is based on the structure of sociocultural values, containing motivational-value, cognitive, praxiological components. The motivational-value component of socio-cultural values corresponds to the motivational-axiological (indicators: motives, needs, attitudes, value attitudes to cultures and traditions of other nations, to the mentality and mentality of the Ukrainian people, to their homeland, to the future profession, to themselves and others); the cognitive component of socio-cultural values corresponds to the cognitive-reflexive (indicators: axiological knowledge and different representations in the context of socio-cultural values); the praxiological component of socio-cultural values corresponds to the subject-activity criterion (indicators: value experience, actions, student behaviors in relation to their socio-cultural values, willingness to absorb and produce socio-cultural values in the process of motivated activity on the basis of personality subjectivity). It was determined low, middle and high levels of social and cultural values of students at the University.

Key words: socio-cultural values, criteria, indicators, levels of formation, motivational-axiological, cognitive-reflexive, subject-activity criteria.

Стаття надійшла до редакції 11.09.2019 р.
Прийнято до друку 25.10.2019 р.
Рецензент – д.п.н., проф. Желанова В. В.

УДК 378.018-038.64

DOI: 10.12958/2227-2844-2019-6(329)-2-46-53

Коваленко Олександр Вікторович,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри образотворчого мистецтва, музикознавства та культурології Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка, м. Суми, Україна.

olexkovalenko@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0003-1043-6679>

ОСНОВНІ ПРИНЦИПИ ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ТУРИСТИЧНОГО СУПРОВОДУ (ГІДІВ-ЕКСКУРСОВОДІВ) В БІЛОРУСІ ТА УКРАЇНІ

Реформування суспільно-політичного ладу і соціально-економічні перетворення в нашій державі, збільшення потоку іноземних туристів до України, поява платоспроможної частини населення, а також розвиток туристичної інфраструктури в нашій державі зумовили виникнення попиту на екскурсійні туристичні послуги. Екскурсійну діяльність характеризують два основних види її соціальних функцій, що визначають особливості її впливу на суспільне життя. З одного боку, за допомогою екскурсій можна порівняно швидко оздоровити економіку, як в цілому, у великих регіонах, так і в окремих містах. З іншого боку, велике виховне значення екскурсії, засноване на використанні цінностей, а також педагогічних і духовних традицій вітчизняної історії та культури.

У сучасному світі одним з секторів економіки, який найбільш швидко розвивається, є туризм, в якому значну частку становить культурно-пізнавальний туризм. В Україні, що володіє багатими культурними, релігійними, історичними, рекреаційними ресурсами, ставиться завдання створення в регіонах ефективних і конкурентоспроможних туристських дестинацій, що забезпечують, з одного боку, широкі можливості для задоволення потреб вітчизняних та іноземних громадян в екскурсійних туристичних послугах, а з іншого – значний внесок в економіку держави, взагалі, та регіонів, зокрема.

Однак сьогодні, навіть при сприятливих соціально-економічних та суспільно-політичних умовах, розвиток культурно-пізнавального туризму з урахуванням багатьох причин йде повільно і це є досить великою проблемою. Одна з таких причин – недостатня кількість кваліфікованих кадрів та досить низький рівень послуг, що надаються. Ситуація, що склалася актуалізує проблему ефективної підготовки та підвищення кваліфікації фахівців, здатних надавати різні види екскурсійно-туристських послуг на високому соціально-культурному рівні і зі значним економічним ефектом.

Аналіз останніх досліджень і публікацій України та Білорусі, в яких розглядається дана проблематика, надав нам можливість стверджувати, що окремі питання змісту і методики професійної підготовки екскурсоводів були детально розглянуті в наукових дослідженнях багатьох українських і білоруських, а також вчених з інших держав. Наприклад, проблеми екскурсійної діяльності в сучасних умовах соціально-економічних перетворень розглядали в своїх працях І. Зорін, Л. Куріло, Н. Піроженко; основні напрямки підготовки фахівців зазначеного профілю повністю або частково відображені в наукових дослідженнях ряду науковців, таких як Л. Гужова, Є. Казьміна, О. Красюк; розглядом досвіду підготовки фахівців туристичного супроводу (гідів-екскурсоводів) в європейських країнах займалися Л. Кнодель, Т. Сокол, В. Федорченко, Г. Щука та інші.

Разом з тим, аналіз наукових досліджень, проведених в останні кілька років, виявив такі, що присвячені сучасним проблемам професійної підготовки і перепідготовки екскурсоводів. Залишаються не з'ясованими шляхи, що забезпечують такий рівень професійної компетентності екскурсоводів, який дозволив би успішно конкурувати на сучасному та міжнародному ринках праці. Тому проблема пошуку методів, засобів і форм вдосконалення сучасної професійної підготовки і перепідготовки фахівців туристичного супроводу (гідів-екскурсоводів) для роботи з туристами наразі актуальна в нашій державі.

Метою написання даної роботи є розгляд основних принципів формування змісту професійної підготовки фахівців туристичного супроводу (гідів-екскурсоводів) в Білорусі та Україні.

Для досягнення мети був використаний комплекс взаємопов'язаних методів дослідження: теоретичні – аналіз контенту і законодавчої бази з проблеми дослідження; систематизація та узагальнення положень; контент-аналіз нормативно-правових документів, робочих планів і навчальних програм для усвідомлення сутності існуючої системи професійної підготовки майбутніх гідів-екскурсоводів в Білорусі та Україні й визначення шляхів її вдосконалення.

Розглянемо детальніше деякі принципи формування змісту професійної підготовки фахівців туристичного супроводу (гідів-екскурсоводів) в республіці Білорусь. Сьогодні підготовка і підвищення кваліфікації гідів-екскурсоводів в Білорусі є важливою і необхідною умовою їх професійної діяльності. Посадові обов'язки екскурсовода детально викладені в Єдиному кваліфікаційному довіднику посад службовців Білорусі.

Сьогодні 20 вищих і 8 середніх спеціальних навчальних закладів Республіки Білорусь проводять підготовку і перепідготовку гідів-екскурсоводів. Однак, часто роблять це стихійно, перебуваючи перед необхідністю негайного вирішення питання (Апакова, 2012).

Національне агентство з туризму (НАТ) Республіки Білорусь, так само бере участь в підготовці та перепідготовці гідів-екскурсоводів в країні. Дане Агентство здійснює:

- організацію навчальних семінарів і навчальних екскурсій для екскурсоводів і гідів-перекладачів;
- проведення курсів гідів-екскурсоводів;
- проведення курсів керівників туристичних груп;
- розробка методичної документації (контрольних текстів і технологічних карт) для екскурсій по Білорусі;
- проведення професійної атестації, яка підтверджує кваліфікацію екскурсовода і (або) гідів-перекладача.

Заняття на курсах екскурсоводів при агентстві проводять досвідчені викладачі, екскурсоводи, які мають великий стаж роботи в сфері туризму. Тривалість навчання – 5 місяців. Місце проведення уточняється заздалегідь. Форма навчання – вечірня, 3-4 рази на тиждень. У групі займається до 25 осіб. На практичну частину відводиться більша частина навчального часу. Документи приймаються від осіб з вищою, середньою спеціальною освітою та студентів 4-5-х курсів вищих навчальних закладів. Після закінчення слухачам видається довідка. Після цього для отримання права проведення екскурсій необхідно пройти атестацію, що підтверджує кваліфікацію екскурсовода.

На першому етапі навчання «слухач» засвоює методичні прийоми ведення екскурсії, а на другому етапі – «отримання знань і навичок, обсяг яких необхідний для проведенням тематичних екскурсій».

Головною умовою успішного складання іспиту по закінченню навчання є захист власно розробленого маршруту лише на офіційному тексті затвердженому НАТ, який слухачам надають з самого початку навчання.

Отже, нинішня система навчання та атестації гідів у республіці Білорусь налаштована на підготовку таких фахівців, які день у день готові повторювати завчений текст на стандартних точках і створювати шаблонний і більш-менш постійний у своїй якості продукт. Формально на сьогодні технологічна карта і контрольний текст прописують майже кожне слово і кожен крок екскурсовода, а атестація перевіряє, наскільки майбутній екскурсовод цю «інструкцію» вивчив. Прояв творчості, ерудиції та ініціативи в цих умовах – факультатив, який повністю лежить на совісті екскурсовода.

Ця система не є поганою, але вона ставить низьку планку для тих, хто вибрав саме цю професію, і, на думку фахівців, це навряд чи сприятиме подальшому поліпшенню якості екскурсійної справи в Білорусі.

Далі розглянемо детальніше деякі принципи формування змісту професійної підготовки фахівців туристичного супроводу (гідів-екскурсоводів) в Україні.

На сьогодні в нашій державі існують курси підготовки екскурсоводів для початківців. Обсяг таких курсів для початківців – не менше 100 академічних годин. По завершенню навчання видаються такі документи, як сертифікат і свідоцтво.

Приблизний план курсів підготовки та перепідготовки екскурсоводів та гідів-перекладачів (100 – 150 академічних годин). За результатами навчання слухачі курсів оволодівають такими навичками та отримують досвід з: методики підготовки і проведення оглядових екскурсій; методики розробки авторських екскурсій; методики інтерпретації історичної, культурної та природної спадщини; методики розробки та апробації туристичних маршрутів; використання інформаційних ресурсів при складанні контрольних текстів екскурсій.

Програма таких курсів, як правило, включає: вивчення особливостей геологічної, географічного, історичного і етнографічного розвитку регіону; навчально-методичні екскурсії та вивчення об'єктів показу; практику проведення екскурсій. Курс навчання, в основному, побудований з трьох логічно пов'язаних блоків:

- а) навчально-методичної підготовки слухачів до заліку;
- б) методика проведення оглядової екскурсії;
- в) навчально-методичної підготовки слухачів до іспиту.

Надавати послуги з підготовки та підвищення кваліфікації можуть: турфірми, екскурсійні бюро, навчальні центри, центри зайнятості, середні та заклади вищої професійної освіти, комітети по туризму у співпраці з освітніми установами.

Курси підготовки і підвищення кваліфікації екскурсоводів існують при багатьох державних і недержавних організаціях України.

Звернення до досвіду підготовки фахівців туристичного супроводу (гідів-екскурсоводів) Білорусі, як географічно й територіально найближчої держави, зумовлено багатьма причинами, серед яких найсуттєвішими вважаємо такі:

- система освіти у Білорусі має самостійний розвиток, бо вона не приєдналась до Болонського процесу, саме тому цікава для нас в якості альтернативи;
- у галузі підготовки фахівців сфери туризму Україна та Білорусь мали майже однакові стартові можливості та на сьогодні вирішують схожі проблеми підготовки фахівців туристичного супроводу (гідів-екскурсоводів), які спроможні забезпечити якість та презентабельність національного туристського продукту, тому осмислення досягнень та прорахунків дозволить Україні більш ефективно займатися фаховою підготовкою кадрів;
- республіка Білорусь є нашим найближчим територіальним та економічним конкурентом на світовому туристичному ринку, тому вирішення проблеми якісної професійної підготовки кадрів для вітчизняної сфери туризму надає значну конкурентну перевагу.

Отже, підсумовуюче все вище зазначене, можна зробити наступні висновки про те, що одним з найважливіших завдань української системи освіти в сфері туризму є підготовка фахівців туристичного супроводу (гідів-екскурсоводів) на рівні визнаних світових стандартів, що передбачає розв'язання декількох нагальних проблем, які стосуються підвищення якості освіти, залучення досвідчених представників туристського бізнесу до процесу підготовки фахівців, постійний моніторинг кадрових потреб туристського ринку, розширення міжнародного співробітництва тощо. В даному контексті вивчення й творче використання закордонного досвіду підготовки фахівців туристичного супроводу (гідів-екскурсоводів) може стати дієвим шляхом ефективного розвитку галузі туризму на теренах нашої держави. Тому перспективами подальших розвідок у цьому напрямі вважаємо дослідження питань підготовки фахівців туристичного супроводу (гідів-екскурсоводів) не тільки у нашій країні та Білорусі, а й у країнах Східної Європи.

Список використаної літератури

1. Апакова Ю. П. Учебно-производственная практика студентов туристского вуза в условиях студенческого туристско-экскурсионного бюро: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Российская международная академия туризма. Сходня, 2002. 158 с. **2. Закон** Республики Беларусь «О туризме» от 25 ноября 1999 года №326-З. URL: http://kodeksy-by.com/zakon_rb_o_turizme.htm (дата звернення 25.09.2019). **3. Лук'янова Л. Г.** Освіта в туризмі: навч.-метод. посіб. К.: Вища школа, 2008. 719 с. **4. Федорченко В. К.** Теоретичні та методичні засади підготовки фахівців для сфери туризму: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Інститут педагогіки і психології АПН України. К., 2005. 872 с.

References

1. Apakova, U. P. (2002). *Uchebno-proizvodstvennaja praktika studentov turistskogo vuza v uslovijah studencheskogo turistsko-jekskursionnogo bjuro* [Educational and industrial practice of students of a tourist university in the conditions of a student tourist and excursion bureau]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Skhodnya [in Russian]. **2. Zakon** Respubliki Belarus' «O turizme» ot 25 nojabrja 1999 goda №326-Z [The Law of the Republic of Belarus «On Tourism» dated November 25, 1999 No. 326-3]. (1999). Retrieved from http://kodeksy-by.com/zakon_rb_o_turizme.htm (Last accessed: 25.09.2019) [in Russian]. **3. Lukianova L. H.** (2008). *Osvita v turyzmi: navch.-metod. posib.* [Education in Tourism: a toolkit]. Kyiv: Vyshcha shkola [in Ukrainian]. **4. Fedorchenko V. K.** (2005). *Teoretychni ta metodychni zasady pidhotovky fakhivtsiv dlia sfery turyzmu* [Theoretical and methodological principles of training specialists in the field of tourism]. *Extended abstract of doctor's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].

Коваленко О. В. Основні принципи формування змісту професійної підготовки фахівців туристичного супроводу (гідів-екскурсоводів) в Білорусі та Україні

В даній статті здійснено розгляд основних принципів формування змісту професійної підготовки фахівців туристичного супроводу (гідів-екскурсоводів) в Білорусі та Україні.

Розглянуто деякі принципи формування змісту професійної підготовки фахівців туристичного супроводу (гідів-екскурсоводів) в республіці Білорусь, та зазначено, що на даний момент підготовка і підвищення кваліфікації гідів-екскурсоводів в Білорусі є важливою і необхідною умовою їх професійної діяльності. Посадові обов'язки екскурсовода детально викладені в Єдиному кваліфікаційному довіднику посад службовців Білорусі.

Визначено, що нинішня система навчання та атестації гідів у республіці Білорусь налаштована на підготовку таких фахівців, які день у день готові повторювати завчений текст на стандартних точках і створювати шаблонний і більш-менш постійний у своїй якості продукт. Формально на сьогодні технологічна карта і контрольний текст прописують майже кожне слово і кожен крок екскурсовода, а атестація перевіряє, наскільки майбутній екскурсовод цю «інструкцію» вивчив.

Було розглянуто деякі принципи формування змісту професійної підготовки фахівців туристичного супроводу (гідів-екскурсоводів) в Україні, та зазначено, що в нашій державі існують курси підготовки екскурсоводів для початківців. Обсяг таких курсів для початківців – не менше 100 академічних годин. По завершенню навчання видаються такі документи, як сертифікат і свідоцтво.

Було також зроблено наступні висновки про те, що вивчення й творче використання закордонного досвіду підготовки фахівців туристичного супроводу (гідів-екскурсоводів) може стати дієвим шляхом ефективного розвитку галузі туризму на теренах нашої держави.

Ключові слова: гід-екскурсовод, фахівець туристичного супроводу, курси професійної підготовки.

Коваленко А. В. Основные принципы формирования содержания профессиональной подготовки специалистов туристического сопровождения (гидов-экскурсоводов) в Беларуси и Украине

В данной статье рассматриваются основные принципы формирования содержания профессиональной подготовки специалистов туристического сопровождения (гидов-экскурсоводов) в Беларуси и Украине.

Рассмотрены некоторые принципы формирования содержания профессиональной подготовки специалистов туристического сопровождения (гидов-экскурсоводов) в республике Беларусь, и указано, что на данный момент подготовка и повышение квалификации гидов-

экскурсоводов в Беларуси является важным и необходимым условием их профессиональной деятельности. Должностные обязанности экскурсовода подробно изложены в Едином квалификационном справочнике должностей служащих Беларуси.

Определено, что нынешняя система обучения и аттестации гидов в республике Беларусь настроена на подготовку таких специалистов, которые изо дня в день готовы повторять заученный текст на стандартных точках и создавать шаблонный и более или менее постоянный качественный продукт. Формально сегодня технологическая карта и контрольный текст прописывают почти каждое слово и каждый шаг экскурсовода, а аттестация проверяет, насколько будущий экскурсовод эту «инструкцию» изучил.

Были рассмотрены некоторые принципы формирования содержания профессиональной подготовки специалистов туристического сопровождения (гидов-экскурсоводов) в Украине, и указано, что в нашем государстве существуют курсы подготовки экскурсоводов для начинающих. Объем таких курсов для начинающих – не менее 100 академических часов. По завершению обучения выдаются такие документы, как сертификат и свидетельство.

Были также сделаны следующие выводы о том, что изучение и творческое использование зарубежного опыта подготовки специалистов туристического сопровождения (гидов-экскурсоводов) может стать действенным путем эффективного развития отрасли туризма на территории нашего государства.

Ключевые слова: гид-экскурсовод, специалист туристического сопровождения, курсы профессиональной подготовки.

Kovalenko O. The Basic Principles Formation Content of Vocational Training of Tourism Support Specialists (Tour-Guides) in Belarus and Ukraine

This article discusses the basic principles of the formation of the content of vocational training of tourism support specialists (guides and guides) in Belarus and Ukraine.

Some principles of the formation of the content of vocational training of tourist escort specialists (tour guides) in the Republic of Belarus are considered, and it is indicated that at the moment the training and advanced training of tour guides in Belarus is an important and necessary condition for their professional activity. The duties of the guide are described in detail in the Unified Qualification Guide for the positions of employees of Belarus.

It was determined that the current system of training and certification of guides in the Republic of Belarus is set up to train specialists who are ready to repeat the memorized text on standard points every day and create a template and more or less constant quality product. Formally, today the routing and control text spell out almost every word and every step of the guide, and the certification checks how much the future guide has studied this “instruction”.

Some principles of the formation of the content of vocational training of tourism specialists (guides-guides) in Ukraine were considered, and it was pointed out that in our country there are training courses for guides for beginners. The volume of such courses for beginners is at least 100 academic hours. Upon completion of training, documents such as a certificate and certificate are issued.

The following conclusions were also made that the study and creative use of foreign experience in the preparation of tourism support specialists (tour guides) can be an effective way to effectively develop the tourism industry in our country.

Key words: guide, tourist support specialist, vocational training courses.

Стаття надійшла до редакції 04.09.2019 р.

Прийнято до друку 25.10.2019 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Устименко-Косоріч А.О.

УДК 378.22:78

DOI: 10.12958/2227-2844-2019-6(329)-2-54-61

Лашівська Яна Василівна,

аспірантка Східноєвропейського національного університету

імені Лесі Українки, м. Луцьк, Україна.

laschivskayana@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0002-9724-4655>

ПРОФЕСІЙНА КУЛЬТУРА МАЙБУТНЬОГО МАГІСТРА МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА: СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Сучасні навчальні заклади готують фахівців, які володіють не тільки фаховими знаннями, уміннями, навичками і системним, аналітичним, прогностичним стилем мислення, але й високою морально-етичною та професійною культурою. Адже саме вища освіта є вагомим чинником становлення та розвитку молодого покоління.

Водночас частішають прояви непрофесіоналізму у різних сферах діяльності, що актуалізує виявлення проблеми підготовки висококваліфікованих фахівців вищими навчальними закладами, формування в них належної загальної та професійної культури.

Проблема професійної культури були предметом наукових досліджень як вітчизняних, так і зарубіжних науковців (А. Кравченко, К. Хоруженко, М. Корінного та В. Шевченко). Аналіз філософської, психологічної та педагогічної літератури з проблем професійного розвитку викладача вищої школи, становлення його професійної компетентності засвідчує, що досліджуються різні аспекти зазначеної проблеми: теорія культури та культурної діяльності (Л. Коган, Е. Маркарян, О. Ханова та ін.); сутність та особливості педагогічної майстерності (І. Зязюн, В. Кан-Калик, В. Моляко, І. Харламов та ін.); професійні мотиви особистості (Є. Ільїн, В. Ковальов, А. Маслоу та ін.).

У науково-педагогічних дослідженнях накопичено значний досвід наукового пояснення феномену «педагогічна культура майбутнього вчителя» (Т. Володько, Н. Крилова, І. Никифорова, П. Щербань та ін.), учителів, педагогів, освітян (О. Бондаревська, В. Луговий, О. Рудницька, М. Скрипник, В. Сластьонін, В. Шейко та ін.); висвітлено різні аспекти професійної діяльності викладача вищого закладу освіти та з'ясовано шляхи формування його педагогічної культури (С. Вітвицька, І. Ісаєв, А. Коржуєв, В. Сластьонін та ін.).

Водночас поза увагою дослідників залишився такий аспект, як розгляд професійної культури майбутніх магістрів музичного мистецтва.

Мета статті – розглянути основні поняття «професійна культура», «професійна культура майбутніх магістрів музичного мистецтва» у наукових дослідженнях.

Завдання статті:

- уточнити сутність понять «професійна культура» та «професійна культура майбутніх магістрів музичного мистецтва»;
- визначити структуру професійної культури майбутніх магістрів музичного мистецтва.

За визначенням К. Хоруженко, термін «*професійна культура*» застосовується в соціології та культурології для характеристики соціально-професійної якості суб'єкта праці і являє собою рівень оволодіння працівниками досягненнями науки й техніки, що є особистісним аспектом культури праці. Основними елементами професійної культури є освіта, професійний досвід і кваліфікація працівника (Хоруженко, 1997, с. 239-240).

На думку А. Кравченка, під *професійною культурою* розуміють сукупність спеціальних теоретичних знань та практичних умінь, пов'язаних з певним видом праці. Ступінь оволодіння професійною культурою визначається у кваліфікації та кваліфікаційному розряді. При цьому розрізняють формальну та реальну кваліфікацію: перша пропонує необхідні для професії теоретичні знання, а друга – практичні навички та вміння, професійний досвід, отриманий протягом декількох років роботи в даній галузі (Кравченко, 2001, с. 57).

Разом з тим чимало учених, зокрема М. Корінний та В. Шевченко, визначають сутність феномену *професійної культури* як відповідний рівень та якість професійної діяльності, котрі залежать від соціально-економічного стану суспільства й сумлінності особистості в оволодінні певними знаннями, навичками конкретної професії та їх практичному використанні. Для формування і становлення професійної культури потрібні навчальні заклади, що дають кваліфіковану освіту. Адже високий рівень професійної культури є ознакою розвинутого суспільства (Корінний, 2003, с. 173).

Феномен професійної культури досліджували у своїх працях сучасні українські та російські науковці: С. Сливка, К. Островський, К. Бурлаков, Н. Гончарова, В. Ковальчук, Т. Іванова, А. Новиков, М. Ананченко, О. Пономарьов та інші. Зокрема С. Сливка вважає, що поняття «професійна культура» тісно пов'язане з поняттям «культура праці», однак вони не ідентичні. Коли йдеться про будь-яку працю, у тому числі некваліфіковану, повсякденну, де не потрібні спеціальні знання, то тут доцільно вживати термін «культура праці». Але це поняття може означати і кваліфіковану працю, пов'язану зі спеціалізацією, професіоналізмом, виробничою діяльністю. Це означає, що культура праці вміщує і професійну культуру, тобто перше поняття ширше, ніж друге (Сливка, 2000, с. 40).

А. Новиков *професійну культуру* особистості розрізняє за рівнями сформованості професійних знань, навиків і сформованості операційних, тактичних, стратегічних професійних умінь; за рівнями оволодіння основними кваліфікаціями – уміннями оволодіння комп'ютером, іноземними мовами, професійного спілкування, навиками маркетингу, організації реклами і збуту продукції тощо; за рівнями оволодіння естетичними, етичними, економічними, екологічними, правовими компонентами професійної культури (Новиков, 2002, с. 22). У якості суттєвих рис сучасної *професійної культури* М. Ананченко виділяє наявність спеціальних (у тому числі етичних) знань, умінь і навиків, нормативність, здібність до діалогу та сприйняття нових ідей (Ананченко, 2003, с. 11). О. Пономарьов тлумачить *професійну культуру* як обов'язковий елемент професіоналізму, «що ґрунтується на високій загальній і моральній культурі людини та її духовності, й передбачає такий розвиток професійної компетентності фахівця у сфері його діяльності, який підносить цю діяльність та її результати до рівня основних життєвих цінностей, завдяки чому формується почуття особистої відповідальності перед людьми і Богом за результати своєї діяльності, за можливі наслідки технічних чи управлінських рішень» (Пономарьов, 2002, с. 92).

Як зазначає М. Пищулін, ще в античну добу Сократ і Платон обстоювали необхідність поєднання професіоналізму і моральності людини. На сьогодні ця вимога розглядається з точки зору формування освіченого, гуманного, духовного професіонала. Аналізуючи цю проблему, не можна не погодитися з думкою, що «гармонія і дисгармонія професійного розвитку представляє собою складну гаму поєднань необхідних для професійної діяльності якостей – від високої професійної та людської компетентності до повної професійної непридатності та моральної глухоти і нелюдськості» (Пищулін, 2002, с. 92-102).

Отже, готовність особистості до професійної діяльності в першу чергу визначається за критеріями професіоналізму і моральності: «моральна, але непрофесійна людина є некомпетентною, оскільки друге без першого не в змозі забезпечити спеціалістові його самореалізацію. Не забезпечена професіоналізмом моральність, тим більше аморальний професіоналізм, гіпертрофують крайнощі – добре безсилля і злу силу, замінюючи за правом сили перше другим» (Пищулін, 2002, с. 100).

Як бачимо, поєднання професійної і моральної культури – необхідні складові особистості сучасного професіонала. *Моральна культура особистості* розглядається як результат засвоєння особистістю морального досвіду, сформованого суспільством. У широкому вигляді вона представлена моральним досвідом особистості – системою переконань, ставлень, мотивів дій і відповідних моральних почуттів та стійких форм поведінки.

Слід зазначити, що професійна особистісна культура у широкому значенні тлумачиться як результат становлення особистості

професіонала і є тотожною всьому досвіду особистості, котрий забезпечує успішне виконання конкретної професійної діяльності та подальший розвиток професійної компетентності. У цьому значенні *моральна культура особистості* входить до складу професійної культури і визначається тією сукупністю особливих зобов'язань, що людина і громадянин приймає на себе, коли долучається до певної сфери професійної діяльності. У вузькому значенні під *професійною культурою* особистості слід розуміти систему знань, умінь, навичок і здібностей, завдяки яким з'являється можливість виконання тих трудових операцій і дій, що є необхідними у певній сфері професійної діяльності. Тобто йдеться про необхідний інструментальний рівень забезпечення праці. У такому розумінні професійна і моральна культура розглядаються як складові компоненти особистісної культури професіонала. Однак, незалежно від розуміння поняття, ми можемо зробити висновок, що висока моральна культура – необхідна якість професіонала у контексті гуманістичного розвитку суспільства. Саме вона є основою для збагачення духовної складової тієї чи іншої професійної сфери, підвищення духовності суспільства (Палеха, 2001, с. 47).

Аналіз психолого-педагогічних досліджень свідчить, що в цілому під *професійною культурою* слід розуміти комплекс спеціальних знань, умінь та навичок, володіючи якими фахівець певного виду праці стає майстром своєї справи, професіоналом. Варто зазначити, що на формування професійної культури майбутнього фахівця впливають як особливості самої професії, так і інші чинники. Серед них можна виділити загальну культуру майбутнього фахівця. Має місце не лише вплив загальної культури фахівця на його професійну культуру, а й навпаки – вплив останньої на культуру його різнопланового спілкування поза виробничою сферою. Загальнокультурна підготовка, що включає в себе вивчення історії, педагогіки, психології, культури мовлення тощо, є фундаментом для професійного становлення.

Вважається, що формування загальної культури поведінки в цілому здійснюється в сім'ї. Проте важливу роль у формуванні професійної культури відіграють навчальні заклади, які створюють умови для професійного становлення, розвитку та самореалізації особистості. Адже, до чинників формування професійної культури фахівця слід віднести і культуру навчального закладу, де студент отримує теоретичні знання у вибраній сфері професійної діяльності, і культуру організацій, де проходить виробничу практику.

Цілком очевидно, що вимоги до сучасного фахівця повинні відповідати потребам сьогодення і передбачати: високий професіоналізм в обраній сфері; інноваційний характер мислення і готовність до змін; навички управлінської діяльності; креативність та особисту творчу спрямованість, готовність забезпечувати умови для свого творчого потенціалу; здатність розуміти інших людей, їх прагнення, мотиви, інтереси тощо; високі духовні й моральні ідеали та переконання; високу

політичну, правову та економічну культуру; системне мислення, яке передбачає психологічну готовність, здатність і навички системного підходу до проблемних ситуацій; готовність брати на себе відповідальність; комунікативність, діловитість, здатність до міжособистісного й управлінського спілкування; володіння однією із найпоширеніших іноземних мов; знання комп'ютерної техніки та інше (Фіцула, 2006, с. 44).

Сучасний фахівець повинен мати талант керівника, бути лідером, певною мірою дипломатом, володіти здібностями педагога, високими етичними якостями, зрештою мати високорозвинене почуття нового і вміти це нове застосовувати до конкретної справи. До того ж він має володіти даром передбачення, високими організаційними здібностями, компетентністю, міцним здоров'ям, розвиненим інтелектом та високим рівнем культури спілкування й етики ділової поведінки.

Разом з тим висококваліфікований фахівець повинен володіти основними етичними нормами та правилами поведінки у ділових відносинах. Водночас необхідно розвивати і соціально-психологічні навички діяльності майбутнього фахівця, які мають базуватися на знанні засад формування організаційної культури, реалізації принципів розвитку соціальних відносин, традицій, звичаїв. Адже духовність, культура, інтелігентність є невід'ємними складовими професіоналізму майбутнього фахівця, особливо коли його діяльність пов'язана з людьми.

У професійному становленні фахівця будь-якої галузі першочергова увага повинна приділятися питанням етичної грамотності. Сучасним спеціалістам необхідно знати сутність ділової етики, уміти визначати притаманні організації етичні норми, враховувати інтереси всіх суб'єктів управління і діяти відповідно до етичних норм на практиці.

Зазначимо, що для формування професійної культури особистості майбутнього фахівця та поглиблення її професійного потенціалу у вищих закладах освіти необхідні такі умови: забезпечення студентів фаховими та загальнотеоретичними знаннями; посилення гуманітарного та гуманістичного спрямування всіх навчальних предметів; впровадження спеціальних навчальних курсів, які сприятимуть формуванню професійної культури; забезпечення студентів відповідними базами практик; створення сприятливої морально-психологічної атмосфери у вищому закладі освіти; впровадження новітніх технологій у навчально-виховний процес; впровадження соціально-педагогічного моніторингу як системи діагностики процесів формування компонентів професійної культури.

Проведене дослідження не вичерпує всієї повноти проблеми формування педагогічної культури майбутніх фахівців. Залишаються актуальними й потребують відповідної уваги педагогічної науки такі напрями: дослідження стану готовності викладачів до формування педагогічної культури студентів, магістрантів, викладачів.

Список використаної літератури

1. Хоруженко К. М. Культурология: энциклопедический словарь. Ростов-на-Дону, 1997. С. 239–240. **2. Кравченко А. И.** Культурология. Москва, 2001. 372 с. **3. Корінний М. М., Шевченко В. Ф.** Короткий енциклопедичний словник з культури. К., 2003. 384 с. **4. Сливка С.** Професійна культура юриста (теоретико-методологічний аспект). Л.: Світ, 2000. 119 с. **5. Новиков А. М.** Российское образование в новой эпохе. М., 2002. 232 с. **6. Ананченко М. Ю.** К вопросу о сущности и факторах становления профессиональной культуры специалиста. *Формирование профессиональной культуры будущего специалиста: Материалы X областной студенческой научной конференции и международных педагогических чтений: сб. статей и тез.* Архангельск, 2003. С. 11–14. **7. Пономарьов О. С.** Невідкладність проблем формування загальної професійної культури сучасних фахівців. *Вища школа.* 2002. №6. С. 88–92. **8. Пищулин Н. М.** Формировать, воспитывать духовность. *Педагогика толерантности.* 2002. № 3. С. 92–102. **9. Палеха Ю. І.** Ділова етика: навч. посібник. К., 2001. 238 с. **10. Фіцула М. М.** Педагогіка вищої школи: навч. посіб. К.: «Академвидав», 2006. 352 с.

References

1. Horuzhenko, K. M. (1997). Kul'turologiya: enciklopedicheskij slovar' [Cultural Studies: an Encyclopedic Dictionary]. Rostov-na-Donu [in Russian]. **2. Kravchenko, A. I.** (2001). Kul'turologiya [Cultural Studies]. Moskva [in Russian]. **3. Korinnyi, M. M. & Shevchenko, V. F.** (2003). Korotkyi entsyklopedychnyi slovnyk z kultury [Short Encyclopedic Dictionary of culture]. K. [in Ukrainian]. **4. Slyvka, S.** (2000). Profesiina kultura yurysta (teoretyko-metodolohichnyi aspekt) [Professional culture of a lawyer (theoretical and methodological aspect)]. L.: Svit [in Ukrainian]. **5. Novikov, A. M.** (2002). Rossijskoe obrazovanie v novej epohe [Russian Education in a New Era]. M. [in Russian]. **6. Ananchenko, M. Yu.** (2003). K voprosu o sushchnosti i faktorah stanovleniya professional'noj kul'tury specialista [On the question of the nature and factors of the formation of a professional culture specialist]. *Formirovanie professional'noj kul'tury budushchego specialista – Formation of professional culture of a future specialist* (pp. 11-14). Arhangel'sk [in Russian]. **7. Ponomarov, O. S.** (2002). Nevidkladnist problem formuvannia zahalnoi profesiinoi kul'tury suchasnykh fakhivtsiv [Urgency of problems of formation of the general professional culture of modern specialists]. *Vyshcha shkola – High school*, 6, 88-92 [in Ukrainian]. **8. Pishchulin, N. M.** (2002). Formirovat', vospityvat' duhovnost' [To form, to cultivate spirituality]. *Pedagogika tolerantnosti – Pedagogy of Tolerance*, 3, 92-102 [in Russian]. **9. Palekha, Yu. I.** (2001). Dilova etyka: navch. posibnyk [Business Ethics: Teacher Manual]. K. [in Ukrainian]. **10. Fitsula, M. M.** (2006). Pedagogika vyshchoi shkoly [Pedagogy of higher education]. K.: «Akademvydav» [in Ukrainian].

Лашівська Я. В. Професійна культура майбутнього магістра музичного мистецтва: сутність поняття

У статті розглядається сутність поняття «професійна культура». Зазначено, що на формування професійної культури майбутнього фахівця впливають як особливості самої професії, так і інші чинники. Серед них можна виділити загальну культуру майбутнього фахівця. Має місце не лише вплив загальної культури фахівця на його професійну культуру, а й навпаки – вплив останньої на культуру його різнопланового спілкування поза виробничою сферою. Загальнокультурна підготовка, що включає в себе вивчення історії, педагогіки, психології, культури мовлення тощо, є фундаментом для професійного становлення. Визначено основні чинники та умови формування професійної культури майбутнього фахівця.

Ключові слова: професійна культура, моральна культура особистості, загальнокультурна підготовка, соціально-професійні якості, загальнотеоретичні знання.

Лашивская Я. В. Профессиональная культура будущих магистров музыкального искусства: сущность понятия

В статье рассматривается сущность понятия «профессиональная культура». Отмечено, что на формирование профессиональной культуры будущего специалиста влияют как особенности самой профессии, так и другие факторы. Среди них можно выделить общую культуру будущего специалиста. Имеет место не только влияние общей культуры специалиста на его профессиональную культуру, а наоборот – влияние последней на культуру его разнопланового общения вне производственной сферы. Общекультурное подготовка, включающая в себя изучение истории, педагогики, психологии, культуры речи и т.д., является фундаментом для профессионального становления. Определены основные факторы и условия формирования профессиональной культуры будущего специалиста.

Ключевые слова: профессиональная культура, нравственная культура личности, общекультурное подготовка, социально-профессиональные качества, общетеоретические знания.

Laschivska Y. Professional Culture of the Future Factor: Concept of Satisfaction

The article examines the essence of the concept of "professional culture". It is noted that the formation of a professional culture of the future specialist is influenced both by the features of the profession itself and by other factors. Among them one can distinguish the general culture of the future specialist. Not only the influence of the general culture of a specialist on his professional culture takes place, but also the influence of the latter on the culture of his diverse communication outside the industrial sphere. Cultural training, which includes the study of history, pedagogy, psychology, speech

culture, etc., is the foundation for professional formation. The main factors and conditions of formation of professional culture of the future specialist are determined. It is noted that professional personal culture in the broadest sense is interpreted as the result of the formation of a personality of a professional and is identical to all experience of the individual, which ensures the successful performance of a particular professional activity and the further development of professional competence. In this sense, the moral culture of the individual is a part of professional culture and is determined by the totality of special obligations that a person and a citizen assumes when joining a certain sphere of professional activity. In the narrow sense, the professional culture of the individual should be understood as a system of knowledge, skills, abilities and abilities, through which it becomes possible to perform those labor operations and actions that are necessary in a particular field of professional activity. That is the question of the necessary instrumental level of labor security.

Key words: professional culture, moral culture of the person, general cultural preparation, socio-professional qualities, general theoretical knowledge.

Стаття надійшла до редакції 12.09.2019 р.

Прийнято до друку 25.10.2019 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Потапчук Т. В.

УДК 378.091:616

DOI: 10.12958/2227-2844-2019-6(329)-2-62-72

Махновська Ірина Романівна,

кандидат педагогічних наук, методист вищої категорії, асистент кафедри природничих та соціально-гуманітарних дисциплін

КВНЗ «Житомирський інститут медсестринства» Житомирської обласної ради, м. Житомир, Україна.

120968irina@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-8215-4972>

Круковська Ірина Миколаївна,

кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри природничих та соціально-гуманітарних дисциплін КВНЗ «Житомирський інститут медсестринства» Житомирської обласної ради, м. Житомир, Україна.

irakrukovska@icloud.com

<https://orcid.org/0000-0001-6835-9843>

СУСПІЛЬНО-ГУМАНІТАРНА ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ – ЗАПОРУКА УСПІШНОГО ФОРМУВАННЯ ТА ЯКІСНОГО ЗРОСТАННЯ ПОКАЗНИКІВ ЇХНЬОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Характерною особливістю сучасного суспільства є поступова втрата духовно-моральних цінностей. Прогрес цивілізації багато в чому обмежив можливості всебічного розвитку людини, на перший план виступила підготовка «вузького» фахівця, своєрідна стандартизація особистості, що призводить до консерватизації освіти і культури (Колісник-Гуменюк, 2015).

У системі вищої медичної освіти спостерігається тенденція до зниження позитивної мотивації щодо вивчення гуманітарних дисциплін, оскільки, студент, вступивши до медичного закладу вищої освіти, налаштований насамперед на здобуття професійних знань, умінь та навичок. У результаті тільки незначний відсоток майбутніх медиків вільно володіють мовою конструктивного діалогу чи полілогу, вміють правильно й доступно формулювати професійну думку та суспільно-громадську позицію, а як результат – не можуть знайти себе у професії та в соціумі, натомість, часто позиціонують себе і своє майбутнє поза межами України, або взагалі не пов'язують своє майбутнє з медициною через відсутність професійної мотивації (Шустак & Навчук, 2013).

У зв'язку з цим однією з найактуальніших проблем діяльності медичних закладів вищої освіти є гармонійне поєднання гуманітарної підготовки майбутніх фахівців з професійним становленням. Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України вбачають

зміст соціально-гуманітарної підготовки у поглибленні та професіоналізації мовної, філософської, політологічної, культурологічної, соціологічної, правознавчої, економічної, фізкультурно-оздоровчої освіти та її професійно-педагогічне спрямування. Головним завданням гуманітарної підготовки в медичних закладах є вивчення законів гармонійної взаємодії природи і суспільства. А її тактична і стратегічна мета полягає у: розкритті сутності взаємодії явищ природи, людини і суспільства та пізнанні законів їх гармонійної взаємодії; з'ясуванні та обґрунтуванні можливостей використовувати пізнані закони на практиці (Наказ МОН, 2004; Біленька, 2018).

Питання гуманітарної підготовки майбутніх медиків є актуальним, однак не новим для сучасної педагогіки.

Історія освіти знає випадки, коли медик не допускався до практики, якщо не мав ступеня бакалавра мистецтв. Гуманітарна освіта була обов'язковою для медичного працівника.

Корифей української педагогіки В. Сухомлинський вбачав у гуманітарній підготовці свого роду самовиховання, виховання людини в собі. Вчений вважав терміни «гуманітарний» та «людський» синонімами, практично не розмежує їх. Він писав: «Гуманітарна, людська освіта – це процес самовиховання. Виховуй у собі людину – от що найголовніше» (Сухомлинський, 1979).

До основних чинників, які обґрунтовують необхідність вивчення природничих та соціально-гуманітарних дисциплін та отримання гуманітарної підготовки відносимо:

1. Здатність мислити. Завдяки розвідкам у галузі природничих та соціально-гуманітарних дисциплін студенти навчаються мислити творчо і критично, роздумувати і ставити запитання.

2. Розуміння світу. Дослідження людського досвіду накладається на знання про світ. Крізь призму досліджень науковців-гуманітаріїв студенти вивчають культурні цінності представників різних культур, вникаємо в суть зразків мистецтва, історичних процесів.

3. Можливість прогнозування суспільно-політичних та культурно-історичних процесів. Сьогодні гуманітарні знання є підґрунтям для вивчення та розуміння досвіду людства. Дослідження в галузі філософії ведуть до роздумів над питаннями етики. Вивчення іншої мови допомагає відчутти «смак» спільних рис різних культур. Засвоєння історичного матеріалу сприяє кращому розумінню минулого, водночас, створюючи ясну картину майбутнього (Яцишина & Мельничук, 2016; Микиртичан, 2017).

Парадигму гуманітарних проблем професії медика відображає гуманітарний аспект медичної освіти.

Відтак, викладачі гуманітарних дисциплін прагнуть до високої і надважливої мети: формування гуманітарно-орієнтованої свідомості студентів розвитку їх особистості та духовного світу через освоєння етнокультурних, загальнонаціональних, загальнолюдських цінностей.

Мета статті – проаналізувати на основі досвіду діяльності кафедри природничих та соціально-гуманітарних дисциплін КВНЗ «Житомирський медичний інститут» ЖОР вплив гуманітарної підготовки на успішне формування та зростання показників професійної підготовки студентів медичного закладу.

Кафедра природничих та соціально-гуманітарних дисциплін створена у 2013 році і є структурним підрозділом навчального закладу, діяльність якої органічно поєднується з тими науково-освітніми завданнями, які здійснює у процесі своєї роботи КВНЗ «Житомирський медичний інститут» Житомирської обласної ради. У цьому контексті важливим є не тільки оволодіння майбутніми фахівцями системою професійно важливих знань, умінь, навичок, але й досягання того, щоб професія для спеціалістів нової формації набула в їх свідомості суспільної значущості, стала для них особистісною цінністю. Майбутні спеціалісти не тільки мають усвідомити, але й керуватися положенням, що найвищою цінністю є людське життя і основне призначення його професійної діяльності полягає в створенні сприятливих умов життєдіяльності і життєзабезпечення кожної людини, збереження її фізичного і морального здоров'я. Саме реалізація цієї мети забезпечить підготовку фахівця, здатного на високому рівні вирішувати завдання професійної діяльності. Протягом шести років свого існування кафедра щорічно нарощувала кадровий потенціал, забезпечувала високий рівень викладання дисциплін природничого та соціально-гуманітарного циклу, покращувала навчально-методичне забезпечення, переймалася проблемами виховної роботи, сповідувала принципи залучення до наукових пошуків широких кіл студентської молоді та прагнула до їх практичної реалізації.

Сьогодні свою діяльність кафедра будує на таких засадах:

- органічного поєднання програмних вимог, сформульованих у документах міжнародних організацій щодо прав і свобод людини й громадянина з положеннями державних документів, які визначають сутність гуманітарної політики України на сучасному етапі;
- забезпечення переходу від «закритої», моноідеологічної методології викладання навчальних дисциплін до сучасної методології;
- втілення таких основних принципів гуманітарної освіти як фундаментальність, системність, єдність логічного та історичного, національного і загальнолюдського, суспільного та особистісного, теоретичного і практичного, навчального і виховного;
- ознайомлення студентів з накопиченим світовим культурним знанням про людське суспільство, місце і соціальне призначення особистості, з сутністю культури як світу людини;
- впровадження принципу плюралізму в наукових підходах і методиках, який спрямований на дискусійний спосіб з'ясування істини, діалогової форми навчання;

- координування наукової роботи із завданнями гуманітарної підготовки студентів інституту;
- виховування у студента високих гуманістичних якостей: людяності, поваги до людей, людської гідності, культури спілкування та цивілізованого співжиття;
- формування фахівця-інтелегента, особистості, носія ідей відродження національної самобутності.

Основна задача науково-педагогічних співробітників кафедри – формування у студентів основ фундаментальних знань, які необхідні для подальшого успішного засвоєння спеціальних (фахових) дисциплін, що викладаються на випускаючих кафедрах інституту.

Для вирішення цієї задачі на кафедрі створено всі необхідні умови. Кафедру укомплектовано висококваліфікованими викладачами та співробітниками, спеціалістами високого наукового і педагогічного рівня, які мають значний досвід роботи. У складі кафедри – 24 викладачі, серед них – 15 кандидатів кандидатів наук, 7 доцентів, 2 старших викладачів та 7 викладачі кафедри.

Одним із пріоритетних напрямків діяльності кафедри є навчально-методична робота, яка передбачає:

- удосконалення форм та методів навчання (розробка та використання кейсів, групових форм роботи, ділових, рольових ігор, презентацій тощо), що сприяють підвищенню рівня знань навчальних дисциплін, а також набуттю та закріпленню навичок;
- організацію методичних наукових семінарів, що передбачає навчання викладачів кафедри з використання інноваційних методик і форм роботи зі студентами в освітньому процесі;
- науково-методичне забезпечення освітнього процесу різноманітними сучасними інформаційними технологіями навчання;
- розробка науково-методичних рекомендацій щодо створення сучасних підручників, інтерактивних курсів, електронних дидактичних комплексів;
- розробка навчально-методичних комплексів;
- формування соціально активної людини з високими духовними якостями, яка здатна до саморозвитку і самовдосконалення;
- розвиток наукових досліджень;
- формування у студентів загальних та професійно-орієнтованих компетенцій;
- активізацію студентської науково-дослідницької роботи;
- удосконалення педагогічної майстерності та активізацію науково-дослідницької діяльності викладачів.

Науково-педагогічний колектив в повному обсязі здійснює весь комплекс робіт, пов'язаних з освітнім процесом підготовки фахівців спеціальностей 223 «Медсестринство» освітніх ступенів бакалавр і магістр та 224 «Технології медичної діагностики та лікування»

освітнього ступеня бакалавр за блоками: природничий, україномовний, культурологічний, історичний, філософський, психолого-педагогічний, правознавчий та фізкультурно-оздоровчий. Краще навчально-методичне забезпечення створено з дисциплін: «Анатомія людини», «Латинська мова і медична термінологія», «Охорона праці в галузі», «Патофізіологія та патоморфологія», «Економіка охорони здоров'я. Маркетинг медичних послуг», «Історія та культура України» та ін. Здійснюється щорічне обговорення і затвердження на засіданнях кафедри робочих навчальних програм з усіх предметів, що викладаються. Особлива увага звертається на зміст програм, їх компетентнісну, соціоантропологічну, гуманістичну складову, ідеологічний, світоглядний, політичний науковий та методологічний плюралізм, доступність навчального матеріалу для студента, орієнтацію на формування його самостійного мислення.

Для підготовки майбутніх фахівців важливим є не тільки розробка нових навчальних програм, але й використання сучасних іноваційних форм, технологій організації занять: тренінги, дискусії, імітаційні ігри, кейс-методи, робота в малих гетерогенних групах, метод скрайбінгу та ін. У освітньому процесі використовуються сучасні підходи щодо методів навчання: пояснювально-ілюстративний, репродуктивний, проблемний, частково-пошуковий (евристичний), дослідницький, організації і здійснення навчально-пізнавальної діяльності, методи стимулювання і мотивації навчальної діяльності, методи контролю, аналізу та оцінювання результатів навчання, тощо (Перепалова, 2010).

Науково-видавнича діяльність кафедри природничих та соціально-гуманітарних дисциплін є невід'ємною складовою освітнього процесу в інституті та багатоаспектного функціонування кафедри. Активно використовуються об'єкти інтелектуальної власності, створені науково-педагогічними працівниками кафедри: монографії, навчальні посібники, підручники, робочі зошити, методичні розробки, методичні вказівки, курси лекцій: «Курс лекцій з навчальної дисципліни «Громадське здоров'я та громадське медсестринство» (к.п.н Круковська І.М., к.м.н. Косенко В.М.), «Інтерактивний підхід при вивченні навчальної дисципліни Громадське здоров'я та громадське медсестринства» (к.п.н. Круковська І.М., к.м.н. Косенко В.М.), «Інструктивно-методичні матеріали для самостійної роботи студентів до курсу «Громадське здоров'я та громадське медсестринство»» (к.п.н. Круковська І.М., к.м.н. Косенко В.М.), навчально-методичний посібник для самостійної роботи студентів медичних спеціальностей навчальних закладів освіти «Історія, медицина та культура України (з найдавніших часів до кінця ХІХ ст.)» (к.ф.н. Д'яченко І.М.), «Історія та культура України: радянський період» (к.ф.н. Д'яченко І.М.), навчальний посібник з дисципліни «Українська мова» (к.філ.н. Кірячок М.В., к.п.н. Поплавська С.Д.), навчально-методичний посібник для підготовки до практичних занять з дисципліни «Українська мова» (к.філ.н. Кірячок М.В., к.п.н. Поплавська С.Д.), навчальний посібник «Економіка охорони здоров'я. Маркетинг медичних

послуг» (к.е.н. Дмитрук О.В.), «Інструктивно-методичні вказівки до виконання самостійної роботи з дисципліни «Охорона праці в галузі»» (к.е.н. Дмитрук О.В.), «Робочий зошит з медичної інформатики» (викладач Плоткіна Л.П.) та ін.

Актуальні питання удосконалення освітнього процесу викладачі кафедри обговорюють на науково-методичних семінарах: «Основні вимоги до написання наукових, методичних, інформаційних статей», «Особливості використання проектних технологій у навчальному процесі», «Використання сучасних педагогічних технологій в процесі проведення пошуково-дослідницької роботи студентів», «Методика підготовки та проведення лекційних занять», «Засоби формування професійної компетентності та виховання соціально-мобільної особистості студента», інші.

Свій фаховий рівень науково-педагогічні працівники підвищують за рахунок участі в роботі міжнародних, всеукраїнських науково-практичних конференцій, круглих столів, семінарів, виставок.

Особливий напрямок діяльності кафедри – виховна робота зі студентами. В основу організації виховного процесу покладено систему наскрізного виховання студентської молоді, набуття молодим поколінням соціального досвіду, успадкування духовних надбань українського народу, досягнення високої культури міжнаціональних взаємин, формування у молоді рис громадянина української держави, моральної, художньо-естетичної, правової, трудової, екологічної культури, підготовка майбутніх фахівців до самостійної, активної та творчої діяльності, стимулювання внутрішніх зусиль до саморозвитку і самореалізації.

Студенти та співробітники кафедри відвідують вистави обласного українського драматичного театру ім. І. Кочерги, тематичні концерти в обласній філармонії, виставки краєзнавчого музею, обласної наукової бібліотеки, Музею космонавтики, Музею історії медицини в м. Київ та ін. Є учасниками педагогічних читань, присвячених мистецьким ювілеям, літературно-музичних вистав, присвячених Дню Соборності України, мітингів-реквіємів по вшануванню пам'яті жертв політичних репресій та ін. Під керівництвом викладачів кафедри студентами підготовлено та проведено відкриті виховні заходи: «Великий українець» (до 150-річчя М.С. Грушевського), «Катинська трагедія: патріотизм, героїзм, мучеництво», «Економічний аукціон», до Дня української писемності філологічна гра «Що? Де? Коли?», круглі столи з елементами коучінгу «Ми – за здоровий спосіб життя, а Ви?», «Спеціальна педагогіка, ерготерапія», «Маркетинг медичних послуг: основні характеристики та роль у розвитку галузі охорони здоров'я».

В дні вшанування подвигу учасників Революції гідності та увічнення пам'яті Героїв Небесної Сотні проведено студентську науково-практичну конференцію «Феномен життєдіяльності людини та форми і прояви в діяльності учасників Української Революції Гідності і Свободи».

Співробітники кафедри та студенти беруть активну участь у багатьох благодійних акціях, що проводяться в інституті та поза його межами: «Рекорд доброти», «Не залишайся байдужим» «Даруємо серця дітям», акції по здачі донорської крові «Врятуй життя», акція в хоспісі святої Єлени.

Таким чином, оскільки медик є тим фахівцем, який постійно працює безпосередньо з людиною, то він повинен мати високий рівень підготовки із природничих та соціально-гуманітарних дисциплін, які в процесі свого вивчення формують людину мислячу, моральну, гуманну, свідому.

Саме гуманітарна підготовка впливає на формування світогляду майбутніх медичних фахівців, має не лише навчальне, але й значне світоглядне значення, адже її головним завданням є вивчення законів гармонійної взаємодії природи і суспільства. Без певних філософських, етичних, політологічних, культурологічних уявлень сьогодні неможливо глибоко осмислити дійсність. Відповідно зростає значення і роль навчальних предметів, що сприяють формуванню світоглядної орієнтації студента, усвідомленню ним свого місця й ролі в суспільстві, мети і сенсу соціальної та особистої активності, відповідальності за свої вчинки у виборі форм і напрямів своєї діяльності.

Список використаної літератури

1. Колісник-Гуменюк Ю. Роль гуманітарної підготовки у становленні професійних якостей майбутніх медиків. *Освітологічний дискурс*. 2015. №2. С. 324–329. **2. Шутак Л. Б., Навчук Г. В.** Роль і місце гуманітарних дисциплін у процесі підготовки майбутніх медиків. *Лінгвістика. Лінгвокультурологія*. 2013. №6. С. 94–103. **3. Наказ МОН України №988 від 31 грудня 2004 року** «Про затвердження Концептуальних засад розвитку педагогічної освіти в Україні та її інтеграції в європейський освітній простір». URL: http://ru.osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/3145/ (дата звернення: 05.05.2019). **4. Білецька В. В., Андрейко С. С.** Викладання гуманітарних дисциплін у медичних та фармацевтичних навчальних закладах. *Матеріали Всеукраїнської науково-методичної інтернет-конференції, присвяченої Дню заснування закладу освіти (м. Черкаси, 15 жовтня 2018 р.)*. Черкаси: Видавець Ольга Вовчок, 2018. С. 24–28. **5. Сухомлинский В. А.** Письма к сыну. М.: Просвещение, 1979. 96 с. **6. Яцишина О., Мельничук І.** Гуманітарна підготовка майбутніх лікарів: філософський аспект. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2016. №1. С. 342–344. **7. Микиртичан Г. Л.** Гуманитарная составляющая высшего медицинского образования. URL: <http://www.zdrav.ru/library/publications/detail.php?ID=1906> (дата звернення: 03.05.2019). **8. Перевалова Л. В.** Роль і значення гуманітарної освіти у підготовці фахівців нового покоління. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти: збірник наукових праць*. Вип. 27(31). Ч. 2. Харків: НТУ «ХП», 2010. С. 182–188.

References

1. **Kolisnyk-Humeniuk, Yu.** (2015). Rol humanitarnoi pidhotovky u stanovlenni profesiinykh yakosti maibutnikh medykiv [The role of humanitarian training in the development of professional qualities of future physicians]. *Osvitohichnyi dyskurs – Educational discourse*, 2, 324-329 [in Ukrainian].
2. **Shutak, L. B.** & Navchuk, H. V. (2013). Rol i mistse humanitarnykh dystsyplin u protsesi pidhotovky maibutnikh medykiv [The role and place of humanitarian disciplines in the process of preparing future physicians]. *Linhvistyka. Linhvokulturolohiia – Linguistics. Linguoculture*, 6, 94-103 [in Ukrainian].
3. **Nakaz** MON Ukrainy №988 vid 31 hrudnia 2004 roku «Pro zatverdzhennia Kontseptualnykh zasad rozvytku pedahohichnoi osvity v Ukraini ta yii intehratsii v yevropeiskyi osvittii prostir» [Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine No. 988 of December 31, 2004 «On Approval of the Conceptual Foundations of the Development of Teacher Education in Ukraine and its Integration into the European Educational Space»]. Retrieved from http://ru.osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/3145/ (Last accessed: 05.05.2019) [in Russian].
4. **Biletska, V. V.** & Andreiko, S. S. (2018). Vykladannia humanitarnykh dystsyplin u medychnykh ta farmatsevtychnykh navchalnykh zakladakh [Teaching humanitarian disciplines in medical and pharmaceutical schools]. *Materialy Vseukrainskoi naukovo-metodychnoi internet-konferentsii, prysviachenoj Dniu zasnuvannia zakladu osvity – Materials of the All-Ukrainian Scientific-Methodological Internet Conference on the Day of Establishment of the Educational Institutions* (pp. 24-28). Cherkasy: Vydavets Olha Vovchok [in Ukrainian].
5. **Suhomlinskij, V. A.** (1979). Pis'ma k synu [Letters to the son]. M.: Prosveshchenie [in Russian].
6. **Yatsyshyna, O.** & Melnychuk, I. (2016). Humanitarna pidhotovka maibutnikh likariv: filosofskiy aspekt [Humanitarian training of future doctors: philosophical aspect]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu. Seriya: Pedagogika. Sotsialna robota – Scientific Bulletin of Uzhgorod National University. Series: Pedagogy. Social work*, 1, 342-344 [in Ukrainian].
7. **Mikirtichan, G. L.** (2017). Gumanitarnaya sostavlyayushchaya vysshogo medicinskogo obrazovaniya [Humanitarian component of higher medical education]. Retrieved from <http://www.zdrav.ru/library/publications/detail.php?ID=1906> (Last accessed: 03.05.2019) [in Russian].
8. **Perevalova, L. V.** (2010). Rol i znachennia humanitarnoi osvity u pidhotovtsi fakhivtsiv novoho pokolinnia [The role and importance of humanitarian education in the training of specialists of the new generation]. *Problemy ta perspektyvy formuvannia natsionalnoi humanitarno-tekhnichnoi elity: zbirnyk naukovykh prats – Problems and prospects of formation of national humanitarian and technical elite: a collection of scientific works*, 27(31), 2, 182-188. Kharkiv: NTU «KhPI» [in Ukrainian].

Махновська І. Р., Круковська І. М. Суспільно-гуманітарна підготовка студентів-медиків – запорука успішного формування та якісного зростання показників їхньої професійної підготовки

У статті проаналізовано досвід кафедри природничих та соціально-гуманітарних дисциплін КВНЗ «Житомирський медичний інститут» Житомирської обласної ради у гуманітарній підготовці студентів-медиків освітніх ступенів бакалавр, магістр. Визначено основні чинники, які обґрунтовують необхідність вивчення природничих та соціально-гуманітарних дисциплін та отримання гуманітарної підготовки: здатність мислити, розуміння світу, можливість прогнозування суспільно-політичних та культурно-історичних процесів.

Окреслено засади на яких буде свою діяльність кафедра: органічне поєднання програмних вимог, сформульованих у документах міжнародних організацій щодо прав і свобод людини й громадянина з положеннями державних документів, які визначають сутність гуманітарної політики України на сучасному етапі; забезпечення переходу від «закритої», моноідеологічної методології викладання навчальних дисциплін до сучасної методології; втілення таких основних принципів гуманітарної освіти як фундаментальність, системність, єдність логічного та історичного, національного і загальнолюдського, суспільного та особистісного, теоретичного і практичного, навчального і виховного; ознайомлення студентів з накопиченим світовим культурним знанням про людське суспільство, місце і соціальне призначення особистості, з сутністю культури як світу людини; впровадження принципу плюралізму в наукових підходах і методиках, який спрямований на дискусійний спосіб з'ясування істини, діалогової форми навчання; координування наукової роботи із завданнями гуманітарної підготовки студентів інституту; виховування у студента високих гуманістичних якостей: людяності, поваги до людей, людської гідності, культури спілкування та цивілізованого співжиття; формування фахівця-інтелігента, особистості, носія ідей відродження національної самобутності.

Проаналізовано вплив такої підготовки на успішне формування та зростання показників професійного навчання студентів медичного закладу.

Ключові слова: гуманітарна освіта, професійна підготовка, принципи гуманітарної освіти, студент медичного закладу вищої освіти.

Махновская И. Р., Круковская И. М. Общественно-гуманитарная подготовка студентов-медиков – залог успешного формирования и качественного роста показателей их профессиональной подготовки

В статье проанализирован опыт кафедры естественных и социально-гуманитарных дисциплин КВУЗ «Житомирский медицинский институт» Житомирского областного совета в гуманитарной подготовке

студентов-медиков образовательных степеней бакалавр, магистр. Определены основные факторы, которые обосновывают необходимость изучения естественных и социально-гуманитарных дисциплин и получения гуманитарной подготовки: способность мыслить, понимание мира, возможность прогнозирования общественно-политических и культурно-исторических процессов.

Определены принципы на которых строит свою деятельность кафедра: органическое сочетание программных требований, сформулированных в документах международных организаций относительно прав и свобод человека и гражданина с положениями государственных документов, определяющих сущность гуманитарной политики Украины на современном этапе; обеспечения перехода от «закрытой», моноидеологической методологии преподавания учебных дисциплин к современной методологии; воплощение таких основных принципов гуманитарного образования как фундаментальность, системность, единство логического и исторического, национального и общечеловеческого, общественного и личного, теоретического и практического, учебного и воспитательного; ознакомление студентов с накопленным мировым культурным знанием о человеческом обществе, место и социальное назначение личности, с сущностью культуры как мира человека; внедрение принципа плюрализма в научных подходах и методиках, который направлен на главный способ выяснения истины, диалоговой формы обучения; воспитание у студента высоких гуманистических качеств: человечности, уважения к людям, человеческого достоинства, культуры общения и цивилизованного сосуществования.

Проанализировано влияние такой подготовки на успешное формирование и рост показателей профессионального обучения студентов медицинского учреждения.

Ключевые слова: гуманитарное образование, профессиональная подготовка, принципы гуманитарного образования, студент медицинского учреждения высшего образования.

Makhnovska I., Krukovska I. Social and Humanitarian Medical Students' Training as the Key to the Successful Formation and Qualitative Growth of the Indicators of their Professional Readiness

The article analyzes the experience of the department of natural and social-humanitarian disciplines of HMEI «Zhytomyr Medical Institute» of Zhytomyr regional council in the field of bachelor and master degree medical students' training. The impact of this type of training on the successful formation and increase of indicators of professional readiness of medical students is analyzed. Major principles of humanitarian educations, including fundamentality, systemic approach, unity of logical and historical components, as well as national and universal (for mankind), social and personal, theoretical and practical, educational and upbringing are determined.

The main principles of the department's activities are set and introduced as follows: a harmonious combination of program requirements, formulated in the documents of international organizations, based on the rights and freedoms of an individual and a citizen, with the provisions of state documents, that define the essence of the humanitarian policy of Ukraine at the present stage; securing the transition from the "closed", mono-ideological methodology of teaching disciplines to modern methodology; the embodiment of such basic principles of humanitarian education as fundamental, systematic, unity of logical and historical, national and universal, social and personal, theoretical and practical, educational and upbringing; acquaint students with the accumulated world cultural knowledge about human society, place and social purpose of personality, with the essence of culture as a human world; the introduction of the principle of pluralism in scientific approaches and techniques, which is aimed at a discussion-based way of identifying the truth, including the dialogue-based form of learning, instead of teacher's monologue; coordination of scientific work, including the tasks of humanitarian training of students of the institute.

The influence of such training on the successful formation and growth of the indicators of professional training of medical students is analyzed.

Key words: humanitarian education, professional training, principles of humanitarian education, higher medical institution student.

Стаття надійшла до редакції 12.09.2019 р.

Прийнято до друку 25.10.2019 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Докучаєва В. В.

УДК 341.221.4:378 (4-11)

DOI: 10.12958/2227-2844-2019-6(329)-2-73-90

Мигович Ірина Вікторівна,

кандидат філологічних наук, доцент ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», м. Старобільськ, Україна.

irina.migovich@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-0060-5387>

**СТРАТЕГІЧНІ ДОМІНАНТИ ІНСТИТУЦІЙНОГО
МЕНЕДЖМЕНТУ В КОНТЕКСТІ ОСВІТНЬОЇ
ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ**

**(аналітичне дослідження інституційної політики інтернаціоналізації
Південноукраїнського національного педагогічного університету
імені К. Д. Ушинського)**

Світові глобалізаційні процеси, що впливають на всі сфери суспільно-економічного життя людства, накладають істотний відбиток на національні системи вищої освіти країн світу, призводячи тим самим до трансформації цих за своєю суттю доволі негнучких систем, передовсім за рахунок посилення міжнародної складової їхньої роботи. Процес посилення істотної ваги міжнародного компоненту функціонування системи вищої освіти на всіх рівнях (але в першу чергу на національному та інституційному) отримав назву «інтернаціоналізація вищої освіти». Попередні наші розвідки вже наголошували на тому, що термін є «парасольковим», охоплює багато напрямів та видів діяльності, пов'язаних з міжнародним співробітництвом країн та університетів (Мигович, 2017; Мигович, 2018). Саме міжнародне співробітництво, починаючи від 70х – 80х рр. ХХ століття, поступово набуло статусу головного індикатора визначення якості у сфері вищої освіти і науки, і водночас одного з головних інструментів забезпечення якості.

Для України реформування національної системи вищої освіти є надзвичайно важливим завданням суспільства і держави, яке сьогодні практично реалізує Міністерство освіти і науки України. В якості головної мети реформи як системної освітньої трансформації визначене забезпечення доступності громадянам України до якісної освіти на всіх її рівнях. Повертаючись до тези про міжнародне співробітництво як детермінанту якості у сфері вищої освіти, наголошуємо, що процес інтернаціоналізації української системи вищої освіти має стати рушійною силою її трансформації з урахуванням світових глобалізаційних трендів та національних реформаторських тенденцій. Зауважимо, що почасти і досі наявне ігнорування цього процесу з боку окремих адміністративних одиниць та персоналій імовірно призведе до зниження обсягу імпорту – експорту освітніх послуг, ускладнення

процесу інтеграції національної вищої школи у глобальний освітній простір, а вірогідно – і подальшої ізоляції від світової освітньої та дослідницької спільноти.

Відзначимо, що в реаліях української системи вищої освіти інтернаціоналізацію розглядають переважно як посилення міжнародної складової роботи українських університетів через програми академічного обміну (академічна мобільність студентів та викладачів), впровадження ЄКТС, спрощення процедури визнання документів про освіту, розвиток міжнародної співпраці в науковій і дослідницькій сферах, і особливо розвиток програм для навчання іноземних студентів. Саме на виявлення особливостей імплементації цих аспектів спрямоване представлене нижче аналітичне дослідження діяльності одного з національних закладів вищої освіти України – Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського.

Теоретичним підґрунтям дослідження стали праці зарубіжних науковців щодо висвітлення явища інтернаціоналізації вищої освіти та академічної мобільності в країнах Європи. Г. де Віт, Л. Акс, Ф. Хантер, Л. Говард, Е. Егрон-Полак – учені, які працювали в руслі названої проблематики. Серед вітчизняних науковців ці питання досліджували серед інших В. Кремень, М. Степко, Я. Болюбаш, О. Співаковський і т.д. Вагому частину досліджень цього напрямку становлять також інформаційно-аналітичні доповіді міжнародних організацій (UNESCO, OECD, IMF, IBRD). Однак питання потребує проведення подальших наукових пошуків з метою розв'язання проблеми формування інституційного вектору інтернаціоналізації національної системи вищої освіти України в контексті діяльності національних ЗВО крізь призму трьох компонентів системи вищої освіти – освітнього, дослідницького та адміністративного.

Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського бере свій початок від Педагогічного інституту, який було відкрито в 1817 році в місті Одеса відповідно до Указу Імператора Олександра І. Після припинення його діяльності місію університету в різні роки продовжували та розвивали *вищі жіночі педагогічні курси, Учительський інститут, Інститут народної освіти, Одеський державний педагогічний інститут імені К. Д. Ушинського, Південноукраїнський державний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського*. Наразі університет є провідною установою вищої освіти та науки на півдні України, в якій функціонує 17 визнаних наукових шкіл, ведеться підготовка за майже 36 спеціальностями та спеціалізаціями студентів, аспірантів та докторантів у 2 інститутах та на 10 факультетах; в університеті функціонують науково-інформаційні та культурні центри – *Освітній науково-інформаційний та культурний центр Держави Ізраїль, Одеський науково-інформаційний центр Євроатлантичної співпраці* (відкритий за підтримки Посольства Литовської Республіки в Україні), *Американський інформаційно-*

консультативний центр, Освітньо-культурний центр КНР «Інститут Конфуція», Освітній науково-інформаційний та культурний центр Республіки Корея. За роки свого існування в стінах закладу підготовлено понад 100000 фахівців для системи освіти понад 30-ти інших держав світу. Місія університету сьогодні – підготовка кваліфікованих фахівців для системи освіти Південного регіону України і інших держав.

Офіційний сайт університету пропонує до розгляду 85 нормативних документів, які регулюють роботу установи, у тому числі і в контексті інтернаціоналізації. Статут університету містить низку положень, безпосередньо пов'язаних з процесом інтернаціоналізації діяльності закладу. Так, університет має право «здійснювати міжнародне співробітництво, укладати договори про співробітництво, налагоджувати прямі зв'язки з ЗВО іноземних держав, міжнародними організаціями, фондами тощо відповідно до законодавства; брати участь у програмах двостороннього та багатостороннього міждержавного обміну студентами, аспірантами, докторантами, педагогічними, науково-педагогічними, науковими працівниками та співробітниками; організувати міжнародні конференції, симпозиуми, конгреси, виставки, мистецькі заходи, фестивалі, конкурси й концерти, презентації, спортивні змагання та інші заходи; брати участь у міжнародних освітніх і наукових програмах та проектах; надавати послуги, пов'язані із здобуттям довузівської, вищої та післядипломної освіти, іноземним громадянам в Україні, із проведенням для громадян лекцій, практичної підготовки, тренінгів та консультацій з питань науки, культури, мистецтва, фізичної культури, спорту, туризму, мови тощо; відряджати за запрошеннями за кордон співробітників, науково-педагогічних працівників для викладацької і наукової роботи, підвищення кваліфікації, стажування, обміну досвідом відповідно до міжнародних договорів України, а також прямих договорів з іноземними партнерами; здійснювати зовнішньоекономічну діяльність відповідно до законодавства шляхом укладання договорів з іноземними юридичними та фізичними особами; провадити освітню діяльність, пов'язану з навчанням іноземних студентів, а також підготовку наукових кадрів для іноземних держав; організувати академічні обміни, фахову підготовку і стажування студентів, аспірантів, докторантів, співробітників як за кордоном, так і в Україні; проводити науково-дослідні роботи за замовленням іноземних юридичних та фізичних осіб; створювати спільно з іноземними та вітчизняними партнерами підприємства, центри, лабораторії, технопарки, консорціуми, комплекси, представництва, проекти тощо; створювати за кордоном свої структурні підрозділи відповідно до законодавства іноземних держав тощо» (Офіційний сайт ПДПУ, 2019).

Статутом закріплене також право університету приймати остаточне рішення щодо визнання, у тому числі встановлення, еквівалентності, здобутих в іноземних ЗВО ступенів молодшого бакалавра, бакалавра, магістра, доктора філософії, доктора наук і вчених звань доцента,

професора під час зарахування на навчання та / або на посаду наукового чи науково-педагогічного працівника; брати участь у роботі міжнародних організацій тощо.

Відмінною рисою документу є визначення серед принципів патріотичного виховання студентської спільноти університету принципу полікультурності, який передбачає «інтегрованість української культури в європейський та світовий простір, створення для цього необхідних передумов: формування в учнівської молоді відкритості, толерантного ставлення до відмінних ідей, цінностей, культури, мистецтва, вірувань інших народів; здатність диференціювати спільне і відмінне в різних культурах, спроможності сприймати українську культуру як невід'ємний складник культури загальнолюдської» (Офіційний сайт ПДПУ, 2019).

Документ визначає також принципи моніторингу та використання закордонного досвіду, такі як: проведення спільних наукових досліджень, співробітництво з міжнародними фондами, проведення міжнародних наукових конференцій, семінарів, симпозіумів; сприяння участі педагогічних та науково-педагогічних працівників у відповідних заходах за кордоном; освітні й наукові обміни, стажування й навчання за кордоном студентів, аспірантів, докторантів, педагогічних, науково-педагогічних працівників та співробітників; аналіз, відбір, видання й розповсюдження кращих зразків вітчизняної, зокрема університетської, та зарубіжної наукової і навчальної літератури.

План роботи та розвитку Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського на 2009 – 2020 роки передбачає серед іншого: розробку методичних матеріалів та проведення системи тренінгів на факультетах з науково-педагогічним складом університету щодо проблеми підготовки та захисту проектів для отримання національних і міжнародних грантів, пов'язаних з різними науково-дослідними програмами; проведення роботи щодо представлення видавництва університету у світовій системі наукових комунікацій, у тому числі у наукометричну базу даних *SCOPUS* видавництва *Elsevier* та збірника рефератів з психолого-педагогічних наук англійською мовою (Офіційний сайт ПДПУ, 2019).

Окремим підрозділом Плану виділена міжнародна діяльність, співробітництво, угоди. Стратегічне завдання цього напрямку передбачає: за рахунок розширення та зміцнення співпраці університету з різними освітніми та науковими установами як України, так і інших країн сприяти активному впровадженню в навчальний процес і наукову діяльність позитивного світового досвіду, нових інформаційних технологій освіти для підвищення якості підготовки педагогічних кадрів.

Поточні завдання, окреслені в документі: з метою виходу університету у міжнародний освітній простір, залучення провідних учених університету до участі в різних програмах, отримання індивідуальних грантів передбачено: організувати приєднання університету до Асоціації університетів Причорноморського регіону, до

Європейської асоціації університетів; розширити співпрацю із зарубіжними партнерами щодо укладання договорів про співробітництво на рівні обміну викладачами, студентами та проведення спільних досліджень; наповнити WEB-портал університету інформацією для іноземних громадян з використанням англійської та російської мов; запровадити практику короткотермінового навчання студентів в університетах різних країн за спільними програмами; обміни викладачами з університетами інших країн; стажування викладачів до 20 осіб на рік в університетах інших країн (підготувати в цьому аспекті міжнародні проекти: «Адміністративний діалог в університетській освіті», «Університетські професійні студії» тощо); організувати роботу щодо розробки інформаційного пакету ЄКТС для забезпечення представленості університету в міжнародному освітньому просторі та залучення на навчання іноземних громадян; проводити дослідження потреб міжнародного ринку освітніх послуг, пошуку потенційних партнерів, сприяти розробці навчальних програм, наближених до міжнародних стандартів; довести кількість іноземних студентів, які навчаються на контрактній основі, до 1500 осіб (Офіційний сайт ПДПУ, 2019).

Додаток до Плану роботи та розвитку Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського на 2009 – 2020 роки містить розширену інформацію щодо посилення якості мовної підготовки іноземних громадян – слухачів підготовчого відділення; продовжити роботу з отримання викладачами університету сертифіката щодо володіння англійською мовою на рівні B2 за Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти; сприяти створенню та постійному оновленню науково-педагогічними працівниками та аспірантами власних цифрових профілів ORCID; посилити відповідальність викладачів за результати наукової діяльності на рівні друку статей у *Web of Science* та *Scopus*; підвищити якість наукових фахових видань університету з метою їх інтеграції до світового наукового простору; провести роботу щодо включення фахових видань університету до наукометричних баз даних; передбачити проведення міжнародних конференцій з актуальних проблем розвитку освіти; збільшити кількість здобувачів вищої освіти та науково-педагогічних працівників, які не менше трьох місяців навчалися (стажувалися) в іноземних закладах вищої освіти за межами України.

Окремий розділ *Додатку* представлений міжнародною діяльністю та питаннями інтернаціоналізації освіти. Так, для забезпечення формування контингенту іноземних учасників освітнього процесу в університеті заплановано оновити договірні відносини з закордонними представництвами та освітніми організаціями, що мають право на набір та направлення іноземних громадян на навчання в Україну; організувати на факультетах презентації міжнародних програм для ознайомлення з умовами участі в конкурсах на отримання грантової підтримки від

донорських організацій і фондів інших країн (Офіційний сайт ПДПУ, 2019).

*Стратегічні пріоритети та план розвитку Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського на 2014 – 2022 роки, ураховуючи специфіку профільності університету, його наукові традиції та історичні надбання в напрямку інтернаціоналізації діяльності передбачають: запровадження нових програм докторської (PhD) підготовки, удосконалення планування й формування контингенту аспірантів і докторантів, підвищення їхньої академічної мобільності; розширення контингенту іноземних слухачів, студентів і аспірантів; забезпечення подальшого розвитку міжнародного науково-технічного співробітництва шляхом укладання двосторонніх угод з різними інституціями, участі у програмах ЄС, Фонду *Fulbright*, Корпусу миру США в Україні тощо з метою залучення зарубіжних інвестицій; подальше впровадження заходів з інтернаціоналізації вищої освіти та інтеграції до освітнього та наукового простору, виходячи з вимог Болонського процесу: розширення співпраці в освітній галузі, обмін позитивним досвідом діяльності ЗВО інших країн у межах трансатлантичного співтовариства; використання у повному обсязі можливостей університетського міжнародного центру дистанційної освіти, освітніх науково-інформаційних та культурних центрів іноземних держав, розширення діяльності міжуніверситетського консорціуму «онлайн»; реалізація договорів із зарубіжними університетами та інституціями щодо сприяння мобільності студентів, аспірантів, докторантів, науково-педагогічних працівників та співробітників університету; розроблення та виконання спільних із зарубіжними закладами-партнерами науково-освітніх проектів і програм; створення структурного підрозділу, відповідального за розробку та реалізацію інформаційної політики університету, пропагування та презентацію результатів його досягнень, науково-освітнього потенціалу, здійснення системної підготовки з розповсюдження на вітчизняному й міжнародному інформаційному просторі друкованої, електронної, відео-, фото- та іншої продукції, удосконалення структури та змістового наповнення університетського офіційного сайту; здійснення заходів щодо розширення переліку дисциплін, які викладаються іноземними мовами (за професійним спрямуванням); запровадження вивчення іноземної мови студентами протягом усіх років навчання; створення умов для надання додаткових послуг з вивчення іноземних мов для бакалаврів, магістрів, аспірантів та молодих викладачів університету; підготовка програми для поглибленого вивчення китайської культури та мови в межах реалізації міжнародного проекту «Освітньо-культурний центр «Інституту Конфуція»; запровадження системи тренінгів на факультетах для викладачів університету щодо підготовки проектів для отримання національних і міжнародних грантів, пов'язаних з різними науково-дослідними програмами (Офіційний сайт ПДПУ, 2019).*

Базовими програмними завданнями в напрямку інтернаціоналізації діяльності установи також визначені: розширення та зміцнення співпраці університету з різними освітніми та науковими установами для підвищення якості підготовки педагогічних кадрів, сприяння активному впровадженню в освітній процес і наукову діяльність позитивного світового досвіду, нових інформаційних технологій. Основними програмними напрямами для інтернаціоналізації вищої освіти, сприяння виходу університету у міжнародний освітній простір, залучення провідних учених університету до участі в різних наукових програмах, отримання різних грантів виступають: посилення співпраці університету з Асоціаціями університетів Причорноморського регіону та Європейської асоціації університетів; розширення взаємодії із зарубіжними партнерами щодо укладання договорів про співробітництво у галузі проведення спільних досліджень; наповнення WEB-порталу університету інформацією для іноземних громадян з використанням англійської та інших мов; розширення академічної мобільності студентів та викладачів шляхом: короткотермінового навчання студентів в університетах різних країн за спільними програмами; обміну викладачами з університетами інших країн; стажування та вивчення позитивного досвіду викладачами університетів інших країн у межах міжнародних проєктів; організація роботи щодо розробки інформаційного пакету ECTS для забезпечення представленості університету в міжнародному освітньому просторі; активізація профорієнтаційної роботи із зарубіжними партнерами щодо залучення іноземців до навчання на підготовчому відділенні, а також на програмах бакалаврської, магістерської та аспірантської підготовки; відкриття нових освітніх науково-інформаційних та культурних центрів іноземних держав в університеті (Ананьєв, 2014).

Іншими документами з питань інтернаціоналізації діяльності закладу, які унормовують питання, пов'язані з академічною мобільністю студентів та представників професорсько-викладацького складу університету, з функціонуванням освітньо-культурних центрів на базі закладу, з процесом навчання іноземних громадян в університеті тощо є: *Положення про відділ міжнародних зв'язків Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Положення про підвищення кваліфікації та стажування педагогічних та науково-педагогічних працівників Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Положення про порядок вступу та навчання іноземних громадян в Державному закладі «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Положення про освітньо-культурний центр «Інститут Конфуція» при Державному закладі «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Положення про порядок реалізації права на академічну мобільність учасників освітнього процесу Державного закладу «Південноукраїнський*

національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (Офіційний сайт ПДПУ, 2019).

Для реалізації пунктів названих документів та інституційної політики інтернаціоналізації діяльності загалом в університеті функціонує відділ міжнародних зв'язків, створений для здійснення міжнародного співробітництва та зовнішніх зв'язків з іноземними закладами освіти, науковими установами, міжнародними організаціями, фондами, фірмами, громадськими організаціями, громадянами, з якими можуть укладатися відповідні договори відповідно до чинного законодавства України та проректора з міжнародної діяльності та науково-педагогічної роботи комплексу.

Університет є повним або асоційованим членом таких міжнародних освітніх та професійних об'єднань: *Міжнародна асоціація університетів, Шведська національна наукова асоціація, Magna Charta Observatory, Східноєвропейська асоціація університетів, Європейське об'єднання хорових товариств із суспільної діяльності, Міжнародна асоціація педагогічних університетів Центральної та Східної Європи, Таллуарська асоціація університетів, Норвезько-український альянс університетів (NUUA), міжнародний Консорціум українських університетів та Варшавського університету*. Заклад співпрацює також з 50 закордонними ЗВО, серед яких: Білоруський державний педагогічний університет імені Максима Танка, Таллінський університет (Естонія), Агенція з інвестицій району Баоань (КНР), Харбінський інженерний університет (КНР), Єреванський державний університет (Вірменія), Технічний університет Софії (Болгарія), Організація «Євразійський культурний форум» (Республіка Корея), Близькосхідний університет (Північний Кіпр), Аріельський університет (Держава Ізраїль), Університет Сілезії в Катовіце (Польща), Педагогічний університет імені Національної Комісії з Питань Освіти в Кракові (Польща), Економічний університет в Кракові (Польща), Університет Кеймюнг (Республіка Корея), Національний університет Чонбук (Республіка Корея) тощо (Офіційний сайт ПДПУ, 2019).

Робота науково-інформаційних та культурних центрів (*Освітній науково-інформаційний та культурний центр Держави Ізраїль, Одеський науково-інформаційний центр Євроатлантичної співпраці* (відкритий за підтримки Посольства Литовської Республіки в Україні), *Американський інформаційно-консультативний центр, Освітньо-культурний центр КНР «Інститут Конфуція», Освітній науково-інформаційний та культурний центр Республіки Корея*) дала можливість понад 500 студентам і викладачам щотижнево відвідувати заняття з китайської, турецької, корейської мов та івриту на базі університету й майже 1900 слухачам – в університетських філіях, створених у освітніх закладах-партнерах; можливість проводити такі фестивалі: «Українсько-китайська весна», «Міжнародне спілкування: Китай-Україна», «Міжнародний день Інститутів Конфуція» тощо. Університет виступив

організатором відкриття у КНР Українського культурного науково-інформаційного центру на базі Харбінського інженерного університету. Університет брав участь в організації Міжнародного конкурсу «Міст китайської мови», українсько-ізраїльській акції пам'яті жертв Голокосту, серії круглих столів з питань політики та діяльності НАТО «Наука заради миру і безпеки», форумах «Каліграфія Кореї», українсько-китайській презентації «International Investment Forum» тощо (Офіційний сайт ПДПУ, 2019).

Підрозділи університету виконували низку міжнародних проектів, у межах реалізації яких проводилися дослідження, науково-практичні конференції, семінари та інші заходи, зокрема: спільно з науковцями Харбінського інженерного університету (КНР) були започатковані спільні дослідження за проектом «Створення ефективної системи моніторингу повітряних об'єктів, які пересуваються на малій висоті» та «Розробка конструкційних матеріалів для корабельної промисловості»; за підтримки міжнародних партнерів з країн ЄС, Ізраїлю, Казахстану, Південноафриканської Республіки, США, Азербайджану та НАТО продовжено роботу над проектами: «Мультисенсорна система для швидкого виявлення небезпечних і шкідливих речовин»; «Створення наносистем на основі оптично контрольованих 3-D масивів із гібридизованих квантових точок»; «Розробка оксидних наноструктур та створення біологічних сенсорів нового покоління»; «Вплив текстури на службові властивості матеріалів автопрому»; «Розробка спеціалізованих каталізаторів для виробництва синтетичного палива»; а також: зі створення наноприладів для вивчення і знищення бактерій без використання антибіотиків; з формування важких кластерів; з актуальних проблем навчання інформатики; зі створення матеріалів для реакторів атомних станцій четвертого покоління; з розробки трекових біосенсорів; з відкриття «Українсько-Азербайджанського науково-навчального центру» з досліджень у галузі біонанотехнологій та багатофункціональних наносистем; з моделювання впливу опромінювання на вольфрам у термоядерних реакторах тощо.

Університет брав участь у виконанні міжнародного проекту програми *Erasmus+* напрямку К2 «Модернізація педагогічної вищої освіти з використанням інноваційних інструментів викладання» (MoPED); міжнародного проекту «Підвищення кваліфікації китайських викладачів-волонтерів» за підтримки Інституту Конфуція (КНР); міжнародного норвезько-українського проекту соціальної адаптації звільнених військовослужбовців, відповідно до якого здійснено перепідготовку за програмою «Менеджмент підприємницької діяльності» 97 військовослужбовців за підтримки Міністерства оборони України, ОБСЄ та Університету Нурд; українсько-американського проекту «Програма малих стипендій з вивчення англійської мови в Одеській області» (ACCESS) (Офіційний сайт ПДПУ, 2019).

Значна увага керівництва університету приділена питанню надання освітніх послуг іноземним громадянам. Середній показник кількості зарахованих іноземних громадян коливається в межах 120 – 200 осіб. Так, в 2017 році під час вступної кампанії було зараховано 210 іноземців, у тому числі: аспірантів – 15, студентів базових курсів – 135. Загальна кількість іноземців, які навчаються станом на сьогодні в університеті, складає 420 осіб. Студенти – іноземні громадяни – представляють такі країни: Туркменістан, КНР, Туреччина, Еквадор, Ірак, Італія, Грузія, США, Корея, Російська Федерація, Казахстан, Ізраїль, Індія та Гана. В 2018 році дипломи бакалавра отримали 24 іноземних громадянина, магістра – 22 особи, кандидата наук – 13 іноземних громадян. На підготовчому відділенні навчалося 80 іноземних громадян (Офіційний сайт ПДПУ, 2019).

Середній показник кількості представників професорсько-викладацького складу, які проходили навчання, стажування та підвищення кваліфікації, брали участь у міжнародних конференціях, семінарах, спільних наукових дослідженнях за межами України впродовж академічного року по університету становить 60 викладачів, 70 студентів / аспірантів. Найбільш відвідуваними країнами, до яких виїжджають студенти та представники професорсько-викладацького складу університету з метою вивчення міжнародного досвіду, стажування та досліджень, мовної та концертно-хорової практики, є Китайська Народна Республіка, Польща, Ізраїль, Словачка та Чеська Республіки.

На підставі угод про співробітництво за програмами академічної мобільності 21 студент університету проходить навчання протягом академічного року в закладах вищої освіти КНР. Учасниками короткотермінових навчальних програм мовної практики в Харбіні та Шанхаї, КНР, стали 34 особи.

Представлені факти та цифри демонструють тенденцію до невпинної інтенсифікації процесу інтернаціоналізації діяльності установи і дають змогу здійснити SWOT-аналіз інституційної політики інтернаціоналізації університету з метою виокремлення сильних та слабких сторін процесу у розрізі аспектної діяльності установи. Отже, розробку матриці інституційної системи інтернаціоналізації Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського робимо з урахуванням компонентів національних систем вищої освіти, а також на підставі методики SWOT-аналізу із урахуванням позитивних та негативних аспектів означеного процесу (див. Табл. 1.1).

Таблиця 1.1

Матриця інституційної системи інтернаціоналізації
Південноукраїнського національного педагогічного
університету імені К. Д. Ушинського

Компонент системи вищої освіти	ВНУТРІШНІ ЧИННИКИ	
	СТРАТЕГІЧНИЙ АСПЕКТ	
	Сильні сторони	Слабкі сторони
	<p>S1: Наявність внутрішнього стратегічного документу університету – <i>Статут університету, План роботи та розвитку Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського на 2009 – 2020 роки, Додаток до Плану роботи та розвитку Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського на 2009 – 2020 роки, 5 Положень щодо інтернаціоналізації діяльності університету</i></p>	<p>W1: -</p>
АК	<p>Індикатор: Документи оприлюднено на офіційному сайті університету</p>	<p>Індикатор: Частково відсутні англійські версії документів для ознайомлення потенційними закордонними партнерами чи студентами – іноземними громадянами; На рівні академічних підрозділів програми / плани інтернаціоналізації діяльності підрозділів із конкретними показниками не сформовано</p>
АК	<p>Індикатор: Щорічна представленість прогресу інституційної політики інтернаціоналізації у звітах Ректора університету (https://pdpu.edu.ua/publicna-diialnist-rektora) та щоквартальна – в Інформаційному бюлетені грантових програм та конкурсів</p>	<p>Індикатор: Відсутня евалюація інституційної політики інтернаціоналізації з боку адміністрації університету, викладачів, студентів</p>
АК	<p>Індикатор: Освітні програми розробляються з урахуванням вектору інтернаціоналізації (міжнародні стандарти і рекомендації у сфері вищої освіти), проходять моніторинг та періодичний перегляд</p>	<p>Індикатор: Подекуди недостатнє представлення міжнародного аспекту освітніх програм, спрямованого на розвиток академічної мобільності</p>
АК + ОК	<p>Індикатор: Підтримка університетом програм мобільності (<i>Положення про порядок реалізації права на академічну мобільність учасників освітнього процесу Державного закладу «Південноукраїнський національний</i></p>	<p>Індикатор: Не здійснюється оцінювання економічної доцільності заходів щодо інтернаціоналізації роботи університету</p>

	<i>педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»</i>	
АК + ОК	Індикатор: Забезпечення підвищення кваліфікації персоналу університету через інтернаціоналізовані програми професійного розвитку (закордонні стажування)	Індикатор: Відсутня евалюація ефективності процесу підвищення кваліфікації персоналу університету через інтернаціоналізовані програми професійного розвитку (закордонні стажування)
АК + ОК + ДК	Індикатор: Заходи, спрямовані на розширення присутності університету в міжнародних програмах у сфері вищої освіти та досліджень	Індикатор: Значна конкуренція на ринку освітніх послуг в межах ЄПВО
ДІЯЛЬНІСНИЙ АСПЕКТ		
	S2: Діяльність структурних підрозділів університету враховує важливість стратегічних положень інтернаціоналізації університету	W2: Слабке сприйняття важливості стратегічних положень інтернаціоналізації університету (див. Звіти ректора університету)
АК + ОК + ДК	Індикатор: Діяльність структурних підрозділів університету підпорядкована стратегічним документам щодо інтернаціоналізації установи	Індикатор: На рівні академічних підрозділів університету програми / плани інтернаціоналізації із конкретними показниками не сформовано
АК	Індикатор: Структура освітніх програм відповідає цілям, окресленим в стратегічних документах щодо інтернаціоналізації установи	Індикатор: Подекуди недостатнє представлення міжнародного аспекту освітніх програм, спрямованого на розвиток академічної мобільності
АК	Індикатор: Керівництво університету надає організаційну підтримку реалізації стратегічних положень процесу інтернаціоналізації академічним підрозділам, які впроваджують інтернаціоналізовані освітні програми	Індикатор: Не здійснюється оцінювання економічної доцільності заходів щодо інтернаціоналізації роботи університету
АК + ОК	-	Індикатор: На офіційному сайті університету відсутні дані щодо наявності освітніх програм англійською мовою; Відсутні програми подвійного диплому.
СИСТЕМНИЙ АСПЕКТ		
	S3: Сформована інституційна система забезпечення процесу інтернаціоналізації	W3: Відсутня системне залучення студентів до формування політики інтернаціоналізації університету
К	Індикатор: Наявність ключових внутрішніх стейкхолдерів (відділ міжнародних зв'язків, проректор з міжнародної діяльності та науково-педагогічної роботи комплексу)	Індикатор: Пасивна участь студентів та викладачів в процесі розробки та прийняття інституційних документів щодо інтернаціоналізації університету

К	Індикатор: Колегіальність прийняття рішень щодо інституційного процесу інтернаціоналізації через Вчену раду університету	Індикатор: пасивна участь студентів та викладачів в процесі розробки та прийняття інституційних документів щодо політики інтернаціоналізації університету
К	Індикатор: Публічність внутрішньої політики інтернаціоналізації університету; розділи «Міжнародна діяльність», «Нормативні документи», «Новини»	Індикатор: Відсутня публічна евалюація ефективності процесу провадження внутрішньої політики інтернаціоналізації університету (опитування студентів, викладачів, персоналу тощо)
К + ОК	Індикатор: Наявний інститут координаторства іноземних студентів як система всебічної підтримки на рівні університету / факультету / академічного підрозділу	-
К + ОК	Індикатор: Визнання результатів навчання, здобутих за кордоном; визнання навчальних компонентів для перезарахування студентам після завершення програм мобільності	-
К + ОК	Індикатор: Реалізація університетом права визнання закордонних освітніх кваліфікацій; процедура фіксації навчальних досягнень студентів відповідає вимогам ECTS	-
ЗОВНІШНІ ЧИННИКИ		
	<i>Можливості</i>	<i>Загрози</i>
К + ОК	О1: Можливість визнання дипломів, сертифікатів мобільності, реалізації освіти впродовж життя, можливість використання міжнародних практик щодо розробки освітніх програм	Т1: Недосконале реформування української системи вищої освіти, що не дає змоги надавати освітні послуги відповідно до вимог ЄПВО; постійні зміни потреб у компетентностях випускників, обумовлені глобалізацією та європеїзацією
К	О2: Залучення зовнішніх стейкхолдерів через співпрацю з міжнародними організаціями та фондами; участь у програмах <i>Erasmus+</i> , <i>VisegradFund</i> , <i>Erasmus Mundus</i> , <i>TEMPUS</i> тощо	Т2: Відсутність задокументованого підтвердження участі зовнішніх стейкхолдерів у забезпеченні реалізації політики інтернаціоналізації університету
К + ОК + ДК	О3: Щорічне зростання кількості білатеральних угод про міжнародне співробітництво	Т3: Питання якості провадження освітніх послуг відповідно до положень таких угод
К + ОК	О4: Щорічне зростання кількості іноземних студентів, які закінчують навчання і отримують диплом	Т4: Значна конкуренція на національному ринку освітніх послуг та в межах ЄПВО

К + ОК+ ДК	О5: Щорічне зростання кількості персоналу університету, які беруть участь у програмах професійного розвитку за кордоном (закордонні стажування)	Т5: Відсутня евалюація ефективності процесу підвищення кваліфікації персоналу після проходження закордонних стажувань
К + ОК +ДК	О6: Залучення до навчального процесу та науково-дослідницької роботи фахівців з міжнародних організацій та освітніх установ	-
К	О7: Сприятливе толерантне середовище щодо расових, культурних, релігійних, гендерних відмінностей	-
К	О8: Подальше формування законодавчої бази у сфері вищої освіти, що стимулюватиме університет активізувати процес інтернаціоналізації своєї діяльності	-

Таким чином, частотність посилань на компоненти освітнього процесу дорівнює: адміністративний компонент (АК) – 24 посилання, освітній компонент (ОК) – 13 посилань, дослідницький компонент (ДК) – 5 посилань, що свідчить про наявність інтенсивної адміністративної підтримки процесу інтернаціоналізації в університеті, яка є запорукою імплементації політики інтернаціоналізації установи на освітньому та дослідницькому рівнях. Наведені дані засвідчують зростання міжнародного потенціалу університету та відповідно іміджу установи на національному і транснаціональному рівнях.

Представлене аналітичне дослідження інституційної політики інтернаціоналізації Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського демонструє такі стратегічні домінанти інституційного менеджменту освітньої установи, як: програми академічного обміну (академічна мобільність студентів та викладачів), впровадження ЄКТС, розвиток міжнародної співпраці в науковій і дослідницькій сферах за рахунок участі у грантових та стипендійних програмах міжнародної підтримки, програми для навчання іноземних студентів. Окреслені домінанти сприяють забезпеченню інтеграції освітньої установи в міжнародну освітню та дослідницьку спільноту, здобуття університетом додаткових можливостей за рахунок впровадження світових стандартів надання освітніх послуг та провадження науково-дослідної роботи, покращення рівня кваліфікації викладачів і студентів шляхом участі їх в програмах мобільності, закордонних стажуваннях, розробки спільних з закордонними інституціями дослідницьких проектів тощо. Все це, на нашу думку, сприяє впровадженню міжнародних стандартів якості освіти в університеті (а відповідно і підвищенню якості надання освітніх послуг), прискорює інтеграцію установи до світового інтелектуально-освітнього простору за рахунок розширення і зміцнення міжнародного співробітництва, підтримує процеси реформування та модернізації

діяльності установи, що дозволяє закладу стабільно займати одні з провідних позицій в національних та міжнародних рейтингах. Перспективним вважаємо здійснення компаративних розвідок з зазначеної проблематики на матеріалі роботи національних закладів вищої освіти країн Східної Європи, зважаючи на схожість динаміки векторального розвитку їхніх національних систем вищої освіти.

Список використаної літератури

- 1. Ананьєв А.** Стратегічні пріоритети розвитку Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського до 2021 р. / МОН України, Південноукраїнський нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського, [О. Я. Чебикін, А. М. Ананьєв, Ф. І. Казанжи та ін.]; за заг. ред. О. Я. Чебикіна. Одеса: ПНПУ, 2014. 69 с. **2. Мигович І.** Інтернаціоналізація як фактор впливу щодо трансформації систем вищої освіти країн Східної Європи. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. Серія Педагогічні науки*. 2017. №8(313). С. 179–186. **3. Офіційний сайт** Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://pdpu.edu.ua/>. **4. Ackers L.** Moving people and knowledge: Scientific mobility in an enlarging European Union. Cheltenham: Edward Elgar, 2008. **5. Arum S.** (1992). Bridges to the futures: Strategies for internationalizing higher education. **6. De Wit H.** Internationalization moves into a new phase. *University World News*, 2011. **7. Flaud R.** (2007). Convergence and Diversity. *Europe's Universities beyond 2010: Diversity with a Common Purpose. Reader*. **8. Impacts** of transnational education on host countries: Academic, cultural, economic and skills impacts and implications of programme and provider mobility (2014). British Council & DAAD. URL: www.britishcouncil.org/education/ihe. **9. Internationalisation** of Higher Education / Hans de Wit, Fiona Hunter, Laura Howard, Eva Egron-Polak. Brussels, 2015. URL: <http://www.europarl.europa.eu>. **10. March J. G., Olsen, J. P.** Rediskowering Institutions The Organization Basis of Politics. New York: The Free Press, 1989. **11. Myhovych I.** Internationalization Process as a Way to Ensure Quality of Higher Education in Ukraine. *Education and Pedagogical Sciences*. 2018. No. 1(168). **12. Myhovych I.** Redefining the System of Higher Education in Ukraine Within the Context of the Internationalization Process: Practical Rationale. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2018. Vol. 70. Issue 170. **13. Shaw Marta A.,** Chapteman David W., Rumyantseva Natalya L. The Impact of the Bologna Process on academic staff in Ukraine. *Institutional Management in Higher Education*. URL: <https://www.oecd-ilibrary.org>.

References

- 1. Ackers, L.** (2008). Moving people and knowledge: Scientific mobility in an enlarging European Union. Cheltenham: Edward Elgar. **2. Ananiev, A.**

(2014). Stratehichni priorytety rozvytku Pivdenoukrajnskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni K. D. Ushynskoho do 2021 r. [Strategic priorities of development of South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky by 2021]. Odesa: PNPU [in Ukrainian].

3. Arum, S. (1992). Bridges to the futures: Strategies for internationalizing higher education. **4. De Wit, H.** (2011). Internationalization moves into a new phase. *University World News*. **5. Flaud, R.** (2007). Convergence and Diversity. *Europe's Universities beyond 2010: Diversity with a Common Purpose. Reader*. **6. Impacts** of transnational education on host countries: Academic, cultural, economic and skills impacts and implications of programme and provider mobility (2014). British Council & DAAD. Retrieved from www.britishcouncil.org/education/ihe. **7. Internationalisation** of Higher Education / Hans de Wit, Fiona Hunter, Laura Howard, Eva Egron-Polak. (2015). Brussels. Retrieved from <http://www.europarl.europa.eu>. **8. March, J. G. & Olsen, J. P.** (1989). *Rediskowering Institutions The Organization Basis of Politics*. New York: The Free Press. **9. Myhovych, I.** (2017). Internationalization as the factor of influence as to the transformation of systems of higher education in the countries of Eastern Europe. *Visnyk of Luhansk Taras Shevchenko National University. Pedagogical Sciences*, 8(313), 179-186 [in Ukrainian]. **10. Myhovych, I.** (2018). Internationalization Process as a Way to Ensure Quality of Higher Education in Ukraine. *Education and Pedagogical Sciences*, 1(168). **11. Myhovych, I.** (2018). Redefining the System of Higher Education in Ukraine Within the Context of the Internationalization Process: Practical Rationale. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, Vol. 70, Issue 170. **12. Ofitsiyni** sait Pivdenoukrajnskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni K. D. Ushynskoho [Public site of South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky]. Retrieved from <https://pdu.edu.ua/> [in Ukrainian]. **13. Shaw Marta A., Chaptman David W. & Rummyantseva Natalya L.** The Impact of the Bologna Process on academic staff in Ukraine. *Institutional Management in Higher Education*. Retrieved from <https://www.oecd-ilibrary.org>.

Мигович І. В. Стратегічні домінанти інституційного менеджменту в контексті освітньої інтернаціоналізації (аналітичне дослідження інституційної політики інтернаціоналізації Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського)

Прискорення темпів глобалізації у всіх сферах людської діяльності впливає на процеси реформування системи вищої освіти України. Такий вплив позначений інтенсифікацією інтернаціоналізації української системи вищої освіти з метою виховання та навчання фахівців міжнародного рівня. Викликані глобалізацією постійні зміни світових тенденцій у сфері вищої освіти диктують потребу в перегляді концепції освітнього феномену і на світовому, і на національному рівнях, перегляд

та переосмислення результатів впливу освітнього процесу на заклади вищої освіти, в яких цей процес має місце, на різних рівнях та переосмисленні парадигми власне їхнього функціонування. Саме тому в статті процес інтернаціоналізації національної системи вищої освіти розглядається крізь модернізовану призму її стратегічних доміант на прикладі діяльності Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського, м. Одеса.

Ключові слова: інтернаціоналізація, інституційний менеджмент, інституційна політика інтернаціоналізації, академічна мобільність, іноземні студенти.

Мигович И. В. Стратегические доминанты институционального менеджмента в контексте образовательной интернационализации (аналитическое исследование институциональной политики интернационализации Южноукраинского национального педагогического университета имени К. Д. Ушинского)

Ускорение темпов глобализации во всех сферах человеческой деятельности влияет на процессы реформирования системы высшего образования Украины. Такое воздействие отмечено интенсификацией интернационализации украинской системы высшего образования с целью воспитания и обучения специалистов международного уровня. Вызванные глобализацией постоянные изменения мировых тенденций в сфере высшего образования диктуют потребность в пересмотре концепции образовательного феномена и на мировом, и на национальном уровнях, пересмотр и переосмысление результатов влияния образовательного процесса на высшие учебные заведения, в которых этот процесс имеет место, а также переосмысление парадигмы собственно их функционирования. Именно поэтому в статье процесс интернационализации национальной системы высшего образования рассматривается сквозь модернизованную призму ее стратегических доминант на примере Южноукраинского национального педагогического университета имени К. Д. Ушинского, Одесса.

Ключевые слова: интернационализация, институциональный менеджмент, институциональная политика интернационализации, академическая мобильность, иностранные студенты.

Myhovich I. Strategic Dominants of Institutional Management within the context of Educational Internationalization (analytical study of institutional internationalization policy of South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushinskyi)

Ukrainian system of higher education like any other socio-economic system is based on the following components: institutional component (regulatory support); management component (network of higher education institutions, governing bodies in the field of higher education, other

participants in educational activities that ensure functioning of the system); administrative component (mechanisms and tools for regulating relations between all interested parties in the process of providing / receiving educational services). The acceleration of globalization in all spheres of human activity affects all reformation processes in Ukrainian higher education system. Such impact has been noted by intensification of internationalization of Ukrainian system of higher education with the aim to educate and train specialists suitable for international labour market. Constant changes of global trends in higher education caused by globalization dictate the need for a revision of the concept of educational phenomenon at global and national levels, a review and rethinking of the effects of educational process at higher education institutions in which this process takes place, as well as a rethinking of the paradigm of their functioning. That is why the article highlights the peculiarities of the process of internationalization of national system of higher education through the modernized prism of its strategic dominants as exemplified by South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D. Ushynskyyi, Odessa.

Key words: internationalization, institutional management, institutional policy of internationalization, academic mobility, foreign students.

Стаття надійшла до редакції 07.09.2019 р.

Прийнято до друку 25.10.2019 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Караман О. Л.

УДК 37.018-057.87:004.738.5

DOI: 10.12958/2227-2844-2019-6(329)-2-91-99

Міронов Роман Анатолійович,

аспірант ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», м. Старобільськ, Україна.

koneciula@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-7566-044X>

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ДО ПСИХОТЕРАПЕВТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Одними з основних функцій сучасної освіти визначаються:

- функція соціалізації – розвиток, навчання та виховання дитини, у результаті яких вона буде підготовлена до активного, самостійного життя в суспільстві;
- людинстворююча – збереження й відтворення екології людини, її тілесного та духовного здоров'я, особистої свободи, сенсу життя, створення умов для її розвитку й самореалізації.

Для реалізації цих функцій у змісті освіти, на думку вчених, мають бути закладені механізми адаптації, життєтворчості, рефлексії, виживання, збереження індивідуальності особистості (О. Бондаревська, В. Лазарєв, В. Луговий, С. Подмазін, О. Савченко, О. Сухомлинська та ін.). Якщо метою і результатом освітнього процесу є особистість, пристосована до життя в умовах сучасного суспільства, то змістом цього процесу, за твердженням дослідників, є становлення особистості як суб'єкта діяльності та соціальних відносин, її інтелектуальний, духовний (ціннісно-орієнтаційний) та фізичний розвиток (Корсакова О. К., 2003).

Програма профілактичного забезпечення людини в різних видах діяльності була підготовлена в процесі розвитку теоретичної і практичної вітчизняної психології і педагогіки.

На межі ХХ ст. особливо яскраво проявилася тенденція до посилення практичної спрямованості психологічної науки (Психологічна служба у школі, 2012).

Перші спроби безпосереднього залучення надбань наукової психології у практичну діяльність соціально-психологічних служб засвідчили низьку ефективність цього процесу. Про це говорить і досвід, який ми маємо внаслідок упровадження психологічної служби в систему освіти. Тут дістала практичне підтвердження думка, що обґрунтовується останніми роками О. Асмоловим, Л. Бурлачуком, В. Василюком, Ю. Гільбухом, О. Киричуком, Ю. Машбицем, Т. Яценко та іншими, – про необхідність розвитку специфічного рівня у психології, рівня проектування науково-психологічних знань на практичні проблеми.

В українській науковій психології (О. Ткаченко) розроблена й обґрунтована система принципів, яка в цілому може бути використана за умови її доопрацювання з урахуванням специфіки практичної психології. Названу систему складають принципи детермінізму, відображення, розвитку. У подальшому можливе уточнення змісту окремих принципів, оскільки вони не можуть застосовуватись у практичній психології без ґрунтовної ревізії.

Потреба у кваліфікованій психологічній допомозі відчувається зараз багатьма – від урядовців до домогосподарок. Мабуть, перша галузь, де відчувається масова потреба у фактичній психології, є освіта. Тут відбуваються бурхливі процеси становлення нової педагогіки, яка неможлива без ґрунтового знання про індивідуальність вихованця (учня). Необхідність диференціації та індивідуалізації навчання, застосування новітніх методів виховання, стимулювання саморозвитку учнів вимагає залучення психолога до навчально-виховного процесу (Теоретичні засади практичної психології, 2016).

Турбота про підготовку нових кадрів психологів зумовила активне обговорення і визнання психологами і педагогами сутності і змісту психологічного забезпечення навчально-виховного процесу в школі і вузах (Психологічна служба у школі, 2012).

Від психолога у школі очікують розв'язання численних конфліктних ситуацій, здійснення відбору дітей для навчання у спеціалізованих класах, визначення ефективності тих чи інших педагогічних методів, роботи з профілактики правопорушень та неуспішності, ефективного спілкування з батьками та багато іншого. Великі проблеми існують із діагностикою відхилень у психічному розвитку дітей та складанням програм їх корекції (Теоретичні засади практичної психології, 2016).

Широке коло таких проблем потребує від психолога професійної компетентності, інтелектуальної та особистісної зрілості, розвинутого професійного мислення. Саме тому постає вкрай необхідною відповідна підготовка майбутніх психологів у вищій школі (Байбекова Н. Р., 2015).

Професійна підготовка психологів має такі компоненти, як набуття теоретичних знань в галузі психології та суміжних з нею наук, вивчення яких необхідне для практичної роботи на високому рівні; знання, що є необхідними для організації успішної практичної діяльності психолога; формування вмінь практичного консультування та спілкування з іншими людьми.

Важливе значення для розробки програми підготовки майбутніх психологів мали праці, що розкривають особливості професійної підготовки майбутніх психологів у вищому навчальному закладі (С. Максименко, В. Панок, Н. Пов'якель, Н. Чепелева), форми, методи активного соціально-психологічного навчання (М. Бадалова, Ф. Бурнард, О. Горбушина, С. Макшанов, Л. Петровська, Л. Терлецька, К. Фопель, Н. Цзен, Т. Яценко та ін.).

В наш час порушення емоційної сфери у дітей шкільного віку займають вагомішу частку проблем, які розглядаються сучасною психологією. Навіть, серед інтелектуально повноцінних учнів багато дивакуватих, демонстративних, агресивних або відлюдних тощо. Медицина ними не займається, все навантаження лягає на сім'ю та школу. Нерідко самі вчителі стають причиною невротичних відхилень у школярів в силу своєї психотерапевтичної необізнаності.

У попередженні виникнення і розвитку цих проблем актуального значення набуває підвищення рівня педагог-психотерапевтичних знань шкільних психологів та вчителів, батьків, вихователів дитячих установ, соціальних педагогів. При цьому не тільки для збереження і зміцнення психічного здоров'я підростаючого покоління, а й психологічного, до показників якого відносяться «стресостійкість та успішна саморегуляція» І. Дубровіна (Дубровина І. М., 1998), «емоційне благополуччя особистості» Я. Коломінській (Коломинский Я. Л., 2003) і ряд інших, що мають соціально-психологічну спрямованість.

На думку багатьох дослідників, що вивчають особливості еволюції психотерапії, вона стає процесом зміцнення і навчання (Воробейчик Я. Н., 2009).

Як зазначає Я. Воробейчик, у багатьох публікаціях, присвячених шляхам збереження і зміцнення психічного здоров'я, вживається термін «педагогічна психотерапія». У відомій літературі авторами, яких є психотерапевти-лікарі, педагогічна психотерапія характеризується як синонім:

- Педагогічного варіанту раціональної психотерапії (І. Вольперт, А. Свядоц, Д. Панков);
- Психогіки – психотерапевтичного вчення про виховання (М. Бурно);
- Дидактичної психотерапії (І. Вельвовський, К. Платонов, Н. Наріцин);
- Навчальної психотерапії (В. Семке і співавтори);
- В. Макаров (Макаров В. В., 2006) вважає, що «Педагогічна модель психотерапії передбачає її спрямованість на процеси навчання і виховання, вона працює з учнями, педагогами, батьками».

Різна оцінка суті педагогічної психотерапії і у фахівців з педагогіки:

- А. Востріков (Востриков А. А., 2007) розглядає педагогічну психотерапію як напрямок психопедагогіки;
- Н. Петрова (Петрова Н. Ф., 2006) вважає, що «Сфера діяльності педагогічної психотерапії – управління психофізіологічним станом учнів і педагогів в ході навчального процесу, зміцнення їх психологічного здоров'я, підвищення ефективності навчальної (для учнів) та професійної (для педагогів) діяльності»;

- В. Ликова (Ликова В. А., 2007) – «як психолого-педагогічну допомогу і підтримку дитини з боку вчителя», метою якої є «збереження і відновлення психологічного здоров'я всіх учасників освітнього процесу»;

- П. Третьяков (Третьяков П. І., 2003) вважає, що це психотерапія, здійснювана педагогом відповідно до рекомендацій психотерапевтів-лікарів;

- Оригінальну думку про суть моделі педагогічної психотерапії висловлює І. Румянцева (Румянцева І. М. 2000) – вона переконана, що «психотерапія і психокорекція у своїй педагогічній моделі стає дієвим інструментом в освітньому процесі 21 століття. Більш того, педагогіка сьогодення – це здоров'язберігаюча, психотерапевтична педагогіка (Воробейчик Я. Н., 2009).

Педагогічна психотерапія (педагогічно-психологічна, навчально-виховна психотерапія, психотерапевтична педагогіка) на сучасному етапі розвитку є міждисциплінарною областю, що формується, переважно, на стику педагогічної психології та психотерапії з метою спільного рішення взаємопов'язаних проблем по вдосконаленню системи виховання і навчання.

До основних завдань педагогічної психотерапії (ПДП) відносяться:

- поліпшення системи виховання (самовиховання) гармонійної особистості, здатної успішно долати фізичні і розумові навантаження, ефективно вирішувати психотравмуючі проблеми і попереджати виникнення необґрунтованих дистресових ситуацій;

- удосконалення методик навчання і самонавчання, які застосовуються у педагогічній та психотерапевтичній практиці на основі досягнень наук, які вивчають шляхи підвищення результативності навчання з урахуванням психо-фізіологічних можливостей людей різного віку (педагогічна психологія; психогігієна розумової праці, виховання і навчання; вікова психофізіологія);

- підвищення ефективності психотерапії, завдяки застосування педагого-психотерапевтичних засобів: «виходячи з медичної моделі психотерапії, як процесу лікувального впливу лікаря на психіку хворого, і визнання, що психотерапія є прикордонною зоною, в якій поєднуються лікування і, в певному сенсі, виховання людини» (Кабанов М. М., 1985);

- вдосконалення навчального процесу на основі широко відомих і загально визнаних даних спеціальних досліджень, які довели, що результативність навчання в значній мірі залежить від правильності дотримання психогігієнічних і психопрофілактичних вимог до організації розумової діяльності, режиму праці і відпочинку;

- поліпшення системи підготовки медіаторів (від латинського mediator – посередник) – «домашніх психотерапевтів» і «домашніх педагогів-вихователів».

На всіх етапах розвитку людського суспільства відбувався процес поповнення арсеналу засобів виховання і навчання, які мають педагого-психотерапевтичну спрямованість. Особливо великий вплив на розвиток педагогічної психотерапії надали видатні педагоги, які розробили навчально-виховні принципи формування всебічно розвиненої особистості «сильної тілом, розумом і духом» – Я. Коменський, І. Песталоцці, А. Дістервег, С. Полоцький, Г. Сковорода, К. Ушинський і багато інших. Фундаментальні праці яких створили благодатний ґрунт для виникнення науково обґрунтованої педагогічної психотерапії, що складається з трьох напрямків, кожен з яких має свої особливості історії виникнення і розвитку.

Перший напрямок – психогічний (область педагогічної психотерапії, що розробляє педагого-психотерапевтичні шляхи вдосконалення системи виховання). Вперше в історії психотерапії Фрейд (1856-1939) застосував лікувально-педагогічний метод, який має науково-теоретичну базу. Фрейд на основі розробленої ним психоаналітичної концепції проводив через батька, який виконував функції «домашнього психотерапевта», заочне лікування п'ятирічного хлопчика, який страждав фобією. Педагого-психотерапевтичний процес зцілення Ганса Фрейд докладно описав у своїй знаменитій праці «Аналіз фобії п'ятирічного хлопчика», що послужив основою для розробки його послідовниками психоаналітично-орієнтованої педагогіки (Меланія Кляйн, Карен Хорні, Анна Фрейд, Міхаель Балінт).

У створенні фундаменту «педагогічної психотерапії» значна роль і Альфреда Адлера (1870-1937), видатного австрійського психіатра-психотерапевта. А. Адлер розробив власну концепцію «індивідуальної психології» і метод «індивідуально-психологічної психотерапії», що представляють величезний теоретичний і практичний інтерес до цього дня. Основним джерелом для їх створення послужили результати його психологічних досліджень механізму неврозу у дітей, що призвели А. Адлера до висновку: одна з головних причин розвитку неврозу – неправильний, полярний стиль виховання дитини. З ініціативи А. Адлера почали організовуватися перші консультативні центри в школах. Наприклад, у Відні в 1927 році функціонували 22 консультації, де батьки завжди могли отримати поради з виховання дітей від шкільних психологів.

У 1927 році відомий німецький психіатр-психотерапевт А. Кронфельд запропонував називати «психотерапевтичне вчення про виховання», основу якого заклали Фрейд і А. Адлер, – психогікою.

Істотний внесок в подальший розвиток психогіки внесли П. Ганнушкин, С. Консторум, В. Мясіщев, С. Лібих, С. Кулаков, О. Олександров, Є. Чехлатий.

Другий напрямок педагогічної аутопсихотерапії – психопедагогічний, орієнтований на створення і вдосконалення методик навчання методам і вправам, що застосовуються в психотерапевтичній

практиці. Формування його почалося разом із зародженням науково обґрунтування аутопсихотерапії на початку ХХ століття.

Основоположник сучасної аутопсихотерапії Е. Кує створив метод «свідомого самонавіювання», розробив і методику навчання техніці його застосування, виходячи з психологічних закономірностей навіювання та самонавіювання – процесів уяви. На сучасному етапі разом зі значним збільшенням науково-обґрунтованих методів психотерапії, сталося і зростання методик навчання, розроблених на основі успіхів в галузі педагогіки.

Історія виникнення і розвитку третього напрямку педагогічної психотерапії – медіаторного – пов'язана з ім'ям А. Адлера, який створив вперше в історії психотерапії курси по навчанню «домашніх психотерапевтів» на науковій платформі.

В даний час запропонована ним методика навчання батьків основам «педагого-медіаторної психотерапії» значно вдосконалена, головним чином, провідними фахівцями з сімейної психотерапії (В. Сатир, Б. і Л. Гуерні, Д. Джайнот, С. Славсон; В. Мягер, Т. Мішина, О. Захаров, Е. Ейдіміллер, В. Юстицький та інші) (Воробейчик Я. Н., 2009).

Необхідно зазначити, що в останні десятиріччя спостерігається розширення кола психотерапевтів, які є прихильниками думки про можливість участі шкільних психологів та педагогів у психотерапевтичному процесі. Для успішного вирішення завдань щодо збереження та зміцнення психічного здоров'я підростаючого покоління перед психологами постає завдання оволодіння психотерапевтичними знаннями. Сучасна школа потребує послуг кваліфікованих психологів, тому зростають та змінюються якісно вимоги до системи професійної підготовки кадрів.

Список використаної літератури

- 1. Корсакова О. К.** Зміст сучасної шкільної освіти: дидактичний аспект: посібник. К.: ФАДА, ЛТД, 2003. 56 с.
- 2. Психологічна служба у школі.** URL: <http://ru.osvita.ua/vnz/reports/psychology/28219/> (Дата звернення 16.06.2019).
- 3. Теоретичні засади практичної психології.** Практична психологія як галузь професійної діяльності. Визначення практичної психології. URL: <https://studfiles.net/preview/5535864/#2> (Дата звернення 12.06.2019).
- 4. Байбекова Н. Р.** Аналіз стану підготовки майбутніх психологів до консультативної діяльності. *Науковий огляд*. 2015. Том 2, № 12.
- 5. Дубровина И. М.** Шкільна психологічна служба. *Психологічна наука і освіта*. 1998. №2.
- 6. Коломинский Я. Л.** Соціальна психологія шкільного класу. Мн.: ООО «ФУ АИНФОРМ», 2003. 312 с.
- 7. Воробейчик Я. Н.** К вопросу о структуре педагогической психотерапии и её задачах. *Психотерапия и клиническая психология*. Мн., 2009. №4. С. 20–28.
- 8. Макаров В. В.** Избранные лекции по психотерапии. М., 2006.
- 9. Востриков А. А.** Педагогическая психотерапия (суггестивная педагогика). Томск, 2007.
- 10. Петрова Н. Ф.** Основы педагогической

психотерапии: учебно-методическое пособие. СГУ, 2006.
11. Лыкова В. А. Педагог как психотерапевт: помощь агрессивному ребенку. Киев, 2007. **12. Третьяков П. И.** и соавт. Адаптивная система управления педагогическими процессами. М., 2003.
13. Румянцева И. М. Психология речи и лингвопедагогическая психология. М., 2000. **14. Кабанов М. М.** Психотерапия в системе реабилитации психически больных. *Руководство по психотерапии* / под ред. В. Е. Рожнова. Ташкент: Медицина, 1985. С. 73–86.

References

1. Korsakova, O. K. (2003). Zmist suchasnoi shkilnoi osvity: dydaktychnyi aspekt [Contents of modern school education: the didactic aspect]. K.: FADA, LTD [in Ukrainian]. **2. Psykholohichna sluzhba u shkoli** [Psychological service at school]. Retrieved from <http://ru.osvita.ua/vnz/reports/psychology/28219/> (Last accessed: 16.06.2019) [in Ukrainian]. **3. Teoretychni zasady praktychnoi psykholohii.** Praktychna psykholohiia yak haluz profesiinoi diialnosti. Vyznachennia praktychnoi psykholohii [Theoretical foundations of practical psychology. Practical psychology as a field of professional activity. Definition of practical psychology]. Retrieved from <https://studfiles.net/preview/5535864/#2> (Last accessed: 12.06.2019) [in Ukrainian]. **4. Baibekova, N. R.** (2015). Analiz stanu pidhotovky maibutnikh psykholohiv do konsultatyvnoi diialnosti [Analysis of the state of preparation of future psychologists for counseling]. *Naukovyi ohliad – Scientific review*, vols. 2, № 12 [in Ukrainian]. **5. Dubrovina, I. M.** (1998). Shkol'naya psihologicheskaya sluzhba [School Psychological Service]. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie – Psychological science and education*, 2 [in Russian]. **6. Kolominskij, Ya. L.** (2003). Social'naya psihologiya shkol'nogo klassa [School-grade social psychology]. Mn.: OOO «FU AINFORM» [in Russian]. **7. Vorobejchik, Ya. N.** (2009). K voprosu o strukture pedagogicheskoi psihoterapii i eyo zadachah [On the structure of pedagogical psychotherapy and its tasks]. *Psihoterapiya i klinicheskaya psihologiya – Psychotherapy and clinical psychology*, 4, 20-28 [in Russian]. **8. Makarov, V. V.** (2006). Izbrannye lektsii po psihoterapii [Selected Lectures on Psychotherapy]. M. [in Russian]. **9. Vostrikov, A. A.** (2007). Pedagogicheskaya psihoterapiya (suggestivnaya pedagogika) [Educational psychotherapy (suggestive pedagogy)]. Tomsk [in Russian]. **10. Petrova, N. F.** (2006). Osnovy pedagogicheskoi psihoterapii [Fundamentals of pedagogical psychotherapy]. SGU [in Russian]. **11. Lykova, V. A.** (2007). Pedagog kak psihoterapevt: pomoshch' agressivnomu rebenku [Teacher as a psychotherapist: helping an aggressive child]. Kiev [in Russian]. **12. Tret'yakov, P. I.** i soavt. (2003). Adaptivnaya sistema upravleniya pedagogicheskimi processami [Adaptive management system of pedagogical processes]. M. [in Russian]. **13. Romyanceva, I. M.** (2000). Psihologiya rechi i lingvopedagogicheskaya psihologiya [Speech psychology and linguo-pedagogical psychology]. M.

[in Russian]. **14. Kabanov, M. M.** (1985). Psihoterapiya v sisteme reabilitacii psihicheski bol'nyh [Psychotherapy in the system of rehabilitation of the mentally ill]. *Rukovodstvo po psihoterapii – Guide to psychotherapy*. V. E. Rozhnova (Eds.). (pp. 73-86). Tashkent: Medicina [in Russian].

Міронов Р. А. Психолого-педагогічні засади підготовки майбутніх психологів до психотерапевтичної діяльності в закладах загальної середньої освіти

У статті розглянуто коло проблем, щодо змін сутності і змісту психологічного забезпечення навчально-виховного процесу в школі і, відповідно, розширення критеріїв готовності майбутніх психологів до практичної діяльності, зокрема, збільшення рівня педагого-психотерапевтичних знань, у зв'язку з виконанням основних функцій сучасної освіти: соціалізації та людиностворюючої.

Визначений напрямок досліджень психологічного забезпечення навчально-виховного процесу в школі і вузах.

Схарактеризовано коло проблем психолога та його професійної компетентності, інтелектуальної та особистісної зрілості, розвинутого професійного мислення. Поставлена задача підготовки майбутніх психологів у вищій школі.

Розкриті загальні завдання педагогічної психотерапії, та виявленні три напрямки науково обґрунтованої педагогічної психотерапії. Особливо виділений напрямок педагогічної психотерапії, як аутопсихотерапія, а саме метод «свідомого самонавіювання».

Здійснено аналіз наукових досліджень фахівців з педагогіки та психотерапії щодо поняття «педагогічна психотерапія», визначені її основні завдання, три головні напрями в їх історичному становленні, тенденції подальшого розвитку в освітній сфері.

Ключові слова: психотерапевтична діяльність, соціалізація, освіта, педагогічна психотерапія, психологіка, життєтворчість, рефлексія.

Міронов Р. А. Психолого-педагогические основы подготовки будущих психологов к психотерапевтической деятельности в учреждениях общего среднего образования

В статье рассмотрен круг проблем, об изменениях сущности и содержания психологического обеспечения учебно-воспитательного процесса в школе и, соответственно, расширение критериев готовности будущих психологов к практической деятельности, в частности, увеличение уровня педагого-психотерапевтических знаний, в связи с выполнением основных функций современной образования: социализации и человекоформирующей.

Определено направление исследований психологического обеспечения учебно-воспитательного процесса в школе и вузах.

Охарактеризован круг проблем психолога и его профессиональной компетентности, интеллектуальной и личностной зрелости, развитого

професійного мислення. Поставлена задача підготовки майбутніх психологів в вищій школі.

Виявлені основні задачі педагогічної психотерапії, і визначені три напрями науково обґрунтованої педагогічної психотерапії. Особливо виділене напрями педагогічної психотерапії, як аутопсихотерапія, а саме метод «свідомого самовнушення».

Виконано аналіз наукових досліджень фахівців з педагогіки та психотерапії стосовно поняття «педагогічна психотерапія», визначено її основні задачі, три головних напрями в їх історичному становленні, тенденції подальшого розвитку в освітній сфері.

Ключові слова: психотерапевтична діяльність, соціалізація, освіта, педагогічна психотерапія, психологія, життєтворчість, рефлексія.

Mironov R. Psychological and Pedagogical Fundamentals of Future Psychologists Preparation for Psychotherapeutic Activity in General Secondary Education Institutions

The article considers the range of problems about changes in the substance of psychological support of the educational process in school. The direction of research of psychological support of educational process in school and high schools is defined.

The problems of the psychologist and his professional competence, intellectual and personal maturity, advanced professional thinking are characterized. The task is to train future psychologists in high school.

General tasks of pedagogical psychotherapy are revealed, and three directions of scientifically grounded pedagogical psychotherapy are revealed. The special direction of pedagogical psychotherapy, as autopsychotherapy, namely the method of "conscious self-suggestion".

This article reflects the criteria expansion willingness to intense activity of future psychologists to practice, an increase in the level of pedagogical and psychotherapeutic knowledge, in connection with the performance of the main functions of modern education: socialization and human formation. The analysis of scientific researches of specialists in pedagogy and psychotherapy concerning the concept of "pedagogical psychotherapy" was carried out. Both its main tasks and the three main directions in their historical formation, as well as the trends for further development in the educational sphere, were identified.

Key words: psychotherapeutic activity, socialization, education, pedagogical psychotherapy, psychopedagogy, life-giving, reflection.

Стаття надійшла до редакції 11.09.2019 р.

Прийнято до друку 25.10.2019 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Караман О. Л.

УДК 005.332.4-057.212:316.7

DOI: 10.12958/2227-2844-2019-6(329)-2-100-108

Сорока Ольга Вікторівна,

доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, Україна.

sorokaolga175@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-1483-8974>

Калаур Світлана Миколаївна,

доктор педагогічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, Україна.

svitlanakalaur@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-8099-9392>

КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНІСТЬ МЕНЕДЖЕРІВ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Активне входження України у міжнародний конкурентний простір, рух у євроінтеграційному напрямі та включення у світову міжкультурну взаємодію обумовили значимість проблеми розвитку конкурентоспроможності персоналу, як одного з чинників підвищення ефективності діяльності організацій соціокультурної сфери. Підготовка компетентних менеджерів соціокультурної діяльності, здатних до творчої роботи в складних ринкових умовах, є запорукою стратегічного досягнення успіху в різних сферах соціокультурної діяльності. Лише досвідчені, мотивовані, компетентні менеджери здатні належним чином налагодити дієву систему (освітньої, творчої, дозвіллевої) соціокультурної діяльності.

Все це ставить перед соціокультурною сферою принципово нові завдання, серед яких провідне місце належить підвищенню конкурентоспроможності менеджерів соціокультурної діяльності. Останнім часом соціокультурна сфера в нашій країні відчула на собі всі переваги й недоліки ринкової економіки. Це пов'язано з тим, що ринок висунув до неї нові вимоги, заклавши в основу бізнесові складові, що знайшли своє віддзеркалення на функціонуванні майже всіх інститутів культури та мистецтв, висунувши нові вимоги до менеджерів соціокультурної діяльності.

Менеджмент соціокультурної сфери передбачає державне управління цією галуззю, збереження і використання культурно-історичної спадщини (бібліотечна справа, музеї, національні і культурні

свята, традиції), художньої освіти, творчої діяльності в різних видах мистецтва, організацію дозвілля і туризму, міжкультурні комунікації, видавничу діяльність, відкриття нових недержавних театрів, студій, артистичних агенцій; проведення різнопланових конкурсів і фестивалів.

Головною сферою реалізації людини залишається професійна сфера, оскільки саме в ній актуалізуються її здібності, прагнення, мотиви, цільові установки тощо. Проте, складні соціально-економічні умови призводять до знецінення соціокультурної сфери, яка в більшості випадків є неприбутковою.

У масовій та індивідуальній свідомості, на думку А. Ваврик, зростає цінність професії як фактора життєвого успіху та благополуччя. Економічні, соціальні, політичні зміни в українському суспільстві суттєво впливають саме на професійну сферу, провокуючи розвиток як масштабної професійної кризи, яка спричиняє безробіття з масовою професійною динамікою, так і більш часткові кризові ситуації, що пов'язані з перепрофілюванням, засвоєнням нових технологій, знакових та інформаційних систем, розв'язання принципово нових професійних завдань (Ваврик, 2013).

Інтенсивне впровадження сучасних інноваційних технологій вимагає оновлення знань, умінь і навичок працівників соціокультурної сфери, розвитку їх професійних характеристик, основними з яких є професійна мобільність та широка універсальність. Означені характеристики в комплексі формують конкурентоспроможність персоналу, що передбачає позитивне сприйняття професії як сфери реалізації і сенсу буття особистості.

Вимоги до знань, умінь і навичок, необхідних сучасному менеджеру соціокультурної діяльності, представлені в роботах В. Адольфа, Т. Григорчука, Л. Кириченко, В. Локшина, В. Нагаєва, В. Петренко та інших. Теоретичні й практичні аспекти конкурентоспроможності персоналу широко висвітлені у працях Д. Богині, О. Грیشної, Л. Карамушки, М. Лапи, Л. Майстер та інших. Між тим, більшість наукових праць присвячується конкурентоспроможності продукції, підприємств, держави в цілому, значно менше публікацій – проблемі конкурентоспроможності у сфері праці. Більш детального розгляду потребують підходи до теоретико-методичного обґрунтування конкурентоспроможності менеджерів соціокультурної діяльності.

Мета дослідження полягає у розкритті сутності понять «конкуренція», «конкурентоспроможність менеджерів соціокультурної діяльності».

Під час визначення досліджуваної проблеми нами були використані методи аналізу й синтезу, порівняння та узагальнення, теоретичні методи, пов'язані з вивченням наукової літератури, періодичних видань, довідкової педагогічної, психологічної літератури. Пошук інформації здійснювався в електронних базах даних, таких як Google Scholar, Web of

Science, українських і зарубіжних веб-сайтах, присвячених проблемі конкурентоспроможності персоналу.

Конкурентність, конкурентні переваги, конкурентоспроможність, конкурентоздатність поки ще не ввійшли до категоріального апарату педагогічної науки, оскільки їх відносять до економічних категорій. Термін «конкуренція» походить від лат. «concurrere» й означає «рухатися в одному напрямку». За твердженням Ф. Хаска, лауреата Нобелівської премії з економіки, конкуренція є процедурою, за допомогою якої люди отримують і передають знання (Хайек, 2000).

Слід зазначити, що науковці по-різному трактують поняття «конкуренція», пов'язуючи його з «ринком» і «товарним виробництвом». Так, А. Сміт порівнював конкуренцію з «невидимою рукою», яка керує світом у ринкових умовах (Сміт, 2007). У розумінні М. Портера, конкуренція є «конкретним механізмом, який спонукає підприємців слідувати за вказівками «невидимої руки» (Портер, 1996, с. 56). На переконання Й. Шумпетера, в конкуренції немає рівноваги – це ландшафт, що безперервно змінюється, на якому з'являються нові товари, нові шляхи маркетингу, нові виробничі процеси й нові ринкові сегменти (Шумпетер, 1982, с. 49). Нам імпонує трактування конкуренції, представлене зарубіжними дослідниками (Азоев, Челенков, 2000), які визначають конкуренцію, як суперництво на будь-якому поприщі між окремими юридичними та фізичними особами (конкурентами), зацікавленими у досягненні однієї й тієї ж мети. Отже, дослідники зосереджують увагу лише на окремих аспектах конкуренції. У свою чергу, ми пов'язуємо це поняття з суперництвом, «мирною» боротьбою з конкурентами, співпрацею, задоволенням потреб тощо.

Останнім часом «конкурентоспроможність» стала однією з ключових категорій менеджменту персоналу, яка має вплив на організацію роботи з персоналом, його професійне навчання і розвиток. Водночас, багатогранність цього терміну зумовлює відмінності у трактуванні науковцями її сутності. На думку М. Портера, не існує універсального визначення поняття «конкурентоспроможності» для всіх суб'єктів і об'єктів, тому вчений пропонує досліджувати поняття «конкурентоспроможність» для кожного окремого об'єкта з урахуванням його відповідної специфіки (Портер, 1996).

У табл. 1 представлено систематизацію визначення «конкурентоспроможності», які надані різними авторами.

Таблиця 1

Визначення сутності «конкурентоспроможності»

Автор	Зміст
Д. Богиня	Сукупність якісних і вартісних характеристик специфічного товару «робоча сила», що забезпечують задоволення потреб роботодавців у працівниках певної кваліфікації, і характеризує споживчі властивості робочої сили до ефективної праці (Богиня, 2001)
О. Грішнова	«Відповідність якості робочої сили потребам ринку, можливість перемагати в конкуренції на ринку праці, тобто повніше, порівняно з

	іншими кандидатами, задовольняти вимоги роботодавців за рівнем знань, умінь, навичок, особистих рис» (Грішнова, 2005, с. 9)
О. Грошелева, О. Рябцева	Здатність робочої сили реалізувати сукупність особистих, професійних та ділових якостей та задовольняти вимоги роботодавців (Грошелева, Рябцева, 2007)
М. Казаков	«Міра розвитку комплексу задіяних у процесі трудової діяльності вмінь і навиків усіх працівників підприємства» (Казаков, 2010, с. 51)
В. Коломієць	Сукупність джерел конкурентних переваг і самих переваг у персоналу підприємства та здатність персоналу реалізувати власні конкурентні переваги, що задовольняє одночасно потреби суспільства, підприємства та працівника (Коломієць, 2006)
Р. Фатхутдінов	Перевага порівняно з іншими працівниками, яка характеризується вмінням розробити систему забезпечення конкурентоспроможності підприємства та управляти колективом (Фатхутдінов, 2005)
І. Цветкова	Особистісні та професійні характеристики, що є передумовою формування конкурентоспроможності праці та формують конкурентоспроможність продукції, яка суттєво впливає на конкурентоспроможність підприємства загалом (Цветкова, 2010)

Отже, при різноманітності підходів до розуміння сутності «конкурентоспроможності», яку розглядають як сукупність переваг, комплекс характеристик, відповідність потребам ринку, дослідники єдині у поглядах, що конкурентоспроможність персоналу напряду пов'язана з конкурентоспроможністю організації займати й утримувати стійкі позиції на ринку.

Нам імпонує думка українських науковців (Гладкова, Поджарський, 2007), які вважають, що конкурентоспроможність у загальному вигляді характеризується високою стабільною продуктивністю; високим рівнем кваліфікації та професійної компетентності; оптимальною інтенсивністю та напруженістю праці; високою точністю, надійністю, організованістю діяльності; залежністю від зовнішніх факторів; високим рівнем концентрації знань у праці, креативністю; можливістю розвитку суб'єкта праці як особистості; спрямованістю на досягнення позитивних соціально-значущих цілей.

Проведений аналіз терміну дав змогу визначити *«конкурентоспроможність менеджера соціокультурної діяльності»* – це сукупність особистісно-професійних якостей та «конкурентних» характеристик, що допомагають якісно виконувати професійні завдання і в умовах конкуренції впливати на ефективність діяльності організації соціокультурної сфери загалом.

Сучасне соціокультурне середовище вимагає від менеджерів соціокультурної діяльності безперервного навчання, прояву творчості у професійній діяльності, вміння швидко опановувати інноваційні технології. Окрім цього, складні сучасні умови вимагають від конкурентоспроможного менеджера, крім наведених вище характеристик, ініціативності, винахідливості, активності, гнучкості до змін, універсальності, здатності до самовдосконалення та професійного розвитку, що в результаті забезпечить подальше накопичення

інтелектуального капіталу організацій соціокультурної сфери та визначатиме перспективи його розвитку на інноваційних засадах.

Вітчизняні науковці (Карамушка, Філь, 2007), досліджуючи конкурентоздатну управлінську команду, підкреслювали, що професіоналізм і конкурентоспроможність припускають наявність специфічних соціальних і психологічних якостей особистості, які забезпечують ефективність професійної діяльності. До них учені віднесли мотивацію, засновану на потребах, професійних інтересах, ідеалах, ціннісних орієнтаціях; цілеспрямованість, що виявляється в постановці завдань, розподілі обов'язків, контролі та прогнозуванні; когнітивні якості, які охоплюють сприймання, пам'ять, мислення, увагу, уяву, а також комунікативні якості, що виявляються в контактності, відкритості, емоційній стійкості, культурі спілкування і поведіння. Вважаємо, що названі якості можуть бути маркерами конкурентоспроможності менеджерів соціокультурної діяльності.

Ми доповнюємо цей перелік цілеспрямованістю та рішучістю, критичністю, креативними здібностями та нахилами, вмінням йти на зважений ризик, незалежністю, зосередженістю на справі, потребою у досягненні успіху. На нашу думку, названі характеристики сприятимуть розвитку конкурентоспроможності особистості, що забезпечить швидку адаптацію до соціокультурного середовища, готовність успішно виконувати професійну діяльність за найвищими стандартами, а також здатність генерувати нові оригінальні ідеї, аргументуючи їх важливість для особистісно-професійного розвитку.

Повністю підтримуємо Т. Бучинську, яка наголошує, що «на конкурентоспроможність персоналу впливають не лише психофізіологічні, соціальні та моральні особливості працівників, але й належний ступінь задоволеності працівника своєю працею» (Бучинська, 2016, с. 75).

Отже, конкурентоспроможність розглядають як комплексну порівняльну характеристику особистості, що відображає переваги над конкурентами. Конкурентоспроможний менеджер соціокультурної діяльності – це особистість, якій притаманні намагання та спроможність до високої якості та ефективності професійної діяльності, прагнення до лідерства в умовах суперництва з конкурентами.

Напрями подальшого дослідження окресленої проблеми полягають у розробці моделі конкурентоспроможного менеджера соціокультурної діяльності.

Список використаної літератури

1. Хайек Ф. Индивидуализм и экономический порядок. М.: Изограф, 2000. 256 с. **2. Смит А.** Исследование о природе и причинах богатства народов. Книга IV. М.: ЭКСМО, 2007. 960 с. **3. Портер М.** Международная конкуренция. М.: Международные отношения, 1996. 896 с. **4. Шумпетер Й.** Теория экономического развития: исследование предпринимательской прибыли, капитала, кредита, процента и цикла

конъюнктуры. М., 1982. 456 с. **5. Азоев Г. Л.,** Челенков А. П. Конкурентные преимущества фирмы. М.: Новости, 2000. 256 с. **6. Богиня Д. П.** Конкурентоспроможність робочої сили в системі управління трудовими ресурсами. *Проблеми формування ринкової економіки: міжвідомчий науковий збірник*. К.: КНЕУ, 2001. 628 с. **7. Грішнова О. А.** Конкурентоспроможність персоналу підприємства. *Україна: аспекти праці*. 2005. № 3. С. 3–9. **8. Грошелева О. Г.,** Рябцева О. Є. Нові підходи до оцінки конкурентоспроможності управлінського персоналу. *Економічний вісник Національного гірничого університету*. 2007. № 1. С. 103–110. **9. Казаков М. В.** Роль конкурентоспособности персонала в конкуренции между субъектами предпринимательства. *Современная конкуренция*. 2010. №5(23). С. 45–52. **10. Коломієць В. М.** Місце конкурентоспроможності персоналу в системі трудових відносин підприємства. *Економіка та підприємництво. Держава та регіони*. 2006. № 4. С. 169–172. **11. Фатхутдинов Р. А.** Управление конкурентоспособностью организации: учебник. 2-е изд. Москва: Эксмо, 2005. 544 с. **12. Цветкова И. И.** Влияние конкурентоспособности персонала на безопасность предпринимательской деятельности. *Вісник Східноукраїнського національного ун-ту ім. В. Даля*. 2010. №2, Ч. 2. С. 218–223. **13. Гладкова В. М.,** Поджарський С. Д. Основы акмеологии: підручник. Львів: Новий світ, 2007. 420 с. **14. Карамушка Л. М.,** Філь О. А. Формування конкурентоздатної управлінської команди (на матеріалі діяльності освітніх організацій): монографія. К.: Фірма ІНКОС, 2007. 244 с. **15. Бучинська Т. В.** Конкурентоспроможність персоналу як основний чинник підвищення ефективності діяльності підприємства. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Міжнародні економічні відносини та світове господарство*. 2016. Вип. 10, Ч. 1. С. 74–77. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvuumevcg_2016_10%281%29_18 **16. Ваврик А.** Професіоналізм та конкурентоздатність особистості: психолого-соціальні аспекти. *Демократичне врядування*. 2013. Вип. 12. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/DeVr_2013_12_10

References

1. Hajek, F. (2000). Individualizm i ekonomicheskij porjadok [Individualism and economic order]. М.: Izograf [In Russian]. **2. Smit, A.** (2007). Issledovanie o prirode i prichinah bogatstva narodov [Research on the nature and causes of the wealth of peoples]. Kniga IV. М.: EKSMO [in Russian]. **3. Porter, M.** (1996). Mezhdunarodnaya konkurenciya [International competition]. М.: Mezhdunarodnye otnosheniya [in Russian]. **4. Shumpeter, J.** (1982). Teoriya ekonomicheskogo razvitiya: issledovanie predprinimatel'skoj pribyli, kapitala, kredita, procenta i cikla kon'yuktury [Theory of economic development: a study of entrepreneurial profit, capital, credit, interest and the cycle of conjuncture]. М. [in Russian]. **5. Azoev, G. L.**

& Chelenkov, A. P. (2000). Konkurentnye preimushchestva firmy [Competitive advantages of the company]. M.: Novosti [in Russian].

6. Bohynia, D. P. (2001). Konkurentospromozhnist robochoi syly v systemi upravlinnia trudovymy resursamy [Workforce Competitiveness in the Labor Management System]. *Problemy formuvannia rynkovoї ekonomiky: mizhvidomchyi naukovyi zbirnyk – Problems of Market Economy Formation: Interagency Scientific Collection*. K.: KNEU [in Ukrainian].

7. Hrishnova, O. A. (2005). Konkurentospromozhnist personalu pidprijemstva [Competitiveness of the personnel of the enterprise]. *Ukraina: aspekty pratsi – Ukraine: Aspects of Labor*, 3, 3-9 [in Ukrainian].

8. Hroshcheva, O. H. & Riabtseva, O. Ye. (2007). Novi pidkhody do otsinky konkurentospromozhnosti upravlinskoho personal [New approaches to assessing the competitiveness of management personnel]. *Ekonomichnyi visnyk Natsionalnoho hirnychoho universytetu – Economic Bulletin of the National Mining University*, 1, 103-110 [in Ukrainian].

9. Kazakov, M. V. (2010). Rol' konkurentosposobnosti personala v konkurencii mezhdub sub'ektami predprinimatel'stva [The role of staff competitiveness in competition between business entities]. *Sovremennaya konkurenciya – Modern competition*, 5(23), 45–52. [in Russian].

10. Kolomiets, V. M. (2006). Mistse konkurentospromozhnosti personalu v systemi trudovykh vidnosyn pidprijemstva [The place of competitiveness of personnel in the system of labor relations of the enterprise]. *Ekonomika ta pidprijemnytstvo. Derzhava ta rehiony – Economics and entrepreneurship. State and regions*, 4, 169-172 [in Ukrainian].

11. Fathutdinov, R. A. (2005). Upravlenie konkurentosposobnost'yu organizacii: uchebnyk [Organization competitiveness management]. 2-e izd. M.: Eksmo [in Russian].

12. Cvetkova, I. I. (2010). Vliyanie konkurentosposobnosti personala na bezopasnost' predprinimatel'skoj deyatelnosti [The impact of staff competitiveness on business security]. *Visnyk Skhidnoukrainskoho natsionalnoho un-tu im. V. Dalia – Bulletin of the East Ukrainian National Univ. V. Dalia*, 2(2), 218-223 [in Russian].

13. Hladkova, V. M. & Podzharskyi, S. D. (2007). Osnovy akmeolohii [Fundamentals of acmeology]. Lviv: Novyi svit [in Ukrainian].

14. Karamushka, L. M. & Fil, O. A. (2007). Formuvannia konkurentozdatnoi upravlinskoi komandy (na materialy diialnosti osvityvnykh orhanizatsii) [Forming a competitive management team (based on educational activities)]. K.: Firma INKOS [in Ukrainian].

15. Buchynska, T. V. (2016). Konkurentospromozhnist personalu yak osnovnyi chynnyk pidvyshchennia efektyvnosti diialnosti pidprijemstva [Competitiveness of staff as a major factor in improving the efficiency of the enterprise]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu. Seriya: Mizhnarodni ekonomichni vidnosyny ta svitove hospodarstvo – Scientific Bulletin of Uzhhorod National University. Series: International Economic Relations and the World Economy*, 10(1), 74-77. Retrieved from file:///D:/Documents/Downloads/Nvuumevcg_2016_10(1)_18.pdf [in Ukrainian].

16. Vavryk, A. (2013). Profesionalizm ta konkurentozdatnist osobystosti: psykholoho-sotsialni aspekty [Professionalism and competitive

personality, psychological and social aspects]. *Naukovyi visnyk Demokratychnе vriaduvannia – Scientific Bulletin of Democratic Governance*, 12. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/DeVr_2013_12_10 [in Ukrainian].

Сорока О. В., Калаур С. М. Конкурентоспроможність менеджерів соціокультурної діяльності

У статті представлено змістовну характеристику конкурентоспроможності менеджерів соціокультурної діяльності. Конкурентоспроможність персоналу розглядають як один із чинників підвищення ефективності діяльності організацій соціокультурної сфери. Розкрито сутність поняття «конкуренція», яку переважно асоціюють із «ринком» і «товарним виробництвом», суттєво обмежуючи значення терміну «конкуренція». У функціональному аспекті конкуренція пов'язана з суперництвом, «мирною» боротьбою з конкурентами, співпрацею, задоволенням потреб. Визначено «конкурентоспроможність менеджера соціокультурної діяльності» як сукупність особистісно-професійних якостей та «конкурентних» характеристик, що допомагають якісно виконувати професійні завдання і в умовах конкуренції впливати на ефективність діяльності організації соціокультурної сфери загалом. Представлено характеристики конкурентоспроможності менеджерів соціокультурної діяльності, серед яких провідними є цілеспрямованість, рішучість, критичність, креативні здібності та нахили, вміння йти на зважений ризик, незалежність, зосередженість на справі, потреба у досягненні успіху.

Ключові слова: конкуренція, конкурентоспроможність, менеджер соціокультурної діяльності, соціокультурна сфера.

Сорока О. В., Калаур С. М. Конкурентоспособность менеджеров социокультурной деятельности

В статье представлена содержательная характеристика конкурентоспособности менеджеров социокультурной деятельности. Конкурентоспособность персонала рассматривают как один из факторов повышения эффективности деятельности организаций социокультурной сферы. Раскрыта сущность понятия «конкуренция», которую преимущественно ассоциируют с «рынком» и «товарным производством», существенно ограничивая значение термина «конкуренция». В функциональном аспекте конкуренция связана с соперничеством, «мирной» борьбой с конкурентами, сотрудничеством, удовлетворением потребностей. Определена «конкурентоспособность менеджера социокультурной деятельности» как совокупность личностно-профессиональных качеств и «конкурентных» характеристик, помогающих качественно выполнять профессиональные задачи и в условиях конкуренции влиять на эффективность деятельности организации социокультурной сферы в целом. Представлены

характеристики конкурентоспособности менеджеров социокультурной деятельности, среди которых ведущими являются целеустремленность, решительность, критичность, креативные способности и наклонности, умение идти на взвешенный риск, независимость, сосредоточенность на деле, потребность в достижении успеха.

Ключевые слова: конкуренция, конкурентоспособность, менеджер социокультурной деятельности, социокультурная сфера.

Soroka O., Kalaur S. Competitiveness of Socio-Cultural Activities Managers

It is presented in the article the meaningful characteristic of the competitiveness of socio-cultural activities managers. The staff's competitiveness is considered as one of the factors of the organizations activities socio-cultural sphere effectiveness increasing. The essence of the concept of "competition", which is mainly associated with "the market" and "commodity production". The meaning of the term "competition" is significantly limited. Competition is connected with rivalry, "peaceful" struggle with competitors, cooperation, satisfaction of needs in the functional aspect. The staff's competitiveness is directly related to the organization's competitiveness to hold and maintain a stable position in the market. The "sociocultural activities manager's competitiveness" is defined as a set of personal and professional qualities and "competitive" characteristics. These characteristics help qualitatively to perform professional tasks. They influence the effectiveness of the organization of socio-cultural sphere in general in the competition conditions. It is presented the competitiveness characteristics of socio-cultural activities managers. The most common among those are commitment, determination, criticality, creative abilities and inclinations, ability to take balanced risk, independence, focus on business, need for success.

Key words: competency, competitiveness, socio-cultural activities managers, socio-cultural sphere.

Стаття надійшла до редакції 27.09.2019 р.

Прийнято до друку 25.10.2019 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Поліщук В. А.

УДК 378.6.015.31:316.647.5

DOI: 10.12958/2227-2844-2019-6(329)-2-109-117

Таргоній Іванна Василівна,

аспірантка Рівненського державного гуманітарного університету,
м. Рівне, Україна.

ivanca18@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0002-0478-9235>

ГОТОВНІСТЬ КУРАТОРІВ СТУДЕНТСЬКИХ ГРУП ДО ВИХОВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ У СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ КОЛЕДЖІВ

Кризові явища сучасного суспільства призвели до зміни життєвих цінностей та ідеалів, що виявляється у прояві нетерпимості та жорстокості у людських взаєминах. У зв'язку з цим надзвичайно важливим і невідкладним завданням сьогодення стає виховання толерантної особистості, яка виявляє терпиме ставлення, повагу до інших людей, незалежно від їхніх поглядів, звичок, характеру, національної та релігійної приналежності.

У державних документах, зокрема, Конституції України (Конституція, 1997), Законах України «Про освіту» (Про освіту, 2017), «Про вищу освіту» (Про вищу освіту, 2014), наголошено на пріоритетності морального виховання молоді, а відтак і виховання толерантності.

Особливої актуальності набуває проблема виховання толерантності у студентів педагогічних коледжів, оскільки саме від майбутніх педагогів залежатиме духовне відродження України.

Осмилення проблеми толерантності знайшло відображення у працях філософів (Р. Валітової, Ю. Іщенко, В. Лекторського, Л. Скворцова та ін.); соціологів (В. Гараджі, М. Маковецького, О. Швачко та ін.); психологів (О. Асмолова, І. Беха, С. Бондаревої, Д. Колесова, С. Максименка, В. Ситарова та ін.); педагогів (Ш. Амонашвілі, Г. Безюлевої, Л. Бернадської, О. Докукіної, Л. Канішевської, А. Погодіної, О. Савченко, І. Сухопари, П. Степанова та ін.).

Питання виховання толерантності у молодого покоління розглянуто в працях зарубіжних дослідників А. Камю, П. Кінга, О. Конта, А. Маслоу, Г. Олпорта, Б. Рієрдон, Ж. Сартра, М. Уолцера, В. Франкла, К. Ясперса та ін.

Питання виховання толерантності майбутнього вчителя досліджувалися вченими-педагогами (О. Дубасенюк, Н. Кічук, З. Курлянд, Ю. Тодорцева та ін.).

Водночас поза увагою дослідників залишився такий аспект, як визначення рівнів готовності кураторів студентських груп до виховання толерантності у студентів педагогічних коледжів.

Метою статті є визначення рівнів готовності кураторів студентських груп до виховання толерантності у студентів педагогічних коледжів.

Завдання статті:

- уточнити сутність поняття «готовність куратора студентської групи до виховання толерантності у студентів педагогічних коледжів»;
- визначити структуру готовності куратора студентської групи до виховання толерантності у студентів педагогічних коледжів.

Куратор студентської групи має виявляти: соціальну активність, готовність і здатність діяльнісно сприяти вирішенню суспільних проблем у сфері професійно-педагогічної діяльності; цілеспрямованість – вміння спрямовувати та використовувати усі якості особистості задля досягнення поставлених педагогічних задач; врівноваженість – здатність контролювати свої вчинки у будь-яких педагогічних ситуаціях; вміння оперативно приймати оптимальні педагогічні рішення та діяти у відповідності з ними; чарівність – поєднання духовності, привабливості, смаку і культури; чесність – відвертість у спілкуванні, сумлінність у діях та діяльності; справедливість – здатність діяти неупереджено; гуманність – прагнення та вміння здійснювати педагогічну підтримку студента в його особистісному розвитку; ерудицію – широкий кругозір у поєднанні із глибокими пізнаннями в галузі навчального предмета, який викладає; педагогічний такт – дотримання загальнолюдських норм спілкування і взаємодії зі студентами із урахуванням їхніх вікових та індивідуально-психологічних особливостей; толерантність – терпимість у роботі із студентською молоддю; педагогічний оптимізм – віра в студента, в його власні можливості (Волинкін, 2008).

Ключове значення у процесі виховання толерантності у студентів педагогічних коледжів належить куратору студентської групи, який має бути прикладом виявлення педагогічної толерантності.

Отже, це потребує від куратора студентської групи готовності до виховання толерантності у зазначеного контингенту студентів.

Науковці М. Д'яченко, Л. Кандибович розглядають феномен «готовність особистості до професійної діяльності» як налаштованість, актуалізацію та пристосування можливостей особистості для успішних дій у цей момент; внутрішню налаштованість особистості на певну поведінку в процесі виконання навчальних і трудових завдань, настановлень на активні цілеспрямовані дії. «Готовність до того чи іншого виду діяльності – це цілеспрямоване вираження особистості, що включає її переконання, погляди, відносини, мотиви, почуття, вольові та інтелектуальні якості, знання, уміння, навички, настановлення, налаштованість на певну поведінку» (Д'яченко, &Кандибович, &

Пономаренко, 1985). Таким чином, дослідники трактують готовність як стан та як інтегральну якість особистості.

Дослідник В. Крутецький розглядає професійну готовність як синтез властивостей особистості, що означає її придатність до діяльності. До них науковець відносить: активне позитивне ставлення до діяльності, схильність займатися нею, що перетворюється в пристрасну захопленість; ряд характерологічних рис та стійкі інтелектуальні почуття; наявність під час діяльності сприятливих для її виконання психічних станів; певний запас знань, умінь і навичок у відповідній галузі; означені психологічні особливості в сенсорній та розумовій сферах, що відповідають вимогам цієї діяльності (Крутецький, 1972, с. 111).

Аналіз психолого-педагогічної літератури дає змогу уточнити сутність поняття «готовність кураторів студентських груп до виховання толерантності у студентів педагогічних коледжів» як приватне виявлення готовності до самостійної педагогічної діяльності, що характеризується емоційно-ціннісним ставленням до проблеми виховання толерантності; прагненням виховати толерантну особистість; знаннями про сутність толерантності та специфіку її виховання у майбутніх вчителів; володінням формами і методами виховання толерантності; адекватним оцінюванням себе як куратора студентської групи, здатного виховати толерантність у студентів педагогічних коледжів.

Визначено структуру готовності кураторів студентських груп до виховання толерантності у студентів педагогічних коледжів, що включає наступні компоненти:

- емоційно-ціннісний, заснований на стійкій спрямованості щодо організації процесу виховання толерантності як актуального аспекту професійної діяльності; прагнення виховати толерантну особистість;
- когнітивний, який об'єднає сукупність знань про сутність толерантності та специфіку її виховання у майбутніх вчителів;
- діяльнісно-технологічний, який передбачає володіння формами і методами виховання толерантності у студентів педагогічних коледжів;
- рефлексивний, який пов'язаний з аналізом процесу виховання толерантності; свого ставлення до даної сфери професійної діяльності, характеру та рівня її виховання (Канішевська, 2011).

До участі в дослідно-експериментальній роботі було залучено 50 кураторів студентських груп педагогічних коледжів.

З метою визначення рівнів готовності кураторів студентських груп до виховання толерантності у студентів педагогічних коледжів було використано наступні методи: анкетування, бесіди, тестування.

Задля виявлення ставлення кураторів студентських груп до проблеми виховання толерантності у майбутніх педагогів їм було запропоновано запитання: «Як Ви вважаєте, чи є проблема виховання толерантності у студентів педагогічних коледжів актуальною проблемою сучасності?»

Результати анкетування засвідчили, що 94,0% кураторів студентських груп вважають проблему виховання толерантності актуальною й наголошують на необхідності проведення цілеспрямованої роботи щодо виховання цієї якості у майбутніх вчителів.

З метою визначення рівня осмислення поняття «толерантність» кураторам студентських груп було запропоновано запитання: «Який зміст Ви вкладаєте в поняття «толерантність»?» «Перерахуйте якості толерантної особистості».

Результати анкетування кураторів студентських груп свідчать про те, що значна частина педагогів не усвідомлюють у достатній мірі поняття «толерантність».

Так, високий рівень усвідомлення поняття «толерантність» виявило лише 28,0% кураторів студентських груп.

Серед якостей толерантної особистості були названі: терпимість, гуманність, рефлексивність, емпатія, сила волі, упевненість у собі, самовладання, доброзичливість, довіра, чуйність, гнучкість, альтруїзм, свобода, що виявляється у дисциплінованості та відповідальності; почуття гумору тощо.

Середній рівень розуміння поняття «толерантність» виявило 38,0% кураторів студентських груп. Він характеризується загальним уявленням про явище, що розглядається.

Низький рівень розуміння поняття «толерантність» виявило 34,0% кураторів студентських груп (вони назвали лише окремі якості толерантної особистості). Отже, це свідчить про недостатні знання щодо сутності толерантності.

З метою виявлення бажання ефективно здійснювати процес виховання толерантності у майбутніх вчителів, педагогам було запропоновано оцінити своє бажання виховувати толерантність у студентів за трибальною системою (3 – високий рівень, 2 – середній, 1 – низький). Як свідчать результати дослідження, більшість кураторів студентських груп (36,0%) оцінили своє бажання виховувати толерантність у студентів педагогічних коледжів балом «3» (емоційно-позитивна мотивація щодо організації виховання толерантності у студентів як актуального аспекту професійної діяльності); 46,0% кураторів оцінили своє бажання балом «2» (ситуаційна спрямованість щодо виховання толерантності у студентів педагогічних коледжів); 18,0% кураторів оцінили своє бажання виховувати толерантність балом «1» (відсутність спрямованості щодо виховання толерантності у майбутніх вчителів, небажання займатися цією проблемою).

З метою з'ясування питання щодо використання кураторами студентських груп методів виховання толерантності у студентів педагогічних коледжів, було запропоновано запитання: «Які методи виховання толерантності Ви використовуєте в практиці роботи? Перерахуйте їх».

Слід зазначити, що 36,0% кураторів студентських груп назвали наступні методи виховання толерантності у студентів педагогічних коледжів, серед яких: розповідь, бесіда, переконання, педагогічна вимога, роз'яснення, вправи, привчання, групова дискусія, приклад, виховуючі ситуації, диспут, заохочення, покарання, соціально-педагогічний тренінг, рольові, ділові, імітаційні ігри. Це свідчить про володіння кураторами студентських груп методами виховання толерантності у студентів педагогічних коледжів.

У результаті анкетування 42,0% кураторів студентських груп назвали не більше п'яти методів виховання толерантності у студентів педагогічних коледжів, серед яких домінують: тренінг, дискусії, приклад, бесіди, заохочення тощо. Це є свідченням недостатнього володіння кураторами студентських груп методами виховання толерантності у студентів педагогічних коледжів.

Зазначимо, що 22,0% кураторів студентських груп назвали по одному методу виховання толерантності у майбутніх вчителів, що свідчить про їх непідготовленість до розв'язання цієї проблеми.

На запитання: «Якими сучасними методиками Ви хотіли би оволодіти, щоб забезпечити ефективне виховання толерантності у студентів педагогічних коледжів?» було отримано наступні відповіді: ігровими та корекційними методиками; інтерактивними воркшопами; колективними творчими справами; особистісно орієнтованими методиками; тренінгами особистісної взаємодії; коучінгами, арт-методиками.

Таким чином, куратори студентських груп виявляють зацікавленість в оволодінні методиками виховання толерантності у студентів.

З метою виявлення рівня сформованості рефлексивної позиції кураторів студентських груп було застосовано тест вивчення професійної позиції «ХІМ» («хочу і можу» (Пазухіна, 2007).

Цей тест дозволив оцінити реальну позицію педагога, яким має бути ідеальний образ педагога, побачити себе як педагога, поглянути на себе з позиції колег та студентів.

Результати тестування свідчать, що у 36,0% кураторів студентських груп сформована рефлексивна позиція, що виявляється в адекватній самооцінці, упевненості у власних силах.

Недостатньо сформована рефлексивна позиція характерна для 40,0% кураторів студентських груп, що виявляється в неадекватній самооцінці, невпевненості у власних силах.

Рефлексивна позиція нерозвинена у 24,0% кураторів студентських груп, що виявляється в невпевненості у власних силах.

За результатами діагностичної роботи виявлено високий, середній і низький рівень готовності кураторів студентських груп до виховання толерантності у студентів педагогічних коледжів.

Високий рівень готовності до виховання толерантності у майбутніх вчителів виявили 34,0% кураторів студентських груп. Для цієї групи педагогів характерна емоційно-позитивна мотивація щодо виховання толерантності у студентів педагогічних коледжів як актуального аспекту професійної діяльності. Вони мають глибокі знання про сутність і специфіку виховання толерантності у майбутніх вчителів; володіють відповідними формами і методами виховання толерантності. У них сформована рефлексивна позиція, що виявляється в адекватній самооцінці, упевненості у власних силах.

Середній рівень готовності до виховання толерантності виявили 41,5% кураторів студентських груп. Для них характерними є ситуаційна спрямованість щодо виховання толерантності у студентів педагогічних коледжів. Вони мають достатні знання про сутність толерантності; недостатньо використовують форми і методи виховання толерантності у майбутніх вчителів. У них лише частково сформована рефлексивна позиція, що виявляється в неадекватній самооцінці, невпевненості у власних силах.

Низький рівень готовності кураторів студентських груп до виховання толерантності у студентів аграрних коледжів виявили 24,5% педагогів. Вони характеризуються відсутністю спрямованості щодо виховання толерантності у майбутніх вчителів; виявляють недостатні знання про сутність і специфіку виховання толерантності; не використовують відповідні форми і методи; їхня рефлексивна позиція не розвинена, що виявляється у невпевненості у власних силах.

Результати дослідження дозволяють стверджувати, що значний відсоток кураторів студентських груп недостатньо обізнані з формами і методами виховання толерантності у студентів педагогічних коледжів; не володіють достатніми знаннями з питань виховання толерантності; робота в цьому напрямі має епізодичний характер.

Проведене дослідження не є вичерпним щодо порушеної проблеми. Подальшого вивчення потребує питання удосконалення змісту практичної підготовки кураторів студентських груп до виховання толерантності у студентів педагогічних коледжів.

Список використаної літератури

- 1. Конституція** (Основний Закон) України. № 254 к. / 96-вр. (2016).
- 2. Закон України** «Про освіту». № 2145-VIII. (2017).
- 3. Закон України** «Про вищу освіту» [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
- 4. Волинкин В. И.** Педагогика в схемах и таблицах: учебное пособие. Ростов-на Дону: Феникс, 2008. 282 с.
- 5. Дьяченко М. И.,** Кандыбович Л. А., Пономаренко В. А. Готовность к деятельности в напряженных ситуациях. Минск: Изд-во «Университетское», 1985. 206 с.
- 6. Крутецкий В. А.** Основы педагогической психологии. Москва: Просвещение, 1972. 255 с.
- 7. Канішевська Л. В.** Виховання соціальної

зрілості старшокласників загальноосвітніх шкіл-інтернатів у позаурочній діяльності: монографія. Київ: ХМЦНП, 2011. 368 с. **8. Пазухина С. В.** Педагогическая успешность: диагностика и развитие профессионального сознания учителя: учебное пособие. СПб.: Речь, 2007. 224 с.

References

- 1. Konstytutsiia** (Osnovnyi Zakon) Ukrainy [Constitution (Basic Law) of Ukraine]. (2016). No 254 k. / 96-vr. [in Ukrainian].
- 2. Zakon** Ukrainy «Pro osvitu» [The Law of Ukraine «On Education»]. No 2145-VIII. (2017) [in Ukrainian].
- 3. Zakon** Ukrainy «Pro vyshchu osvitu» [The Law of Ukraine «On Higher Education»]. Retrieved from <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> [in Ukrainian].
- 4. Volynkin, V. I.** (2008). Pedagogika v skhemakh i tablitsakh [Pedagogy in diagrams and tables]. Rostov-on-Donu: Feniks [in Russian].
- 5. Diachenko, M. I.,** Kandybovich, L. A., & Ponomarenko, V. A. (1985). Gotovnost k deiatelnosti v napriazhennykh situatsiiakh [Readiness for activity in tense situations]. Minsk: Izd-vo «Universitetskoe» [in Russian].
- 6. Krutetskiy, V. A.** (1972). Osnovy pedagogicheskoi psikhologii [Fundamentals of pedagogical psychology]. Moscow: Prosveshchenie [in Russian].
- 7. Kanishevska, L. V.** (2011). Vykhovannia sotsialnoi zrilosti starshoklasnykiv zahalnoosvitnikh shkil-internativ u pozaurochnii diialnosti [Education of social maturity of high school students of boarding schools in extra-curricular activities]. Kyiv: KhmTsNII [in Ukrainian].
- 8. Pazuhina, S. V.** (2007). Pedagogicheskaya uspehnost': diagnostika i razvitie professional'nogo soznaniya uchitelya [Pedagogical success: diagnosis and development of teacher's professional consciousness]. St. Petersburg: Rech' [in Russian].

Таргоній І. В. Готовність кураторів студентських груп до виховання толерантності у студентів педагогічних коледжів

У статті уточнено сутність поняття «готовність куратора студентської групи до виховання толерантності у студентів педагогічних коледжів» як приватне виявлення готовності до самостійної педагогічної діяльності, що характеризується емоційно-ціннісним ставленням до проблеми виховання толерантності; прагненням виховати толерантну особистість; знаннями про сутність толерантності та специфіку її виховання у майбутніх вчителів; володінням формами і методами виховання толерантності; адекватним оцінюванням себе як куратора студентської групи, здатного виховати толерантність у студентів педагогічних коледжів.

Визначено структуру та рівні готовності кураторів студентських груп до виховання толерантності у студентів педагогічних коледжів (високий, середній, низький).

Ключові слова: готовність, куратор студентської групи, толерантність, студенти педагогічних коледжів, рівні готовності кураторів до виховання толерантності.

Таргоний И. В. Готовность кураторов студенческих групп к воспитанию толерантности у студентов педагогических колледжей

В статье уточняется сущность понятия «готовность куратора студенческой группы к воспитанию толерантности у студентов педагогических колледжей» как частное проявление готовности к самостоятельной педагогической деятельности, которая характеризуется эмоционально-ценностным отношением к проблеме воспитания толерантности; стремлением воспитать толерантную личность; знаниями о сущности толерантности и специфике ее воспитания у будущих учителей; владением формами и методами воспитания толерантности; адекватным оцениванием себя как куратора студенческой группы, способного воспитать толерантность у студентов педагогических колледжей.

Определены структура и уровни готовности кураторов студенческих групп к воспитанию толерантности у студентов педагогических колледжей.

Ключевые слова: готовность, куратор студенческой группы, толерантность, студенты педагогических колледжей, уровни готовности кураторов к воспитанию толерантности.

Tarhonii I. Readiness of Curators of Student Groups For Education of Students' Tolerance in Pedagogical Colleges

The article defines the essence of the notion “readiness of curator of the student group to educate tolerance among students of pedagogical colleges” as a private manifestation of readiness for independent pedagogical activity characterized by an emotional and value attitude to the problem of education of tolerance; desire to develop a tolerant personality; knowledge about the nature of tolerance and its features for education among future teachers; proficiency in forms and methods of education of tolerance; adequate assessment of themselves as a student group curator who is able to educate tolerance among students of pedagogical colleges.

The structure of the readiness of curator of the student group to educate tolerance among students of pedagogical colleges has been determined. This structure consists of the following components: emotional and value component based on a stable orientation towards organizing the process of education of tolerance as an actual aspect of professional activity; the desire to educate a tolerant personality; cognitive component which combines a complex of knowledge about the nature of tolerance and its features for education among future teachers; activity and technology component which involves proficiency in forms and methods of education of tolerance among students of pedagogical colleges; reflexive component which is associated

with the analysis of the process of education of tolerance; curators' attitude towards this aspect of their professional activity, the nature and level of education of tolerance.

The levels of the readiness of curators of student groups to educate tolerance among students of pedagogical colleges (high, average, low) were determined.

Key words: readiness, curator of student group, tolerance, students of pedagogical colleges, levels of curators' readiness for education of tolerance.

Стаття надійшла до редакції 07.09.2019 р.

Прийнято до друку 25.10.2019 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Канішевська Л. В.

УДК 378.091.3:004

DOI: 10.12958/2227-2844-2019-6(329)-2-118-124

Тетерев Владислав Олегович,

аспірант ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», м. Старобільськ, Україна.

wladteterev@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-0448-2954>

ОСНОВНІ ПІДРУНТЯ ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ E-LEARNING В ПАРАДИГМІ СУЧАСНОЇ ОСВИТИ

Сучасне суспільство дедалі більше набуває рис інформаційного, в якому головними продуктами виробництва є інформація і знання. В інформаційному суспільстві знання перетворюються на найважливіший фактор суспільного розвитку. У зв'язку з цим вимоги суспільства до освіти, обсягу й рівня знань фахівця та студента помітно змінилися і продовжують змінюватися; все більше це стосується й України. Розвиток нових освітніх технологій призвів до створення дистанційного навчання та генерації навчальних закладів – віртуальних університетів, які повинні зробити освіту доступнішою та якіснішою. Упровадження інформаційно-комунікаційних технологій в освітній галузі дає змогу усунути бар'єри, пов'язані з фізичними проблемами та географічними відстанями, наблизити освіту до студента. Саме тому впровадження і популяризація технологій та моделей дистанційного навчання є актуальним завданням.

Сьогодні у тому, що дистанційна освіта (ДО) є сучасною і перспективною формою отримання освіти вже не сумніваються ніхто, хто хоч в деякій мірі познайомився з нею.

По-перше, перед соціумом постала суттєва проблема сьогодення і майбутнього – створення єдиного інтегрованого, але в той же час різноманітного як освітнього, так й інформаційного простору. Про це наголошують філософи освіти в різних країн світу (Є. Веліхов, В. Солдаткін, Б. Гершунський, А. Ellis, J. Cogan, К. Howey, R. Miller, та інші). Вирішити цю стратегічну проблему на думку вчених спроможна тільки ДО.

По-друге, в наші дні динаміка розвитку науки, техніки та економіки така, що професійні знання старіють кожні 2-4 роки. Для того, щоб уникнути кризи безробіття і браку кваліфікованих спеціалістів викликаного нездатністю швидкого опанування необхідним об'ємом інформації та спеціальних знань, цінностей, культурних традицій необхідно ефективно запроваджувати ДО на основі сучасної комп'ютерної і телекомунікаційної техніки. Ненсі Льюїс, генеральний менеджер компанії Microsoft з навчання та сертифікації стверджує, що вартість мережевої освіти в найближчий час стане вдвічі дешевшою за

звичайну, оскільки викладач може давати необхідні знання, знаходячись у будь-якій точці земної кулі; та й особливого комп'ютерного обладнання при цьому не потрібно.

По-третє, за останні тридцять років у закордонних системах освіти відбулися істотні структурні зміни, обумовлені розвитком науково-технічного прогресу і його зростаючим впливом на всі сфери життя суспільства. Світова тенденція переходу до нетрадиційної форм освіти просліджується також у зростанні кількості вищих навчальних закладів, які ведуть підготовку за цими технологіями. У світі за період з 1900 по 1960р. їх було створено 79, за 1960 – 1970 р. – 70, за 1970 – 1980 р. – 187, а тільки за 1980 – 1995 – 700 .

По-четверте, за підсумками роботи Європейської асоціації університетів у листопаді 1998 р. «Реструктуризація університету – університети і переваги нових технологій» було проаналізовано досвід 40 університетів (20 європейських і 20 північноамериканських) і отримано такі висновки:

- навчальний процес в майбутньому повинен стати більш гнучким, незалежним від жорсткого державного контролю і надаватися на конкурсних засадах різними видами навчальних закладів.

- Навчальна програма і сам процес навчання істотно зміняться, а саме, здобувач освіти сам матиме можливість вибрати з переліку модулів обов'язкові загально академічні, спеціальні-професійні та факультативні – загальнорозвиваючі. Крім того, вибиратимуться і навчальний заклад, викладач і навчальна дисципліна відповідно до побажання учня і його знань і здібностей.

- Дистанційна освіта – як нова перспективна синтетична, гуманістична й інтегральна форма навчання вимагає підготовки нового покоління викладачів, психологів, тьюторів, які супроводжуватимуть процес навчання [1].

На даному етапі розвитку дистанційної освіти багато уваги приділяється використанню комп'ютерних телекомунікацій як технологічній основі. На користь подібної основи для різних моделей дистанційної освіти виступають такі чинники, зумовлені можливостями засобів інформаційно-комунікаційних технологій:

- надзвичайно оперативна передача на будь-які відстані інформації будь-якого об'єму і вигляду (візуальної і звукової, статичної і динамічної, текстової і графічної), зберігання її в пам'яті комп'ютера, можливість її редагування, обробки, друку і т. ін.;

- створення активного оперативного зворотного зв'язку в ході діалогу з викладачем або з іншими учасниками освітнього процесу;

- доступ до різних джерел, в тому числі віддаленим і розподіленим базам даних, численним конференціям по всьому світу через систему Інтернет, робота з цією інформацією;

- організація спільних телекомунікаційних проєктів, в тому числі міжнародних, електронних конференцій (в режимі реального часу, комп'ютерних аудіоконференцій і відеоконференцій), обміну думками з будь-яким учасником даного курсу, викладачам, консультантами, запиту інформації з будь-якого питання через електронні конференції [2].

До переваг освітнього процесу, що проводиться з використанням технологій електронного навчання відносять:

1. Персоніфікація. Слухач навчання, що проводиться з використанням технологій електронного навчання, може самостійно: визначити швидкість вивчення навчального матеріалу; визначити, коли він хоче проходити навчання; визначити які саме розділи навчального матеріалу і в якій послідовності йому необхідно вивчити.

2. Можливість проходження навчання без відриву від виробництва.

3. Можливість комбінування навчального контенту для формування різноманітних навчальних програм, адаптованих під конкретного учня.

4. Можливість отримати набагато більше інформації необхідної для оцінки знань, навичок і умінь, отриманих в результаті проведеного навчання. У тому числі: час витрачається на питання, кількість спроб, питання або завдання, які викликали найбільші труднощі і т.д. Наявність такої інформації дозволяє набагато гнучкіше управляти навчанням.

5. Вартість. Незважаючи на необхідність високих початкових інвестицій, навчання, яке проводиться з використанням технологій електронного навчання, виявляється значно дешевшим порівняно з традиційним очним навчанням.

6. Використання широкого діапазону різноманітних засобів навчання. Всі ці кошти можуть бути використані і при проведенні традиційного очного навчання, але частіше всього цього не відбувається, а електронне навчання вимагає обов'язкового їх використання. В результаті цього навчання, яке проводиться з використанням технологій електронного навчання, виявляється найчастіше більш ефективним в порівнянні з традиційним очним навчанням.

7. Можливість його використання для проведення навчання осіб, які мають обмежені можливості.

8. Надання доступу до якісного навчання особам, за тим, чи інших причин, які не мають можливості навчатися у традиційній очній формі. Наприклад, в місці їх проживання немає якісного навчального закладу.

9. Побудова ефективної системи управління навчанням, побудованої на можливості збору значно більшої інформації про проходження навчання слухачем в порівнянні з традиційним очним навчанням.

Під електронною освітою зазвичай розуміють учбові методи, в яких в якості навчального посередника виступає комп'ютер. Це – цілеспрямована навчальна діяльність, яка включає в себе одночасно навчання і вивчення, а для спілкування з аудиторією використовує, головним чином, ІТ-технології. Європейська Комісія та План Дій щодо

Електронної освіти (2001) визначають його як «використання нових мультимедійних технологій та Інтернету для покращення якості навчання шляхом спрощення доступу до ресурсів та сервісів, а також за рахунок віддаленого обміну та співпраці». Інше визначення e-learning: «Педагогіка, посилена потужністю цифрових технологій» (Downes, 2000). E-learning як метод навчання органічно походить від дистанційного навчання.

Інноваційні моделі електронного навчання радикально змінюють усю систему традиційної вищої освіти й виводять її на рівень віртуального університету, в якому студенти зустрічаються з викладачем або один з одним незалежно від того, на якій відстані вони перебувають, використовуючи електронні засоби комунікації.

Необхідно підкреслити, що одним з ключових чинників в освіті з використанням e-learning виступає мотивація. Відсутність живого спілкування з викладачем та інших аспектів, що забезпечують мотивацію, залишає студента один на один з навчальним змістом; тому «передача» знань, зазвичай, не відбувається. Як наслідок, перед ЗВО постає важливе завдання – створення навчального середовища, яке б спонукало студента до зацікавленості в самостійному отриманні нових знань. Визнано, що на мотивацію в навчанні також впливає психологічна характеристика – провідна репрезентативна система та психологічний тип особистості (Носенко, 2003).

Тому, на нашу думку, освітні інформаційні технології в ідеалі повинні бути орієнтовані на конкретних користувачів з урахуванням їхніх психологічних характеристик. Таким чином, для подальшого розвитку ефективного електронного навчання в процесі самоосвіти в Україні та розвинутих країнах необхідно звернути увагу на такі чинники:

- забезпечити технічно надійну роботу вебцентрів;
- ретельно відбирати навчальний контент з урахуванням цілей та завдань глобальної освіти;
- розробити для студентів і викладачів уніфіковані правила регламентування процесу дистанційного навчання;
- враховувати психологічні особливості користувачів;
- використовувати цікаві, актуальні та змістовні веб-інструменти;
- здійснювати постійний моніторинг та контроль процесу дистанційного навчання;
- збільшувати мотивацію студентів шляхом цікавих навчальних проєктів та надання заохочувальних бонусів;
- створювати групи кваліфікованих спеціалістів для розробки інформаційних навчальних систем з самостійної роботи.

Отже, опрацювавши теоретичні матеріали стосовно e-learning, ми можемо зробити висновки, що дистанційна освіта на сьогодні може скласти повноцінну конкуренцію традиційним формам освіти. Адже для цього є все необхідне: надзвичайно оперативна передача на будь-які

відстані інформації будь-якого об'єму і вигляду, зберігання її в пам'яті комп'ютера, можливість її редагування, обробки, друку і т.ін.; створення активного оперативного зворотного зв'язку в ході діалогу з викладачем або з іншими учасниками освітнього процесу; доступ до різних джерел, в тому числі віддаленим і розподіленим базам даних, численним конференціям по всьому світу через систему Інтернет, робота з цією інформацією; організація спільних телекомунікаційних проєктів, в тому числі міжнародних, електронних конференцій (в режимі реального часу, комп'ютерних аудіоконференцій і відеоконференцій), обміну думками з будь-яким учасником даного курсу, викладачам, консультантами, запиту інформації з будь-якого питання через електронні конференції. Ця тема є актуальною, такою що має розвиток і в подальшому може бути детально розглянута з урахуванням можливих змін

Список використаної літератури

1. Журавльов А. В. Розвиток інфраструктури системи дистанційного навчання державних службовців та посадових осіб місцевого самоврядування в Україні: дис. ... канд. наук з держ. упр.: 25.00.03. К., 2015. 226 с. URL: <http://academy.gov.ua/pages/dop/137/files/260bbc2f-10e8-494e-ae28-feab2f8cbd4b.pdf> (дата звернення 10.09.2019).
2. E-Learning / E-Софт Девелопмент, 2011. [Електронний ресурс]. URL: <http://www.web-learn.ru/>
3. Downes S. E-Learning 2.0. [Електронний ресурс]. URL: <http://www.downs.ca/post/31741>.
4. Носенко Е. Л. Методологічні аспекти забезпечення запам'ятовування інформації при розробці дистанційних навчальних курсів: метод. посіб. / Е. Л. Косенко, М. В. Чернишенко. Д.: РВВ ДНУ, 2003.

References

1. Zhuravlov, A. V. (2015). Rozvytok infrastruktury systemy dystantsiinoho navchannia derzhavnykh sluzhbovtsiv ta posadovykh osib mistsevoho samovriaduvannia v Ukraini [Development of infrastructure for the system of distance learning of civil servants and officials of local self-government in Ukraine]. *Candidate's thesis*. K. Retrieved from <http://academy.gov.ua/pages/dop/137/files/260bbc2f-10e8-494e-ae28-feab2f8cbd4b.pdf> (Last accessed: 10.09.2019) [in Ukrainian].
2. E-Learning / E-Soft Development, 2011. Retrieved from <http://www.web-learn.ru/>
3. Downes, S. E-Learning 2.0. Retrieved from <http://www.downs.ca/post/31741>.
4. Nosenko, E. L. & Chernyshenko, M. V. (2003). Metodolohichni aspekty zabezpechennia zapamiatovunnia informatsii pry rozrobtsi dystantsiinykh navchalnykh kursiv [Methodological aspects of providing information storage during the development of distance learning courses]. D.: RVV DNU [in Ukrainian].

Тетерев В. О. Основні підґрунтя використання технологій e-learning в парадигмі сучасної освіти

Стаття розкриває питання сучасної і перспективної форми отримання освіти. Наведено та проаналізовано основні чинники інформаційно-комунікаційних технологій. Представлено та теоретично обґрунтовано переваги освітнього процесу, що проводиться з використанням технологій електронного навчання.

Визначено, що інноваційні моделі електронного навчання радикально змінюють усю систему традиційної вищої освіти й виводять її на рівень віртуального університету. Акцентовано увагу на тому, що одним з ключових чинників в освіті з використанням e-learning виступає мотивація.

В даній статті представлено ключові чинники для подальшого розвитку ефективного електронного навчання в процесі самоосвіти в Україні та розвинутих країнах. Зроблено висновок, що дистанційна освіта на сьогодні може скласти повноцінну конкуренцію традиційним формам освіти.

Ключові слова: e-learning, дистанційна освіта, комп'ютерні телекомунікації, електронне навчання, самоосвіта.

Тетерев В. О. Базовые основы использования технологий e-learning в парадигме современного образования

Статья раскрывает вопросы современной и перспективной формы получения образования. Приведены и проанализированы основные факторы информационно-коммуникационных технологий. Представлены и теоретически обоснованы преимущества образовательного процесса, проводимого с использованием технологий электронного обучения.

Определено, что инновационные модели электронного обучения радикально меняют всю систему традиционной высшего образования и выводят ее на уровень виртуального университета. Акцентируется внимание на том, что одним из ключевых факторов в образовании с использованием e-learning выступает мотивация.

В данной статье представлены ключевые факторы для дальнейшего развития эффективного электронного обучения в процессе самообразования в Украине и развитых странах. Сделан вывод, что дистанционное образование сегодня может составить полноценную конкуренцию традиционным формам образования.

Ключевые слова: e-learning, дистанционное образование, компьютерные телекоммуникации, электронное обучение, самообразование.

Teterev V. The Main Bases for the use of E-learning Technologies in the Paradigm of Modern Education

The article addresses the issues of modern and promising form of education. The main factors of information and communication technologies

are presented and analyzed. Advantages of e-learning educational process are presented and theoretically substantiated.

It is determined that innovative e-learning models radically change the whole system of traditional higher education and bring it to the level of a virtual university. Emphasis is placed on the fact that motivation is one of the key factors in e-learning education.

This article presents the key factors for the further development of effective e-learning in the process of self-education in Ukraine and developed countries. After all, all that is needed is: extremely fast transfer of any volume and appearance information at any distance, storing it in the computer memory, editing, processing, printing, etc .; creating active online feedback in dialogue with the teacher or other participants in the educational process; access to various sources, including remote and distributed databases, numerous conferences around the world via the Internet, work with this information; organization of joint telecommunication projects, including international, electronic conferences (in real time, computer audio conferences and videoconferences), exchange of views with any participant of this course, teachers, consultants, request of information on any question through electronic conferences. It is concluded that distance education today can compete with traditional forms of education.

Key words: distance education, computer telecommunications, e-learning, self-education.

Стаття надійшла до редакції 19.09.2019 р.

Прийнято до друку 25.10.2019 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Караман О. Л.

УДК 378:364-43

DOI: 10.12958/2227-2844-2019-6(329)-2-125-134

Чернецька Юлія Іванівна,

доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри соціальної роботи та соціальної педагогіки КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, м. Харків, Україна.

ulakgu@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-0758-1747>

ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА СТУДЕНТІВ – МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У ПРОЦЕСІ ЇХ ПІДГОТОВКИ ДО РОБОТИ З НАРКОЗАЛЕЖНИМИ

Підвищення конкурентоспроможності майбутніх фахівців соціального профілю є вкрай важливим завданням професійної підготовки студентів у закладах вищої освіти. Саме від якості форм і методів педагогічної взаємодії викладачів і студентів багато в чому і залежить ефективність і результативність навчання майбутніх соціальних працівників. Навчальний план цих фахівців передбачає оволодіння педагогічною комунікацією з будь-якими об'єктами професійної взаємодії, зокрема, з такими як наркозалежні особи. Однак, практична діяльність виявляє ряд суперечностей, що впливає на якість підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи з такою категорією осіб, а саме, неготовність до педагогічного спілкування з наркозалежними через незнання соціально-педагогічних і психологічних, особливостей останніх, брак професійних знань і досвіду практичної підготовки при роботі з наркозалежними, відсутність педагогічної підтримки студентів викладачем під час практичної підготовки майбутніх фахівців до роботи з наркозалежними. Водночас, у чинних законодавчих актах і правових документах йдеться про підвищення якості надання практичної підготовки, зокрема, в Національній стратегії розвитку освіти України, Законі України «Про освіту», Галузевій Концепції розвитку неперервної педагогічної світи тощо, наголошується на необхідності реконструкції професійно-ціннісних орієнтацій особистості, розвитку мотивації навчання, виробленні ефективних способів діяльності, умінь, навичок і готовності до професійної комунікації. Вирішення таких завдань неможливе без налагодження педагогічної підтримки майбутніх соціальних працівників у процесі їх професійної підготовки.

Метою статті є розкриття сутності та особливостей педагогічної підтримки майбутніх соціальних працівників у процесі їх підготовки до роботи з наркозалежними.

Аналіз останніх досліджень з окресленої проблеми свідчить, що до вирішення різних її аспектів у своїх роботах зверталися учені різних

епох. Зокрема, педагогічна підтримка як частина процесу комунікації вчителя і учнів досліджувалася з давніх-давен видатними філософами і педагогами Арістотелем, Платоном, А. Дістервегом, Песталоцці, Я. Коменським. Психологічні аспекти становлення професійної комунікації та надання психологічної підтримки розкрито у роботах О. Асмолова Б. Ананьєва, Г. Андрєєвої, А. Зимньої, Л. Виготського, С. Рубінштейна, соціально-педагогічної підтримки – А. Мудрика, О. Безпалько Г. Лактіонової, І. Зверєвої та ін. Питання технологій педагогічної підтримки тих, хто навчається, знаходимо у працях О. Газмана, О. Загородньої, В. Сластьоніна, О. Пехоти, Н. Полтавської, Л. Нечепоренко та ін. Проблему наркозалежності, вивчення особливостей наркозалежних як соціальної групи, розкрито у працях П. Андруха, О. Єгорова, М. Жидка, В. Москаленко та інших.

Науковий інтерес до підготовки майбутніх фахівців представлений широким арсеналом кандидатських і докторських досліджень різних наукових галузей, зокрема нами проаналізовані роботи, що стосуються підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери – це дослідження К. Дмитренко (формування готовності майбутніх соціальних педагогів до професійної комунікації у процесі педагогічних практик), О. Василенко (підготовка майбутніх соціальних педагогів до використання здоров'язбережувальних технологій), М. Малькової (формування професійної готовності майбутніх соціальних педагогів до взаємодії з девіантними підлітками), А. Приходько (формування професійної готовності майбутніх соціальних працівників до надання клієнтам соціально-економічних послуг), А. Шеремет (формування професійної готовності майбутніх соціальних педагогів до роботи з клієнтами соціальних центрів матері і дитини), І. Сидорук (підготовка майбутнього соціального педагога до профілактики вживання дітьми психоактивних речовин). Водночас, досліджень, які б розкривали сутність та особливості підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи з наркозалежними ми не виявили, що й актуалізує власний науковий пошук.

Переходячи до викладення основного матеріалу, зазначимо, що педагогічна підтримка розглядається у декількох сенсах, по-перше, як спільне із учнем визначенням його інтересів, цілей, можливостей та способів подолання проблем у процесі навчання та виховання з метою досягнення результатів у навчанні, праці, спілкуванні, розвитку самосвідомості, самодіяльності, самовизначення (О. Газман, 1998); соціально-педагогічна підтримка реалізується стосовно осіб, які потребують соціальної захищеності (О. Безпалько, 2008), саме до цієї категорії і відносяться наркозалежні. У процесі педагогічного спілкування багато з них мотивовані на взаємодію зі студентами, але, водночас, теж потребують спеціальної підготовки до такої взаємодії.

Процес професійної підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи з наркозалежними реалізується через викладання цілої низки

дисциплін, таких як «Інноваційні методики роботи фахівців соціальної сфери», «Превентивна педагогіка», «Основи реабілітології», «Технології соціотерапії, зокрема, дисципліни за вільним вибором студента «Технології ресоціалізації наркозалежної молоді» (Чернецька, 2015), що викладається у магістрантів.

Завданнями навчальної дисципліни «Технології ресоціалізації наркозалежної молоді» є ознайомлення студентів з особливостями соціальної та соціально-педагогічної роботи з ресоціалізації наркозалежних, висвітлення теоретичних основ, питань методології, методів та методик ре соціалізації наркозалежної молоді, ознайомлення з особливостями організації ресоціалізаційної діяльності в умовах реабілітаційних центрів, створення теоретичного та методичного підґрунтя для ефективного проведення наукових досліджень з проблеми ресоціалізації, корекції та профілактики наркозалежності.

Згідно з вимогами до освітньо-професійної програми студенти повинні мати такі *компетентності*, а саме, *знати* основні положення та відомості про процес ресоціалізації наркозалежних, закономірності, шляхи та етапи ресоціалізації наркозалежних, основні методи роботи з наркозалежними, особливості роботи зі співзалежними родинами. Серед необхідних умінь, що виробляються під час навчання дисципліни, слід відзначити такі як *уміння* розробляти стратегії ресоціалізації наркозалежних, проводити соціальну і соціально-педагогічні діагностику, використовувати ефективні форми, методи та методичні прийоми в процесі ресоціалізації наркозалежних, проводити заходи з профілактики наркозалежності серед дітей і підлітків, організовувати просвітницьку роботу в освітніх установах з метою профілактики наркозалежності.

Особливості педагогічної підтримки майбутніх соціальних працівників полягають у тому, що потрібно знайомити їх зі специфікою наркозалежних як соціальної групи. Дослідження показало, що наркозалежні це особлива категорія об'єктів соціальної роботи, які мають комплексні характеристики, вивчення яких утруднюється обмеженим доступом до середовища їх життєдіяльності, обмеженою можливістю вивчення характеристик студентами цієї соціальної категорії в ході професійної практики, а також мінливістю серед контингенту наркоспоживачів (зміна наркосцени тягне за собою зміну характеристик клієнтів).

Проведене нами емпіричне дослідження (Чернецька, 2015) дозволило виявити низку характеристик наркозалежних, знання яких дозволить майбутнім фахівцям на високому рівні здійснювати професійну діяльність, в чому і полягатиме особливість надання педагогічної підтримки студентів.

Отже, дослідження дозволило надати соціально-демографічні, кримінальні та медико-психолого-педагогічні характеристики наркозалежних як основним об'єктам соціальної роботи, що стисло буде представлена нижче.

Починаючи із соціально-демографічних характеристик, які доречно висвітлювати в ході навчання студентів, відзначимо, що жінки складають 9,6% від загальної кількості осіб, але реальна картина наркозалежних жінок дещо викривлена через гендерні і соціальні стереотипи щодо жінок (жінка берегиня роду, тому їй соромно лікуватися від залежності) (М. Маєрчик, О. Плахотник, Г. Ярманова, 2013). Через ці соціальні стереотипи до середовища ресоціалізації важко залучати жінок, тому через втрачений час реабілітація жінок проходить складніше і триваліше, потребує здійснення індивідуального підходу до кожної реабілітантки. Вивчаючи громадянський стан наркозалежних, відзначимо, що половина із досліджуваних осіб або розведені, або в процесі розлучення, і показовим є факт, що в більшості таких сімей є діти, які успадковують наркогенний фактор на генетичному рівні, що потребує посилення профілактичної роботи з наркозалежними.

Це потребує від викладача здійснення педагогічної підтримки, в ході якої відбувається пояснення особливостей наркотизації осіб в залежності від статі.

Важливим складником характеристики наркозалежної особи є її *кримінальна характеристика*. Знання таких життєвих обставин щодо наркозалежних додатково стигматизує цю категорію осіб (П. Андрух, 2011), тому інколи створює перепони в неупередженому спілкуванні зі студентами. Тому варто створити невимушену, довірливу атмосферу в процесі спілкуванні студентів і колишніх наркозалежних. Відзначимо, що необхідно ознайомити студентів і з особливостями стану здоров'я наркозалежних, який найчастіше є низьким. Отже, багато хто з таких осіб має низьку працездатність і резистентність організму (через ВІЛ, гепатити, перенесений туберкульоз), відсутність трудових навичок, у них розвивається патерналізм, утриманство, вони мають низьку мотивацію на здоровий спосіб життя тощо (Неживець О, Жук Л., Жук І., 2009).

Наркозалежні обох статей є групою ризику щодо ВІЛ-інфікування – 12% опитаних, захворювання на вірусні гепатити (груп А, В, С, D та ін.) – 64%, туберкульоз – 3%, інфекції, що передаються статевим шляхом (ПСПШ) – 28% опитаних наркозалежних. До психологічних наслідків споживання наркотиків слід віднести проблеми із психікою, ступінь яких залежить скоріше від наркотику, ніж від способу його вживання, емоційна нестабільність, інтелектуальне отупіння, деградація, розвиток психозів, деперсоналізаційно-дереалізаційне сприйняття світу і самого себе (відхід від реальності), психологічна неспроможність існування поза наркофільною групою (Журавель Т., Самусь В., Сергєєва К., Соловйова О., 2014).

Ці факти інколи унеможливають безбар'єрне спілкування студентів і наркозалежних, тому необхідна роз'яснювальна робота із майбутніми соціальними працівниками щодо особливостей комунікації з такими особами на основі толерантності, прийняття людини без оцінки її вчинків та критики, а також знання щодо особливостей перебігу деяких хвороб, тощо.

Отже, сукупність перелічених характеристик вимагає врахування їх в процесі професійної підготовки майбутніх соціальних працівників задля здійснення комплексного підходу до соціальної роботи із наркозалежними.

Останнім часом велика увага приділяється вивченню шляхів і способів надання педагогічної підтримки студентам під час навчання. Вітчизняними дослідниками визначаються особливості діяльності викладача і студентів, зокрема, акцентуємо увагу на ролі викладача у здійсненні педагогічної підтримки. У зв'язку з цим скористаємося слушною ідеєю О. Пехоти щодо фасилітаційної ролі викладача (Пехота О., Єрмакова І., 2013). Від англійської *facilitate* – фасилітація – полегшувати, допомагати, сприяти – такий спосіб допомоги, при якому педагог сприяє усвідомленню проблеми, прагненню її розв'язати, при цьому, активізуючи потенціал студента, розкриваючи його власні ресурси. Аргументована думка згаданої авторки дозволяє визначити сутність поняття «фасилітаційна позиція» як виду гуманістичної педагогічної взаємодії викладача і студентів, що ґрунтується на суб'єкт-суб'єктних відносинах взаємоприйняття, співпереживання, надання допомоги, сприяння, толерантності, коли викладач є співавтором позитивних соціальних змін студентів. Як ми згадували вище, студенти малознайомі із особливостями наркозалежних, тому мало підготовлені до роботи з такою категорією осіб. Окрім того, майбутні соціальні працівники інколи мають дещо упереджене ставлення до наркозалежних, оскільки міркують соціальними стереотипами щодо наркозалежних як соціально-деградованих осіб, як таких, що деградуєть з якими неприємно спілкуватися і не можна довіряти.

Практика проведення навчальних занять у Комунальному закладі «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» доводить ефективність залучення наркозалежних до навчання студентів. Так, протягом 2014-2019 р.р. авторкою особисто було проведено понад двох десятків занять різних форм педагогічної взаємодії із залученням наркозалежних, які пройшли курс реабілітації у спеціалізованих реабілітаційних центрах. Серед таких занять лекції, тренінги, круглі столи, просвітницько-розважальні заходи «Клуб веселих та кмітливих», «Соціальний батл», «Гендерний квест» заняття в рамках соціального проекту «Харкову – здорові покоління» тощо.

Протягом останніх трьох років двічі на рік проводиться соціальний проект «Гендерний відкритий університет» для працівників соціальної сфери і студентів-майбутніх соціальних працівників. В рамках проекту слухачі і слухачки, які представляли собою тренінгову змішану групу студентів, соціальних працівників і реабілітованих наркозалежних, підвищували свою гендерну грамотність і водночас, спілкувались.

Особливість педагогічної підтримки студентів при цьому полягає у налагодженні соціальної комунікації один між одним, зняття емоційної напруги, знайомство із досвідом наркозалежних і шляхом їх ресоціалізації, подолання дискримінаційних стереотипів щодо наркозалежних осіб тощо.

Не менш важливим є врахування особистісного досвіду і взагалі, особистості викладача. Від того, який досвід спілкування і взаємодії має викладач з наркозалежними (або взагалі його не має), залежить якість надання педагогічної підтримки. Зауважимо, що окрім ґрунтовних професійних знань викладач повинен бути відкритим, емпатійним, толерантним, неупередженим, володіти способами скеровування студентів у бажаному напрямку, допомагати впоратися зі стресовими і незручними ситуаціями. Педагогічна підтримка полягає у допомозі студентам, пропозиціях щодо знаходження можливостей і способів спілкування з наркозалежними, подолання труднощів і бар'єрів у спілкуванні. До того ж, педагог має бути провідником ідеї толерантного і недискримінаційного відношення до цієї стигматизованої у суспільстві категорії осіб.

Покладаючись на принципи реалізації фасилітаційної позиції викладача (Пехота О., Єрмакова І., 2013), визначимо власні принципи надання педагогічної підтримки майбутніх соціальних працівників під час професійної підготовки їх до роботи з наркозалежними, а саме, ми виділили такі:

- опори на внутрішні ресурси студента, які сприяють самостійному вирішенню проблем і вибудовуванню власної позиції при спілкуванні з наркозалежними;
- психологічної врівноваженості, що передбачає гармонізацію суперечностей між позитивною і негативною оцінкою поведінки і ресурсів наркозалежних;
- суб'єктної активності, що розвиває у студентів суб'єктну позицію, здатність ставати відповідальним за свої думки, почуття, поведінку;
- футуральності, що передбачає можливість студентів побачити і емпатійно відчувати позитивні характеристики наркозалежних, не зважаючи на їх негативний досвід.

Педагогічна підтримка майбутніх соціальних працівників до роботи з наркозалежними також передбачає ознайомлення зі змістом соціальної роботи з ними. Тож, коротко розкриємо зміст підготовки, що надає майбутньому фахівцю оперувати знаннями при роботі з наркозалежними.

До теоретичних знань віднесемо питання історичних передумов становлення та розвитку системи соціально-педагогічної роботи з наркозалежними і споживачами психоактивних речовин, питання сучасного стану та шляхів розв'язання проблеми ресоціалізації наркозалежних осіб в Україні та за кордоном, теоретичні питання проблеми ресоціалізації таких осіб.

До кола питань практичного характеру можна віднести проблеми діяльності реабілітаційних центрів як осередків соціально-педагогічної роботи, технології роботи соціального педагога з наркозалежними в умовах реабілітаційного центру (питання організації тренінгової роботи, використання інтерактивних форм і методів роботи з наркозалежними, сучасні технології профілактики наркозалежності в молодіжному середовищі).

Результатом педагогічної підтримки майбутніх соціальних працівників у процесі підготовки їх до роботи з наркозалежними є розвинуті компетентності, про які вже йшлося.

Таким чином, проведене дослідження дозволило виявити суть та особливості педагогічної підтримки студентів, до яких належать налагодження соціальної комунікації один між одним та з наркозалежними, зняття емоційної напруги, знайомство із життєвим досвідом наркозалежних як соціальною ситуацією їх життєдіяльності, шляхами їх ресоціалізації, способами подолання дискримінаційних стереотипів щодо наркозалежних осіб тощо.

Наведені соціально-демографічні, кримінальні та медико-психолого-педагогічні характеристики наркозалежних як об'єктів соціальної роботи дозволили також виявити низку особливостей налагодження педагогічної взаємодії між студентами та наркозалежними.

Розглянуто «фасилітативну позицію» викладача як виду педагогічної взаємодії викладача і студентів, що ґрунтується на суб'єкт-суб'єктних відносинах взаємоприйняття, співпереживання, надання допомоги, сприяння, толерантності, коли викладач є співавтором позитивних соціальних змін студентів. Не менш важливим є врахування особистісного досвіду та особистості викладача. Серед якостей педагога відзначені відкритість, емпатійність, толерантність, неупередженість, володіння способами скеровування студентів у бажаному напрямку, допомагати впоратися зі стресовими і незручними ситуаціями, долати труднощі і бар'єри у спілкуванні.

Визначено принципи надання педагогічної підтримки майбутніх соціальних працівників, а також форми і методи налагодження такої взаємодії.

Перспективними напрямами дослідження стануть питання вивчення налагодження психологічного комфорту студентів-майбутніх соціальних педагогів у ході педагогічного спілкування із колишніми наркозалежними та подолання стигматизуючих чинників.

Список використаної літератури

1. Андрух П. Г. Відносини сімейної співзалежності як мішень психосоціальної реабілітації осіб із наркоманіями. *Вісник проблем біології і медицини*. 2011. Вип. 2, т. 3. С. 68–72. **2. Безпалько О. В.** Соціальна підтримка. Соціальна педагогіка: мала енциклопедія. К.: Центр учбової літератури, 2008. С. 99. **3. Газман О. С.** Воспитание и педагогическая поддержка детей. *Народное образование*. 1998. № 6. С. 108–111. **4. Маєрчик М.,** Плахотник О., Ярманова Г. Гендер для медій: підручник із гендерної теорії для журналістики та інших гуманітарних спеціальностей. К.: Критика, 2013. 218 с. **5. Неживець О. М.,** Жук Л. А., Жук І. Л. Ресоціалізація засуджених та осіб, звільнених з місць позбавлення волі: монографія. К.: Кондор, 2009. 222 с. **6. Пехота О. М.,** Єрмакова І. П. Основи педагогічних досліджень:

навч. посіб. К.: Знання, 2013. 287 с. 7. **Основні** напрямки роботи, навички та уміння волонтера програми «Зменшення шкоди серед осіб, які вживають наркотики ін'єкційним шляхом». Київ: [б. и.], 2002. 74 с. 8. **Журавель Т. В., Самусь В. В., Сергеева К. В., Соловійова О. Д.** Профілактика вживання наркотиків серед учнівської і студентської молоді: методичний посібник. К.: ФОП Буря О. Д., 2014. 96 с. 9. **Чернецька Ю. І.** Технології ресоціалізації наркозалежної молоді: програма навчальної дисципліни. Х.: ФОП Панов, 2015. 16 с.

References

1. **Andrukh, P. H.** (2011). Vidnosyny simeinoi spivzalezhnosti yak mishen psykhosotsialnoi reabilitatsii osib iz narkomaniiamy [Relationship of family codependence as a target of psychosocial rehabilitation of drug addicts]. *Visnyk problem biolohii i medytsyny – Bulletin of problems of biology and medicine*, 2, 3, 68-72 [in Ukrainian]. 2. **Bezpalko, O. V.** (2008). Sotsialna pidtrymka. Sotsialna pedahohika: mala entsyklopediia [Social support. Social pedagogy: a small encyclopedia]. (pp. 99). К.: Tsentr uchbovoi literatury [in Ukrainian]. 3. **Gazman, O. S.** (1998). Vospitanie i pedagogicheskaya podderzhka detej [Education and pedagogical support of children]. *Narodnoe obrazovanie – Public education*, 6, 108-111 [in Russian]. 4. **Majerchik M., Plahotnik O. & Yarmanova G.** (Eds.). (2017). Gender dlya medij [Gender for media]. К.: SP Chasopis «Kritika» [in Ukrainian]. 5. **Nezhyvets, O. L., Zhuk, L. A. & Zhuk, I. L.** (2009). Resotsializatsiia zasudzhenykh ta osib, zvilnenykh z mistu pozbavleniia voli [Resocialization of convicted and the person, who returned from prison]. К.: Kondor [in Ukrainian]. 6. **Piekhota, O. M. & Yermakova I. P.** (2013). Osnovy pedahohichnykh doslidzhen [Basics of research]. К.: Znannia [in Ukrainian]. 7. **Osnovni** napriamky roboty, navychky ta uminnia volontera prohramy «Zmenshennia shkody sered osib, yaki vzhivaiut narkotyky iniektiinym shliakhom» [The main areas of work, skills of the volunteer program «Harm reduction for person, who inject drugs»]. (2002). Kyiv: [b. y.] [in Ukrainian]. 8. **Zhuravel, T. V., Samus, V. V., Serheieva, K. V. & Soloviova, O. D.** (2014). Profilaktyka vzhyvannya narkotykyv sered uchnivskoi i studentskoi molodi [Prevention of drug use among children and students youth]. К.: FOP Buria O. D. [in Ukrainian]. 9. **Chernetska Yu. I.** (2015). Tekhnolohii resotsializatsii narkozaleznoi molodi: prohrama navchalnoi dystsypliny [Technologes of resocialization of youth drug addicts: the program of education course]. Kh.: FOP Panov [in Ukrainian].

Чернецька Ю. І. Педагогічна підтримка студентів – майбутніх соціальних працівників у процесі їх підготовки до роботи з наркозалежними

Стаття присвячена вивченню проблеми професійної підготовки майбутніх соціальних працівників, а саме, суті та особливостей педагогічної підтримки майбутніх фахівців соціальної сфери у процесі їх

підготовки до роботи з наркозалежними. Встановлено, що для повноцінної педагогічної підтримки студентів необхідно враховувати соціально-демографічні, кримінальні та медико-психолого-педагогічні характеристики наркозалежних. Розглянуто «фасилітаційну позицію» викладача як вид педагогічної взаємодії зі студентами, що базується на суб'єкт-суб'єктних відносинах взаємосприйняття, співпереживання, допомоги, сприяння, толерантності. Визначені принципи здійснення педагогічної підтримки майбутніх соціальних працівників, форми та методи налагодження такої взаємодії, а також зміст теоретичної та практичної підготовки студентів.

Ключові слова: педагогічна підтримка, професійна підготовка студентів-майбутніх соціальних працівників, наркозалежні.

Чернецкая Ю. И. Педагогическая поддержка студентов-будущих социальных работников в процессе их подготовки для работы с наркозависимыми

Статья посвящена изучению проблемы профессиональной подготовки будущих социальных работников, а именно сути и особенностей педагогической поддержки будущих специалистов социальной сферы. Установлено, что для полноценной педагогической поддержки необходимо учитывать социально-демографические, криминальные и медико-психолого-педагогические характеристики наркозависимых. Рассмотрена «фасилитационная позиция» преподавателя как вид педагогического взаимодействия со студентами, которая основывается на субъект-субъектных отношениях взаимовосприятия, сопереживания, помощи, содействия, толерантности. Определены принципы осуществления педагогической поддержки будущих социальных работников, формы и методы налаживания такого взаимодействия, а также содержание теоретической и практической подготовки студентов.

Ключевые слова: педагогическая поддержка, профессиональная подготовка студентов – будущих социальных работников, наркозависимые.

Chernetska Yu. Pedagogical Support of Students - Future Social Workers in the Process of Training to Work With Drug Addicts

The article is devoted to the problem of professional training of the future social workers, namely, the nature and peculiarities of pedagogical support for future specialists in the social sphere in the process of their preparation for work with drug addicts.

A number of obstacles for students to acquire professional competences to work with this category of persons, such as: unwillingness to pedagogically communicate with drug addicts due to ignorance of the social-pedagogical and psychological features of the latter, lack of professional knowledge and experience of practical training in dealing with drug addicts as objects of social work are found out.

The peculiarities of pedagogical support of students are the establishment of social communication between each other and drug addicts, removal of emotional tension, familiarization with the life experience of drug addicts as a social situation of their life due to ways of their re-socialization and ways of overcoming discriminatory stereotypes drug addicts are established.

The social-demographic, criminal and medical-psychological-pedagogical characteristics of drug addicts as well as social workers allowed us to also show a number of peculiarities of pedagogical support due to the establishment in pedagogical interaction between students and drug addicts are indicated.

The “facilitative position” of pedagogue as a kind of pedagogical interaction between students and pedagogue, that is based on subject-subject relations of mutual acceptance, empathy, assistance, tolerance, when the teacher is a co-author of positive social change of students are considered.

The availability of the personal experience, and in general, the personality of the teacher is not less important.

The teacher’s brutalities such as: openness, empathy, tolerance, impartiality, mastering students in the desired direction, helping in stressful and uncomfortable situations, ability to overcome difficulties and barriers to communication are marked.

A teacher is a good guide of the tolerant and non-discriminatory attitude towards this stigmatized category of persons.

The principles of the pedagogical support of the future social workers and the forms and methods of such interaction are determined.

The content of theoretical training of students, which allows them to carry out their pedagogical support, includes the questions of historical preconditions for the formation and development of the system of social and pedagogical work with drug addicts and users of psychoactive substances, the questions of the current state and ways of solving the problem of re-socialization of drug addicts in Ukraine and abroad, theoretical questions of the problem of re-socialization such persons.

The range of practical issues includes the problems of rehabilitation centers activity as centers of social and pedagogical work, the technology of work of social pedagogue with drug addicts in the conditions of the rehabilitation center (the questions of training work organization, the use of interactive forms and methods of work with drug addicts, modern technologies of drug addicts prevention in youth).

The advanced professional competencies are the result of the pedagogical support of the future social workers in the process of training them to work with drug addicts.

Key words: pedagogical support, professional training of students - future social workers, drug addicts.

Стаття надійшла до редакції 13.09.2019 р.

Прийнято до друку 25.10.2019 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Рассказова О. І.

УДК 378/091.3

DOI: 10.12958/2227-2844-2019-6(329)-2-135-141

Швирка Вікторія Миколаївна,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки

ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,

м. Старобільськ, Україна.

vshvyrka@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-6954-4661>

КВЕСТ ЯК СУЧАСНА ТЕХНОЛОГІЯ НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Тенденції розвитку вищої освіти, потреба у прискореній передачі інформації, відкриття нових можливостей в галузі освіти вимагають від організаторів навчального процесу оновлення змісту і модернізації освітніх технологій. Як показує практика, традиційне навчання в сучасній вищій школі є вже малоефективним, суспільство диктує необхідність розробки та застосування нових форм, методів і технологій. Інформаційні технології навчання стають основними інструментами отримання знань і подальшої професійної діяльності майбутнього фахівця. На перший план серед багатьох інноваційних педагогічних технологій виходять квест-технології. «Нині в суспільстві відчувається нестача фахівців, які були б здатні самостійно та в команді розв'язувати виникаючі проблеми, що вирішуються за допомогою мережі Інтернет. Тому використання в навчальному процесі проектної технології та Інтернет, Веб-квестів, значно змінює навчальний процес, підвищує його якість, сприяє розвитку інтересів студентів, активізує їх діяльність на заняттях та ін.» (Гуревич, 2012, с. 216).

До найбільш відомих закордонних дослідників сучасних педагогічних технологій відносяться Дж. Керолл, Б. Блум, Д. Брунер, Д. Хамблін, Р. Гейс, С. Коськареллі. Вітчизняна теорія і практика впровадження сучасних педагогічних технологій відображена в наукових працях Р. Гуревич, І. Дичківська, О. Дубасенюк, М. Камедія, О. Пономаренко, Л. Шевченко та ін.

Проблему створення та використання квестів в навчальному процесі вивчають вітчизняні та зарубіжні дослідники Я. Биховський, Н. Кононець, О. Мішчагіна, І. Сокол, Г. Шаматонова, Б. Дожд, Т. Марч та ін.

Однак, у педагогічній літературі недостатньо досліджені можливості квесту як ефективною сучасною формою організації навчального процесу саме в закладах вищої освіти.

Мета статті: дослідити особливості квесту як сучасної форми організації навчального процесу в закладах вищої освіти.

В даний час поняття «квест» в педагогічній науці розглядається як:

- сайт в Інтернеті, з яким працюють учні, виконуючи ту чи іншу навчальну задачу;
- це міні-проекти, засновані на пошуку інформації в Інтернеті;
- побудована по типу опор навчальна структура, що використовує посилення на існуючі важливі ресурси Інтернет і автентичну задачу з тим, щоб мотивувати учнів до дослідницької проблеми з неоднозначним розвитком, розвиваючи тим самим їхні вміння працювати як індивідуально, так і в групі (на заключному етапі) у здійсненні пошуку інформації та її перетворенні в більш складне завдання;
- проблемне завдання з елементами рольової гри, для виконання якої використовуються інформаційні ресурси Інтернет;
- проектна методика, що орієнтована на самостійну діяльність студентів – індивідуальну, парну, групову, котра здійснюється за певний проміжок часу;
- спеціальним чином організований вид дослідницької діяльності, для виконання якої студенти здійснюють пошук інформації в мережі Інтернет за вказаними адресами;
- освітній сайт, орієнтований на розв'язання проблеми певної діяльності. Причому більша його частина або вся інформація взята з Інтернет (Дідух, 2013, с. 276.).

Крім того деякі науковці вважають, що «квест» це

- вид дослідницької діяльності, для виконання якої ті, хто навчаються здійснюють пошук інформації за вказаними реальними адресами;
- один з основних жанрів пригодницьких ігор, що вимагають від учасників рішення розумових завдань для просування по сюжету;
- проектна діяльність, що поєднує в собі метод проектів і ігрові технології;
- засіб придбання студентами маси позитивних емоцій, інтелектуального драйву;
- спосіб формування культури командної взаємодії, розвитку навичок спілкування та самореалізації.

Таким чином, «квест» це педагогічна технологія, яка передбачає дослідницьку, проектну діяльність, в межах якої студенти, виконуючи певні завдання, здійснюють пошук інформації, аналізують і узагальнюють її.

В наукових працях Б. Доджа та Т. Марча, О. Шульгіної, К. Чистякової, С. Напалкова, О. Волкової розроблені класифікації квестів за різними ознаками, типами, критеріями тощо. Ми приєднуємося до І. Сокол, яка в своєму дисертаційному дослідженні «Підготовка вчителів до використання квест-технології в системі післядипломної освіти» надає наступну класифікацію навчальних квестів:

1. За формою проведення:

- комп'ютерні ігри;
- веб-квести – спрямовані на пошук і аналіз веб-ресурсів та

створення веб-продукту (сайт, блог тощо), серед яких відрізняються: веб-квест за типом «методу проектів» і веб-квест за типом «змагання»;

- QR-квести – спрямовані на використання QR-кодів (двовимірний штрих-код);

- медіа квести – спрямовані на пошук і аналіз медіа ресурсів (до такого виду квестів можна віднести фото/відео квести);

- квести на природі (вулиці, парках тощо);

- сіту-квести – командні квести, що проводяться в парках, торгових центрах, метро та ін., в окремих районах міста або в місті в цілому;

- комбіновані.

2. За режимом проведення: реальні, віртуальні, комбіновані.

3. За терміном реалізації: короткострокові, розраховані на поглиблення знань та їх інтеграцію (1-3 заняття); довгострокові – поглиблення і перетворення знань (семестр або навчальний рік).

4. За формою роботи: групові, індивідуальні.

5. За предметним змістом: моноквест, міжпредметний.

6. За структурою сюжетів: лінійні, нелінійні, кільцеві.

7. За інформаційним освітнім середовищем: традиційне, віртуальне.

8. За технічною платформою: віртуальні щоденники та журнали, сайти, форуми, Вікі-сторінки, Google-групи, соціальні мережі.

9. За домінуютьною діяльністю учнів: дослідницький, інформаційний, творчий, пошуковий, ігровий, рольовий, тематичний.

10. За характером контактів: учні одного класу чи школи, учні одного району, учні однієї країни, учні з різних країн.

11. За рівнем складності завдань: репродуктивні, репродуктивно-когнітивні, когнітивні, когнітивно-креативні, креативні.

12. За типом завдань: переказ, планування та проектування, самопізнання, компіляція, творче завдання, аналітична задача, детектив, головоломка, таємнича історія, досягнення консенсусу, оцінка, журналістське розслідування, переконання, наукові дослідження (Сокол, 2016, с. 26-27).

Б. Доджем визначені види навчальних завдань для квестів:

- переказ – демонстрація розуміння теми на основі подання матеріалів з різних джерел в новому форматі: створення презентації, плаката, розповіді;

- аналіз – пошук і систематизація інформації;

- компіляція – трансформація формату інформації, отриманої з різних джерел: створення книги кулінарних рецептів, віртуальної виставки, капсули часу, капсули культури;

- оцінка – обґрунтування певної точки зору з проблеми;

- детектив, головоломка, таємнича історія – висновки на основі суперечливих фактів;

- переконання – схилення на свій бік опонентів або нейтрально налаштованих осіб;

- планування та проектування – розробка плану або проекту на основі заданих умов;
- самопізнання – будь-які аспекти дослідження особистості;
- журналістське розслідування – об’єктивний виклад інформації (розподіл думок і фактів);
- творче завдання – створення п’єси, вірші, пісні, відеоролика;
- наукове дослідження – вивчення різних явищ, відкриттів, фактів на основі унікальних онлайн-джерел (Dodge, 1995).

При підготовці заняття в закладі вищої освіти з використанням квест-технологій, викладач повинен враховувати наступні вимоги:

- назва квесту – повинна бути короткою, привабливою і оригінальною;
- спрямованість квесту – вказується навчальний предмет, тема з робочої програми навчальної дисципліни, яка може бути запропонована як викладачем, так і студентами в залежності від поставлених освітніх цілей;
- тривалість – освітній квест може бути розрахований на одне заняття, серію занять, тиждень або інший часовий проміжок (короткостроковий або тривалий);
- вік і цільова група – урахування вікових особливостей студентів та їх освітніх потреб, включаючи специфіку здоров’я;
- легенда – історія, яка передувала початку гри;
- квест-герої – необхідно розробити список героїв і їх характеристики. Герої квесту можуть бути як повністю вигаданими, так і реальними;
- вибір ролей – жеребкування, поділ по будь-якою ознакою в залежності від мети і змісту квесту;
- основна ідея квесту (завдання) – повинно бути проблемного характеру;
- сюжет і просування по ньому – це послідовність етапів, станцій, для проходження яких розробляються правила просування, можуть застосовуватися бонуси або штрафи тощо;
- додаткові завдання – для просування квесту розробляються додаткові різноманітні завдання проблемного характеру;
- навігатори – різні підказки, мітки, орієнтири;
- ресурси – список літератури, глосарій, освітні сайти, мультимедіа-презентації, електронні гаджети тощо;
- критерії оцінювання – розробляються в залежності від різновиду пропонованих завдань і отриманого освітнього «продукту»;
- результат – повинен співвідноситися з виконанням основного завдання;
- рефлексія – вибір варіантів рефлексії залежить від цілей і завдань квесту.

Вивчення наукової літератури та власний досвід використання квест-технологій в навчальному процесі закладу вищої освіти дає нам можливість стверджувати, що використання квестів дає можливість

- розвивати критичне мислення студентів;
- перейти від репродуктивного до проблемного навчання;
- організувати активну пізнавальну діяльність студентів з опорою на їх особистий досвід;
- створювати комфортні умови для розкриття, реалізації та розвитку особистісного потенціалу студентів;
- сприяти створенню ситуації успіху;
- мотивувати до співпраці, спільної діяльності всіх суб'єктів навчання;
- створювати освітні продукти як результати діяльності студентів, зміст якої відповідає досліджуваного предмета або освітній галузі;
- застосувати інформаційні освітні ресурси та електронні гаджети.

Таким чином, квести мають великий дидактичний потенціал і є найбільш перспективною технологією підготовки до професійної діяльності майбутніх фахівців в різних галузях. Крім того, використання квестів сприяє формуванню загальнокультурних і професійних компетенцій, формують відповідальність за прийняті рішення і готують до можливих ризиків в житті і професії. Впровадження практики використання квест-технологій в навчальний процес закладів вищої освіти дає можливість побудувати новий дизайн освітнього простору вишу, який відповідає потребам студентів покоління Z.

Список використаної літератури

1. Гуревич Р. С., Кадемія М. Ю., Шевченко Л. С. Інформаційні технології навчання: інноваційний підхід: навч. посіб. / ред. Р. С. Гуревича. Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2012. 348 с. **2. Дідух Л. І.** Використання Веб-квест у розвитку іншомовної компетенції. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми.* Київ-Вінниця, 2013. Вип. 34. С. 275–283. **3. Сокол І. М.** Підготовка вчителів до використання квест-технології в системі післядипломної освіти: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Класичний приват. ун-т. Запоріжжя, 2016. 284 с. **4. Bernie Dodge.** Some Thoughts About WebQuests. 1995 [URL: http://webquest.sdsu.edu/about_webquests.html (дата звернення: 12.12.2017)].

References

1. Hurevych R. S., Kademiia M. Yu. & Shevchenko L. S. (2012). *Informatsiini tekhnolohii navchannia: innovatsiinyi pidkhid* [Information learning technology: an innovative approach]. Vinnytsia: TOV firma «Planer» [in Ukrainian]. **2. Didukh L. I.** (2013). *Vykorystannia Veb-kvest u rozvytku inshomovnoi kompetentsii* [Use of the Web-quest in the development of foreign language competence]. *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia u pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problem – Modern information technologies and innovative*

teaching methods in the training of specialists: methodology, theory, experience, problems, 34, 275-283 [in Ukrainian]. **3. Sokol I. M.** (2016). *Pidhotovka vchyteliv do vykorystannia kvest-tekhnologii v systemi pisliadyplomnoi osvity* [Preparing teachers for the quest technology using in the system of postgraduate education]. *Candidate's thesis*. Zaporizhzhia [in Ukrainian]. **4. Bernie Dodge.** (1995). *Some Thoughts About WebQuests*. Retrieved from http://webquest.sdsu.edu/about_webquests.html (Last accessed: 12.12.2017).

Швирка В. М. Квест як сучасна технологія навчання у вищій школі

У статті представлені підходи до визначення поняття «квест» як сучасної педагогічної технології. Розглянуто різні погляди до формулювання цієї дефініції. Визначено, що «квест» як технологія навчання в ЗВО передбачає дослідницьку і проектну діяльність студентів. В межах цієї діяльності студенти здійснюють пошук інформації, аналізують і узагальнюють її, виконуючи певні завдання. Наведена класифікація навчальних квестів (за І. Сокол), яка узагальнює більшість класифікацій, представлених у науковій літературі. Перераховані різні види навчальних завдань для квесту, які найбільш доцільні для використання саме в закладах вищої освіти. Приділено увагу вимогам до організації навчання за такою технологією.

Проведене дослідження свідчить, що використання квестів в навчанні студентів має велику перспективу. Навчальні квести позитивно впливають на підготовку до майбутньої професійної діяльності; сприяють формуванню загальнокультурних і професійних компетенцій; формують відповідальність за прийняті рішення; готують до можливих ризиків в житті і професії. Впровадження практики використання квест-технологій в навчальний процес закладів вищої освіти дає можливість побудувати новий дизайн освітнього простору вишу, який відповідає потребам студентів покоління Z.

Ключові слова: квест, педагогічна технологія, навчання, заклади вищої освіти.

Швырка В. Н. Квест как современная технология обучения в высшей школе

В статье представлены подходы к определению понятия «квест» как современной педагогической технологии. Рассмотрены различные взгляды к формулировке этой дефиниции. Определено, что «квест» как технология обучения в УВО предусматривает исследовательскую и проектную деятельность студентов. В рамках этой деятельности студенты осуществляют поиск информации, анализируют и обобщают ее, выполняя определенные задания. Приведена классификация учебных квестов (по И. Сокол), которая обобщает большинство классификаций, представленных в научной литературе. Перечислены различные виды

учебных заданий для квеста, наиболее целесообразных для использования в учреждениях высшего образования. Уделено внимание требованиям к организации обучения по такой технологии.

Проведенное исследование показывает, что использование квестов в обучении студентов имеет большую перспективу. Учебные квесты положительно влияют на подготовку к будущей профессиональной деятельности; способствуют формированию общекультурных и профессиональных компетенций; формируют ответственность за принятые решения; готовят к возможным рискам в жизни и профессии. Внедрение практики использования квест-технологий в учебный процесс учреждений высшего образования дает возможность построить новый дизайн образовательного пространства вуза, который отвечает потребностям студентов поколения Z.

Ключевые слова: квест, педагогическая технология, обучение, учреждения высшего образования.

Shvyrka V. Quest as a Modern Technology of Training in Higher Education Institutions

The article presents approaches which help to define the concept of "quest" as a modern pedagogical technology. To formulate this definition various views have been considered. It has been determined that "quest" as a technology of training in institutes of higher education provides for research and project activities of students. Within this activity, while performing certain tasks students carry out the search of information, analyze it, and summarize. The classification of educational quests (by I. Sokol) is presented, which summarizes most of the classifications presented in the scientific literature. The various types of quest training tasks that are most appropriate for use in higher education institutions are listed. The attention is also paid to the requirements for the organization of training using such technology.

The performed study shows that the use of quests in student training has a great perspective. Educational quests have a positive influence on preparation for future professional activity; redound to the formation of cultural and professional competences; form responsibility for the decisions made; prepare for the possible risks in life and the profession. The introduction of the practice of the use of quest technologies in the educational process of institutes of higher education makes it possible to build a new design of the educational space of the institutes of higher education, which meets the needs of students of generation Z.

Key words: quest, pedagogical technology, education, institutes of higher education.

Стаття надійшла до редакції 26.09.2019 р.

Прийнято до друку 25.10.2019 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Савченко С. В.

УДК 37.091.12.011.3-051:811]:001.8

DOI: 10.12958/2227-2844-2019-6(329)-2-142-150

Шмир Марія Федорівна,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов та методики їх викладання Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка, м. Кременець, Україна.

stahsvitlana@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-2703-6527>

САМОРОЗВИТОК ЯК ЧИННИК ОРГАНІЗАЦІЇ І ЗДІЙСНЕННЯ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Вимоги до якості підготовки фахівців передбачають реалізацію нової стратегії навчання – навчання протягом життя. За таких умов вектор освіти спрямовується на формування у майбутніх фахівців потреби постійно розширювати свої знання, оперативно реагувати на вимоги процесу розвитку науки і техніки.

Відповідно до тенденції розвитку сучасного суспільства вченими теоретично обгрунтовано актуальність проблеми удосконалення підготовки майбутніх фахівців, характерною особливістю якої є формування готовності їх змінюватися та адаптуватися до нових потреб ринку праці, активно діяти, приймати науково виважені рішення та навчатись впродовж життя.

У зв'язку з цим особливої актуальності набуває залучення студентів до науково-дослідної роботи, визначення шляхів формування дослідницької компетентності.

Історія організації та розвитку науково-дослідної роботи студентів бере свій початок приблизно з 30-х років ХХ ст. Сьогодні вже ні в кого не викликає сумніву той факт, що науково-дослідна робота є одним з найважливіших засобів підвищення якості підготовки фахівців з вищою освітою, які здатні творчо застосовувати у практичній діяльності досягнення науково-технічного прогресу (Малихін & Павленко & Лаврентьєва & Матукова, 2014).

Проблемі науково-дослідної роботи студентів приділяється увага в працях В. Загв'язинського, О. Малихіна, М. Князян, В. Сидоренко, П'ятницької-Познякової та інших.

В. Шейко та Н. Кушнарєнко вважають, що поняття «науково-дослідна діяльність студентів» включає в себе два взаємопов'язаних елементи: 1) навчання студентів елементам дослідницької діяльності, організації та методики наукової творчості; 2) наукові дослідження, що здійснюють студенти під керівництвом викладачів (Шейко, 2002). С. Романенко підкреслює, що науково-дослідна робота студентів

забезпечує формування наукового світогляду, оволодіння методологією і методами наукового дослідження; надання допомоги студентам в оволодінні спеціальністю, досягненні високого професіоналізму; розвиток творчого мислення та індивідуальних здібностей студентів у вирішенні практичних завдань; формуванню у студентів навичок самостійної науково-дослідної діяльності (Романенко, 2002: <http://saue.kdu.edu.ua/Courses/NDRSlk-1.pdf>).

І. П'ятницька-Позднякова вважає, що без врахування психологічних характеристик, що визначаються взаємообумовленістю навчання інтелектуальною діяльністю, дослідний процес неможливий. На її думку активна психічна діяльність студентів позитивно впливає на розвиток креативної діяльності, вміння моделювати ситуацію, відповідно впливати на пізнавальну діяльність аудиторії. Дослідниця наголошує, що пізнавальна діяльність студентів здійснюється шляхом організації інтересів, мотивів, установок активної розумової діяльності та застосування методів рефлексивного впливу. На переконання вченої навчально-дослідний процес відбувається активно у тих випадках, коли він пов'язаний із вирішенням проблемних завдань, ситуацій, що мають мотиваційну основу (П'ятницька-Позднякова, 2002: <http://lib.chdu.edu.ua/pdf/naukpraci/pedagogika/2002/24-11-17.pdf>).

Отже, вчені підкреслюють провідну роль самостійності у здійсненні науково-дослідної діяльності студентів, яка визначає рівень їх саморозвитку.

Мета статті полягає в обґрунтуванні поняття «саморозвиток» як чинник науково-дослідної діяльності та окресленні основних етапів технології саморозвитку, головних функцій сморозвитку суб'єктів навчально-дослідної діяльності.

Науково-дослідна робота студентів – це творчий своєрідний процес, що вимагає наявності здібностей, умінь і навичок, а саме: творчого мислення, глибокого проникнення в суть фактів і явищ із використанням законів мислення.

Цілеспрямоване формування стилю мислення студентів сприяє цілісній орієнтації та становленню такого фахівця, якому властиві не тільки професійні знання, а й висока культура мислення, методологічні принципи пошуку й застосування знань.

Встановлено, що науково-дослідна діяльність студентів – це спроможність особистості здійснювати науковий пошук, спрямований на удосконалення професійної підготовки. Саме тому у ВНЗ важливо формувати у студентів жадобу до знань, прищеплювати потяг до наукових досліджень, привчати їх уже на цьому етапі мислити самостійно, забезпечувати їм умови саморозвитку, що є одним із важливих чинників організації та здійснення наукового пошуку.

Аналіз наукових досліджень дає можливість виокремити в якості складових елементів саморозвитку: формування світогляду, мотивів та досвіду діяльності, якостей особистості і самовдосконалення.

Головними функціями саморозвитку суб'єктів науково-дослідної діяльності є: удосконалення, збагачення знань (предметних, дидактичних, методичних, психологічних); розвиток світогляду, професійно-ціннісних орієнтацій, переконань, що відповідають завданням вищої школи; розвиток мотивів активної творчої діяльності, зацікавленість предметом, потреба в самореалізації; розвиток стійких моральних якостей особистості (переконливість, гуманізм, науково-дослідний оптимізм, принциповість); розвиток сучасного стилю фахового мислення; розвиток професійних навичок; розвиток культури емоцій, саморегуляції діяльності.

Мотивація науково-дослідної діяльності студентів характеризується ступенем виявлення пізнавальної потреби, усвідомлення цінності дослідження і захопленості дослідженням.

Провідна роль у такому процесі надається спрямованості на цілі науково-дослідної діяльності під час професійної підготовки, набуття навичок та вмінь для подальшого інтелектуального росту та в цілому саморозвитку і самоорганізації особистості майбутнього фахівця. Визначаючи перспективи самореалізації особистості, доцільно передбачити шляхи їх досягнення.

Ефективність навчально-дослідної діяльності залежить від усвідомлення студентами завдань, що стоять перед ними. Цей процес обумовлений наявністю потреби в її удосконаленні, вмінні організувати роботу з розвитку знань та навичок, які уможливають досягнення оптимального результату.

Стимулювання мотивації творчого саморозвитку реалізуються на основі закономірностей, принципів і правил їх реалізації, а саме: індивідуального стилю, творчої діяльності, особистісної значущості творчого саморозвитку, включеності викладача у творчий саморозвиток, у різноманітні форми професійно-творчої діяльності та спілкування, індивідуалізації та спілкування, принцип єдності та взаємозв'язку особистісної діагностики і творчого саморозвитку суб'єкта.

Основні етапи технології саморозвитку включають системний аналіз і оцінку психологічного мікроклімату взаємодії суб'єктів діяльності та можливих психологічних бар'єрів; проблемний аналіз ефективності стимулювання науково-дослідної діяльності і виокремлення проблеми, причин, що її знижують; постановка цілей і формування концепції стимулювання; вибір стратегії і стимулів, що відповідають змісту наукової діяльності суб'єктів взаємодії та їх індивідуальним особливостям; організацію виконання програми стимулювання, забезпечення умов для її реалізації; відстеження процесів і результатів, аналіз ефективності стимулювання, порівняння досягнутого рівня з початковим.

Першим етапом, своєрідним вступом студента в наукову діяльність є реферативна робота.

Реферат – це короткий виклад у письмовому вигляді змісту книги, наукової праці результатів вивчення наукової проблеми; доповідь на певну тему, що включає огляд відповідних літературних джерел. Як правило, реферат має науково-інформаційне призначення. При цьому важливо сформулювати тему реферату так, щоб вона з одного боку орієнтувала студентів на вирішення пізнавальних завдань, а з іншого – була б пов'язана з практикою, урахувала б його майбутню спеціальність.

Навички наукової роботи, набуті в процесі написання реферату, використовуються студентами при підготовці доповідей для виступів на студентських наукових конференціях. На відміну від реферату наукова доповідь повинна містити результати проведених досліджень – спостережень, експериментів, вивчення суспільної думки, аналізу документів, а також власні узагальнення та висновки.

У ході підготовки увагу студентів необхідно спрямовувати на розв'язання проблемних питань, що вимагають наукового пошуку.

Важливим аспектом науково-дослідної роботи студентів є її тісний зв'язок з навчальним процесом. Навчально-дослідна робота – це безперервна система підготовки протягом усього періоду навчання. Вона передбачає вивчення методики дослідницької роботи.

Формування звички критично сприймати навчальний матеріал, закріплення вмінь і навичок самостійного проведення дослідження, сприяє не тільки підвищенню рівня розумової активності студентів, але й становлення особистісної позиції, цілеспрямованості, відповідних мотивів та установок.

Залучення студентів до науково-дослідної роботи здійснюється в межах традиційних видів навчальних занять з використанням активних методів їхнього проведення. Зокрема, лекція повинна мати проблемно-дослідницький характер, що передбачає формування фундаментальних проблем, які висвітлюються послідовно в окремих розділах і темах. Виділення в ході лекції окремих проблем. Аналіз способів їхнього вирішення або формулювання проблемних питань, які студенти повинні вирішити у процесі самостійної підготовки; визначення ключових позицій для розв'язання різноманітних проблемних ситуацій тощо, є серйозною заявкою на продовження студентами дослідження даного наукового напрямку.

Практичні заняття дають можливість студентам порівнювати, зіставляти факти, явища, процеси, які вивчаються, аналізувати й установлювати причинно-наслідкові зв'язки, висувати гіпотези, використовувати аналогії.

На даному етапі формування науково-дослідної діяльності, як показує досвід, важливим є індивідуальний підхід студентів у спонуканні зробити перші кроки у науковій діяльності.

Індивідуальні консультації, допомога у підготовці першого реферату дає можливість навіть слабшим у навчанні студентам відчути

задоволення від успіху. На даному етапі важливо, щоб студент не втратив це відчуття успіху. Не залишаючи роботу студента поза увагою, допомагаємо долати бар'єр, що виникає, стимулюючи діяльність, наприклад, підготовкою і опублікуванням статті, складання тез наукової доповіді тощо.

Результатом здійснення індивідуального підходу у процесі формування навичок науково-дослідної роботи було збільшення числа студентів, які бажали займатися дослідною роботою.

Важливим напрямком залучення студентів до науково-дослідницької роботи є робота над написанням статті чи тез наукової доповіді.

Стаття – це публіцистичний твір, в якому автор ставить завдання проаналізувати наявну наукову проблему з погляду закономірностей, що лежать в їхній основі. Наукова стаття має певну композицію, її зміст повинен розгортатись у визначеній послідовності.

Для статті характерним є висвітлення конкретних питань із необхідним теоретичним осмисленням. Зміст і спосіб організації, а також стиль викладу студентом матеріалу повинні відповідати формі статті.

Стислі, лаконічно сформульовані основні положення доповіді, повідомлення є тези. Вони включають виклад основних думок праці від початку до кінця, а не її дослідницької частини. У тезах однією-двома фразами обґрунтовується тема, розкривається історія питання, методика дослідження та його результати. Окремі положення в тезах повинні бути пов'язані між собою логічно.

За формою організації розрізняють індивідуальну і групову науково-дослідну роботу. Індивідуальна робота – це комплекс самостійних навчально-пізнавальних і творчо-дослідницьких дій, спрямованих на виконання індивідуальних науково-дослідницьких завдань, курсових та дипломних (кваліфікаційних) робіт, а також самостійної науково-дослідницької діяльності, не передбаченої навчальним планом для обов'язкового здійснення.

Структура і зміст методики проведення педагогічного дослідження розглядається в працях О. Лаврентьєвої та Л. Савченко.

Групову навчально-дослідну роботу студентів вищих навчальних закладів представляє сукупність самостійних і групових навчально-пізнавальних і творчо-дослідницьких дій, спрямованих на реалізацію групових науково-дослідницьких проєктів, що здійснюються на рівні проблемних груп і гуртків, сумісної разом з викладачами науково-дослідної роботи кафедри.

М. Князян здійснила аналіз зарубіжного досвіду з проблеми організації науково-дослідної діяльності студентів. В системі вищої педагогічної освіти США й Канади інтерес викликають такі види самостійної дослідницької діяльності: складання портфолію, написання етнічної автобіографії, есе, доповідей, створення проєктів, організація аутентичних бесід і публічних презентацій, використання «кейсів»,

робота з «підготовленими питаннями», що загалом забезпечують системність і систематичність інтеріоризації фахових знань, рефлексивних і дослідницьких умінь майбутніх фахівців. У країнах Західної Європи в організації самостійно-дослідницької роботи значна увага приділяється системному зв'язку теорії та практики, вироблення у студентів у ході самостійної дослідницької діяльності критичних суджень, власної позиції. Тому, тут у професійній підготовці досліджують інтерактивні, дискусійні, креативні форми, що віддзеркалюють особистісну позицію та досвід студента, дозволяють установити партнерські стосунки, як усередині групи, так і між студентами й викладачем.

Самостійно-дослідницька робота пронизує більшість навчальних тем у зарубіжній вищій школі, що сприяє цілісності підготовки фахівця безперервної самоосвіти впродовж життя (Князян, 2007).

Задля успішного здійснення науково-дослідницької роботи, як індивідуальної, так і групової, студент має чітко усвідомлювати структуру психолого-педагогічного дослідження, а також його необхідні складові, тобто і логіка дослідження; цілі і завдання дослідження; ідея, задум і гіпотеза як теоретичне ядро дослідження; критерії успішності дослідницького пошуку та моніторинг процесу й результатів дослідження; етапи практичної діагностики й перетворення у психолого-педагогічному пошуку (Загв'язинський, 2001).

Отже, становлення майбутнього фахівця. Як творчої особистості в стінах ВНЗ є результатом об'єднаних зусиль профільюючих, природничо-наукових і суспільствознавчих кафедр, які комплексно поєднують філософські, загальнонаукові та спеціальні аспекти творчого дослідницького процесу, його теорії та практики.

Основні завдання сучасної освіти орієнтовані на інтелектуальний і творчий розвиток особистості, формування її комунікативної компетентності, здатності до інноваційної діяльності та мобільного сприймання світу. Виконання цих завдань визначається не тільки набуттям знань, умінь та навичок, а й спроможністю їх творчого використання, самостійною діяльністю, навчанням і самовдосконаленням упродовж життя.

На межі тисячоліть в Україні зароджується нова система вищої освіти, орієнтована на входження у світовий освітній простір. Цей процес супроводжується істотними змінами у педагогічній теорії та практиці навчально-виховного процесу ВНЗ.

Особлива увага в навчанні приділяється формуванню самовизначеності, самоорганізації. Важлива роль належить організації самостійної роботи студентів.

Забезпеченню професійно значущих знань студентів, створенню такого позитивного ставлення до навчання, яке забезпечує впродовж тривалого часу систематичність формування дослідницьких умінь та

навичок особистості фахівця, сприяє самоосвітній діяльності студентів за умови її входження в систему навчально-дослідницької діяльності.

Отже, науково-дослідна робота студентів є одним із найважливіших засобів формування висококваліфікованих фахівців, здатних до саморозвитку.

Саморозвиток особистості визначається цілеспрямованою активністю та ґрунтується на таких принципах: всебічного і гармонійного розвитку особистості; проблемності; мотивації до науково-дослідницької діяльності; опори на позитивні властивості, творчих здібностей; рефлексії (самопізнання).

В процесі саморозвитку особистість постійно осмислює власні дії, розвиває здатність до самоаналізу та рефлексії. Невід'ємною складовою саморозвитку є використання знань в практичній діяльності, зокрема у науково-дослідній, відпрацювання конкретних методів і прийомів наукового пошуку у процесі професійної підготовки, що в певному розумінні визначає формування дослідницької діяльності.

Доцільно відмітити, що процес формування і розвитку науково-дослідної роботи студентів проникнутий ідеєю реалізації діяльнісного підходу у навчанні, а саморозвиток особистості є результатом його реалізації.

Список використаної літератури

1. Загвязинский В. И. Теория обучения: Современная интерпретация: учеб. пособие [для студ. высш. пед. учеб. заведений]. Москва: Академия, 2001. 192 с. **2. Князян М. О.** Система формування самостійно-дослідницької діяльності майбутніх учителів іноземних мов у процесі ступеневої підготовки: автореф. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: спец.: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Одеса, 2007. 45 с. **3. Малихін О. В.,** Павленко Г. І., Лаврентьєва О. О., Матукова Г. І. Методика викладання у вищій школі: навчальний посібник. Київ: КНТ, 2014. 191 с. **4. П'ятницька-Позднякова І. С.** Організація навчально-дослідницької діяльності студентів у вищій школі. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://lib.chdu.edu.ua/pdf/naukpraci/pedagogika/2002/24-11-17.pdf>. **5. Романенко С. С.** Науково-дослідна робота студентів. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://saue.kdu.edu.ua/courses/NDRS/lkl/pdf>. **6. Шейко В. М.,** Кушнарєнко Н. М. Організація та методика науково-дослідницької діяльності: підручник. 2-ге вид., перероб. і доп. Київ: Знання-Прес, 2002. 295 с.

References

1. Zagvyazinskij, V. I. (2001). Teoriya obucheniya: Sovremennaya interpretatsiya [Learning theory: Modern interpretation]. Moskva: Akademiya [in Russian]. **2. Kniazian, M. O.** (2007). Systema formuvannia samostiino-doslidnytskoi diialnosti maibutnykh uchyteliv inozemnykh mov u protsesi

stupenevoi pidhotovky [System of formation of independent research activity of future foreign language teachers in the process of stage preparation]. *Extended abstract of doctor's thesis*. Odesa [in Ukrainian].

3. Malykhin, O. V., Pavlenko, H. I., Lavrentieva, O. O. & Matukova, H. I. (2014). *Metodyka vykladannia u vyshchii shkoli* [Methods of teaching in high school]. Kyiv: KNT [in Ukrainian].

4. P'iatnytska-Pozdniakova, I. S. Orhanizatsiia navchalno-doslidnytskoi diialnosti studentiv u vyshchii shkoli [Organization of educational research activities of students in higher education]. Retrieved from <http://lib.chdu.edu.ua/pdf/naukpraci/pedagogika/2002/24-11-17.pdf> [in Ukrainian].

5. Romanenko, S. S. Naukovo-doslidna robota studentiv [Students research work]. Retrieved from <http://saue.kdu.edu.ua/courses/NDRS/lk1/pdf> [in Ukrainian].

6. Sheiko, V. M. & Kushnarenko N. M. (2002). *Orhanizatsiia ta metodyka naukovo-doslidnytskoi diialnosti* [Organization and methodology of research activities]. 2-he vyd., pererob. i dop. Kyiv: Znannia-Pres [in Ukrainian].

Шмир М. Ф. Саморозвиток як чинник організації і здійснення науково-дослідної діяльності майбутніх учителів іноземної мови

У статті розкривається поняття «саморозвиток» як один із чинників організації і здійснення науково-дослідної діяльності студентів – майбутніх учителів іноземної мови, окреслюються головні функції саморозвитку суб'єктів науково-дослідної діяльності, обґрунтовуються основні закономірності стимулювання мотивації творчого саморозвитку суб'єкта, як провідна роль процесу визначається спрямованість на цілі науково-дослідної діяльності.

Виділяються основні етапи саморозвитку та етапи дослідної діяльності, дається означення індивідуальної та групової форми дослідної роботи. Навчально-дослідна система розглядається як безперервна система підготовки протягом усього періоду навчання. Акцентується увага на залученні студентів до науково-дослідної роботи в процесі навчальних занять з використанням активних методів їх проведення.

Важливим у спонуканні студентів до навчально-дослідної роботи визначається індивідуальний підхід. Підкреслюють, що саморозвиток особистості визначається цілеспрямованою активністю і самостійністю.

Ключові слова: саморозвиток, мотивація, навчально-дослідна діяльність, активність, креативність, індивідуальний підхід, дослідницька компетентність.

Шмир М. Ф. Саморазвитие как фактор организации и осуществления научно-исследовательской деятельности будущих учителей иностранного языка

В статье раскрывается понятие «саморазвитие» как один из факторов организации и осуществления научно-исследовательской деятельности студентов – будущих учителей иностранного языка, раскрываются главные функции саморазвития субъектов научно-

исследовательской деятельности, обосновываются основные закономерности стимулирования мотивации творческого саморазвития субъекта, как главная роль процесса определяется целенаправленность в научно-исследовательской деятельности.

Отмечаются основные этапы саморазвития и этапы исследовательской деятельности, даётся определение индивидуальной и групповой формы исследовательской работы. Учебно-исследовательская система рассматривается как непрерывная система подготовки на протяжении всего периода обучения. Акцентируется внимание на привлечении студентов к научно-исследовательской деятельности во время проведения учебных занятий с использованием активных методов их проведения.

У привлечении студентов к научно-исследовательской деятельности важным является индивидуальный подход. Подчеркивается, что саморазвитие личности определяется целенаправленной активностью и самостоятельностью.

Ключевые слова: саморазвитие, мотивация, учебно-исследовательская деятельность, активность, креативность, индивидуальный подход, исследовательская компетентность.

Shmyr M. Self-Development as a Factor in the Organization and Implementation of Research Activities of Future Foreign Language Teachers

The article describes the concept of "self-development" as one of the factors of organization and implementation of research activities of students - future foreign language teachers, outlines the main functions of self-development of subjects of research activities, substantiates the basic laws of stimulating the creative self-development of the subject, determines the role of the subject, for the purpose of research.

The basic stages of self-development and stages of research activity are distinguished, the definition of individual and group form of research work is given. The training system is considered as a continuous system of training throughout the study period. Emphasis is placed on engaging students in research during the course of study using active methods of their conduct.

Important in encouraging students to study is determined by the individual approach. Emphasize that self-development of the individual is determined by purposeful activity and independence.

Key words: self-development, motivation, educational activity, activity, creativity, individual approach, research competence.

Стаття надійшла до редакції 21.09.2019 р.

Прийнято до друку 25.10.2019 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Поліщук В. А.

ІСТОРІЯ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ

УДК 373.2.014.5

DOI: 10.12958/2227-2844-2019-6(329)-2-151-157

Безбородих Світлана Миколаївна,

кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри дошкільної та початкової освіти ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», м. Старобільськ, Україна.

lanalnu10@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-4908-9072>

УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ СУЧАСНОЇ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Системне управління якістю – нова парадигма управління у сфері дошкільної освіти, що пов'язана з висуненням якості в низку пріоритетних завдань функціонування системи закладу дошкільної освіти.

Дошкільна освіта є обов'язковою первинною складовою частиною безперервної освіти в Україні. Дошкільна освіта – цілісний процес, спрямований на забезпечення різнобічного розвитку дитини відповідно до її задатків, нахилів, здібностей, індивідуальних, психічних та фізичних особливостей, культурних потреб. Заклад дошкільної освіти забезпечує відповідність рівня дошкільної освіти вимогам Базового компонента дошкільної освіти. Завданням науково-методичного забезпечення системи дошкільної освіти є аналіз стану освітньої роботи та рівня розвитку дитини відповідно до завдань Базового компонента дошкільної освіти (Крутій, 2006).

В останнє десятиріччя ключовою ідеєю освіти була і залишається ідея її розвитку. Вона віднайшла своє втілення в низці спеціальних програм державного, обласних та інших рівнів. У змістовній частині цих програм визначена модель переходу системи освіти до більш високого якісного рівня.

Доведено, що на всіх рівнях управління необхідно: максимально об'єктивно прогнозувати як можливості, так і процес розвитку освітньої системи; підвищувати якість дошкільної освіти, орієнтуючись на потреби конкретних споживачів освітніх послуг, батьків і дітей, школи та інших соціальних партнерів; своєчасно виявляти і оцінювати реальний якісний стан освітньої системи, її відповідність державним вимогам (Крутій, 2006).

Вагомий внесок у розвиток дошкільного дитинства, в ідеї навчання і виховання дошкільників внесли вчені, як-от: Н. Ветлугіна, Н. Гавриш, О. Д'яченко, Р. Жуковська, В. Запорожець, М. Кистяковська, К. Крутій,

Т. Маркова, В. Нечаєва, Н. Пакуліна, О. Савченко, І. Улюкаєва, Ф. Шохін та ін.

Теоретичні засади в контексті якості дошкільної освіти відображено у наукових працях Л. Артемової, А. Богданової, Л. Зданевич, О. Кононко, К. Крутій, Н. Лисенко, Л. Лохвицької, О. Савченко, Т. Степанової, І. Улюкаєвої, О. Янко та ін.

Проблема управління навчальними закладами представлена у роботах В. Бондара, Л. Гребінкіної, А. Кантора, О. Коберника, Ю. Конаржевського, О. Мармази, Л. Оніщук, В. Пекельної, Т. Сорочан, П. Трет'якова, Є. Хрикова, А. Файоля.

Зазначимо, що термінологічне визначення якості дошкільної освіти є дискусійним: немає чітких параметрів, критеріїв і показників, за якими можна було б визначити якість освіти та її результати на сучасному рівні.

Тому *мета статті* полягає у визначенні актуальних проблем в управлінні якістю сучасної дошкільної освіти.

Якість освіти як предмет дослідження відображається у роботах сучасних науковців, як-от: В. Андрущенко, В. Кременя, К. Левківського, В. Огнев'юка та ін.

Отже, для надання якісної характеристики такому явищу, як якість дошкільної освіти, окреслення перспектив її розвитку, необхідно розглянути передусім категорію якості.

Доведено, що якість – категорія філософська, об'єктивна і загальнонаукова. Якість – це внутрішня визначеність предмета, що становить його специфіку, відрізняє певний предмет від усіх інших (Філософський словник, 1973). Якість як ступінь вартості, цінності, придатності чого-небудь для його використання за призначенням (Український педагогічний словник, 1997). Отже, всі людські зусилля свідомо і підсвідомо підпорядковуються тому, аби в кінцевому рахунку забезпечити високу якість зробленого, високу якість життя.

Системно-структурна характеристика якості об'єкта дозволяє виокремити його суттєві особливості: 1) поняття «якість» є універсальним, тому що може бути застосовано до всіх аспектів соціальної діяльності; 2) темпи розвитку потенційної якості об'єкта або процесу мають випереджати систему вимог, що висуваються середовищем; 3) наявність взаємозв'язку і єдності якості процесу, що відбиває розвиненість й інтенсивність його ознак, та якості результату, що фіксується у відповідних категоріях розвитку учасників цього процесу або власне об'єкта; 4) неможливість вибудовування оцінних моделей виключно статистичними методами або на основі використання спеціальних інформаційних систем; 5) неперервність оновлення якості – одна з головних умов існування об'єктів, процесів тощо (Крутій, 2006).

Таким чином, під якістю розуміється ступінь відповідності властивостей якогось об'єкта (продукту, послуги, процесу) деяким вимогам (нормам, стандартам). Якість – комплексне поняття, що

характеризує ефективність усіх сторін діяльності: розробка стратегії, організація освітнього процесу, маркетинг тощо (Кас'янова, 2004).

Усі зазначені суттєві особливості характеристики якості розповсюджуються на всю сферу освіти. Зазначимо, що пошук гуманітарних характеристик (замість тільки кількісних) передбачає передусім визначення тих якісних характеристик, які можуть дати уявлення саме про результат.

Якість освіти є характеристикою освітнього процесу і його результатів, що виражає ступінь їхньої відповідності поширеним у суспільстві уявленням про те, яким має бути освітній процес і якій меті він має служити, виражається в системі показників (нормативів) знань, умінь, навичок, норм ціннісно-емоційного ставлення до світу і один до одного, яка відбиває ступінь задоволення очікувань різних учасників освітнього процесу, від освітніх послуг, що надаються освітньою установою, а також ступінь досягнення висунутих перед освітою мети і завдань. У широкому значенні якість освіти має такі складові: якість реалізації освітнього процесу через рівень майстерності педагога і рівень досягнень дітей в освітньому процесі; якість умов реалізації освітнього процесу; якість управління системою освіти в конкретному закладі (Фроленкова, 2015).

Саме поняття «якість дошкільної освіти» з позиції кожного суб'єкта освітнього процесу (держави, дітей, батьків, педагогів, керівників) визначається по-різному і дозволяє впевнитися, що є системним поняттям (Круглій, 2006).

Для держави – потреба суспільства в якісній освіті; спрямовуючи фінансові ресурси в систему дошкільної освіти, поширюючи її доступність, органи виконавчої влади хотіли б мати підтвердження соціальної та економічної доцільності вкладених коштів. Потреби держави в певній якості послуг ЗДО, що надаються, знаходять своє відзеркалення в наказах, інструкціях та ін. Інша справа – наскільки педагоги (за відсутністю стандартів результату) здатні дати доказову оцінку якості дошкільної освіти.

Для дітей – це навчання в цікавій для них ігровій формі.

Для батьків – це ефективне навчання, тобто навчання за програмами, що готують дітей до школи: навчання без стомлення; збереження здоров'я дітей, як фізичного, так і психічного; успішність навчання; підтримка бажання дітей учитися тощо.

Для педагогів – це позитивна оцінка їхньої діяльності керівниками ЗДО, батьками; успішне виконання освітньої програми всіма дітьми; оптимальний добір методів і прийомів роботи з дітьми; підтримка інтересу дітей до процесу будь-якої діяльності, успішний їхній розвиток тощо.

Для керівника – висока оцінка діяльності педагогів батьками і дітьми, підвищення престижу та іміджу ЗДО; збереження здоров'я дітей, раціональне використання часу дітей і педагога; успішність діяльності

педагогів і дітей; повне засвоєння обраної освітньої програми та якісна підготовка дітей до школи.

Зазначимо, якість дошкільної освіти визначається: наданням всебічного розвитку дитини на основі різноманітності змісту, форм і методів роботи з дітьми; забезпеченням соціального захисту дитини від некомпетентних педагогічних дій; гарантією досягнення кожною дитиною мінімально необхідного рівня підготовки для успішного навчання і виховання в закладі дошкільної освіти.

Якість дошкільної освіти спирається на три ключові підстави: 1) мета і зміст освіти; 2) рівень професійної компетентності педагогів і організації їхньої діяльності; 3) стан матеріально-технічної і науково-інформаційної бази освітнього процесу (Фроленкова, 2015).

Об'єктами якості дошкільної освіти в ЗДО є: діяльність (дитини, педагога, керівника); результат надання освітньої послуги; організація освітньої роботи; система роботи.

Дошкільна освіта – цілісний процес, спрямований на забезпечення всебічного розвитку дошкільника відповідно до її здібностей, задатків, цінностей, індивідуальних, психічних та фізичних особливостей тощо.

Таким чином, перед дошкільною освітою ставиться певна мета, як зовнішня, так і внутрішня. Освіта має відповідати встановленим стандартам і нормам. Для здобуття дійсно якісної освіти має бути забезпечена якість самих вимог (мети, стандартів і норм) і необхідні якісні ресурси (освітні програми, кадровий потенціал, контингент дітей, матеріально-технічне забезпечення, фінанси тощо), тобто якість умов (вкладень у дошкільну освіту).

Основна обов'язково підтримувана державою діяльність ЗДО має бути спрямована на реалізацію освітнього стандарту, що піддається оцінюванню в режимі ліцензування, акредитації і атестації. Предметом оцінювання є виконання ЗДО вимог освітнього стандарту, а метою виявлення того, наскільки якісно виконуються покладені на нього освітні завдання і відповідно до отриманої інформації ухвалює управлінські рішення (Крутій, 2006).

Визначимо, які проблеми в управлінні якістю дошкільної освіти на рівні ЗДО можуть виникати, а саме: нормативно-правова база не завжди відповідає сучасній освітній ситуації; керівники всіх рівнів не використовують у повному обсязі можливості сучасної нормативно-правової бази; проектування розвитку системи дошкільної освіти здійснюється без урахування її реального якісного стану; контроль якості здійснюється безсистемно і не завжди відповідає сучасним нормативним вимогам; сучасна освітня ситуація при визначенні стратегії і тактики розвитку дошкільної освіти в конкретному ЗДО не завжди ураховується.

До чинників, що дестабілізують розвиток системи дошкільної освіти, сьогодні можна віднести: недостатній рівень якості системи надання освітніх послуг кожній дитині в період навчання і виховання в ЗДО; некомпетентність педагогів у розумінні значущості вікового

періоду дошкільного дитинства для всього подальшого розвитку особистості; відсутність спадкоємності між дошкільною та початковою освітою.

Особливість управління якістю освіти в ЗДО полягає в тому, щоб забезпечити всебічний розвиток дитини, почати освоєння інновацій розвивального характеру, спрямованих на розвиток кожної особистості. Діяльність ЗДО в інноваційному режимі обумовлює систематичне вдосконалення змісту і методів освіти дошкільників; самоосвіту і саморозвиток педагогів; організацію психолого-педагогічного супроводу батьків тощо.

Доведено, що однією з умов управління якістю освіти є оптимізація педагогічного процесу, що здійснюється в результаті роботи з таких напрямів: оновлення змісту сучасної дошкільної освіти, організація освітнього простору і середовища.

На нашу думку, результатом якісної дошкільної освіти є: показники особистісного розвитку кожної дитини; рівень готовності до подальшої початкової освіти; компетентності, отримані дошкільниками в межах освітньої програми тощо.

На основі результатів аналізу теорії і практики можна дійти висновку, що якість дошкільної освіти – це характеристика освіти, що визначається сукупністю властивостей, які сприяють задоволенню освітніх потреб дитини і відповідають інтересам суспільства і держави; якість дошкільної освіти залежить від багатьох умов та чинників; якість дошкільної освіти є основою у визначенні стратегії будь-якого ЗДО.

Список використаної літератури

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні (Наказ МОН молоді і спорту України від 22.05.2012 р. №615 «Про затвердження Базового компоненту дошкільної освіти» (нова редакція) / науковий керівник: А. М. Богуш, дійсний член НАПН України, проф, д. пед. наук; авт. кол.: А. М. Богуш, Г. В. Беленька, О. Л. Богініч, Н. В. Гавриш, О. П. Долинна та ін. К.: Видавництво, 2012. 26 с. **2. Кас'янова О. М.** Управлінський супровід моніторингу якості освіти. *Моніторинг в управлінні навчальним закладом* / за наук. ред. Т. Б. Волобуєва. Харків: «Основа», 2004. 96 с. **3. Крутій К. Л.** Моніторинг як сучасний засіб управління якістю освіти в дошкільному навчальному закладі: монографія. Запоріжжя: ТОВ «ЛПС» ЛТД, 2006. 172 с. **4. Рыбалова И. А.** Менеджмент качества в ДОУ. *Управление ДОУ*. 2004. № 3. С. 15–22. **5. Український** педагогічний словник / за наук. ред. С. У. Гончаренко. Київ: Либідь, 1997. 376 с. **6. Філософський** словник / за наук. ред. В. І. Шинкарука. Київ: Гол. ред. УРЕ АН УРСР, 1973. 600 с. **7. Фроленкова Н. О.** Якість дошкільної освіти в Україні: феномен поняття. *Молодий вчений*. 2015. №2(17). С. 116–118.

References

- 1. Bazovyyu** komponent doshkilnoi osvity. Nakaz MON molodi i sportu Ukrainy vid 22.05.2012 №615 «Pro zatverdzhennia Bazovoho komponentu doshkilnoi osvity» (nova redaktsiya) [The basic component of preschool education. Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine, Youth of Ukraine of 22.05.2012 No 615 «On approval of the basic component of preschool education» (new edition)]. (2012). K.: Vydavnytstvo [in Ukrainian].
- 2. Kas'ianova, O. M.** (2004). Upravlinskyi suprovid monitorynhu yakosti osvity [Management support of education quality monitoring]. *Monitorynh v upravlinni navchalnym zakladom – Monitoring in the management of the educational institution*. T. B. Volobuev (Eds.). Kharkiv: «Basis» [in Ukrainian].
- 3. Krutii, K. L.** (2006). Monitorynh yak suchasnyi zasib upravlinnia yakistiu osvity v doshkilnomu navchalnomu zakladi [Monitoring as modern means of quality management of education in preschool educational establishment]. Zaporizhzhia: TOV «LIPS» LTD [in Ukrainian].
- 4. Rybalova, Y. A.** (2004). Menedzhment kachestva v DOU [Quality management in preschool educational institution]. *Upravlenye DOU – Management of a PEI*, 3, 15-22 [in Russian].
- 5. Honcharenko, S. U.** (Eds.). (1997). Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk [Ukrainian pedagogical dictionary]. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].
- 6. Shynkaruk, V. I.** (Eds.). (1973). Filosofskyi slovnyk [Philosophical dictionary]. Kyiv: Hol. red. URE AN URSR [in Ukrainian].
- 7. Frolenkova, N. O.** (2015). Yakist doshkilnoi osvity v Ukraini: fenomen poniattia [Quality of preschool education in Ukraine: the phenomenon of concept]. *Molodyi vchenyi – Young scientist*, 2(17), 116-118 [in Ukrainian].

Безбородих С. М. Управління якістю сучасної дошкільної освіти

Актуальність матеріалу, викладеного у статті, обумовлена системним управлінням якості – нової парадигми управління у сфері дошкільної освіти; висуненням якості в низку пріоритетних завдань функціонування системи закладу дошкільної освіти. Тому мета статті полягає у визначенні актуальних проблем в управлінні якістю сучасної дошкільної освіти. Доведено, якість дошкільної освіти – це характеристика освіти, що визначається сукупністю властивостей, які сприяють задоволенню освітніх потреб дитини і відповідають інтересам суспільства і держави. Встановлено, якість сучасної дошкільної освіти є основою у визначенні стратегії будь-якого ЗДО; реалізація якості можлива лише через конкретний покроковий план її досягнення, який охоплює: мету досягнення дошкільної освіти, завдання і методи, завдяки яким мету і завдання буде реалізовано.

Ключові слова: сучасна дошкільна освіта, управління якістю дошкільної освіти, якість освіти, якість.

Безбородых С. Н. Управление качеством современного дошкольного образования

Актуальность материала, изложенного в статье, обусловлена системным управлением качеством – новой парадигмы управления в сфере дошкольного образования; продвижением качества в ряд приоритетных задач функционирования системы заведения дошкольного образования. Поэтому цель статьи заключается в определении актуальных проблем в управлении качеством современного дошкольного образования. Доказано, качество дошкольного образования – это характеристика образования, которая определяется совокупностью свойств, которые способствуют удовлетворению образовательных потребностей ребенка и отвечают интересам общества и государства. Установлено, качество современного дошкольного образования является важной ступенью в стратегии любого заведения дошкольного образования; реализация качества возможна только через конкретный пошаговый план ее достижения, который включает: цель достижения дошкольного образования, задачи и методы, благодаря которым цели и задачи будут реализованы.

Ключевые слова: современное дошкольное образование, управление качеством дошкольного образования, качество образования, качество.

Bezborodyh S. Quality Management of Modern Preschool Education

The relevance of the material set out in the article, due to the system quality management is a new paradigm of management in the field of preschool education; promotion of quality in a number of priorities of the preschool education system. Therefore, the purpose of the article is to identify actual problems in the quality management of modern preschool education. Preschool education is a holistic process aimed at ensuring the diverse development of preschool children in accordance with her abilities, interests, values, individual, psychic and physical characteristics etc.

It is proved that the quality of preschool education is a characteristic of education, determined by a set of properties that contribute to meeting the educational needs of a child and meet the interests of society and the state. It has been established that the quality of modern preschool education is an important step in the strategy of any preschool education institution; the implementation of quality is possible only through a specific step-by-step plan for achieving it, which includes: the goal of achieving preschool education, the tasks and methods by which goals and objectives will be realized.

Key words: modern preschool education, quality management of preschool education, quality of education, quality.

Стаття надійшла до редакції 09.09.2019 р.

Прийнято до друку 25.10.2019 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Савченко С. В.

УДК 001:378.4

DOI: 10.12958/2227-2844-2019-6(329)-2-158-165

Ваховський Леонід Цезаревич,

доктор педагогічних наук, професор, проректор з науково-педагогічної роботи ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса

Шевченка», м. Старобільськ, Україна.

vakhovsky81@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-4163-2453>

ПОСТНЕКЛАСИЧНА НАУКА Й ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

В умовах інформаційного суспільства освіта стає надзвичайно динамічною галуззю, яка намагається оперативно реагувати на глибокі зміни в економіці, політиці, культурі, суспільному житті, на новітні наукові досягнення та появу нових стандартів науковості. Для позначення трансформацій, що відбуваються в світовій громадській свідомості на сучасному етапі, в соціально-гуманітарних науках використовують цілу групу термінів з префіксом пост: постсучасність, постмодернізм, постнекласика, постіндустріальне суспільство, постекономічне суспільство та інші. Для соціального діагностування нинішнього етапу суспільного розвитку застосовують також поняття «другий модерн», «рефлексивний модерн», «висока (або пізня) сучасність».

Ми вважаємо, що аналізуючи стан і перспективи розвитку університетської освіти надзвичайно важливо враховувати появу в останній чверті ХХ – на початку ХХІ століття соціокультурного феномену, який позначається як постнекласика або постнекласична раціональність, що безпосередньо впливає на сучасну науку й освітню діяльність.

У науковій літературі певною мірою досліджено проблеми сучасної університетської освіти. Загальні тенденції її функціонування в умовах соціально-економічних трансформацій висвітлено в роботах Н. Воевутко, О. Дубасенюк, Н. Тарапатової. Розглянуто особливості розвитку української системи вищої освіти в контексті Болонського процесу (І. Богачевська, І. Золотарьова, М. Карпенко, Л. Радомська, А. Стадній та ін.), питання, пов'язані з забезпеченням якості вищої освіти (С. Архипова, С. Бреус, М. Денисенко та ін.). Дослідники приділяють увагу також вивченню постнекласичної парадигми науки (Л. Броннікова, З. Скринник, Т. Смовженко, В. Стьопін, І. Чернікова, В. Швирьов та ін.). Однак проведений аналіз засвідчив, що в науковій літературі недостатньо відображений вплив так званої постнекласичної раціональності й зумовленою нею постнекласичної науки на сучасну університетську освіту.

Мета статті – визначити особливості трансформації змісту, форм, методів університетської освіти в контексті постнекласичної раціональності і науки.

Наука як особлива форма суспільної свідомості з'явилася наприкінці XVI – на початку XVII століття і в своєму розвитку, як зазначав В. Стьопін, пройшла три етапи: класичний, некласичний і постнекласичний (Степин, 2006, с. 326-327).

Класична наука виникає на початку Нового часу, в період перших буржуазних революцій і наступного бурхливого промислового розвитку. Саме в цей період з'являється гасло «Знання – сила» («scientia potentia est»), сформульоване Ф. Беконом, яке відбивало процес перетворення науки в одну з найбільш значущих сфер життя суспільства.

Виникнення класичної науки було пов'язане з формуванням особливої системи ідеалів і норм дослідження, в якій, з одного боку, відображались загальні установки класичної науки, з іншого – здійснювалась їх конкретизація з урахуванням домінування механіки в системі наукового знання цього періоду. Головна ідея класичної науки полягала в тому, що об'єктивність і предметність наукового знання досягається лише тоді, коли із опису і пояснення виключається все, що має відношення до суб'єкту і процедур його пізнавальної діяльності (Степин, 1989, с. 8).

Конкретизуючи провідну ідею, можна виділити декілька фундаментальних положень, що характеризують класичну науку:

а) навколишній світ існує поза і незалежно від суб'єкта, що пізнає, тобто об'єктивно;

б) об'єкти пізнання впливають на суб'єкт і відображаються в його свідомості у вигляді ідеальних образів, які адекватні об'єкту пізнання, і тому можливе отримання об'єктивного знання і пізнання істини;

в) у результатах пізнавальної діяльності не повинні бути присутніми суб'єктивні моменти;

г) отримані знання є абсолютною істиною, яка дає повне знання про природу і суспільство.

Як бачимо, в класичному типі науковості увага дослідника зосереджується на характеристиці об'єкта при елімінації всього, що пов'язано з суб'єктом і процедурами пізнання.

Наприкінці XIX – на початку XX століття формується некласична наука. Зміні стандартів науковості сприяли відкриття в фізиці (електрон, рентгенівські промені, радіоактивність, закон збереження енергії, дослідження електромагнітного поля і т.і.). Н. Бряник зазначає, що саме поняття «некласична наука» сформувалось в дослідженнях з філософських проблем фізики (Бряник, 2012, с. 108).

Які ж основні принципи характеризують некласичну науку?

Перш за все, було відкинута уявлення про реальність, як про щось таке, що не залежить від засобів її пізнання і суб'єктивного фактора. Це позначилось на розумінні предмета пізнання, в якості якого тепер розглядається не реальність в чистому вигляді, як вона фіксується живим

спогляданням, а деякий її зріз, заданий через призму прийнятих теоретичних і операційних засобів її освоєння суб'єктом. Важливо також підкреслити, що наука стала орієнтуватися не на вивчення речей як незмінних, а на вивчення умов, потрапляючи в які ці речі ведуть себе тим чи іншим чином.

Інакше кажучи, неklasична наука виходить з того, що результати пізнання залежать не тільки від властивостей предметів і явищ навколишнього світу, а й від засобів пізнання. Наука набуває утилітарного характеру, втрачається впевненість у можливості досягнення абсолютної істини, відбувається процес диференціації й інтеграції науки. Все частіше істина трактується як суб'єктивна і відносна.

У 70-80-і рр. ХХ століття формується постнеklasична раціональність і постнеklasична наука, яка орієнтується на надскладні системи, здатні до саморегуляції й саморозвитку та глобальні проблеми людства.

Особливість постнеklasичної науки виявляється в тому, що вона вводить в наукову картину світу людину. З цього приводу В. Стьопін зазначав, що серед систем сучасної науки особливе місце займають природні комплекси, в які включено в якості компонента саму людину (наприклад, медико-біологічні об'єкти, об'єкти екології, включаючи біосферу в цілому (глобальна екологія), об'єкти біотехнології, в першу чергу генетичної інженерії, системи «людина-машина», включаючи складні інформаційні комплекси і системи штучного інтелекту і т.і.). У зв'язку з цим трансформується ідеал ціннісно нейтрального дослідження. Опис і пояснення при науковому вивченні таких об'єктів передбачає включення аксіологічних факторів. Виникає необхідність вирішення низки проблем етичного характеру, визначаючи межі можливого втручання в об'єкт. Внутрішня етика науки, стимулюючи пошук істини і орієнтацію на приріст нового знання, співвідноситься в цих умовах з загальногуманістичними принципами і цінностями. Наукове пізнання починає розглядатися в контексті соціальних умов його буття і його соціальних наслідків як особлива частина життя суспільства. Осмислюється історична мінливість не тільки онтологічних постулатів, а й самих ідеалів і норм пізнання, розвивається і збагачується зміст категорії «теорія», «метод», «факт», «обґрунтування», «пояснення» (Степин, 2000, с. 630-631).

Таким чином, визнається, що результати пізнання залежать не тільки від об'єктивних властивостей предметів і явищ навколишнього світу, від засобів пізнання, а й від суб'єкта, який пізнає, його ціннісних установок. Як підкреслює Г. Малинецький, постнеklasика розширює поле рефлексії над діяльністю, враховує співвіднесеність отриманих знань про об'єкт не тільки з особливістю засобів і операцій діяльності, але і з її ціннісно-цільовими структурами (Малинецький, 2013, с. 27).

Увага постнеklasичної науки зосереджується не на повторюваних і регулярних явищах, а на «відхиленнях» всіх видів, на явищах побічних і невпорядкованих, вивчення яких призводить до виключно важливих висновків. Прикладами постнеklasичних теорій може служити теорія

самоорганізації (синергетика Германа Хакена), теорія дисипативних структур Іллі Пригожина (Бельгія), теорія катастроф Тома Рене (Франція).

Постнекласична наука впливає на різні сфери суспільного життя і, в першу чергу, на теорію і практику університетської освіти. Доречним є зауваження О. Архіпової та Ю. Шора про те, що сучасна освіта як консервативна галузь в своїх методологічних установах, теоретичних конструкціях і практичних формах, засобах і методах реалізації залишається в межах парадигми класичної культури й класичної раціональності. Однак сьогодні сума об'єктивних протиріч між постнекласичним типом культури і класичними, традиційними підходами до освіти зумовлюють необхідність їх сутнісного переосмислення. Сьогодні уявлення про освіту як спосіб трансляції знань виявляються недостатніми й такими, що не відповідають викликам постнекласичної раціональності (Архіпова, 2013, с. 4-5).

Перш ніж говорити про вплив постнекласичної реальності на освіту зробимо два попередніх зауваження. По-перше, як підкреслювалось вище, постнекласика призвела до зміни статусу знання в суспільстві й зумовила заперечення так званої «знанневої» моделі освіти. Затверджується підхід до знання в освітній діяльності як до суб'єктивної конструкції, який сприяє формуванню самодостатньої, автономної особистості. По-друге, в умовах постнекласичної реальності змінюється відношення до людини як суб'єкту пізнання, й відповідно до обґрунтування цілей освітньої діяльності. Постнекласика орієнтується не на традиційний гуманізм, який є надмірно абстрактним, оскільки звертається не до живої, конкретної, індивідуально-реальної людини, а до людини взагалі, а на так званий новий («індивідуалізований») гуманізм, який націлений на затвердження й підйом гідності не абстрактної, а кожної конкретної людини і тим самим забезпечує «тотальне звільнення людини».

Як же змінюється університетська освіта під впливом постнекласичної реальності? Як викладати постнекласичної науку в університеті?

По-перше, змінюється сама ідея університету, місце університету в сучасному суспільстві. Якщо раніше абітурієнти конкурували за право стати студентом університету, то зараз університети конкурують за право навчати студентів. Зміна статусу університету обумовлено двома факторами: а) масовим характером вищої освіти; б) перетворенням вищої освіти в бізнес-проект.

По-друге, постнекласика змінює підходи до визначення цілей освітньої діяльності. Якщо традиційне цілепокладання при визначенні цілей освітньо-виховної діяльності орієнтується на модель людини певного типу, на соціальне замовлення держави, то нові підходи повинні передбачати формування особистості, здатної самостійно творити себе, змінюватися і вдосконалюватися, розглядати індивідуальні цінності особистості пріоритетними в педагогічному процесі. Вітчизняна університетська освіта продовжує реалізовувати проект модерну і використовувати традиційне

цілепокладання. Все ж під впливом нової ситуації держава хоча б декларативно визнає людину найбільшою цінністю (це положення зафіксоване в державних нормативних документах), не заперечує необхідність формування свідомості постнекласичного типу (пошук значення і сенсу, а не просто придбання знань).

По-третє, на етапі реалізації освітніх цілей вплив постнекласичної науки виявляється, перш за все, в характері взаємовідносин між учасниками педагогічного процесу. Поступово відбувається «деконструкція» традиційних взаємин і встановлюються «симетричні відносини» між учасниками педагогічного процесу, які забезпечують демократичний і рівноправний діалог між викладачами і студентами. Сьогодні в українській освіті, незважаючи на авторитарність педагогів, все ж спостерігається тенденція до зміни стилю взаємовідносин між викладачами і студентами.

По-четверте, постнекласична раціональність і наука висувують нові вимоги до формування змісту освіти, вибору форм і методів навчання. Зауважимо, що у вітчизняній освітній діяльності зміст освіти традиційно відбирає і пропонує педагог, і поки що мова не йде про так зване «конструювання знання», в якому бере участь і студент. Сьогоднішні ініціативи з розроблення нових стандартів, в яких визначаються не система знань, умінь та навичок, а універсальні й спеціальні компетенції, принципово не змінюють ситуацію. Як і раніше, студентам пропонується для засвоєння встановлений зміст освіти, що зумовлює їх перебування в статусі «об'єкту» й пасивність у процесі навчання.

Однак, з іншого боку, в сучасній університетській освіті повною мірою визнається пріоритетність активних, інтерактивних і творчих методів і форм навчання, необхідність різноманітності методів і способів навчання, усвідомлюється важливість формування в студентів навичок і вмінь пошуку інформації, розширення її джерельної бази. Педагогічний процес виходить за межі простору навчального закладу і перетворюється в гіперпростір, до складу якого входить суспільство. Інакше кажучи, здійснюється перехід від системи освіти «закритого» типу до системи освіти «відкритого» типу і зміщуються акценти на створення людини, яка спроможна навчатися все життя.

Таким чином, постнекласична раціональність і постнекласична наука сьогодні вже впливають на різні сфери соціуму, в тому числі і на освіту. Сучасна університетська освіта стоїть на роздоріжжі, і її розвиток багато в чому непередбачуваний. Є різні сценарії еволюції університету: навчитися жити на руїнах університету; будувати університет нового типу, так званий підприємницький університет, завдання якого полягає не в пошуку наукової істини і її трансляції, а в створенні необхідного для суспільства освітнього і наукового продукту; імітувати вищу освіту в масовому університеті з поганою матеріальною базою, низькою кваліфікацією викладачів і низьким рівнем підготовки студентів. Яким буде університет майбутнього, покаже час.

Список використаної літератури

1. **Архипова О В., Шор Ю. М.** Идея образования в контексте постнеклассической парадигмы. *Вестник Герценовского университета*. 2013. №4. С. 3–12. 2. **Брянник Н. В.** Особенности эксперимента «неклассической науки». *Эпистемология и философия науки*. 2012. Т. XXXI. № 1. С. 108–124. 3. **Малинецкий Г. Г.** Синергетика, междисциплинарность и постнеклассическая наука XXI века. *Препринты ИПМ им. М. В. Келдыша*. 2013. № 51. 36 с. URL: <http://library.keldysh.ru/preprint.asp?id=2013-5>. 4. **Степин В. С.** Научное познание и ценности техногенной цивилизации. *Вопросы философии*. 1989. № 10. С. 3–18. 5. **Степин В. С.** Теоретическое знание. М.: Прогресс-Традиция, 2000. 744 с. 6. **Степин В. С.** Философия науки. Общие проблемы: учебник для аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук. М.: Гардарики, 2006. 384 с.

References

1. **Arkhipova, O. V. & Shor, Yu. M.** (2013). Ideya obrazovaniya v kontekste postneklassicheskoy paradigmy [The idea of education in the context of the post-non-classical paradigm]. *Vestnik Gerczenovskogo universiteta – Bulletin of the Herzen University*, 4, 3-12 [in Russian]. 2. **Bryanik, N. V.** (2012). Osobennosti eksperimenta «neklassicheskoy nauki» [Features of the experiment «non-classical science»]. *Epistemologiya i filosofiya nauki – Epistemology and philosophy of science*, 1, 108-124 [in Russian]. 3. **Malineckij, G. G.** (2013). Sinergetika, mezhdisciplinarnost' i postneklassicheskaya nauka XXI veka [Synergetics, interdisciplinarity and post-nonclassical science of the 21st century]. *Preprinty IPM im. M. V. Keldysha – KIAM Preprints M. V. Keldysh*, 51. Retrieved from <http://library.keldysh.ru/preprint.asp?id=2013-5> [in Russian]. 4. **Stepin, V. S.** (1989). Nauchnoe poznanie i cennosti tekhnogennoj civilizacii [Scientific cognition and values of anthropogenic civilization]. *Voprosy filosofii – Philosophy Issues*, 10, 3-18 [in Russian]. 5. **Stepin, V. S.** (2000). Teoreticheskoe znanie [Theoretical knowledge]. M.: Progress-Tradiiya [in Russian]. 6. **Stepin V. S.** (2006). Filosofiya nauki. Obshchie problemy [Philosophy of Science. Common problems]. M.: Gardariki [in Russian].

Ваховський Л. Ц. Постнекласична наука й перспективи розвитку університетської освіти

У статті розглянуто особливості трансформації змісту, форм, методів сучасної університетської освіти в контексті постнекласичної раціональності та науки.

Показано, що наука як форма суспільної свідомості історично в своєму розвитку пройшла три етапи: класичний, некласичний і постнекласичний. Класична наука передбачала елімінацію з процесу пізнання всього, що має будь-яке відношення до суб'єкта і виходила з того, що результати пізнання залежить виключно від властивостей

об'єкта. Некласична наука визнавала залежність результатів пізнання від засобів і процедур пізнавальної діяльності. Постнекласична наука вперше вводить у наукову картину світу людину і визнає вплив суб'єкта і його ціннісних установок на отримані наукові результати.

Доведено, що постнекласична раціональність і постнекласична наука вже суттєво впливають на різні сфери соціального життя і, перш за все, на університетську освіту. В умовах постнекласичної реальності змінюється статус університету його місце в сучасному суспільстві, висуваються нові вимоги до цілепокладання в освітній діяльності. Змінюється характер взаємовідносин між учасниками педагогічного процесу, встановлюються «симетричні відносини», які забезпечують демократичний і рівноправний діалог між викладачами і студентами. Заперечується так звана «знанієва» модель університетської освіти і традиційні підходи до формування змісту освіти, повною мірою визнається пріоритетність активних, інтерактивних і творчих методів і форм навчання.

Ключові слова: класична наука, некласична наука, постнекласична наука, об'єкт і суб'єкт пізнання, університетська освіта.

Ваховский Л. Ц. Постнеклассическая наука и перспектива развития университетского образования

В статье рассмотрены особенности трансформации содержания, форм, методов современного университетского образования в контексте постнеклассической рациональности и науки.

Показано, что наука как форма общественного сознания исторически в своем развитии прошла три этапа: классический, неклассический и постнеклассический. Классическая наука предполагала элиминацию из процесса познания всего, что имеет какое-либо отношение к субъекту и исходила из того, что результаты познания зависят исключительно от свойств объекта. Неклассическая наука признавала зависимость результатов познания от средств и процедур познавательной деятельности. Постнеклассическая наука впервые вводит в научную картину мира человека и признает влияние субъекта и его ценностных установок на полученные научные результаты.

Доказано, что постнеклассическая рациональность и постнеклассическая наука уже существенно влияют на различные сферы социальной жизни и, прежде всего, на университетское образование. В условиях постнеклассической реальности меняется статус университета, его место в современном обществе, выдвигаются новые требования к целеполаганию в образовательной деятельности. Меняется характер взаимоотношений между участниками педагогического процесса, устанавливаются «симметричные отношения», которые обеспечивают демократический и равноправный диалог между преподавателями и студентами. Отрицается так называемая «знаниевая» модель университетского образования и традиционные подходы к формированию содержания образования, в полной мере признается

приоритетность активных, интерактивных и творческих методов и форм обучения.

Ключевые слова: классическая наука, неклассическая наука, постнеклассическая наука, объект и субъект познания, университетское образование.

Vakhovskyi L. Post-Non-Classical Science and Prospects for Development of University Education

The article considers the features of the transformation of the content, forms, methods of modern university education in the context of post-non-classical rationality and science.

It is shown that science as a form of social consciousness historically in its development has gone through three stages: classical, non-classical and post-non-classical. Classical science assumed the elimination from the process of cognition of everything that has anything to do with the subject and proceeded from the fact that the results of cognition depend solely on the properties of the object. Non-classical science recognized the dependence of the results of cognition on the means and procedures of cognitive activity. Post-non-classical science for the first time introduces the human world into the scientific picture and recognizes the influence of the subject and his value attitudes on the obtained scientific results.

It is proved that post-non-classical rationality and post-non-classical science already significantly affect various areas of social life and, above all, university education. Under the conditions of post-non-classical reality, the status of the university is changing, its place in modern society, new requirements are being put forward for goal-setting in educational activities. The nature of the relationship between the participants in the pedagogical process is changing, “symmetrical relations” are being established that provide a democratic and equal dialogue between teachers and students. The so-called “knowledge” model of university education and traditional approaches to the formation of the content of education are denied, the priority of active, interactive and creative teaching methods and forms is fully recognized.

Key words: classical science, non-classical science, post-non-classical science, object and subject of cognition, university education.

Стаття надійшла до редакції 28.09.2019 р.

Прийнято до друку 25.10.2019 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Курило В. С.

УДК 37.091.4Б.Коротяєв

DOI: 10.12958/2227-2844-2019-6(329)-2-166-170

Мороз Яна Едуардівна,

асистент кафедри туризму, готельної і ресторанної справи
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,
м. Старобільськ, Україна.

yanafrost777@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-5585-305X>

Мороз Володимир Петрович,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки ДЗ «Луганський
національний університет імені Тараса Шевченка», м. Старобільськ,
Україна.

morozz74@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0003-1703-0372>

ПЕДАГОГІЧНА ТВОРЧІСТЬ ЯК ПІДГРУНТЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ТВОРАХ УКРАЇНСЬКОГО ВЧЕНОГО БОРИСА КОРОТЯЄВА

Оновлення сучасної системи освіти, зміна ціннісних орієнтацій у суспільстві, інтеграція держави у світовий освітній простір зумовлюють необхідність перегляду підходів до існуючої педагогічної теорії і практики, організації освітнього процесу. Перш за все актуальною проблемою є необхідність використання креативного підходу до навчально-виховного процесу з метою розкриття творчого потенціалу вихованців.

Корисними в цьому сенсі будуть аналіз і використання історико-педагогічного досвіду, оскільки в основі взаємодії історії науки й сучасних процесів лежать історичні закономірності. У зв'язку із цим, виникає необхідність переосмислення творчих педагогічних ідей, концепцій визначних культурно-освітніх діячів і педагогів минулого. Одним з яскравих представників педагогічної думки, чиї погляди знайшли відображення в педагогічній науці та практиці, є Борис Іванович Коротяєв.

Аналіз досліджень і публікацій свідчить про те, що проблемою педагогічної творчості займалися багато вітчизняних і зарубіжних учених минулого: Я. Коменський, Й. Песталоцці, В. Белінський, Н. Чернишевський, Д. Писарев та інші. Сучасні вчені, використовуючи творчий підхід до педагогічних досліджень, часто спираються на наукові твори Бориса Івановича Коротяєва.

Так, С. Головка, досліджуючи проблему наукових основ розвитку творчої пізнавальної діяльності учнів, присвячує роботам Б. Коротяєва велику частину другого розділу. Ось що він пише: «Вивчення і осмислення концепції Б. Коротяєва в цілому, а також його дидактичних робіт, які вийшли у досліджуваний відрізок часу, дозволяє стверджувати, що вони пройшли випробування часом і на сучасному етапі розвитку педагогічної теорії і практики навіть через двадцять років можуть бути знову потрібними. Ця пропозиція базується на тому, що її основні ідеї, положення, закономірності та принципи співзвучні реальним положенням сучасної національної доктрини розвитку освіти, адже вона зорієнтована на всебічний розвиток творчого потенціалу особистості – духовного, інтелектуального, фізичного» (Головка, 2006).

Є. Коротаєва у своїй книзі під назвою «Хочу, могу, умею!» використовує для одного з параграфу епіграф: «Ученье – это труд души, ума, тела!», – це висловлювання було взято з книги Б. Коротяєва: «Учение – процесс творческий» (Коротяев, 1980).

Це говорить про те, що погляди вченого розділяють і сучасні науковці, визнаючи його науковий авторитет і актуальність проблематики. Тому тема нашого дослідження присвячена саме розкриттю головних творчих засад і ідей освітнього процесу в роботах українського вченого Б. Коротяєва.

За основу ми обрали вже раніше згадувану книгу науковця «Учение – процесс творческий», у якій міститься не тільки теоретичний, а й практичний матеріал.

Педагог завіряє, що формування творчої особистості вихованця можливо тільки у поєднанні з творчо працюючим вчителем. При цьому ці відносини повинні бути гуманістичними, спрямованими на спільний пошук і виключати авторитарність, експлуатацію пам'яті і нерозумну схему контролю. У центрі уваги завжди повинна стояти особистість учня, його здоров'я, духовні та інші потреби. Саме такий підхід дозволяє розкрити внутрішні ресурси, здійснити революційний крок в усьому навчально-виховному процесі і вивести практику на якісно нові кінцеві результати.

Автор виділяє основні критерії творчості в пізнавальній діяльності учня: самостійність (повна або часткова); пошук і перебір можливих варіантів руху до мети (у повному або частковому обсязі; створення в процесі руху до мети нового продукту (у повному або частковому виді). Надає визначення творчої пізнавальної діяльності учнів, яку розглядає як самостійний пошук або створення чогось нового, невідомого для нього наукового знання або метода (Коротяев, 1980).

Крім того, у книзі містяться матриці, схеми, вправи, практичні поради щодо навчання школярів спостерігати і описувати явища і предмети, раціонально використовувати підручник та інше.

Аналіз наукових публікацій Б. Коротяєва дають змогу сказати, що основною сутністю його професійної діяльності є використання

евристичної парадигми (пізнавально-творчої) освіти. Під час якої учня не змушують запам'ятовувати незрозумілі терміни, формули і дати, а занурюють його до процесу пізнання, де він самостійно мислить, самовиражається, створює власну думку, самого себе і новий продукт своєї розумової діяльності.

Таким чином, фундаментальна ідея науково-педагогічної творчості Б. Коротяєва полягає у формуванні здорової, творчої особистості з урахуванням всіх її життєвих потреб, яка б працювала на благо собі, Батьківщини і суспільству в цілому.

Наше подальше дослідження буде присвячене більш глибокому та детальнішому аналізу творчих засад педагогічної діяльності в творах українського вченого Б. Коротяєва.

Список використаної літератури

- 1. Головка С. Г.** Наукові засади розвитку творчої пізнавальної діяльності учнів у вітчизняній педагогіці (20-ті – середина 80-х років ХХ ст.): дис. канд. пед. наук. Луганськ, 2006. 20 с. **2. Коротяєв Б. И.** Учение – процесс творческий. М.: Просвещение, 1980. 120 с.
- 3. Коротяєв Б. И.** О некоторых психофизиологических механизмах репродуктивного и творческого познания в учебном процессе. *Формирование у учащихся стремления к самообразованию: материалы 1-й проблемной конференции.* Волгоград, 1969. С. 229–244.
- 4. Коротяєв Б. И.,** Курило В. С., Савченко С. В. Нестандартный взгляд на стандарты высшего образования: монография. Старобельск: Изд-во ГУ «ЛНУ имени Тараса Шевченко», 2006. 293 с.

References

- 1. Holovko, S. H.** (2006). *Naukovi zasady rozvytku tvorchoi piznavalnoi diialnosti uchniv u vitchyzniani pedahohitsi (20-ti – seredyna 80-kh rokiv XX st.)* [Scientific bases of development of creative cognitive activity of students in the national pedagogy (20's – mid 80's of XX century)]. *Candidate's thesis.* Luhansk [in Ukrainian].
- 2. Korotyayev, B. I.** (1980). *Uchenie – process tvorcheskij* [Teaching is a creative process]. M.: Prosveshchenie [in Russian].
- 3. Korotyayev, B. I.** (1969). *O nekotorykh psihofiziologicheskikh mekhanizmah reproduktivnogo i tvorcheskogo poznaniya v uchebnoy processe* [About some psychophysiological mechanisms of reproductive and creative knowledge in the educational process]. *Formirovanie u uchashchihsyu stremleniya k samoobrazovaniyu: materialy 1-j problemnoy konferencii – Forming students' aspirations for self-education: materials of the 1st problem conference* (pp. 229-244). Volgograd [in Russian].
- 4. Korotyayev, B. I.,** Kurilo, V. S. & Savchenko, S. V. (2006). *Nestandardnyj vzglyad na standarty vysshego obrazovaniya* [An unconventional view of higher education standards]. Starobel'sk: Izd-vo GU «LNU imeni Tarasa Shevchenko» [in Russian].

Мороз Я. Е., Мороз В. П. Педагогічна творчість як підґрунтя освітнього процесу в творах українського вченого Бориса Коротяєва

Стаття присвячена головним засадам педагогічної творчості освітнього процесу, які були розглянуті в рамках наукових досліджень українського вченого, наукового новатора Бориса Коротяєва. За основу були взяті твори науковця, які більш всього висвітлювали проблематику педагогічної творчості. Такою є книга «Учение – процесс творческий», у якій вчений стверджує, що втілення творчого підходу здатне революціонізувати весь освітній процес і вивести практику на більш якісний кінцевий результат.

Генеральною ідеєю творчого начала, на думку Б. Коротяєва є гуманістичні взаємовідносини вчителя і учня, де перший стимулює і мотивує другого до взаємного пошуку знання, до подолання інтелектуальних труднощів, у ході чого створюється новий продукт, невідомий ще для вихованця. Де непохитна віра вчителя в духовні сили своїх учнів здатна дійсно розкрити їх внутрішні резерви, зміцнити здоров'я в сукупності трьох складових – фізичного, психічного, соціально-морального.

Ключові слова: педагогічна творчість, освітній процес, здоров'я учнів.

Мороз Я. Э., Мороз В. П. Педагогическое творчество как основа образовательного процесса в произведениях украинского ученого Бориса Коротяева

Статья посвящена главным принципам педагогического творчества образовательного процесса, которые были рассмотрены в рамках научных исследований украинского ученого, научного новатора Бориса Коротяева. За основу были взяты произведения ученого, которые более всего освещали проблематику педагогического творчества. Такова книга «Учение – процесс творческий», в которой ученый утверждает, что воплощение творческого подхода способно революционизировать весь образовательный процесс и вывести практику на более качественный конечный результат.

Генеральной идеей творческого начала, по мнению Б. Коротяева, является гуманистические взаимоотношения учителя и ученика, где первый стимулирует и мотивирует второго к взаимному поиску знания, к преодолению интеллектуальных трудностей, в ходе чего создается новый продукт, неизвестный еще для ученика. Где непоколебимая вера учителя в духовные силы своих учеников способна действительно раскрыть их внутренние резервы, укрепить здоровье с учетом трех составляющих – физического, психического, социально-нравственного.

Ключевые слова: педагогическое творчество, образовательный процесс, здоровье учащихся.

Moroz Y., Moroz V. Pedagogical Creativity as the Basis of the Educational Process in the Works of the Ukrainian Scientist Boris Korotyaev

The article is devoted to the main principles of pedagogical creativity of the educational process, which were considered in the framework of scientific research of the Ukrainian scientist, scientific innovator Boris Korotyaev. The work of the scientist was taken as the basis, which most of all covered the problems of pedagogical creativity. Such is the book “Teaching is a creative process”, in which the scientist claims that the embodiment of a creative approach is able to revolutionize the entire educational process and bring practice to a better final result.

The general idea of the creative principle, according to B. Korotyaev, is the humanistic relationship between teacher and student, where the former stimulates and motivates the second to the mutual search for knowledge, to overcome intellectual difficulties, during which a new product is created that is still unknown to the student. Where the teacher’s unshakable faith in the spiritual strengths of their students is able to truly reveal their inner potential, to strengthen health, in the aggregate three components – physical, mental, social and moral.

Key words: pedagogical creativity, educational process, health of students.

Стаття надійшла до редакції 11.09.2019 р.

Прийнято до друку 25.10.2019 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Караман О. Л.

УДК 316.621-053.6

DOI: 10.12958/2227-2844-2019-6(329)-2-171-192

Ступак Оксана Юріївна,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри менеджменту

ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»,

м. Слов'янськ, Україна.

stupak.oksana.ua@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-6732-4569>

ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ МОЛОДІ В ІНСТИТУТАХ ГРОМАДЯНСЬКОГО СУСПІЛЬСТВА

Становлення громадянського суспільства в кожний історичний проміжок часу супроводжувалося створенням певних об'єднань, структур, організацій, що згуртовували людей різного віку певних поглядів в напрямку відстоювання власних прав, представлення інтересів, лобювання поглядів. Водночас кожний історичний період характеризувався активною участю молоді в діяльності таких об'єднань, оскільки молодь завжди позиціонувала власний погляд на політичні, державотворчі, суспільні процеси. З одного боку молодь як рушійна сила розвитку громадянського суспільства акумулює суспільні процеси, а з іншого – її участь в суспільній, політичній, громадській діяльності формує, розвиває та стимулює соціальну активність як дієвий механізм саморозвитку, самовдосконалення молоді.

Підходи до розуміння становлення громадянського суспільства неодмінно пов'язані з діяльністю певних інститутів громадянського суспільства (ІГС), що представляють погляди активних громадян, у тому числі молоді, яка робить свій помітний вклад до розвитку громадянського суспільства. Століттями вчені намагалися знайти унікальні інструменти взаємодії владних сил, що керують державними процесами та громадами, які мають свій погляд на перспективи розвитку держави. Саме тому питання громадянського суспільства та його інститутів привертало увагу політологів, істориків, економістів, соціологів, правознавців, психологів та педагогів. Комплексний підхід науковців з різних сфер наукових розвиток підтверджує міждисциплінарних характер даних понять та водночас підкреслює його актуальність в будь-який час, тому що кожна епоха має унікальні вимоги до суспільства, що обумовлює зміни механізмів, структурних елементів, змістовності та підходів до розуміння громадянського суспільства та його інституцій. Водночас, дослідження історико-педагогічних засад становлення та розвитку інститутів громадянського суспільства сприяє розумінню підходів та змісту формування соціальної активності молоді,

що в них задіяні. Оскільки соціальна активність як динамічна якість особистості на пряму залежить від сфери самореалізації молоді.

Дослідження проблеми громадянського суспільства в Україні представлені в широкому переліку наукових дисциплін, що обумовлено міжсекторальними властивостями та міждисциплінарними підходами до вивчення даного поняття. Питання інституціоналізації громадянського суспільства завжди були в колі інтересів різних науковців, зокрема в працях зарубіжних вчених: Дж. Александер, А. Арато, Е. Геллнер, Р. Дарендорф, Д. Коген, Дж. Л. Коен, І. Шапіро, Ф. Шміттер, К. Гаджієва, О. Ільїна, О. Кочеткова, С. Перегудова та ін. Водночас в сучасній українській науці дослідженню особливостей процесу інституціоналізації громадянського суспільства присвячені праці науковців, зокрема: Т. Андрійчук, А. Акаймова, В. Барабаш, М. Басараб, О. Бень, Є. Бородін, П. Вознюк, В. Давиденко, Д. Горелов, О. Голобуцький, В. Головенько, М. Журба, Г. Зеленько, О. Донік, М. Іванюк, О. Кавилін, Є. Костюк, Н. Крицкалюк, О. Корнієвський, В. Кулик, А. Матвійчук, О. Михайловська, В. Молоткіна, С. Москаленко, Л. Новоскольцева, В. Надрага, В. Новак, В. Пащенко, С. Терницька, В. Цвиха, С. Чолій, М. Шевченко, В. Яблонський, В. Якушик та інші.

У історичному контексті становлення інститутів громадянського суспільства, зокрема громадських організацій, цікавими є доробки істориків, зокрема М. Басараб, який зробив аналізі еволюції від культурно-просвітніх до громадсько-політичних аспектів у діяльності громадських організацій, у визначенні їхньої ролі в державотворчих процесах (Басараб, 2007 р.), М. Журби, що вивчав питання вітчизняної та зарубіжної історіографічної традиції діяльності сільських громадських організацій України (Журба, 2003 р.), Є. Костюка, що зосереджував увагу на особливості створення та функціонування системи виробничих громадських об'єднань УСРР (Костюк, 2010 р.), В. Молоткіної, що здійснив комплексний аналіз культурно-освітньої діяльності громадських організацій (Молоткіна, 2005 р.) та інші.

Водночас важливу роль в становленні поглядів на участі молоді в процесах інституціоналізації громадянського суспільства відіграли праці дослідників соціологічних наук, зокрема таких науковців як О. Бень, що дослідила класифікацію молодіжних громадських організацій відповідно до їхніх функцій, запропонувати систему критеріїв класифікації молодіжних організацій (Бень, 2008), В. Барабаш, який цікавився проблемами інституціоналізації сучасного молодіжного руху України (Барабаш, 2005), Д. Акімов, що зосереджував увагу на феномені громадянської активності в пострадянській Україні, аналізував умови та особливості її інституціоналізації, технологічну специфіку стимулювання громадянської активності в українському суспільстві, (Акімов, 2004). Тенденції розвитку молодіжного руху досліджували В. Кулик, Т. Голобуцька, О. Голобуцький, О. Корнієвський, В. Якушик та ін.

Найбільшу увагу дослідженню процесів становлення громадянського суспільства, розвитку його інститутів приділяли політологи, які з різних позицій підходили до участі молоді в діяльності інститутів громадянського суспільства, взаємодії з органами державного управління, що пояснюється функціональними можливості ІГС як фактору управління розвитком громадянського суспільства. Теоретичний аналіз праць українських учених в політично-правових аспектах умовно можна розподілити на чотири напрями, що досліджували інституціоналізацію громадянського суспільства. До першого напрямку праць віднесено ті, в яких досліджувалися проблеми становлення молодіжної політики в Україні (Є. Бородін, М. Головатий, М. Перепелиця, В. Омельчук та інші). Праці другого напрямку розробляли методологічний апарат дослідження інституціоналізації громадянського суспільства, сутність, структура, умови, форми функціонування (О. Бень, Г. Зеленько, М. Іванюк, О. Михайловська, Н. Крицкалюк та інші). До третього напрямку можна віднести роботи щодо впливу громадських об'єднань та молодіжного руху на становлення громадянського суспільства (В. Барабаш, В. Головенько, В. Кулик, А. Матвійчук, С. Москаленко, В. Пащенко, С. Терницька та інші). Четвертий напрямок представлений роботами щодо аналізу взаємодії громадянського суспільства та держави, їх співвідношення та механізмів взаємодії (В. Давиденко, О. Пікалова, В. Надрага, В. Новак та інші).

Серед педагогічних розвідок у руслі дослідження інститутів громадянського суспільства як бази формування соціальної активності молоді привертала увагу питання соціально-педагогічної діяльності сучасних громадських молодіжних організацій (Ю. Поліщук, 2006), управління організаційно-педагогічною діяльністю недержавних установ у сфері соціального захисту дітей та молоді (В. Кошіль, 2015), просвітницько-педагогічної діяльності студентських громадських організацій університетів України (С. Черкасова, 2001), соціально-педагогічні умови гендерного виховання жінок-лідерів у діяльності громадських організацій та рухів (О. Болотська, 2008), формування готовності майбутніх соціальних педагогів до роботи з громадськими дитячими та молодіжними організаціями (О. Лісовець, 2008), соціалізація підлітків у діяльності молодіжних організацій (О. Панагушина, 2008), соціалізація молоді Великої Британії у діяльності молодіжних організацій (Л. Гордієнко, 2005), соціально-педагогічні умови взаємодії державних і громадських організацій з профілактики ВІЛ/СНІДУ серед учнівської молоді (С. Терницька, 2009), трудова соціалізація молоді в діяльності громадських організацій та рухів (Ю. Філіппов, 2009), соціально-педагогічна підтримка діяльності дитячих громадських об'єднань України (Л. Романовська, 2012) та інші.

Отже, більшість дослідників приділяють увагу визначенню сутності та ролі громадянського суспільства, інституціонального розвитку,

інтеграції інститутів громадянського суспільства в соціокультурну структуру, тоді як педагогічний вплив ІГС на молодь з позиції впливу на формування соціальної активності потребує подальшої наукової розвідки. Водночас, розвиток громадянського суспільства, а як наслідок й форм, завдань, функцій та напрямків діяльності ІГС стає надійним фундаментом для формування соціальної активності молоді. Саме тому, на нашу думку, розробка ефективної системи формування соціальної активності молоді під час діяльності в ІГС буде сприяти розвитку соціальної активності молоді зокрема, та розвитку громадянського суспільства загалом. Оскільки в руслі нашого дослідження об'єднуючою складовою для ІГС є саме молода людина, то трансформація молодіжних об'єднань різних сфер впливу навколо певної ідеї сприяє посиленню соціальної значущості їхньої діяльності.

Мета статі – дослідження етапів становлення та розвитку інститутів громадянського суспільства в контексті формування соціальної активності молоді.

У рамках нашого дослідження формування соціальної активності молоді під час діяльності в ІГС, особливий інтерес викликають наступні об'єднання: **громадські організації, благодійні фонди, молодіжні центри, молодіжні громадські ради**. У названих ІГС молодь бере безпосередню участь, визначає напрямки та орієнтири діяльності, а отже виявляє свою соціальну активність, що сприяє розвитку громадянського суспільства.

Процес становлення інституту громадських об'єднань тривав довгий час, адже об'єднання людей часто не диференціювалися за характером виконуваних ними функцій, поєднуючи економічні цілі із завданнями професійної, релігійної, політичної чи громадської організації.

Науковці по-різному наводять періодизацію становлення інститутів громадянського суспільства. Так, Н. Крицкалюк визначав основні етапи інституціональних змін громадянського суспільства: (перший – 1985–1996 рр. – первинна інституціоналізація; другий – 1996–2004 рр. – створення нормативно-правової бази; третій – 2004–2012 рр. – формування функціональної дієздатності громадянського суспільства; четвертий – з 2013 р. по теперішній час – розробка Стратегії державної політики сприяння розвитку громадянського суспільства, децентралізація (Крицкалюк, 2016). О. Михайловська визначає, що на першому етапі даного процесу (1985–1996 рр.) відбулось становлення первинної інституціоналізації. Другий етап (1996–2004 рр.) визначений формуванням інституціональної стабільності. На третьому етапі – (з 2004 року і по цей час) триває формування функціональної дієздатності громадянського суспільства (Михайловська, 2009).

Виходячи з соціально-політичних умов розвитку країни в другій половині XIX – на початку XX ст. та ходу реформ у галузі освіти й офіційного статусу студентських громадських організацій університетів

України, С. Черкасова виділяє два етапи їх просвітницько-педагогічної діяльності (Черкасова, 2001):

Перший етап (1863–1901 рр.) – етап створення студентських громадських організацій, які діяли переважно нелегально. Внаслідок освітніх реформ 60-80-х рр. XIX ст. соціальний стан студентської молоді постійно змінювався, право на навчання у вищих навчальних закладах отримували представники різних верств населення, а не тільки панівних класів. У зв'язку з цим характерним для першого етапу діяльності студентських громадських організацій були підготовка й проведення просвітницько-педагогічної роботи серед студентської молоді з урахуванням станово-класових змін у суспільстві, створення студентами перших недільних шкіл та активна просвітницька діяльність серед учнів цих шкіл.

Другий етап (1901–1917 рр.) – етап кількісного зростання студентських громадських організацій та їх легалізації, яка давала можливість для проведення більш широкої просвітницько-педагогічної діяльності не тільки серед студентства, а й серед населення. Цьому етапові було притаманне проведення масових просвітницьких заходів серед студентської молоді та населення, поява організацій політичного спрямування, розширення змісту просвітницько-педагогічної діяльності і відповідно нових форм роботи.

Ураховуючи аналіз широкого спектру наукових досліджень питання історичних трансформацій громадянського суспільства та його інституцій було запропоновано власну періодизацію процесів становлення та розвитку інститутів громадянського суспільства (у руслі нашого дослідження – громадські організації, благодійні фонди, молодіжні громадські ради, молодіжні центри), з урахування ролі молоді в її процесах.

I етап розвитку громадянського суспільства – «Зародження інститутів громадянського суспільства» (IX-XIX століття) характеризується трансформацією від церковної соціальної допомоги, князівського меценатства до культурно-просвітницької діяльності братств.

Структура громадянського суспільства Київської Русі була представлена цілою низкою інститутів: сім'я, верв, вулиця, віче, ряд, церква. На різних етапах розвитку Київської держави та суспільства виникали й інші громадські утворення, що мали тимчасовий або менш значний за своєю соціально-політичною вагою характер. Церква, монополізувавши право впливу на духовне й тасмне в людині, закріпила за собою ту галузь суспільних відносин, до якої держава або ледь дотягувалася, або зовсім не доходила. Тому церква по праву поступово ставала найбільш постійним інститутом громадянського суспільства IX-XV ст. (Грамчук, 2001). Водночас, монастирі були центрами соціальної допомоги знедоленим і незаможним, виконуючи три основні

функції: забезпечення нужденних грошима й натуральними продуктами (милостиня), лікування та навчання (Донік, 2005, с. 164-170).

Водночас, молодіжні громадські організації пройшли непростий шлях у своєму соціальному становленні від перших громадських об'єднань XVI ст. до організаційних структур, що мають певну систему механізмів взаємодії з державними органами, з власними цілями, завданнями та цінностями.

Важливу роль у справі піднесення національно-релігійної свідомості українського народу відігравали громадські організації міщанства – братства, що значну увагу приділяли влаштуванню шпиталів, притулків, лікарень, шкіл, друкарень, реставруванню соборів, моральному й церковно-релігійному вихованню молоді. Із появою на політичній арені козацтва останнє перебирає на себе функції головного захисника національно-релігійних інтересів українців. Створення під час Визвольної війни середини XVII ст. Української козацької держави прискорило зростання самосвідомості, утвердило почуття єдності й національної гідності народу (Донік, 2005, с. 171).

У XVI-XVIII ст. відбувається процес переструктурування українського суспільства. Потіснивши родову князівсько-боярську знать, формується нова верства українського суспільства – козаки, і разом із тим розпочинається міщансько-братський період, за часів якого помітно розширився спектр українських благодійних організацій, заклавши основи громадської доброчинності. Силами міських братств створюються благодійні лікарні, притулки, друкарні, школи тощо; розвивається благодійність ремісничих цехів (О. Безпалько та ін., 2008).

Організоване життя української молоді почалося, на думку науковців, у XV-XVI ст. і пов'язане з діяльністю братств – громадських об'єднань, створених для захисту певних груп населення, з релігійною, благодійною чи культурно-просвітницькою метою. Хоча членами братств були люди зрілого віку, багато документів містять згадки про молодь. Часто при братствах функціонували окремі «молодечі» братства для молодих людей. Так, у XVI ст. в Острозькій академії було створене «Юнацьке братство», а з початку XVII ст. такі організації існували в різних братських школах, реєстрували їх не державні структури, а церковне керівництво. Наприкінці XVII – початку XVIII ст. роль братств у суспільно-політичному житті значно знизилася, стали зникати і братські об'єднання для дітей та молоді. Натомість з'являються гуртки на базі навчальних закладів у великих містах (Лісовець, 2011).

Із XVIII ст. розвиток громадської доброчинності відбувався під державним наглядом, який визнав власну соціальну відповідальність, організував форми утримування окремих соціально незахищених груп людей, зміцнюючи традиції громадської доброчинності там, де цілі влади та суспільства збігалися. Відповідно фінансування соціальних програм здійснювалося державою, церквою, різними громадськими організаціями й приватними особами.

II етап розвитку громадянського суспільства – «Організаційний розвиток інститутів громадянського суспільства» (XIX – початок XX ст.) характеризується масовими громадськими та студентськими рухами, які контролюються державними органами та розвитком освітнього напрямку серед благодійної діяльності.

На початку XIX прийшов час актуалізувати й оптимізувати меценатську діяльність, взявши за приклад історію українського меценатства. Важливо зазначити, що звернення представників різних соціальних прошарків до нагальних проблем суспільства в 60-70-х рр. XIX ст. сприяло оформленню організованих форм доброчинності, які стали провідними в наступні десятиліття – спеціальні попечительства, комітети, товариства, фонди, заклади та установи (усе це відбувалося в руслі загального піднесення легальної громадської діяльності). Вони надавали можливість збіднілим верствам населення як отримати матеріальну підтримку, так і включитися до більш-менш повноцінного життя, що свідчило про якісно новий ступінь розвитку суспільства. Тоді ж відбулося суттєве зміщення вектора благодійних зусиль. Опіка людей похилого віку, дітей, інвалідів, скалічених та відставних вояків відсувалася на другий план. Натомість, на першому стояли сприяння освіти, охороні здоров'я й різнобічна допомога міській бідноті, що дозволяло пом'якшити соціальні контрасти, підняти рівень міської гігієни, грамотності простого люду (Власов, 2001, с. 113–114).

У руслі нашого дослідження важливо відзначити, що масовий громадський рух на території України почав активно розвиватися саме в XIX ст. Із 40-х років XIX ст. до 1917 р. було створено понад 2,5 тисячі громадських об'єднань, серед них і молодіжні. Так, у 1816 р. в Перемишлі нелегально діяв гурток української молоді, що поставив за мету боротися за впровадження в народних школах рідної мови. Пізніше виникли таємні товариства в духовних училищах Києва, у Вінницькій гімназії.

Слід наголосити, що з 60-х років XIX ст. молодіжні організації почали формуватися в студентському середовищі. Під впливом таємних самоосвітніх організацій української молоді, що спочатку називалися громадами, а згодом гуртками, потрапили майже всі середні та вищі школи, у яких навчалося хоча б кілька десятків учнів чи студентів-українців. Вони мали управи, очолювані студентами чи старшими учнями – семаками. На початку 90-х років представники гуртків щороку проводили крайові конференції. У 1897 р. почала роботу Всеукраїнська загальна організація – федерація 200 громадських студентських груп на чолі з консультативним документом, об'єднавши понад 450 учасників. Перший період в історії дитячих і молодіжних організацій тривав до кінця XIX ст. Їхня діяльність була здебільшого спрямована на розв'язання загальнонаціональних питань, зокрема проблем соціальної справедливості, національного самовизначення (Лісовець, 2011).

На початку ХХ ст. в Україні починає формуватися система соціального захисту, що поєднувала державні, церковні, станові, земські, міські, різних громадських товариств і окремих осіб благодійні заклади. Причому установи двох останніх видів щодо своєї кількості та охоплення тих, хто потребував опіки, посідали провідне місце в суспільстві. Більшість благодійників, які брали участь у роботі громадських, земських і міських товариств та закладів, усе більше усвідомлювали свою діяльність як опозиційну, спостерігаючи явний розрив між результатами власних зусиль і різким зростанням соціальних груп, які потребували різнобічної допомоги.

III етап розвитку громадянського суспільства – «Застій розвитку інститутів громадянського суспільства» (1919-1980 рр. ХХ ст.) характеризується припиненням меценатської діяльності та ідеологічними партійними орієнтирами молодіжного руху.

Важливо зазначити, що радянська доба визначила громадянську активність як нелегальну, що значно пригальмувало розвиток громадянського суспільства в порівнянні з європейськими країнами, призводячи до звуження змістовного наповнення даного поняття. Проте період застою спровокував відлигу громадянської активності, що призвело до збільшення кількості громадських організацій та різноманітності їхньої діяльності. Сформувалась значна кількість об'єднань, що мали допомагати досягненню цілей партійних органів (комсомол, жіночі, ветеранські, творчі організації, «комітети боротьби за мир» тощо). Разом з цим, процес «перебудови» та демократизації, незадоволеність громадян соціально-економічною, культурною, екологічною політикою держави сприяли появі перших легальних громадських об'єднань, діяльність яких не відповідала офіційній лінії Комуністичної партії.

У межах нашого дослідження важливо, що в даний період широкого розповсюдження у молодіжному середовищі набувають «неформальні» групи та об'єднання, зорганізовані на засадах культурологічних інтересів молоді. Буквально за кілька років виникли сотні клубів самодіяльної пісні, театрів-студій, літературних, спортивно-туристичних, технічних, історико-культурологічних, екологічних, релігійних молодіжних об'єднань. Тільки у м. Кривому Розі 1988 року діяло 50 аматорських об'єднань молоді (Барабаш, 2005).

Названі молодіжні клуби, що об'єднували молоді за інтересами, поглядами, захопленнями стали протитіпами сучасних молодіжних центрів, які виступають платформою для реалізації молодіжних ініціатив, формування соціальної активності молоді.

Відзначимо, що в 1971 році при житлово-експлуатаційних конторах в Україні починають створюватися перші підліткові клуби (аналог європейський молодіжних центрів). Держава прагнула не просто забрати підлітків з вулиці, а й усебічно їх розвивати через організоване дозвілля. Система фінансувалась у вигляді 2% від сплати кожного мешканця з

комунальні послуги. Сьогодні ж клубна система втратила чітко сформульовані цілі, педагогів, дітей, а також матеріально-технічну базу та приблизно 70-80% приміщень (Молодіжні центри, 2017).

IV етап розвитку громадянського суспільства – «Первинна інституціоналізація» (1980-1991 рр. XX ст.) характеризується розвитком громадських та неформальних об'єднань, розвитком політично незалежного молодіжного руху.

На даному етапі в суспільстві тільки починає формуватися громадська думка щодо спільних нагальних потреб, народжуються потреби у реалізації та захисті власних інтересів через створення асоціацій, об'єднань, спілок, кооперативів, початком формування громадянського суспільства, то його можна умовно назвати етапом первинної інституціоналізації.

Поштовхом до створення перших інститутів громадянського суспільства став курс держави на перебудову. В усіх сферах суспільно-політичного життя починається активне їх формування. Економічну сферу громадянського суспільства складають сукупність економічних інститутів і відносин з приводу реалізації людьми права власності, виробництва й обміну товарами та послугами. Водночас, важливим стає факт створення відповідних соціальних інститутів, а саме: добровільні організації, благодійні фонди, творчі спілки, клуби за інтересами, незалежні засоби масової інформації, різноманітні конфесії, що сприяло формуванню структури інститутів громадянського суспільства. Не менш активно проходив процес утворення інститутів у цій сфері. Такі організації, як «Союз-«Чорнобиль», Республіканський Фонд відродження України, Українське товариство тверезості та здоров'я, (Михайловська, 2009).

Слід наголосити, що з середини 80-х років XX ст. прослідковувалось відродження та розвиток в українському дитячому та молодіжному русі різноманітності громадських об'єднань, становлення державних структур, що займаються створенням та реалізацією молодіжної політики, упровадженням необхідної правової бази розвитку молодіжного та дитячого руху (Головенько, 1994).

Із 1985 року починають з'являтися небагаточисельні неформальні групи молоді, в основі діяльності яких було прагнення реалізувати свої потреби через зближення в невеликі групи зі своїми ровесниками, однопумцями, яких, в основному, задовольняли інтереси особистого характеру. Серед них виділяються такі групи як фанати, панки, рокери, металісти та інші. Нерідко їх дії викликали зневагу і протест в іншій частині молоді, населення республіки. Їх поява була результатом, відповіддю деякої частини молоді на багаторічну практику державних, партійних і комсомольських органів недопущення створення яких би то не було нових молодіжних груп і організацій, крім існуючої на той час єдиної масової молодіжної організації – комсомолу. Тому поява нових молодіжних самодіяльних об'єднань була відповіддю на цю заборону,

волевиявленням значної кількості молоді до самопрояву і самореалізації своїх можливостей.

V етап розвитку громадянського суспільства – «Законодавче регулювання» (1991-2004 рр. XX ст.) характеризується формуванням законодавчої бази ІГС, включенням молодіжного руху до політичного життя країни.

О. Корнієвський, В. Якушик визначають «інтегративним» періодом кінець 1990 р. – серпень 1991 р., оскільки в цей час спостерігалось поглиблення політичної диференціації, у тому числі й за партійною ознакою, період подальшої інтеграції молодіжних об'єднань в єдиний український молодіжний рух за національну державність, демократичні перетворення і соціальну справедливість, період пошуку ними оптимальної організаційної моделі співпраці на всеукраїнському та регіональному рівнях. А з серпня 1991 р. розпочався етап інституціоналізації, формування інтегрованої сукупності державних і недержавних громадських інституцій, організацій, установ, що ставлять за мету створення необхідних умов для самореалізації молоді, сприяння її соціальному становленню та розвитку. Пріоритетними функціями молодіжного руху стають соціально-захисна, патріотично-виховна та комунікативна (Корнієвський, Якушик, 1997).

У межах нашого дослідження важливо зазначити, що під час 1991–1994 рр. мало місце природне затухання трансформаторського суспільно-політичного руху, що досягнув своєї мети. Його лідери зосередились на створенні нових політичних партій націонал-патріотичного спрямування. Громадські організації, що боролися з радянським режимом, зменшили рівень своєї активності, багато з них почали діяти при новосформованих політичних партіях. Знизився і загальний рівень громадської активності, оскільки населення зосередилось на виживанні у складних соціально-економічних умовах. Разом з цим, процес створення нових інститутів громадянського суспільства повністю не зупинився. Зокрема, у цей час реєструється близько 600 громадських організацій всеукраїнського та міжнародного рівня, серед яких і ті, що мали досвід функціонування за радянської доби (інвалідів, ветеранів, спортивно-фізкультурні, товариства сприяння обороні тощо).

Важливо відзначити, що практика залучення громадськості до спільної роботи з органами виконавчої влади розпочалася ще 1993 року. Однією з перших розпочала свою роботу Рада підприємців України при Кабінеті Міністрів України (постанова Кабінету Міністрів України № 210 від 22 березня 1993 року). Головною метою діяльності Ради стало забезпечення ефективної співпраці підприємницьких структур з урядом України та іншими органами державної виконавчої влади в реалізації державної політики розвитку підприємництва та формуванні ринкової інфраструктури.

Важливим фактом у процесі розвитку інститутів громадянського суспільства стало продовження законодавчого врегулювання їхньої діяльності починаючи з 1996 р. Так були прийняті: Конституція України від 28 червня 1996 року (з останніми змінами та доповненнями від 12 квітня 2012 року), Закон України «Про громадські об'єднання» від 22 червня 2012 року, Закон України «Про благодійну діяльність та благодійні організації» від 5 липня 2012 року, Закон України «Про молодіжні та дитячі громадські організації» від 1 грудня 1998 року (зі змінами та доповненнями від 2 грудня 2010 року), Закон України «Про професійних творчих працівників та творчі спілки» від 7 жовтня 1997 року (зі змінами та доповненнями від 12 грудня 2012 року), Закон України «Про місцеве самоврядування в Україні» (21.05.1997 р.), Закон України «Про внесення змін до Закону України «Про об'єднання громадян» (11.07.2001 р.), Закон України «Про органи самоорганізації населення» (11.07.2001 р.), Закон України «Про політичні партії в Україні» (05.04.2001 р.), а також Указами Президента України «Про забезпечення умов для більш широкої участі громадськості у формуванні та реалізації державної політики» (31.07.2004 р.) та Постановами Кабінету Міністрів України «Про затвердження Положення про волонтерську діяльність у сфері надання соціальних послуг». У 1997 р. Кабінет Міністрів України ухвалив програму «Молодь України», а в 1999 р. виходить Указ Президента України «Про першочергові заходи щодо реалізації державної молодіжної політики та підтримки молодіжних громадських організацій» тощо.

Важливо, що одним з успішних прикладів роботи громадської структури щодо залучення молоді до державного управління є діяльність Молодіжного уряду України, створеного в 1998 році з метою участі у виробленні та реалізації молодіжної політики в Україні органами державної влади, політичними та громадськими організаціями. Об'єднання молоді дедалі активніше беруть участь у суспільно-політичних процесах реалізують програми щодо залучення молоді до державотворчих процесів, займаються її професійною орієнтацією (Коваль, Остапюк, 2010, с. 180-188).

VI етап розвитку громадянського суспільства – «Формування функціональної дієздатності» (2004 – 2014 рр. XXI ст.) характеризується впровадженням загальнодержавної підтримки програм молоді, молодіжних об'єднань та центрів, зростає рівень співпраці органів державної влади та громадськості.

У 2003-2004 рр. були прийняті урядові рішення про механізми залучення громадськості до формування та реалізації державної політики (консультації з громадськістю, громадські ради при органах влади). Загалом, за даними Українського незалежного центру політичних досліджень при центральних органах влади 2003 року існувало 16 громадських рад, однак більшість з них були чисто формальними; деякі з цих рад не проводили засідань понад рік. наведеними в довіднику

(Лациба, 2003). На той час при Президентові України було створено 27 консультативно-дорадчих органів, але переважна частина їх мала міжвідомчий статус і складалася лише з державних службовців. Деякі з цих органів працювали у якості експертних рад, до складу яких входило вузьке коло науковців. Проте з усього загалу громадських органів ними було виявлено лише чотири, які реально працювали. Схожа ситуація склалася і при Кабінеті Міністрів України, де було створено 23 консультативно-дорадчі органи, але тільки два з них можна було вважати громадськими радами з необхідними повноваженнями.

Водночас важливо зазначити, що в на даному етапі продовжується тенденція збільшення громадських об'єднань за участі молоді, а також платформ для реалізації молодіжної активності. Так, у 2003 році в Україні було 1656 підліткових клубів, а у 2007 – вже 1506. Пізніше їх залишилося близько 1000 і ще близько 100 створені за ініціативи громадських організацій та благодійних фондів. Окрім цього, ще 17 обласних молодіжних центрів виникли за ініціативи обласних рад і державних адміністрацій. Існує тенденція поступового перетворення молодіжних центрів праці в молодіжні центри, що дозволяє їх розширити спектр послуг та охопити своєю діяльністю ширше коло молоді. На даний час молодіжні центри та клуби перебувають в сфері управління органів місцевого самоврядування, проте формального цього не регламентує жоден документ. На практиці підлітковими клубами керують комунальні підприємства, структурні підрозділи з питань молоді, освіти, культури місцевих державних адміністрацій або інших відомств (Молодіжні центри, 2007).

У рамках нашого дослідження формування соціальної активності молоді в ІГС важливо відзначити, що в 2009 р. урядом було прийнято «Державну цільову соціальну програму «Молодь України на 2009 – 2015 роки»». Метою Програми було створення системи правових та соціально-економічних умов для ефективної соціалізації та самореалізації молоді, забезпечення всебічної підтримки та розвитку її громадської активності, реалізації інтелектуального, фізичного, творчого потенціалу молоді, розв'язання її проблем.

Для ефективної соціалізації та самореалізації молоді необхідно забезпечити реалізацію виваженої державної молодіжної політики та участь молоді у розбудові демократичної держави, а також залучення організацій, які мають досвід роботи з молоддю, значні ресурси для надання соціальних та інших послуг.

VII етап розвитку громадянського суспільства – «Трансформаційний період» (з 2013 р. по теперішній час) характеризується впливом громадськості на суспільно-політичні перетворення.

Починаючи з 2013 року спостерігається активізація громадянського суспільства та ініціювання ним Євромайдану 2013 р. і Революції Гідності 2014 р., посилення волонтерських рухів та реформаторських рухів,

спрямованих на євроінтеграцію (2013-2016 рр.) (Крішак, 2017, с. 109-111). Водночас основними тенденціями розвитку громадянського суспільства в Україні виступають: 1) подальше посилення інститутів громадянського суспільства, насамперед громадських і волонтерських організацій, у політичному житті України і трансформація громадянського суспільства в активний елемент національної політичної системи; 2) інтеграція українського громадянського суспільства та його інститутів у Громадянський форум держав-учасниць ЄС, як це передбачено Угодою про асоціацію між Україною та ЄС від 2014 р.; 3) посилення функції громадського контролю за діяльністю органів державної влади й органів місцевого самоврядування та їх посадових осіб, а також антикорупційної функції громадянського суспільства; 4) подальший розвиток волонтерського руху та його активізація в процесі реінтеграції АР Крим й окремих районів Донецької та Луганської областей; 5) подальша диференціація структури громадянського суспільства та легалізація нових типів і видів інститутів громадянського суспільства; 6) активізація діяльності асоціацій місцевого самоврядування та інших інститутів громадянського суспільства як партнерів органів місцевого самоврядування; 7) активізація громадських рухів і соціальних мереж з дальшою легітимацією їх конституційноправового статусу; 8) унормування в Конституції України засад партнерства громадянського суспільства та Української держави, а також механізмів контролю інститутів громадянського суспільства за діяльністю органів державної влади та їх посадових осіб (Чистоколяний, 2016, с. 17).

Станом на 2019 рік частина території України окупована, тривають воєнні дії. Тим не менше у своїй більшості українське суспільство й державно-політична влада є консолідованими. Інтенсивна внутрішня інтеграція суспільства відбувається в умовах воєнних дій і потужного пропагандистського тиску ззовні, серйозних соціально-економічних проблем. Водночас громадянське суспільство вийшло на новий рівень суб'єктності, в стислі строки подолавши відстань від стану боротьби за своє існування до статусу активної суспільно-політичної сили (Яблонський, 2015).

Тренд усього періоду незалежності щодо збільшення кількості зареєстрованих громадських об'єднань у 2014 р. змінився: формальна кількість ОГС скоротилася до рівня 2009 р. Втрата контролю українською владою над територіями Криму й частини сходу України призвела до дефіциту можливостей щодо точного обліку кількісних та якісних показників ОГС. Експертні дані вказують на те, що велика кількість ОГС, які знаходяться на території України, де тимчасово не діє Конституція України, зазнають утисків у своїй діяльності, позбавлені можливостей повноцінного розвитку, припинили функціонування (Яблонський, 2015).

Станом на 2015 рік в Україні зареєстровано близько 68 тис. громадських організацій різного рівня, об'єднуючи більше 25 млн.

громадян у т. ч. місцеві осередки (Кармазіна, 2015). При цьому до реально працюючих можна віднести не більше третини зареєстрованих організацій, інші не знаходять за реєстраційними адресами і додаткові відомості про їхнє розташування відсутні (на думку окремих експертів, кількість активно працюючих громадських об'єднань взагалі становить 3–4 тисячі).

У 2017 році відбулось законодавче закріплення діяльності молодіжних центрів в Україні, зокрема: затверджено Національний знак якості та критерії якості для молодіжних центрів, Верховною Радою була прийнята поправка №150 до Бюджетного кодексу України, що дозволяє фінансувати діяльність молодіжних центрів з місцевих бюджетів, Кабінетом міністрів України була прийнята Постанова про затвердження Типового положення про молодіжний центр та про експертну раду при молодіжному центрі, затверджена «Модель реалізації молодіжної політики в умовах децентралізації». Також окремий розділ присвячений молодіжним центрам у громадах був створений на порталі про децентралізацію (<http://decentralization.gov.ua/en/youth/molodizhni-tsentry-v-hromadakh>).

У руслі дослідження формування соціальної активності молоді в інститутах громадянського суспільства варто відзначити, що останній період, який досі триває в розвитку громадянського суспільства вважається найбільш рушійним, оскільки провокує досить кардинальні трансформаційні зміни в історії становлення ІГС (зокрема, громадських організацій, молодіжних центрів, молодіжних рад, благодійних фондів). Спостерігається збільшення активності громадських організацій та їх орієнтація на волонтерську допомогу, підтримку населення, що постраждало від збройного конфлікту на Донбасі, благодійні фонди, міжнародні донорські організації акцентують свою діяльність на допомозі внутрішньо-переміщеним особам, відновлення житлових приміщень тощо. Водночас розширення мережі молодіжних центрів на даному етапі сприяє налагодженню взаємодії між людьми, облаштування умов для діалогічної взаємодії, організації культурно-просвітницького простору.

Сформована періодизація історичного перебігу розвитку інститутів громадянського суспільства показала, що тернистий шлях благодійної, громадської діяльності відображався в ціннісних пріоритетах, неупередженості поглядів та векторним спрямуванням молодіжної громадської діяльності на шляху формування соціальної активності молоді. Від зародження меценатської діяльності як передумовою громадської активності кризь оптимізацію системи роботи, законодавчого врегулювання до формування функціональної дієздатності ІГС продовжують створювати мережу ефективних інструментів формування громадянської свідомості, соціальної активності молоді, використовуючи комплексний системний підхід застосування всіх ресурсних можливостей ІГС. Проте якість даних процесів в умовах сучасних

евроінтеграційних орієнтирів обумовлена доцільністю використання закордонного досвіду діяльності громадського сектору в руслі нашого дослідження.

Разом із загальними тенденціями діяльності громадського суспільства спостерігається активізація молодіжної спільноти, хоча і хаотично, поодинокі, без певної систематичності, що обумовлено відсутністю досвіду в реалізації соціальної активності. Отже, підтверджується доцільність подальшої розробки системи формування соціальної активності молоді в діяльності ІГС.

Список використаної літератури

- 1. Акімов Д. І.** Стимулювання громадянської активності в українському суспільстві як проблема соціоінженерної діяльності: дис. ... канд. соц. наук: 22.00.04 / Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна. Харків, 2004. 570 с.
- 2. Барабаш В. В.** Інституціоналізація сучасного молодіжного руху України: тенденції та проблеми: автореф. дис. ... канд. соціол. наук: 22.00.04 / Національний університет внутрішніх справ. Харків, 2005. 21 с.
- 3. Басараб М. М.** Роль громадських організацій Закарпаття в державотворчих процесах наприкінці 80-х – на початку 90-х рр. ХХ ст.: автореф. канд. ... істор. наук: 07.00.01 / Ужгородський національний університет. Ужгород, 2007. 22 с.
- 4. Болотська О. А.** Соціально-педагогічні умови гендерного виховання жінок-лідерів у діяльності громадських організацій та рухів: автореф. канд. ... пед. наук: 13.00.05 / Луганський національний педагогічний університет імені Тараса Шевченка. Луганськ, 2008. 21 с.
- 5. Бень О. Т.** Молодіжні громадські організації: концептуалізація поняття, функції, класифікація [Електронний ресурс]. URL: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vlnu_sociology/2008_02/Ben'.pdf.
- 6. Благодійні інституції України: сучасний стан та перспективи розвитку (за результатами соціологічного дослідження) /** О. В. Безпалько та ін.; за заг. ред. А. В. Гулевської-Черниш. Київ: Книга плюс, 2008. 120 с.
- 7. Власов П. В.** Благотворительность и милосердие в России. Москва, 2001. 214 с.
- 8. Головенько В. А.** Український молодіжний рух: історія та сьогодення. Київ: Наукова думка, 1994. 111 с.
- 9. Гордієнко Л. О.** Соціалізація молоді Великої Британії у діяльності молодіжних організацій: автореф. канд. ... пед. наук: 13.00.05 / Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 2005. 25 с.
- 10. Громадські ради в Україні. Довідник /** епорядник М. Лациба. Київ: Укр. незалеж. центр політ. дослідж., 2003. 232 с.
- 11. Грамчук А. В.** Особливості становлення громадянського суспільства в Україні: теорія і практика: автореф. канд. ... політ. наук: 23.00.02 / Одеська національна юридична академія. Одеса, 2001. 18 с.
- 12. Діяльність громадських об'єднань в Україні у 2015 році: статистичний бюлетень /** Державна служба статистики; відп. за вип. О. О. Кармазіна. Київ, 2015. 100 с.
- 13. Донік О. М.** Благодійність в Україні (XIX – початок ХХ ст.).

Український історичний журнал. 2005. № 4. С. 160–174. **14. Журба М. А.** Громадські об'єднання українського села: етнонаціональні та міжнародні аспекти діяльності (20–30 рр. ХХ ст.): автореф. д-ра істор. наук: 07.00.01 / Донецький національний університет. Донецьк, 2003. 27 с. **15. Коваль Г., Остапюк О.** Залучення молоді до процесів державотворення в Україні. *Сучасна українська політика*. Київ, 2010. Вип. 21. С. 180–188. **16. Костюк Є. С.** Громадські об'єднання у соціалістичній модернізації індустріальної сфери України (20–30-ті рр. ХХ ст.): автореф. канд. ... істор. наук: 07.00.01 / Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 2010. 22 с. **17. Кошіль В. І.** Управління організаційно-педагогічною діяльністю недержавних установ у сфері соціального захисту дітей та молоді: автореф. канд. пед. наук: 13.00.06 / Національна академія педагогічних наук України Державний вищий навчальний заклад «Університет менеджменту освіти». Київ, 2015. 23 с. **18. Крицак І. В.** Нормативно-правове забезпечення розвитку громадянського суспільства в Україні. *Правоохоронна функція держави: теоретико-методологічні та історико-правові проблеми*. Харків, 2017. Вип. 4. С. 109–111. **19. Крицкалюк Н. І.** Інституціоналізація громадянського суспільства як чинник становлення демократії в Україні: автореф. канд. .. політ. наук: 23.00.02 / Національна академія наук України інститут держави і права ім. В. М. Корецького. Київ, 2016. 24 с. **20. Корнієвський О. А., Якушик В. М.** Молодіжний рух та політичні об'єднання в сучасній Україні. Київ: Київ. братство, 1997. 125 с. **21. Лісовець О. В.** Теорія і методика роботи з дитячими та молодіжними організаціями України: навч. посіб. Київ: ВЦ «Академія», 2011. 256 с. **22. Молодіжні центри України: досвід, передумови, приклади створення.** Київ, 2017. 12 с. **23. Молоткіна В. К.** Культурно-освітня діяльність громадських організацій України в умовах НЕПу (1921–1929 рр.): автореф. канд. ... істор. наук: 07.00.01 / Київський національний університет імені Володимира Даля. Київ, 2005. 20 с. **24. Михайловська О. Г.** Інституціоналізація громадянського суспільства в умовах політичної модернізації в сучасній Україні: автореф. канд. політичних наук: 23.00.02 / Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля. Луганськ, 2009. 26 с. **25. Панагушина О. Є.** Соціалізація підлітків у діяльності молодіжних організацій: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / Луганський національний університет імені Тараса Шевченка. Луганськ, 2008. 22 с. **26. Поліщук Ю. Й.** Соціально-педагогічна діяльність сучасних громадських молодіжних об'єднань в Україні: дис. д-ра пед. наук: 13.00.05 / Луганський національний педагогічний університет імені Тараса Шевченка. Луганськ, 2006. 315 с. **27. Розвиток** громадянського суспільства в Україні: аналіт. доп. / В. М. Яблонський, П. Ф. Вознюк, Д. М. Горелов та ін.; за ред. О. А. Корнієвського, М. М. Розумного. Київ: НІСД, 2015. 60 с. **28. Романовська Л. І.** Соціально-педагогічна підтримка діяльності дитячих громадських об'єднань України: історія і сучасність:

монографія. Вінниця: «Меркюрі-Поділля», 2012. 420 с.

29. Терницька С. В. Соціально-педагогічні умови взаємодії державних і громадських організацій з профілактики ВІЛ/СНІДУ серед учнівської молоді: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / Інститут проблем виховання Академії педагогічних наук. Київ, 2009. 22 с.

30. Черкасова С. О. Просвітницько-педагогічна діяльність студентських громадських організацій університетів України (друга половина ХІХ – початок ХХ ст.): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Харківський державний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2001. 20 с.

31. Чистоколяний Я. В. Основні напрями розвитку громадянського суспільства в незалежній Україні в трансформаційний період. *Вісник Луганського державного університету внутрішніх справ імені Е. О. Дідоренка*. 2016. №3. С. 13–19.

32. Філіппов Ю. М. Трудова соціалізація молоді в діяльності громадських організацій та рухів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / Луганський національний університет імені Тараса Шевченка. Луганськ, 2009. 20 с.

References

1. Akimov, D. I. (2004). Stymuliuvannia hromadianskoi aktyvnosti v ukrainskomu suspilstvi yak problema sotsioinzhenernoi diialnosti [Stimulation of civic activity in Ukrainian society as a problem of socioengineering activity]. *Candidate's thesis*. Kharkiv [in Ukrainian].

2. Barabash, V. V. (2005). Instytutsionalizatsiia suchasnoho molodizhnoho rukhu Ukrainy: tendentsii ta problem [Institutionalization of the contemporary Ukrainian youth movement: trends and problems]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kharkiv [in Ukrainian].

3. Basarab, M. M. (2007). Rol hromadskykh orhanizatsii Zakarpattia v derzhavotvorchykh protsesakh naprykintsi 80-x-na pochatku 90-x rr. XX st. [The role of public organizations in Transcarpathia in state-building processes in the late 80's and early 90's.]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Uzhhorod [in Ukrainian].

4. Bolotska, O. A. (2008). Sotsialno-pedahohichni umovy henderneho vykhovannia zhinok-lideriv u diialnosti hromadskykh orhanizatsii ta rukhiv [Socio-pedagogical conditions of gender education of women leaders in the activities of public organizations and movements]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Luhansk [in Ukrainian].

5. Ben, O. T. Molodizhni hromadski orhanizatsii: kontseptualizatsiia poniattia, funktsii, klasyfikatsiia [Youth NGOs: conceptualization of the concept, function, classification]. Retrieved from http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vlnu_sociology/2008_02/Ben'.pdf. [in Ukrainian].

6. Bezpalko, O. V. (Et al.). (2008). Blahodiini instytutsii Ukrainy: suchasnyi stan ta perspektyvy rozvytku (za rezultatamy sotsiolohichnoho doslidzhennia) [Charitable Institutions of Ukraine: Current State and Development Prospects (based on the results of sociological research)] / A. V. Hulevskoi-Chernysh (Ed.). Kyiv: Knyha plus [in Ukrainian].

7. Vlasov, P. V. (2001). Blagotvoritel'nost' i miloserdie v Rossii [Charity and Mercy in Russia]. Moskva [in Russian].

8. Holovenko, V. A. (1994). *Ukrainskyi molodizhnyi rukh: istoriia ta sohodennia* [Ukrainian Youth Movement: History and Present]. Kyiv: Naukova dumka [in Ukrainian].

9. Hordiienko, L. O. (2005). *Sotsializatsiia molodi Velykoi Brytanii u diialnosti molodizhnykh orhanizatsii* [Socialization of the youth of Great Britain in the activities of youth organizations]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].

10. Latsyba, M. (Eds.). (2003). *Hromadski rady v Ukraini* [Public Councils in Ukraine]. Kyiv: Ukr. nezalezh. tsentr polit. doslidzh [in Ukrainian].

11. Hramchuk, A. V. (2001). *Osoblyvosti stanovlennia hromadianskoho suspilstva v Ukraini: teoriia i praktyka* [Features of Civil Society Development in Ukraine: Theory and Practice]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Odesa [in Ukrainian].

12. Karmazina, O. O. (Eds.). (2015). *Diialnist hromadskykh obiednan v Ukraini u 2015 rotsi: statystychnyi biuletyn* [Activities of public associations in Ukraine in 2015: statistical bulletin]. Kyiv [in Ukrainian].

13. Donik, O. M. (2005). *Blahodiinist v Ukraini (XIX – pochatok XX st.)* [Charity in Ukraine (XIX – early XX centuries)]. *Ukrainskyi istorychnyi zhurnal – Ukrainian Historical Magazine*, 4, 160-174 [in Ukrainian].

14. Zhurba, M. A. (2003). *Hromadski obiednannia ukrainskoho sela: etnonatsionalni ta mizhnarodni aspekty diialnosti (20-30 rr. XX st.)* [Public associations of the Ukrainian village: ethno-national and international aspects of activity (20-30 years of the XX century)]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Donetsk [in Ukrainian].

15. Koval, H. & Ostapiuk O. (2010). *Zaluchennia molodi do protsesiv derzhavotvorennia v Ukraini* [Involvement of young people in the processes of state-building in Ukraine]. *Suchasna ukrainska polityka – Modern Ukrainian politics*, 21, 180-188 [in Ukrainian].

16. Kostiuk, Ye. S. (2010). *Hromadski obiednannia u sotsialistychnii modernizatsii industrialnoi sfery Ukrainy (20–30-ti rr. XX st.)* [Public associations in the socialist modernization of the industrial sphere of Ukraine (20-30th years of the XX century)]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].

17. Koshil, V. I. (2015). *Upravlinnia orhanizatsiino-pedahohichnoiu diialnistiu nederzhavnykh ustanov u sferi sotsialnoho zakhystu ditei ta molodi* [Management of organizational and pedagogical activity of non-state institutions in the field of social protection of children and youth]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].

18. Kritsak, I. V. (2017). *Normatyvno-pravove zabezpechennia rozvytku hromadianskoho suspilstva v Ukraini* [Regulatory and Legal Framework for the Development of Civil Society in Ukraine]. *Pravookhoronna funktsiia derzhavy: teoretyko-metodolohichni ta istoryko-pravovi problem – Law enforcement function of the state: theoretical and methodological and historical and legal problems*, 4, 109-111 [in Ukrainian].

19. Krytskaliuk, N. I. (2016). *Instytutsionalizatsiia hromadianskoho suspilstva yak chynnyk stanovlennia demokratii v Ukraini* [Institutionalization of civil society as a factor in the establishment of democracy in Ukraine]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].

20. Korniiievskyyi, O. A. & Yakushyk, V. M. (1997). *Molodizhnyi rukh ta politychni obiednannia v suchasni Ukraini* [Youth movement and

political associations in modern Ukraine]. Kyiv: Kyiv. bratstvo [in Ukrainian].

21. Lisovets, O. V. (2011). Teoriia i metodyka roboty z dytshchymy ta molodizhnymy orhanizatsiiamy Ukrainy [Theory and methodology of work with children's and youth organizations of Ukraine]. Kyiv: VTs «Akademiia» [in Ukrainian].

22. Molodizhni tsentry Ukrainy: dosvid, peredumovy, pryklady stvorennia [Youth centers of Ukraine: experience, background, examples of creation]. (2017). Kyiv [in Ukrainian].

23. Molotkina, V. K. (2005). Kulturno-osvitnia diialnist hromadskykh orhanizatsii Ukrainy v umovakh NEPu (1921-1929 rr.) [Cultural and educational activity of public organizations of Ukraine in the conditions of the NEP (1921-1929)]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].

24. Mykhailovska, O. H. (2009). Instytutsionalizatsiia hromadianskoho suspilstva v umovakh politychnoi modernizatsii v suchasni Ukraini [Institutionalization of civil society in the context of political modernization in modern Ukraine]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Luhansk [in Ukrainian].

25. Panahushyna, O. Ye. (2008). Sotsializatsiia pidlitkiv u diialnosti molodizhnykh orhanizatsii [Socialization of teenagers in the activities of youth organizations]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Luhansk [in Ukrainian].

26. Polishchuk, Yu. Y. (2006). Sotsialno-pedahohichna diialnist suchasnykh hromadskykh molodizhnykh obiednan v Ukraini [Socio-pedagogical activity of modern public youth associations in Ukraine]. *Doctor's thesis*. Luhansk [in Ukrainian].

27. Korniiievskiy, O. A., & Rozumnyi, M. M. (Eds.). (2015). Rozvytok hromadianskoho suspilstva v Ukraini [Development of civil society in Ukraine]. Kyiv: NISD [in Ukrainian].

28. Romanovska, L. I. (2012). Sotsialno-pedahohichna pidtrymka diialnosti dytshchykh hromadskykh obiednan Ukrainy: istoriia i suchasnist [Socio-pedagogical support of activity of children's public associations of Ukraine: history and modernity]. Vinnytsia: «Merkiuri-Podillia» [in Ukrainian].

29. Ternytska, S. V. (2009). Sotsialno-pedahohichni umovy vzaiemodii derzhavnykh i hromadskykh orhanizatsii z profilaktyky VIL/SNIDU sered uchnivskoi molodi [Socio-pedagogical conditions of interaction between state and public organizations for HIV / AIDS prevention among students of youth]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].

30. Cherkasova, S. O. (2001). Prosvitnytsko-pedahohichna diialnist studentskykh hromadskykh orhanizatsii universytetiv Ukrainy (druha polovyna XIX – pochatok XX st.) [Educational and pedagogical activity of student public organizations of Ukrainian universities (second half of the XIX – early XX centuries)]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kharkiv [in Ukrainian].

31. Chystokoliani, Ya. V. (2016). Osnovni napriamy rozvytku hromadianskoho suspilstva v nezalezhni Ukraini v transformatsiinyi period [Main directions of development of civil society in independent Ukraine during the transformation period]. *Visnyk Luhanskoho derzhavnoho universytetu vnutrishnikh sprav imeni E. O. Didorenka – Journal of the Lugansk State University of Internal Affairs of the names and E. O. Didorenka*, 3, 13-19 [in Ukrainian].

32. Filippov, Yu. M. (2009). Trudova sotsializatsiia molodi v diialnosti hromadskykh orhanizatsii ta rukhiv [Labor socialization of youth in the activities of civic organizations and movements]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Luhansk [in Ukrainian].

Ступак О. Ю. Історико-педагогічні засади формування соціальної активності молоді в інститутах громадянського суспільства

У статті представлений історико-педагогічний аналіз діяльності певних інститутів громадянського суспільства (ІГС): громадські організації, благодійні фонди, молодіжні центри, молодіжні громадські ради. У названих ІГС молодь бере безпосередню участь, визначає напрямки та орієнтири діяльності, а отже виявляє свою соціальну активність, що сприяє розвитку громадянського суспільства. Наведена періодизація становлення інститутів громадянського суспільства з позиції різних науковців, та обґрунтована власні етапі, що обумовили вплив на формування соціальної активності молоді: I – «Зародження інститутів громадянського суспільства» (IX-XIX століття), що характеризується трансформацією від церковної соціальної допомоги, князівського меценатства до культурно-просвітницької діяльності братств; II – «Організаційний розвиток інститутів громадянського суспільства» (XIX – початок XX ст.) характеризується масовими громадськими та студентськими рухами, які контролюються державними органами та розвитком освітнього напрямку серед благодійної діяльності; III – «Застій розвитку інститутів громадянського суспільства» (1919-1980 рр. XX ст.) характеризується припиненням меценатської діяльності та ідеологічними партійними орієнтирами молодіжного руху; IV – «Первинна інституціоналізація» (1980-1991 рр. XX ст.) характеризується розвитком громадських та неформальних об'єднань, розвитком політично незалежного молодіжного руху; V – «Законодавче регулювання» (1991-2004 рр. XX ст.) характеризується формуванням законодавчої бази ІГС, включенням молодіжного руху до політичного життя країни; «Формування функціональної дієздатності» (2004 – 2014 рр. XXI ст.) характеризується впровадженням загальнодержавної підтримки програм молоді, молодіжних об'єднань та центрів, зростає рівень співпраці органів державної влади та громадськості; VII – «Трансформаційний період» (з 2013 р. по теперішній час) характеризується впливом громадськості на суспільно-політичні перетворення.

Ключові слова: соціальна активність, молодь, інститути громадянського суспільства.

Ступак О. Ю. Историко-педагогические основы формирования социальной активности молодежи в институтах гражданского общества

В статье представлен историко-педагогический анализ деятельности определенных институтов гражданского общества (ИГС):

общественные организации, благотворительные фонды, молодежные центры, молодежные общественные советы. В названных ИГС молодежь принимает непосредственное участие, определяет направления и ориентиры деятельности, а также выявляет свою социальную активность, что содействует развитию гражданского общества. Приведена периодизация становления институтов гражданского общества с позиции разных ученых и обоснованы собственные этапы, которые обусловили влияние на формирование социальной активности молодежи: I этап – «Зарождение ИГС» (IX-XIX век), который характеризуется трансформацией от церковной социальной помощи, княжеского меценатства до культурно-просветительской деятельности братств; II этап – «Организационное развитие ИГС» (XIX – начало XX ст.) характеризуется массовыми общественными и студенческими движениями, который контролируются государственными органами и развитием образовательного направления среди благотворительной деятельности; III этап – «Застой развития ИГС» (1919-1980 гг. XX ст.) характеризуется приостановлением меценатской деятельности и идеологическими партийными ориентирами молодежного движения; IV этап – «Первичная институализация» (1980-1991 гг. XX ст.) характеризуется развитием общественных и неформальных объединений; V этап – «Законодательное регулирование» (1991-2004 гг. XX ст.), характеризуется формированием законодательной базы ИГС; VI этап – «Формирование функциональной дееспособности» (2004 – 2014 гг. XXI ст.) характеризуется внедрением общегосударственной поддержки программ молодежи, молодежных объединений и центров, возрастанием уровня сотрудничества органов государственной власти и общественности; VII этап – «Трансформационный период» (с 2013 г. по настоящее время) характеризуется влиянием общественности на общественно-политические изменения.

Ключевые слова: социальная активность, молодежь, институты гражданского общества.

Stupak O. Historical and Pedagogical Forms of Social Activity of Youth in Institutes of Civil Society

The article presents a theoretical analysis of historical and pedagogical principles of formation of social activity of youth in civil society institutes. It is noted that in the establishment and development of civil society institutions the following stages can be distinguished: I - "The Origin of Civil Society Institutions" (IX-XIX centuries), characterized by the transformation from church social assistance, princely patronage to the cultural and educational activities of fraternities; II - "Organizational Development of Civil Society Institutions" (XIX - early XX centuries) is characterized by mass public and student movements, which are controlled by state bodies and development of educational direction among charitable activities; III - "Stagnation of development of civil society institutes" (1919-1980 years of the XX century)

is characterized by the cessation of philanthropic activity and ideological party guidelines for the youth movement; IV- "Primary institutionalization" (1980-1991, the twentieth century) is characterized by the development of public and informal associations, the development of a politically independent youth movement; V - "Legislative Regulation" (1991-2004, the twentieth century) is characterized by the formation of a legal framework for CSOs, including the inclusion of the youth movement in the political life of the country; "Formation of functional empowerment" (2004 - 2014, XXI century) is characterized by the introduction of nationwide support for youth programs, youth associations and centers, and the level of cooperation between public authorities and the public is increasing; VII - The Transformation Period (from 2013 to the present) is characterized by the influence of the public on socio-political transformations.

Key words: social activity, youth, institutes of civil society.

Стаття надійшла до редакції 30.09.2019 р.

Прийнято до друку 25.10.2019 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Набока О. Г.

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД В ОСВІТІ

УДК 378.012-027.511:81(045)

DOI: 10.12958/2227-2844-2019-6(329)-2-193-204

Лі Вейхуа,

аспірантка кафедри педагогіки навчально-наукового інституту педагогіки і психології ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», м. Старобільськ, Україна.

li.weihua95p@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-0305-2311>

ЛІНГВОКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ФАХІВЦЯ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ ЯК СУЧАСНА ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА: ЗМІСТ ТА СТРУКТУРА ПОНЯТТЯ

Сучасне світове суспільство, яке вступило в епоху глобалізації, має гостру потребу в осмисленні лінгвокультурних процесів, що відбуваються в ньому. З одного боку, необхідно досліджувати мовні тенденції, які сприяють «окультуренню» націй, з іншого боку, потребують осмислення фактори впливу сучасної культури на формування адекватного й необхідного своєрідного ключа – «комплекту грамотності», який буде сприяти успішній адаптації людини у сучасному глобальному суспільстві.

Предметом нашого дослідження є мовна культура й лінгвокультурна компетентність. Аналізуючи ці два поняття, ми вважаємо, що без усвідомлення й освоєння мовної культури не може бути сформована лінгвокультурна компетентність, а без формування лінгвокультурної компетентності неможливо опанувати мовною культурою.

Мета статті – визначити зміст та структуру лінгвокультурної компетентності особистості у контексті формування цього явища в освітньому процесі ЗВО України та Китаю в умовах глобалізації.

Однією із характерних ознак сучасного глобального світу на початку третього тисячоліття є стрімке зростання соціальної мобільності людства. В першу чергу, йдеться про академічну, професійну (трудова) та інформаційну мобільність. Вже нікого не дивує той факт, що молоді люди з різних країн світу відправляються на короткострокове або повноцінне довгострокове навчання в інші країни, відбувається інтенсивний обмін учнями, студентами та викладачами між закладами освіти різних держав.

Так, за офіційними даними Державної служби статистики України кількість студентів, які навчалися у ЗВО України III-IV рівня акредитації у 2017-2018 навчальному році, складала 1,33 млн. чол., у той час як

понад 70 тис. чол. виїхали на навчання за кордон (що складає більш ніж 5% від загальної кількості студентів України), з них понад 40 тис. чол. навчаються у сусідній Польщі.

За даними Центру Китайської глобалізації (CCG) у 2016 році понад 544 тис. китайських студентів проходили навчання за кордоном, що на 3,97% більше, ніж у 2015 році. Китай є ключовим джерелом іноземних студентів для США, Канади, Австралії, Японії, Південної Кореї та Великої Британії. До того ж, дані Міністерства освіти Російської Федерації свідчать, що в російських ЗВО навчаються понад 250 тис. іноземних студентів, з них майже 5% – громадяни Китаю.

Зрозуміло, що дані офіційної статистики не можуть абсолютно точно відобразити реальну ситуацію із сучасною академічною мобільністю у глобальному світі. Проте, ці дані безумовно свідчать про наступне: існує чітко виражена тенденція, що студентська молодь України та Китаю все частіше прагне навчатися у розвинених країнах світу (США, Канада, Німеччина, Франція, Іспанія, Велика Британія та ін.), а також у сусідніх країнах (Польща та Росія, відповідно).

В «Доповіді про розвиток людини» (ДРЛ) 2009 р. у ч.1. «Свобода й пересування: як мобільність може стимулювати розвиток людського потенціалу» стверджується: «Щороку понад 5 млн. чол. перетинають міжнародні кордони, щоб переїхати жити в розвинену країну» (Доклад, 2009, с. 9).

За кордоном на постійній основі працює більш 3 млн. 200 тисяч громадян України. Про це у 2018 році повідомив міністр соціальної політики Андрій Рева. За його словами, трудова міграція має сезонний характер і в ній задіяні до 9 млн. українців.

За 30 років після початку проведення політики реформ і відкритості число китайців, що емігрували за кордон, можливо, перевищить 4,5 млн. чоловік. Загальна чисельність китайської діаспори за рубежем становить 45,43 млн. чоловік, посідає перше місце за чисельністю. Ці дві цифри були зафіксовані в першій синій книзі «Доповідь з вивчення китайської діаспори», опублікованої 15 серпня 2011 року в Пекіні.

Інша характерна ознака сучасного глобального світу полягає в тому, що життєдіяльність людини відбувається в умовах мультилінгвального й полікультурного суспільства. За даними ООН у 2018 році налічувалося 195 незалежних держав. При цьому на нашій планеті офіційними державними вважаються 95 мов.

У контексті вищезазначеного перед закладами вищої освіти у сучасних умовах глобального світу постає завдання не лише сформувати професійну особистість майбутнього фахівця, але й підготувати його до життя й професійної діяльності у мультилінгвальному та полікультурному середовищі, тобто йдеться не лише про необхідність формування його вузькопрофесійної компетентності, але й розвиток полікультурної, комунікативної, іншомовної компетентності майбутнього фахівця тощо.

У цьому зв'язку важко переоцінити роль формування лінгвокультурної компетентності студентів під час їхнього навчання у ЗВО, адже на відміну від суто комунікативної (іншомовної) компетентності, лінгвокультурна компетентність передбачає не лише наявність у студентів знань з іноземних мов та сформованих вмій та навичок їх використання у ситуаціях комунікації, але й розуміння ними особливостей категоризації та концептуалізації універсальних та національно-специфічних понять та явищ, притаманних тієї чи іншої лінгвокультурі. Іншими словами, іноземна мова засвоюється у нерозривному зв'язку із вивченням менталітету народу, що її використовує, з урахуванням національно-культурних та історичних особливостей її розвитку, лінгвокультурних традицій вживання різноманітних мовних та мовленнєвих одиниць тощо.

У руслі нашого дослідження нас найбільше цікавить вимога функціональності володіння випускниками ЗВО іноземною мовою на рівні, еквівалентному рівню освіченого носія мови, що передбачає переорієнтацію професійної іншомовної підготовки на інші – **лінгвокультурні** аспекти, причому пріоритетним представляється розгляд відповідної **компетентності – лінгвокультурної** – не як результату педагогічного проектування, а як результату рефлексії лінгвокультурного досвіду студентів.

Універсалізоване трактування **компетентності**, розглянутої безвідносно до специфіки певної наукової галузі, представляє її як поінформованість, авторитетність; категорію, що належить сфері відносин між знанням і практичною діяльністю людини; кваліфікаційну характеристику індивіда, узятую в момент його включення в діяльність. Цінним з наукових позицій представляється той факт, що компетентність є можливою й деяким чином відносною, оскільки оцінку діяльності, у якій проявляється компетентність, дають інші суб'єкти.

Компетентність фахівця з вищою освітою розглядається як виявлені ним на практиці прагнення й здатність (готовність) реалізувати свій потенціал (знання, уміння, досвід, особистісні якості й ін.) для успішної творчої (продуктивної) діяльності в професійній і соціальній сфері, усвідомлюючи її соціальну значимість і особисту відповідальність за результати цієї діяльності, необхідність її постійного вдосконалювання (Татур, 2004).

Поняття «мовна компетенція» було введено наприкінці 50-х років американським лінгвістом Н. Хомським. Мовна компетенція розумілася ним як знання носія мови про свою мову. Але знання й практика в його концепції були розділені. Він вважав, що мовна компетенція є «системою уявлень про граматику мови», які даються людині від народження, тобто властиві людині як «біологічному виду», і залежать від її життєвого досвіду, місця проживання, навколишнього середовища і т.і. (Хомський, 1995, с. 66).

Д. Слобін визначав зміст поняття «мовна компетентність» як «мовну здатність» або «мовну активність», указуючи на відмінність «між тим, що людина теоретично здатна говорити й розуміти, і тим, що вона насправді говорить і розуміє в конкретних ситуаціях» (Слобін, 1976, с. 156).

І. Горелов під мовною компетенцією розумів «реальне знання мови», яке зберігається й у загальній пам'яті народу, і персональній пам'яті кожної людини: це система мовних знаків, правил їх сполучуваності й вживання (Горелов, 1987, с. 34).

М. Вятютнев розглядає мовну компетенцію як «придбане інтуїтивне знання невеликої кількості правил, які лежать в основі побудови глибинних структур мови, преутворених у процесі спілкування в різноманітні висловлення, тобто поверхневі структури» (Вятютнев, 1975, с. 58).

Термін «культурна грамотність», розроблений американським ученим Е. Хіршем, дістав своє відображення в книзі «Культурна грамотність: Що повинен знати кожний американець» («Cultural Literacy: What Every American Needs To Know»). Автор пише: «Культурна грамотність, на відміну від спеціальних знань, означає знання, що розуміються всіма. Це та інформація, яку наша країна визнала корисною й тому її варто зберігати... Культурна грамотність – це контекст того, що ми говоримо й читаємо; це частина того, що робить Американця Американцем» (Hirsch, 2002, p. 214).

З метою даного дослідження доцільно розділити поняття культурної компетентності й лінгвокультурної компетентності. Термін «культурна компетентність» уведений Ю. Прохоровим (Прохоров, 2008, с. 114). Під ним розуміється та частина національної культури, яку засвоїв індивід і користується нею у теоретичному або практичному плані.

Культурна компетентність особистості повинна збігатися за основними параметрами (цінностями, уявленнями, принципами) із національною культурою. Якщо цього не відбувається, виникає конфлікт особистості з навколишньою культурою. Культурна компетентність може використовуватися представниками даної культури в самих різних галузях: політиці, науці, літературі, усіляких видах творчості, у тому числі музичній, живописній, хореографічній та ін., її окремі аспекти можуть бути обмірювані для окремих індивідів і груп людей.

У той же час найважливіша частина культурної компетентності визначає спілкування членів соціуму, диктуючи їм певні обмеження, норми, правила, ритуали, обов'язкові для виконання в рамках даної культури, що і є специфічними для різних національних, релігійних, професійних і т.п. співтовариств.

Оскільки предметом нашого дослідження є формування однієї зі складових комплексного педагогічного феномена **комунікативної компетентності** – лінгвокультурної компетентності майбутніх фахівців –

важливо відзначити несинонімічність термінів «комунікативна компетенція» і «комунікативна компетентність».

У ході нашого дослідження ми, слідом за Р. Мільруд, дійшли висновку, що *комунікативна компетенція* – це галузь (галузі) успішної комунікативної діяльності на основі засвоєних засобів і стратегій мовного спілкування, підкріплюваних мовними навичками й мовними вміннями. На відміну від комунікативної компетенції, *комунікативна компетентність* визначається у сучасній науці як інтегративний особистісний ресурс, що забезпечує успішність комунікативної діяльності (Мільруд, 2005).

Важливо зауважити, що в дослідженнях останніх років багато педагогів-методистів (Л. Алексєєва, В. Сафонова, Є. Соловова й ін.) пропонують привести перелік компонентів предметного змісту іншомовної комунікативної компетентності у відповідність із загальноєвропейськими (загальносвітовими) компетенціями.

Вирішення цього питання представляється нам важливим у зв'язку із Болонськими угодами, які підписала й Україна. Згідно з моделлю, запропонованою в документі Ради Європи (1997), у структуру комунікативної компетентності включені наступні компоненти: лінгвістичний компонент (*linguistic component – lexical, phonological, syntactical knowledge and skills*), соціолінгвістичний компонент (*sociolinguistic component*), прагматичний компонент (*pragmatic component – knowledge, existencial competence and skills and know-how relating to the linguistic system and its sociolinguistic variation*).

В авторських наукових дослідженнях, виконаних у даному руслі, крім компетенцій, запропонованих Радою Європи, виділяються й піддаються структурно-функціональному аналізу додаткові компетенції й компетентності, що входять до складу багатокомпонентного феномена комунікативної компетентності, зокрема такі: інформативна, когнітивна, предметна, міжкультурна, лінгвокраїнознавча, емпатійна, лінгвокультурна й ін.

Враховуючи важливість різних форм спілкування для існування й розвитку людської цивілізації, доцільно виділити цю частину культурної компетентності в окремий аспект, для позначення якого Л. Городецькою був запропонований термін *лінгвокультурна компетентність*. На думку вищевказаного автора, відмінність між культурною компетентністю й лінгвокультурною компетентністю – це відмінність частини й цілого: лінгвокультурна компетентність є тією частиною культурної компетентності, яка відповідає за комунікативну поведінку особистості в рамках тієї чи іншої лінгвокультури (Городецькая, 2009, с. 49). При цьому стратегії комунікативної поведінки є набагато ширшими за поняття «мовлення» і «дискурс», тому що включають ланцюжки культурно-обумовлених вербальних і невербальних дій, які, у свою чергу, складаються зі знаків різного типу, тому вони помітно виходять за рамки мовних явищ, досліджуваних лінгвістикою. За рамки лінгвістики

виходять і ціннісні уявлення, норми, правила, що відносяться до галузі культури й визначають вибір комунікативних стратегій. Із цього випливає, що лінгвокультурна компетентність є феноменом культури, а не феноменом мови.

Лінгвокультурна компетентність ураховує роль невербальних засобів спілкування й специфіку трьох сторін спілкування: комунікативної, інтерактивної й перцептивної. Лінгвістичний компонент даної компетентності відповідає комунікації, соціальній – інтеракції, культурологічний – перцепції (Андронкіна, 2008, с. 114).

Комунікативна сторона спілкування відбиває прийом й передачу інформації й характеризується вербальною й невербальною комунікацією. Вербальна комунікація представлена природньою мовою й мовленням. До засобів невербальної комунікації належать: оптико-кінетична, пара- і екстралінгвістична, організація простору й часу комунікативного процесу, візуальний контакт. Сукупність перерахованих засобів доповнює, заміщує мовлення, репрезентує емоційний стан людей, що спілкуються.

Інтеракція здійснюється в ході спільної діяльності, при цьому в результаті взаємодії забезпечується іншомовне спілкування. У процесі спілкування важливо не тільки обмінятися інформацією, але й організувати обмін діями, спланувати загальну стратегію.

Перцепція реалізується у взаєморозумінні партнерів із спілкування. Ефективність спілкування й розуміння залежить від культурних і етичних правил тих осіб, що спілкуються. У спілкуванні необхідно враховувати бажання, наміри, досвід партнера, оскільки пізнання іншої людини розглядається як підстава не тільки для розуміння партнера, але й для встановлення з ним погоджених дій особливого роду. Перцепція реалізується в механізмах ідентифікації й рефлексії, емпатії й атракції, які дозволяють досягти позитивного ефекту міжособистісного сприйняття.

Узагальнений системний аналіз змісту поняття «лінгвокультурна компетентність» дозволяє представити основні дослідницькі позиції у вигляді декількох наукових напрямків, у рамках яких розглянуті його основні ознаки:

1) культурологічний, компетентнісно-зорієнтований – лінгвокультурна компетентність трактується як частина культурної компетентності особистості, проявляється у спілкуванні і являє собою сукупність взаємозалежних уявлень про загальні норми, правила й традиції вербального й невербального спілкування в рамках тієї чи іншої лінгвокультури. Лінгвокультурна компетентність характеризується інституціональною, конвенціональною, семіотичною і лінгвістичною ознаками (Городецкая, 2007);

2) комунікативний – лінгвокультурна компетентність розуміється як процедурні знання, необхідні й реалізовані в конкретних комунікативних сферах і ситуаціях у формі конкретних мовних

висловлень або конкретної комунікативної поведінки й обумовлені тією частиною лінгвокультурної компетентності, яка була засвоєна даною субкультурою або особистістю (знаннява ознака поняття);

3) лінгвокультурологічний – лінгвокультурна компетентність розглядається як феномен культури, а не феномен мови, заснований на взаємодії мови й культури для розширення й поглиблення уявлень про людську мову (лінгвокультурна ознака поняття) (Елизарова, 2000);

4) лінгводидактичний – у рамках даного напрямку лінгвокультурна компетентність трактується як самостійно реалізована здатність людини, заснована на набутих знаннях про культуру, втілених у певній національній мові; уявленнях про загальні норми, правила й традиції вербального й невербального спілкування в рамках даної лінгвокультури (прагматична ознака поняття).

Лінгвокультурна компетентність визначається як здатність і готовність до адекватного взаєморозуміння й взаємодії із представниками іншого лінгвокультурного соціуму на основі оволодіння знаннями про світ, відбитими в одиницях мови й утворюючими когнітивний фундамент комунікації.

Лінгвокультурна компетентність є частиною культурної компетентності особистості, яка проявляється у спілкуванні і являє собою сукупність взаємозалежних уявлень про загальні норми, правила й традиції вербального й невербального спілкування в рамках даної лінгвокультури. Лінгвокультурна компетентність включає інституціональний, конвенціональний, семіотичний і лінгвістичний компоненти (Городецкая, 2007).

Лінгвокультурна компетентність особистості, таким чином, визначається наступними факторами: грамотне володіння рідною і іноземними мовами, знання рідної культури й зарубіжної (літератури, мистецтва, музики, живопису, політики, географії), толерантність і повага до інших культур і традицій.

Таким чином, лінгвокультурна компетентність розглядається у комплексному комунікативно-когнітивному аспекті й передбачає володіння різними видами мовної діяльності в даному соціокультурному просторі, уміннями сприймати чуже мовлення й чужу культуру, створювати власні висловлення із урахуванням умов і завдань толерантного спілкування (Шкатова, 2007).

Ґрунтуючись на результатах проведеного поняттєво-термінологічного аналізу, надамо трактування центрального поняття нашого дослідження – лінгвокультурної компетентності майбутніх фахівців.

Під **лінгвокультурною компетентністю** ми розуміємо інтегративну якість особистості, яка включає знання, уміння, навички, пов'язані з відбором, засвоєнням, переробкою, трансформацією й використанням у практичній діяльності інформації про лінгвокультуру,

про загальні норми, правила й традиції вербального й невербального спілкування в рамках тієї чи іншої лінгвокультури.

Лінгвокультурна компетентність майбутніх фахівців трактується нами як інтегративна якість, яка відбиває готовність і здатність до взаєморозуміння й взаємодії із представниками іншого лінгвокультурного соціуму на основі оволодіння знаннями про іншу лінгвокультуру й соціонормативним комунікативним досвідом з метою їх реалізації в різних сферах професійної діяльності.

Розглядаючи питання про змістовне наповнення лінгвокультурної компетентності, необхідно відзначити, що традиційно багатьма вченими змістовний аспект компетентності розглядається в термінах «знання», «навички», «уміння», «досвід діяльності», «якості». Серед найцінніших для нашого дослідження концепцій, які стосуються визначення структурних компонентів лінгвокультурної компетентності, виділяються наступні: структура лінгвокультурної компетентності як явище свідомості включає дві складові: **інтракультурну компетентність** – знання норм, правил і традицій власної лінгвокультурної спільності, і **міжкультурну (або інтеркультурну) компетентність** – знання загальних лінгвокультурних норм, правил і традицій іншої лінгвокультурної спільності (Городецкая, 2007).

Виходячи з того, що **формування** в педагогіці – процес розвитку явищ, процесів, систем під певним педагогічним впливом; будь-які зміни, новотвори, ускладнення індивідуумів, соціальних груп, освітнього співтовариства, ми будемо розуміти під **формуванням лінгвокультурної компетентності майбутніх фахівців** цілеспрямований спеціально організований процес, який має на меті розвиток інтегративної якості особистості, яка відбиває готовність і здатність до взаєморозуміння й взаємодії із представниками іншого лінгвокультурного соціуму на основі оволодіння знаннями про іншу лінгвокультуру й соціонормативним комунікативним досвідом з метою їх реалізації в різних сферах професійної діяльності.

Перспективи дослідження бачимо у розробці педагогічних умов, які сприятимуть формуванню лінгвокультурної компетентності майбутніх фахівців в освітньому процесі ЗВО України та Китаю, та експериментальній перевірці їх ефективності.

Список використаної літератури

1. Доклад ООН о развитии человека. 2009. URL: <http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr2009-russian-summary.pdf>.
2. Татур Ю. Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста. *Высшее образование сегодня*. 2004. № 3. С. 20–26.
3. Хомский Н. Язык и проблемы знания. *Вестник МГУ. Филология*. 1995. № 4. С. 130–157.
4. Слобин Д., Грин Дж. Психолингвистика. Москва: Прогресс, 1976. 336 с.
5. Горелов И. Н. Вопросы теории речевой деятельности: Психолингвистические основы искусственного

интеллекта. Таллин: Валгус, 1987. 190 с. **6. Вятютнев М. Н.** Понятие о языковой компетенции в лингвистике и методике преподавания иностранных языков. *Иностранные языки в школе*. 1975. № 6. С. 55–64. **7. Hirsch E. D.,** Kett Joseph F., Trefil J. *The New Dictionary of Cultural Literacy*. Boston; N.-Y., 2002. 647 p. **8. Прохоров Ю. Е.** Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев. Москва: URSS, 2008. 224 с. **9. Мильруд Р. П.** Коммуникативная компетенция и коммуникативная компетентность: Чем отличаются эти термины. URL: <http://www.englishteachers.ru>. **10. Городецкая Л. А.** Лингвокультурная компетентность и лингвокультурные коммуникативные компетенции: разграничение понятий. *Вопросы культурологии*. 2009. № 1. С. 48–51. **11. Андронкина Н. М.** Текстовый материал в обучении иностранному языку как специальности: монография. Горно-Алтайск: РИО Горно-Алтайского госуниверситета, 2008. 358 с. **12. Елизарова Г. В.** Культурологическая лингвистика: опыт исследования понятия в методических целях. Санкт-Петербург: Бельведер, 2000. 138 с. **13. Городецкая Л. А.** Лингвокультурная компетентность личности как культурологическая проблема: автореф. дис. ... д-ра культурол.: 24.00.01 / Моск. гос. ун-т. Москва, 2007. 48 с. **14. Шкатова Л. А.** Текстовая деятельность и лингвокультурологическая грамотность. *Текст и языковая личность*. Томск: Изд-во ЦНТИ, 2007. С. 332–336.

References

1. Doklad OON o razvitii cheloveka [Human development report]. (2009). Retrieved from <http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr2009-russian-summary.pdf> [in Russian]. **2. Tatur, Ju. G.** (2004). Kompetentnost' v strukture modeli kachestva podgotovki specialist [Competence in the structure of model of quality of specialists' training]. *Vysshee obrazovanie segodnja – Higher education today*, 3, 20-26 [in Russian]. **3. Homskij, N.** (1995). Jazyk i problemy znaniya [Language and problems of knowledge]. *Vestnik MGU. Filologija – MSU Bulletin. Philology*, 4, 130-157 [in Russian]. **4. Slobin, D. & Grin, Dzh.** (1976). Psiholingvistika [Psycholinguistics]. Москва: Progress [in Russian]. **5. Gorelov, I. N.** (1987). Voprosy teorii rechevoj dejatel'nosti: Psiholingvisticheskie osnovy iskusstvennogo intellekta [Problems of theory of speech activity: Psycho-linguistic fundamentals of artificial intellect]. Tallin: Valgus [in Russian]. **6. Vjatjutnev, M. N.** (1975). Ponjatie o jazykovej kompetencii v lingvistike i metodike prepodavanija inostrannyh jazykov [The notion of linguistic competence in the theory of languages and methods of teaching of foreign languages]. *Inostrannye jazyki v shkole – Foreign languages at school*, 6, 55-64 [in Russian]. **7. Hirsch, E. D.,** Kett, Joseph F. & Trefil, J. (2002). *The New Dictionary of Cultural Literacy*. Boston; N.-Y. **8. Prohorov, Ju. E.** (2008). Nacional'nye sociokul'turnye stereotipy rechevogo obshhenija i ih rol' v obuchenii russkomu jazyku inostrancev [National social and cultural stereotypes of communication and their role in

teaching Russian to foreigners]. Moskva: URSS [in Russian]. **9. Mil'rud, R. P.** (2005). Kommunikativnaja kompetencija i kommunikativnaja kompetentnost': Chem otlichajutsja jeti terminy [Communicative skills and communicative competence: How the terms differ]. Retrieved from <http://www.englishteachers.ru> [in Russian]. **10. Gorodeckaja, L. A.** (2009). Lingvokul'turnaja kompetentnost' i lingvokul'turnye kommunikativnye kompetencii: razgranichenie ponjatij [Linguo-cultural competence and linguo-cultural communicative competences: differences between the notions]. *Voprosy kul'turologii – Issues of cultural studies*, 1, 48-51 [in Russian]. **11. Andronkina, N. M.** (2008). Tekstovyyj material v obuchenii inostrannomu jazyku kak special'nosti [Text material in teaching foreign languages as a speciality]. Gorno-Altajsk: RIO Gorno-Altajskogo gosuniversiteta [in Russian]. **12. Elizarova, G. V.** (2000). Kul'turologičeskaja lingvistika: opyt issledovanija ponjatija v metodičeskix celjah [Culturological linguistics: experience of the notion research with methodic objectives]. Sankt-Peterburg: Bel'veder [in Russian]. **13. Gorodeckaja, L. A.** (2007). Lingvokul'turnaja kompetentnost' lichnosti kak kul'turologičeskaja problema [Linguo-cultural competence of a personality as a culturological problem]. *Extended abstract of doctor's thesis*. Moskva [in Russian]. **14. Shkatova, L. A.** (2007). Tekstovaja dejatel'nost' i lingvokul'turologičeskaja gramotnost' [Textual activity and linguo-cultural literacy]. *Tekst i jazykovaja lichnost' – Text and linguistic personality* (pp. 332-336). Tomsk: Izd-vo CNTI [in Russian].

Лі Вейхуа. Лінгвокультурна компетентність фахівця в умовах глобалізації як сучасна педагогічна проблема: зміст та структура поняття

У статті визначено зміст та структуру лінгвокультурної компетентності особистості у контексті формування цього явища в освітньому процесі ЗВО України та Китаю в умовах глобалізації.

Автор розглядає лінгвокультурну компетентність майбутніх фахівців як інтегративну якість, яка відбиває готовність і здатність до взаєморозуміння й взаємодії із представниками іншого лінгвокультурного соціуму на основі оволодіння знаннями про іншу лінгвокультуру й соціонормативним комунікативним досвідом з метою їх реалізації в різних сферах професійної діяльності.

Структура лінгвокультурної компетентності, на думку автора, як явище свідомості включає дві складові: інтракультурну компетентність – знання норм, правил і традицій власної лінгвокультурної спільності, і міжкультурну (або інтеркультурну) компетентність – знання загальних лінгвокультурних норм, правил і традицій іншої лінгвокультурної спільності.

Ключові слова: лінгвокультурна компетентність, освітній процес ЗВО України та Китаю, майбутні фахівці, зміст та структура поняття, глобалізація.

Ли Вейхуа. Лингвокультурная компетентность специалиста в условиях глобализации как современная педагогическая проблема: содержание и структура понятия

В статье определено содержание и структура лингвокультурной компетентности личности в контексте формирования этого явления в образовательном процессе вузов Украины и Китая в условиях глобализации.

Автор рассматривает лингвокультурную компетентность будущих специалистов как интегративное качество, которое отражает готовность и способность к взаимопониманию и взаимодействию с представителями иного лингвокультурного социума на основе овладения знаниями о другой лингвокультуре и соционормативным коммуникативным опытом с целью их реализации в разных сферах профессиональной деятельности.

Структура лингвокультурной компетентности, по мнению автора, как явление сознания включает две составляющие: интракультурную компетентность – знание норм, правил и традиций собственной лингвокультурной общности, и межкультурную (или интеркультурную) компетентность – знание общих лингвокультурных норм, правил и традиций иной лингвокультурной общности.

Ключевые слова: лингвокультурная компетентность, образовательный процесс вузов Украины и Китая, будущие специалисты, содержание и структура понятия, глобализация.

Li Weihua. Linguo-Cultural Competence of a Specialist in Conditions of Globalization as a Modern Pedagogical Problem: the Content and Structure of the Notion

The article deals with the analysis of the content and structure of linguo-cultural competence of a personality in the context of the formation of this phenomenon in the educational process of higher educational establishments of Ukraine and China in conditions of globalization.

The object of the research is linguistic culture and linguo-cultural competence. Analyzing these two notions the author arrives at the conclusion that without awareness and acquisition of linguistic culture the linguo-cultural competence cannot be formed as well as without the formation of the linguo-cultural competence it is impossible to master the linguistic culture.

The author analyzes the linguo-cultural competence of future specialists as an integral quality of a personality which reflects his readiness and ability mutual understanding and interaction with the representatives of another linguo-cultural society on the basis of acquiring knowledge about a different linguo-culture and socio-regulatory communicative experience with the aim of their realization in various spheres of professional activity.

According to the author, the structure of the linguo-cultural competence as a phenomenon of consciousness includes the following two components: the intra-cultural competence which consists of the knowledge of standards, rules and traditions of the domestic linguo-cultural community, and the inter-

cultural competence which is represented by the knowledge of general linguo-cultural norms, rules and traditions of different linguo-cultural societies.

Key words: linguo-cultural competence, educational process of higher educational establishments of Ukraine and China, future specialists, content and structure of the notion, globalization.

Стаття надійшла до редакції 09.09.2019 р.

Прийнято до друку 25.10.2019 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Савченко С. В.

УДК 378.011.3-051:7.07

DOI: 10.12958/2227-2844-2019-6(329)-2-205-218

Лі Сяоя,

аспірантка кафедри педагогіки навчально-наукового інституту педагогіки і психології ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», м. Старобільськ, Україна.

li.xiaoxia95p@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-0286-8850>

ЗМІСТ ТА СТРУКТУРА ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ГАЛУЗІ ДИЗАЙНУ ТА ДЕКОРАТИВНО-УЖИТКОВОГО МИСТЕЦТВА

Основою сучасної педагогіки є формування компетентного фахівця з високим рівнем професійної й спеціальної підготовки, що досягається у результаті якісного освоєння фахових дисциплін. Рівень цієї підготовки багато в чому залежить від удосконалення методики викладання з опорою на наявний позитивний досвід, збагачений сучасними педагогічними технологіями, інструментарієм і напрацюваннями у галузі теорії і методики професійної освіти.

Однією з головних складових професіоналізму майбутніх фахівців у галузі дизайну та декоративно-ужиткового мистецтва на сьогоднішній день є високий рівень сформованості їхньої художньо-естетичної компетентності.

Професійна підготовка майбутніх фахівців даного профілю перебуває в полі досліджень таких науковців як Ю. Белова (Белова, 2004), Н. Кардаш (Кардаш, 2006), Л. Оршанський (Оршанський, 2008), Л. Савка (Савка, 2015), І. Савчук (Савчук, 2010), В. Титаренко (Титаренко, 2010), С. Чирчик (Чирчик, 2017) та ін., які наголошують на необхідності підвищеної уваги до формування у студентів художньо-естетичної компетентності.

Мета статті – визначити зміст та структуру художньо-естетичної компетентності майбутніх фахівців у галузі дизайну та декоративно-ужиткового мистецтва.

Аналіз сучасних досліджень (О. Белкін, Е. Зеєр, С. Кузнецов, О. Ломакіна, Г. Селевко, А. Хуторської та ін.) дозволяє нам розглядати компетенцію як сукупність знань, умінь, навичок, узагальнених способів діяльності, що задаються стосовно певного кола предметів і процесів і необхідних для якісної продуктивної діяльності й вирішення типових проблемних ситуацій у професійній діяльності; компетентність же визначається як компетенція, що пройшла крізь діяльність, як характеристика особистості, яка включає в себе готовність реалізувати на практиці свій потенціал. Взаємозв'язок цих понять можна позначити у

такий спосіб: компетентність є актуальним проявом компетенції, вона формується й проявляється у процесі діяльності. При цьому компетенція буде відносно статичною категорією, її можна описати певними структурними параметрами; компетентність же буде динамічною характеристикою, станом, який може змінюватися.

Позначимо місце художньо-естетичної компетенції в загальній низці компетенцій. Класифікації компетенцій є дуже різноманітними, дослідники поєднують їх у групи за різними підставами.

Для нашого дослідження найбільш відповідною основою може служити класифікація, яка була розроблена С. Коломійцем на базі досліджень І. Зимньої, що включає в себе: пізнавальні (когнітивні) компетенції, творчі компетенції, соціально-психологічні компетенції й професійні компетенції (Коломієць, 2010, с.13). Спираючись на цю типологію, віднесемо художньо-естетичну компетенцію до групи професійних компетенцій.

Щоб визначити компоненти художньо-естетичної компетентності, спочатку розглянемо обидві складові частини поняття – «художня» і «естетична» – окремо.

Зауважимо, що деякі автори не розмежовують художню й естетичну компетенцію/компетентність. Наприклад, в енциклопедичному словнику «Психологія спілкування» за редакцією О. Бодальова художня компетентність прирівнюється до естетичної компетентності й визначається у такий спосіб: «Художня, естетична компетентність – це здатність читача, глядача слухача вичерпувати з художньої тканини твору різні за глибиною й наповненістю змістовно-значеннєві шари. Ця характеристика відбиває загальний рівень естетичного розвитку особистості, її досвід спілкування з мистецтвом, а також ступінь творчості, що проявляється в сприйнятті мистецтва. Художня компетентність визначає якість естетичного переживання в сприйнятті мистецтва. Вона залежить від знань, когнітивної складності картини світу реципієнта, його здатності до сприйняття багатомірності й альтернативності, від володіння реципієнтом специфічними «мовами» різних видів, стилів і жанрів мистецтва, що дозволяють «перекласти» зміст мови мистецтва на мову людських емоцій і змістів» (Бодалев, 2011, с. 371). Підкреслимо в цьому визначенні важливість когнітивної складності картини світу людини, що дає їй можливість розуміти мистецтво у всьому його різноманітності.

Відзначимо, що термін «художня компетенція/компетентність» зустрічається в складі комплексних формулювань, наприклад: «художньо-проектна компетенція» (А. Деревецька, В. Фалько), «гуманітарно-художня компетентність» (Т. Кравцова), «художньо-педагогічна компетентність» (В. Варданян).

Проаналізуємо цю складову. В. Фалько у своєму дослідженні формування художньо-проектної компетенції виявила художню, проектну й особистісну складові. Художня складова визначена автором

як уміння виробляти своє аналітичне, естетичне й практичне відношення до культурних і художніх цінностей творів образотворчого мистецтва, а також усвідомлення ролі художньо-образотворчої діяльності в освоєнні предметної складової (дизайн) (Фалько, 2009, с. 70).

А. Деревецька, визначаючи змістовні характеристики художньо-проектної компетенції, виділила художньо-образотворчу, формотворчу й індивідуальну. Художньо-образотворча складова, на її думку, містить у собі знання законів художньої творчості й досвід володіння ними через знання загальних законів і методів створення зображень і образів у різних видах і жанрах проектної графіки із застосуванням традиційних і сучасних технік, матеріалів і інструментів відповідно до творчого задуму; володіння прийомами ескізного й демонстраційного зображення предметів, об'єктів, навичками кольоро- й світлопередачі станів, настроїв, а також зовнішнього вигляду (кольору й фактури матеріалів) проєктованих об'єктів; володіння навичками графічного й об'ємного моделювання із застосуванням сучасних пакетів програм для персональних комп'ютерів (Деревецькая, 2013, с. 46-47).

Художня складова гуманітарно-художньої компетентності, з погляду Т. Кравцової, визначається сукупністю інструментальних компетенцій, які характеризуються загальними знаннями, навичками й уміннями за професією. У дизайнерській освіті інструментальні компетенції є результатом навчання з курсів загальнопрофесійних і спеціальних дисциплін (малюнок, живопис, графіка, формальна й спеціальна композиція, колористика, основи інженерних знань). Теоретичні знання, володіння образотворчими засобами й проектними методами дають майбутньому дизайнерові можливість упевнено судити про естетичну й художню повноцінність предметів образотворчої діяльності, архітектури й дизайну; усвідомлювати механізми впливу їх на емоційно-почуттєву сферу сприйняття людини (Кравцова, 2008).

В. Варданян, вивчаючи художньо-педагогічну компетентність, уточнює, що це є властивістю, яка характеризує рівень готовності й можливості вчителя забезпечувати художньо-творчий розвиток учня на основі синтезу теоретичної й практичної професійної підготовки (Варданян, 2006).

Таким чином, спираючись на вищевказані джерела, ми визначаємо, що художня складова будь-якої інтегративної компетенції має на увазі, по-перше, теоретичні знання й практичні вміння з основ малюнка, композиції, кольорознавства та ін.; по-друге, досвід практичної творчої діяльності із створення виробів дизайну та декоративно-прикладного мистецтва; по-третє, уміння оцінювати художній рівень різних творів мистецтва й, по-четверте, загальну когнітивну складність картини світу людини, загальну здатність до сприйняття багатомірності й альтернативності мов мистецтва.

Далі розглянемо естетичну складову досліджуваної нами компетентності. У досліджуваних нами джерелах естетична компетенція,

як окрема компетенція, зустрічається, наприклад, у роботах Є. Кіндлера, О. Попової, О. Шадріної, О. Шокот.

Є. Кіндлер, уточнюючи поняття «естетична компетенція» стосовно до вчителів культурології, пише, що естетична компетенція вчителя культурології – це комплекс когнітивних, орієнтаційних і операційних компонентів професійної діяльності, що базується на позитивних ціннісних орієнтаціях особистості, що й дозволяє творчо інтерпретувати художні твори, визначати їхній етико-філософський зміст, практично використовувати уявлення про культуру в аналізі тенденцій мистецтва (Кіндлер, 2009, с.20).

О. Попова вводить складне поняття «естетичні орієнтації й компетенції». З її точки зору, естетичні орієнтації й компетенції формуються у нерозривній єдності й включають установку свідомості на зростання творчого потенціалу особистості, викликаючи саморух у творчій діяльності, прагнення до креативності, несуть у собі глибокий особистісний новотвір, що веде особистість до мети – ціннісної, естетично значущої художньої діяльності (Попова, 2006, с. 43).

З погляду О. Шадріної, естетична компетенція передбачає, що людина не тільки володіє нормами пасивного сприйняття образотворчого мистецтва, але й активно може виробляти твори мистецтва, удосконалювати свій внутрішній моральний рівень, може естетично грамотно створити свій імідж, організувати свій житловий простір (Шадріна, 2009).

О. Шокот під естетичною компетенцією розуміє систему взаємозалежних професійних якостей особистості, якими вона проявляє свою готовність до професійної діяльності, синтезуючи знання канонів просторової й колірної композиції, прикладні вміння організувати зовнішній простір відповідно до правил художньої композиції на основі стійких ціннісних новотворів особистості у вигляді художнього смаку, креативних якостей і емоційно-ціннісних установок (Шокот, 2008, с. 48-49).

Проаналізувавши вищевказані джерела, ми встановили, що естетична компетенція – це система професійних якостей особистості, що включає в себе: здатність розуміти й інтерпретувати твори мистецтва; здатність створювати вироби мистецтва на високому естетичному рівні, сформований естетичний смак, сформовану мотивацію до творчої діяльності й творчого зростання, сформоване прагнення до естетичного перетворення навколишнього простору.

Існує декілька визначень художньо-естетичної компетенції, авторами яких, наприклад, є Ю. Стюарт, Л. Кликова, Л. Масол і багато ін.

Ю. Стюарт вивчала становлення художньо-естетичної компетенції старших дошкільників. Вона вважає, що художньо-естетична компетенція є необхідним компонентом культури, який забезпечує розвиток особистості, що включає сукупність теоретичних знань, практичних навичок і особистісних якостей, що мають важливе значення

для успішної реалізації учня у майбутній шкільній й подальшій освіті (Стюарт, 2012, с. 43).

Л. Кликова пише, що художньо-естетична компетенція є системою внутрішніх засобів регуляції художньо-естетичних дій, у яку входять художньо-естетичні знання, соціальні установки, уміння й досвід, естетична орієнтованість, заснована на знаннях і почуттєвому досвіді учня, а також вільному володінні художньо-естетичними засобами й досягненні адекватного сприйняття художньо-естетичної ситуації (Клыкова, 2009, с. 41).

Л. Масол вважає, що художньо-естетична компетенція – це готовність особистості до художньо-творчої реалізації, самостійного пізнання мистецтва, естетичної оцінки творів мистецтва (Масол, 2006).

У цілому, усі дослідники погоджуються у своїх визначеннях і виділяють наступні головні компоненти художньо-естетичної компетенції: художньо-естетичні знання, уміння й досвід; естетична орієнтованість, заснована на знаннях і почуттєвому досвіді; готовність до художньо-творчої реалізації; готовність до естетичної оцінки творів мистецтва.

Дослідники виділяють систему формування художньо-естетичної компетенції, яка складається із наступних компонентів (когнітивний, мотиваційно-ціннісний, діяльнісно-практичний, рефлексивний, особистісно-розвиваючий). Ці компоненти дозволяють свідомо, творчо визначати й здійснювати художньо-творчу й естетико-виховну діяльність.

Ефективним методом формування художньо-естетичної компетентності є полікультурний підхід, який, як загальнонаукова основа, сприяє формуванню естетичної культури майбутнього фахівця. Основною метою полікультурного підходу є долучення студентів до світової культури. Даний підхід забезпечує розвиток полікультурного освітнього середовища, яке знаходить і освоює досвід поколінь. Долучення до культурних традицій дозволяє наповнити компетентнісне середовище цінностями загальнолюдської, національної та індивідуальної культури.

Ще одним ефективним методом формування художньо-естетичної компетентності можна вважати поліхудожній підхід, який визначається як система способів, де за допомогою різноманітних напрямків художньої діяльності й засобів різних видів мистецтва відбувається вираження й відбиття психічної енергії, почуттів і емоцій студента у його художній творчості (Юсов, 1997).

Аналіз наукової літератури, узагальнення педагогічного досвіду дозволили виявити, що поліхудожній підхід включає низку ключових завдань у формуванні художньо-естетичної компетентності майбутніх фахівців у галузі дизайну та декоративно-ужиткового мистецтва:

- формування художніх знань, умінь і навичок; формування морально-естетичних компетенцій;
- формування творчої спадщини минулих поколінь;
- формування й розвиток творчого мислення й творчих здібностей.

Третьої складової теоретико-методичної основи розвитку художньо-естетичної компетентності майбутніх фахівців є партисипативний підхід – спосіб організації взаємодії суб'єктів освітнього процесу, який спонукає до художньо-естетичної діяльності, спрямованої на формування художньо-естетичної компетенції студентів-дизайнерів. Характерними рисами партисипативного підходу є наступні:

- створення сприятливих умов для навчального процесу;
- створення рекомендацій для ефективної взаємодії між викладачем і студентом;
- умови для спільного прийняття рішень художньо-естетичних завдань викладачем і студентом;
- розвиток творчого потенціалу (Никитина, 2000).

Наукове забезпечення процесу формування художньо-естетичної компетентності майбутніх фахівців у галузі дизайну та декоративно-ужиткового мистецтва відображено системою педагогічних принципів, таких як суб'єктність, емпатія, співтворчість, рефлексивне управління.

Принцип суб'єктності розглядає розвиток людини як суб'єкта діяльності, де майбутній фахівець є метою сучасної освіти. В освітній діяльності важлива роль приділяється не тільки викладачу, але й студенту.

Принцип емпатії поділяється на групову й індивідуальну. Емпатійна поведінка є мірою художньо-естетичної готовності студентів ЗВО, які оцінюються за допомогою таких якостей майбутніх фахівців, як здатність до імпровізації, креативність, відповідальність, спостережливість, толерантність, оптимізм, рефлексія й ін.

Принцип співтворчості у навчальній групі. Об'єктивна перевага здійснення художньо-естетичної освіти студентів ЗВО на основі принципу співробітництва пов'язана із збільшенням можливостей для кожного студента зайняти активну позицію у комунікації.

Принцип рефлексивного управління знаходиться на всіх стадіях здійснення художньо-естетичної освіти студентів ЗВО. Рефлексивне управління характеризується здійсненням зворотного зв'язку у вигляді рефлексивних процесів, тим самим забезпечує корекцію викладачем і студентом своїх позицій у ході взаємодії (Клыкова, 2009).

Вивчення теоретичних й методичних особливостей формування художньо-естетичної компетентності майбутніх фахівців у галузі дизайну та декоративно-ужиткового мистецтва дозволило позначити етапи здійснення розвитку досліджуваного явища на заняттях з прикладних мистецтв, які складаються із мотиваційно-ціннісного, пізнавального та особистісно-розвиваючого (Гильман, 2001).

На мотиваційно-ціннісному етапі відбувається формування мотиваційно-ціннісного компонента художньо-естетичної компетентності студента. Цей процес є ефективним за умови:

- формування в студентів інтересу до творів народного мистецтва;
- розкриття естетичних і духовних цінностей людства;

- створення емоційної насиченості, естетичної образності викладу матеріалу;

- створення декількох варіантів програм діяльності, які забезпечать передумови свідомого вибору.

На інформаційно-пізнавальному етапі формуються теоретичні знання. Крім основних занять, практичної діяльності (умінь, навичок), необхідні знання з історії, розвитку й становлення декоративно-ужиткового мистецтва, необхідно ознайомлення студентів з видатними діячами дизайну та декоративного мистецтва минулого. Необхідно розкрити поняття композиції, форми, кольору в декоративно-ужитковому мистецтві, за допомогою яких студенти будуть аналізувати, оцінювати, порівнювати твори мистецтва. Особливо важливим у спілкуванні із декоративно-ужитковим мистецтвом є відвідування виставок творів народних ремесел, проведення зустрічей із народними майстрами. На інформаційно-пізнавальному етапі реалізується безпосередній зв'язок особистості із суспільством, відбувається безпосереднє засвоєння його художніх норм, вимог, оцінок.

Це, у сукупності, є джерелом для внутрішнього розвитку особистості. Завдяки проведенню бесід, організації сприйняття художніх творів із зображеннями декоративно-ужиткового мистецтва відбувається розвиток художньої спостережливості, художнього бачення, зорової пам'яті й накопичення художніх знань.

Для естетичного сприйняття творів декоративно-ужиткового мистецтва необхідна спеціальна підготовка студентів, яка виражається в умінні почувати красу й гармонію створеного. У ході педагогічної діяльності естетичні властивості об'єкта, за допомогою сприйняття викладача, передаються, трансформуються у певний вид естетичних суджень майбутніх фахівців.

Необхідно виділити три основні аспекти дій педагога, які є сприятливими для ефективного розвитку у формуванні художньо-естетичної компетентності студентів на заняттях з декоративно-ужиткового мистецтва:

- а) актуалізація, інтеграція;
- б) детальний аналіз спонтанних і конвенційних (умовних) асоціацій;
- в) опис характеру почуттєвого впливу об'єкта на спостерігача.

На інформаційно-пізнавальному етапі відбувається долучення студентів до самостійної роботи, до збору інформації, де відбувається вибір і систематизація видів декоративно-ужиткового мистецтва щодо певної теми.

Накопичення певної інформації є основою для формування ціннісного ставлення до навколишньої дійсності, розвитку мотивації до власної художньо-естетичної діяльності. Одним із методів, який сприяє розвитку когнітивного компонента художньо-естетичної компетентності, є інтелектуальна гра (автор Б. Мандель), гра, при якій задіяні мислення й пам'ять. Розумові операції спрямовані на впізнання й розуміння

навчального матеріалу. Продуктом інтелектуальної гри у процесі вивчення декоративно-ужиткового мистецтва є: вибір об'єкта (наприклад, необхідність знайти відсутні елементи орнаменту); класифікація об'єктів (наприклад, класифікувати орнаменти); відносини (наприклад, встановити зв'язок між орнаментами й регіонами); трансформації (наприклад, змінити ескіз орнаменту з урахуванням зміни призначення виробу); імплікації (наприклад, передбачення результатів у межах невизначеної ситуації) (Мандель, 2006, с. 46).

Таким чином, спираючись на вищевикладене, можемо визначити художньо-естетичну компетентність майбутніх фахівців у галузі дизайну та декоративно-ужиткового мистецтва як професійну якість, яка представляє собою комплексну характеристику особистості майбутнього фахівця й яка складається із наступних компонентів: художньо-естетичні знання, вміння й досвід, що включають у себе: теоретичні знання й практичні вміння з основ малюнка, композиції, кольорознавства, технології художньої обробки матеріалів; досвід успішної практичної творчої діяльності із створення виробів дизайну та декоративно-ужиткового мистецтва; сформовану мотивацію до творчої художньо-естетичної діяльності й творчого зростання; розуміння загальної когнітивної складності картини світу; наявність здатності до сприйняття, розуміння й інтерпретації творів мистецтва; сформований естетичний смак; сформоване прагнення до естетичного перетворення навколишнього простору; здатність і готовність ділитися своєю художньо-естетичною творчістю із суспільством.

Перспективи дослідження у рамках запропонованої теми бачимо у розробці та впровадженні в освітній процес ЗВО відповідних педагогічних умов, які сприятимуть ефективному формуванню художньо-естетичної компетентності майбутніх фахівців у галузі дизайну та декоративно-ужиткового мистецтва.

Список використаної літератури

1. Белова Ю. Ю. Формування національних цінностей у студентів – майбутніх вчителів трудового навчання в процесі художньо-трудої діяльності: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2004. 20 с. **2. Кардаш Н. В.** Підготовка майбутніх учителів обслуговуючої праці до організації самостійної роботи учнів у процесі вивчення художніх ремесел: автореф. ... дис. канд. пед. наук: 13.00.02 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2006. 22 с. **3. Оршанський Л. В.** Художньо-трудова підготовка майбутніх учителів трудового навчання: монографія. Дрогобич: Швидко Друк, 2008. 278 с. **4. Савка Л. В.** Систематизація завдань для розвитку креативності студентів на заняттях із спеціального моделювання та макетування форми. *Науковий часопис Нац. пед. ун-ту імені М. П. Драгоманова*. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. Вип. 51. 2015. С. 231–235. **5. Савчук І. В.** Педагогічна система

художньо-трудової підготовки та умови формування естетичних смаків школярів засобами декоративно-ужиткового мистецтва. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. праць*. Вінниця, 2010. № 25. URL: http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/Sitimn/2010_25/analiz%20problem%20gotovnosti.pdf. **6. Титаренко В. П.** Українські народні ремесла в художньо-естетичній підготовці майбутніх учителів трудового навчання. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*. Умань: ПП «Жовтий О. О.», 2010. Ч. 3. С. 255–263. **7. Чирчик С. В.** Теоретичні і методичні основи формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів з дизайну інтер'єру: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Житомирський державний університет імені Івана Франка. Житомир, 2017. 774 с. **8. Коломиец С. М.** Творческие компетенции студентов социально-экономических специальностей: монография. Москва, Изд-во «Перо», 2010. 181 с. **9. Психология** общения: энциклопедический словарь / под общ. ред. А. А. Бодалева. Москва: Изд-во «Когито-Центр», 2011. 600 с. **10. Фалько В. П.** Формирование художественно-проектной компетенции педагога профессионального обучения в области дизайна: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Рос. гос. проф.-пед. ун-т. Екатеринбург, 2009. 199 с. **11. Деревицкая А. В.** Развитие художественно-проектной компетенции студентов колледжа в условиях гуманно-ориентированного образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Ур. гос. ун-т физкультуры. Челябинск, 2013. 186 с. **12. Кравцова Т. А.** Гуманитарно-художественная компетентность будущего дизайнера. *Известия РГПУ им. А. И. Герцена*. 2008. № 49. С. 312–315. **13. Варданян В. А.** Становление в ВУЗе художественно-педагогической компетентности учителя начальных классов. *Интеграция образования*. 2006. № 2. С. 123–127. **14. Киндлер Е. А.** Формирование эстетической компетенции будущих учителей культурологии в процессе преподавания философско-культурологических дисциплин: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Ур. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2009. 160 с. **15. Попова Е. Н.** Формирование эстетических компетенций и ориентаций в процессе профессиональной подготовки студентов педагогического университета (на примере хореографии): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Сам. гос. пед. ун-т. Самара, 2005. 186 с. **16. Шадрин Е. В.** Формирование эстетической компетенции у младших школьников при обучении изобразительному искусству. *Вестник ТГПУ*. 2009. № 1. С. 44–47. **17. Шокот О. В.** Формирование эстетической компетенции в профессиональной подготовке студентов колледжа сферы услуг: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Моск. пед. гос. ун-т. Москва, 2008. 152 с. **18. Стюарт Ю. В.** Становление художественно-эстетической компетенции детей старшего дошкольного возраста: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Челяб. гос. пед. ун-т. Челябинск, 2012. 250 с.

19. Клыкова Л. А. Развитие художественно-эстетической компетенции студентов хореографических специальностей: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / ГОУВПО «Южно-Уральский государственный университет». Челябинск, 2009. 212 с. **20. Масол Л. М.** Компетентностный подход как фактор модернизации художественного образования. *Современное музыкальное и художественное образование: опыт, проблемы, перспективы: материалы междунар. науч.-практ. конф.* Москва, 2006. С. 24–27. **21. Юсов Б. П.** Взаимодействие искусств: методология, теория, гуманитарное образование. *Взаимодействие искусств: методология, теория, гуманитарное образование: материалы междунар. науч.-практ. конф.* (г. Астрахань, 25-29 авг. 1997 г.) / под ред. Л. П. Казанцева; сост. П. С. Волкова. Астрахань, 1997. 215 с. **22. Никитина Е. Ю.** Теоретико-методологические подходы к проблеме подготовке будущего учителя в области управления дифференциацией образования: монография. Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2000. 101 с. **23. Гильман Р. А.** Теория и практика развития творческой активности личности студента в системе высшего художественно-педагогического образования: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Магнитогорский гос. ун-т. Магнитогорск, 2001. 378 с. **24. Мандель Б. Р.** Интеллектуальная игра: на перекрестке научных дисциплин. *Педагогика.* 2006. № 7. С. 44–48.

References

1. Bielova, Yu. Yu. (2004). Formuvannia natsionalnykh tsinnosti u studentiv – maibutnikh vchyteliv trudovoho navchannia v protsesi khudozhno-trudovoi diialnosti [Formation of national values at students – future teachers of career education in the process of artistic and labor activity]. *Extended abstract of candidate's thesis.* Kyiv [in Ukrainian]. **2. Kardash, N. V.** (2006). Pidhotovka maibutnikh uchyteliv obsluhovuiuchoi pratsi do orhanizatsii samostiinoi roboty uchniv u protsesi vyvchennia khudozhnykh remesel [Training of future teachers of service for the organization of individual work of students in the process of learning artistic crafts]. *Extended abstract of candidate's thesis.* Kyiv [in Ukrainian]. **3. Orshanskyi, L. V.** (2008). Khudozhno-trudova pidhotovka maibutnikh uchyteliv trudovoho navchannia [Artistic and labor training of future teachers of career education]. Drohobych: Shvydko Druk [in Ukrainian]. **4. Savka, L. V.** (2015). Systematyzatsiia zavdan dlia rozvytku kreatyvnosti studentiv na zaniattiakh iz spetsialnoho modeliuвання ta maketuvannia formy [Systematization of tasks for the development of students' creativity at the lessons of special modeling of forms]. *Naukovyi chasopys Nats. ped. un-tu imeni M. P. Dragomanova. Seriya 5. Pedagogichni nauky: realii ta perspektyvy – Scientific journal of M. P. Dragomanov National Pedagogical University. Series 5. Pedagogical sciences: realities and perspectives,* 51, 231-235 [in Ukrainian]. **5. Savchuk, I. V.** (2010). Pedagogichna systema khudozhno-trudovoi pidhotovky ta umovy formuvannia estetychnykh smakiv shkoliariv zasobamy dekoratyvno-uzhytkovoho mystetstva [Pedagogical system of artistic and labor

training and conditions of formation of esthetic tastes of pupils by means of decorative and applied arts]. *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy* – *Modern information technologies and innovative teaching methods in the training of specialists: methodology, theory, experience, problems.* № 25. Vinnytsia. Retrieved from http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/Sitimn/2010_25/analiz%20problemu%20gotovnosti.pdf [in Ukrainian].

6. Tytarenko, V. P. (2010). Ukrainski narodni remesla v khudozhno-estetychnii pidhotovtsi maibutnikh uchyteliv trudovoho navchannia [Ukrainian national crafts in artistic and esthetic training of future teachers of career education]. *Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Pavla Tychyny* – *Research Publications Collection of Uman State Pedagogical University*, 3 (pp. 255-263). Uman: PP «Zhovtyi O. O.» [in Ukrainian].

7. Chyrchyk, S. V. (2017). Teoretychni i metodychni osnovy formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh bakalavriv z dizainu interieru [Theoretical and methodological fundamentals of formation of professional competence of future bachelors of design of the interior]. *Doctor's thesis*. Zhytomyr [in Ukrainian].

8. Kolomic, S. M. (2010). Tvorcheskii kompetencii studentov social'no-ekonomicheskikh special'nostej [Creative competences of students of social and economic specialities]. Moskva: Izd-vo «Pero» [in Russian].

9. Psihologija obshhenija: jenciklopedicheskij slovar' [Psychology of communication: encyclopedic dictionary]. (2011). A. A. Bodalev (Eds.). Moskva: Izd-vo «Kogito-Centr» [in Russian].

10. Fal'ko, V. P. (2009). Formirovanie hudozhestvenno-proektnoj kompetencii pedagoga professional'nogo obuchenija v oblasti dizajna [Formation of artistic and projective competence of a pedagogue of professional education in the sphere of design]. *Candidate's thesis*. Ekaterinburg [in Russian].

11. Derevickaja, A. V. (2013). Razvitie hudozhestvenno-proektnoj kompetencii studentov kolledzha v uslovijah gumannoorientirovannogo obrazovanija [Development of artistic and projective competence of students of college in conditions of humane oriented education]. *Candidate's thesis*. Cheljabinsk [in Russian].

12. Kravcova, T. A. (2008). Gumanitarno-hudozhestvennaja kompetentnost' budushhego dizajnera [Humanitarian and artistic competence of a future designer]. *Izvestija RGPU im. A. I. Gercena* – *News of Herzen State Pedagogical University of Russia*, 49, 312-315 [in Russian].

13. Vardanjan, V. A. (2006). Stanovlenie v VUZe hudozhestvenno-pedagogicheskoi kompetentnosti uchitelja nachal'nyh klassov [Formation of artistic and pedagogical competence of teachers of primary school in higher educational establishments]. *Integracija obrazovanija* – *Integration of education*, 2, 123-127 [in Russian].

14. Kindler, E. A. (2009). Formirovanie jesteticheskoi kompetencii budushhih uchitelej kul'turologii v processe prepodavanija filosofsko-kul'turologicheskikh disciplin [Formation of esthetic competence of future teachers of culturology in the process of teaching philosophic and culturological disciplines]. *Candidate's thesis*. Ekaterinburg

[in Russian]. **15. Popova, E. N.** (2005). Formirovanie jesteticheskikh kompetencij i orientacij v processe professional'noj podgotovki studentov pedagogicheskogo universiteta (na primere horeografii) [Formation of esthetic competence and orientation in the process of professional training of a pedagogical university (on the example of choreography)]. *Candidate's thesis*. Samara [in Russian].

16. Shadrina, E. V. (2009). Formirovanie jesteticheskoy kompetencii u mladshih shkol'nikov pri obuchenii izobrazitel'nomu iskusstvu [Formation of esthetic competence at junior schoolchildren when teaching them arts]. *Vestnik TGPU – TSPU Bulletin*, 1, 44-47 [in Russian].

17. Shokot, O. V. (2008). Formirovanie jesteticheskoy kompetencii v professional'noj podgotovke studentov kolledzha sfery uslug [Formation of esthetic competence in professional training of students of a college of the sphere of services]. *Candidate's thesis*. Moskva [in Russian].

18. Stuart, Ju. V. (2012). Stanovlenie hudozhestvenno-jesteticheskoy kompetencii detej starshego doskol'nogo vozrasta [Formation of artistic and esthetic competence of children of senior pre-school age]. *Candidate's thesis*. Cheljabinsk [in Russian].

19. Klykova, L. A. (2009). Razvitie hudozhestvenno-jesteticheskoy kompetencii studentov horeograficheskikh special'nostej [Development of artistic and esthetic competence of students of choreographic specialities]. *Candidate's thesis*. Cheljabinsk [in Russian].

20. Masol, L. M. (2006). Kompetentnostnyj podhod kak faktor modernizacii hudozhestvennogo obrazovanija [Competence-based approach as a factor of modernization of artistic education]. *Sovremennoe muzykal'noe i hudozhestvennoe obrazovanie: opyt, problemy, perspektivy – Modern music and art education: experience, problems, perspectives* (pp. 24-27). Moskva [in Russian].

21. Jusov, B. P. (1997). Vzaimodejstvie iskusstv: metodologija, teorija, gumanitarnoe obrazovanie [Interaction of arts: methodology, theory, humanitarian education]. *Vzaimodejstvie iskusstv: metodologija, teorija, gumanitarnoe obrazovanie – Interaction of arts: methodology, theory, humanitarian education*. Astrahan' [in Russian].

22. Nikitina, E. Ju. (2000). Teoretiko-metodologicheskie podhody k probleme podgotovke budushhego uchitelja v oblasti upravlenija differenciaciej obrazovanija [Theoretical and methodological approaches to the problem of training of future teachers in the field of administration of differentiation of education]. Cheljabinsk: Izd-vo CHGPU [in Russian].

23. Gil'man, R. A. (2001). Teorija i praktika razvitija tvorcheskoj aktivnosti lichnosti studenta v sisteme vysshego hudozhestvenno-pedagogicheskogo obrazovanija [Theory and practice of development of creative activity of student's personality in the system of higher artistic and pedagogical education]. *Doctor's thesis*. Magnitogorsk [in Russian].

24. Mandel', B. R. (2006). Intellektual'naja igra: na perekrestke nauchnyh disciplin [Intellectual game: at the juncture of scientific disciplines]. *Pedagogika – Pedagogy*, 7, 44-48 [in Russian].

Лі Сяоя. Зміст та структура художньо-естетичної компетентності майбутніх фахівців у галузі дизайну та декоративно-ужиткового мистецтва

У статті проаналізовано змістовно-структурні характеристики художньо-естетичної компетентності майбутніх фахівців у галузі дизайну та декоративно-ужиткового мистецтва.

Автор розглядає досліджуване явище як професійну якість, яка представляє собою комплексну характеристику особистості майбутнього фахівця й яка складається з наступних компонентів: художньо-естетичні знання, вміння й досвід, що включають у собі: теоретичні знання й практичні вміння з основ малюнка, композиції, кольорознавства, технології художньої обробки матеріалів; досвід успішної практичної творчої діяльності зі створення виробів дизайну та декоративно-прикладного мистецтва; сформовану мотивацію до творчої художньо-естетичної діяльності й творчого зростання; розуміння загальної когнітивної складності картини світу; наявність здатності до сприйняття, розуміння й інтерпретації творів мистецтва; сформований естетичний смак; сформоване прагнення до естетичного перетворення навколишнього простору; здатність і готовність ділитися своєю художньо-естетичною творчістю із суспільством.

Ключові слова: художньо-естетична компетентність, зміст та структура поняття, майбутні фахівці, дизайн, декоративно-ужиткове мистецтво.

Ли Сяоя. Содержание и структура художественно-эстетической компетентности будущих специалистов в области дизайна и декоративно-прикладного искусства

В статье проанализированы содержательно-структурные характеристики художественно-эстетической компетентности будущих специалистов в области дизайна и декоративно-прикладного искусства.

Автор рассматривает исследуемое явление как профессиональное качество, представляющее собой комплексную характеристику личности будущего специалиста и состоящее из следующих компонентов: художественно-эстетические знания, умения и опыт, включающие в себя: теоретические знания и практические умения по основам рисунка, композиции, цветоведению, технологии художественной обработки материалов; опыт успешной практической творческой деятельности по созданию произведений дизайна и декоративно-прикладного искусства; сформированную мотивацию к творческой художественно-эстетической деятельности и творческому росту; понимание общей когнитивной сложности картины мира; наличие способности к восприятию, пониманию и интерпретации произведений искусства; сформированный эстетический вкус; сформированное стремление к эстетическому преобразованию окружающего пространства; способность и готовность делиться своим художественно-эстетическим творчеством с окружающими.

Ключевые слова: художественно-эстетическая компетентность, содержание и структура понятия, будущие специалисты, дизайн, декоративно-прикладное искусство.

Li Xiaoxia. Content and Structure of Artistic and Esthetic Competence of Future Specialists in the Field of Design and Decorative and Applied Arts

The article deals with the analysis of the content and structure of the artistic and esthetic competence of the future specialists in the sphere of design and decorative and applied arts.

The analyzed phenomenon is viewed upon by the author as a professional quality which represents a complex characteristics of a personality of a future specialist and which consists of the following components, namely: artistic and esthetic knowledge, skills and experience which, in its turn, include the following: theoretical knowledge and practical skills in fundamentals of drawing, composition, chromatics, technologies of artistic processing of materials; experience of successful practical creative activity in making works of design and decorative and applied arts; a formed motivation for a creative artistic and esthetic activity and creative growth; understanding of the general cognitive complexity of the picture of the world; presence of the ability to perceive, understand and interpret the works of arts; a formed esthetic taste; a formed striving for an esthetic transformation of the surrounding environment; ability and readiness to share his artistic and esthetic creative works with the society.

According to the author, the structure of the artistic and esthetic competence of future specialists in the field of design and decorative and applied arts consists of the following components: the cognitive, the motivational an axiological, the practical, the reflexive, the personal and developmental ones.

The study of theoretical and methodological peculiarities of the formation of the artistic and esthetic competence of the future specialists under analysis made it possible to single out the stages of the development of the given competence at the lessons of decorative and applied arts which include the following: the motivational and axiological one, the informational and cognitive one, the personal ad developmental one.

Key words: artistic and esthetic competence, content and structure of the notion, future specialists, design, decorative and applied arts.

Стаття надійшла до редакції 21.09.2019 р.

Прийнято до друку 25.10.2019 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Савченко С. В.

УДК 378.091.212:316.62

DOI: 10.12958/2227-2844-2019-6(329)-2-219-227

Назмієв Антон Олександрович,

аспірант кафедри соціальної педагогіки ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», м. Старобільськ, Україна.

nazmiev.anton.0603@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-7939-8733>

МОТИВАЦІЙНО-ЦІННІСНИЙ КОМПОНЕНТ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Модернізація й реформування національної системи освіти в Україні, що здійснюється в умовах інтеграції до Європейського простору, створює виклик для закладів вищої освіти: формувати та розвивати необхідний комплекс компетентностей у студентів для їх професійного становлення й мобільності в сучасному мінливому світі. Однією з ключових загальних компетентностей майбутніх фахівців різних галузей є соціальна компетентність, яку ми розглядаємо як складне, багатогранне, цілісне (інтегральне) утворення, що складається з індивідуально-психологічних та соціальних якостей особистості; комплексу знань, умінь і навичок, що сприяють гармонійному співіснуванню та розвитку особистості в мінливому соціальному просторі.

Складність явища соціальної компетентності дозволила нам умовно виділити складники, що комплексно відбивають досліджуване явище: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісно-поведінковий, індивідуально-психологічний. Формування мотиваційно-ціннісного компоненту як складника соціальної компетентності надає молодому фахівцю (студенту) якісно обирати необхідний вибір світогляду, уміння орієнтуватися в ній, займатись самоосвітою та навчанням впродовж життя.

Мотиваційно-ціннісний компонент соціальної компетентності наразі є предметом наукових досліджень соціальних, освітніх, поведінкових галузей знань, але залишається малодослідженим та неконкретизованим явищем у науковому просторі.

Тому *метою* нашої статті стало дослідити різні наукові погляди на мотиваційно-ціннісний компонент соціальної компетентності та визначити критерії сформованості його у студента, адже в майбутньому він стане фахівцем певної галузі.

Провідними *методами* дослідження було обрано теоретичний аналіз і синтез поглядів науковців психолого-педагогічного профілю на проблему визначення мотиваційно-ціннісного компоненту соціальної компетентності особистості.

Джерельною базою нашої науково розвідки стали праці науковців, які вже визначали та розробляли мотиваційно-ціннісний компонент

соціальної компетентності особистості (Л. Варяниця, Д. Годлевська, Т. Гущина, М. Докторович, І. Зарубінська, С. Курінна, В. Ляшенко, І. Печенко, О. Позднякова, Л. Шеїна та ін.).

Передусім розберемося, що таке мотивація, цінність та студентство крізь призму нашого дослідження.

У психологічному тлумачному словнику вказано що, мотивація – це спонукання, що викликає активність організму і визначає її спрямованість; усвідомлювані або неусвідомлювані психічні фактори, що спонукають індивіда до здійснення певних дій і визначають їхню спрямованість та цілі. Вона є внутрішньою характеристикою, яка може зумовлюватися також зовнішніми факторами (мотивуванням соціальної реальності), що спонукає індивіда до дії з метою поліпшення його стану впевненості та незалежності в досягненні задоволення потреб, уникання невдач та вибору робочих стратегій. При задоволенні основних потреб в особистості виникає мотив вищого рівня, який спонукає актуалізувати свій потенціал (Шапар, 2007). Також, за цим словником, цінності соціальні (адже саме ми вивчаємо соціальний аспект усіх цих феноменів), переломлюючись через призму індивідуальної життєдіяльності, входять у психологічну структуру особистості як особистісні цінності – одне з джерел мотивації її поведінки. Як правило, для особистісних цінностей характерна висока усвідомленість, вони відбиваються у свідомості у вигляді ціннісних орієнтацій і служать важливим фактором соціальної регуляції взаємин людей і поведінки індивіда (Шапар, 2007).

Виходячи з цього, мотивація індивіда при задоволенні потреб вищого рівня, а саме активізації власного потенціалу, взаємопов'язана з цінністю як джерелом, що спрямовує особистість до її реалізації.

Щодо студента як людини певного віку (юнацького) та як особистості, може характеризуватися такими аспектами: по-перше, психологічним, який являє собою єдність психологічних процесів, станів і властивостей особистості. Головне в психологічному плані – психічні властивості (спрямованість, темперамент, характер, здібності), від яких залежить перебіг психічних процесів, виникнення психічних станів, прояв психічних утворень; по друге, соціальним, у якому втілюються суспільні відносини, якості, породжувані приналежністю студента до певної соціальної групи та національності. Можна говорити, що студентський вік характеризується досягненням найвищих, «пікових» результатів, що базуються на всіх попередніх процесах біологічного, психологічного, соціального розвитку. А оскільки студентство – це психологічний вік юності, то це час самоаналізу і самооцінок. Саме в юності відбувається становлення людини як особистості, коли молода людина, пройшовши складний шлях онтогенетичної ідентифікації – уподібнення іншим людям – привласнює від них соціально значущі властивості особистості, здатність до співпереживання, активного морального ставлення до людей, до самого себе і до природи; здатність

до засвоєння конвенціональних ролей, норм, правил поведінки в суспільстві.

Новоутворення юнацького віку охоплюють пізнавальну, емоційну, мотиваційну, вольову сфери психіки. Вони виявляються і в структурі особистості: в інтересах, потребах, схильностях у характері (Яворовська, & Камишнікова, & Поліванова, & Яновська & Куделко, 2013).

Як зазначено вище, студентство, а саме юнацький вік, – це період активізації всебічного розвитку особистості, зокрема її мотиваційно-ціннісної сфери.

Розглянемо, як вчені розглядали феномен мотиваційно-ціннісного компоненту соціальної компетентності:

Так, І. Зарубінська розглядає цінність та мотиви як ефективну соціальну взаємодію та засіб розвитку соціальної компетентності студента, у якого сформовані відповідно до віку необхідні актуальні, опановані стратегії та дії соціального характеру (Зарубінська, 2013).

Л. Шеїна розглядає студента, який проходить багатогранний процес формування особистісних якостей, а саме соціалізації як чинника соціальної компетентності особистості, соціальну істоту яка знаходиться в особливому соціальному оточенні, що має своє історично передаванні поколіннями світосприйняття (Шеїна, 2010).

Л. Варяниця в мотиваційно-ціннісний компонент соціальної компетентності особистості вкладає випробування своїх можливостей для самореалізації, що закріплено принципами, традиціями, цінностями простору, де індивід реалізує свою суспільно значиму діяльність (Варяниця, 2006).

Д. Годлевська описує мотиваційні чинники, що формуються в просторі, де існує індивід, котрий наповнений своєрідними цінностями, та якості, які забезпечують потребу і можливість постійного самовдосконалення, саморозвитку, самоосвіти особистості та його становлення (Годлевська, 2007).

Т. Гущина розглядає взаємозв'язок мотиваційно-ціннісного компоненту особистості студента з проблемою внутрішньо особистісного конфлікту як фактору соціалізації, описує його в площині рушійної сили, джерела саморозвитку в процесі соціалізації, як провідний індикатор самовизначення особистості в умовах складної взаємодії зовнішніх (соціально детермінованих) і внутрішніх (індивідуально-особистісних) чинників. Характер соціалізації студента визначається тими внутрішніми моделями переживання та вирішення внутрішньо-особистісних ускладнень, які формуються у свідомості та складають основу індивідуального досвіду (Гущина 2008).

М. Докторович зазначає, що на основі психосоціальних особливостей в процесі дорослішання індивіда, пошуку його ідентичності відповідній до соціального середовища відбувається необхідний процес його становлення, котрий проходить через кризу ідентичності, а це оновлення системи цінностей, що виступають

мотиваторами до апробації новоутворень, сформованості самовідношення, самовизначення та в комплексі сформованості соціальної компетентності (Докторович, 2007).

І. Зарубінська у своїй роботі зазначає, що мотиваційно-ціннісна сфера особистості має відповідні знання і вміння, досвід їх практичної реалізації, особистісні характеристики та якості, що дають можливість застосовувати їх на практиці. Цей феномен охоплює велику кількість сфер людської діяльності та є однією із істотних передумов продуктивної міжособистісної взаємодії в усіх її проявах (Зарубінська, 2011).

С. Курінна описує мотиваційно-ціннісний компонент соціальної компетентності як індивідуальне та інтегральне особистісне новоутворення, яке в свою чергу має практико-зорієнтований характер і творчу спрямованість, що забезпечує оптимальне входження людини в нове соціальне середовище (Курінна, 2004).

В. Ляшенко зазначає, що за мотивацією слідує новоутворені цінності (надбання необхідних особистісних знань, умінь, навичок, способів діяльності, розвиток можливості сприймання, розуміння та творчого використання матеріальних та духовних цінностей), що існують у просторі середовища, у якому перебуває індивід (Ляшенко, 2005).

І. Печенко у своїй роботі описує мотиваційно-ціннісний компонент, котрий формується в процесі соціалізації особистості та характеризується внутрішньою свободою вибору тієї чи іншої особистісної позиції, здатність свідомо програмувати власну поведінку і виражати ставлення до життєвих ситуацій (Печенко, 2003).

О. Позднякова визначає, що мотиваційно-ціннісний компонент характеризується наявністю власних поглядів, здатністю змінювати їх і виробляти нові, мірою готовності й здатності самостійно вирішувати власні проблеми, протистояти життєвим ситуаціям, що стримують самопізнання, самовизначення, самореалізацію, самоствердження, гнучкість і одночасно стійкість у змінених ситуаціях, уміння творчо підходити до життя (Позднякова, 2010).

С. Семчук визначив, що мотиваційно-ціннісний компонент соціальної компетентності надає можливість індивіду мати адекватну поведінку, встановлювати взаємозв'язки, мати гнучкість у пристосуванні до нових умов середовища при збереженні особистісного стрижня (Семчук, 2010).

Р. Скірко в мотиваційно-ціннісному компоненті розглядає соціально-професійну самореалізацію особистості її соціальну зрілість і дорослість, яка складається із соціальних цінностей, потреб та мотиваційними орієнтаціями в міжособистісних відносинах (Скірко, 2010).

Н. Фалько стверджує, що мотиваційно-ціннісний компонент надає змогу особистісного розвитку – інтелектуальних, вольових якостей, а також ставлення до самого себе, до свого «Я» і забезпечує цілісність характеру, адже насамперед, потреби, що зумовлюють, мотивують

інтерес до їх самореалізації, спрямовуються на професійне зростання (Фалько, 2009).

До мотиваційно-ціннісного компоненту соціальної компетентності студента закладу вищої освіти ми відносимо індивідуальну систему якостей та цінностей особистості, що мотивує особистість до визначення власних ціннісних орієнтацій (інтелектуальних, моральних, поведінкових соціальних), вибору виду професійної діяльності, реалізації сукупності соціальних потреб, інтересів, ціннісних орієнтацій у процесі активної життєдіяльності в соціумі.

Визначивши власне розуміння мотиваційно-ціннісного компоненту соціальної компетентності, перейдемо до визначення критеріїв оцінювання рівня її сформованості, або розуміння його існування в особистості.

У психолого-педагогічній літературі поняття «критерій» трактується як показник та стандарт, який допомагає оцінити і порівняти педагогічне явище або процес з еталоном (Василенко, 2009). Тому на основі аналізу наукової літератури ми визначаємо такі критерії мотиваційно-ціннісного компоненту: *1) цінність обраного виду професійної діяльності, 2) потреба в особистісній та професійній самореалізації, 3) активна соціальна позиція.*

Предметом подальшого дослідження стане визначення й характеристика когнітивного компоненту соціальної компетентності.

Список використаної літератури

1. Варяниця Л. О. Дитяча субкультура як фактор соціалізації молодшого школяра в навчально-виховному процесі: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / ЛНУ ім. Тараса Шевченка. Луганськ, 2006. 15 с. **2. Василенко О. М.** Соціально-педагогічні умови адаптації молодших школярів з особливими потребами до навчання в загальноосвітній школі: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / ЛНУ ім. Тараса Шевченка. Луганськ, 2009. 51 с. **3. Годлевська Д. М.** Формування професійної комунікативної компетентності майбутніх соціальних працівників в умовах педагогічного університету: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2007. 12 с. **4. Гушина Т. Ю.** Внутрішньоособистісний конфлікт як фактор соціалізації студентської молоді: автореф. дис. ... канд. псих. наук: 19.00.07 / Держ. вищ. навч. закл. ун-т менедж. освіти. Київ, 2008. 11 с. **5. Докторович М. О.** Формування соціальної компетентності старшого підлітка з неповної сім'ї: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / Інст. проблем виховання Нац. акад. пед. наук України. Київ, 2007. 20 с. **6. Зарубінська І. Б.** Теоретико-методичні основи формування соціальної компетентності студентів вищих навчальних закладів економічного профілю: автореф. дис. ... док. пед. наук: 13.00.04 / Ін-т вищ. освіти АПН України. Київ, 2011. 11 с. **7. Курінна С. М.** Особливості соціалізації дітей шести-семи років в різних умовах

життєдіяльності: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / ЛНПУ ім. Т. Шевченка. Луганськ, 2004. 10 с. **8. Ляшенко В. І.** Формування життєвої компетентності дітей-інвалідів у центрах ранньої соціальної реабілітації: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / ЛНПУ ім. Т. Шевченка. Луганськ, 2005. 9 с. **9. Печенко І. П.** Соціалізація дітей в умовах сільських, навчально-виховних комплексів «Загальноосвітній навчальний заклад – дошкільний навчальний заклад»: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Ін-т проб. вих. АПН України. Київ, 2003. 8 с. **10. Позднякова О. Л.** Формування соціальної компетентності учнів з обмеженими можливостями здоров'я засобами проектної діяльності: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2010, 11 с. **11. Семчук С. І.** Особливості впливу засобів масової інформації на соціалізацію дітей дошкільного віку: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / ДЗ «Півд. укр. нац. ун-т ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 2010. 11 с. **12. Скірко Р. Л.** Формування соціальної компетентності майбутніх практичних психологів у процесі професійної підготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Кл. прив. ун-т. Запоріжжя, 2010. 11 с. **13. Фалько Н. М.** Психологічні особливості особистісно-професійного становлення студентів психолого-педагогічних спеціальностей: автореф. дис. ... канд. псих. наук: 19.00.07 / ХНУ ім. В. Н. Каразіна. Харків, 2009. 10 с. **14. Шапарь В. Б.** Сучасний психологічний тлумачний словник. Харків: Прапор, 2007. 640 с. **15. Шеїна Л. О.** Студентське самоврядування як засіб соціалізації молоді: автореф. дис. ... канд. псих. наук: 13.00.05 / ЛНУ ім. Т. Шевченка. Луганськ, 2010. 13 с. **16. Яворська Л. М.,** Камишнікова Р. Ф., Поліванова О. Г., Яновська С. Г., Куделко С. М. Психологічні особливості студентського віку: на допомогу кураторам. Харків, 2013. 88 с.

References

1. Varyanytsia, L. O. (2006). Dytiacha subkultura yak faktor sotsializatsii molodshoho shkoliara v navchalno-vykhovnomu protsesi [Children's subculture as a factor of socialization of a junior schoolboy in the educational process]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Luhansk [in Ukrainian]. **2. Vasylenko, O. M.** (2009). Sotsialno-pedahohichni umovy adaptatsii molodshykh shkoliariv z osoblyvymy potrebamy do navchannia v zahalnoosvitnii shkoli [Socio-pedagogical conditions of adaptation of junior pupils with special needs to study in secondary school]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Luhansk [in Ukrainian]. **3. Hodlevska, D. M.** (2007). Formuvannia profesiinoi komunikativnoi kompetentnosti maibutnikh sotsialnykh pratsivnykiv v umovakh pedahohichnoho universytetu [Formation of professional communicative competence of future social workers in the conditions of a pedagogical university]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian]. **4. Hushchyna, T. Yu.** (2008). Vnutrishnoosobystisnyi konflikt yak faktor sotsializatsii studentskoi molodi

[Intrapersonal conflict as a factor in the socialization of student youth]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].

5. Doktorovych, M. O. (2007). Formuvannia sotsialnoi kompetentnosti starshoho pidlitka z nepovnoi sim'i [Formation of social competence of a senior teenager from an incomplete family]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].

6. Zarubinska, I. B. (2011). Teoretyko-metodychni osnovy formuvannia sotsialnoi kompetentnosti studentiv vyshchych navchalnykh zakladiv ekonomichnoho profilu [Theoretical and methodological bases of formation of social competence of students of higher educational institutions of economic profile]. *Extended abstract of doctor's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].

7. Kurinna, S. M. (2004). Osoblyvosti sotsializatsii ditei shesty-semy rokiv v riznykh umovakh zhyttiediialnosti [Features of the socialization of children six or seven years in different living conditions]. *Extended abstract of doctor's thesis*. Luhansk [in Ukrainian].

8. Liashenko, V. I. (2005). Formuvannia zhyttievoi kompetentnosti ditei-invalidiv u tsestrakh rannoї sotsialnoi rehabilitatsii [Formation of vital competence of children with disabilities in the centers of early social rehabilitation]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Luhansk [in Ukrainian].

9. Pechenko, I. P. (2003). Sotsializatsiia ditei v umovakh silskykh, navchalno-vykhovnykh kompleksiv «Zahalnoosvitnii navchalnyi zaklad – doshkilnyi navchalnyi zaklad» [Socialization of children in rural, educational and educational complexes «General educational institution – preschool educational institution»]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].

10. Pozdniakova, O. L. (2010). Formuvannia sotsialnoi kompetentnosti uchniv z obmezhenymy mozhlyvostiamy zdorov'ia zasobamy proektnoi diialnosti [Formation of social competence of students with disabilities with the means of project activity]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].

11. Semchuk, S. I. (2010). Osoblyvosti vplyvu zasobiv masovoi informatsii na sotsializatsiiu ditei doshkilnoho viku [Features of media influence on the socialization of children of preschool age]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Odesa [in Ukrainian].

12. Skirko, R. L. (2010). Formuvannia sotsialnoi kompetentnosti maibutnikh praktychnykh psykholohiv u protsesi profesiinoi pidhotovky [Formation of social competence of future practical psychologists in the process of training]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Zaporizhzhia [in Ukrainian].

13. Falko, N. M. (2009). Psykholohichni osoblyvosti osobystisno-profesiinoho stanovlennia studentiv psykholoho-pedahohichnykh spetsialnostei [Psychological peculiarities of personality-professional formation of students of psychological and pedagogical specialties]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kharkiv [in Ukrainian].

14. Shapar V. B. (2007). Suchasnyi psykholohichniy tlumachnyi slovnyk [Modern Psychological Interpretive Dictionary]. Kharkiv: Prapor [in Ukrainian].

15. Sheina, L. O. (2010). Studentske samovriaduvannia yak zasib sotsializatsii molodi [Student self-government as a means of socialization of youth]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Luhansk [in Ukrainian].

16. Yavorska L. M., Kamyshnikova R. F., Polivanova O. H., Yanovska S. H. & Kudelko S. M. (2013). *Psykhologichni osoblyvosti studentskoho viku: na dopomohu kuratoram* [Psychological features of student age: to help curators]. Kharkiv [in Ukrainian].

Назмієв А. О. Мотиваційно-ціннісний компонент соціальної компетентності студентів закладів вищої освіти

Стаття присвячена розкриттю сутності мотиваційно-ціннісного компонента соціальної компетентності студента закладу вищої освіти.

На основі аналізу наукової літератури визначено, що мотиваційно-ціннісний компонент соціальної компетентності студента закладу вищої освіти – це індивідуальна система якостей та цінностей особистості, що мотивує особистість до визначення власних ціннісних орієнтацій (інтелектуальних, моральних, поведінкових соціальних), вибору виду професійної діяльності, реалізації сукупності соціальних потреб, інтересів, ціннісних орієнтацій у процесі активної життєдіяльності в соціумі. До критеріїв визначення рівня сформованості мотиваційно-ціннісного компонента віднесено: 1) цінність обраного виду професійної діяльності, 2) потреба в особистісній та професійній самореалізації, 3) активна соціальна позиція.

Ключові слова: мотивація, цінність, особистість, сутність та структура.

Назмиев А. А. Мотивационно-ценностный компонент социальной компетентности студентов учреждений высшего образования

Статья посвящена раскрытию сущности мотивационно-ценностного компонента социальной компетентности студента учреждения высшего образования.

На основе анализа научной литературы определено, что мотивационно-ценностный компонент социальной компетентности студента учреждения высшего образования – это индивидуальная система качеств и ценностей личности, мотивирует личность к определению собственных ценностных ориентаций (интеллектуальных, нравственных, поведенческих социальных), выбора вида профессиональной деятельности, реализации совокупности социальных потребностей, интересов, ценностных ориентаций в процессе активной жизнедеятельности в социуме. К критериям определения уровня сформированности мотивационно-ценностного компонента отнесены: 1) ценность выбранного вида профессиональной деятельности, 2) потребность в личностной и профессиональной самореализации, 3) активного социальная позиция.

Ключевые слова: мотивация, ценность, личность, сущность и структура.

Nazmiiev A. Motivational-Value Component of Social Competence of Students of Higher Education Institutions

The article is devoted to revealing the essence of the motivational-value component of social competence of a student of a higher education institution.

Social competence is represented as a complex, multifaceted, integral (integral) formation consisting of individual psychological and social qualities of the individual; a set of knowledge, skills and abilities that contribute to the harmonious coexistence and development of personality in a changing social space.

On the basis of the analysis of scientific literature, it is determined that the motivational-value component of social competence of a student of a higher education institution is an individual system of qualities and values of the individual, which motivates the individual to determine their own value orientations (intellectual, moral, behavioral social), the choice of professional activity set of social needs, interests, values orientations in the process of active life in society. The criteria for determining the level of formation of the motivational value component include: 1) the value of the chosen type of professional activity, 2) the need for personal and professional self-realization, and 3) actentative social position.

Key words: motivation, value, personality, essence and structure.

Стаття надійшла до редакції 15.09.2019 р.

Прийнято до друку 25.10.2019 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Караман О. Л.

УДК 351.85

DOI: 10.12958/2227-2844-2019-6(329)-2-228-238

Пришляк Оксана Юріївна,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов
Тернопільського національного педагогічного університету імені
Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, Україна.

pryshlyak_o@yahoo.com

<https://orcid.org/0000-0003-3108-502X>

МІЖКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ У КОНТЕКСТІ ДІАЛОГУ КУЛЬТУР

Характерною особливістю розвитку сучасної цивілізації є наростаюче етнічне та культурне розмаїття. Міграція, глобалізаційні процеси та наростання економічної співпраці підштовхують народи не лише до економічної інтеграції, але й до розширення міжкультурних контактів. На думку В. Гончаренка, процес культурної глобалізації має, з одного боку, знайти шляхи подолання суттєвих відмінностей між культурами народів світу, а з іншого, – не допустити втрати їхньої унікальності (Гончаренко, 2005, с. 201).

Відомо, що культура як важливий елемент цивілізації, визначає стандартизовані форми дій і поведінки індивідумів в суспільстві, забезпечує його стабільність і задовольняє їхні культурні потреби, є важливим інструментом соціалізації.

На думку М. Корінного і В. Шевченка, культура – це органічне поєднання як матеріальних, так і духовних надбань цивілізації, комплекс вірувань, традицій, звичаїв та обрядів, що створюють системи цінностей і ціннісних орієнтацій (Корінний, Шевченко, 2003, с. 171).

Метою статті є характеристика міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій в контексті діалогу культур.

Міжкультурна компетентність є об'єктом наукових досліджень як зарубіжних (М. Байрам, Дж. Бенкс, Р. Вайсман, В. Гудикунст, Г. Гайлс, Х. Нішида, Р. Портер, О. Садохін, Г. Хофстеде, Д. Хупс та ін.), так і вітчизняних дослідників (Т. Атрощенко, О. Байбакова, Ф. Бацевич, Н. Бориско, О. Кричківська, І. Сафонова, Н. Сіваєва та ін.).

Проблему діалогу культур досліджували А. Арнольд, М. Бахтін, В. Біблер; теорії адаптації особистості до іншого культурного середовища (В. Крисько, Д. Річардсон та ін.).

Однією з перших наук, які почали розвивати ідею рівноправності культур, була культурна антропологія. Згідно з її ідеями в світі існує безліч культур, які виникли внаслідок різних умов існування людських спільнот. У концепціях культурної антропології процес становлення і розвитку культур насамперед представлений як результат формування

різних етносів зі своїми мовами, особливостями вірувань, традицій, звичаїв та обрядів. У зазначених концепціях епіцентром є принцип культурного релятивізму, автором якого є М. Херсковіц. На думку дослідника всі людські культури є важливими і рівноцінними, і тому не слід наполягати на прискореній асиміляції мігрантів, а необхідно надати їм можливість розвивати власну культуру (Херсковіц, 1952, с.15-16).

Зазначену наукову концепцію поділяє і Д. Хупс, автор поняття «міжкультурна освіта». Дослідник розглядає міжкультурну освіту як засіб формування міжкультурної компетентності, яку він трактує у вигляді умінь і навичок успішної комунікативної діяльності в полікультурному середовищі. На думку Д. Хупса міжкультурна освіта у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців покликана забезпечити вирішення таких завдань: сформувати міжкультурну компетентність як інструмент успішної взаємодії з індивідуумами, що належать до різних етнокультурних груп, а також поглибити знання власної культури, що сприятиме зміцненню їх культурної ідентичності (Хупс, 1979).

Ще у 1920 р. Г. Каллен висунув концепцію етнічного культурного плюралізму, сутність якої полягає в необхідності становлення і розвитку діалогу культур (Каллен, 1924). Ідею діалогу культур було підхоплено і розвинуто в «школі діалогу культур» В. Біблера. У теорії В. Біблера сформульовано гіпотезу про «онтогенетичний» і «філогенетичний» вплив комунікативної діяльності на процес розвитку особистості в ході міжкультурної взаємодії та контактів з матеріальними і духовними складовими культури (Біблер, 1992).

На думку В. Біблера процес комунікативної діяльності трансформується у так зване внутрішнє мовлення, яке відображується в «згустках» зовнішнього мовлення. У такий спосіб «відбувається гра смислів (психологічних новоутворень) і значень (інформаційної комунікації) рідної культури з іншою, отже відбувається діалог культур (Біблер, 1992, с. 25). Таким чином, діалогічна природа особистості постає як інструмент діалогу культур. Вона хоча і є автономною та незалежною одиницею діалогу, все ж не є само ізольованою і повинна постійно перебувати в процесі спілкування.

Дослідження діалогу двох і більше індивідуумів пов'язане із вторгненням у сферу діалогіки, котра вивчає культурно-духовне становлення особистості, її ціннісних орієнтацій. Отже, діалогіка – це «не позитивістське пізнання людини як об'єкта дослідження, і не діалектичне дослідження людини як суб'єкта, а інтерсуб'єктно-діалогічне сприйняття світу і людини у перспективі її особистісної самоактуалізації в процесі освоєння культурних цінностей та духовно-людської трансценції» (Дьяконов, 2004, с.47).

У контексті впливу діалогу культур на процес формування і розвитку особистості М. Коул виокремив декілька площин інтерпретації для опису зазначеного процесу. Діалог – це: а) основоположна форма

ознайомлення із культурними цінностями, що визначає процес формування ціннісних орієнтацій; б) провідна детермінанта культурного обміну, що забезпечує функціонування механізму інтеріоризації, за допомогою якого складові елементи іншої культури поступово сприймаються і засвоюються; в) принцип і метод культурної конвергенції, що реалізується за допомогою інтеріоризації внутрішніх культурних смислів суб'єктів, який розгортається в ситуації комунікативної взаємодії між ними; г) процес, що розгортається на індивідуальному рівні ознайомлення з культурними цінностями іншого народу; д) досягнення вищого рівня обміну культурними цінностями, коли духовно-культурні цінності інших народів перестають бути неприйнятними, стають цікавими і прийнятними (Коул, 1995, с. 348).

Процес діалогу культур зовсім не означає початок формування єдиної світової культури. Навпаки, науковці стверджують, що чим більше народи стають економічно взаємозалежними, тим активніше їхні представники вступають у комунікативну взаємодію, зберігаючи при цьому свою культурну ідентичність.

Про необхідність формування міжкультурної компетентності у контексті пізнання культурних особливостей різних етнокультурних спільнот, пошуку спільних позицій вперше заявили американські дослідники Еверет М. Роджерс і Томас М. Стейнфатт, які зазначали, що «заявлена або прихована ціль більшості досліджень, навчань та викладання у сфері міжкультурної комунікації є підвищення міжкультурної компетентності індивідів як спосіб примирення і порозуміння між представниками різних культур» (Еверет і Томас, 1999, с. 221). Вони визначили міжкультурну компетентність як інструмент, завдяки якому індивідууми можуть ефективно та безконфліктно спілкуватися з людьми, які сповідують інші культурні цінності, ніж вони (Еверет і Томас, 1999, с. 222).

Базуючись на матеріалах свого дослідження, О. Байбакова стверджує, що процесі спілкування «виникає багато ситуацій, коли представникам різних культурних груп і співтовариств не вдається досягти згоди з тих чи інших питань. Це відбувається не тільки внаслідок змістових чи принципових розбіжностей в їх позиціях, але й через те, що на ґрунті розходження культурних традицій чи навіть звичок, обумовлених культурною специфікою бачення світу і способів сприйняття та інтерпретації подій, контактуючі сторони не можуть адекватно сприйняти інформацію, не хочуть, або не можуть з об'єктивних причин зрозуміти і прийняти позицію іншої людини. Зазвичай в основі цієї позиції лежать інші культурні цінності, релігійні погляди, спосіб життя. Відтак виникає ставлення до партнера як до «чужого», відмінного від «нашого» (Байбакова, 2017, с. 115).

Окремі наковці науковці трактують міжкультурну компетентність як «процес взаємопроникнення культурних цінностей» (Томас, 1991); як «принцип взаємозбагачення культур, етнічної мобільності, діалогічності,

освітньої рефлексії» (Атрощенко, 2016); як «комплекс процедур і заходів, які можуть бути використані в процесі культурно релевантного розуміння проблем клієнтів, які представляють інші культури, і способів застосування цього розуміння для розробки стратегії допомоги, відповідної культурним вимогам цих клієнтів» (Гальєгос, 1982); як «комплекс аналітичних і стратегічних здібностей, котрі розширюють інтерпретаційний спектр індивіда в процесі міжособистісної взаємодії з представниками іншої культури» (Кнапп-Поттхофф, 1990).

У європейських країнах та у США більшість науковців схвально сприймають наукову позицію американського дослідника Д. Дієрдорфа про те, що «міжкультурна компетентність – це здатність розвивати цілеспрямовані знання, вміння та навички, що призводять до змін у поведінці та спілкуванні і є ефективними та доцільними в міжкультурній взаємодії» (Дієрдорф, 2006, с. 254).

Фінський дослідник Дж. Летонен трактує поняття міжкультурної компетентності у широкомуконтексті. На його думку зазначене поняття охоплює знання соціальних відносин, особливостей економічних, культурних, побутових та інших стосунків представників полікультурного суспільства, а також знання їхніх мов (Летонен, 2003).

Т. Атрощенко вважає, що «при формуванні міжкультурної компетентності слід враховувати такі лінгводидактичні принципи як принцип спрямованості на формування «міжкультурної грамотності» студентів; принцип співвивчення мов і культур; принцип лінгвокраєзнавчої спрямованості та принцип лінгвокультурологічної спрямованості» (Атрощенко, 2016, с. 13).

Розглядаючи поняття міжкультурної компетентності важливо звернути особливу увагу на міжкультурну комунікативну компетентність. О. Кричківська трактує міжкультурну комунікативну компетентність як психологічне новоутворення особистості, результат активних міжкультурних комунікаційних контактів, що досягається завдяки соціалізації, обміну культурними цінностями, толерантному ставленню до представників інших етнонаціональних спільнот, міжнаціональних професійних груп і детермінується акцепцією культурних відмінностей комунікантів (Кричківська, 2014, с. 28).

З нашої точки зору, формування міжкультурної компетентності у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців соціономічних професій – це формування механізму смислового, суб'єктного сприйняття культурологічної реальності. В узагальненому вигляді зазначений процес можна уявити як цілісний діалогічний процес на різних рівнях:

- на рівні формального діалогу (діалог як форма комунікативної взаємодії суб'єктів культурологічного процесу);
- на рівні змістового діалогу (ознайомлення у діалогічній формі із духовно-культурними цінностями різних народів);

- на рівні особистісно-сміслового діалогу (діалог як спосіб оцінювання особливостей культурних здобутків народів світу).

Діалог культур у формі особистісної комунікаційної діяльності майбутніх фахівців соціономічних професій є важливим предметом обговорення та аналізу, оскільки діалог – це необхідна складова культурологічної і освітньої парадигм. Разом з тим повноцінної теорії діалогу як засобу професійної підготовки фахівців поки що не існує. Для того, щоб досягнути потенційні можливості діалогу культур в процесі формування міжкультурної компетентності необхідно виявити його сутнісні характеристики. Так, О. Галицьких вважає, що осмислити діалог культур у контексті формування особистості майбутнього фахівця можливо на підставі двох підходів. Перший полягає в тому, що взаємодіючі елементи культурологічного процесу розглядаються як незалежні і взаємодоповнюючі. Другий ґрунтується на вченні М. Бахтіна, основу якого складає осмислення ролі взаємодії елементів комунікаційної діяльності в якості процесу, що формує взаємозалежність і взаємодоповнення уявлень про духовні цінності різних культур (Галицьких, 2004, с. 173).

О. Князева стверджує, що в процесі міжкультурного діалогу «дві особистості починають утворювати міжособистісний психологічний простір, створювати спільне емоційне «спів-буття», у якому вплив перестає існувати, уступаючи місце психологічній єдності суб'єктів, взаємодія яких розгортається в творчий процес взаємного розкриття і взаємного розвитку, створюючи умови для самовпливу та саморозвитку» (Князева, 2007, с. 381).

Отже, діалог особистостей у мультикультурному середовищі фактично означає діалог культур, психологічний зміст розвивальної стратегії впливу різних культур. У цьому контексті увагу до себе привертає діалогічна теорія особистості М. Бахтіна, у якій дослідник стверджує, що особистість не може існувати без комунікативної взаємодії з іншими індивідуумами; що є не чим іншим діалогом із оточенням, наявними культурними символами, духовними цінностями існуючого суспільства (Бахтін, 1986, с. 114). У цьому зв'язку увагу привертає теорія комунікаційного пристосування (Communication Accommodation Theory – CAT), яка розвинена з теорії коригування мовлення, автором є Говард Гайлс. Суть цієї теорії полягає в тому, що люди намагаються зробити акцент або мінімізувати соціальну і культурну різницю між собою і тим, з ким вони взаємодіють. Ця теорія акцентує увагу на коригуванні, яке здійснюють люди під час спілкування. Комунікаційне пристосування може коригуватись за допомогою словесного спілкування або жестів. Міжкультурний діалоговий контекст можна вважати найбільш успішною презентацією цієї теорії (Гайлс, 2007).

Поняття «міжкультурна комунікація» було обґрунтоване ще в 50-х рр. ХХ століття (Холл, 1959). Науковцям вдалося дослідити

особливості спілкування індивідуумів, які належать до різних етнокультурних груп, а також виявити як відмінності в цінностях, ціннісних орієнтаціях впливають на процес комунікації між представникам зазначених спільнот.

Нині проблеми міжкультурної комунікації належать до сфери дослідницького пошуку культурології, лінгвокультурології, соціології культури, комунікастики та інших наукових сфер. У цілому ряді публікацій описується діалог культур як механізм культурного розвитку особистості, як активна міжкультурна комунікація та процес адаптації (Е. Ананьян, Ф. Бацевич, М. Бахтін, О. Галашова, М. Галицька, В. Калінін, Н. Тверезовська та ін.).

Відповідно до інтерактивної теорії комунікації і крос-культурної адаптації (авторка – американська дослідниця Я. Кім) міжкультурна комунікація і процес адаптації до її умов включає в себе особистісне спілкування, соціальну комунікацію та етнічну соціально-культурну комунікативну взаємодію (Кім, 2005). Відомо, що будь-яка комунікативна взаємодія – це, насамперед, спроба знайти спільну мову, довести партнеру свою думку, позицію з того чи іншого питання.

Аналізуючи проблему міжкультурної комунікації Е. Холл дійшов висновку про необхідність розробки механізмів порозуміння між представниками різних етнокультурних спільнот, навчання індивідуумів способам міжкультурної комунікації. На його думку міжкультурна комунікація – це ефективна методика перетворення людей різних національностей, віросповідань на громадян мультикультурного суспільства. Саме Е. Холл розробив теорію «культурних моделей взаємодії при спілкуванні» (Холл, 1959). М. Галицька вважає, що проблема діалогу культур полягає в тому, що при міжкультурній взаємодії представники різних етнокультурних груп керуються своїми культурними стереотипами, розглядаючи їх як єдино правильні, але так само вважає інший учасник контакту. Власне тому єдиний шлях – це пошук компромісів (Галицька, 2007). Тому міжособистісний діалог як діалог культур, передбачає застосування принципу терпимості до цінностей іншої культури. Отже, важливу роль у процесі діалогу культур відіграє толерантність. Вона базується на повазі партнерів один до одного, усвідомленні ними недопущення виникнення конфліктних ситуацій. Зокрема, Т. Атрощенко стверджує, що «у міжкультурній компетентності толерантність виступає як принцип оптимізації міжкультурних відносин, необхідна умова вирішення міжкультурних суперечностей. Вона передбачає розумну поступливість, постійну готовність до діалогу, рівність сторін, що взаємодіють, визнання іншої думки на існування. Толерантність, як елемент міжкультурної компетентності, виступає як відсутність негативного ставлення до інших культур ... при збереженні позитивного сприйняття своєї власної культури» (Атрощенко, 2016, с. 13).

Підсумовуючи висловлене вважаємо за доцільне виокремити такі провідні характеристики міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій: по-перше, її слід розглядає як умотивованість і прагнення майбутнього фахівця пізнавати і позитивно сприймати культурні особливості, цінності й ціннісні орієнтації представників інших етнокультурних спільнот; по-друге як здатність до прояву толерантності і терпимості в процесі міжкультурної взаємодії з представниками інших культур.

У світлі зазначеного міжкультурна компетентність постає важливим інструментом діалогу культур, засобом пошуку міжкультурного порозуміння, адаптації представників різних етнокультурних спільнот до життєдіяльності і виконання професійних обов'язків у полікультурному середовищі. Не менш важливу роль відіграє і міжкультурна комунікативна компетентність як регулятор комунікативної взаємодії, обміну думками між співрозмовниками, засіб уникнення міжкультурних і міжнаціональних конфліктів.

Список використаної літератури

- 1. Атрощенко Т. О.** Теоретичні основи процесу формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців: зарубіжний досвід. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія Педагогіка. Соціальна робота.* 2016. Вип. 2 (39). С. 11–14.
- 2. Байбакова О. О.** Формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціальної роботи у вищих навчальних закладах США: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Тернопіль, 2017. 195 с.
- 3. Бахтин М. М.** К философии поступка. *Философия и социология науки и техники. Ежегодник.* М., 1986. С. 80–160.
- 4. Библер В. С.** Школа диалога культур: основы программы. Кемерово: Алеф, 1992. 96 с.
- 5. Галицька М. М.** Формування у студентів вищих навчальних закладів сфери туризму готовності до іншомовного спілкування: автореф. дис. канд. ... пед. наук: 13.00.04. К., 2007. 20 с.
- 6. Галицких Е. Н.** Диалог в образовании как способ становления толерантности. М.: Академический проект, 2004. 240 с.
- 7. Гончаренко Л. А.** Перепідготовка вчителів у напрямку полікультурної свідомості в умовах інтеграції в європейський освітній простір. *Зб. наук. праць Полтавського державного педагогічного університету ім. В. Г. Короленка. Серія «Педагогічні науки».* 2005. Вип. 2 (41). С. 200–204.
- 8. Дьяконов Г. В.** Диалогические методы психологического исследования чувств и эмоций. Кировоград: «Код», 2004. 64 с.
- 9. Князева Е. Н.** Пробуждающее образование. *Синергетическая парадигма. Синергетика образования.* М.: Прогресс-Традиция, 2007. С. 369–387.
- 10. Корінний М. М.** Короткий енциклопедичний словник з культури. К.: Україна, 2003. 384 с.
- 11. Кричківська О. В.** Сучасні методи формування міжкультурної комунікативної компетентності. *Психологія та педагогіка сучасності: проблеми та стан розвитку науки і практики в Україні (м. Львів, 25-26 липня 2014 року).* Львів:

ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2014. С. 87–90.

12. Deardorff D. K. The Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization at Institutions of Higher Education in the United States. *Journal of Studies in International Education*, 2006. Pp. 241–266.

13. Everett M. Rogers, Thomas M. Steinfatt. *Intercultural Communication*. Waveland Press, Inc. Prospect Heights, Illinois, 1999. 292 p.

14. Gallegos J. S. The ethnic competence model for social work education. Silver Spring, MD: National Association of Social Workers, 1982. Pp. 1–9.

15. Giles H., Ogay, T. Communication Accommodation Theory. In B. B. Whaley, W. Samter (Eds.), *Explaining communication: Contemporary theories and exemplars*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2007. Pp. 293-310.

16. Kallen H. *Culture and Democracy in the United States*. N.Y., 1924. 123 p.

17. Kim Y. Y. Adapting to a New Culture. In Gudykunst W. (Ed.). *Theorizing about intercultural communication*. Thousand Oaks, California: Sage Publications, 2005. 256 p.

18. Knapp K., Knapp-Potthoff A. Interkulturelle Kommunikation. *Zeitschrift fur Fremdsprachenforschung*. 1990. №1. Pp. 83.

19. Cole M. Socio-cultural-historical psychology: Some general remarks and a proposal for a new kind of cultural-genetic methodology. In J. V. Wertsch, P. del Rıo & A. Alvarez (Eds.). 1995. DOI: <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9781139174299.010>. Режим доступу: <https://psycnet.apa.org/record/1995-98011-008> (дата звернення 03.09.2019). Назва з екрана.

20. Lehtonen Jaakko. Globalization, National Cultures, and the Paradox of Intercultural Competence. Available from: <http://viesti.jyu.fi/Laitos/Lehtonen/globalization.html>. Retrieved from 02.12.2003.

21. Hall E. T. *The silent language*. Garden City. N.Y.: Anchor, 1959. 217 p.

22. Herskovits M. J. *Les bases de L'Anthropologie Culturelle*. Paris: Payot, 1952. 343 p.

23. Hoopes D. S. Intercultural Communication Concepts and the Psychology of Intercultural Experience / in M. D. Putsch (Eds.). *Multicultural Education: a Cross-cultural Training Approach*. – Chicago, IL: Intercultural Inc., 1979. 472 p.

24. Thomas A. *Kulturstandarts in der internationalen Begegnung*. Saarbruken: Breitenbach, 1991. 250 p.

References

1. Atroshchenko, T. O. (2016). Teoretychni osnovy protsesu formuvannia mizhkulturnoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv: zarubizhnyi dosvid [Theoretical foundations of the process of formation of cultural competence in the country: abroad]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Serii Pedagogika. Sotsialna robota – Scientific Bulletin of the Uzhhorod University. Series Pedagogy. Social work*, 2(39), 11-14 [in Ukrainian].

2. Baibakova, O. O. (2017). Formuvannia mizhkulturnoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv sotsialnoi roboty u vyshchykh navchalnykh zakladakh SShA [Form of Intercultural Competency Maybach Social Security at the Top of US Mortgages]. *Candidate's thesis*. Ternopil [in Ukrainian].

3. Bakhtyn, M. M. (1986). *K fylosofyy postupka. Fylosofya y sotsyolohyia nauky y tekhniky* [To the philosophy of action. Philosophy and

sociology of science and technology]. *Ezhehodnyk – Yearbook* (pp. 80-160). M. [in Russian].

4. Bibler, V. S. (1992). School of dialogue of cultures: the foundations of the program [School of dialogue of cultures: the basics of the program]. Kemerovo: Alef [in Russian].

5. Halytska, M. M. (2007). Formuvannya u studentiv vyshchyykh navchalnykh zakladiv sfery turyzmu hotovnosti do inshomovnoho spilkuvannya [Students' form of basic mortgages in the field of tourism preparedness for students prior to the meeting]. *Extended abstract of candidate's thesis*. K. [in Ukrainian].

6. Halytskykh, E. N. (2004). Dyaloh v obrazovannyi kak sposob stanovleniya tolerantnosti [Dialogue in education as a way of developing tolerance]. M.: Akademycheskyi proekt [in Russian].

7. Honcharenko, L. A. (2005). Perepidhotovka vchyteliv u napriamku polikulturnoi svidomosti v umovakh intehratsii v yevropeyskyi osvittinii prostir [Retraining of readings at the center of multicultural awareness in the minds of the Integration in Europe]. *Zb. nauk. prats Poltavskoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu im. V. H. Korolenka. Serii: Pedahohichni nauky – Collection of scientific works of Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University. Series: Pedagogical Sciences*, 2(41), 200-204 [in Ukrainian].

8. Dyakonov, G. V. (2004). Dialogicheskie metodyi psihologicheskogo issledovaniya chuvstv i emotsiy [Dialogical methods of psychological research of feelings and emotions]. Kirovograd: «Kod» [in Russian].

9. Knyazeva, E. N. (2007). Probuzhdayuschee obrazovanie [Awakening education]. *Sinergeticheskaya paradigma. Sinergetika obrazovaniya – Synergetic paradigm. Synergetics of education* (pp. 369-387). M.: Progress-Traditsiya [in Russian].

10. Korinnyi, M. M. (2003). Korotkyi entsyklopedychnyi slovnyk z kultury [Short Encyclopedic Dictionary of Cultures]. K.: Ukraina [in Ukrainian].

11. Krychkiivska, O. V. (2014). Suchasni metody formuvannya mizhkulturnoi komunikativnoi kompetentnosti [Advanced Methods of Formulating Intercultural and Communal Competence]. *Psykhologhiia ta pedahohika suchasnosti: problemy ta stan rozvytku nauky i praktyky v Ukraini (m. Lviv, 25-26 lypnia 2014 roku) – Psychology and pedagogy of the present: problems and state of development of science and practice in Ukraine (Lviv, July 25-26, 2014)* (pp. 87-90). Lviv: HO «Lvivska pedahohichna spilnota» [in Ukrainian].

12. Deardorff, D. K. (2006). The Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization at Institutions of Higher Education in the United States. *Journal of Studies in International Education* (pp. 241-266).

13. Everett, M. Rogers & Thomas M. Steinfatt. (1999). *Intercultural Communication*. Waveland Press, Inc. Prospect Heights, Illinois.

14. Gallegos, J. S. (1982). *The ethnic competence model for social work education*. Silver Spring, MD: National Association of Social Workers (pp. 1-9).

15. Giles, H. & Ogay, T. (2007). Communication Accommodation Theory. B. B. Whaley, W. Samter (Eds.). *Explaining communication: Contemporary theories and exemplars* (pp. 293-310). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

16. Kallen, H. (1924). *Culture and Democracy in the United States*. N.Y.

17. Kim, Y. Y. (2005). *Adapting to a*

New Culture. W. Gudykunst (Ed.). *Theorizing about intercultural communication*. Thousand Oaks, California: Sage Publications. **18. Knapp, K.** & Knapp-Potthoff, A. (1990). *Interkulturelle Kommunikation*. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 1, 83. **19. Cole, M.** (1995). Socio-cultural-historical psychology: Some general remarks and a proposal for a new kind of cultural-genetic methodology. J. V. Wertsch, P. del Río & A. Alvarez (Eds.). DOI: <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9781139174299.010>. Retrieved from <https://psycnet.apa.org/record/1995-98011-008> (Last accessed: 03.09.2019). **20. Lehtonen, Jaakko.** (2003). Globalization, National Cultures, and the Paradox of Intercultural Competence. Retrieved from <http://viesti.jyu.fi/Laitos/Lehtonen/globalization.html> (Last accessed: 02.12.2003). **21. Hall, E. T.** (1959). *The silent language*. Garden City. N. Y.: Anchor. **22. Herskovits, M. J.** (1952). *Les bases de L'Anthropologie Culturelle*. Paris: Payot. **23. Hoopes, D. S.** (1979). *Intercultural Communication Concepts and the Psychology of Intercultural Experience*. M. D. Putsch (Eds.). *Multicultural Education: a Cross-cultural Training Approach*. Chicago, IL: Intercultural Inc. **24. Thomas, A.** (1991). *Kulturstandarts in der internationalen Begegnung*. Saarbrücken: Breitenbach.

Пришляк О. Ю. Міжкультурна компетентність у контексті діалогу культур

У статті схарактеризовано суть міжкультурної компетентності у контексті діалогу культур. Розкрито основні підходи дослідників до трактування суті міжкультурної компетентності; схарактеризовано взаємозв'язок міжкультурної компетентності та комунікативної діяльності, яка виступає вагомим чинником здійснення індивідуалізованого діалогу культур. Схарактеризовано роль міжкультурної взаємодії індивідуумів. Розкрито механізм особистісного діалогу та його вплив на формування особистості в контексті міжкультурних контактів.

З'ясовано, що діалог як засіб формування міжкультурної компетентності пов'язаний із проникненням у сферу діалогіки, котра вивчає культурно-духовне становлення особистості, її ціннісних орієнтацій, передбачає формування механізму смислового, суб'єктного сприйняття культурологічної реальності сучасного світу.

У контексті поданого у статті матеріалу міжкультурна компетентність трактується як важливий інструмент діалогу культур у процесі міжкультурної взаємодії.

Ключові слова: глобалізаційні процеси, культура, міжкультурна взаємодія, міжкультурна компетентність, діалог культур, міжкультурна комунікація.

Пришляк О. Ю. Межкультурная компетентность в контексте диалога культур

В статье охарактеризованы сущность межкультурной компетентности в контексте диалога культур. Раскрыты основные

подходы исследователей к трактовке сути межкультурной компетентности; охарактеризован взаимосвязь межкультурной компетентности и коммуникативной деятельности. Охарактеризован роль коммуникативной деятельности как регулятора межкультурного взаимодействия индивидуумов, средства избежания межкультурных и межнациональных конфликтов.

Выяснено, что диалог как средство формирования межкультурной компетентности связан с проникновением в сферу диалогии, которая изучает культурно-духовное становление личности, ее ценностных ориентаций, В контексте представленного в статье материала межкультурная компетентность трактуется как важный инструмент диалога культур, условие и средство поиска компромиссов в процессе межкультурного взаимодействия и приспособления представителей различных этнокультурных сообществ к условиям жизнедеятельности в мультикультурной среде.

Ключевые слова: глобализационные процессы, культура, межкультурное взаимодействие, межкультурная компетентность, диалог культур, межкультурная коммуникация.

Pryshlyak O. Intercultural Competence in the Context of Cultural Dialogue

The article describes the essence of intercultural competence in the context of dialogue between cultures. The basic approaches of researchers to the interpretation of the essence of intercultural competence are revealed. The relationship between intercultural competence and communicative activity, which is a significant factor in the implementation of individualized dialogue of cultures is characterized. The author characterized the role of intercultural interaction of individuals. The mechanism of personal dialogue and its influence on personality formation in the context of intercultural contacts is revealed.

It has been found that dialogue as a means of forming intercultural competence is connected with the invasion of the sphere of dialogue, which studies the cultural and spiritual formation of the individual, his or her value orientations, involves the formation of a mechanism of meaningful, subjective perception of the cultural and pluralistic world.

In the context of the article presented, intercultural competence is interpreted as an important tool for dialogue between cultures in the process of intercultural interaction. Equally important is communicative activity as a regulator of intercultural interaction between individuals, as means of avoiding intercultural conflicts.

Key words: globalization processes, culture, intercultural interaction, intercultural competence, dialogue of cultures, intercultural communication.

Стаття надійшла до редакції 27.09.2019 р.

Прийнято до друку 25.10.2019 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Поліщук В.А.

УДК 378.091.12.011.3-051:005.336.2]:172

DOI: 10.12958/2227-2844-2019-6(329)-2-239-247

Прошкін Володимир Вадимович,

доктор педагогічних наук, професор кафедри комп'ютерних наук і математики Київського університету імені Бориса Грінченка, м. Київ, Україна.

v.proshkin@kubg.edu.ua

<https://orcid.org/0000-0002-9785-0612>

СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ: СТАН ТА ОЧІКУВАННЯ

Важливість соціально-комунікативної компетентності для сучасного викладача ЗВО важко переоцінити. Вагомість здатності до суб'єкт-суб'єктної взаємодії, ефективної комунікації, володіння монологічними та діалогічними формами спілкування та конструктивного вирішення конфліктних ситуацій, участі у різних видах професійно-педагогічного спілкування окреслена у низці наукових робіт. Крім того, освітньо-професійні програми ЗВО підкреслюють значущість установлення викладачами продуктивних зв'язків з колегами щодо обміну досвідом (емоційним, соціальним, практичним тощо), виявлення емпатії, поваги до індивідуальних особливостей інших осіб, здатності спілкуватися іноземною мовою та користуватися іншомовними інформаційними ресурсами тощо. Тому в процесі магістерської підготовки майбутніх викладачів вищої школи важливо застосовувати саме ті форми й методи навчання, що сприяють формуванню таких здатностей:

- розуміння закономірностей розвитку людини, її соціально-психологічних особливостей;
- урахування соціальних та особистісних факторів на перебіг педагогічних явищ і процесів;
- встановлення соціально-психологічного комунікативного контакту з різними учасниками педагогічного процесу, побудова індивідуально орієнтованої траєкторії особистісно-професійного зростання магістрантів вищої школи.

Питання компетентнісного розвитку майбутніх викладачів вищої школи в процесі магістерської підготовки є предметом дискусій сучасних наукових досліджень. У 2016 р. на Всесвітньому економічному форумі в Давосі (Швейцарія) було оголошено доповідь «Майбутнє професій», де експерти-роботодавці упорядкували ТОП-10 компетентностей, які, на їхню думку, будуть затребувані у фахівців у 2020 році. Серед них й ти, що розкривають сутність соціально-комунікативної компетентності:

уміння керувати людьми; взаємодія з людьми; емоційний інтелект; оцінка та прийняття рішень; орієнтація на послуги або клієнтоорієнтованість; уміння вести переговори, тобто готовність до обговорення, спрямованого на досягнення угоди; когнітивна гнучкість (Word Economic Forum, 2016).

У 2018 р. Комісією Європейського Парламенту та Ради ЄС було подано оновлені рекомендації щодо ключових компетентностей для навчання упродовж життя, серед них такі: мовна компетентність; особиста, соціальна компетентність; громадянська компетентність; компетентність культурної обізнаності та самовираження (Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning, European Commission, 2018), що якнайкраще характеризує вагомість соціально-комунікативної компетентності для сучасного фахівця, зокрема, викладача ЗВО. Слід зазначити, що базисом в нашому дослідженні стали наукові доробки наступних науковців: С. Сисоева, І. Зимня, Р. Лайт, В. Луговий, Д. Міллер, К. Роджерс, О. Пометун, О. Савченко, А. Хуторський, М. Цвенгер та інші, які розробили теоретичні і методологічні засади компетентнісного розвитку майбутніх фахівців в умовах університетського освітнього середовища.

Підвищена увага з боку науковців до проблеми компетентнісного розвитку майбутніх викладачів вищої школи, у тому числі в контексті формування їхньої соціально-комунікативної компетентності, спонукає нас до окреслення реального стану розвитку даного процесу, його подальших перспектив, визначення очікувань з боку магістрантів і студентів. Це й стало **метою нашої статті**.

Досягненню мети дослідження сприяло використання комплексу відповідних методів: аналіз наукової літератури з метою встановлення стану розробленості досліджуваної проблеми, визначення категоріально-понятійного апарату дослідження; синтез, узагальнення, систематизація для теоретичного обґрунтування підходів до окреслення соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів вищої школи; емпіричні: діагностичні (бесіда, опитування, тестування), констатувальний експеримент для відстеження рівня розвитку соціально-комунікативної компетентності.

Дослідження соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів вищої школи виконано в 2018 р. у межах Міжнародного проекту #21720008 «Компетенції викладачів вищої школи в добу змін» за сприянням Вишеградського фонду та Міністерства закордонних справ Нідерландів. Грантоотримувачем проекту став Київський університет імені Бориса Грінченка. Сайт проекту: <http://histecc.kubg.edu.ua>. Координатор проекту – Людмила Хоружа, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії та історії педагогіки Київського університету імені Бориса Грінченка. Супервайзер проекту – Наталія Морзе, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, проректор з інформатизації навчально-наукової та

управлінської діяльності Київського університету імені Бориса Грінченка (Liudmyla Khoruzha, 2019).

На що був спрямований проект?

В умовах реформування освіти та суспільних трансформацій змінюються вимоги до діяльності всіх освітян, у тому числі викладачів вищої школи. Незворотними є зміни у сфері їхніх професійних компетенцій. Виникає потреба у концептуалізації і гармонізації професійної діяльності викладачів вищої школи. Зважаючи на те, що компетенції викладача вищої школи є важливим індикатором його діяльності, актуальність реалізації ідеї проекту пов'язана з уніфікацією підходів до визначення компетентнісної сфери викладачів в умовах змін та розробкою діагностичного інструментарію. Зазначене сприяє подальшій стандартизації результатів професійної діяльності викладачів вищої школи в країнах партнерах (Компетенції викладачів вищої школи в добу змін: діагностика та аналітика, 2018).

Результатом реалізації проекту стало визначення комплексу компетенцій, які відповідають критеріям якості та корелюють змінні процеси в суспільстві, а також розроблення методології, діагностичного апарату дослідження, пропозиції щодо підвищення якості професійної діяльності викладачів вищої школи.

Усього в експерименті взяли участь 125 викладачів і 269 студентів Київського університету імені Бориса Грінченка. Організуючи вибірку сукупність, ми намагалися передати реальний стан розвитку компетенцій науково-педагогічних працівників, їхні основні проблеми й недоліки з позиції суб'єктів й об'єктів освітнього процесу. Послідовність етапів педагогічного експерименту, достатня кількість його учасників (студентів, викладачів), вірогідність методів дослідження стали найважливішими умовами для визначення та діагностики комплексу компетенцій викладачів вищої школи, що відповідають вимогам часу.

Представимо основні компетенції, які, на нашу думку, розкривають зміст і сутність більш широкого поняття – соціально-комунікативна компетентність:

- комунікативно-інтерактивна;
- соціокультурна;
- лідерська.

Для респондентів було подано низку тверджень:

• використовує різні засоби комунікації зі студентами і колегами, у тому числі за допомогою ІКТ; вважає інтерактивну взаємодію зі студентами найбільш продуктивною в освітньому процесі, організує групову та колективну проектну діяльність (комунікативно-інтерактивна компетенція);

• дотримується норм професійної етики з усіма суб'єктами освітнього процесу; сприймає молоде покоління як генерацію, яка має особливі цінності та потреби; стримує негативні емоції, долає поганий

настрій; виховує у студентів толерантне ставлення до несхожості людей між собою у міжкультурному середовищі (соціокультурна компетенція);

- здійснює лідерську підтримку студентської молоді, демонструючи високий рівень загальної та професійної культури; уміє презентувати та відстоювати власні ідеї, вести діалог та дискусію; надає студентам реальні можливості для розвитку самоврядування, підтримує молодіжні ініціативи (лідерська компетенція).

Найважливіше було дослідити, як само групи (магістранти та викладачі ЗВО) відрізняються по усталеному твердженню «так», яке розглядається як індикатор реальної готовності викладачів до змін, визначення власної рішучої позиції. Варто зазначити – якщо викладачі, які були залучені до опитування, здійснювали самооцінку своєї професійної діяльності, то магістранти, відповідаючи на питання дослідження, визначали власні очікування щодо діяльності викладачів вищої школи, фактично розробляючи «ідеальну модель» сучасного викладача університету.

На нашу думку, комунікативно-інтерактивна компетенція викладача у значній мірі залежить від здатності будувати взаємодію зі студентами на компетентнісній основі, використовуючи різні інтерактивні методи. Перевага самостійної роботи в структурі пізнавальної діяльності студентів, інтерактивних методів роботи з ними, відхід від традиційних форм організації освітнього процесу робить взаємодію викладача зі студентами домінантою його професійно-педагогічної діяльності (Компетенції викладачів вищої школи в добу змін: діагностика та аналітика, 2018).

Якщо аналізувати процес використання різних засобів комунікації зі студентами і колегами, у тому числі за допомогою ІКТ, його вагомість затверджує 74,4% викладачів і 70,6% магістрантів. Разом із тим, саме магістранти (63,5%) вважають інтерактивну взаємодію зі студентами найбільш продуктивною в освітньому процесі. Серед викладачів такий показник значно нижче – 55,2%. Отже, комунікативно-інтерактивна компетенція викладача, яка передбачає ефективну взаємодію зі студентами, є фундаментальною основою ефективності освітнього процесу. Якщо більшість викладачів засвідчили про необхідність різних засобів комунікації зі студентами в освітньому процесі, то при цьому результати опитування засвідчили недостатнє розуміння викладачами важливості інтерактивної взаємодії. Найбільш готовими до неї виявились кандидати наук. Серед різних способів інтерактивної взаємодії деякі ускладнення зазначили викладачі щодо організації і проведення проектної діяльності, яка є найперспективнішою складовою освітнього процесу, умовою творчого саморозвитку і самореалізації особистості (Компетенції викладачів вищої школи в добу змін: діагностика та аналітика, 2018).

Стан комунікативно-інтерактивної компетенції викладачів подано на рис.1.

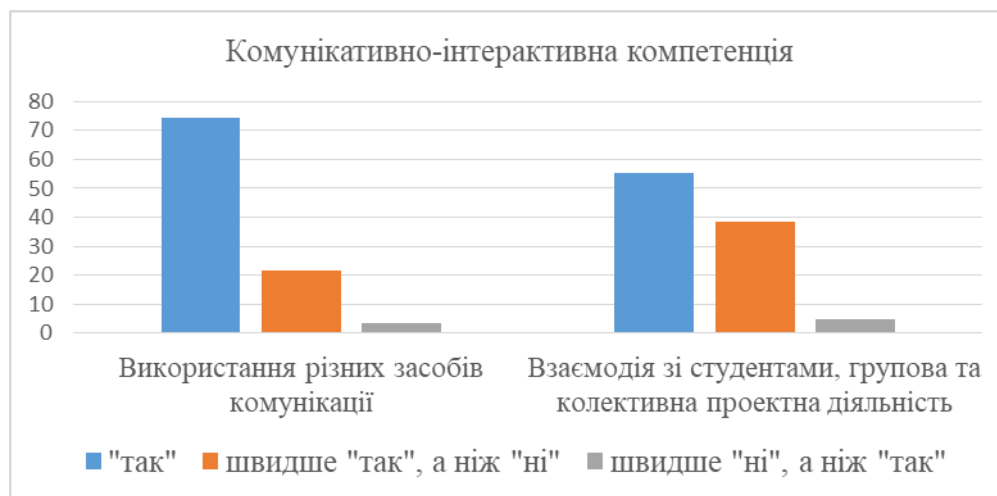


Рис. 1. Стан комунікативно-інтерактивної компетенції викладачів

Аналізуючи розвиток соціокультурної компетенції зазначимо, що вона характеризується гуманістичним спрямуванням педагогічної діяльності, що впливає на якість освіти сьогодення. У результаті дослідження становлено, що як магістранти так і викладачі однаково ставляться до проблем сприйняття молодого покоління як генерації, що має особливі цінності та потреби (викладачі – 65,6%, студенти – 65,1%), а також виховання в студентів толерантного ставлення до несхожості людей між собою у міжкультурному середовищі (69,6% – викладачі та 69,9% – магістранти). Незначна перевага з боку магістрантів до такої важливої риси викладача ЗВО як можливості стримувати негативні емоції та долати поганий настрій (58,4% – викладачів, 62,1 – магістранти). Цікаво, що викладачі оцінюють дотримання норм професійної етики з усіма суб'єктами освітнього процесу значно вище, ніж магістранти (84,0% і 69,1% відповідно).

Крім того встановлено, що 30,6% респондентів знаходяться у групі з несталою позицією, що вказує на наявність потенціалу в розвитку педагогічної культури та етики, так званого емоційного інтелекту. Найбільш хитка позиція щодо комунікації з молодим поколінням, спрямуванням його на толерантне ставлення до несхожості людей між собою у міжкультурному середовищі виявилась у респондентів з науковим ступенем кандидата наук та груп зі стажем роботи до 10 років та понад 20 років. Результати свідчать про те, що в цій площині присутній певний потенціал, який потребує розвитку та усвідомлення, а також додаткового опрацювання (Компетенції викладачів вищої школи в добу змін: діагностика та аналітика, 2018). Стан соціокультурної компетенції викладачів подано на рис. 2.

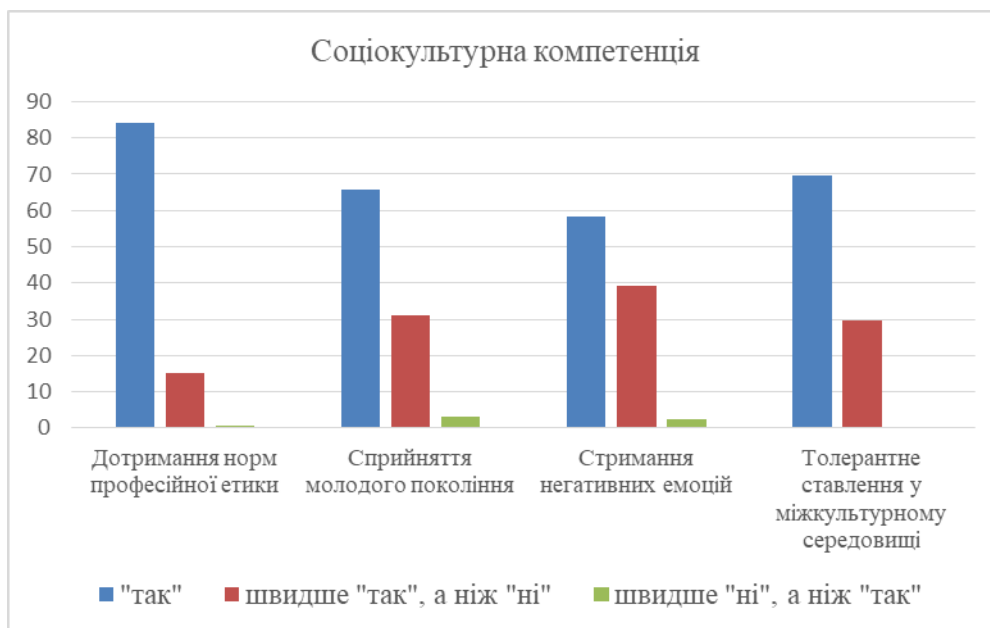


Рис. 2. Стан соціокультурної компетенції викладачів

Далі перейдемо до оцінювання лідерської компетенції. Лідерство в освіті визначає соціально-виховний вимір управління освітньою системою, її ланками та компонентами, в першу чергу – соціально-виховною діяльністю закладу освіти. Позиція викладача вищої школи як усередині колективу, так і зовні залежить від об'єктивних умов, а також від професійного та життєвого досвіду особистості. За характером діяльності викладача можна визначити як універсального лідера, якому притаманні: принциповість, ініціативність, колективізм, упевненість у своїх силах, здатність виявляти організаторські та науково-технічні здібності, бажання систематично підвищувати професійний рівень і педагогічну майстерність. Ця компетенція характеризує викладача як лідера в навчальному процесі, водночас підкреслює універсальний характер його вмінь та навичок (Компетенції викладачів вищої школи в добу змін: діагностика та аналітика, 2018). Аналізуючи складники цієї компетенції зазначимо, що викладачі і магістранти однаково оцінюють лідерську підтримку студентської молоді, демонструючи високий рівень загальної та професійної культури (64,8% – викладачі, 63,9% – магістранти). Разом із тим, магістранти значно вище (73,9%) оцінюють вміння презентувати та відстоювати власні ідеї, вести діалог та дискусію, ніж викладачі вищої школи (64,8%). Крім того, вони висловлюють яскраво виражену позицію (68,4%) щодо надання студентам реальні можливості для розвитку самоврядування, підтримки молодіжної ініціативи. У викладачів цей показник значно нижче – 56,0%).

Отже, здатність викладача займати лідерську позицію під час освітнього процесу передбачає вміння надавати підтримку студентської молоді, вести з нею діалог та сприяти розвитку студентського

самоврядування та молодіжної ініціативи. Водночас, викладач має проявляти якості універсального лідера, якому притаманні: принциповість, ініціативність, колективізм, упевненість у своїх силах, здатність виявляти організаторські та науково-технічні здібності, бажання систематично підвищувати професійний рівень і педагогічну майстерність (Компетенції викладачів вищої школи в добу змін: діагностика та аналітика, 2018). Стан лідерської компетенції викладачів ЗВО подано на рис. 3.

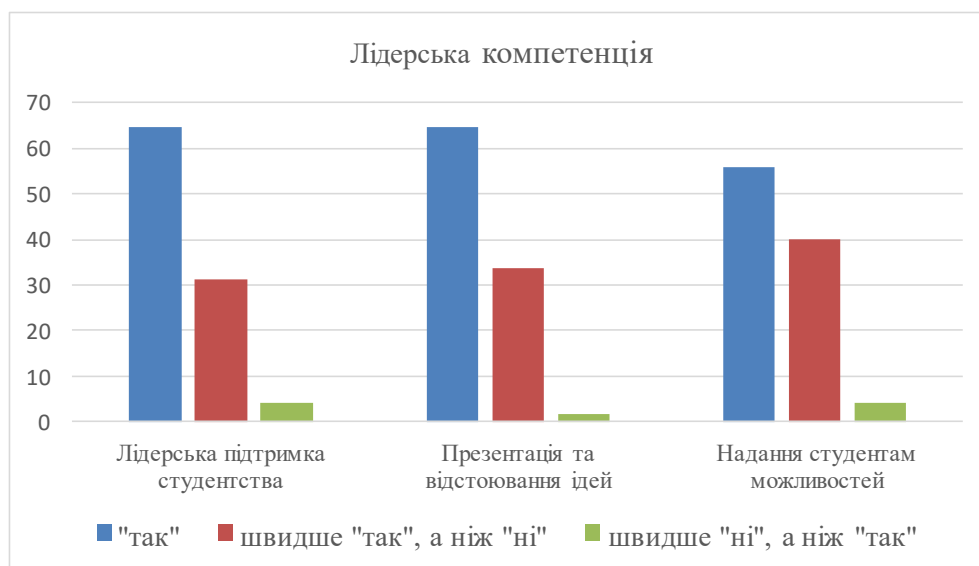


Рис. 3. Стан лідерської компетенції викладачів

1. Здійснений аналіз проблеми розвитку соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів вищої школи дозволив встановити, що зазначену компетентність варто розглядати в площині трьох основних компетенцій: комунікативно-інтерактивної, соціокультурної та лідерської.

2. У результаті констатувального експерименту на базі Київського університету імені Бориса Грінченка встановлено, що реальний стан сформованості соціально-комунікативної компетентності багато в чому відрізняється від очікувань магістрантів – майбутніх викладачів вищої школи. Так, магістранти, більш високо оцінюють наступні компетенції: інтерактивну взаємодію зі студентами; стримування негативних емоцій та долання поганого настрою; уміння презентувати та відстоювати власні ідеї, вести діалог та дискусію; надання студентам реальних можливостей для розвитку самоврядування, підтримки молодіжної ініціативи.

3. Проведене дослідження не є завершеним, актуалізовано низку проблем для подальшого вирішення – розроблення дієвих форм і методів задля розвитку складників соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів вищої школи в процесі магістерської підготовки.

Список використаної літератури

- 1. Word Economic Forum 2016. Future for Jobs Report. Retrieved from**

http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs.pdf/ (Last accessed: 08.10.2019). **2. European** Commission, Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning. Retrieved from <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?qid=1519558512590&uri=CELEX:52018DC0024/> (Last accessed: 08.09.2019). **3. Khoruzha L.,** Bratko M., Kotenko O., Melnychenko O., Proshkin V. The study of the higher school lecturer's competence in Ukraine: diagnostics and analytics. *The new educational review*. 2019. Vol. 55. No 1. Pp. 233–246. **4. Хоружа Л.,** Братко М., Котенко О., Мельниченко О., Прошкін В. Компетенції викладачів вищої школи в добу змін: діагностика та аналітика (за результатами дослідження в Київському університеті імені Бориса Грінченка). Київ: Вид-во КУБГ, 2018. 104 с.

References

1. Word Economic Forum 2016. Future for Jobs Report. (2016). Retrieved from http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs.pdf/ (Last accessed: 08.10.2019). **2. European** Commission, Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning. (2018). Retrieved from <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?qid=1519558512590&uri=CELEX:52018DC0024/> (Last accessed: 08.09.2019). **3. Khoruzha L.,** Bratko M., Kotenko O., Melnychenko O. & Proshkin V. (2019). The study of the higher school lecturer's competence in Ukraine: diagnostics and analytics. *The new educational review*, 55, 1, 233-246. **4. Khoruzha L.,** Bratko M., Kotenko O., Melnychenko O., Proshkin V. (2018). Kompetentsii vykladachiv vyshchoi shkoly v dobu zmin: diahnostryka ta analityka (za rezultatamy doslidzhennia v Kyivskomu universyteti imeni Borysa Hrinchenka) [Competencies of Higher Education Teachers in the Age of Change: Diagnosis and Analytics (Based on the Study at the Boris Grinchenko University of Kiev)]. Kyiv: Vyd-vo KUBH [in Ukrainian].

Прошкін В. В. Соціально-комунікативна компетентність майбутніх викладачів вищої школи: стан та очікування

У статті представлено окремі результати міжнародного проекту № 21720008 «Компетенції викладачів вищої школи в добу змін». Подано основні компетенції, які розкривають зміст і сутність більш широкого поняття – соціально-комунікативна компетентність: комунікативно-інтерактивна, соціокультурна, лідерська. Установлено, що реальний стан сформованості зазначеної компетентності багато в чому відрізняється від очікувань магістрантів, які більш високо оцінюють наступні компетенції: інтерактивну взаємодію зі студентами; стримування негативних емоцій та долання поганого настрою; уміння презентувати та відстоювати власні ідеї, вести діалог та дискусію; надання студентам реальних можливостей для розвитку самоврядування, підтримки молодіжної ініціативи.

Ключові слова: соціально-комунікативна компетентність, розвиток, майбутній викладач, вища школа, магістерська підготовка.

Прошкин В. В. Социально-коммуникативная компетентность будущих преподавателей высшей школы: состояние и ожидания

В статье представлены отдельные результаты международного проекта № 21720008 «Компетенции преподавателей высшей школы в эпоху перемен». Представлены основные компетенции, раскрывающие содержание и сущность более широкого понятия – социально-коммуникативная компетентность: коммуникативно-интерактивная, социокультурная, лидерская. Установлено, что реальное состояние сформированности указанной компетентности во многом отличается от ожиданий магистрантов, которые более высоко оценивают следующие компетенции: интерактивное взаимодействие со студентами; сдерживание негативных эмоций и преодоление плохого настроения; умение презентовать и отстаивать собственные идеи, вести диалог и дискуссию; предоставление студентам реальных возможностей для развития местного самоуправления, поддержки молодежной инициативы.

Ключевые слова: социально-коммуникативная компетентность, развитие, будущий преподаватель, высшая школа, магистерская подготовка.

Proshkin V. Socio-Communicative Competence of Future High School Teachers: Status and Expectations

The article presents separate results of the implementation of the international project No. 21720008 "High School Teacher Competence in Change" with the support of the International Visegrad Fund and the Ministry of Foreign Affairs of the Kingdom of the Netherlands. The grantee of the project is the Boris Grinchenko Kyiv University. The need for conceptualization and harmonization of the professional activity of high school teachers was emphasized. It has been established that the competence of a high school teacher is an important indicator of its activity. The basic competencies that reveal the content and essence of a broader concept – socio-communicative competence: communicative and interactive, socio-cultural, and leadership.

As a result of the ascertaining experiment, it was established that the real state of socio-communicative competence formation is very different from the expectations of the postgraduate students - future teachers of higher education. For example, postgraduates evaluate the following competencies more highly: interactive interaction with students; negative emotions restraint and bad mood overcoming; ability to present and defend their own ideas, to conduct dialogue and discussion; providing students with real opportunities for self-government development, support for youth initiative.

Key words: socio-communicative competence, development, future teacher, high school, master's training.

Стаття надійшла до редакції 12.09.2019 р.

Прийнято до друку 25.10.2019 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Волкова Н.П.

УДК 159.955.3:[378/091:616]

DOI: 10.12958/2227-2844-2019-6(329)-2-248-254

Степаненко В'ячеслав Володимирович,

кандидат біологічних наук, доцент кафедри лабораторної діагностики, хімії та біохімії, доцент, докторант кафедри соціальної педагогіки ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», м. Старобільськ, Україна.

stlsmu@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-8361-5507>

**СУТНІСТЬ І ЗМІСТ АБСТРАКТНОГО МИСЛЕННЯ
ЯК ЗАГАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПІДГОТОВЦІ
СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ТЕХНОЛОГІЇ МЕДИЧНОЇ
ДІАГНОСТИКИ ТА ЛІКУВАННЯ»**

В умовах реформування системи освіти в Україні основним завданням сучасних закладів освіти є підготовка випускників, які здатні адаптуватися до нових умов на основі професіоналізму (Сурсаєва, 2016: 4). Особливі вимоги висуваються до закладів вищої освіти, які готують фахівців у галузі охорони здоров'я, зокрема за спеціальністю 224 «Технології медичної діагностики та лікування». Інноваційні підходи до освіти у сфері лабораторної медицини передбачають становлення висококваліфікованого фахівця з інтегральними характеристиками професіоналізму, який здатний розв'язувати складні задачі та проблеми під час професійної діяльності або у процесі навчання при невизначеності умов і вимог (Стандарт вищої освіти за спеціальністю 224 «Технології медичної діагностики та лікування» у галузі знань 22 «Охорона здоров'я» для другого (магістерського) рівня вищої освіти, 2019; Стандарт вищої освіти за спеціальністю 224 «Технології медичної діагностики та лікування» у галузі знань 22 «Охорона здоров'я» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, 2018). Студент повинен мати значну кількість взаємопов'язаних між собою особистісно важливих та професійно важливих якостей, які визначають і формують його професійну компетентність. Слід підкреслити, що професійне мислення є однією з основних професійно важливих якостей, яка формується під впливом професійних знань, особистісно важливих якостей особистості та досвіду (Філоненко, 2015). Саме воно надає можливість кожному студенту самостійно оновлювати та поповнювати професійні знання, підвищувати свій професійний рівень, різнобічно та продуктивно мислити, знаходити нові, оригінальні способи розв'язання складних професійних задач (Сурсаєва, 2016: 4).

Професійна діяльність фахівця у галузі охорони здоров'я накладає відбиток на його мислення, надає йому специфічної особливості і носить

назву «клінічного мислення» (Філоненко, 2015). Ядром клінічного мислення є здатність до розумової побудови синтетичної і динамічної картини хвороби, переходу від сприйняття зовнішніх проявів захворювання до відтворення його «внутрішнього» – патогенезу. Складність медичної професії полягає у тому, що пізнаючи об'єкт, тобто хворобу, медичний працівник повинен завжди не тільки обдумувати і міркувати, але й спиратися на знання про етіологію, патогенез, клініку нозологічної форми. Тому цілком вірогідно, що абстрактне мислення – це найважливіший інструмент для медичного працівника, який дозволяє включати будь-який симптом в логічний ланцюг міркувань. Саме абстрактне мислення дозволяє підвищити якість діагностики, лікування і профілактики хвороб (Шевченко, Полушкін, Гладун, Гальченко, Говоруха, 2018: 222–223).

Оволодіння фаховими компетентностями як засіб підвищення якості освіти у галузі охорони здоров'я розглядали Г. Воронкова, А. Ляховська, Л. Смаглюк, М. Трофименко та ін. Питання формування різних аспектів професійного (клінічного) мислення досліджували Л. Весніна, В. Коваленко, В. Соколенко, І. Сураєва, В. Шухтін, І. Шухтіна та ін. Проблема застосування студентами спеціальності «Технології медичної діагностики та лікування» медичної логіки висвітлена Д. Гальченко, О. Говорухою, В. Градун, П. Полушкіним, Т. Шевченко та ін.

Аналіз джерел наукової літератури щодо проблеми формування здатності до абстрактного мислення у студентів спеціальності «Технології медичної діагностики та лікування» показав, що досліджувана проблема є актуальною, затребуваною і малодослідженою.

Мета статті полягає у визначенні сутності, особливостей і змісту абстрактного мислення у підготовці студентів першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівня, галузь знань 22 «Охорона здоров'я», спеціальність 224 «Технології медичної діагностики та лікування».

Стандартами вищої освіти України за цією спеціальністю та рівнями здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу визначено як загальну компетентність випускника (Стандарт вищої освіти за спеціальністю 224 «Технології медичної діагностики та лікування» у галузі знань 22 «Охорона здоров'я» для другого (магістерського) рівня вищої освіти, 2019; Стандарт вищої освіти за спеціальністю 224 «Технології медичної діагностики та лікування» у галузі знань 22 «Охорона здоров'я» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, 2018).

Особливістю абстрактного (словесно-логічного) мислення є те, що воно відбувається з опорою на поняття, судження, за допомогою логіки, не використовуючи емпіричних даних (Загальна психологія, 2017). Слід зазначити, що для медицини, найбільш прийнятним є емпіричний рівень пізнання, предметом якого є реальність, безпосередньо відбивана органами чуття людини. По відношенню до неї можливе спостереження, вплив на її

характерні риси шляхом дослідів, експериментів. Однак теоретичний (абстрактний) спосіб пізнання, який часто вивчає предмети і явища, недоступні прямому фізіологічному відбиттю, забезпечує більш глибоке опанування предметів і явищ. Якщо фізіологічне пізнання відображає факти, то абстрактне мислення дозволяє визначати загальні закономірності і закони.

У процесі професійної підготовки студентів спеціальності «Технології медичної діагностики та лікування» з метою підвищення якості їх теоретичних знань, практичних навичок з медичних дисциплін, діагностики та лікування хвороб, формування здатності до абстрактного мислення, аналізу і синтезу є надзвичайно важливими. Оволодіння цією компетентністю дає можливість майбутнім фахівцям свідомо будувати напрями міркування, уникати діагностичних помилок, вміло і ефективно обґрунтовувати думки, удосконалювати мислення при побудові діагностичних висновків, тобто поліпшити методику діагнозу. Застосування в медицині логічного аналізу (абстрактного мислення) дає можливість реалізувати алгоритм діагностичного пошуку в якому лабораторні методи дослідження займають одну з вирішальних ролей (Шевченко та ін., 2018).

Абстрактне мислення має декілька форм, до яких відносять поняття, думки і висновки. Поняття – це форма мислення, яка відображає предмет або групу предметів в одному або декількох істотних ознаках.

Думка являє собою форму мислення, що містить твердження або заперечення про навколишній світ, його предмети, закономірності і взаємозв'язки.

Висновок – форма мислення, яка дозволяє з одного або декількох думок, зв'язаних між собою, зробити умовивід у вигляді нової думки.

Поняття, думки і висновки проходять перевірку на практиці, де відбувається перевірка теоретичних знань з погляду їх застосовності у реальних умовах (Електронний посібник до вивчення курсу «Основи загальної клінічної лабораторної діагностики», с. 19).

Отже, стратегічною метою підготовки випускників спеціальності «Технології медичної діагностики та лікування» першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівня вищої освіти є їх готовність до професійної діяльності відповідно до визначених стандартів. Формування здатності до абстрактного мислення, синтезу та аналізу є однією з ключових загальних компетентностей у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців у сфері лабораторної медицини, яка забезпечує обґрунтований аналіз при побудові діагностичних висновків, синтез у вигляді нових знань, здійснення прогнозу, побудову перспектив індивідуального лікування, тобто підвищує якість діагностики, лікування і профілактики хвороби.

Подальші розвідки вбачаємо у виявленні рівнів сформованості здатності до абстрактного мислення, аналізу та синтезу у випускників спеціальності «Технології медичної діагностики та лікування» освітніх ступенів бакалавра і магістра.

Список використаної літератури

- 1. Електронний** посібник до вивчення курсу «Основи загальної клінічної лабораторної діагностики» / Т. М. Шевченко, П. М. Полушкін. Дніпропетровськ: ДНУ, 2016. 138 с. URL: http://repository.dnu.dp.ua:1100/upload/17ba1fd9082bc67d1a6d5b0828504ea1Osnovi_zagal'noyi_klinichnoyi_laboratornoyi_.PDF (дата звернення: 25.06.2019). **2. Загальна** психологія: підручник / Скрипченко О. В., Долинська Л. В., Огороднійчук З. В. та ін. Київ: Каравела, 2017. 464 с. **3. Сурсаєва І. С.** Формування професійного мислення майбутніх фельдшерів у процесі фахової підготовки в медичних коледжах: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. Вінниця, 2016. 298 с. **4. Стандарт** вищої освіти за спеціальністю 224 «Технології медичної діагностики та лікування» у галузі знань 22 «Охорона здоров'я» для другого (магістерського) рівня вищої освіти, затв. наказом МОН України від 25.06.2019 р. № 884. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/06/25/224-tekhnologii-medichnoi-diagnostiki-ta-likuvannya-magistr.pdf> (дата звернення: 27.06.2019). **5. Стандарт** вищої освіти за спеціальністю 224 «Технології медичної діагностики та лікування» у галузі знань 22 «Охорона здоров'я» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, затв. наказом МОН України від 19.12.2018 р. № 1420. URL: <http://ru.osvita.ua/doc/files/news/630/63032/224-tekhnologii-medichnoi-diagnostiki-ta.pdf> (дата звернення: 25.06.2019). **6. Філоненко М. М.** Психологія особистісного становлення майбутнього лікаря: монографія. Київ: Центр учбової літератури, 2015. 334 с. **7. Шевченко Т. М.,** Полушкін П. М., Гладун В. М., Гальченко Д. В., Говоруха О. Ю. Застосування медичної логіки для підготовки дипломних робіт зі спеціальності «технології медичної діагностики та лікування». *Український журнал медицини, біології та спорту*. Т. 3. № 2 (11). 2018. С. 222–226.

References

- 1. Shevchenko, T. M. & Polushkin, P. M.** (2016). Elektronnyi posibnyk do vuvchennia kursu «Osnovy zahalnoi klinichnoi laboratornoi diahnostyky» [An electronic guide to studying the course «Fundamentals of general clinical laboratory diagnostics»]. Dnipropetrovsk: DNU. Retrieved from http://repository.dnu.dp.ua:1100/upload/17ba1fd9082bc67d1a6d5b0828504ea1Osnovi_zagal'noyi_klinichnoyi_laboratornoyi_.PDF (Last accessed: 25.06.2019) [in Ukrainian]. **2. Skrypchenko, O. V.,** Dolynska, L. V. & Ohorodniichuk, Z. V. ta in. (2017). Zahalna psykholohiia [General Psychology]. Kyiv: Karavela [in Ukrainian]. **3. Sursaieva, I. S.** (2016). Formuvannia profesiinoho myslennia maibutnikh feldsheriv u protsesi fakhovoi pidhotovky v medychnykh koledzhakh [Formation of professional thinking of future paramedics in the process of professional training in medical

colleges]. *Candidate's thesis*. Vinnitsa [in Ukrainian].

4. Standart vyshchoi osvity za spetsialnistiu 224 «Tekhnologii medychnoi diahnostryky ta likuvannia» u haluzi znan 22 «Okhorona zdorovia» dlia drugoho (mahisterskoho) rivnia vyshchoi osvity, zatv. nakazom MON Ukrainy vid 25.06.2019 № 884 [Standard of higher education in specialty 224 «Technologies of medical diagnostics and treatment», 22 «Health» second (master's) level of higher education: Order Ministry of Education and Science of Ukraine 25.06.2019. №884]. Retrieved from <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/06/25/224-tekhnologii-medichnoi-diaagnostiki-ta-likuvannya-magistr.pdf> (Last accessed: 27.06.2019) [in Ukrainian].

5. Standart vyshchoi osvity za spetsialnistiu 224 «Tekhnologii medychnoi diahnostryky ta likuvannia» u haluzi znan 22 «Okhorona zdorovia» dlia pershoho (bakalavrskoho) rivnia vyshchoi osvity, zatv. nakazom MON Ukrainy vid 19.12.2018 r. № 1420 [Standard of higher education in specialty 224 «Technologies of medical diagnostics and treatment», 22 «Health», first (Bachelor) level of higher education: Order Ministry of Education and Science of Ukraine 19.12.2018, №1420]. Retrieved from <http://ru.osvita.ua/doc/files/news/630/63032/224-tekhnologii-medichnoi-diaagnostiki-ta.pdf> (Last accessed: 25.06.2019) [in Ukrainian].

6. Filonenko, M. M. (2015). *Psykhologhiia osobystisnoho stanovlennia maibutnoho likaria* [Psychology of the future doctor's personal formation]. Kyiv: Tsentr uchbovoi literatury [in Ukrainian].

7. Shevchenko, T. M., Polushkin, P. M., Hladun, V. M., Halchenko, D. V. & Hovorukha, O. Yu. (2018). Zastosuvannia medychnoi lohiky dlia pidhotovky dyplomnykh robot zi spetsialnosti «tekhnologii medychnoi diahnostryky ta likuvannia» [Application of medical logic for the preparation of diploma papers on the specialty «Technology of medical diagnostics and treatment»]. *Ukrainskyi zhurnal medytsyny, biolohii ta sportu – Ukrainian Journal of Medicine, Biology and Sports*, 3, 2(11), 222-226 [in Ukrainian].

Степаненко В. В. Сутність і зміст абстрактного мислення як загальної компетентності у підготовці студентів спеціальності «Технології медичної діагностики та лікування»

У статті акцентовано увагу на тому, що стратегічною метою підготовки випускників спеціальності «Технології медичної діагностики та лікування» першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівня вищої освіти є їх готовність до професійної діяльності відповідно до визначених стандартів.

Формування здатності до абстрактного мислення, синтезу та аналізу є однією з ключових загальних компетентностей у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців у сфері лабораторної медицини.

Абстрактне мислення розглядається як найважливіший інструмент для медичного працівника, який дозволяє підвищити якість діагностики,

лікування і профілактики хвороб. Здатність до абстрактного мислення забезпечує обґрунтований аналіз при побудові діагностичних висновків, синтез у вигляді нових знань, здійснення прогнозу, побудову перспектив індивідуального лікування.

Ключові слова: абстрактне мислення, загальна компетентність, вища освіта, студент, технології медичної діагностики та лікування.

Степаненко В. В. Сущность и содержание абстрактного мышления как общей компетентности в подготовке студентов специальности «Технологии медицинской диагностики и лечения»

В статье акцентировано внимание на том, что стратегической целью подготовки выпускников специальности «Технологии медицинской диагностики и лечения» первого (бакалаврской) и второго (магистерского) уровня высшего образования является их готовность к профессиональной деятельности в соответствии со стандартами.

Формирование способности к абстрактному мышлению, синтеза и анализа является одной из ключевых общих компетенций в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов в сфере лабораторной медицины.

Абстрактное мышление рассматривается как важнейший инструмент для медицинского работника, который позволяет повысить качество диагностики, лечения и профилактики болезней. Способность к абстрактному мышлению обеспечивает обоснованный анализ при построении диагностических выводов, синтез в виде новых знаний, осуществление прогноза, построение перспектив индивидуального лечения.

Ключевые слова: абстрактное мышление, общая компетентность, высшее образование, студент, технологии медицинской диагностики и лечения.

Stepanenko V. The Essence and Content of Abstract Thinking as a General Competence in the Students' Preparation of the Specialty "Technology of Medical Diagnostics and Treatment"

The article focuses on the fact that the strategic goal of preparing graduates of the specialty "Technology of Medical Diagnostics and Treatment" of the first (bachelor's) and second (master's) levels of higher education is their readiness for professional activities in accordance with the standards.

Formation of the ability to abstract thinking, synthesis and analysis is one of the key common competencies in the process of training future specialists in the field of laboratory medicine.

Abstract thinking is considered as the most important tool for the medical worker, which allows improving the quality of diagnosis, treatment and prevention of diseases.

Ability to abstract thinking provides a reasonable analysis in the construction of diagnostic findings, the synthesis of new knowledge, the implementation of the forecast, building the prospects for individual treatment.

The peculiarity of abstract (verbal-logical) thinking is that it takes place based on notion, judgment, with the help of logic, without using empirical data.

The following forms of abstract thinking, such as concepts, thoughts and conclusions, are revealed. It is noted that these forms are testing in practice, where the verification of theoretical knowledge in terms of their applicability in real terms.

Key words: abstract thinking, general competence, higher education, student, technology of medical diagnostics and treatment.

Стаття надійшла до редакції 23.09.2019 р.

Прийнято до друку 25.10.2019 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Караман О. Л.

УДК 378.016:53

DOI: 10.12958/2227-2844-2019-6(329)-2-255-265

Чорнобай Катерина Григоріївна,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри фізико-технічних систем та інформатики ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», м. Старобільськ, Україна.

chornobaykaterina@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-2740-1141>

Бондаренко Ліна Ігорівна,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри фізико-технічних систем та інформатики ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», м. Старобільськ, Україна.

lina.igorevna2014@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-7099-3368>

**ВИКОРИСТАННЯ ГРАФІЧНОГО СПОСОБУ РОЗВ'ЯЗУВАННЯ
ЗАДАЧ ПРИ ФОРМУВАННІ ПРАКТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИКИ**

Пріоритетним напрямком розвитку нашого суспільства залишається підготовка кваліфікованих спеціалістів, здатних вирішувати професійні завдання, використовуючи набуті компетентності у поєднанні з інноваційними досягненнями науки та техніки. Згідно нормативно-правовим документам (Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті, 2001; Про вищу освіту, 2017; Про національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, 2013), що регламентують роботу закладів вищої освіти в Україні, на сьогодні залишається *актуальною* проблема формування професійних компетентностей майбутніх учителів фізики з використанням інформаційних технологій.

Проблема компетентної освіти в стінах закладів вищої освіти підіймалась багатьма вітчизняними науковцями-методистами, а саме: І. Бехом, С. Величко, Ю. Галатюком, С. Гончаренко, Ю. Жуком, В. Калеником, В. Краєвським, О. Хуторським, В. Шарко, М. Шутом та ін. Не один раз С. Величком, Н. Єрмаковою, В. Калеником, О. Ніколаєвою, І. Пінчуком, В. Шулікою розглядалися питання з методики формування практичних компетентностей у майбутніх фахівців при вивченні фізики. Проблемою формування умінь та навичок використання ІКТ при підготовці майбутніх фахівців фізики займалися І. Богданова, С. Величко, І. Войтович, Ю. Жук, А. Петриця, В. Мендерецький, Н. Цодікова та ін.

Так у попередніх роботах К. Чорнобай (Чорнобай К. Г., 2014; Чорнобай К. Г., 2015) зроблений аналіз першоджерел з проблеми формування практичних компетентностей у майбутніх фахівців закордонних та вітчизняних авторів, який дає змогу говорити про наступне. *По-перше*, що система компетентностей майбутніх фахівців з фізики носить ієрархічний характер, рівні якої складають: ключові, загальнопредметні та предметні компетентності. Сама ж практична компетентність з фізики є ознакою високої якості навчальних умінь, можливості встановлювати зв'язки між набутими фізичними знаннями та реальною ситуацією, здатність знаходити метод розв'язання, що відповідає проблемі та успішно використовувати свої уміння, сформовані протягом усього періоду вивчення фізики. *По-друге*, із представлених різними авторами структур компонент практичної компетентності з фізики, найбільш повною, з точки зору видів навчально-пізнавальної діяльності учнів, є саме структура, представлена Н. Єрмаковою. Авторка виділяє 5 предметних компетентностей: навчально-пізнавальну компетентність, яка передбачає оволодіння учнями основними науковими фактами і фундаментальними ідеями, які дають змогу обґрунтовано підійти до здійснення обраного виду діяльності; компетентність із розв'язування фізичних задач, яка регламентує оволодіння складати і розв'язувати різні типи та види фізичних задач; експериментальну компетентність – оволодіння і формування умінням та навичками планувати й проводити експериментальні дослідження, користуватися фізичними приладами, робити висновки з отриманих результатів вимірювання; дослідницьку компетентність, яка пов'язана з оволодінням учнями основними методами наукового дослідження, готовністю до виконання завдань дослідницького характеру, розробляти та захищати дослідницькі проекти тощо; методологічну компетентність, яка передбачає наявність в учнів досвіду з оцінювання конкретних фізичних методів дослідження для розв'язання завдань прикладного характеру. *По-третє*, що й сама професійна компетентність майбутніх учителів фізики має інтегративну структуру, складовою якої є компетентність з питань розв'язування задач.

В роботах С. Єфименко (Єфименко С., 2015; Єфименко С., 2015) та К. Коваленко (Коваленко К. В., 2016) підкреслено вагому роль використання графічного способу розв'язання задач з фізики при підготовці майбутніх фахівців. В свою чергу, у роботах Єфименко С. акцентується увага на тому факті, що саме зміст підручників з фізики для закладів середньої освіти вимагає використання графічного методу для розв'язання задач з одночасним використанням ІКТ. Коваленко К., спираючись на попередні роботи Примакова А., наголошує на використанні графічного способу розв'язання задач із застосуванням не тільки звичних для всіх графічних залежностей, а й номограм та діаграм.

Метою нашої роботи є розкриття методичних особливостей формування практичної компетентності майбутніх спеціалістів фізики з

питань розв'язування задач графічним способом за допомогою поширених програмних засобів для ПК, таких як Excel, Gran1, MathCad.

Невід'ємною складовою процесу викладання фізики є розв'язування задач. Під фізичною задачею будемо розуміти певну проблему, яка розв'язується за допомогою логічних умовиводів, математичних дій та експерименту на основі законів фізики (Чорнобай К. Г., 2014).

Відомо, що деякі задачі з курсу фізики середньої школи не можна розв'язати методами елементарної математики. Прикладами таких задач є знаходження переміщення тіла в прямолінійному рівноприскореному русі або виведення формули роботи сили пружності, роботи виштовхувальної сили рідини, що діє на тіло правильної форми, енергії зарядженого конденсатора, енергії магнітного поля провідника із струмом тощо. Розв'язати їх можна лише засобами вищої математики яким, згідно діючих шкільних програм, учні не володіють під час вивчення потрібного матеріалу. Поряд з цим, існуюча проблема дуже легко вирішується за допомогою використання графічного способу. Використання графічного метода на уроках фізики не обмежується окресленою проблемою. Так, на думку Коваленко К., саме графічний метод має широкий спектр застосування в навчальному процесі, має вагомий потенціал в плані політехнічної освіти і професійної орієнтації школярів, має загальнокультурне значення, допомагає забезпечити виконання державних вимог до рівня загальноосвітньої підготовки учнів та підвищити інтерес учнів до навчання (Коваленко К. В., 2016, с.38). Тому використання вчителями на уроках фізики графічного способу для розв'язування фізичних задач є професійною необхідністю, і, як наслідок, невід'ємною складовою формування предметної компетентності з питань розв'язування задач у майбутніх спеціалістів.

Графічною, можна вважати задачу, якщо її умова задана графічно або задачу можна розв'язати графічним способом, або саме завдання задачі і є побудова графічної залежності, діаграми тощо. Сам графічний спосіб розв'язування задач представляє собою знаходження числових значень шуканих фізичних величин за допомогою графічних залежностей, діаграм. З тим за допомогою графіків можна знаходити не тільки шукані, а й проміжні величини.

На думку Єфименко С., існує певна низка недоліків у підготовці майбутніх спеціалістів, які зв'язані з недосконалістю методів і прийомів викладання фізики й часто не відповідають пізнавальним можливостям студентів, які вільно орієнтуються у технічних новинках. Саме це, першочергово, гальмує розвиток їх пізнавального інтересу та формує байдуже ставлення до навчального матеріалу, яке негативно позначається на формуванні практичних компетентностей майбутніх спеціалістів (Єфименко С., 2015, с. 146). Автор вважає, що ефективним прийомом формування як фізичних, так і графічних знань й умінь під час вивчення фізики є одночасне розв'язування задач аналітично і графічно.

А протиставлення графічного способу розв'язування фізичних задач аналітичному дозволить застосувати весь можливий потенціал наочно-образного й логічного мислення, що сприятиме систематизації набутих знань (Єфименко С., 2015).

Наведемо приклад розв'язування задачі з кінематики аналітичним та графічним способами.

Приклад 1. По маршруту Кременна – Северодонецьк – Кременна курсують два автобуси. Час у дорозі в одному напрямку кожного з них – 1 година, причому автобус з Кременної виходить на 20 хв. пізніше, ніж зустрічний автобус із Северодонецька. Через який проміжок часу після виїзду з Кременної автобуси зустрінуться? Коли відбудеться друга зустріч? Час стоянки автобусів у кожному з пунктів призначення становить 20 хв.

Розв'язок

1-ий спосіб (аналітичний спосіб)

Нехай $t_0 = 1$ год – час руху кожного з автобусів в кожному напрямку,

$\tau = 20$ хв. – інтервал часу між виїздом першого автобуса з Северодонецька та виїздом другого – з Кременної,

$t_0 = 20$ хв. – час стоянки кожного з автобусів у пунктах призначення,

t_1 – інтервал часу між виїздом автобуса з Кременної та зустрічю з першим автобусом з Северодонецька,

t_2 – час між першою і другою зустрічами автобусів,

S – відстань між Северодонецьком і Кременною, а v – швидкість кожного з автобусів.

Тоді $v\tau + 2vt_1 = S \Rightarrow \tau + 2t_1 = t_0$. Звідси отримуємо

$$t_1 = \frac{t_0 - \tau}{2} = 20 \text{ хв.}$$

Після першої зустрічі перший автобус рухається ще 20 хв. до Кременної й від'їжджає до Северодонецька, до цього моменту часу другий автобус з Кременної досяг Северодонецька. З моменту виїзду другого автобуса з Северодонецька до його зустрічі з першим автобусом минуло 20 хв.

Оскільки тепер завдання звели до першої частини, таким чином $t_2 = t_1 + \tau_0 + \tau + t_1 = 80$ (хв.)

2-ий спосіб (графічний спосіб)

На графіку (рис. 1) представлені залежності шляху від часу кожного з автобусів. Точки перетину цих залежностей відповідають моментам зустрічей автобусів

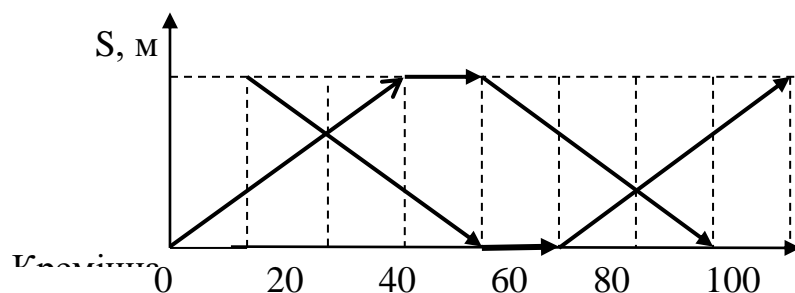


Рис. 1. Графічний розв'язок задачі

Для наведеного прикладу найбільш раціональним є саме графічний спосіб розв'язання задачі, ніж аналітичний. А от в наступному прикладі тільки застосування графічного способу дозволяє розв'язати задачу.

Приклад 2. Джерело напруги з ЕРС рівною ε і внутрішнім опором r , замкнуте на реостат. Визначити максимальну потужність у зовнішній ділянці кола?

Розв'язок

Запишемо формулу для знаходження потужності з урахуванням замкнутості електричного кола $P = IU$; $U = \varepsilon - Ir$; $\Rightarrow P = I(\varepsilon - Ir)$.

Побудуємо графік залежності потужності від сили струму. Графік $P = -I^2r + I\varepsilon$ буде мати форму параболи, гілки якої спрямовані донизу (див. рис.2).

Визначимо точки перетину графіка з віссю струму. Потужність $P = 0$ тоді, коли $I = 0$, або $I_2 = \varepsilon/r$.

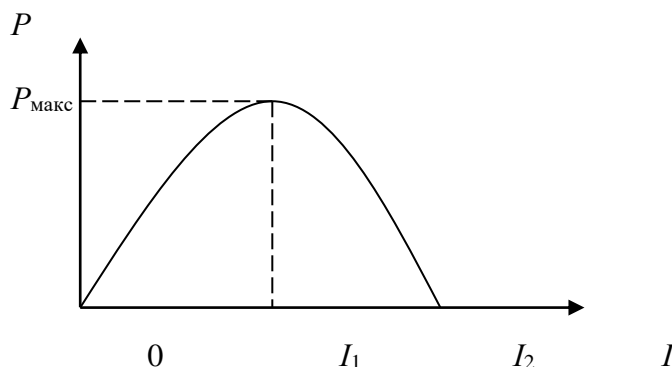


Рис. 2. Графічна залежність потужності від сили струму $P(I)$

Оскільки парабола симетрична відносно вертикалі, то максимальне значення потужності $P_{\text{макс}}$ досягається при силі струму $I_1 = I_2/2$. Таким чином отримаємо $I_1 = \varepsilon/2r$. Підставивши це значення сили струму у формулу потужності й отримаємо максимальне значення потужності:

$$P_{\text{макс}} = \frac{\varepsilon^2}{4r}.$$

До цього прийому (симетричність параболи) вдаються й при знаходженні часу падіння тіла під час руху тіла, кинутого під кутом до землі.

Повсюдна глобальна інформатизація суспільства призвела до розвитку новітніх тенденцій в освіті, серед яких широке поширення набуло використання комп'ютерної техніки в навчальному процесі. Сучасний рівень її розвитку дозволяє будувати графіки, робити креслення, математичні обчислення, за допомогою інтерактивних та мультимедійних засобів моделювати та ілюструвати явища і процеси, використовувати при проведенні експерименту. Формування практичної компетентності із питань розв'язування задач із залученням комп'ютерної техніки вбачається нам найбільш адаптованою до запитів суспільства.

Так, набуті студентами на заняттях з інформатики та програмування уміння працювати із найпоширенішими графічними редакторами та розрахунковими програмами, такими як Microsoft Excel, Gran1, MathCad (див. рис. 3-5), використовуються ними на практичних заняттях із методики викладання фізики при розв'язуванні графічних завдань. Застосовуючи ці програми, студенти можуть проводити обчислення, будувати графіки та діаграми. Одночасне розв'язання задач аналітичним та графічним способами за допомогою цих комп'ютерних засобів, дозволяє проаналізувати сам розв'язок задачі та довести раціональність того чи іншого способу, отримати наочні результати за менший час. Формування такої інтегрованої практичної компетентності студента робить його більш готовим до виконання професійних обов'язків у майбутньому.

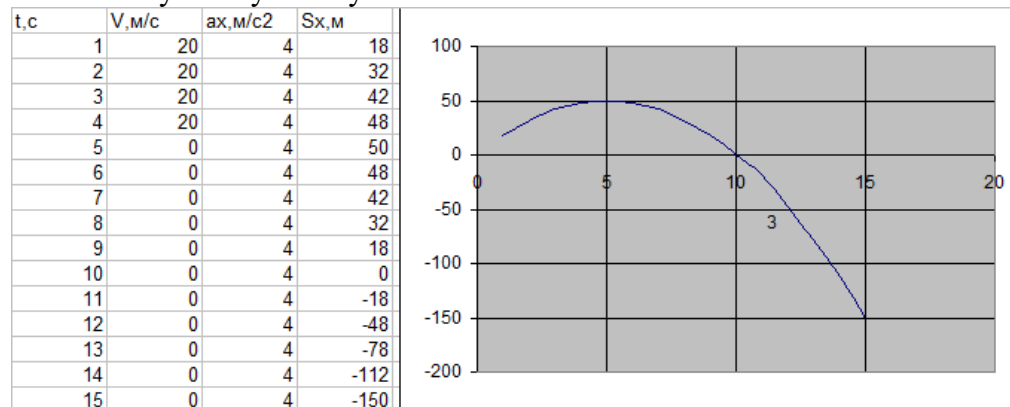


Рис. 3. Графічний розв'язок задачі з кінематики в Excel

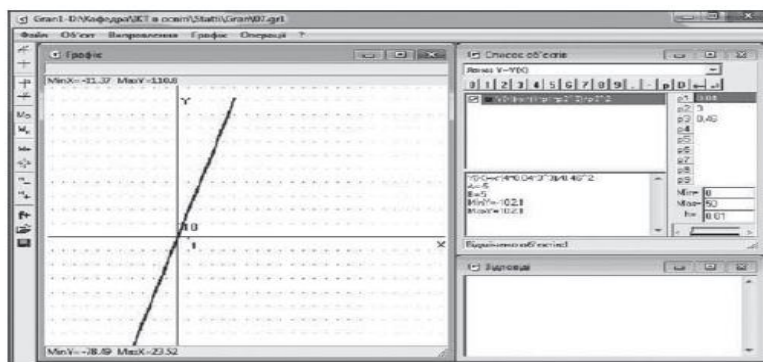


Рис. 4. Графічний розв'язок задачі з електрики в GRAN1

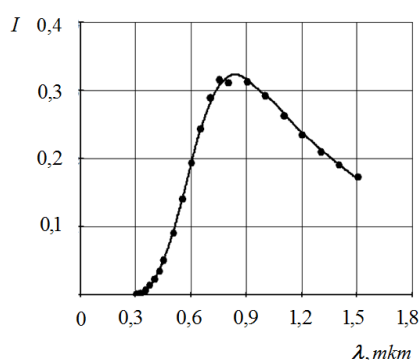


Рис. 5. Графічна залежність інтенсивності світла від довжини хвилі, отримана у MathCad

Отже, формування практичної компетентності з питань розв'язування задач є невід'ємною складовою професійної підготовки майбутніх учителів з фізики. Діючі програми з фізики для закладів середньої освіти та існуючі підручники вимагають від учителя умілого використання графічного методу у навчальному процесі, у тому числі й при розв'язуванні задач. Запропонована методика застосування графічного способу розв'язування задач у поєднанні із засобами ІКТ під час вивчення фізики сприяє формуванню та розвитку графічних та фізичних знань, достатніх для успішного формування практичної компетентності майбутніх учителів.

Список використаної літератури

1. **Національна** доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. К.: Шкільний світ, 2001. 24 с.
2. **Про** вищу освіту. Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII «Про освіту». [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://vobu.ua/ukr/documents/item/zakon-ukrainy-vid-050917-r-2145-viii-pro-osvitu>. Назва з екрана.
3. **Про національну** стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013/stru/conv>.
4. **Чорнобай К. Г.** Моделювання фізичної ситуації при формуванні

практичної компетентності учнів з розв'язування фізичних задач. *Наукові записки. Серія: проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти*. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2014. Вип. 5. Ч. 1. С. 179–184. **5. Чорнобай К. Г.** Експериментальні задачі в системі формування практичних компетентностей з фізики. *Наукові записки. Серія: проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти*. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2015. Вип. 8 (III). С. 165–170. **6. Єфименко С.** Прийоми формування фізичних знань на основі графічного способу розв'язання задач з фізики. *Наукові записки: зб. наук. праць. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти*. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2015. Вип. 7. Ч. 3. С. 144–150. **7. Єфименко С.** Застосування графічного методу у процесі дослідження рівноприскореного прямолінійного руху. *Наукові записки: зб. наук. праць. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти*. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2015. Вип. 8. Ч. 3. С. 106–114. **8. Коваленко К. В.** Формування предметної компетентності учнів основної школи у процесі розв'язання фізичних задач графічним методом: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. К., 2016. 208 с.

References

1. Nacionalna doktrina rozvitku osviti Ukrayini u XXI stolitti [National Doctrine of Development of Education of Ukraine in the 21st Century]. (2001). Kyiv: Shkilnij svit [in Ukrainian]. **2. Pro** vishu osvitu [About higher education]. (2017). Zakon Ukrayini vid 05.09.2017 № 2145-VIII «Pro osvitu» [Law of Ukraine of September 5, 2017 No. 2145-VIII «On Education»]. Retrieved from <https://vobu.ua/ukr/documents/item/zakon-ukrainy-vid-050917-r-2145-viii-pro-osvitu> [in Ukrainian]. **3. Pro** nacionalnu strategiyu rozvitku osviti v Ukrayini na period do 2021 roku [About the National Strategy for the Development of Education in Ukraine until 2021]. (2013). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013/stru/conv> [in Ukrainian]. **4. Chornobaj, K. G.** (2014). Modelyuvannya fizichnoyi situaciyi pri formuvanni praktichnoyi kompetentnosti uchniv z rozv'yazuvannya fizichnih zadach [Physical modeling in the formation of practical competence of students in solving physical problems]. *Naukovi zapiski. Seriya: problemi metodiki fiziko-matematichnoyi i tehnologichnoyi osviti – Scientific notes. Series: Problems of Methods of Physical-Mathematical and Technological Education*, 5, 1, 179-184. Kirovohrad: RVV KDPU im. V. Vynnychenka [in Ukrainian]. **5. Chornobaj, K. G.** (2015). Eksperimentalni zadachi v sistemi formuvannya praktichnih kompetentnostej z fiziki [Experimental tasks in the system of formation of practical competences in physics]. *Naukovi zapiski. Seriya: problemi metodiki fiziko-matematichnoyi i tehnologichnoyi osviti – Scientific notes. Series: Problems of Methods of Physical-Mathematical and Technological Education*, 8 (III), 165-170 [in Ukrainian]. **6. Yefimenko, S.** (2015). Prijomi formuvannya fizichnih znan na

osnovi grafichnogo sposobu rozv'yazannya zadach z fiziki [Techniques for forming physical knowledge based on a graphical way of solving physics problems]. *Naukovi zapiski. Seriya: Problemi metodiki fiziko-matematichnoyi i tehnologichnoyi osviti – Scientific notes. Series: Problems of Methods of Physical-Mathematical and Technological Education*, 7, 4, 144-150. Kirovohrad: RVV KDPU im. V. Vynnychenka [in Ukrainian].

7. Yefimenko, S. (2015). Zastosuvannya grafichnogo metodu u procesi doslidzhennya rivnoprискorenogo pryamolinijnogo ruhu [Application of graphical method in the process of investigation of accelerated rectilinear motion]. *Naukovi zapiski. Seriya: Problemi metodiki fiziko-matematichnoyi i tehnologichnoyi osviti – Scientific notes. Series: Problems of Methods of Physical-Mathematical and Technological Education*, 8, 3, 106-114. Kirovohrad: RVV KDPU im. V. Vynnychenka [in Ukrainian].

8. Kovalenko, K. V. (2016). Formuvannya predmetnoyi kompetentnosti uchniv osnovnoyi shkoli u procesi rozv'yazannya fizichnih zadach grafichnim metodom [Formation of subject competence of elementary school students in the process of solving physical problems graphically]. *Candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].

Чорнобай К. Г., Бондаренко Л. І. Використання графічного способу розв'язання задач при формування практичної компетентності майбутніх учителів фізики

У статті аналізується проблема формування професійної компетентності майбутніх учителів фізики і, як її невід'ємної складової, компетентності з розв'язування задач. Акцентується увага на посиленні графічного методу дослідження у викладанні фізики у закладах середньої освіти. Згідно діючих навчальних програм викладачам на своїх уроках доводиться вдаватись до графічного способу для відображення залежностей величин, виведення формул, розв'язання задач та ін. Графічний спосіб розв'язання задач є обов'язковим при розв'язуванні певних типів задач з кінематики, молекулярної фізики та термодинаміки, електрики, коливань та хвиль тощо. На певних прикладах розв'язування задач показано, що цей спосіб має переваги над аналітичним способом розв'язання.

З огляду на інформатизацію освіти та доступність розрахункових програм, таких як Excel, Gran1, MathCad, є необхідність сформувати та вдосконалити у студентів певні практичні уміння та навички використання цих програм при розв'язуванні задач графічним способом. Впровадження цієї методики на практичних заняттях зі шкільного курсу фізики дозволить сформувати у майбутніх фахівців інтегровану практичну компетентність з питань розв'язування задач. Це робить майбутнього фахівця більш досвідченим та готовим до виконання професійних обов'язків.

Ключові слова: практична компетентність, розв'язування задач, графічний спосіб, інформаційні технології.

Чернобай Е. Г., Бондаренко Л. И. Использование графического способа решения задач при формировании практической компетентности будущих учителей физики

В статье анализируется проблема формирования профессиональной компетентности будущих учителей физики и, как ее неотъемлемой составляющей, компетентности по решению задач. Акцентируется внимание на усилении графического метода исследования в преподавании физики в учреждениях среднего образования. Согласно действующих учебных программ, преподавателям на своих уроках приходится прибегать к графическому способу для отображения зависимостей величин, вывод формул, решение задач и др. Графический способ решения задач является обязательным при решении определенных типов задач по кинематике, молекулярной физике и термодинамике, электричеству, колебаний и волн и тому подобное. На определенных примерах решения задач показано, что этот способ имеет преимущества перед аналитическим способом решения.

Учитывая информатизацию образования и доступность расчетных программ, таких как Excel, Gran1, MathCad, есть необходимость сформировать и усовершенствовать у студентов определенные практические умения и навыки использования данных программ при решении задач графическим способом. Внедрение этой методики на практических занятиях со школьного курса физики позволит сформировать у будущих специалистов интегрированную практическую компетентность по вопросам решения задач. Это делает будущего специалиста более опытным и готовым к выполнению профессиональных обязанностей.

Ключевые слова: практическая компетентность, решение задач, графический способ, информационные технологии.

Chornobay K., Bondarenko L. Using the Graphical Method of Solving Problems in the Formation of Practical Competence of Future Physics Teachers

The article analyzes the problem of formation of professional competence of future teachers of physics and, as its inseparable component, competence in solving problems. The emphasis is on strengthening the graphical method of research in the teaching of physics in institutions of secondary education. According to existing training programs to teachers in their classroom to resort to graphics mode to display dependencies values withdrawal formulas, solving problems and others. The graphical method for solving problems is obligatory in solving certain types of problems in kinematics, molecular physics and thermodynamics, electricity, oscillations and waves, and so on. On certain examples of problem solving, it has been shown that this method has advantages over the analytical method of solution.

Considering the informatization of education and the availability of calculation programs, such as Excel, Gran1, MathCad, there is a need to form

and improve students' specific practical skills and abilities to use these programs in solving problems in a graphical way. The introduction of this methodology in practical classes from a school course in physics will make it possible for future specialists to form an integrated practical competence in solving problems. This makes the future specialist more experienced and ready to perform his professional duties.

Key words: practical competence, problem solving, graphical method, information technologies.

Стаття надійшла до редакції 20.09.2019 р.

Прийнято до друку 25.10.2019 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Ваховський Л. Ц.

УДК 78.01:[378:37.091.12.011.3-051]

DOI: 10.12958/2227-2844-2019-6(329)-2-266-276

Янь Лі,

аспірантка кафедри педагогіки навчально-наукового інституту педагогіки і психології ДЗ «Луганський національний університет

імені Тараса Шевченка», м. Старобільськ, Україна.

yan.li95p@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-7511-7375>

МУЗИКА ЯК ПОЛІЛОГ КУЛЬТУР У СУЧАСНОМУ ГЛОБАЛЬНОМУ СВІТІ У КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

У цей час в Україні та Китаї проблема полікультурної освіти набуває особливої актуальності. З одного боку, в умовах соціально-економічних й політичних реформ складається нова освітня ситуація, яка обумовлена процесами етнізації змісту освіти, зростанням ролі рідної мови у навчанні, ідей народної педагогіки у розвитку особистості й т.і. З іншого боку, у сучасних умовах, коли в Україні й КНР впроваджується програма розвитку національної школи, культури, освіти, одночасно постає проблема розвитку педагогіки толерантності й національної (міжнаціональної) згоди, що обумовлює необхідність проектування змісту освіти з урахуванням багатомірного полікультурного соціального простору цих країн зокрема й сучасного глобального світу в цілому.

Вчені наголошують на тому, що у сучасних державотворчих процесах важлива роль належить музичній освіті як специфічній освітній галузі, адже саме через неї реалізуються актуальні завдання збереження духовної спадщини народів, формується естетична культура особистості, відбувається її інтеграція у глобальний світовий культурний простір (Н. Гуральник, І. Кобозева, Ю. Лотман, І. Малашевська, В. Медушевський, Г. Ніколаї, О. Ростовський, О. Рудницька, Т. Сідлецька, К. Тарасова, В. Черкасов та ін.).

Мета статті – проаналізувати роль музики та музичної освіти у контексті полілогу культур у сучасному глобальному світі.

Навряд чи можна знайти інше поняття, яке мало б стільки смислових відтінків, як культура. У повсякденному житті ми зустрічаємося з ним на кожному кроці. Воно вживається для позначення функціонування соціальних інститутів – культура побуту, культура праці або асоціюється із увічливістю й освіченістю – культура поведінки, культура мислення, культура почуттів. У підсумку, повсякденною свідомістю культура сприймається як якась сума цінностей. Однак, наблизившись до понять культури культу, можна знайти їхній певний

сутнісний зв'язок. «Культура народилася з культу, її джерела є сакральними», – писав М. Бердяєв (Бердяєв, 1990, с. 248).

Поняття *культура* охоплює різноманітний світ явищ, тому воно не може бути однозначно вичерпно визначено однієї лапідарною фразою. Як самостійне явище соціального життя культура вперше була розглянута у другій половині XVIII століття. Німецький філософ У. Вундт у своїх працях (Wundt, 1921) переводив значення поняття *cultura* з латинської мови як турботу, спрямовану на облагороджування життя, а родоначальник німецької класичної філософії І. Кант (Кант, 1994) називав культурою досконалість розуму та розглядав прогрес як розвиток культури. Таким чином, споконвічно культура представлялася, насамперед, як духовна сторона суспільного життя.

Серед спроб вироблення наукового розуміння культури виділяється теорія англійського етнографа Е. Тайлора (Тайлор, 1989, с. 18), якого справедливо називають основоположником стрункої концепції людини та її культури. Вважається також, що саме йому належить одне з перших наукових визначень культури.

Культура або цивілізація складаються у своєму цілому зі знання, вірувань, мистецтва, моральності, законів, звичаїв, деяких інших здатностей, звичок, засвоєних людиною як членом суспільства. Термін *цивілізація* є близьким за значенням терміну *культура* та походить від латинського слова *civis*, що перекладається як *місто*. В англійській та американській антропології ці два терміни іноді навіть визначалися один через інший.

Традиція ж німецької філософії виявилася саме у вивченні культури, протиставивши її цивілізації. Німецький соціолог Ф. Теніс (Tönnies, 1935, р. 371), так само як й О. Шпенглер (Шпенглер, 1993), розмежовували культуру народів (*Gemeinschaft*) та цивілізацію державної організації (*Gesellschaft*). Цивілізацію вони вважали галуззю науки права; культура ж містить у собі релігію, моральність, мистецтво. Ми додамо до цього переліку ще й музику як один з видів мистецтва.

Подібних поглядів дотримувався російський філософ М. Бердяєв: «Культура є явищем глибоко індивідуальним та неповторним. Цивілізація ж є явищем загальним, яке всюди повторюється. Культура має душу. Цивілізація ж має лише методи та знаряддя. Культура найбільше дорожить своєю наступністю. У цивілізації немає предків. Вона завжди має такий вигляд, точно вона виникла сьогодні або вчора» (Бердяєв, 1990, с. 248, 249).

Узагальнюючи, не можна не відзначити далекоглядність припущень та тверджень багатьох вищевказаних філософів-дослідників. Уже із самим народженням поняття культури з'явилося ціннісне відношення до нього, виділилися риси, ознаки, що поєднують культури зовсім далеких народів. Культура з'явилася перед нами не просто у якості якогось статичного об'єкта, а у вигляді процесу, який підкоряється діалектичним законам розвитку.

Різноманітність точок зору із приводу терміна культури вказують на багатоаспектність та складність цього поняття, що увібрав в себе усе матеріальне та духовне багатство світу, створеного людиною. Цілком доречним у цьому випадку є твердження Ю. Лотмана про те, що невірно було б зводити поняття культури лише до накопичення вищезгаданого багатства світу, оскільки вона, культура, являє собою «безперервний акт творчої свідомості». Ю. Лотман у черговий раз оновлює поняття культури, визначаючи її як надзвичайно гнучкий, складно організований механізм пізнання, який зберігає «сукупність усієї неспадкоємної інформації, яка є однією з основних умов існування людства» (Лотман, 2002, с. 145-146).

Визначення сутності культури як інформації піднімає питання про відношення культури до категорій її передачі й зберігання. Ю. Лотман розбудовує поняття культури як знакової мовної системи, організованої за принципами структур семіотичних систем. Такий розвиток поняття культури є незвичайно важливим, оскільки музику, як частину культури, слід розглядати з погляду саме знакової системи. Далі Ю. Лотман (Лотман, 2002, с. 149) включає до поняття культури не тільки певну комбінацію семіотичних систем, але й «певну сукупність повідомлень, що історично мали місце, реалізацію кодів, за допомогою яких це повідомлення дешифрується». Автор (Лотман, 2002, с. 154) підкреслює, що культура є комунікативною системою, що ідеальна система культури завжди організує за аналогією з деякими відомими у тому чи іншому колективі типами комунікації.

Узагальнюючи нові підходи до поняття культури, можна відзначити, що культура у всіх своїх проявах має силу, яка зв'язує людське суспільство у часі та просторі.

Феноменальність музики полягає у її унікальності прямого сильного емоційного впливу на людину. Музика емоційна за своєю сутністю, за своєму безпосередньому змісту, й, завдяки цій особливості, вона несе в собі величезний світ ідей, думок, образів, являючись, на думку Б. Теплового (Теплов, 1947, с. 7) «емоційним пізнанням». Продовжуючи розмову про феноменальність музичного явища можна звернутися до слів великого музиканта-космополіта І. Стравінського: «Феномен музики даний нам уже тільки для того, щоб упорядкувати увесь існуючий світ, включаючи насамперед відносини людини та часу» (Стравинский, 1963, с. 91).

Музика, насамперед, є формою спілкування між людьми та поколіннями, особливим способом розуміння інших та вираження себе іншим (Назайкинський, 1972, с. 148). У процесі розвитку суспільства музика знаходить своє особливо важливе місце як у духовному житті окремої людини, так і у якості складової частини культури в цілому, стаючи одним з характерних «знаків» цієї культури.

Виникаючи у надрах суспільного життя, музика найтіснішим способом є з нею поєднаною, причому безліч різних зв'язків можна об'єднати у дві групи:

- музика як відбиття реального світу, щоправда, відбиття є доволі специфічним в силу специфічності тих засобів, якими оперує цей вид мистецтва;
- музика як складова частина суспільного буття людини, яка займає в цьому бутті немаловажне місце, виконуючи цілу низку суспільних функцій.

Музика, без сумніву, являє собою мову повідомлень, які може розуміти більшість людей, при цьому серед усіх мов лише музика поєднує несумісні визначення та одночасно є зрозумілою й неможливою для перекладу, робить творця музики істотою подібною до богів, а саму музику – вищою загадкою наук про людину, загадкою, що таїть ключі до подальшого розвитку цих наук (Леви-Строс, 2000, с. 26).

Музична мова, урешті-решт, є системою зв'язків усіх матеріальних звукових структур з їхнім ідеальним змістом, системою художньо-семантичних значень музично-звукових структур. Музична мова (мовний шар музичного мислення) утворює фундамент усієї музичної діяльності та робить можливими акти музичної комунікації (Медушевский, 1976, с. 87). Без значення немає мови, без вираження немає музики. Опираючись на висновки вищевказаних дослідників, у контексті діалогу культур учнів різних культурних просторів однією з мов спілкування із упевненістю можна пропонувати музичну мову або мову музики.

У нашому дослідженні ми спираємось на визначення музичного мислення, яке було запропоноване музичним психологом-дослідником К. Тарасовою (Тарасова, 2003, с. 217): «для позначення складного емоційного сенсорно-інтелектуального процесу пізнання оцінки музичного твору існує поняття музичного мислення». Міра розвиненості музичного мислення, його якісна характеристика визначається не тільки обсягом засвоєних знань. Адже можна знати багато чого про музику, проте мати досить невисокий рівень музично-інтелектуальних операцій. З іншого боку, було б невірним ігнорувати важливість чисто кількісного збільшення знань.

Оскільки розвинутий музичний інтелект є продуктом накопичення, переробки відповідних знань, то можна зробити висновок: чим ширшим та різноманітнішим є загальні специфічні знання учнів, що навчаються музиці, тим більш сприятливими є перспективи розвитку їхнього музичного мислення. Це означає, що знання об'ємного музичного матеріалу – музичних явищ, фактів, закономірностей музичної мови – служить обов'язковою передумовою розвитку музичного мислення. Успіх підготовки діалогу культур, безсумнівно, впливає на ступінь розвитку музичного мислення, коли потік знань, що розширюється у ході навчання, уливається в процес музичного мислення та піднімає його на якісно більш високий рівень, а чим вище рівень музичного мислення, тим

більш сприятливим чином створюється ґрунт в учнів для розуміння цінності музичної спадщини свого та інших народів.

За словами Л. Виготського, вплив музики носить двоспрямований індивідуально-соціальний характер, причому, соціальне дається через індивідуальне відчуття. Мистецтво, як стверджує автор, є соціальне в нас, соціальне там, де є тільки одна людина та її особисті переживання. Тому, дії мистецтва музики зокрема, коли вони роблять катарсис й втягують у цей очисний вогонь самі життєво важливі потрясіння особистої душі, є діями соціальними. Точніше, почуття, коли кожний з нас переживає твір мистецтва, стає особистим, не перестаючи при цьому залишатися соціальним (Выготский, 1998, с. 322, 337).

Вчитель музики загальноосвітньої школи є творцем міжкультурних мостів між учнями різних культурних просторів (Сідлецька, 2012, с. 462). Саме він може спрямовувати формування й розвиток якостей особистості учня, необхідних для взаєморозуміння та співробітництва. Сучасна педагогіка розглядає навчання як головний метод виховання, коли одночасно відбувається розумовий та моральний розвиток особистості, набуті знання й навички перетворюються у життєві компетенції. Сьогодні вчителеві досить складно виконувати своє завдання, оскільки у сучасних учнів шкала цінностей стосовно окремих питань кардинально змінилася. Вчителю найчастіше не вистачає індивідуального підходу, знань у галузі психології й методики викладання. Як будь-який шкільний предмет, урок музики ґрунтується на загальних дидактичних принципах навчання, що виховує: свідомості, систематичності, доступності, наочності, активності й міцності.

У сучасному постмодерністському світі перевага віддається педагогіці, яка спирається на діалог. Спілкування – це постійно триваючий діалог між учнем та вчителем, мова якого, слова, поняття музики можуть мати довготривалий вплив та перегукуватися з іншими життєвими ситуаціями. Вчитель спонукає учнів самостійно ставити перед собою цілі, здобувати навчальні навички, опановувати навчальними стратегіями, використовувати накопичений багаж для придбання нових навичок та творення нового.

На наш погляд, уся духовна культура, у якій живе дитина, пронизана значимістю суспільних цінностей, що зближують людей. Донести ці цінності до кожного учня, зробити їх доступними для співпереживання – головне призначення шкільного виховання. Слово вчителя, його особистий приклад, його розповідь, що розкриває ідеї та моральні норми, укладені в музичному творі, є найважливішими педагогічними засобами, що здійснюють виховний потенціал музичного мистецтва.

Завдяки вмілому підходу вчителя, дитина може довідатися, що в музичному навчанні цінуються як традиції, так і інновації, як національне, так і глобалізація. Творчий підхід вчителів стане заставою формування їх взаємозв'язків за допомогою навчання музиці. Завдання

вчителя – допомогти учню залишитися самим собою і в той же час бути частиною світової культури, що є основним питанням ідентифікації й глобалізації. Індивідуальне є пов'язаним з мовою й підживлюється культурологічною пам'яттю, а глобалізація збагачує кожну людину за допомогою знайомства з різними музичними культурами.

Одним із провідних принципів музичної освіти в цих умовах виступає принцип культуровідповідності, який передбачає, що виховання повинне ґрунтуватися на загальнолюдських цінностях культури й будуватися відповідно до цінностей і норм тих або інших національних культур, специфічних особливостей, властивих етнічним традиціям тих або інших народів, що не суперечать загальнолюдським цінностям.

Взаємодія особистості з культурою є багатоскладним процесом, у якому можна виділити три види відносин: особистість освоює культуру, будучи об'єктом культурного впливу; особистість функціонує у культурному середовищі як носій і виразник культурних цінностей; особистість сама створює (породжує) культуру, будучи суб'єктом культуротворчості.

Розглядаючи музичну культуру як певний спосіб і поле діяльності людини, а також результат реалізації її сутності, що виражає синтетичну характеристику розвитку людини, можна стверджувати, що становлення й розвиток культури особистості відбувається залежно від того, яку музичну культуру вона засвоює й на основі яких цінностей вона формується. Таким чином, у музичній освіті у реалізації принципу культуровідповідності виділяються аксіологічний та діяльнісний підходи. Найбільш яскраво відбиває специфіку засвоєння мистецтва музики в умовах полікультурного соціального простору країни й світу другий принцип музичної освіти – принцип полікультурності. Музична освіта визнається пріоритетною стратегією становлення й розвитку особистості людини як носія цінностей музичної культури суспільства протягом усього життя. Сучасна музична освіта на різних щаблях її розвитку й спрямованості характеризується високою щільністю інноваційних процесів, в основі концепцій яких закладена національна ідея. Розвиток інновацій у педагогіці тісно пов'язаний із процесами модернізації освіти, з її спрямованістю на особистість учнів, розвиток їх культури. Осмислення сучасних проблем музичної освіти неминуче призводить до необхідності розуміння, що особистість визначається не щаблем освіти й характером її музичної діяльності, а рівнем музичної культури. І саме в цьому контексті особливу актуальність набуває компонентний склад її змісту.

Відомо, що зміст освіти залежить і від свого джерела – культури, і від цілепокладання – становлення особистості учнів (В. Краєвський, В. Леднев, І. Лернер та ін.). Звідси випливає, що при визначенні компонентного складу змісту музичної освіти необхідно, з одного боку, мати чітке уявлення про якості особистості як проєкції запитів суспільства до сучасного школяра або студента, а, з іншого боку, знання

джерел культури, що формують процес музичної підготовки. Одним з головних завдань музичної освіти в цьому зв'язку виступає розвиток у дітей та учнівський молоді культури, яка найбільше чітко проявлялася б у відносинах особистості до навколишньої багатомірної, полікультурної музичної дійсності.

Йдеться про полікультурність у музичній освіті, під якою слід розуміти інтегративність змісту та її визнання, педагогічне вирішення завдань формування взаємодії етносів та національних культур в ареалах регіонів країни й світу. Не випадково, оновлена парадигма музичної освіти тісно пов'язана в цей час із полікультурною орієнтацією змісту педагогічного процесу, з актуалізацією урахування етнічних, регіональних, державних і планетарних особливостей, сполучення музичних цінностей усіх учасників міжетнічного й міжкультурного діалогу. Нагадаємо, що тема діалогу стосовно культури вперше виникла на початку ХХ в. у роботах К. Ясперса, М. Бахтіна та ін. Пізніше проблема «діалогу культур» піднімалася в працях М. Кагана, на рубежі 80-х – 90-х рр. – у роботах В. Біблера й ін. Дійсно, проблема діалогу в культурі виходить на істотні характеристики культури, найважливішою з яких є універсальним принципом, який організує мислення людини, забезпечує саморозвиток культури, відтворення особистості, здатність до комунікації. Усі історичні й культурні явища виступають продуктом спілкування, взаємодії, наслідком стосунків із самим собою, соціумом, з універсумом.

Слід підкреслити, що полікультурність людини, народів та націй не стільки формують, скільки вона сама наполегливо розбудовується, спираючись, насамперед, на неминущі цінності музичної культури, загальнолюдські й національні цінності. Поряд з часовою характеристикою, імперативом і парадигмою полікультурності за всіх часів був музично-творчий початок. Достатньо констатувати, що всі народи є рівноправними творцями музичної культури конкретного регіону, великої музичної культури України та Китаю, цінностей світової музичної культури. І в цьому сенсі музичні культури всіх народів країни й світу є рівнозначними. Створення самобутніх національних музичних культур й одночасне прийняття культур інших народів, прагнення до єднання у музично-творчій взаємодії визначають два модули побудови змісту музичної освіти – національнокультурний та полікультурний. Розвиток полікультурної спрямованості особистості, як нам представляється, тісно пов'язаний із методологічними й аксіологічними аспектами змісту музичної освіти, до яких належать: методологічні знання про методи діалектичного збагнення закономірностей музичної творчості; аксіологічні знання про норми відношення сучасної науки (філософії, культурології, соціології, музикознавства, педагогіки, психології й т.і.) до продуктів музичної творчості; знання здійснення способів музичної діяльності для осмислення продуктів музичної творчості у методологічній та аксіологічній системах пізнання.

Вищевикладене дозволяє виділити наступні основні педагогічні моменти у засвоєнні та відтворенні людиною сучасної навколишньої музичної дійсності:

а) необхідність ціннісного осмислення музично-освітніх процесів у контексті розвитку полінаціональної музичної культури;

б) визнання полікультурності як історично обумовленого природнього прояву музичної творчості;

в) усвідомлення потреби проникнення у колективну й індивідуально-авторську музичну творчість;

г) стимулювання емоційної й інтелектуальної сфер у пошуку людиною самостійних шляхів знаходження цілісної картини музично-культурної реальності;

д) включення діалогічної парадигми у процес засвоєння й відтворення національних і загальнолюдських цінностей музичної культури, як способу «проникнення людей друг у друга через пізнання предмета» (Сократ).

Якщо полікультурність, у широкому сенсі слова є стрижнем культури суспільства, то полікультурність у музичній освіті є способом причетності його до соціокультурного контексту, потребою й здатністю відтворювати у своєму змісті всі цінності музичної культури й доповнювати цю цілісність індивідуально-ціннісним відношенням. Особистісно-ціннісне відношення у музичній освіті є ціллю, яка визначає шлях цілісного музично-культурного розвитку й самовдосконалення особистості.

У висновку підкреслимо, що національно-культурна взаємодія дозволяє інтегрувати у музично-освітній процес усі досягнення минулого й сьогодення, стимулювати полікультурну здатність мислення людини, готової до перетворень навколишнього музичного світу, забезпечуючи, таким чином, його поступальний розвиток.

Список використаної літератури

- 1. Бердяев Н. А.** Философия неравенства. Письмо тринадцатое. *О культуре*. М.: ИМА-ПРЕСС, 1990. С. 248–249.
- 2. Wundt W.** Elements of Folk Psychology. London: Allen and Unwin, 1921. 127 p.
- 3. Кант И.** Критика чистого разума. М.: Мысль, 1994. 591 с.
- 4. Тайлор Э. Б.** Первобытная культура. М.: ИПЛ, 1989. 574 с.
- 5. Tönnies F.** Gemeinschaft und Gesellschaft. Grundbegriffe der reinen Soziologie. Kiel, 1935. 83 p.
- 6. Шпенглер О.** Закат Европы. *Очерки морфологии мировой истории*. М.: Мысль, 1993. С. 123–188, 248–272.
- 7. Лотман Ю. М.** Статьи по семиотике культуры и искусства. СПб.: Академический проект, 2002. 551 с.
- 8. Теплов Б. М.** Психология музыкальных способностей. М.–Л.: АПН РСФСР, 1947. 355 с.
- 9. Стравинский И. Ф.** Хроника моей жизни. Л.: Государственное музыкальное издательство, 1963. 267 с.
- 10. Назайкинский Е. В.** О психологии музыкального восприятия. М.: Музыка, 1972. 384 с.
- 11. Леви-Строс К.** Мифологиики: Сырое и

приготовленное. М.–СПб.: Университетская книга. 2000. 398 с.

12. Медушевский В. В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки. М.: Музыка, 1976. 254 с.

13. Тарасова К. В. Зарождение музыкального мышления в онтогенезе. *Психология музыкальной деятельности. Теория и практика*. М.: Academia, 2003. С. 217–225.

14. Выготский Л. С. Психология искусства. Ростов-на-Дону: Изд-во «Феникс», 1998. 480 с.

15. Сідлецька Т. І. Музична освіта в Україні: стан, проблеми, перспективи. *Актуальні проблеми історії, теорії та практики художньої культури: зб. наук. праць*. Вип. XXIX. К.: Міленіум, 2012. С. 462–467.

Nazajkinskij E. V. О psihologii muzykal'nogo vospriyatiya. М.: Muzyka, 1972. 384 s.

References

1. Berdyaev, N. A. (1990). *Filosofiya neravenstva. Pis'mo trinadcatoe* [Philosophy of inequality. Letter thirteen]. *O kul'ture – On culture* (pp. 248-249). М.: YMA-PRESS [in Russian].

2. Wundt, W. (1921). *Elements of Folk Psychology*. London: Allen and Unwin.

3. Kant, I. (1994). *Kritika chistogo razuma* [Critique of pure reason]. М.: Mysl' [in Russian].

4. Tajlor, E. B. (1989). *Pervobytnaya kul'tura* [Primitive culture]. М.: IPL [in Russian].

5. Tönnies, F. (1935). *Gemeinschaft und Gesellschaft. Grundbegriffe der reinen Soziologie*. Kiel.

6. Shpengler, O. (1993). *Zakat Evropy* [Sunset of Europe]. *Ocherki morfologii mirovoj istorii – Essays on the morphology of world history* (pp. 123-188, 248-272). М.: Mysl' [in Russian].

7. Lotman, Yu. M. (2002). *Stat'i po semiotike kul'tury i iskusstva* [Articles on semiotics of culture and arts]. SPb.: Akademicheskij proekt [in Russian].

8. Teplov, B. M. (1947). *Psihologiya muzykal'nyh sposobnostej* [Psychology of musical abilities]. М.–Л.: APN RSFSR [in Russian].

9. Stravinskij, Y. F. (1963). *Hronika moej zhizni* [Chronicle of my life]. L.: Gosudarstvennoe muzykal'noe izdatel'stvo [in Russian].

10. Nazajkinskij, E. V. (1972). *О psihologii muzykal'nogo vospriyatiya* [On psychology of musical perception]. М.: Muzyka [in Russian].

11. Levi-Stros, K. (2000). *Mifologiki: Syroe i prigotovlennoe* [Mythologies: Raw and Prepared]. М.–СПб.: Universitetskaya kniga [in Russian].

12. Medushevskij, V. V. (1976). *О zakonomernostyah i sredstvah hudozhestvennogo vozdejstviya muzyki* [On regularities and means of artistic influence of music]. М.: Muzyka [in Russian].

13. Tarasova, K. V. (2003). *Zarozhdenie muzykal'nogo myshleniya v ontogeneze* [Origin of musical thinking in ontogenesis]. *Psihologiya muzykal'noj deyatel'nosti. Teoriya i praktika – Psychology of musical activity. Theory and Practice* (pp. 217-225). М.: Academia [in Russian].

14. Vygotskij, L. S. (1998). *Psihologiya iskusstva* [Psychology of arts]. Ростов-на-Дону: Изд-во «Феникс» [in Russian].

15. Sidletska, T. I. (2012). *Muzychna osvita v Ukraini: stan, problemy, perspektyvy* [Musical education in Ukraine: state, problems perspectives]. *Aktualni problemy istorii, teorii ta praktyky khudozhnoi kultury – Actual problems of the history, theory and practice of artistic culture* (Vols. XXIX), (pp. 462-467). К.: Milenium [in Ukrainian].

Янь Лі. Музика як полілог культур у сучасному глобальному світі у контексті формування полікультурної компетентності майбутніх вчителів музичного мистецтва

У статті проаналізовано роль музики та музичної освіти у контексті полілогу культур у сучасному глобальному світі у зв'язку із вирішенням проблеми формування полікультурної компетентності майбутніх вчителів музичного мистецтва.

Автор наголошує на необхідності ціннісного осмислення музично-освітніх процесів у контексті розвитку полінаціональної музичної культури; визнання полікультурності як історично обумовленого природнього прояву музичної творчості; усвідомлення потреби проникнення у колективну й індивідуально-авторську музичну творчість; стимулювання емоційної й інтелектуальної сфер у пошуку людиною самостійних шляхів знаходження цілісної картини музично-культурної реальності; включення діалогічної (полілогічної) парадигми у процес засвоєння й відтворення національних і загальнолюдських цінностей музичної культури.

Ключові слова: музичне мистецтво, полілог культур, глобалізація, полікультурна компетентність, вчителі музичного мистецтва.

Янь Ли. Музыка как полилог культур в современном глобальном мире в контексте формирования поликультурной компетентности будущих учителей музыкального искусства

В статье проанализировано роль музыки и музыкального образования в контексте полилога культур в современном глобальном мире в связи с решением проблемы формирования поликультурной компетентности будущих учителей музыкального искусства.

Автор приходит к выводу о необходимости ценностного осмысления музыкально-образовательных процессов в контексте развития полинациональной музыкальной культуры; признания поликультурности как исторически обусловленного естественного проявления музыкального творчества; осознания потребности проникновения в коллективное и личностно-авторское музыкальное творчество; стимулирования эмоциональной и интеллектуальной сфер в поиске человеком самостоятельных путей нахождения целостной картины музыкально-культурной реальности; включения диалогической (полилогической) парадигмы в процесс усвоения и воспроизведения национальных и общечеловеческих ценностей музыкальной культуры.

Ключевые слова: музыкальное искусство, полилог культур, глобалізація, полікультурна компетентність, учителя музыкального искусства.

Yan Li. Music as Polylogue of Cultures in Modern Global World in Context of Formation of Polycultural Competence of Future Teachers of Musical Arts

The article deals with the analysis of the role of music and musical education in the context of a polylogue of cultures in the modern global world in connection with the solution of the problem of formation of polycultural competence of future teachers of musical arts.

The author arrives at the conclusion that there is a strong necessity to understand the value of the musical and educational processes; to acknowledge the phenomenon of polyculturalism as a historically preconditioned natural manifestation of musical creativity; to become aware of the urgent need to penetrate into a collective and individual (author's) musical creations; to encourage the emotional and intellectual spheres in a man's search for original ways of finding the integral picture of musical and cultural reality; to implement a dialogical (polylogical) paradigm into the process of acquiring and reproduction of the national and universal values of the musical culture.

It is worth mentioning that the national and cultural interaction makes it possible to integrate all the achievements of the past and the present in the musical and educational process, to encourage the polycultural ability of a man's mind ready to transform the surrounding musical world, thus providing its gradual progressive development.

Key words: musical arts, polylogue of cultures, globalization, polycultural competence, future teachers of music.

Стаття надійшла до редакції 13.09.2019 р.

Прийнято до друку 25.10.2019 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Савченко С. В.

Наукове видання

ВІСНИК
Луганського національного університету
імені Тараса Шевченка
(педагогічні науки)

№ 6 (329) жовтень 2019

Частина II

Відповідальний за випуск:
д. п. н., проф. **О. Л. Караман**
к. п. н., доц. **Я. І. Юрків**

Здано до склад. 25.09.2019 р. Підп. до друку 25.10.2019 р.
Формат 60x84 1/8. Папір офсет. Гарнітура Times New Roman.
Друк ризографічний. Ум. друк. арк. 32,31. Наклад 200 прим. Зам. № 252.

Видавець і виготовлювач
Видавництво Державного закладу
„Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”
пл. Гоголя, 1, м. Старобільськ, 92703. т/ф: (06461) 2-16-02.
e-mail: luguniv.info.edu@gmail.com
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 3459 від 09.04.2009 р.