

ISSN 2227-2844

ВІСНИК

**ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА**

№ 5 (336) ЛИСТОПАД

2020

ВІСНИК

ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

№ 5 (336) листопад 2020

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 № 886 від 02.07.2020 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 № 4 від 27 листопада 2020 року)

Виходить чотири рази на рік

Засновник і видавець –
Луганський національний університет імені Тараса Шевченка

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

Головний редактор:

Семеріков С. О. – доктор педагогічних наук, професор, Криворізький державний педагогічний університет, професор кафедри інформатики та прикладної математики (Україна)

Заступники головного редактора:

Караман О. Л. – доктор педагогічних наук, професор, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», директор навчально-наукового інституту педагогіки і психології (Україна)

Набока О. В. – доктор історичних наук, доцент, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», завідувач кафедри історії України (Україна)

Шехавцова С. О. – доктор педагогічних наук, професор, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», декан факультету іноземних мов (Україна)

Відповідальні редактори:

Юрків Я. І. – кандидат педагогічних наук, доцент, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», доцент кафедри соціальної педагогіки (Україна)

Забудкова О. А. – кандидат історичних наук, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», старший викладач кафедри історії України (Україна)

Кокнова Т. А. – кандидат педагогічних наук, доцент, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», доцент кафедри романо-германської філології (Україна)

Члени редакційної колегії:

Бабіч В. І. – доктор педагогічних наук, доцент, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», завідувач кафедри олімпійського та професійного спорту (Україна)

Власенко К. В. – доктор педагогічних наук, професор, Донбаська державна машинобудівна академія, завідувач кафедри математики та моделювання (Україна)

Глуховцева К. Д. – доктор філологічних наук, професор, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», завідувач кафедри української філології та загального мовознавства (Україна)

Дмитренко В. І. – доктор філологічних наук, професор, Криворізький державний педагогічний університет, професор кафедри української та світової літератур (Україна)

Заблюцький В. В. – доктор наук з державного управління, професор, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», директор навчально-наукового інституту публічного управління, адміністрування та післядипломної освіти (Україна)

Кобзар О. І. – доктор філологічних наук, професор, Полтавський університет економіки й торгівлі, професор кафедри ділової іноземної мови (Україна)

Кушнірова Т. В. – доктор філологічних наук, професор, Полтавський національний технічний університет імені Юрія Кондратюка, професор кафедри германської філології та перекладу (Україна)

Литвин М. Р. – доктор історичних наук, професор, Інститут українознавства ім. І. Крип'якевича НАН України, завідувач відділу (Україна)

Лукасевіч-Велеба Й. – доктор педагогічних наук, Академія спеціальної педагогіки імені Марії Гжегожевської, професор педагогічного факультету (Республіка Польща)

Любимова С. А. – кандидат філологічних наук, доцент, Київський національний лінгвістичний університет, докторант кафедри англійської філології, перекладу і філософії мови імені проф. О. М. Мороховського (Україна)

Михальський І. С. – доктор історичних наук, професор, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», завідувач кафедри всесвітньої історії та міжнародних відносин (Україна)

Моїсеєнко О. Ю. – доктор філологічних наук, професор, Національний університет «Києво-Могилянська академія», професор кафедри англійської мови (Україна)

Нефьодов Д. В. – доктор історичних наук, доцент, Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського, доцент кафедри історії (Україна)

Полулященко Ю. М. – кандидат педагогічних наук, доцент, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», директор навчально-наукового інституту фізичного виховання і спорту (Україна)

Прошкін В. В. – доктор педагогічних наук, Київський університет імені Бориса Грінченка, професор кафедри комп'ютерних наук і математики (Україна)

Саснко В. Г. – кандидат наук з фізичного виховання та спорту, доцент, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», доцент кафедри олімпійського та професійного спорту (Україна)

Священко З. В. – доктор історичних наук, професор, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, професор кафедри всесвітньої історії та методик навчання (Україна)

Си Цзюньцінь – доктор філологічних наук, професор, Ланьчжоуський університет, факультет російської мови та літератури (КНР)

Ткачук В. В. – кандидат педагогічних наук, Криворізький національний університет, асистент кафедри інженерної педагогіки та мовної підготовки (Україна)

Хахула Л. І. – кандидат історичних наук, доцент, Інститут українознавства ім. І. Крип'якевича НАН України, старший науковий співробітник (Україна)

Юган Н. Л. – доктор філологічних наук, професор, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, професор кафедри іноземних мов (Україна)

Редакційні вимоги до технічного оформлення статей

Редколегія «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 послатися на декілька джерел, варто перелічувати їх через крапку з комою (наприклад, Афанасьєва, 2016; Богданова & Саннікова, 2015; Мооге, 2006). Якщо використовуються цитати, статистика тощо, то слід вказати номер сторінки посилання (Афанасьєва, 2016, с. 46; Bruner, 2012, p. 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 латиною; 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 кириличні. Цитування в References мають бути оформлені за стандартом APA.

Статтю заключають 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

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У СУЧАСНІЙ ОСВІТІ

1. **Domina V., Denysiuk V., Sedova K.** Peculiarities of Formation of Basic Competences in the Process of Professional Training of Future Translators..... 5
2. **Domina V., Tsybulko L., Aleksandrova S.** The Problems of Formation of Language Competence in Future Foreign Language Teachers..... 15
3. **Кокнова Т. А.** Шляхи вдосконалення змісту в контексті формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов..... 24
4. **Лютий В. М.** Теоретичне обґрунтування сутності, значення і особливостей мовної компетентності офіцерів військових частин Національної гвардії України..... 35
5. **Морозова М. В.** Генезис понять «компетенція» та «компетентність» у вітчизняних і зарубіжних психолого-педагогічних дослідженнях..... 51
6. **Шехавцов М. О., Ахтирська Н. М., Симоненко Н. О.** Інтерактивна компетентність в системі професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури..... 61

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

7. **Domina V., Kovalenko A.** Bilingual Culture of a Future Translator – a Requirement of Modern European Education..... 69
8. **Григор'єва І. О., Макаренко І. В., Махукова Т. В.** Організація логопедичної практики в системі підготовки конкурентноздатних фахівців у галузі спеціальної освіти..... 77
9. **Гусакова О. О.** Педагогічна фасилітація в контексті професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови.... 88
10. **Дехтярьова О. О., Прокопенко Л. І.** Актуальність знань з анатомії, фізіології та гігієни в професійній діяльності майбутнього педагога..... 97
11. **Котєнєва І. С., Вовк С. В.** Методика розвитку готовності майбутніх учителів до проектування індивідуальної методичної системи..... 105
12. **Лі Сяоя.** Креативність в системі професійної підготовки майбутніх фахівців декоративно-прикладного мистецтва..... 117
13. **Молчанюк О. В., Пальчик О. О.** Критеріальний апарат дослідження ефективності процесу виховання в майбутніх учителів біології ціннісного ставлення до природи..... 126

14. **Степаненко В. В.** Розвиток критичного мислення у студентів спеціальності «Технології медичної діагностики та лікування» 136
15. **Тетерев В. О.** Перспективи розвитку технологій дистанційної освіти в Україні..... 146
16. **Цалапова О. М.** Використання креолізованих текстів під час роботи з освітніми компонентами національно-патріотичного спрямування..... 152
17. **Швирка В. М., Лисогор А. І.** Стан та перспективи удосконалення виховання культури комунікації студентів у закладі вищої освіти..... 162
18. **Шкарлет В. О.** Формування полікультурності майбутніх учителів іноземних мов в контексті полікультурної освіти..... 168

МЕНЕДЖМЕНТ ОСВІТИ

19. **Цибулько Л. Г., Білецький О. А., Бондаренко Є. О.** Організація і зміст гурткової роботи..... 176
20. **Швардак М. В.** Сучасні методологічні підходи формування готовності майбутніх керівників закладів освіти до застосування технологій педагогічного менеджменту..... 184

ПРОБЛЕМНЕ ПОЛЕ ПСИХОЛОГІЧНОЇ НАУКИ

21. **Макаров В. І.** Психологічні аспекти ревностів..... 196
22. **Пашко Т. А.** Сприймання образу власного тіла дівчатами юнацького віку з різним типом харчової поведінки..... 206

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У СУЧАСНІЙ ОСВІТІ

UDC 37.013

DOI: 10.12958/2227-2844-2020-5(336)-5-14

Domina Viktoriia,

Doctor of Pedagogical Sciences, Head of the Department of English Philology of the National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

domina@nubip.edu.ua

<https://orcid.org/0000-0002-3308-1754>

Denisyuk Victoria,

2nd year Student (Master's Degree) of the Faculty of Humanities and Education of the National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

dba_2398@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0001-5999-5143>

Sedova Ksenia,

2nd year Student (Master's Degree) of the Faculty of Humanities and Education of the National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

sedova.ksenia1998@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-2687-0250>

PECULIARITIES OF FORMATION OF BASIC COMPETENCES IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TRANSLATORS

Raising of problem in a general view and her copulas is with important scientific and practical tasks. The process of social and economic development of Ukraine actualizes the problem of becoming a professional translator of a higher education institution, the development of its basic and professional competencies. The Law of Ukraine "On Higher Education" and the National Doctrine of Education Development of Ukraine emphasize high requirements for the person and professional activity of a philologist-translator.

A positive phenomenon of integration processes in modern higher education is the theoretical and practical interest of scientists in the problem of basic competence of research and teaching staff, which is due to radical changes in the concept of higher education in modern society. qualities; provides personal, professional and psychological types of readiness to master

modern innovative technologies and the ability to creatively implement them in the pedagogical process.

The urgency of the problem. The development of university education presupposes the acquisition of such a quality that meets the needs of the future translator, the requirements of society and ensures integration into the world educational space. In modern market conditions, the following requirements are set for them: a high level of theoretical training, the level of social maturity, high efficiency in situations of uncertainty, rapid adaptation to working conditions. Therefore, university education in Ukraine must be of high quality, the future translator of a higher education institution must be able to constantly develop and improve himself so that he can be sure of his competence and professionalism, and themselves should pay attention to aspects of professional training of future translators. environment.

The formation of competence, ie the application of knowledge and skills in a real life situation, is one of the most pressing issues. The formation of business competencies of the future translator now requires a fundamentally new approach: integration of vocational education, practical activities and new information technologies and involves improving the technology of teaching and education based on the use of special software, information and methodological support.

Analysis of the last researches and publications in that the founded decision of this problem and an author leans on that. Considerable attention in modern psychological and pedagogical literature is paid to the theory and practice of higher pedagogical education (A. Aleksyuk, S. Zolotukhina, V. Lozova), the problem of competence as a multidimensional phenomenon (S. Goncharenko, B. Elkonin, A. Markova); formation of basic competence of translators in the Free Economic Zone (G. Ball, E. Klimov); pedagogical vocation (L. Akhmedzyanova); professional culture of the translator (I. Isayev) [2-4].

The basic competence of the translator was studied by such scientists as E. Andrienko, O. Asmolov, L. Alekseeva, V. Barkasi, V. Vvedensky, T. Dobutko, O. Dubasenyuk, O. Kovalenko, L. Makarova, N. Kuzmina, V. Petruk, V. Slastyonin, V. Strelnikov, L. Khoruzha, L. Shevchuk [2, 3], etc.

N. Kuzmina considers the basic basic competence of the translator as his awareness and authority, as a property of the individual, which allows to productively solve educational tasks, designed in turn to form the personality of another person [3].

Selection of previously unsettled parts of the general problem to which this article is devoted. The urgency of the problem, its importance for the theory of modern methodology and insufficient level of development in the context of practical demands of higher education led to the choice of research topic "Formation of basic competencies of future translators in the training process". **The purpose** of the article is to theoretically substantiate and experimentally test the effectiveness of the development of basic competencies of future translators in the process of professional training

Research methods. Research methods. A set of research methods was used to achieve the goal and solve the tasks: theoretical - analysis, synthesis, classification, systematization, generalization of scientific data, which allowed to clarify the essence and structure of the basic competence of the translator, determine the list and content of his basic competencies; empirical - observational (pedagogical observation of the process of professional training of students), praximetric (study and generalization of the experience of professional training of students, analysis of normative documents); diagnostic (interviews, questionnaires, testing, self-assessment, expert assessment), prognostic (development of organizational bases of experimental introduction of the competence approach in professional training of the future translator); ascertaining and formative experiments, by means of which the practical state of formation of basic competencies of the future translator in the process of professional training is clarified, the efficiency of pedagogical conditions of formation of basic competencies of students in the process of studying professional disciplines is checked; statistical: quantitative and qualitative analysis of empirical data using methods of mathematical statistics.

Exposition of basic material. The relationship of basic professional qualities with other components of the personality structure is "directly proportional" is determined by the leading activities of the individual. After all, certain substructural components of personality can be little or completely uncontrollable by a person, and therefore become its features (character, temperament, etc.). However, it is obvious that as a result of active professional activity the individual is subject to it, due to which individual character traits become dependent on the main activity. This opinion gives grounds to assert that the main way to determine the professional qualities of a future specialist necessarily lies through his professional activity. Therefore, the basic professional qualities of a translator should include those that follow from the content and features of his leading professional activities [3, 80].

Thus, the concept of "basic professional qualities of future translators" is a set of properties and characteristics of the translator's personality, the results of which are recorded through the levels of his professionalism, based on the requirements of society.

Analyzing the basic concepts of the categorical base of the basic competence of the translator on the basis of their semantic synthesis, we offer our own interpretation of this phenomenon, understanding it as an integrative quality manifested in the ability to work, willingness to perform various professional functions based on organic combinations of personal and basic professional qualities. provide high efficiency of professional activity.

In the modern psychological and pedagogical literature within the system-structural approach (V. Vvedensky, N. Kuzmina, A. Markov) different classifications of types of basic competence of the translator are given [1].

Thus, V. Vedensky, by analogy with the structure of abilities developed by S. Rubinstein, divides the professional competencies of a translator into two groups - key and operational. Among the key ones he includes intellectual-pedagogical, social-communicative and regulatory types of competencies. To operational - prognostic, design-technological, subject-methodical, organizational, improvisational and expert [7].

N. Kuzmina, analyzing professional competence as a property of the translator's personality, distinguishes five types: special and basic competence in the field of the discipline being taught; methodical competence in the field of ways of forming knowledge, skills in students; socio-psychological competence in the field of communication processes; differential psychological competence in the field of motives, abilities, orientation of students; autopsychological competence in the field of achievements and shortcomings of one's own activity and personality [5].

S. Burdynska in her dissertation research distinguishes five types of basic competence: general pedagogical, special, technological, communicative and reflective [7].

T. Isayeva identifies four types of basic competence of the translator: adaptive-civilizational, social-organizational, communicative and value-semantic [3].

Finally, in many foreign studies, the so-called "nuclear competencies" are recognized as a fairly common type of basic translator's competence, the essence of which researchers reveal through such features as "universality of application", "endurance", "transitionality" [5].

Thus, a detailed analysis of empirical materials used by the authors of these and other scientific developments shows that the classification of types of basic and basic competence of the translator is carried out on: general professional basis; types of professional activity; the object to which the professional activity is directed; areas of professional influence; areas of professional knowledge; abilities.

Of the given variety of types presented in the classification of basic competence, the three-component structure is the most established: key, basic and special competencies. Hence, it can be argued that basic competence is a set of these competencies.

The key ones should include the competencies required for any professional activity. They enable the formation of professional qualities and are multifunctional, multidisciplinary and multidimensional, because they allow to solve various problems in everyday, professional, social life and are manifested in certain ways of human behavior, taking into account his cognitive abilities and psychological qualities.

The basic competencies include competencies that reflect the specifics of the translator's professional activity and at the same time implement key competencies. They are necessary for the implementation of the main professional activities of a translator, because they are rigidly tied to his profession or a group of related professions (teacher, governor, head of an

educational institution, teacher of free economic education, military educator, etc.). Special competencies include those that reflect the specifics of a particular discipline taught by the teacher. Key, basic and special competencies are manifested in the solution of professional tasks. However, among them, in our opinion, the basic competencies are the main ones, because they reflect the specifics of the leading types of professional activity of a translator [4].

Theories of pedagogical activity give preference to a structural approach, which identifies interrelated types or components of the professional activities of future translators.

Thus, developing a conceptual scheme that allows to form a holistic view of the structure of the translator, N. Kuzmin [1] considers the main components of this structure gnostic, constructive, projective, communicative and organizational.

The leading role in the development of the structure of professional activity of future translators belongs to the views of L. Stolyarenko and S. Samygin. According to them, this activity is a complex organized system of different activities: educational activities; activities of generalization of learning experience, which consists of comparing learning procedures and highlighting the most effective methods and tools of learning; methodical activity aimed at building teaching aids, educational subjects; programming activities, definition of educational tasks, which aims to unite subjects into a single whole; communicative activity [6].

O. Gura distinguishes five components in the structure of a translator's professional activity: epistemological, constructive, prognostic, organizational and communicative [1].

The above list of structural components of the professional activity of future translators shows that its various types generally constitute a single multifunctional professional field of activity. Most of the professional functions of a translator are due to the specifics of the educational purpose, the peculiarities of the educational process, as well as the age characteristics of the audience.

Thus, emphasizing the connection of a function with the structure of an object, it can be argued that a function reflects the nature of the whole, its specificity and essence to a greater extent than the structure. Therefore, the function, in our opinion, is a condition for the existence of any structure. This conclusion allows us to determine the nomenclature and content of the basic basic competencies of a translator through the functions of different types of professional activity.

Among the main functions of the translator's professional activity O. Gura singles out the following: terminal (developmental, educational), instrumental (illustrative, research, diagnostic, stimulating, prognostic) and operational (methodical, managerial, organizational, corrective, ascertaining). The researcher considers the communicative function to be pervasive [1].

It is possible to continue the list of functions of professional activity of the translator widely presented in scientific literature. But we believe that all these functions are determined by a system of typical tasks of professional activity, among which the most important are the transfer of cultural values and heritage to children, the development of their cognitive and creative abilities, which depends on the level of his professional knowledge, skills and experience. formation of a system of personal and professional qualities. In this context, to identify the relevant structural components of the basic competence of the translator, it is advisable to use the list of functions of professional activity developed by A. Babenko:

1) practical-operational (technological) - transformation of the received knowledge in practical subject activity in the form of abilities and skills of possession, and also designing and the organization of professional activity;

2) motivational and motivating - the development and finding a mature form of thoughts, motives, values, all personality, self-affirmation in their own professional activities, the realization of creative potential, unique abilities, gaining authority among colleagues and for himself;

3) gnostic - activation of cognitive, intellectual activity of the individual, assimilation of the accumulated knowledge, facts, information of educational character, increase of personal awareness, outlook, erudition, aimed at perspective development;

4) control and evaluation (reflexive) - a person's awareness of their knowledge, behavior, morality and interests, ideals and motives; holistic assessment of oneself as a professional;

5) communicative function is manifested in openness to communication, enrichment in the process of interpersonal interaction [2].

Analyzing the above functions of the professional activity of future translators, we can conclude that his basic competence is a complex characteristic of the translator's personality, which combines professional, communicative and personal components, each of which, depending on the chosen pedagogical profession, corresponds to certain competencies and professional and personal qualities that are basic for a particular competence. If we consider these components more broadly, it turns out that they comprehensively characterize the deep essence of the basic competence of the translator. Therefore, it is expedient to take the outlined structure as a basis for further definition and characterization of basic basic competencies of future translators.

Conclusions and prospects of further research. We interpret the phenomenon of "basic competence of future translators" as an integrative quality, which is manifested in the ability to work, willingness to perform various professional functions based on an organic combination of personal and basic professional qualities that ensure high performance.

The following components of the basic competence of future translators have been identified: professional, communicative and personal. This structure

became the basis for defining and characterizing the basic basic competencies of future translators.

The following basic professional competencies are distinguished from the professional-activity component: subject-theoretical - the presence of a coherent system of scientific knowledge in professional disciplines; information research - the ability to find information, systematize, summarize it, the ability to conduct experimental research; profile - is a deep mastery of professional disciplines.

The following competencies are distinguished from the communicative component: professional communication - possession of a set of verbal and nonverbal means of pedagogical communication; socio-cultural - fixed manifestations of humanistic pedagogical ethics, the ability to identify themselves with the values of the professional environment.

The following competencies are distinguished in the personal component: reflexive - the desire for perfection of professional activity and its adequate self-esteem; creative - the ability to find original solutions to professional problems.

The following levels of formation of basic basic competencies of future translators are established: intuitive (lowest), normative (average), active (sufficient) and creative (high).

However, modern education does not have a theoretical justification for the content and structure, methods, tools and forms of formation of basic and professional competence of future translators, which allows to state the insufficiency of this problem. Therefore, there is a need to develop resources and mechanisms for the formation of professional competencies of future translators.

References

- 1. Domina, V. V.** (2016). Bilinhvizm maibutnoho vchytelia inozemnoi movy yak dialoh tsinnosti dvokh kultur [The bilingualism of a future foreign language translators as a dialogue of values of two cultures]. *Visnyk Cherkaskoho universytetu. Serii: Pedagogichni nauky – Bulletin of Cherkasy University. Series: Pedagogical Sciences*, 15, 32-36 [in Ukrainian].
- 2. Domina, V. V.** (2017). Komponenty bilinhvalnoi kultury maibutnikh vchyteliv inozemnoi movy [Components of the bilingual culture of future foreign language translators]. *Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Serii «Pedagogichni nauky» – Bulletin of Lugansk National Taras Shevchenko University. Series «Pedagogical Sciences»*, 8 (313), 56-64 [in Ukrainian].
- 3. Domina, V. V. & Shanaieva-Tsymbal, L.** (2020). Modern communicative tendens in education. *The XXI century education: realities, challenges, development trends: monograph* (pp. 615-646). Hameln: «InterGING» [in Germany].
- 4. Domina, V. V.** (2019). Professional competence of the modern teacher is requirement for education in the context of European measurement. *Theory and practice of introdusion of competence approach to higher education in Ukraine: monograph* (pp. 103-

110). Vienna: «Premier Publishing» [in Austria]. **5. Kagan, M. S.** (2002). O pedagogicheskom aspekte teorii dialoga [On the pedagogical aspect of dialogue theory]. *Dialog v obrazovanii: sb. materialov konf. Seriya "Symposium" – Dialogue in Education: Collection of Conference Proceedings. Series "Symposium"* (Vols. 22). SPb.: Sankt-Peterburg. filos. obshchestvo [in Russia]. **6. Kalyuzhnaya, T. G.** (2012). Pedagogichna aksiologhiia v umovakh modernizatsii profesiino-pedahohichnoi osvity: monohrafiia [Pedagogical axiology in the conditions of modernization of vocational education: monograph]. Kiev [in Ukrainian]. **7. Koval, I. V.** (2018). Koval, I. V. (2018). Formuvannia dvomovnoi svidomosti pry vyvchenni inozemnoi movy [Formation of bilingual consciousness in learning a foreign language]. *Suchasna pedahohika ta psykholohiia. Metodolohiia, teoriia i praktyka: materialy Mizhnar. doslidn. prakt. konf. – Modern Pedagogy and Psychology. Methodology, Theory and Practice: materials Intern. Research Practice Conf.* (pp. 161-164). Kyiv [in Ukrainian]. **8. Masenko, L.** (2010). Narysy z sotsiolinhvistyky [Essays on Sociolinguistics]. Kyiv: Kyievo-Mohylian. akad. [in Ukrainian].

Дьоміна В. В., Денисюк В. О., Сєдова К. І. Особливості формування базової компетентності в процесі професійного навчання майбутніх перекладачів

Запропонована стаття присвячена проблемі формування базових компетентностей, які є складним інтегративним утворенням особистості майбутнього перекладача. Щоб повною мірою схарактеризуват їх, автори визначили всі складові. Визначено, які конкретні прояви становлять їх предметну сутність. Взаємозв'язки між компонентами встановлюються та розглядаються в контексті існування, функціонування та розвитку для виявлення факторів розвитку багатомовної культури особистості.

В ході наукового дослідження було визначено набуття професійних та лінгвокультурних знань у перекладачів. Навчальний процес сучасних педагогічних закладів вищої освіти та формування не тільки професійної культури, а й загальної культури перекладача як «системної інтегративної якості особистості, що включає взаємозалежні та взаємозалежні аспекти, представлені значущими та функціональними компонентами, компетентна іноземна мова. Також у ході наукової розробки змістовних домінант були закладені характеристики таких категорій, як багатомовна, багатомовна та полікультурна мовна особистість, що передаються багатьма мовними системами.

Запропоноване дослідження обґрунтовує процес формування багатомовної культури особистості, визначає, що знання своєї культури є однією з головних умов успішної діяльності вчителя, оскільки неможливо прищепити любов або принаймні зрозуміти і прийняти чужу культуру, не маючи високої національної культури.

Ключові слова: багатомовна культура, базова компетентність, педагогіка, сучасні перекладачі, іноземна мова.

Дёмина В. В., Денисюк В. А., Седова К. И. Особенности формирования базовой компетентности в процессе профессионального обучения будущих переводчиков

Предлагаемая статья посвящена проблеме формирования базовых компетенций, которые являются сложным интегративным образованием личности будущего переводчика. Чтобы в полной мере охарактеризовать их, авторы определили все составляющие. Определено, какие конкретные проявления составляют их предметную сущность. Взаимосвязи между компонентами устанавливаются и рассматриваются в контексте существования, функционирования и развития для выявления факторов развития многоязычной культуры личности.

В ходе научного исследования было определено приобретения профессиональных и лингвокультурных знаний в перекладчик. Учебный процесс современных педагогических высших учебных заведений и формирование не только профессиональной культуры, но и общей культуры переводчика как «системной интегративной качества личности, включая взаимосвязанные и взаимозависимые аспекты, представленные значимыми и функциональными компонентами, компетентная иностранный язык. Также в ходе научной разработки содержательных доминант были заложены характеристики таких категорий, как многоязычная, многоязычная и поликультурное языковая личность, передаются многими языковыми системами.

Предложенное исследование обосновывает процесс формирования многоязычной культуры личности, определяет, что знание своей культуры является одним из главных условий успешной деятельности учителя, поскольку невозможно привить любовь или хотя бы понять и принять чужую культуру, не имея высокой национальной культуры.

Ключевые слова: многоязычная культура, базовая компетентность, педагогика, современные переводчики, иностранный язык.

Domina V., Denysiuk V., Sedova K. Peculiarities of Formation of Basic Competences in the Process of Professional Training of Future Translators

The proposed article is devoted to the problem of formation of basic competencies, which are a complex integrative formation of the personality of the future translator. To fully characterize them, the authors identified all the components. It is determined which specific manifestations constitute their subject essence. The relationships between the components are established and considered in the context of existence, functioning and development to identify factors in the development of multilingual personality culture.

In the course of scientific research, the acquisition of professional and linguistic and cultural knowledge from translators was determined. The educational process of modern pedagogical institutions of higher education and the formation of not only professional culture but also the general culture of the translator as a "systemic integrative quality of personality, including

interdependent and interdependent aspects, represented by significant and functional components, competent foreign language. Also in the course of scientific development of meaningful dominants the characteristics of such categories as multilingual, multilingual and multicultural language personality, which are transmitted by many language systems, were laid down.

The proposed study substantiates the process of forming a multilingual culture of personality, determines that knowledge of one's culture is one of the main conditions for successful translators activity, because it is impossible to instill love or at least understand and accept another culture without a high national culture.

Key words: multilingual culture, basic competence, pedagogy, modern translators, foreign language.

Стаття надійшла до редакції 09.10.2020 р.

Прийнято до друку 27.11.2020 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Савченко С.В.

UDC 37.013

DOI: 10.12958/2227-2844-2020-5(336)-15-23

Domina Viktoriia,

Doctor of Pedagogical Sciences, Head of the Department of English Philology of the National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

diomina@nubip.edu.ua

<https://orcid.org/0000-0002-3308-1754>

Tsybulko Ludmyla,

Doctor of Pedagogy, Professor of the Department of Pedagogy of the State Higher Educational Establishment “Donbas State Pedagogical University”, Sloviansk, Ukraine.

luda.czibulko@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-1201-3215>

Aleksandrova Svitlana,

Teacher of the English Language of the Kramatorsk Educational Complex “Secondary School No. 6”, Kramatorsk, Ukraine.

aleksandrovasi@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0003-3593-7496>

**THE PROBLEMS OF FORMATION OF LANGUAGE COMPETENCE
IN FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS**

Raising of problem in a general view and her copulas is with important scientific and practical tasks. The processes of globalization, change of values, swift development of science, innovative approaches, in education direct society to the search of new ideas within the limits of European integration. Exactly these educational tendencies makes it on new to rethink a value professionally of competent teacher XXI century. Revise requirements to the language competence of teacher, to teach to own ability and abilities to decide constantly arising up in the process of scientifically-pedagogical activity tasks. In this connection one of important tasks of higher school there is education of personality of teacher as a repeater of cultures, development of him professional consciousness and reflection, as exactly a teacher is a key figure in transitional periods of development of society, by the mortgage of national consciousness.

The urgency of the problem. It is important to note that in today's conditions of reforming education, the status of teacher, his educational functions radically changes, and the requirements for his professional competence, level of his professionalism are correspondingly increasing. We

believe that the indicators of the importance of the teacher's language competence are changes that took place in the field of social consciousness in different periods of history. Namely, language competence and pedagogical culture are characterized by great opportunities for the development and stability of society, as they contribute to adaptation to new conditions, a more effective process of socialization of the individual, etc. Consequently, the current situation of social development urged the need for a comprehensive study of such a phenomenon as "teacher's competence."

Analysis of the last researches and publications in that the founded decision of this problem and an author leans on that. In psychological and pedagogical literature large enough experience is accumulated on issue of competence, that was lighted up in scientific works of N. Bibik, E. Bondarevskaya, B. Gershunsky, A. Khutorsky, A. Shchekatunova, N. Rozova and others like that. In these researches a competence is examined as a level of form of specialist and him cultural competence, and also examined as a difficult system, that includes knowledge, ability, skills and professionally-important qualities of specialist. The problem of professionally-pedagogical competence found the reflection in works of L. Vasilchenko, S. Goncharenko, O. Dubaseniuk, M. Dyachenko, O. Pometun, N. Nichkalo, A. Savchenko, A. Smirnov.

Selection of previously unsettled parts of the general problem to which this article is devoted. Existing studies mainly examined the issues of vocational and pedagogical competence in the context of the problem of implementing the personal characteristics of the teacher, the dynamics of his professional self-determination. The current trends in the competence of the teacher of the XXI century did not gain definite turnaround in the researches of scientists. That is why there is a need for a comprehensive study of the concept of language competence of a teacher of a pedagogical university on the path of Ukrainian education to European standards. To date, scholars have largely studied only certain aspects of the problem.

The purpose of the article is to substantiate the components of language competence of the teacher in the conditions of European integration, to determine the factors that stimulate his professional growth.

The scientific novelty of the article is to solve the issue of increasing the requirements to the level of professionalism of the teacher. As such, there are problems in finding new solutions for the improvement of the skills of higher education professionals, in particular their professional competence. The countries of the European Union recognized the competent approach, which is now established in most European national educational systems, as an effective way of ensuring the quality of higher education. The level of scientific-theoretical and practical training of higher education institutions and effective interaction with students in the process of pedagogical cooperation on the basis of the introduction of European experience for the achievement of high-level results is revealed. The stages of professional development of the

teacher are shown, which is the basis for successful adaptation to world educational and informational processes.

Exposition of basic material. Acquisition is begun the future teacher of language competence with a capture a pedagogical profession and embraces a few stages of professional development of future specialist, vital and professional reference-points change during that, there is alteration of structure of personality, leading activity, social situation, is determined.

Stages of professional development of teacher [6]:

- 1) choice of profession;
- 2) studies in the specialized educational establishment: college, institution of higher learning;
- 3) getting of young specialist used is to work;
- 4) men are acknowledged by an experience specialist that can independently and successfully to get along at basic professional functions;
- 5) presence for the specialist of the special qualities, abilities, wide orientation in professional activity; individual style of activity;
- 6) specialist-technician well-known in the circle or after his limits; he professionally decides a task due to large experience, ableness, ability to organize work and others like that;
- 7) specialist is authoritative master, experience passes young, watches after their professional increase, his life is filled with an intelligent professional prospect [6].

During advancement from the stage to the stage for a teacher a language competence is gradually formed. A concept «language competence of teacher» expresses the personal possibilities of teacher, that allow to him independently and it is enough effectively to decide the pedagogical tasks set forth to them or by a substitute rector from scientific part. For realization of the marked activity to the teacher it is necessary to know a pedagogical theory, able and be ready to apply her in practice. Thus, under a pedagogical competence it is possible to understand unity of theoretical and practical readiness of specialist to realization of the professional activity.

A scientist D. Skvortsova examines the language competence of teacher as property of personality, that allows productively to decide the educational-educator tasks counted in turn on forming of personality of other man. In opinion of I. Demura, a competence is a category an evaluation, she characterizes a man as subject of the specialized activity in the system of community development of labour, meaning the level of developing his flair to take away skilled judgements, accept adequate responsible decisions in problem situations, to plan and to produce actions that result in the rational and successful achievement of the put aims [2, p. 66].

The a few another going is near interpretation of concept «competence» in scientific works of N. Sergienko, in opinion of that a «competence» expresses the value of traditional triad of «knowledge, ability, skill» and serves as an interlink between her components.

A competence in a wide value can be certain as deep knowledge of object or mastered ability. From here is a «formula of competence»: a competence is mobility of knowledge plus flexibility of method plus criticism of thinking [8].

The sound analysis of essence of language competence in education opens up in researches of V. Sinenka, that considers that it follows to distinguish professional preparation of teachers and them professional competence. The first concept removes the process of capture necessary knowledge and skills, and second – result of this process, quality description. A competence – it yet and a certain prospect that in that or other degree accessible to the certain specialist through his individual possibilities and different objective factors. A concept «pedagogical competence» he considers the category of pedagogical science and interprets as integration of corresponding level of professional knowledge, abilities and skills of teacher, him personality qualities that appear as a result of activity.

During an experience work the criteria of professionalism of teacher were certain: thorough professional knowledge and theoretical abilities, complex of practical abilities and skills skilfully applied in practice. V. Sinenko draws conclusion that a language competence of teacher is a high level him psychological and pedagogical and scientific knowledge and abilities in combination with a corresponding cultural and ethic standard [4].

Acquisition consists the teacher of language competence in that professional knowledge must be formed at the same time on all levels: methodological, theoretical, methodical, technological. It needs the developed professional thinking, ability to gather additionally, to analyze and synthesize the obtained knowledge in the achievement of pedagogical aim, integrally to present technology of their application.

Interesting for this research is a look of O. Bilyakovsky to the question of component components of professional competence. Exactly they form an ideal professional that personifies public queries and answers the necessities of contemporaneity, represents requirements to the teacher of higher educational establishment:

- Cognitive-technological (the special competence is from a professional object) embraces thorough knowledge, qualification and experience of practical activity in industry of object; knowledge of methods of decision of requirement, creative specifications; harmonization of scientifically-subject, didactics, psychological knowledge; capture of study of personality of student a modern tool; use of receptions of pedagogical management; ability to organize the educational process sent to all-round development of personality of student.

- Methodical competence includes mastering of new methodical and pedagogical ideas a teacher, going near an educational-educator process in the modern developing, creative technologies personality-orientated, possessing different methods, by receptions and forms of organization of studies in higher to school.

- Communicative-situation competence embraces knowledge, ability, skills and methods of realization of partner cooperation between the participants of educational-educator process, taking into account of age-old, psychological, individual features of students a teacher; ability to see individuality in each, to respect opinion of opponent; to combine demand with respect to wider public, tactfulness and tolerance in relations; a capacity is for passing ahead prognostication of optimal intracellular contacts; ability to create the atmosphere of creative communication and positive mood on employments.

- The social competence contains descriptions of teacher, that attained the high level of realization of social problems and queries, methods of cooperating with society; ability to find information and confidently to construct behavior for the achievement of balance between the necessities, expectations, sense of life and requirements of social reality; ability to do a choice, undertake responsibility forming of the article of the patriotic feelings, respect facilities to history, traditions of the Ukrainian people and others like that.

- Psychological and pedagogical competence embraces possessing diagnostics; ability to carry out individual work on the basis of results of pedagogical diagnostics, to find out the individual features of students, determine and take into account the emotional state of man, correctly to line up mutual relations with colleagues.

- Predictive-reflexive competence includes ability to construct the trajectory of development of students, helps in their development; ability technologically to forecast, to construct, to plan motion of educational-educator process; to forecast development of both student collective on the whole and every student in particular.

- Autopsychological competence envisages ability to realize the level of own professional activity, special, methodical and communicative possibilities, potential; ability to see defects to determine a task and trajectory for an own self-education and self-perfection.

- Informatively-technological competence envisages ability and skills of work from ICT; to apply the rational receptions of search, analysis, adequate selection, systematization, use of information; independently to create various test tasks; to take into account didactics principles, conformities to law, methods, forms of organization of educational process for his optimization on the basis of computerization; easy to understand and clearly to lay out educational material taking into account the specific of object, subject experience of students, level of their preparation, vital experience and psychological features; ability to reconstruct a plan and motion of exposition of educational material at a necessity.

- Administrative competence includes possessing a teacher methods, receptions of organization and effective activity of students own activity; process control of mastering of knowledge; determination of aims of educational activity, receipt of information is about the level of achievement

of aims of activity; ability to carry out correcting influence on the methods of educational activity.

- Cooperative competence (a competence is in general work) envisages ability of teacher productively and harmoniously to organize educational cooperation for the achievement of general aim.

- Multicultural competence contains knowledge of cultural, national acquisitions, mentality of representatives of different nationalities, achievements and performing of the Ukrainian people, a teacher; tolerant attitude is toward a culture and traditions of representatives of other people.

- Valeological competence provides organization of healthy way of life in physical, social, psychical and spiritual spheres, organization of own labour and introduction, realization of health of preserving function of development froze, that is, the provision of proper conditions for normal livelihoods.

- Cultural competence envisages the achievement of high level of development in public, professional and spiritual life; form is in industry of teaching of object, high erudition and culture of behavior.

Thus, language competence of teacher – it the integrated property of personality that owns a complex professionally meaningful for a teacher qualities has a high level of theoretical and practical preparation to creative pedagogical activity and effective co-operating with students in the process of pedagogical collaboration on the basis of introduction of modern technologies for the achievement of high results.

For this reason, development of language competence in the hands of teacher, as he consciously regulates the standards of the behavior on the basis of the purchased pedagogical experience. «Experience becomes the source of professional increase of teacher only by a that measure that she is by the object of the structured analysis: unreflected experience is unselfish and in course of time conduces not to development, but to professional stagnation of teacher» (M. Woless). The realized experience makes sense only, through analytical activity a reflection that converts «raw» experience into the personality appropriated knowledge comes true. In the process of reflection there is realization of not only the pedagogical experience but also experience of other teachers.

To the professional increase of teacher and increase of level of him language competence promote: high spiritually-moral image of higher educational establishment, that provide the favourable creative terms of work; systematic self-education activity of teacher; participating in projects, internship, competitions, conferences, seminars and others like that; an accent is on innovative, to the creative search component of scientific activity; objective estimation of labour; moral and material stimulation.

Conclusions and prospects of further research. A language competence of teacher is a result of creative professional activity, integrated index of personality-activity essence of teacher. Professionally competent a teacher is successfully decided by the task of studies and education, prepare for society a professional with desirable psychological qualities; content with a

profession; realize the prospect of the professional development; open for permanent professional studies; enrich experience of profession due to the personal creative deposit; socially active in society; devoted to the pedagogical profession. Taking into account actuality and importance of the investigated problem consider that a further theoretical comprehension and practical embodiment are needed by ways, forms and methods of forming of language competence of future teacher in a period studies in higher educational establishment.

References

- 1. Biliavska, O.** Movna kompetentnist vchytelia yak skladova efektyvnoi pedahohichnoi diialnosti [Language competence of the teacher as a component of effective pedagogical activity]. [Electronic resource]. Retrieved from <http://lib.mdpu.org.ua/nvs/> [in Ukrainian].
- 2. Demura I.** (2007). Sut profesiinykh kompetentnostei [The essence of professional competencies]. *Humanizatsiia navchalnoho protsesu: zbirnyk naukovykh prats – Humanization of the educational process: a collection of scientific works*, 38, 64-71. Slavyansk: Vyd. tsentr SDPU [in Ukrainian].
- 3. Krokoshenko, O. Ya.** (2009). Osoblyvosti pedahohichnoi kompetentnosti vchytelia trudovoho navchannia [Peculiarities of teacher's competence of the teacher of labor education]. *Osvita Donbasu – Education of the Donbas*, 2, 85-92. Luhansk: Vydavnytstvo LNU im. T. Shevchenka [in Ukrainian].
- 4. Ovcharuk, O. V.** (Eds.). (2004). Kompetentnisnyi pidkhid u suchasni osviti: svitovyi dosvid ta ukraïnski perspektyvy: Biblioteka z osvitoi polityky [Competency approach in modern education: world experience and Ukrainian perspectives: Library on educational policy]. K.: K. I. S. [in Ukrainian].
- 5. Marchenko, I. A.** Osnovni vymohy do profesiinoi kompetentnosti vchyteliv pochatkovykh klasiv u pedahohichnii spadshchyni V. O. Sukhomlynskoho [Basic requirements for the language competence of primary school teachers in the pedagogical heritage of V. O. Sukhomlynsky]. [Electronic resource]. Retrieved from <http://innovac-koippo.edukit.kr.ua> [in Ukrainian].
- 6. Nazarenko, H. I.** (2010). Movna kompetentnist vykladacha pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity [Language competence of the teacher of the teacher of postgraduate pedagogical education]. *Osvita Donbasu – Education of the Donbas*, 2, 80-91. Luhansk: Vydavnytstvo LNU im. T. Shevchenka [in Ukrainian].
- 7. Skvortsova, S. O.** (2009). Movna kompetentnist vchytelia: zmist poniattia [Language competence of the teacher: the meaning of the concept]. *Nauka i osvita – Science and education*, 4, 93-94. Odesa: PNPU imeni K. D. Ushynskoho [in Ukrainian].
- 8. Serhiienko, N. F.** Movna kompetentnist suchasnoho vchytelia [Language competence of a modern teacher]. [Electronic resource]. Retrieved from http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya...upr [in Ukrainian].

Дьоміна В. В., Цибулько Л. Г., Александрова С. І. Проблема сформованості мовної компетентності у майбутніх вчителів іноземної мови

Запропонована стаття присвячена проблемі формування мовної компетентності, яка розглядається як інтегрована властивість людини, що володіє комплексом професійно значущих для вчителя якостей. Визначено поняття мовної компетентності вчителя. На основі впровадження європейського досвіду для досягнення високих результатів розкриваються питання рівня науково-теоретичної та практичної підготовки працівників вищих навчальних закладів та ефективної взаємодії зі студентами в процесі педагогічної співпраці.

Дане дослідження обґрунтовує етапи професійного розвитку вчителя, що є основою успішної адаптації до світових освітніх та інформаційних процесів. Також під час наукової роботи були визначені критерії професіоналізму вчителя: глибокі професійні знання та теоретичні навички, сукупність практичних навичок та вмінь, вміло застосованих на практиці. Висвітлено структурні компоненти мовної компетентності вчителя та умови, спрямовані на підвищення його мовної компетентності.

Ключові слова: учитель, мовна компетентність, критерії професіоналізму, педагогіка, структурні компоненти професійної компетентності вчителя.

Дёмина В. В., Цибулько Л. Г., Александрова С. И. Проблема сформированности языковой компетентности у будущих учителей иностранного языка

Запропонована стаття посвящена проблеме формирования языковой компетентности, которая рассматривается как интегрированное свойство человека, обладающего комплексом профессионально значимых для учителя качеств. Определено понятие языковой компетентности учителя. На основе внедрения европейского опыта для достижения высоких результатов раскрываются вопросы уровня научно-теоретической и практической подготовки работников высших учебных заведений и эффективного взаимодействия со студентами в процессе педагогического сотрудничества.

Данное исследование обосновывает этапы профессионального развития учителя, является основой успешной адаптации к мировым образовательным и информационным процессам. Также во время научной работы были определены критерии профессионализма учителя: глубокие профессиональные знания и теоретические навыки, совокупность практических навыков и умений, умело примененных на практике. Освещены структурные компоненты языковой компетентности учителя и условия, направленные на повышение его языковой компетентности.

Ключевые слова: учитель, языковая компетентность, критерии профессионализма, педагогика, структурные компоненты профессиональной компетентности учителя.

Domina V., Tsybulko L., Aleksandrova S. The Problems of Formation of Language Competence in Future Foreign Language Teachers

The article is devoted to the problem of the formation of language competence, which is considered as an integrated property of a person possessing a complex of professionally meaningful for the teacher qualities. The concept of language competence of the teacher is determined. The questions of level of scientific-theoretical and practical training of employees of higher educational institutions and effective interaction with students in the process of pedagogical cooperation are revealed on the basis of introduction of European experience for achievement of high results.

The proposed research substantiates the stages of professional development of the teacher, which is the basis for successful adaptation to the world educational and informational processes. Also, during the scientific work, the criteria for the teacher's professionalism were determined: profound professional knowledge and theoretical skills, a set of practical skills and abilities, skillfully applied in practice. The structural components of the teacher's language competence and the conditions aimed at increasing his language competence are highlighted.

Key words: teacher, language competence, criteria of professionalism, pedagogy, structural components of teacher's professional competence.

Стаття надійшла до редакції 17.10.2020 р.

Прийнято до друку 27.11.2020 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Омельченко С. О.

УДК 378.091.12.011.3-051:81'243

DOI: 10.12958/2227-2844-2020-5(336)-24-34

Кокнова Тетяна Анатоліївна,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри романо-германської філології ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», м. Старобільськ, Україна.

koknovatanya@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-0232-0756>

ШЛЯХИ ВДОСКОНАЛЕННЯ ЗМІСТУ В КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОМЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ

На сучасному етапі головною стратегією в освітньому процесі України вважається орієнтація на глобалізацію та інтеграцію з європейськими країнами. Подібна тенденція зумовлює необхідність переосмислення якості підготовки майбутніх викладачів іноземних мов у закладах вищої освіти з метою спрямування на компетентнісний підхід. Компетентнісний підхід у сфері освіти вбачається одним із напрямів модернізації професійної освіти як в Україні, так і закордоном. Лінгвометодична компетентність викладача іноземної мови в цьому контексті є логічним продовженням у напрямі уточнення та розвитку понятійного тезаурусу з проблеми компетентнісного підходу в процесі підготовки майбутніх викладачів іноземних мов.

У дослідженнях Н. Бібік, І. Зимньої, О. Локшиної, О. Пометун, І. Драч, В. Лугового, О. Слюсаренко, Ж. Таланової, А. Хуторського, О. Савченко закладені теоретичні основи компетентнісної підготовки майбутніх спеціалістів, визначено її суть, зміст та структура, виявлено умови та шляхи ефективної підготовки майбутніх спеціалістів. Терміни «лінгвометодика або лінгвометодична робота» використовували у вітчизняному науковому тезаурусі такі дослідники, як І. Хіжняк, А. Нікітіна, Н. Остапенко, О. Фенцик, О. Ішутіна, Н. Остапенко, О. Копусь, а також зарубіжні науковці: Н. Колеснікова, Т. Ємельянова, Т. Рамзаєва, Н. Фоміна.

Проблема реалізації змісту лінгвометодичної підготовки висвітлена у публікаціях таких зарубіжних науковців: як: Ф. Дж. Кенінгс, Д. Ньюбай, К. Катор, К. Шнедер, С. Борг, М. Бернс, М. Валлас, Р. Дрей. Важливо також враховувати досвід міжнародних організацій, орієнтованих на удосконалення процесу підготовки майбутніх викладачів іноземних мов, наприклад, Британської ради (British Council) та Тематичної робочої групи Європейської комісії (Thematic Working Group «Teacher Professional Development»), які заохочують розвиток компетенцій у вчителів іноземних мов.

У своїх наукових розвідках автори, орієнтуючись на положення про компетентнісний підхід в освіті, пропонують оригінальні ідеї, які стосуються змісту та структури як самих компетенцій, так і способів їх формування, що може слугувати зразком для проектування авторської системи формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов під час навчання у ЗВО.

Мета нашого дослідження: перевірити шляхи ефективного формування лінгвометодичної компетентності у процесі фахової підготовки на змістовному рівні.

Досягти поставленої мети дозволяють наступні теоретичні методи педагогічного дослідження: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, індукцію та дедукцію, абстрагування й конкретизацію, які сприяють теоретичному опрацюванню наукових фактів з проблеми дослідження.

Під лінгвометодичною компетентністю майбутнього викладача іноземної мови ми розуміємо інтегровану єдність сформованих, у випускника ЗВО (відповідно до означеної кваліфікації – викладач іноземної мови), предметно-фахових знань (про мову та про методику викладання), умінь, навичок та досвіду організації лінгвометодичної та наукової роботи (готовність, у процесі організації майбутнього освітнього процесу, використовувати різноманітні форми, методи та технології, задля забезпечення (оволодіння, прищеплення, ознайомлення, формування необхідних компетентностей у тих, кого майбутні викладачі іноземної мови навчатимуть) метапредметної функції іноземної мови та її статусу як соціально-культурного феномену); бути спрямованим на рефлексію, саморозвиток та самовдосконалення. (Кокнова (а), 2019, с.79). У лінгвометодичній компетентності виділяємо наступні структурні компоненти: лінгвопредметний, дидактико-методичний та науково-дослідницький (Кокнова (б), 2019). Так, перший структурний компонент – лінгвопредметний, включає предметну, соціокультурну та комунікативну компетенції. До другого структурного компонента (дидактико-методичного) відносимо аутопсихологічну компетенцію, психолого-педагогічну та організаційну компетенції. До складу останнього, третього структурного компонента – науково-дослідного, відноситься дослідницька компетенція, яка є необхідною для здійснення науково-дослідницької діяльності викладача іноземної мови (Кокнова (б), 2019).

Вважаємо, що формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов можливо тільки за рахунок деталізації змісту лінгвометодичної компетентності у процесі їх фахової підготовки та за рахунок впровадження системного підходу. Такий процес має бути цілісним та включати сукупність взаємопов'язаних та взаємозумовлених компонентів, які орієнтовані на досягнення головного результату формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов у процесі їх фахової підготовки. Цілі, зміст та

технології підготовки майбутніх викладачів іноземних мов повинні відтворювати цей процес.

У цьому контексті кінцевий результат подібної фахової підготовки, на думку Н. Кузьміної, і є показником ефективності педагогічної системи, бо він і є «показником творчої готовності до майбутньої професійної діяльності» (Кузьміна, 1993, с. 11).

Вважаємо, що зміст педагогічної системи формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов у процесі фахової підготовки створює підґрунтя для вдалої розробки і інших компонентів педагогічної системи і має бути реалізований виключно через розкриття змісту та структури лінгвометодичної компетентності та встановлення її зав'язків з професійною компетентністю викладачів іноземних мов.

На сучасному етапі у різних ЗВО України пропонується дещо різний перелік навчальних дисциплін у процесі яких робиться фахова підготовка майбутніх викладачів іноземних мов. Аналіз робочих програм свідчить про те, що найчастіше дисципліни хоча й мають деяку розбіжність у назві, проте співпадають за внутрішнім змістовним наповненням.

Таким чином, окреслимо основні шляхи ущільнення та збагачення змісту, зорієнтованого на формування лінгвометодичної компетентності в рамках тем конкретних навчальних дисциплін або додатково введених спецкурсів.

Почнемо з деталізації змісту навчальних дисциплін, представлених у програмі гуманітарної підготовки. Серед таких дисциплін виокремлюємо «Логіку та методологію наукового пізнання» / «Методологію та організацію наукових досліджень». Ці дисципліни допоможуть розглянути особливості педагогічної філософії в рамках загальних понять та загальну проблематику філософії освіти за рахунок розгляду суперечливих філософських напрямів в освіті; систематизувати напрацювання з філософії освіти, окреслити образи провідних педагогів-новаторів. Упровадження подібної теми в зміст фахової підготовки допоможе спочатку сформувати у свідомості магістранта образ взірцевих педагогів-новаторів, що допоможе створити чіткі орієнтири тих компетентностей, які потрібні задля успішної професійної кар'єри. Як взірцеві приклади можна розглянути педагогічну діяльність П. Пімслера, І. Шехтер; Д. Рідделл, Дж. Скрівенер, Ск. Торнбері Дж. Хармер тощо.

У межах надання знань з дисциплін циклу загальної підготовки «Менеджмент в освіті» або «Основи соціальної комунікації та оптимізації міжнародних наукових досліджень» можна зробити персоніфікований акцент на особливостях роботи саме викладача іноземної мови у ЗВО. Ми пропонуємо деталізувати програму дисципліни орієнтовно до потреб, з якими будуть стикатися саме викладачі іноземних мов у процесі своєї майбутньої професійної діяльності.

У процесі вивчення магістрантами навчальної дисципліни важливо ознайомити їх з особливостями управління навчальним підрозділом у межах профільної кафедри, стратегічними напрямками розвитку освіти нашої країни, та, з урахуванням чинних нормативно-правових норм, процесом управління якістю освіти під час викладання іноземних мов. Досягнення цієї мети можливо за рахунок доповнення дисципліни додатковою темою: «Педагогічний менеджмент викладача іноземної мови». До її складу входять питання про теоретичні засади педагогічного менеджменту в межах майбутньої професійної діяльності викладача іноземної мови (основні функції викладача іноземної мови; управлінська діяльність викладача іноземної мови; соціально-педагогічні аспекти педагогічного менеджменту; управління інноваційними процесами); посадові інструкції викладача іноземної мови; розгляд особливостей освітніх педагогічних систем провідних країн світу в аспекті викладання іноземних мов; критерії та показники ефективності викладача іноземної мови відповідно до соціальних потреб суспільства.

Увага навчальної дисципліни «Основи соціальної комунікації та оптимізації міжнародних наукових досліджень» в основному зорієнтована на роботу з грантовими програмами. Вважаємо, що потенціал цієї дисципліни має набагато ширші можливості в контексті формування лінгвометодичної компетентності. Оскільки головна мета цієї дисципліни – сприяти формуванню в майбутніх викладачів іноземних мов уявлення про всі ймовірні можливості для професійного саморозвитку поза ЗВО, то з позиції долучення до міжнародних грантів ця дисципліна вже має значні методичні напрацювання, наприклад, програма курсу стосується науково-дослідних програм у США, Європі, Канаді, Скандинавії. Потенціал цієї дисципліни можна доповнити темою про стажування та підвищення рівня лінгвометодичної компетентності онлайн, наприклад, можна розглянути тему про «Дистанційні онлайн лакуни для формування лінгвометодичної компетентності». Метою цієї теми може стати ознайомлення з доступними широкому загалу онлайн платформами та курсами для викладачів іноземних мов, що проводяться провідними ЗВО (Oxford, Cambridge, Harvard тощо) у контексті формування лінгвометодичної компетентності. Таким чином, дисципліна надасть можливість ознайомитися зі стратегічними лакунами, які дають змогу знайти необхідні семінари, вебінари, онлайн дискусії, лекції, марафони, блоги, YouTube канали та інші ресурси для підвищення рівня лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов.

Важливу змістовну роль у формуванні лінгвометодичної компетентності відіграє дисципліна «Психологія та педагогіка вищої школи». Потенціал цієї дисципліни дає можливість опрацювати питання навчання дорослих і з педагогічного, і з психологічного погляду. Саме тому в модуль із психології пропонуємо додати тему «Психологічні особливості навчання дорослих», у межах якої важливо розглянути питання про психологічні особливості навчання дорослих, динаміку

інтелектуальних функцій дорослої людини та її вплив на процес навчання; проаналізувати думки психологів щодо компетентнісного підходу в процесі навчання дорослих та дослідити принципи й мотиви навчання дорослих. У модулі, що стосується «Педагогіки вищої школи», важливо опрацювати тему «Педагогічні особливості навчання дорослих», що дозволяє заглибитись у концептуальний аспект навчання дорослих, розглянути головну мету та проаналізувати дидактичні принципи освіти дорослих.

Важливе місце у формуванні лінгвометодичної компетентності відіграють дисципліни, що мають таку варіативність у навчальних планах: «Соціокультурні технології викладання іноземних мов» / «Методика навчання іноземної мови». Вважаємо за доцільне доповнити ці дисципліни темою «Формування комунікативної компетентності в студентів нефілологічних спеціальностей у процесі викладання курсу «Іноземна мова за професійним спрямуванням»». Ця тема вважається актуальною, оскільки підтримується низкою авторитетних організацій і має знайти своє віддзеркалення й на рівні підготовки «нових» викладачів іноземної мови, на яких покладена відповідальна стратегічна соціально-економічна місія. В межах цієї дисципліни можна дослідити питання про державне регулювання мовної політики, опрацювати концепції викладання іноземної мови за професійним спрямуванням студентам нефілологічних спеціальностей, особливості методики навчання іноземній мові студентів нефілологічних спеціальностей та інноваційні форми, методи й технології формування комунікативної компетентності студентів нефілологічних спеціальностей.

Магістрантам доцільно представити вже підтвержені напрацювання в контексті імплементованої в освітній процес навчально-ігрової діяльності як засобу формування комунікативної компетентності в межах курсу «Англійська мова за професійним спрямуванням» (Кокнова, 2017), що були реалізовані в ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Цей досвід дає можливість продемонструвати ефективність ініційованих змін не тільки для викладачів-практиків іноземних мов, але й для тих, хто тільки формується як спеціаліст. Як наслідок, студенти зможуть долучитися до вже напрацьованої програми в процесі проходження педагогічної практики та на власному досвіді переконатися в дієвості та ефективності використання навчально-ігрової діяльності як засобу, який сприяє формуванню професійної комунікативної компетентності в студентів різних спеціальностей.

Доповнення фундаментальних дисциплін ми пропонуємо поєднати в одну логічну групу, де до таких навчальних дисциплін зараховуємо все, що пов'язано з лінгвістикою, мовознавством та літературознавством («Історія лінгвістичної думки», «Актуальні питання філології», «Жанрово-стилістична своєрідність сучасних романів», «Сучасні тенденції розвитку норатології»). Щоб не змінювати повністю систему

магістеріуму, ці дисципліни в ідеалі необхідно доповнити «Мовно-методичним спецкурсом з методики навчання лінгвістичних, мовознавчих та літературознавчих дисциплін». Якщо такої можливості не передбачено, то можна доповнити дисципліни циклу фундаментальної підготовки додатковими темами та питаннями. Ці теми пропонується вивчити як за допомогою мовно-методичного спецкурсу «Методика викладання філологічних дисциплін», так і окремо, розділивши з-поміж усіх дисциплін фундаментального циклу, що викладаються в майбутніх викладачів іноземних мов у процесі їхньої фахової підготовки.

В рамках цього спецкурсу важливо вирішити такі завдання: озброїти майбутніх викладачів іноземних мов теоретичними знаннями із лінгвометодичної підготовки взагалі та в контексті формування лінгвометодичної компетентності зокрема; озброїти їх знаннями щодо особливостей організації освітнього процесу у ЗВО: форми організації навчальної діяльності, методи та засоби навчання лінгвістичних, мовознавчих та літературознавчих дисциплін; організація освітньої діяльності студентів у процесі проходження практик; особливості організації самостійної роботи та її зв'язок із науково-дослідною діяльністю; визначити актуальні питання лінгвометодичної підготовки майбутніх викладачів іноземних мов, а саме: реалізація сучасних педагогічних підходів до вивчення лінгвістичних, мовознавчих та літературознавчих дисциплін, упровадження нових фахових дисциплін, використання ІТ у процесі навчання філологічних дисциплін.

Характеризуючи змістовий складник спецкурсу, зазначимо, що тема «Лінгвометодична компетентність у фокусі підготовки майбутніх викладачів іноземних мов» передбачає розгляд змісту та структури лінгвометодичної компетентності, її ролі в процесі викладання філологічних дисциплін. Крім того, лінгвометодичну компетентність викладача іноземної мови розглядають у міждисциплінарній площині, а отже, роз'яснюється і її взаємозв'язок з педагогікою, психологією, педагогічною психологією, методикою, філософією, мовознавством, лінгвістикою, літературознавством.

Наступна тема – «Історія розвитку лінгвометодичної підготовки у ЗВО України» – зосереджена на етапах становлення лінгвометодичної підготовки викладачів іноземної мови від її виникнення до теперішнього часу. Такий досвід надасть можливість розширити розуміння професії викладача іноземної мови, простежити динаміку розвитку цієї професії та поєднатися із сьогоденним соціальним значенням цієї професії задля формування лінгвометодичної компетентності викладача іноземної мови, що буде мати попит на сучасному ринку праці.

Тема «Особливості організації освітнього процесу у ЗВО» дає можливість майбутнім викладачам іноземної мови ознайомитися з особливостями організації освітнього процесу у ЗВО.

Наступна тема першого модуля – «Форми організації навчання в процесі викладання лінгвістичних, мовознавчих та літературознавчих

дисциплін» – розглядає питання про форми аудиторної роботи, що використовуються в процесі роботи викладача іноземної мови у ЗВО, тобто це лекції, семінарські та практичні заняття. Окрім цього, майбутнім викладачам іноземної мови запропоновано розглянути сучасні мультимедійні ресурси, що максимально оптимізують роботу в процесі різних форм аудиторної роботи.

Важливу роль у підготовці майбутніх викладачів іноземних мов відіграє тема «Методи навчання лінгвістичних, мовознавчих та літературознавчих дисциплін». У межах окресленої проблематики важливо розглянути нове бачення традиційних методів та охарактеризувати доцільність використання інноваційних методів у контексті викладання цих дисциплін.

Першою темою другого модуля вважаємо «Засоби навчання філологічних дисциплін», адже вміння підбирати засоби є вкрай важливим елементом сучасної лінгвометодичної підготовки. Окрім цього, на теперішньому етапі підготовки майбутніх викладачів іноземних мов дуже важливо розглянути потенціал онлайн-засобів у процесі викладання цих дисциплін.

Тема «Організація діяльності студентів у процесі проходження практик» знайомить майбутніх викладачів іноземних мов з особливістю цієї форми фахової підготовки. У процесі вивчення цієї теми важливо визначити місце та роль практики в процесі формування професійної компетентності студентів, ознайомити з різними видами практик, охарактеризувати зміст та мету практик і значення іноземної мови в процесі фахової підготовки.

Під час розгляду теми «Організація науково-дослідної роботи студентів» важливо підкреслити її значення в процесі викладання іноземної мови, охарактеризувати ймовірні напрями науково-дослідної роботи зі студентами, налаштувати міждисциплінарні зв'язки в аспекті вивчення іноземних мов та профільної діяльності, а також інтегрувати цю тему в наступну – «Організація самостійної роботи студентів». Окрім цього, розглянути загальні поняття про самостійну роботу студентів, про її роль та значення в освітньому процесі, визначити види самостійної роботи студентів.

Останньою темою другого модуля пропонуємо «Актуальні питання лінгвометодичної підготовки майбутніх викладачів іноземних мов». В межах цієї теми розглядаються та визначаються сучасні стратегії лінгвометодичної підготовки майбутніх викладачів іноземних мов, роль ІТ технологій і шляхи підвищення ефективності педагогічної діяльності викладача іноземної мови в процесі їх використання.

Важливе місце в аспекті формування лінгвометодичної компетентності займає дисципліна «Методологія проведення сучасних методичних досліджень». Мета дисципліни полягає в оволодінні магістрантами знаннями й уміннями щодо пояснення, розуміння та інтерпретації інформації про сутність наукової діяльності, особливості та

тенденції розвитку методології як науки загалом та методології у фокусі методики викладання іноземних мов зокрема.

Програма курсу передбачає розгляд таких тем: «Методологічні засади наукового знання», «Засоби пізнання і методи дослідження в методиці навчання іноземних мов», «Теоретичні методи науково-експериментального дослідження», «Емпіричні методи в експериментальному дослідженні», «Поняття і сутність експерименту в методиці навчання іноземних мов», «Організація і планування експериментального дослідження», «Проблема контролю (компетентностей) знань, умінь, навичок у процесі навчання іноземних мов».

Курс спланований на два модулі й викладається впродовж першого року підготовки майбутніх викладачів іноземних мов: перша частина курсу стосується формування навичок роботи з теоретичними методами дослідження, а друга – з емпіричними, що передбачає логіку написання майбутніми викладачами іноземних мов магістерських робіт.

Отже, мета та завдання конкретних дисциплін, з одного боку, враховувати власний зміст та специфіку, а з другого, додатковий матеріал, який запропоновано додати у контексті формування лінгвометодичної компетентності, максимально використавши при цьому потенціал уже традиційно сталої дисципліни. Окрім цього, зміст матеріалу, що планується додати, має налаштовувати та активізувати міждисциплінарні зв'язки задля комплексного формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов у процесі фахової підготовки. Таким чином, удосконалення змісту навчальних дисциплін у контексті формування лінгвометодичної компетентності слід забезпечувати, з одного боку, потенціалом дисциплін, що передбачені навчальними планами, а з іншого, вводити дисципліни, де були б враховані компоненти лінгвометодичної компетентності.

Список використаної літератури

1. Кокнова Т. А. (а) Підгрунтя сутнісного походження лінгвометодичної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота.* 2019. Вип. 1 (44). С. 75–79. **2. Кокнова Т. А. (б)** Ключові компоненти лінгвометодичної компетентності викладачів іноземних мов. *Інноваційна педагогіка.* Одеса, 2019. Вип. 15 (2). С. 96–99. **3. Кузьміна Н. В.** Профессионализм педагогической деятельности. Санкт-Петербург: Рыбинск, 1993. 54 с. **4. Koknova T. A.** Implementation of play-based learning activity as a tool to develop students' professional communicative competence within university course „English for specific purposes”. *Science and Education*, 2017. Issue 2. P. 133-138. URL: <http://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/uk/articles/2017-2-doc/2017-2-st22> (Last accessed: 30.09.20).

References

1. **Koknova, T. A. (a) (2019).** Pidgruntia sutnisnogo pokhodzhennia lingvometodychnoi kompetentnosti maybutnikh vykladachiv inozemnykh mov [Fundamentals of the origin of linguistic-and-methodical competence of prospective foreign language teachers]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Serii: Pedagogika. Sotsialna robota – Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: «Pedagogy. Social Work»*, 1 (44), 75-79 [in Ukrainian].
2. **Koknova, T. A. (b) (2019).** Kliuchovi komponenty lingvometodychnoi kompetentnosti vykladachiv inozemnykh mov [Key components of linguistic and methodological competence of foreign language teachers]. *Innovatsiina pedagogika – Innovative pedagogy*, 15 (2), 96-99 [in Ukrainian].
3. **Kuz'mina, N. V. (1993).** Professionalizm pedagogicheskoi dejatel'nosti [Professionalism of pedagogical activity]. Sankt-Peterburg: Rybinsk [in Russian].
4. **Koknova, T. A. (2017).** Implementation of play-based learning activity as a tool to develop students' professional communicative competence within university course „English for specific purposes”. *Science and Education*, 2, 133-138. Retrieved from <http://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/uk/articles/2017-2-doc/2017-2-st22> [in English].

Кокнова Т. А. Шляхи вдосконалення змісту в контексті формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов

У статті подано визначення лінгвометодичної компетентності, простежено її зв'язок з компетентнісний підходом в освіті. Виділено три структурні компоненти лінгвометодичної компетентності (лінгвопредметний, дидактико-методичний та науково-дослідницький) та наведено компетенції, що входять до складу кожного з них. Представлено детальний аналіз змісту навчальних дисциплін, та виокремлено дисципліни, що сприяють розвитку лінгвометодичної компетентності майбутніх викладачів іноземної мови, як з циклу гуманітарної так і загальної підготовки, запропоновано деталізувати програму дисципліни орієнтовно до потреб, з якими будуть стикатися викладачі іноземних мов у процесі майбутньої професійної діяльності. Окреслено основні шляхи ущільнення та збагачення змісту дисциплін з циклу гуманітарних наук магістерської програми, зорієнтованого на формування лінгвометодичної компетентності (за рахунок тем конкретних навчальних дисциплін або додатково введених спецкурсів).

Ключові слова: лінгвометодична компетентність, професійна підготовка, змістовний рівень, майбутні вчителі іноземних мов, компетентнісний підхід.

Кокнова Т. А. Пути совершенствования содержания в контексте формирования лингвометодической компетентности у будущих преподавателей иностранных языков

В статье дано определение лингвометодической компетентности, прослеживается ее связь с компетентностным подходом в образовании. Выделены три структурных компонента лингвометодической компетентности (лингвопредметный, дидактико-методический и научно-исследовательский) и приведены компетенции, входящие в состав каждого из них. Представлен детальный анализ содержания учебных дисциплин, и выделены дисциплины, способствующие развитию лингвометодической компетентности будущих преподавателей иностранного языка, как из цикла гуманитарной так и общей подготовки, предложено детализировать программу дисциплины согласно с потребностями, с которыми будут сталкиваться преподаватели иностранных языков в процессе будущей профессиональной деятельности. Определены основные пути уплотнения и обогащения содержания дисциплин из цикла гуманитарных наук магистерской программы, ориентированного на формирование лингвометодической компетентности (за счет тем конкретных учебных дисциплин или дополнительно введенных спецкурсов).

Ключевые слова: лингвометодическая компетентность, профессиональная подготовка, уровень содержания, будущие учителя иностранных языков, компетентностный подход.

Koknova T. Ways to Improve the Content in the Context of Linguistic and Methodological Competence Development in Future Foreign Language Teachers

The problem of the content of linguistic-and-methodological training is vital in the context of a competence-based approach. The purpose of the given study is to test the ways of effective linguistic-and-methodological competence development in the course of professional training of prospective foreign language teachers at content level. The methods of research involve theoretical methods of pedagogical research (analysis and synthesis, comparison, generalization, induction and deduction, abstraction and concretization) as well as practical methods, such as diagnostics: interviews (oral interviews, conversations), questionnaires and testing. The article presents the definition of linguistic and methodological competence, traces its connection with the competence-based approach in education. Three structural components of linguistic and methodological competence (linguistic-subject, didactic-methodical and scientific-research) are distinguished, and the competencies that are a part of each of them are given. A detailed analysis of the content of academic disciplines is presented, and the disciplines that promote the development of linguistic and methodological competence of prospective foreign language teachers, both from the cycle of humanities and general training, are singled out. The main ways of improvement and

enrichment of the content of disciplines from the cycle of humanities Master's program focused on the development of linguistic and methodological competence (due to the topics of specific disciplines or additionally introduced special courses) are outlined.

Key words: linguistic-and-methodological competence, professional training, content level, prospective foreign language teachers, competence-based approach.

Стаття надійшла до редакції 25.10.2020 р.

Прийнято до друку 27.11.2020 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Харченко С. Я.

УДК 378.046.4

DOI: 10.12958/2227-2844-2020-5(336)-35-50

Лютий Володимир Миколайович,

викладач служби мовної підготовки мовного відділення Національної академії Національної гвардії України, м. Харків, Україна.

liutyi37@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-0235-2475>

ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ СУТНОСТІ, ЗНАЧЕННЯ І ОСОБЛИВОСТЕЙ МОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОФІЦЕРІВ ВІЙСЬКОВИХ ЧАСТИН НАЦІОНАЛЬНОЇ ГВАРДІЇ УКРАЇНИ

Сучасне інформаційне середовище вимагає від кожного і для кожного безперервну освіту протягом життя, особливо в контексті глобалізації, євроінтеграції України і входження її в НАТО.

Офіцери НГУ постійно беруть участь у різних заходах службово-бойової діяльності відповідно до завдань тієї чи іншої військової частини, в якій вони проходять службу, у т.ч. з тими, які вимагають знання мови, а саме: виконання сумісних завдань із представниками країн-партнерів у правоохоронній та військовій сферах, прийняття участі у сумісних міжнародних навчаннях, участь в міжнародних операціях з підтримання миру та безпеки під егідою ООН.

Відповідно до стандартів вищої освіти за спеціальностями 253, 254 та 255 галузі знань 25 «Воєнні науки, національна безпека, безпека державного кордону» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти однією із загальних компетентностей військового фахівця є компетентність K09 «Здатність спілкуватися іноземною мовою». Формування цієї компетентності є одним із завдань освітнього процесу вищого військового навчального закладу.

Отже мовна компетентність є невід'ємною складовою підготовки курсантів та офіцерів НГУ, але її формування припиняється як тільки учорашній курсант, і вже тепер сьогоднішній офіцер приходить до служби у свої частину.

Серед офіцерів військових частин НГУ мовна компетенція в сучасних умовах є невід'ємною складовою професійних якостей та потребує постійного удосконалення відповідно до Положення про мовну підготовку особового складу ВВ МВС, затверджену наказом Командувача ВВ МВС від 31.01.2012 року № 39.

У той же час офіцери НГУ не завжди мають можливість підвищувати рівень мовної компетенції для того, щоб успішно пройти тестування за мовним стандартом NATO STANAG-6001 (STANAG-6001, 2014). Тому для інтенсифікації, модернізації подальшого навчання

іноземним мовам після завершення Академії важливо розібратися з сутністю і структурою мовної компетентності саме офіцерів НГУ.

Огляд наукових джерел засвідчив неодностайний підхід учених до визначення мовної компетентності.

Теоретичне осмислення поняття «мовна компетентність» розглядається в лінгвістичному аспекті після виходу у світ книги «Мова і мислення» Н. Хомського, відомого американського ученого, який і ввів до наукового обігу це поняття (Хомський, 1972). Його послідовники Ю. Апресян, О. Кубрякова, також надають перевагу терміну «мовна компетентність», а таке поняття як «мовленнєва компетентність» входить до визначення мовної компетентності (Апресян, 1995; Кубрякова, 1994).

Друга група дослідників О. Біляєв, А. Нікітіна та М. Пентилюк розмежовує мовну й мовленнєву компетентності, підкреслюючи, що мовленнєва не лише пов'язана з мовою, а й формується на її основі (Біляєв, 1991; Нікітіна & Пентилюк, 2004).

Комплексні дослідження, присвячені сутності мовної компетентності військовослужбовців, здійснили такі учені як О. Лагодинський, О. Велічко, П. Лозинський, та інші (Лагодинський, 2013; Велічко, 2016; Лозинський, 2015).

У більшості згаданих досліджень розглядались поняттєво-категоріальний апарат та сутність мовної компетентності офіцерів ЗСУ та правоохоронних органів. За результатами аналізу дисертацій провідних науковців ЗСУ, МВСУ та Державної прикордонної служби України (ДПСУ) виявлено відсутність наукових праць, які присвячені вирішенню проблеми формування мовної компетентності офіцерів військових частин взагалі і офіцерів НГУ зокрема в процесі дистанційного навчання.

Поділяючи останні точки зору, зауважимо, що жодний з підходів до вивчення змісту формування мовної компетентності не враховує особливостей її подальшого застосування в професійній діяльності фахівця, зокрема офіцера НГУ. Водночас така специфіка існує і вона має позначатися на подальших організаційних та технологічних умовах вивчення офіцерами іноземної мови.

Метою статті є з'ясування сутності мовної компетентності офіцерів НГУ з огляду особливостей виконання ними службово-бойових завдань у військових частинах.

На сучасному етапі дослідження питань освіти «компетентність» в роботах таких вчених як Л. Барановська, А. Маркова, А. Москаленко, О. Овчарук, А. Хуторської визначається як єдність, де науково зорієнтована основа дії визначає логіку її практичного виконання, що полягає в інтелектуально-моральній саморегуляції (Барановська, 2013; Марков, 1983; Москаленко, 2015; Овчарук, 2003; Хуторської, 2002).

На думку Дж. Равена, професора Единбурзького університету, компетентний фахівець повинен володіти такими якостями, як здатність самостійно працювати без керівництва, готовність самостійно

вирішувати професійні завдання, здатність і готовність брати на себе відповідальність за власною ініціативою (Равен, 2002). Ці визначення об'єднуються знаннями, їх практичним застосуванням, саморегуляцією на всіх етапах власної діяльності, відповідальністю за свої дії.

На думку закордонних та вітчизняних науковців як Ю. Бец, І. Блощинський, Т. Багаліка, С. Решетник та інші професійну компетентність можна представити як якісну характеристику особистості фахівця, що включає систему науково-теоретичних знань, у тому числі спеціальних знань у галузі військової науки, професійних умінь і навичок, досвіду, наявність стійкої потреби у набутті компетентності, інтересу до власної професійної компетентності (Бец, 2012; Блощинський, 2015; Багаліка, 2015; Решетник, 2015).

Комунікативна компетентність завжди була частиною професійної компетентності будь-якого фахівця.

Найбільш докладний опис комунікативної компетенції належить Л. Бахманну (Bachman, 1990). Він використовує термін «комунікативна мовна діяльність» (communicative language activity), яке утворюють такі ключові компетенції:

1) мовну або лінгвістичну (можливість здійснення висловлювань іноземною мовою тільки на основі засвоєних знань, розуміння мови як системи);

2) дискурсивну (зв'язаність, логічність, організація мови);

3) прагматичну (вміння передати комунікативне зміст відповідно до соціального контексту);

4) розмовну (вміння говорити без напруги, в природному темпі, без тривалих пауз для пошуку мовних форм);

5) соціально-лінгвістичну (вміння вибирати мовні форми);

6) стратегічну (вміння використовувати комунікативні стратегії для компенсації відсутніх знань в умовах реального мовного спілкування);

7) мовно-розумову (готовність до створення комунікативного змісту в результаті мовно-розумової діяльності).

Це визначення є цікавим з огляду на те, що більшість вчених вважає, що мовна компетентність має своїм результатом комунікативну компетентність або говорять, що її формування залежить від фаху.

Так, у своєму дослідженні науковці І. Трубавіна, С. Васильєва та А. Мартинюк виділяють комунікативну компетентність як варіативну складову професійної компетентності, яка може бути якісно сформована в тієї чи іншій ступені в залежності від безпосередньої фахової приналежності слухача (Trubavina, 2020).

У свою чергу, М. Вятютнев виділяв мовну компетенцією як набуте інтуїтивне знання невеликої кількості правил, які лежать в основі побудови глибинних структур мови, перетворених в процесі спілкування в різноманітні висловлювання і яке визначається суб'єктивним утворенням, що містить сукупність мовних і мовленнєвих знань, та, на його думку, не

можна досягти високого рівня мовленнєвої компетенції не досягнувши певного рівня мовної компетентності (Ватютнев, 1977).

Отже, можна дійти до висновку, що мовна компетентність характеризується рівнем усвідомленого засвоєння мовних правил, а мовленнєва компетенція включає знання всіх рівнів (фонетичного, лексичного, словотворчого, морфологічного та синтаксичного) та відрізняється за формою та обсягом від комунікації, мовленнєвої діяльності, мовної практики, вербальної поведінки, користування та вживання мови в мовленні, спілкування.

Тому і слідє висновок, що мовленнєві одиниці легко запам'ятовуються та легко відтворюються, якщо усвідомлюється їх функціональна роль у спілкуванні.

Аналізуючи наукові праці, зустрічаємо низку трактувань поняття «мовна компетентність» (табл. 2).

Таблиця 2

Трактування поняття «мовна компетентність»

№ з/п	Автор та посилання на джерело	Визначення «мовна компетентність»
1.	Мельник Н. І. (Мельник, 2012)	як засвоєння, усвідомлення мовних норм, що склалися історично в фонетиці, лексиці, граматиці, орфоєпії, семантиці, стилістиці та адекватне їх застосування в будь-якій людській діяльності в процесі використання певної мови.
2.	Гриценко Т. Б. (Гриценко, 2003)	це усвідомлене засвоєння мовних норм, що склалися історично у фонетиці, лексиці, граматиці, орфоєпії, семантиці, стилістиці й адекватне їх застосування в будь-якій людській діяльності при використанні певної мови.
3.	Селіванова О. О. (Селіванова, 2010)	це здатність мобілізувати різноманітні знання мови (мовну компетенцію), паравербальних засобів, ситуації, правил і норм спілкування, соціуму, культури для ефективного виконання певних комунікативних завдань у відповідних контекстах чи ситуаціях.
4.	Качмар В. М. (Качмар, 2012)	це вміння адекватно й доречно, практично користуватися мовою в конкретних ситуаціях (висловлювати свої думки, бажання, наміри, міркування тощо), використовувати для цього як мовні, так і позамовні засоби (невербальну знакову систему) та інтонаційні засоби виразності мовлення.
5.	Гез Н. І. (Гез, 1984)	здатність слухача правильно використовувати мову в різноманітних

		соціально детермінованих ситуаціях
б.	Артюшкіна Л. М. (Артюшкіна, 2018)	це засвоєння, усвідомлення мовних норм, що склалися історично в фонетиці, лексиці, граматиці, орфоєпії, семантиці, стилістиці та адекватне їх застосування в будь-якій людській діяльності в процесі використання певної мови.

Таким чином, за результатами теоретичного аналізу поглядів вчених та дослідників на проблематику формування мовної компетентності можна дійти до висновку, що мовна компетентність – це інтегративне утворення особистості, яке дозволяє фахівцю (офіцеру) ефективно здійснювати іншомовну комунікацію, досягати при цьому позитивних результатів у своїй професійній діяльності.

Мовна компетентність військових фахівців передбачає визначення її структури та компонентів. Спираючись на наукові дослідження у системі вищої військової освіти, і ми не можемо із цим погодитися, така структура має містити мотиваційноціннісний, когнітивний, комунікативний та контрольно-оцінний компонентів (Микитенко, 2011; Осьодло, 2012; Рибінська, 2013).

Мотиваційно-ціннісний компонент структури формування іншомовної компетентності містить мотиви, цілі, потреби, ціннісні орієнтації особистості, а також систему мотивів професійної діяльності.

Когнітивний компонент становить собою систему знань засвоєних у вищому навчальному закладі з урахуванням їх глибини, обсягу, стилю мислення, етичних норм, соціальних функцій фахівця.

Комунікативний компонент охоплює вміння ясно і чітко викладати думки, переконувати, аргументувати, будувати докази, аналізувати, висловлювати судження, передавати раціональну та емоційну інформацію, встановлювати міжособистісні зв'язки, погоджувати свої дії з колегами, обирати оптимальний стиль спілкування в різних ділових ситуаціях, організувати і підтримувати діалог іноземною мовою.

Контрольно-оцінний компонент мовної компетентності виявляється в умінні самостійно контролювати результати своєї діяльності й рівень власного розвитку.

Враховуючи, те що на сьогодні постає завдання щодо термінового формування у офіцерів НГУ професійної мовної компетентності та здійснення комунікативної взаємодії за європейськими і світовими стандартами, то НГУ щодо визначення рівнів володіння іноземною мовою взяла на озброєння Концепцією мовної підготовки особового складу ЗСУ.

Згідно з нею рівень володіння іноземною мовою – це сукупність мовних знань, мовленнєвих навичок та вмінь, що визначає здатність особи до її практичного використання. У ЗСУ цей рівень оцінюється за шкалою стандартизованих мовленнєвих рівнів (далі – СМР), які

відповідають рівням мовленнєвої компетенції за мовним стандартом NATO STANAG-6001. Метою даного стандарту є надання опису рівнів володіння мовою за чотирма основними видами мовленнєвої діяльності (Концепція, 2009).

В описі надаються чіткі роз'яснення рівнів мовної компетентності згідно з загальноприйнятими видами мовленнєвої діяльності: аудіювання, говоріння, читання, письмо.

В документі визначено 6 рівнів мовленнєвої компетентності від 0 до 5:

Рівень 0 – Відсутність практичного вміння

Рівень 1 – Виживання

Рівень 2 – Функціональний

Рівень 3 – Професійний

Рівень 4 – Експертний

Рівень 5 – Досконалий / рівень досвідченого носія мови.

Маємо описи проміжних рівнів щодо кожного з аспектів мовної компетентності відповідно до стандартизованого мовленнєвого рівня (СМР), який визначається як рівень іншомовної мовленнєвої компетенції, сукупність мовних знань, мовленнєвих навичок та вмінь, що визначає здатність особи до практичного використання іноземної мови.

Для узагальненого визначення рівня мовної компетентності офіцерів НГУ зазначена методика може бути використана як світовий стандарт володіння мовної компетентністю, хоча щодо визначення особливостей мовної компетентності з урахуванням специфіки службово-бойової діяльності, то зазначена методика не в повній мірі дає можливості щодо визначення мовної компетентності офіцерів військових частин НГУ.

Враховуючі вже наявні стандартизовані мовленнєві рівні, які визначають рівень мовної компетентності військовослужбовців, офіцери НГУ мають певні особливості мовної компетентності з урахуванням особливостей виконання ними тих чи інших завдань.

Так, можна розрізнити такі напрямки формування мовної компетенції:

- для офіцерів, які займаються охороною громадського порядку, забезпеченням захисту та охорони життя, здоров'я, прав, свобод і законних інтересів громадян, приймають участь у забезпеченні громадської безпеки та охороні громадського порядку під час проведення зборів, мітингів, походів, демонстрацій та інших масових заходів та забезпечують охорону органів державної влади, приймають участь у здійсненні заходів державної охорони органів державної влади та посадових осіб, також приймають участь у припиненні масових заворушень та у відновленні правопорядку у разі виникнення міжнаціональних і міжконфесійних конфліктів, розблокуванні або припиненні протиправних дій у разі захоплення важливих державних об'єктів або місцевостей, що загрожує безпеці громадян і порушує

нормальну діяльність органів державної влади та органів місцевого самоврядування – сутність мовної компетентності буде полягати у насиченні лексики понятійно-категоріальним апаратом із напрямку правоохоронної діяльності, та уміння оцінювати комунікативну ситуацію швидко і на високому професійному рівні приймати рішення та планувати комунікативні дії;

- для офіцерів, які займаються охороною ядерних установок, ядерних матеріалів, радіоактивних відходів, інших джерел іонізуючого випромінювання державної власності, важливих державних об'єктів, охороною спеціальних вантажів, охорона центральних баз матеріально-технічного забезпечення Міністерства внутрішніх справ України – сутність мовної компетентності буде полягати у розвитку навичок роботи з технічною літературою;

- для офіцерів, які займаються охороною дипломатичних представництв, консульських установ іноземних держав, представництв міжнародних організацій в Україні – сутність мовної компетентності буде полягати на розвитку комунікативних навичок, знанні етикетних мовних формул і вміння ними користуватися у професійному спілкуванні та аспектів міжкультурної комунікації;

- для офіцерів, які приймають участь у здійсненні заходів, пов'язаних з припиненням збройних конфліктів та інших провокацій на державному кордоні, а також заходів щодо недопущення масового переходу державного кордону з території суміжних держав; а також приймають участь у спеціальних операціях із знешкодження озброєних злочинців, припиненні діяльності не передбачених законом воєнізованих або збройних формувань (груп), організованих груп та злочинних організацій на території України, а також у заходах, пов'язаних із припиненням терористичної діяльності і приймають участь у відновленні конституційного правопорядку у разі здійснення спроб захоплення державної влади чи зміни конституційного ладу шляхом насильства, у відновленні діяльності органів державної влади, органів місцевого самоврядування – сутність мовної компетентності буде полягати у володінні глибокими професійними знаннями і оволодінні понятійно-категоріальним апаратом військово-професійної сфери та відповідною системою термінів, набутті навичок та вмінь передавати та приймати інформацію засобами зв'язку, а також складати різноманітні накази та передавати управлінські рішення;

- для офіцерів, які приймають участь у підтриманні або відновленні правопорядку в районах виникнення особливо тяжких надзвичайних ситуацій техногенного чи природного характеру (стихійного лиха, катастроф, особливо великих пожеж, застосування засобів ураження, пандемій, панзоотій тощо), що створюють загрозу життю та здоров'ю населення, а також участь у ліквідації наслідків надзвичайних або кризових ситуацій на об'єктах, що нею охороняються – сутність мовної компетентності буде здебільшого полягати у вмінні

знаходити, вибирати, сприймати, аналізувати та використовувати інформацію профільного спрямування, читати специфічну технічно-наукову літературу та робити висновки щодо стану критичної ситуації;

- для офіцерів, які приймають участь у припиненні групових протиправних дій осіб, узятих під варту, засуджених, а також ліквідації наслідків таких дій в установах попереднього ув'язнення, виконання покарань – сутність мовної компетентності буде полягати у насиченні лексики понятійно-категоріальним апаратом із напрямку діяльності з охорони та конвоювання, а також вмінні швидко приймати рішення та їх передавати.

Отже, констатуємо, що зміст мовної компетентності офіцера НГУ, наданий у мовному стандарті НАТО «STANAG 6001», відповідає визначеним нами сутності і мовної компетентності офіцерів військових частин Національної гвардії України хоча не враховує і не розкриває усі аспекти специфічної діяльності підрозділів НГУ.

Це дозволяє визначити такі поточні завдання перед системою професійної підготовки, які необхідно виконати з метою формування мовної компетентності офіцерів НГУ:

- забезпечити проведення моніторингу потреб офіцерів у володінні іноземною мовою;
- спираючись на базовий рівень мовної компетентності офіцерів, затребуваний кінцевий результат її сформованості, форми та умови навчання військовослужбовців, розробити диференційований зміст і технології забезпечення іншомовної підготовки військових фахівців;
- відповідно до окремих типових індивідуальних програм розробити відповідне методичне забезпечення формування мовної компетентності офіцерами НГУ, зокрема засобами дистанційного навчання.

Таким чином, є підстави стверджувати, що мовний стандарт НАТО STANAG-6001 буде реалізований з урахуванням індивідуальних потреб і можливостей офіцерів, які проходять службу у військових частинах НГУ та потребують вивчення іноземної мови без відриву від несення служби урахуванням різних аспектів їх діяльності.

Вищесказане дає нам можливість визначити, що мовна компетентність офіцерів військових частин Національної гвардії України є одним з основних завдань професійної підготовки військовослужбовців.

В ході теоретичного аналізу наукової літератури щодо сутності мовної компетентності серед військовослужбовців ЗСУ та правоохоронців МВС і практичного досвіду вивчення іноземної мови офіцерами військових частин НГУ дійшли до висновку, що дана проблема не вивчена та потребує додаткової уваги.

Особливий зміст мовної компетентності виходить з урахування специфіки та особливостей завдань НГУ, до яких входять:

- охорона громадського порядку, забезпечення захисту та охорони життя, здоров'я, прав, свобод і законних інтересів громадян, прийняття участі у забезпеченні громадської безпеки та охороні громадського порядку під час проведення зборів, мітингів, походів, демонстрацій та інших масових заходів та забезпеченні охорони органів державної влади, прийняття участі у здійсненні заходів державної охорони органів державної влади та посадових осіб, та прийняття участі у припиненні масових заворушень та у відновленні правопорядку у разі виникнення міжнаціональних і міжконфесійних конфліктів, розблокуванні або припиненні протиправних дій у разі захоплення важливих державних об'єктів або місцевостей, що загрожує безпеці громадян і порушує нормальну діяльність органів державної влади та органів місцевого самоврядування;

- охорона ядерних установок, ядерних матеріалів, радіоактивних відходів, інших джерел іонізуючого випромінювання державної власності, важливих державних об'єктів, охорона спеціальних вантажів, охорона центральних баз матеріально-технічного забезпечення Міністерства внутрішніх справ України;

- охорона дипломатичних представництв, консульських установ іноземних держав, представництв міжнародних організацій в Україні;

- прийняття участі у здійсненні заходів, пов'язаних з припиненням збройних конфліктів та інших провокацій на державному кордоні, а також заходів щодо недопущення масового переходу державного кордону з території суміжних держав; а також прийняття участі у спеціальних операціях із знешкодження озброєних злочинців, припиненні діяльності не передбачених законом воєнізованих або збройних формувань (груп), організованих груп та злочинних організацій на території України, а також у заходах, пов'язаних із припиненням терористичної діяльності і приймають участь у відновленні конституційного правопорядку у разі здійснення спроб захоплення державної влади чи зміни конституційного ладу шляхом насильства, у відновленні діяльності органів державної влади, органів місцевого самоврядування;

- прийняття участі у підтриманні або відновленні правопорядку в районах виникнення особливо тяжких надзвичайних ситуацій техногенного чи природного характеру (стихійного лиха, катастроф, особливо великих пожеж, застосування засобів ураження, пандемій, панзоотій тощо), що створюють загрозу життю та здоров'ю населення, а також участь у ліквідації наслідків надзвичайних або кризових ситуацій на об'єктах, що нею охороняються;

- прийняття участі у припиненні групових протиправних дій осіб, узятих під варту, засуджених, а також ліквідації наслідків таких дій в установах попереднього ув'язнення, виконання покарань.

Перспективами подальших досліджень у даному напрямі є визначення педагогічних умов формування мовної компетентності офіцерів військових частин НГУ.

Список використаної літератури

- 1. Про Національну гвардію України.** Закон України від 13.03.2014 № 876-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/876-18#Text>.
- 2. STANAG 6001** (5-е видання). NATO Standardization office, Brussels. 2014. 56 р.
- 3. Хомський Н.** Мова і мислення. М., 1972. 324 с.
- 4. Апресян Ю. Д.** Образ человека по данным языка: попытка системного описания. *Вопросы языкознания*. 1995. № 1. С. 27.
- 5. Кубрякова Е. С.** Парадигмы научного знания в лингвистике и ее современный статус. *Изв. АН. Серия литературы и языка*. М., 1994. Т. 53, № 2. С. 3–15.
- 6. Біляєв О. М.** Концепція інтенсивного навчання мови. *Українська мова і література в школі*. 1991. № 6. С. 570.
- 7. Пентиліук М. І.** Концепція когнітивної методики навчання української мови. *Дивослово*. 2004. № 8. С. 5–9.
- 8. Лагодинський О. С.** Англомовна комунікативна компетентність як компонент змісту англомовної підготовки курсантів (слухачів) вищих військових навчальних закладів. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2013. Вип. 3. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2013_3_15
- 9. Величко О. О.** Управлінські вимоги до змісту іншомовної компетентності військових фахівців у процесі їх підготовки. *Військова освіта*. 2016. № 2. С. 25–32. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vios_2016_2_6
- 10. Лозинський П. І.** Проблеми підвищення професійної комунікативної компетентності майбутнього офіцера. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2015. Вип. 44. С. 77–84. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/PVSSh_2015_44_16
- 11. Барановська Л. В.** Методичний аспект навчання студентів в умовах англомовного проекту. *Подолання мовних та комунікативних бар'єрів: Методика викладання гуманітарних дисциплін студентам немовних спеціальностей: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, 7–8 червня 2013 р.)*. Київ: Національний авіаційний університет, 2013. С. 6–9.
- 12. Маркова А. К.** Формирование мотивации учения в школьном возрасте: пособие для учителя. М.: Просвещение, 1983. 96 с.
- 13. Москаленко А.** Формування комунікативної компетентності управлінців навчальних закладів: антропологічний підхід. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогіка*. 2015. Вип. 2. С. 56–60.
- 14. Овчарук О.** Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти. *Стратегія реформування освіти в Україні: рекомендації з освітньої політики*. Київ: К. І. С., 2003. С. 13–42.
- 15. Хуторской А. В.** Ключевые компетенции и образовательные стандарты. *Интернет-журнал «Эйдос»*. 2002. 23 апреля. URL: <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm>.
- 16. Равен, Джон.** Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. Москва: Когито-Центр, 2002. 396 с.
- 17. Бец Ю. І.** Шляхи та умови підготовки

майбутніх офіцерів-прикордонників до професійної іншомовної комунікації. *Вісник Національного університету оборони України*. 2012. Вип. 6. С. 13-16. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnaou_2012_6_5

18. Блощинський І. Критерії та показники компонентів професійної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників під час фахової підготовки з використанням технологій дистанційного навчання. *Молодь і ринок*. 2015. № 7. С. 77–82. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir_2015_7_16

19. Багаліка Т. М. Педагогічні умови ефективного функціонування педагогічної системи професійної підготовки військовослужбовців. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2015. Вип. 124. С. 121–123. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2015_124_32

20. Решетник С. М. Особливості професійної підготовки військовослужбовців Національної гвардії України до забезпечення прав людини в службовій діяльності. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2015. Вип. 3. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2015_3_15

21. Bachman L. Fundamental Considerations in Language Testing. Oxford: Oxford University Press, 1990. 408 p.

22. Trubavina I., Vasylieva S. and Martyniuk A. Analysis of the state of formation of future teacher's communicative competence as a condition of providing the quality of general secondary education. SHS Web Conf., 75 (2020) 02006. DOI: <https://doi.org/10.1051/shsconf/20207502006>

23. Вятютнев М. Н. Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах. *Русский язык за рубежом*. 1977. № 6. С. 38–45.

24. Мельник Н. І. Інтерактивні методи формування мовної компетенції студентів дошкільних факультетів з додатковою спеціалізацією «англійська мова» в контексті інноваційних тенденцій в системі освіти. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2012. № 22(2). С. 254–261. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/vlup_2012_22\(2\)_37](http://nbuv.gov.ua/UJRN/vlup_2012_22(2)_37)

25. Гриценко Т. Б. Українська мова та культура мовлення: навч. посібник. К.: Центр навчальної літератури, 2003. 536 с.

26. Селіванова О. О. Лінгвістична енциклопедія / О. О. Селіванова. Полтава, 2010. 844 с.

27. Качмар В. М. Формування мовної, мовленнєвої та комунікативної компетенції майбутнього економіста. *Науково-інформаційний вісник Івано-Франківського університету права ім. Короля Данила Галицького*. 2012. №6. С. 242-247. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nivif_2012_6_40

28. Гез Н. І. Развитие коммуникативной компетенции в ситуациях ролевого обучения. *Коммуникативные единицы языка. Тезисы докладов всесоюзной научн-практ. конф.* М.: МГПИИЯ, 1984. С. 40.

29. Артюшкіна Л. М. Мовленнєва компетентність як складова комунікативного процесу державних службовців. 2018. URL: http://soippo.narod.ru/documents/konf_zhuk/artushkina_rud.doc

30. Микитенко Н. О. Теоретичні основи формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців природничих

спеціальностей: монографія. Тернопіль: ТНПУ, 2011. 383 с.

31. Осюдло В. І. Психологічні умови розвитку суб'єктності офіцера. *Військова освіта: зб. наукових праць НУОУ*. 2012. № 1 (25). С. 175–182.

32. Рибінська Ю. А. Методичні основи формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх філологів засобами креативного перекладу. К.: Астон, 2013. 299 с.

33. Концепція мовної підготовки особового складу Збройних Сил України та План реалізації Концепції мовної підготовки особового складу Збройних Сил України: Наказ № 267 від 01.06.2009 р. К., 2009. 30 с.

References

1. Pro Natsionalnu hvardiiu Ukrainy. Zakon Ukrainy vid 13.03.2014 № 876-VII [National Guard of Ukraine Act]. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/876-18#Text> [in Ukrainian].

2. STANAG 6001. (2014). NATO Standardization office, Brussels.

3. Khomskyi, N. (1972). *Mova i myslennia* [Language and thinking]. M. [in Ukrainian].

4. Apresian, Yu. D. (1995). *Obraz cheloveka po dannym yazyka: popytka systemnoho opysanyia* [The human character by language data: the endeavour of system description]. *Voprosy yazykoznavniia*, 1, 27 [in Russian].

5. Kubriakova, E. S. (1994). *Paradyhmy nauchnoho znanyia v lynchvystyke y ee sovremennyi status* [The paradigm of scientific knowledge in linguistics and its current status]. *Izv. AN. Seryia lyteratury y yazyka*. (Vols. 53, № 2) (pp. 3-15). M. [in Russian].

6. Biliaiev, O. M. (1991). *Kontseptsiia intensyvnoho navchannia movy* [The intensive language training concept]. *Ukrainska mova i literatura v shkoli*, 6, 570 [in Ukrainian].

7. Pentyliuk, M. I. (2004). *Kontseptsiia kognityvnoi metodyky navchannia ukrainskoi movy* [The concept of cognitive Ukraine language training]. *Dyvoslovo*, 8, 5-9 [in Ukrainian].

8. Lahodynskyi, O. S. (2013). *Anhlomovna komunikatyvna kompetentnist yak komponent zmistu anhlomovnoi pidhotovky kursantiv (slukhachiv) vyshchikh viiskovykh navchalnykh zakladiv* [English language competence as a component of cadets' English language training]. *Visnyk Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy* (Vols. 3). Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2013_3_15 [in Ukrainian].

9. Velychko, O. O. (2016). *Upravlinski vymohy do zmistu inshomovnoi kompetentnosti viiskovykh fakhivtsiv u protsesi yikh pidhotovky* [The management requirements to the foreign language competence in the training process]. *Viiskova osvita*, 2, 25-32. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/vios_2016_2_6 [in Ukrainian].

10. Lozynskyi, P. I. (2015). *Problemy pidvyshchennia profesiinoi komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnoho ofitsera* [The would-be officer communicative competence development issues]. *Pedahohika vyshchoi ta serednoi shkoly*, 44, 77-84. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/PVSSh_2015_44_16 [in Ukrainian].

11. Baranovska, L. V. (2013). *Metodychnyi aspekt navchannia studentiv v umovakh anhlomovnoho proektu* [The methodology of the students training within the English language project]. *Podolannia movnykh ta*

- komunikatyvnykh bar'ieriv: Metodyka vykladannia humanitarnykh dystsyplin studentam nemovnykh spetsialnosti. Materialy mizhnar. nauk.-prakt. konf.* (pp. 6-9). Kyiv: Natsionalnyi aviatsiinyi universytet [in Ukrainian].
- 12. Markova, A. K.** (1983). Formyrovanye motyvatsyy ucheniya v shkolnom vozraste: posobyе dlia uchytelia [The motivation development in the high school: tutorial for teachers]. M.: Prosveshchentye [in Russian].
- 13. Moskalenko, A.** (2015). Formuvannia komunikatyvnoi kompetentnosti upravlintsiv navchalnykh zakladiv: antropologichnyi pidkhd [The communicative competence development in supervisors of educational establishments: anthropological approach]. *Visnyk Kyivskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Pedahohika*, 2, 56-60 [in Ukrainian].
- 14. Ovcharuk, O.** (2003). Kompetentnosti yak kliuch do onovlennia zmistu osvity [The competences as the key to the education renewals]. *Stratehiia reformuvannia osvity v Ukraini: rekomendatsii z osvitnoi polityky* (pp. 13-42). Kyiv: K. I. S. [in Ukrainian].
- 15. Khutorskoi, A. V.** (2002). Kliuchevye kompetentsyy y obrazovatelnye standarty [Key competences and educational standards]. *Internet-zhurnal «Eidos»*. 23 aprelia. Retrieved from <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm> [in Russian].
- 16. Raven, Dzhon.** (2002). Kompetentnost v sovremennom obshchestve: vyjavlenye, razvytye y realizatsiia [Competences in the moder society: development and realization]. Moskva: Kohyto-Tsentr [in Russian].
- 17. Bets, Yu. I.** (2012). Shliakhy ta umovy pidhotovky maibutnykh ofitseriv-prykordonnykiv do profesiinoi inshomovnoi komunikatsii [The cirumstances and approaches to the language training of the would-be border officers]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu oborony Ukrainy*, 6, 13-16. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnaou_2012_6_5 [in Ukrainian].
- 18. Bloschynskiy, I.** (2015). Kryterii ta pokaznyky komponentiv profesiinoi kompetentnosti maibutnykh ofitseriv-prykordonnykiv pid chas fakhovoi pidhotovky z vykorystanniam tekhnolohii dystantsiinoho navchannia [The criteria of the professional competence components of the would-be border officer while in training with help of distance learning]. *Molod i rynek*, 7, 77-82. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir_2015_7_16 [in Ukrainian].
- 19. Bahalika, T. M.** (2015). Pedahohichni umovy efektyvnoho funktsionuvannia pedahohichnoi systemy profesiinoi pidhotovky viiskovosluzhbovtsiv [Pedagogical requirements of the effective use of the servicemen professional development system]. *Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu. Serii: Pedahohichni nauk*, 124, 121-123. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2015_124_32 [in Ukrainian].
- 20. Reshetnyk, S. M.** (2015). Osoblyvosti profesiinoi pidhotovky viiskovosluzhbovtsiv Natsionalnoi hvardii Ukrainy do zabezpechennia prav liudyny v sluzhbovii diialnosti [The specific features of NGU personnel training within the law enforcement environment]. *Visnyk Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy*, 3. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2015_3_15 [in Ukrainian].
- 21. Bachman, L.** (1990). Fundamental Considerations in Language Testing /

Lyle Bachman. Oxford: Oxford University Press. **22. Trubavina, I.,** Vasylieva, S. & Martyniuk, A. (2020). Analysis of the state of formation of future teacher's communicative competence as a condition of providing the quality of general secondary education. SHS Web Conf., 75 (2020) 02006. DOI: <https://doi.org/10.1051/shsconf/20207502006>. **23. Viatutnev, M. N.** (1977). Kommunikatyvnaia napravlennost obucheniya russkomu yazyku v zarubezhnykh shkolakh [Communicative approach in Russian language training in foreign schools]. *Russkyi yazyk za rubezhom*, 6, 38-45. **24. Melnyk, N. I.** (2012). Interaktyvni metody formuvannia movnoi kompetentsii studentiv doshkilnykh fakultetiv z dodatkovoiu spetsializatsiieiu „anhliiska mova” v konteksti innovatsiinykh tendentsii v systemi osvity [Interactive methods of language competence development as innovation approach in education]. *Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Pedagogichni nauky*, 22 (2), 254-261. Retrieved from [http://nbuv.gov.ua/UJRN/vlup_2012_22\(2\)_37](http://nbuv.gov.ua/UJRN/vlup_2012_22(2)_37) [in Ukrainian]. **25. Hrytsenko, T. B.** (2003). Ukrainska mova ta kultura movlennia: navch. posibnyk [Ukrainian language and culture of speaking: tutorial]. K.: Tsentr navchalnoi literatury [in Ukrainian]. **26. Selivanova, O. O.** (2010). Lihvistychna entsyklopediia [Linguistic encyclopedia]. Poltava [in Ukrainian]. **27. Kachmar, V. M.** (2012). Formuvannia movnoi, movlennievoi ta komunikatyvnoi kompetentsii maibutnoho ekonomista [Would-be economist language and communicative competence development]. *Naukovo-informatsiinyi visnyk Ivano-Frankivskoho universytetu prava imeni Korolia Danyla Halyskoho*, 6, 242-247. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nivif_2012_6_40 [in Ukrainian]. **28. Hez, N. I.** (1984). Razvytye komunikatyvnoi kompetentsyy v sytuatsiyakh rolevoho obucheniya [Communicative competence development]. *Kommunikatyvnye edynytyy yazyka. Tezysy dokladov vsesoiuznoi nauchn-prakt. konf.* (p. 40). M.: MGPIYA [in Russian]. **29. Artiushkina, L. M.** (2018). Movlenneva kompetentnist yak skladova komunikatyvnoho protsesu derzhavnykh sluzhbovtziv [Communication competence as a part of communication process of the state managers]. Retrieved from http://soippo.narod.ru/documents/konf_zhuk/artushkina_rud.doc [in Ukrainian]. **30. Mykytenko, N. O.** (2011). Teoretychni osnovy formuvannia inshomovnoi profesiinoi kompetentnosti maibutnykh fakhivtsiv pryrodnychkykh spetsialnostei: monohrafiia [The theory of the development of linguistic competence in would-be professionals of environmental specialties: case-study]. Ternopil: TNPU [in Ukrainian]. **31. Osiodlo, V. I.** (2012). Psykholohichni umovy rozvytku subiektnosti ofitsera [Psychological development in officers]. *Viiskova osvita: Zb. naukovykh prats NUOU*, 1 (25), 175-182 [in Ukrainian]. **32. Rybinska, Yu. A.** (2013). Metodychni osnovy formuvannia inshomovnoi komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnykh filolohiv zasobamy kreatyvnoho perekladu [The methodology of linguistic development in would-be philologists by translation]. K.: Aston [in Ukrainian]. **33. Kontsepsiia** movnoi pidhotovky osobovoho skladu

Zbroinykh Syl Ukrainy ta Plan realizatsii Kontseptsii movnoi pidhotovky osobovoho skladu Zbroinykh Syl Ukrainy: Nakaz № 267 vid 01.06.2009 r. [The concept of language training of personnel of the Armed Forces of Ukraine and the Implementation Plan of the Concept of language training of personnel of the Armed Forces of Ukraine: Order № 267 of 01.06.2009]. (2009). K. [in Ukrainian].

Лютий В. М. Теоретичне обґрунтування сутності, значення і особливостей мовної компетентності офіцерів військових частин Національної гвардії України

Актуальність статті зумовлена євроінтеграційними прагненнями України і перспективами приєднання її силових структур, зокрема Національної гвардії України, в НАТО, тому формування мовної компетенції в сучасних умовах є невід'ємною складовою розвитку професійних якостей та завданням професійної підготовки офіцерів. Теоретичний аналіз наукових джерел щодо формування мовної компетентності військовослужбовців Збройних сил України та правоохоронців Міністерства внутрішніх справ України з'ясовано, що дана проблема не вивчена та потребує додаткової уваги.

Розкрито сутність мовної компетентності офіцера НГУ як інтегративного утворення особистості, яке дозволяє фахівцю (офіцеру) ефективно здійснювати іншомовну комунікацію, досягати при цьому позитивних результатів у своїй професійній діяльності.

Встановлено, що при формуванні мовної компетентності офіцерів військових частин НГУ необхідно враховувати вимоги стандарту NATO STANAG-6001, а також різні аспекти професійної діяльності НГУ.

Ключові слова: мовна компетентність, професійна підготовка офіцерів, стандарт NATO STANAG-6001.

Лютый В. Н. Теоретическое обоснование сущности, значения и особенностей языковой компетентности офицеров воинских частей Национальной гвардии Украины

Актуальность статьи обусловлена евроинтеграционными стремлениями Украины и перспективами присоединения ее силовых структур, в частности Национальной гвардии Украины, в НАТО, поэтому формирование языковой компетентности в современных условиях является неотъемлемой составляющей развития профессиональных качеств и задачей профессиональной подготовки офицеров. Теоретический анализ научных источников по формированию языковой компетентности военнослужащих Вооруженных сил Украины и представителей Министерства внутренних дел Украины выявил, что данная проблема не изучена та требует дополнительного внимания.

Раскрыто сущность языковой компетентности офицера НГУ как интегративного образования личности, которое позволяет специалисту (офицеру) эффективно совершать коммуникацию на иностранном языке,

достигать при этом позитивных результатов в своей профессиональной деятельности.

Установлено, что при формировании языковой компетентности офицеров воинских частей НГУ необходимо учитывать требования стандарта NATO STANAG-6001, а также различные аспекты профессиональной деятельности НГУ.

Ключевые слова: языковая компетентность, профессиональная подготовка офицеров, стандарт NATO STANAG 6001.

Liutyi V. Theoretical Justification of the Meaning and Specifications of the Linguistic Competence in NGU Officers

The relevance of the article is due to the European integration aspirations of Ukraine and the prospects of joining its security forces, including the National Guard of Ukraine, to the NATO. So, the formation of language competence in modern conditions is an integral part of the officer's professional development and training. Theoretical analysis of scientific sources on the language competence development in servicemen of the Armed Forces of Ukraine and law enforcement officers of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine revealed that this problem has not been studied and needs additional research.

The essence of the language competence in the NGU officer is revealed as a personal integrative formation, which allows the specialist (an officer) effectively to communicate in foreign language, to achieve positive results in his professional activity.

It is studied that the requirements of the NATO STANAG-6001, as well as various aspects of the NGU's professional activity should be taken into account when developing the language competence in NGU officers.

Key words: linguistic competence, officer professional training, NATO STANAG-6001.

Стаття надійшла до редакції 08.10.2020 р.

Прийнято до друку 27.11.2020 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Трубавіна І. М.

УДК 37.091.12.011.3-051:811:378.147

DOI: 10.12958/2227-2844-2020-5(336)-51-60

Морозова Маргарита Вячеславівна,

викладач кафедри романо-германської філології

ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,

margaritaveremeeva@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-7478-2530>

ГЕНЕЗИС ПОНЯТЬ «КОМПЕТЕНЦІЯ» ТА «КОМПЕТЕНТНІСТЬ» У ВІТЧИЗНЯНИХ І ЗАРУБІЖНИХ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

Освітній процес потребує постійного розвитку та поліпшення його якісних характеристик. Більшість випускників закладів вищої освіти не є успішними, оскільки недостатньо володіють своєю професійною компетентністю, тоді як суспільство все більше потребує висококваліфікованих фахівців. Формування професійної компетентності є запорукою якісного розвитку суспільства, особистісного професійного успіху та ефективної праці у багатьох сферах життя. У законах України «Про вищу освіту» (2014 р.), «Про освіту» (2014 р.) та в нормативних документах МОН України зазначено формування професійної компетентності та необхідність застосування компетентнісного підходу як основи нової освітньої парадигми у підготовці майбутніх фахівців. Визначальними категоріями компетентнісного підходу в українській системі освіти є поняття «компетенція» та «компетентність».

Дослідження генезису понять «компетенція» та «компетентність» репрезентовано в працях провідних вчених в педагогічній діяльності (М. Головань, О. Сергєєв, В. Сластьоніна, А. Хуторской, Л. Хуторская), в психології (Л. Артюшкіна, А. Маркова, Е. Зеєр, І. Зимняя), в філософії (В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Кремень), в лінгвістиці (І. Агапов, Н. Баграмова, Н. Джура) та ін.

Проте проблема визначення генезису понять «компетенція» та «компетентність» у вітчизняних і зарубіжних психолого-педагогічних дослідженнях є не достатньо освітленою та залишається предметом дискусій багатьох вчених. Багатовекторність освітнього процесу вимагає ретельного підходу до визначення генезису понять «компетенція» та «компетентність», а багатозначність трактувань досліджуваних понять зумовило різні підходи до визначання їх сутності.

Метою статті є визначити генезис понять «компетенція» та «компетентність», які є визначальними категоріями компетентнісного підходу в українській системі освіти.

Для досягнення поставленої мети необхідно розв'язати наступні **завдання:** 1) схарактеризувати етапи становлення компетентнісного

підходу в освіті; 2) дослідити співвідношення між поняттями «компетенція» та «компетентність» та застосувати різні підходи до визначення їх сутності.

Для вирішення поставлених завдань використано низку **методів** дослідження: *теоретичний метод* – аналіз наукової літератури з проблеми дослідження для з'ясування стану її розробленості; *метод концептуального аналізу* – встановлення специфіки понять «компетенція» та «компетентність»; *метод зіставного аналізу* – виявлення співвідношення значень досліджуваних понять.

У сучасних умовах модернізації системи освіти й виховання та, євроінтеграційних процесів навчання в Україні особливої актуальності набуває питання застосування компетентнісного підходу як основи нової освітньої парадигми.

I. Зимняя виділяє три етапи становлення компетентнісного підходу в освіті:

Перший етап (1960-1970 рр.) характеризується введенням у науковий апарат категорії «компетенція», створенням передумов розмежування понять «компетенція» та «компетентність». З цього часу у руслі трансформаційної граматики та теорії навчання мовам починається дослідження різних видів мовної компетенції, вводиться поняття «комунікативна компетентність» (Д. Хаймс).

Другий етап (1970-1990 рр.) характеризується використанням категорій «компетенція» та «компетентність» у теорії та практиці навчання мови (особливо нерідної), а також професіоналізму в управлінні, керівництві, менеджменті, у навчанні спілкування. У цей час розробляється зміст поняття «соціальні компетенції/компетентності».

Третій етап дослідження компетентності як наукової категорії відносно освіти, що був розпочатий у 90-і роки минулого століття, характеризується появою праць А. Маркової (1993, 1996), у яких у загальному контексті психології праці професійна компетентність стає предметом спеціального всебічного розгляду. Третій етап розвитку СВЕ-підходу значимо характеризується тим, що в документах, матеріалах ЮНЕСКО окреслюється коло компетенцій, які вже мають розглядатися усіма як бажаний результат освіти (Зимняя, 2004, с. 14–16).

Компетентнісний підхід в освіті прийшов в Україну із зарубіжних країн. Освіта, орієнтована на компетенції (переклад з англійської «competence-based education» або скорочено «СВЕ») сформувалася наприкінці 60-х років в Сполучених Штатах Америки. В Массачусетському університеті американський лінгвіст Н. Хомський один із перших розпочав використовувати поняття «компетенція» стосовно теорії мови. У своїх роботах у 1960-1970 роках учений зазначає, що «... якщо нам судилося коли-небудь зрозуміти, як мова використовується і засвоюється, то ми повинні абстрагуватися для окремого і незалежного вивчення певної системи інтелектуальних здібностей, системи знань і переконань, яка розвивається в ранньому

дитинстві і у взаємодії з багатьма іншими факторами визначає ті види поведінки, які ми спостерігаємо; якщо ввести формальний термін, то можна сказати, що ми повинні ізолювати і вивчати систему мовної компетенції, яка лежить в основі поведінки, але яка не реалізується в поведінці будь-яким прямим або простим чином» (Хомський, 1972, с. 15). Учений наголошує, що «ми проводимо фундаментальну відмінність між компетенцією (знанням своєї мови мовцем-слухачем) і вживанням (реальним використанням мови в конкретних ситуаціях). Тільки в ідеалізованому випадку ... вживання є безпосереднім відображенням компетенції. Насправді ж воно не може безпосередньо відображати компетенцію» (Хомський, 1972, с. 9–10). Таким чином, Н. Хомський увів термін «компетенція» у понятійний апарат лінгвістики, дослідивши ключову відмінність між знанням (компетенцією) та їх практичним застосуванням в конкретних ситуаціях.

Згідно етимологічному словнику англійської мови обидва поняття з'явилися у 1590 році. У перекладі з англійської мови поняття «competence» перекладається як «компетенція», а «competency» як «компетентність». Поняття «competence» («компетенція») перекладається як «суперництво» (від «compete» – змагатися, конкурувати) та «належне постачання». Але обидва значення вже застаріли. У 1630-х роках поняття мало значення «самозабезпечення для життя в задоволення». Слід зазначити, що поняття «компетенція» походить від французького слова «compétence» та латинського слова «competentia». У 1790 році поняття набуло значення «досить широкий діапазон здібностей, здатність справлятися з виникаючими на шляху завданнями». З 1708 року має також юридичний сенс «право бути вислуханим у суді».

У свою чергу, поняття «competency» («компетентність») має значення «самозабезпечення власним потреб у житті». Дане поняття походить від латинського слова «competentia» яке перекладається як «зустріч разом, домовленість, симетрія» (Online Etymology Dictionary).

Згідно словнику Merriam Webster спочатку з'явилося поняття «competency» («компетентність») приблизно у 1600 році, а вже потім у 1640 році з'явилося поняття «competence» («компетенція»). У словнику поняття «компетентність» трактується як «володіння достатньою кількістю знань і навичок, а поняття «компетенція» як «здатність отримати належні знаннями, навички і вміння» (Merriam Webster Dictionary).

У Великому тлумачному словнику сучасної української мови даються наступні визначення:

- «компетентність» – 1. Властивість за значенням компетентний. 2. Поінформованість, обізнаність, авторитетність.
- «компетенція» – 1. Добра обізнаність із чим-небудь. 2. Коло повноважень якої-небудь організації, установи або особи.
- «компетентний» – 1. Який має достатні знання в якій-небудь галузі; який з чим-небудь добре обізнаний; тямущий. Який ґрунтується

на знанні; кваліфікований. 2. Який має певні повноваження; повноправний, повновладний (Великий тлумачний словник сучасної української мов, с. 568).

Досить часто поняття «компетенція» та «компетентність» ототожнюють, так як обидва поняття мають латинське коріння, однак, при дослідженні співвідношення між поняттями «компетенція» та «компетентність» є необхідність їх розмежування і розрізнення.

До нашого часу було наведено вже кілька сотень визначень понять «компетенція» та «компетентність», але до сих пір не існує єдності в розумінні сутності обох понять.

Важливим у плані здійснення системного аналізу понять «компетенція» та «компетентність» є робота М. Головань, який стверджує, що «компетенція» – деяка відчужена, наперед задана вимога до підготовки особи (властивості або якості, потенційні здатності особи), наперед задана вимога щодо знань та досвіду діяльності у певній сфері, а компетентність – це володіння компетенцією, що виявляється в ефективній діяльності і включає особисте ставлення до предмету і продукту діяльності» (Головань, 2008, с. 27–28). Це означає, що компетентність є інтегративною характеристикою особистості майбутнього учителя, що синтезує в собі своєрідні властивості, необхідні знання, уміння, навички та передовий досвід, який обумовлює прагнення, здатність і готовність до розв'язання виникаючих проблем у реальних життєвих ситуаціях. Крім того, компетентність має певну структуру, свої рівні, певні властивості та функції. Для того, щоб стати компетентним, треба опанувати компетенції, а потім реалізувати їх у ході конкретної діяльності.

Наші міркування збігаються з точкою зору О. Цільмак, яка чітко розмежовує поняття «компетенція», «компетентність», «компетентний», «компетентності». Вона визначає компетенцію як «коло повноважень якої-небудь організації, установи чи особи, що володіє певними знаннями й може ефективно використовувати їх на практиці», компетентність як «здатність особистості ефективно застосовувати набуті знання, уміння й навички у певній галузі професійної діяльності та повсякденній життєдіяльності», компетентний як «той, хто здатний високопрофесійно діяти на основі здобутих знань, умінь, навичок та професійного й життєвого досвіду» та компетентності як «певні конструкти, що визначають спрямованість компетентної особистості» (Цільмак, 2009, с. 128).

О. Сергєєв трактує компетенцію як коло питань, де людина добре обізнана, володіє знаннями і досвідом. У цій області людина володіє відповідними здібностями, що дозволяють їй обґрунтовано судити та діяти в цій сфері. Освітні компетенції обумовлені особистісним підходом до освіти, виявляються, а також перевіряються тільки в процесі виконання певних дій. На думку вченого, компетентність – це вже сформована сукупність якостей особистості. Тобто компетентний фахівець – це людина, що володіє необхідними знаннями, вміннями і

досвідом, а компетентність – риса особистості, яка наділена цим необхідним набором компетенцій. Таким чином, компетенції виступають як цілі освітнього процесу, а компетентність – як результат, сукупність особистісних якостей фахівця (Сергєєв, 2010, с. 9–11).

Важливу думку висловила М. Кондурар, яка вважає, що компетентність – це процес дієнаправленої взаємодії знань, здібностей та суб'єктних властивостей особистості для досягнення цілей в межах заданої компетенції, яка визначається разом з компетенцією та оцінюється за критеріями досягнення цілей, які задаються компетенцією. На її думку, компетенція та компетентність визначаються у взаємозв'язку один з одним, а рівень компетентності (кваліфікації) залежить від її відповідності вимогам компетенції. Компетенція визначається постановником завдання, роботодавцем, керівником, а компетентність формується в процесі навчання та реалізується і розвивається в професійній діяльності (Кондуар, 2012, с. 190–191).

На думку С. Лейко, компетенція – це певна сфера, коло діяльності, наперед визначена система питань щодо яких особистість повинна бути добре обізнана, тобто володіти певним набором знань, умінь, навичок та власного до них ставлення, тоді як компетентність – це якість особистості, її певне надбання, що ґрунтується на знаннях, досвіді, моральних засадах і проявляється в критичний момент за рахунок вміння знаходити зв'язок між ситуацією та знаннями, у прийнятті адекватних рішень нагальної проблеми (Лейко, 2013, с. 133).

Ми поділяємо думку М. Айзенбарт, яка зауважує, що компетенція є сферою відносин між набутими знаннями та практичною діяльністю людини, а компетентність – комплексом сформованих компетенцій, що застосовуються в усіх сферах діяльності людини. Науковець зазначає, що без знань немає компетенції, проте не кожне знання і не в будь-якій ситуації проявляється як компетенція. Очевидним є те, що компетенції не тотожні знанням, умінням та навичкам, а принципово від них відрізняються. Передусім відмінність між знаннями і компетенціями полягає в тому, що останні існують у певному виді діяльності, а не лише у формі інформації про неї (можна знати, але бути неспроможним використати ці знання у певній діяльності). Від умінь вони відрізняються здатністю бути застосованими для розв'язання найрізноманітніших завдань. На відміну від навичок, компетенції усвідомлені й не автоматизовані, що дає людині змогу діяти не лише у ситуації, звичній для неї, а й у нестандартній. Тобто без відповідних знань, умінь і навичок неможливо сформувати компетенції, які, проте, не є самоціллю, а постають важливим засобом досягнення конкретної мети діяльності (Айзенбарт, 2017, с. 90–91).

Ю. Поскрипко та О. Данченко пропонують наступні дефініції досліджуваних понять:

- компетенції – це знання, навички, вміння, особистісні якості та установки людини або групи людей (команди, організації), а також

визначені вимоги до певного виду та рівню діяльності. Ступінь розвитку компетенції – це ступінь відповідності знань, навичок та вмінь, особистісних якостей та установок суб'єкта компетенції до визначених вимог об'єкта компетенції.

- компетентність – це наявність специфічних компетенцій, неспецифічних особистісних компетенцій, установок, досвіду і досягнень з певного напрямку діяльності та вміння правильно і своєчасно їх використовувати у процесі цієї діяльності з метою досягнення цілей, вирішення задач та розуміння і прогнозування перспектив (Поскрипко, Данченко, 2019, с. 120–122).

Очевидно, що у наведених дефініцій, відмінність компетентності від компетенцій є те, що компетентним працівником робота може виконуватись навіть за відсутності формальних вимог, відсутності відомого алгоритму її виконання та в умовах невизначеності. Тобто, компетентність, на відміну від компетенцій, передбачає також можливість нестандартних рішень стандартних завдань та вирішення нестандартних завдань.

У цьому ж розумінні П. Яловський, О. Безносок визначають, що:

- компетенція – результат освітньої підготовки, що забезпечує здатність особистості до успішного виконання певних завдань засобами здобутих у процесі навчання знань, умінь, навичок, ціннісних орієнтацій, досвіду;

- компетентність – складна інтегрована характеристика особистості, яка передбачає ефективне використання відповідних компетенцій для успішної самореалізації в соціумі та, зокрема, у професійній діяльності (Яловський, Безносок, 2019, с. 173).

Р. Федорова та Г. Махмудова здійснили продуктивні розробки щодо змісту понять «компетенція» та «компетентність». На основі їх проведеного дослідження, вони висловили слушну думку стосовно того, що компетенція – це соціальна потреба, з її допомогою визначається підготовка учня, без якої неможлива продуктивність в процесі подальшої діяльності; комплексна концепція інтеграції, для неї характерно бажання реалізації навичок і знань людиною, яка буде застосована для вирішення різного роду проблем; спільна дія, саме цей фактор сприяє реалізації набутих навичок і їх подальшого втілення на практиці. В основі компетенції лежить здатність до діяльності – сукупність методів – дій, які полягають в умінні людини застосовувати свої знання на практиці.

Вони зазначають, що компетенції є динамічними, тому що вони не є інваріантною особливістю в структурі людини, але можуть розвиватися, поліпшуватися або повністю зникати, коли немає стимулу для їх прояву. Компетенції не пов'язані виключно з роботою, але можуть використовуватися в різних професіях. Вони, як і здібності, визначають успіх у багатьох видах діяльності. Результатом підготовчого етапу є розширення можливостей учнів в майбутньому, особливо на етапі працевлаштування. Компетентність розглядається як для подальшого

навчання і розвитку компетенцій. Компетенції проявляються і формуються в процесі діяльності, тому розмежувати їх неможливо, адже неспинний потік життя змушує розмежовувати діяльності і шукати закономірності.

Вочевидь, компетенції є процесуальним поняттям, тобто вони як проявляються, так і формуються в діяльності; вони виникли з потреби в адаптації людини до занадто швидко мінливих умов. Компетентність – це інтегрована концепція, яка описує не тільки елементи системи, а й зв'язок між ними. Компетентність виникає і розвивається у взаємодії людини із зовнішнім світом, описує потенціал, який проявляється ситуативно, тому вона може служити основою для оцінки тільки пізніх результатів освіти. Також компетентність описує інструменти розуміння і дії, які дозволяють суспільству сприймати нові культурні, соціальні, економічні та політичні реалії. Таким чином, компетенція не зводиться до знань чи умінь, вона є сферою відносин, що існують між знанням і дією в практиці (Федорова, Махмудова, 2020, с. 76–77).

Таким чином, сучасна Україна стає на шлях оновлення системи освіти, яка зорієнтована на входження в єдиний світовий освітній і інформаційний простір, який супроводжується істотними якісними змінами в теорії і практиці навчально-виховного процесу. Забезпечення якості вищої освіти – важлива умова інноваційного розвитку держави і суспільства. Компетентісно орієнтований підхід до формування змісту освіти став новим концептуальним орієнтиром в Україні. У багатьох Європейських країнах сьогодні результати навчання базуються на досягненні учнями необхідних компетенцій та компетентностей.

Проведений аналіз різних підходів до трактування та розуміння понять «компетенція» та «компетентність», дає можливість зробити висновок, про необхідність розмежування та розрізнення цих понять. Під компетенцією ми розуміємо оволодіння майбутнім фахівцем знаннями, навички, вміннями, власними особистісними якостями та установками, тоді як компетентність – це здатність особистості ефективно застосовувати набуті знання, вміння, навички та способи діяльності в її професійній сфері.

Дане дослідження не вичерпує всіх аспектів цього важливого питання, тому до подальших напрямків дослідження вважаємо за доцільне віднести аналіз становлення та розвитку професійної компетентності майбутніх учителів іноземних мов.

Список використаної літератури

1. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 42 с. **2. Хомский Н.** Язык и мышление / пер. с англ. Б. Ю. Городецкого, под ред. В. В. Раскина, с предисловием В. А. Звегинцева. Москва: Изд. МГУ, 1972. 123 с. **3. Хомский Н.** Аспекты теории синтаксиса / пер. с англ.; под ред. и с предисловием

В. А. Звегинцева. Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1972. 259 с. **4. Online etymology dictionary.** URL: https://www.etymonline.com/word/competency#etymonline_v_28464. **5. Merriam Webster Dictionary.** URL: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/competency>. **6. Великий тлумачний словник сучасної української мови** : 250000 / уклад. та голов. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь: Перун, 2005. VIII. 1728 с. **7. Головань М. С.** Компетентність і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду. *Вища освіта України*. 2008. №3. С. 23-30. **8. Цільмак О. М.** Складові структури компетентностей. *Наука і освіта*. 2009. № 1/2. С. 128-134. **9. Сергеев А. Г.** Компетентность и компетенции в образовании: монография. Владимир: Изд-во Владимирского государственного университета, 2010. 107 с. **10. Кондурар М. В.** Поняття «компетенція» и «компетентность» в образовании. *Вектор науки Тольяттинского государственного университета*. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 1. С. 189–192. **11. Лейко С. В.** Поняття «компетенція» та «компетентність»: теоретичний аналіз. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2013. Вип. 4. С. 128–135. **12. Айзенбарт М.** Сутність понять «компетентність» і «компетенція» в сучасній науковій парадигмі. *Молодь і ринок*. 2017. № 3 (146). С. 88–92. **13. Поскрипко Ю. А., Данченко О. Б.** Компетентність і компетентність: консенсус. *Вчені записки Університету «КРОК». Серія «Економіка»*. 2019. Вип. 3 (55). С. 117–127. **14. Яловський П. М., Безносюк О. О.** Сутнісна характеристика понять «компетенція», «компетентність», «професійна компетентність учителя музичного мистецтва». *Інноваційна педагогіка*. 2019. Вип. 11. Т. 3. С. 170–174. **15. Федорова Р. З.** Компетентность и компетентность в современном образовании. *Актуальные исследования*. 2020. № 5(8). С. 75–79.

References

1. Zimnyaya, I. A. (2004). Klyuchevyie kompetentnosti kak rezultativno-tselevaya osnova kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii [Key competencies as a result-based basis of the competency approach in education]. Moskva: Issledovatel'skiy tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov [in Russian]. **2. Khomskiy, N.** (1972). Yazyk i myshleniye [Language and thinking]. Moskva: Izd. MGU [in Russian]. **3. Khomskiy, N.** (1972). Aspekty teorii sintaksisa [Aspects of syntax theory]. Moskva: Izd-vo Mosk. un-ta [in Russian]. **4. Online etymology dictionary.** Retrieved from https://www.etymonline.com/word/competency#etymonline_v_28464 [in English]. **5. Merriam Webster Dictionary.** Retrieved from <https://www.merriam-webster.com/dictionary/competency> [in English]. **6. Busel, V. T.** (2005). Velykyi tлумachnyi slovnyk suchasnoi ukrainiskoi movy: 250000 [Large explanatory dictionary of the modern Ukrainian language: 250000]. Kyiv; Irpin: Perun. VIII [in Ukrainian]. **7. Holovan, M. S.** (2008). Kompetentsiia i kompetentnist: dosvid teorii, teoriia dosvidu [Competence and competence: experience of theory, theory of experience].

Vyshcha osvita Ukrainy, 3, 23-30 [in Ukrainian]. **8. Tsilmak, O. M.** (2009). Skladovi struktury kompetentnosti [Components of competency structures]. *Nauka i osvita*, 1/2, 128-134 [in Ukrainian]. **9. Sergeev, A. G.** (2010). Kompetentnost i kompetentsii v obrazovanii [Competence and competencies in education]. Vladimir: Izd-vo Vladimirs'kogo gosudarstvennogo universiteta [in Russian]. **10. Kondurar, M. V.** (2012). Ponyatiya "kompetentsiya" i "kompetentnost" v obrazovanii [The concepts of "competence" and "competence" in education]. *Vektor nauki Toliattinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya*, 1, 89-192 [in Russian]. **11. Leiko, S. V.** (2013). Poniattia "kompetentsiia" ta "kompetentnist": teoretychnyi analiz [The concept of "competence" and "competence": theoretical analysis]. *Pedahohichniy protses: teoriia i praktyka*, 4, 128-135 [in Ukrainian]. **12. Aizenbart, M.** (2017). Sutnist poniat "kompetentnist" i "kompetentsiia" v suchasni naukovii paradyhmi [The essence of the concepts of "competence" and "competence" in the modern scientific paradigm]. *Molod i rynek*, 3 (146), 88-92 [in Ukrainian]. **13. Poskrypko, Yu. A. & Danchenko O. B.** (2019). Kompetentsiia i kompetentnist: konsensus [Competence and competence: consensus]. *Vcheni zapysky Universytetu „KROK”. Seriya “Ekonomika”*, 3 (55), 117-127 [in Ukrainian]. **14. Yalovskyi, P. M. & Beznosiuk, O. O.** (2019). Sutnisna kharakterystyka poniat "kompetentsiia", "kompetentnist", "profesiina kompetentnist uchytelia muzychnoho mystetstva" [Essential characteristics of the concepts "competence", "competence", "professional competence of a music teacher"]. *Innovatsiina pedahohika*, 11, 170-174 [in Ukrainian]. **15. Fedorova, R. Z.** (2020). Kompetentsiya i kompetentnost v sovremennom obrazovanii [Competence and competence in modern education]. *Aktualnyie issledovaniya*, 5 (8), 75-79 [in Russian].

Морозова М. В. Генезис понять «компетенція» та «компетентність» у вітчизняних і зарубіжних психолого-педагогічних дослідженнях

У статті розглянуто специфіку понять «компетенція» та «компетентність», які є визначальними категоріями компетентнісного підходу в українській системі освіти. Схарактеризовано співвідношення між досліджуваними поняттями «компетенція» та «компетентність» та застосовано різні підходи до визначення їх сутності. Було зазначено, що у сучасних умовах модернізації системи освіти й виховання та, євроінтеграційних процесів навчання в Україні особливої актуальності набуває питання застосування компетентнісного підходу як основи нової освітньої парадигми. Представлені етапи становлення компетентнісного підходу в освіті.

Ключові слова: компетенція, компетентність, освітній процес, компетентнісний підхід.

Морозова М. В. Генезис понятий «компетенция» и «компетентность» в отечественных и зарубежных психолого-педагогических исследованиях

В статье рассмотрена специфика понятий «компетенция» и «компетентность», которые являются определяющими категориями компетентностного подхода в украинской системе образования. Охарактеризовано соотношение между исследуемыми понятиями «компетенция» и «компетентность» и применены различные подходы к определению их сущности. Было отмечено, что в современных условиях модернизации системы образования и воспитания, а также евроинтеграционных процессов обучения в Украине особую актуальность приобретает вопрос применения компетентностного подхода в качестве основы новой образовательной парадигмы. Представлены этапы становления компетентностного подхода в образовании.

Ключевые слова: компетенция, компетентность, образовательный процесс, компетентностный подход.

Morozova M. Genesis of the Concepts of “Competence” and “Competency” in Ukrainian and Foreign Psychological and Pedagogical Research

The article considers the specifics of the concepts “competence” and “competency” which are the defining categories of the competence approach. The relationship between the concepts of “competence” and “competency” is characterized and different approaches are used to determine their essence. It is determined that the formation of professional competence is the key to qualitative development of society, personal professional success and effective work in many spheres of life. In fact, the issue of application of the competence approach as the basis of the new educational paradigm becomes especially relevant in the modern conditions of modernization of the system of education and upbringing and European integration processes of education in Ukraine. It is noted that modern Ukraine is on its path of updating the education system, which is focused on entering world educational and information space, which is accompanied by significant qualitative changes in the theory and practice of the educational process. Moreover, ensuring the quality of higher education is an important condition for the innovative development of the state and society. Competence-oriented approach to the formation of the content of education has become a new conceptual key point in Ukraine.

Key words: competence, competency, educational process, competence approach.

Стаття надійшла до редакції 19.10.2020 р.

Прийнято до друку 27.11.2020 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Шехавцова С. О.

УДК 378.035:796]-047.22

DOI: 10.12958/2227-2844-2020-5(336)-61-68

Шехавцов Михайло Олексійович,

викладач кафедри олімпійського та професійного спорту
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,
м. Старобільськ, Україна.

shekhavtsov1976@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-7691-9564>

Ахтирська Надія Миколаївна,

старший викладач кафедри фізичного виховання Полтавського
університету економіки і торгівлі, м. Полтава, Україна.

Axtircka@i.ua

<https://orcid.org/0000-0002-5006-1421>

Симоненко Наталія Олександрівна,

старший викладач кафедри фізичного виховання Полтавського
університету економіки і торгівлі, м. Полтава, Україна.

simona17057878@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-0338-0101>

**ІНТЕРАКТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ
В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ**

Стрімкі темпи розвитку усіх сфер суспільства зумовлює істотну модернізацію змісту і структури педагогічної освіти. Сучасний рівень розвитку суспільства, освіти та науки висуває високі вимоги до компетентності фахівців різних напрямів, що потребує суттєвих змін у процесі навчання, зокрема навчання майбутніх учителів фізичної культури. У законотворчих документах Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр., Закон України «Про вищу освіту», Закон України «Про фізичну культуру і спорт» виділено нові вимоги до навчання фахівців у галузі фізичної культури.

В цьому контексті зростає зацікавленість у інтерактивній компетентності в системі професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури. Саме вона надає можливість підвищити пізнавальну активність, посилити діяльнісний та особистісно-зорієнтований підхід у навчанні. Інтерактивна компетентність досить швидко була визнана педагогами й науковцями як дієвий засіб впровадження інноваційних освітніх технологій.

Важливим етапом у проведенні дослідження є аналіз базових понять «інтеракція», «інтерактивна компетентність», «інтерактивне

навчання», а також виокремлення педагогічних умов, які сприяють формуванню інтерактивної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей.

З довідково-енциклопедичних джерел відомо, що слово «інтерація» (дослівно «взаємодія») походить від латинського, французького та англійського «interaction», складовими елементами якого є префікс «inter», що означає «між», «посеред»; та корінь «action» – дія, діяльність.

З огляду на вищевикладене, актуальність обраної теми дослідження – інтерактивна компетентність в системі професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури – не викликає сумнівів.

Мета роботи полягає у теоретичному обґрунтуванні наукових засад необхідності формування інтерактивної компетентності в системі професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури.

Методологічною основою роботи послужили науково-дослідницькі праці як українських, так і зарубіжних лінгвістів. На сучасному етапі розвитку педагогічної науки проблема формування інтерактивної компетентності вивчається з кінця ХХ століття. Психолого-педагогічні особливості окресленої проблеми висвітлено у роботах І. Бега, Г. Васяновича, О. Леонтєва, Т. Лінча та ін.

Комунікативні механізми формування інтерактивної компетентності розроблено у працях Л. Бакмана, С. Брауна, Н. Волкової, В. Жуковського, Ф. Кліппела ін. Методичні і технологічні принципи формування інтерактивної компетентності знаходимо у дослідженнях Ю. Кулюткіна, В. Михайлова, Л. Михайлова, О. Пометун та ін.

Як вважає О. Пометун, сутність навчально-виховного процесу полягає у взаємодії того, хто навчає, і тих, хто навчається, тобто і вчитель (викладач), і учні (студенти) є суб'єктами навчального процесу. Згідно з О. Пометун *взаємодія* – це безпосередня міжособистісна комунікація, особливою рисою якої є здатність людини уявляти себе на місці свого партнера по спілкуванню, пізнавати, як він чи вона реагує на перебіг спілкування і, відповідно, аналізувати ситуацію, приймати необхідні рішення. У структурі взаємодії вчителя та учня (Пометун, 2007) виокремлює такі елементи: 1) перебування учасників взаємодії у єдиному просторі і часі, встановлення безпосереднього міжособистісного контакту; 2) визначення мети й очікуваних результатів спільної діяльності; 3) планування, контроль, корекція спільних дій та їх координування; 4) рівний розподіл спільної праці між всіма учасниками; 5) встановлення суб'єкт-суб'єктних взаємовідносин.

У дослідженні інтерація (взаємодія) трактується як активізація роботи студентів в межах суб'єкт-суб'єктного спілкування, заснованому на процесі обміну інформацією, на формуванні знань (когнітивних, перцептивних, інформативних, комунікативних, соціокультурних, психологічних, предметних), вмінь встановлення міжособистісного контакту, прийняття спільних рішень, рівноправна участь у спілкуванні,

накопиченні досвіду толерантного і з повагою ставлення до різних поглядів і думок у ході виконання сформульованих завдань.

Загальними ознаками процесу інтеракції у професійній діяльності майбутніх учителів фізичної культури є такі:

- 1) продуктивний характер суб'єкт-суб'єктного спілкування;
- 2) активізація роботи учасників навчально-виховного процесу;
- 3) інтеграція особливостей особистісно орієнтованого підходу до навчання (обмін думками, ідеями, досвідом);
- 4) орієнтація на інтелектуальний розвиток особистості (розвиток мовленнєвих, когнітивних, емпатійних вмінь, формування духовних, культурних і морально-етичних цінностей);
- 5) кооперативне спілкування в межах парної або групової діяльності учнів (пошук, передача і інтерпретація навчальної інформації).

У дослідженні проблеми формування інтерактивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури у процесі професійної підготовки суттєвим є застосування методу контент-аналізу категорійного апарату: «компетентність», «інтерактивна компетентність».

Поняття «компетентність» вивчається у різних аспектах такими вченими, як О. Белякова, С. Вітвицька, Е. Зеєр, Н. Тализіна та ін. Термін «компетентність» у педагогічній енциклопедії за редакцією Є. Рапацевіча трактується як міра співвідношення знань, умінь і досвіду особистостей певного соціально-професійного статусу щодо рівня складності виконуваних ними завдань і проблем. Складовими компетентності, окрім професійних знань і умінь, виступають ініціатива, здатність відбирати і використовувати інформацію, здатність співпрацювати і працювати у групі, комунікативні здібності, здатність навчатися, оцінювати і мислити логічно... (Рапацевіч, 2005).

За В. Краєвським, компетентність – це готовність і здатність молодих людей, що закінчують школу, нести особисту відповідальність за власне благополуччя і благополуччя суспільства... (Краєвський, 2006).

Інтерактивна компетентність – це професійна інтегральна якість особистості, яка виявляється в її здатності до міжособистісної комунікації, передбачає її спроможність активізувати діяльність у межах міжсуб'єктної взаємодії і визначає її готовність до здійснення безперервного індивідуального розвитку, науково-практичним підґрунтям якої є сукупність знань, умінь, досвіду тактовного і рівноправного спілкування за створених комфортних і творчих умов взаємодії.

За логікою дослідження істотним є вивчення головних підвалин формування інтерактивної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей. З наукових робіт Н. Тализіної і О. Єфремова відомо, що поняття «формування» трактується як діяльність або експериментатора-дослідника або учителя, яка пов'язана із організацією процесу оволодіння конкретним елементом соціального досвіду (поняття, навичка, новий вид діяльності) учнем (Тализіна, 1998)

формування навички – усвідомлена, цілеспрямована, керована і самокерована діяльність людини, яка заснована на сприйнятті задачі і змісту дій, що вивчаються, на інтелектуальній і фізичній напрузі з метою їх реалізації, на аналізі процесу і результатів виконання цих дій.

Погоджуючись із думкою названих науковців, відзначимо, що термін «формування» розглядається нами як цілісна рухома система (процес). Основу цієї системи утворюють окремі складові компоненти етапи, які поєднані єдиною, чітко окресленою метою, а саме: поступове засвоєння знань, розвиток вмінь і здібностей виконання інтерактивної діяльності, активізація здобутого досвіду у взаємодії.

Таким чином, на основі теоретичних положень Н. Бордовської, Л. Виготського, В. Краєвського, Ю. Риндіної та ін. формування інтерактивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури визначено як керований процес, спрямований на здобуття теоретичних та практичних знань, розвиток вмінь та здібностей майбутніх учителів з метою пізнання, навчання і викладання дисциплін гуманітарного циклу на засадах взаємодії і спілкування.

У педагогічній енциклопедії професійна підготовка тлумачиться як «сукупність спеціальних знань, умінь і навичок, якостей особистості, трудового досвіду і норм поведінки, які забезпечують можливість успішної праці за обраною професією; процес повідомлення учням відповідних знань і вмінь» (Риндіна, 2011).

Інші науковці (Афонін, 2004) зазначають, що професійна підготовка повинна розглядатися через її результат або через процес його отримання як сукупність спеціальних знань, навичок і вмінь, якостей професійного досвіду та норм поведінки, які забезпечують можливість успішної діяльності за певною професією. Тому, з урахуванням змісту загального поняття «підготовка», зміст поняття «професійна підготовка майбутніх учителів фізичної культури» пропонують розглядати у таких аспектах:

- *з точки зору її організаторів* це процес створення науково-педагогічними працівниками й керівниками умов для цілеспрямованого формування і розвитку в майбутніх спеціалістів компетентності та здатності до професійної діяльності;
- *з точки зору студентів* це процес досягнення ними необхідного рівня підготовленості, який би забезпечив готовність до виконання дій за призначенням;
- *як результат професійної підготовки* – це готовність її суб'єктів до професійної діяльності.

Професійна підготовка вчителя фізичної культури в педагогічному університеті є складною багатогранною системою, яка базується на таких загально-прийнятих принципах, як:

- *принцип безперервності освіти* (злиття базової та подальшої підготовки до трудової та суспільної діяльності в єдиний, цілісний освітній процес, який сприяє формуванню стійкого інтересу й потреби в

постійному поповненні знань та удосконаленні практичних умінь і навичок);

- *принцип інтегративності*(планування безперервного процесу підготовки, що відбувається по висхідній лінії як інтегративне ціле відносно самостійних складових);

- *принцип фундаменталізації*(полягає не у засвоєнні навчальних предметів, традиційно віднесених до фундаментальних, а в широті та ґрунтовності, які забезпечують у перспективі професійну мобільність фахівця, розширюють його професійну компетентність, формують готовність до оперативного реагування на можливі зміни у сфері професійної діяльності);

- *принцип гуманізації* (перенос уваги із засобів професійної підготовки (методів, форм, способів) на суб'єкт професійної підготовки (студента); врахування особистісних цілей і інтересів студентів, наповнення олюдненим змістом навчальних дисциплін, застосування активних методів і форм навчання, де оволодіння знаннями здійснюється в процесі пошуку істини, зіткнення думок, поглядів, позицій, розвитку самоконтролю і самооцінки студентів);

- *принцип самостійності* (можливість студентів самим визначати траєкторію оволодіння професією; стрижнем самостійної роботи студента є наявність пізнавальної задачі та способу її розв'язання без прямої допомоги з боку викладача або з мінімальним його втручанням, при цьому самостійна діяльність студента завжди спрямована на перехід від способу відтворення до принципово іншого – творчого вирішення завдань) та ін.

В статті було доведено, що проблема формування інтерактивної компетентності майбутніх учителів фізичної культури у процесі професійної підготовки зумовлена появою нових соціальних вимог ринку праці і передбачає аналіз наукових підходів й принципів щодо здійснення професійної діяльності учителя, оволодіння ним якісно новими фаховими знаннями, вміннями і здібностями зумовлює безперервний особистісний та професійний розвиток спеціаліста.

Професійна підготовка майбутнього вчителя фізичної культури є складною багатогранною системою, яка спрямована на здобуття та розвиток достатнього для продуктивної професійної діяльності рівня інтерактивної компетентності у процесі навчання у вищому навчальному закладі і практичній діяльності. Зміст професійної освіти несе в собі сукупність знань, умінь і навичок, володіння якими дає змогу працювати за обраним видом професії. Система професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури повинна будуватися на загальноприйнятих принципах безперервності освіти, її фундаменталізації, інтегративності, гуманізації тощо.

Список використаної літератури

- 1. Афонін В.** Теорія і практика професійної підготовки студентів інститутів фізичної культури (ІФК) як педагогічна проблема. *Молода спортивна наука України: зб. наук. праць у галузі фізичної культури і спорту*. Львів: НВФ «Українські технології», 2004. Т. 4. С. 7–10.
- 2. Краевский В. В.** Методология педагогики: Новый этап: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 2006. 54 с.
- 3. Пометун О.** Інтерактивні методики та системи навчання. Київ: Шкільний світ, 2007. 112 с.
- 4. Рапацевич Е. С.** Педагогика: Большая современная энциклопедия. Минск: «Современное слово», 2005. 237 с.
- 5. Рындина Ю. В.** Формирование исследовательской компетентности будущего учителя в процессе профессиональной подготовки. *Человек и образование*. 2011. №3 (28). С. 183–188.
- 6. Талызина Н. Ф.** Педагогическая психология: учебное пособие для студентов средних педагогических учебных заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 1998. 288 с.

References

- 1. Afonin, V.** Teoriia i praktyka profesiinoi pidhotovky studentiv instytutiv fizychnoi kultury (IFK) yak pedahohichna problema [Theory and practice of professional training of students of institutes of physical culture (IFC) as a pedagogical problem]. *Moloda sportyvna nauka Ukrainy: zb. nauk. prats u haluzi fizychnoi kultury i sportu – Young sports science of Ukraine: a collection of scientific works in the field of physical culture and sports*, 4, 7-10. Lviv: NVF «Ukrainski tekhnolohii» [in Ukrainian].
- 2. Kraevsky, V. V.** (2006). Metodologiya pedagogiki: novyj etap [Methodology of pedagogy: a new stage]. Moscow: Izdatel'skij centr «Akademiya» [in Russian].
- 3. Pometun, O.** (2007). Interaktyvni metodyky ta systemy navchannia [Interactive teaching methods and systems]. K.: Shkilnyi svit [in Ukrainian].
- 4. Rapacevich, E. S.** (2005). Pedagogika: Bol'shaya sovremennaya enciklopediya [Pedagogy: Great modern encyclopedia]. Minsk: «Sovremennoe slovo» [in Russian].
- 5. Ryndina, Yu. V.** (2011). Formirovanie issledovatel'skoj kompetentnosti budushchego uchitelya v processe professional'noj podgotovki [Formation of the research competence of the future teacher in the process of professional training]. *Chelovek i obrazovanie – Human and education*, 3 (28), 183-188 [in Russian].
- 6. Talyzina, N. F.** (1998). Pedagogicheskaya psihologiya [Pedagogical psychology]. Moscow: Izdatel'skij centr «Akademiya» [in Russian].

Шехавцов М. О., Ахтирська Н. М., Симоненко Н. О.
Інтерактивна компетентність в системі професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури

У даній статті розкрито стан розробленості педагогічного явища, здійснено теоретичний аналіз положень законодавчих вітчизняних і міжнародних освітніх документів, що уможливило визначення мети,

завдань, змісту та структури професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури. У результаті логіко-семантичного аналізу поняттєво-категоріального апарату розкрито базові категорії дослідження: «професійна діяльність», «професійна діяльність майбутнього вчителя фізичної культури», «взаємодія». Здійснено контент-аналіз і запропоновано основні дефініції: «компетентність», «інтерактивна компетентність». Визначено поняття інтерактивна компетентність у дослідженні вона трактується як професійна інтегральна якість особистості, яка виявляється у її здатності до міжособистісної комунікації, передбачає її спроможність активізувати діяльність у межах міжсуб'єктної взаємодії і визначає її готовність до здійснення безперервного індивідуального розвитку, науково-практичним підґрунтям якої є сукупність знань, умінь, досвіду тактовного і рівноправного спілкування за створених комфортних творчих умов взаємодії.

Ключові слова: компетентність, інтерактивна компетентність, інтеракція, професійна діяльність, професійна діяльність майбутнього вчителя фізичної культури, взаємодія.

**Шехавцов М. А., Ахтырская Н. Н., Симоненко Н. А.
Интерактивная компетентность в системе профессиональной
подготовки будущих учителей физической культуры**

В данной статье раскрыто состояние разработанности педагогического явления, осуществлен теоретический анализ положений законодательных отечественных и международных образовательных документов, что позволило определить цели, задачи, содержание и структуру профессиональной подготовки будущих учителей физической культуры. В результате логико-семантического анализа понятийно-категориального аппарата раскрыто базовые категории исследования: «профессиональная деятельность», «профессиональная деятельность будущего учителя физической культуры», «взаимодействие». Осуществлен контент-анализ и предложены основные дефиниции: «компетентность», «интерактивная компетентность». Раскрыто понятие интерактивная компетентность в исследовании она трактуется как профессиональная интегральное качество личности, которое проявляется в его способности к межличностной коммуникации, предполагает ее способность активизировать деятельность в рамках межсубъектновзаимодействия и определяет ее готовность к осуществлению непрерывного индивидуального развития, научно-практическим основанием которой является совокупность знаний, умений, опыта тактичного и равноправного общения созданных комфортных творческих условий взаимодействия.

Ключевые слова: компетентность, интерактивная компетентность, интеракция, профессиональная деятельность, профессиональная деятельность будущего учителя физической культуры, взаимодействие.

Shekhavtsov M., Ahtyrskaya N., Simonenko N. Interactive Competence in the System of Professional Training of Future Physical Education Teachers

This article reveals the state of development of the pedagogical phenomenon, carried out a theoretical analysis of the provisions of national and international educational documents, which allowed determining the purpose, objectives, content and structure of professional training of future teachers of physical education. As a result of the logical-semantic analysis of the conceptual-categorical apparatus the basic categories of research are revealed: "professional activity", "professional activity of the future teacher of physical culture", "interaction". The content analysis is carried out and the basic definitions are offered: "competence", "interactive competence". The concept of interactive competence is revealed in the research. It is interpreted as a professional integral quality of personality, which is manifested in its ability to interpersonal communication, presupposes its ability to intensify activities within intersubjective interaction and determines its readiness for continuous individual development a set of knowledge, skills, experience of tactful and equal communication under the created comfortable creative conditions of interaction.

The professional training of a future physical education teacher is a complex multifaceted system, which is aimed at obtaining and developing a sufficient level of competence for productive professional activity in the process of higher education and practical activities.

Key words: competence, interactive competence, interaction, professional activity, professional activity of a future physical education teacher, interaction.

Стаття надійшла до редакції 27.10.2020 р.

Прийнято до друку 27.11.2020 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Бабич В. І.

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

UDC 37.013

DOI: 10.12958/2227-2844-2020-5(336)-69-76

Domina Viktoriia,

Doctor of Pedagogical Sciences, Head of the Department of English Philology of the National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

diomina@nubip.edu.ua

<https://orcid.org/0000-0002-3308-1754>

Kovalenko Anna,

1st year Student (Master's Degree) of the Faculty of Humanities and Education of the National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

kovalenkk0@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-0493-5343>

BILINGUAL CULTURE OF A FUTURE TRANSLATOR – A REQUIREMENT OF MODERN EUROPEAN EDUCATION

Formulation of the problem in general form and its relation to important scientific and practical tasks. Modern tendencies to combine different values of different cultures and international cooperation expand the sphere of interethnic relations and interethnic interactions, which encourages the search for new ideas in intercultural interaction. Knowledge of the ethics of bilingualism contributes to the assimilation of norms and values as the most important guidelines of social activity, ensures the full functioning of the future translator in the modern multicultural space and is the key to its successful adaptation to global integration processes.

In the light of current trends in the development of European education, mastering the business foreign language becomes a mandatory requirement of the personnel infrastructure, which determines the need for bilingual specialists who are able to carry out successful personal and professional interaction in the multicultural sphere. These factors significantly influence the conduct of speech policy and pose new problems and tasks to the translator, which are related to the comprehensive study of bilingualism, the formation of bilingualism of the future translator and the education of his bilingual culture.

An analysis of the latest research and publications in which the problem is solved and which the author relies on. The concept of "bilingualism" was declared in the second half of the twentieth century in a period of global social renewal, the desire for an open society and integration into the European cultural and educational space. Revealing new educational

opportunities of bilingualism, methods and means of formation of separate components of bilingual culture of personality are devoted to works of scientists V. Aurorin, U. Weinrah, E. Venevtseva, M. Mikhailov, N. Protchenko, S. Treskov, L. Shcherba and others. The research of M. Bochenkov, R. Budagov, O. Kazartseva, S. Lyutova, S. Rashkin, E. Gusev is devoted to the psychological-pedagogical and methodological aspects of the formation of communicative culture. M. Bakhtin, E. Vereshchagin, G. Dmitriev, V. Safonova developed the integration of cultural components into the process of upbringing, multicultural education and teaching foreign languages, emphasizing the dialogue of cultures as a joint study of foreign and native cultures during the formation of integrative, communicative skills and abilities of intercultural communication.

The purpose of the article is to study the problem of formation of bilingualism of the future translator on the way to European integration.

Definition of research methodology. To determine the level of bilingual communication culture in future translators used diagnostic techniques: methods of identifying self-esteem Dembo-Rubinstein, diagnosis of the cognitive component of bilingual culture, diagnosis of the communicative component of bilingual culture, the author's method "Bilingual translator culture".

Methods of generalization, comparison and systematization were used to substantiate the conditions for the formation of competencies for interethnic communication and bilingual culture of the future translator.

In order to determine the level of bilingual culture, we conducted a survey of 64 students of the National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine, 2nd year of the Faculty of Humanities and Education, majoring in philology (English) (Kyiv).

The survey found that almost all students focus on interethnic communication, 78% understand the need to study the national traditions and history of the country of interlocutors, 56% believe that geopolitical changes erase conventions in etiquette, but the vast majority understand the need to form a bilingual culture of communication. psychological and pedagogical methods.

Presenting main material. The culture of bilingualism is a rather complex process, as it includes objects of study of various sciences and thus is of special interest in the scientific world. The concept of "culture" (Latin culture), according to linguists, comes from the ancient colere - processing, improvement. Initially, the term "culture" was used in connection with land cultivation (agriculture). Since the XVII century, there is a tendency to denote by this term everything created by man. Moreover, within the theological interpretation, culture goes back to the cult, faith, traditions, higher meaning of life, and in everyday life characterizes the properties of man in the field of social behavior: tact, respect for other people, delicacy, ability to find a measure of action.

In the social sciences, the term has found its place only in the twentieth century in certain interpretations, by different representatives of different scientific schools, which emphasizes the objective complexity of this phenomenon. Culture, in the understanding of scientists, is a specific way of activity that determines E. Markaryan (Panasyuk, 2014) and a set of sign systems according to Yu. Lotman, as a form of existence and communication of people of different epochs and cultures (Bibler, 1997). But, despite the differences in views on the nature and function of culture, the analysis of scientific sources suggests that in whatever context culture is considered, it always indicates the processes of improvement, transformation, "processing".

Culture is always correlated with man, is a product of his work and at the same time - a factor in the development of personality, thus realizing its most important human function. Culture, language and thinking are three inextricably linked types of social activities that differ from each other in nature and specific features. Many scientific works in the field of psychology, psycholinguistics, philosophy, pedagogy, linguodidactics are devoted to the issues of their interaction.

At the present stage of development of society, economic and cultural contacts between different countries are becoming increasingly important. Under these conditions, language contacts develop more intensively, leading to the emergence of intermediate language systems, which are characterized by special features. However, quite often the difference in languages and language subsystems used by participants in language communication reflects the social heterogeneity of communication participants. Conversely, ethnically distinct groups of speakers typically use different languages and language subsystems, where distinctions may also affect communicative culture. Usually differences in communicative tactics are associated with cultural differences between people, with differences in the assessment of certain linguistic phenomena or linguistic actions in a particular social environment.

The question may arise as to the legitimacy of considering a number of sociolinguistic problems of bilingualism. In this regard, the problem of bilingualism becomes especially important. In the global spread of English in the modern world, the study of the peculiarities of the functioning of English as a language of interethnic communication is devoted to many works of scientists in various fields of psychologists, sociologists, culturologists, philologists, philosophers.

As you know, until recently, the acquisition of a second language after the native attracted the attention of linguists, mainly as a result of the spread of a new language in the team, while individual language, according to A. Martin, is designed to "always stay in the background" (Sleptsova, 2011). E. Cassirer's capacious expression should be quoted: "Penetration into the spirit of a new language always gives the impression of approaching a new world - a world with its own intellectual structure. It's like discovering a foreign country, and your own language appears in the new world. Relative terms of two languages are rarely applied to the same objects and actions.

They cover different fields, which create a multi-colored picture and different perspectives of our experience "(Sleptsova, 2011). Thus, we come close to the moment when it is necessary to give a broader definition of "bilingualism" and determine how relevant this phenomenon is in linguistics, as well as to establish points of contact with other sciences and methods of applying bilingualism in practice.

Thus, bilingualism (bilingualism) is the fluency of two languages simultaneously. Weinreich's definition is considered a classic, where he states that "bilingualism is the alternating use of languages depending on the conditions of communication." (Weinreich, 1979, p. 7) From the standpoint of psycholinguistics, bilingualism acts as the ability to use two language systems.

In linguistics, bilingualism is a phenomenon of exceptional interest for philosophy, psychology, ethnolinguistics, ethnopsychology, sociology, physiology (functions of the central nervous system), as well as for many other branches of science. If the basis of linguistic science is language as an object of study and as a means of communication, it seems necessary to provide a definition of the object of study, ie language. Language is the most important means of human communication, which is inextricably linked with thinking; is a social means of storing and transmitting information, one of the means of behavior management; implemented in the language (http://methodological_terms.academic.ru/1163).

According to A. Martine: "Mastering the language means learning to re-analyze what constitutes the subject of linguistic communication" (Sleptsova, 2011, p. 46). To master all the richness of language, you need not only to understand but feel the meaning and significance (often hidden) of tens or even hundreds of thousands of words, sayings, sayings, the meaning of which is revealed only to an educated person familiar with the culture of the people and its history, literature, ethnography, folklore.

It is known that the development of language is driven by two principles - one spontaneous; it belongs to the internal laws of the language system; the second is culturally regulating, based on the assessment of the selection of language means, stemming from the educational strata of society and aimed at creating a general literary language. Recently, when discussing the problems of development of general literary language and national culture, there are problems of linguistic communication, bilingualism, dialogue of cultures, their interaction and interaction.

Effective and meaningful language communication plays an important role in the implementation of political, economic, cultural, linguistic, psychological, methodological and any other activity. One of the problems in learning a foreign language at the present stage is the coordination within the individual consciousness of two semantic contexts - native and foreign, ie the formation of bilingual consciousness. It is individual in nature, but correlates with the national culture of the people - the native speaker of the language being studied, and its formation depends on a number of conditions: language

proficiency, breadth of vision, degree of learning, social affiliation, etc. (Domina, 2020, p.647).

In each language there is a code of thinking of mankind, unique for all, and we can assume that the idea of statements is formed in this universal code. However, further registration of the opinion is carried out in the individual-subject code of the person. It is formed on the basis of the native language, which has the greatest resistance to the penetration of a foreign language. Confident mastery of a foreign language is the result of the transformation of the individual code of bilingual culture, which will allow the broadcaster to form opinions according to the laws of any of the two languages.

Language is the treasury of the national culture of the people who speak this language. All life experience and all the achievements of culture are recorded in the language, are reflected in it. When studying any language, especially a foreign one, it is necessary to take into account that any language has a national expression, ie manifests itself in the form of a specific national language that reflects the national spirit and national culture of the people - speakers of this language.

Language is associated with the national psychology and identity of the people, is a means of transmitting national traditions, stereotypes, habits. Thus, the acquisition of any second language is accompanied by the assimilation of a new linguistic picture of the world. According to E. Yakovleva, the linguistic picture of the world is a worldview through the prism of language, an ordered, socially significant system of linguistic signs, which contains information about the world around, reflection of objective reality by means of a particular language (Sleptsova, 2011, p. 47).

Conclusions and prospects for further research. Thus, the concepts of bilingualism, bilingual personality are identified as the main components of the concept of bilingual culture and allow to define it as a system of morally oriented qualities, communicative skills and volitional properties of bilingual personality necessary for the formation, provision and implementation of bicultural interaction. professional and domestic activities by means of native and foreign languages. Hence, bilingual culture is defined as an integrative personal education, which is a component of the general culture of the student's personality and is characterized by the formation of such components as: self-awareness as a subject of two cultures, sociocultural tolerance, intercultural communicative competence; communication skills that are implemented in professionally oriented situations of communication and cultural activities.

The problem of forming the bilingual personality of future translators in the context of the European dimension is relevant today. In resolving this issue, we should first of all instill in students - future foreign language teachers respect and interest in the culture of another people, the ability to give an objective assessment of the cultural phenomena of another people, encourage students to learn as much as possible about the country of the studied language. mutual enrichment of cultures. Only in this case will it be possible to speak of a dialogue of cultures in the broadest sense of the word, which

presupposes mutual understanding and mutual enrichment, which corresponds to the modern aspects of the European dimension.

Future translators need to understand that knowing a foreign language and using it correctly is only possible by knowing the world of people who speak that language. Hence, the linguistic aspect of determining the content and structural components of bilingual culture of the future foreign language teacher is to determine the conditions and factors that will promote the development of students as bilingual and bicultural personality: stimulating activity, independence, inner freedom; the use of reflection in the process of personal and professional development and development of the student's personality; design and organization of the educational process on the basis of dialogue of cultures, personal and professional values defined by humanistic and creative paradigms; widespread use of the creative approach in the educational process.

At the present stage, future translation specialists lack a theoretical justification of the content and structure, methods, means and forms of education of bilingual communication culture, criteria, indicators and levels of its education, which allows to state insufficient development of this linguistic problem. There is a need for a comprehensive approach to finding resources and mechanisms for forming a bilingual culture of communication of future teachers.

References

- 1. Bochenkova, M.** (2016). Dvuyazychie i dvuyazychnaya sreda kak sociokul'turnyj i psihologo-pedagogicheskij fenomen [Bilingualism and the bilingual environment as a socio-cultural and psychological-pedagogical phenomenon]. *Elektronnyj nauchno-metodicheskij zhurnal – Scientific and methodical electronic magazine*, 2, 591-595. Moscow: Concept [in Russian].
- 2. Domina, V.** & Shanaieva-Tsymbal, L. (2020). Modern communicative tendens in education «The XXI century education: realities, challenges, development trends»: monograph (pp. 615-646). Hameln: InterGING [in Germany].
- 3. Vajnrakh, U.** (1979). Yazykovye kontakty. Sostoyanie i problemy issledovaniya [Language contacts: state and problem research]. (pp. 219-245). Kiev: Vishcha shk. [in USSR].
- 4. Novyj slovar' metodicheskikh terminov i ponyatij (teoriya i praktika obucheniya yazykam)** [A new dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of language teaching)]. [Electronic resource]. Retrieved from http://methodological_terms.academic.ru/1163 [in Ukrainian].
- 5. Panasiuk, L. V.** (2010). Dyhlosiia: do analizu katehorii bilinhvizmu [Diglossia: towards an analysis of the category of bilingualism]. *Hileia: naukovyi visnyk – Gilea: scientific bulletin*, 44, 583-586. [Electronic resource]. Retrieved from <http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/2099> [in Ukrainian].
- 6. Slepцова, E.** (2011). Pedagogicheskie aspekty formirovaniya bilingval'noj kul'tury lichnosti budushchego uchitelya [Pedagogical aspects of forming the bilingual culture of the future teacher's

personality]. Ryazan: «The Ryazan State University named after S. A. Yesenin» [in Russia].

Дьоміна В. В., Коваленко А. О. Білінгвальна культура майбутнього перекладача – вимога сучасної європейської освіти

Процеси глобалізації, сучасні освітні тенденції, зміна цінностей, стрімкий розвиток науки, збільшення ділових та особистісних контактів з носіями інших культур зумовлюють необхідність виховання білінгвальної культури спілкування у майбутніх перекладачів та інших представників освіти.

У запропонованій статті розкрито поняття білінгвізм, білінгвальна особистість, білінгвальна культура спілкування та її особливості, встановлено змістові характеристики та взаємозв'язок. Обґрунтовано особливості білінгвальної особистості перекладача, що сприяє засвоєнню норм та цінностей іншої культури як важливих орієнтирів міжкультурного спілкування і є основою успішної адаптації до світових освітніх та інформаційних процесів.

Представлено один з можливих способів виховання білінгвальної культури спілкування у процесі підготовки майбутніх перекладачів до професійної діяльності, яке полягає у використанні моделі формування комунікативно-мовних білінгвальних умінь. Саме ця система білінгвальної підготовки дозволяє шляхом пізнання загальних законів культури спілкування та конкретизації їх основних положень визначити специфіку двомовного спілкування.

Ключові слова: білінгвізм, білінгвальне спілкування, білінгвальна культура спілкування, культура, майбутні перекладачі.

Дёмина В. В., Коваленко А. О. Билингвальная культура будущего переводчика – требование современного европейского образования

Процессы глобализации, современные образовательные тенденции, изменение ценностей, стремительное развитие науки, увеличение деловых и личностных контактов с носителями других культур обуславливают необходимость воспитания билингвальной культуры общения у будущих переводчиков и других представителей образования.

В предлагаемой статье раскрыто понятие билингвизм, билингвальной личности, билингвальной культуры общения и его особенности, установлено содержательные характеристики и взаимосвязь. Обоснованы особенности билингвальной личности переводчика, способствует усвоению норм и ценностей другой культуры как важных ориентиров межкультурного общения и является основой успешной адаптации к мировым образовательных и информационных процессов.

Представлен один из возможных способов воспитания билингвальной культуры общения в процессе подготовки будущих

переводчиков к профессиональной деятельности, которое заключается в использовании модели формирования коммуникативно-речевых билингвальных умений. Именно эта система билингвальной подготовки позволяет путем познания общих законов культуры общения и конкретизации их основных положений определить специфику двуязычного общения.

Ключевые слова: билингвизм, билингвальное общения, билингвального культура общения, культура, будущие переводчики.

Domina V., Kovalenko A. Bilingual Culture of a Future Translator – a Requirement of Modern European Education

The processes of globalization, modern educational trends, changing values, rapid development of science, increasing business and personal contacts with speakers of other cultures necessitate the education of bilingual culture of communication in future translators and other educators.

The proposed article reveals the concepts of bilingualism, bilingual personality, bilingual culture of communication and its features, establishes the content characteristics and relationships. The peculiarities of the bilingual personality of the translator are substantiated, which promotes the assimilation of norms and values of another culture as important landmarks of intercultural communication and is the basis of successful adaptation to world educational and information processes.

One of the possible ways of educating bilingual culture of communication in the process of preparing future translators for professional activity, which is to use the model of formation of communicative-linguistic bilingual skills, is presented. It is this system of bilingual training that allows to determine the specifics of bilingual communication by knowing the general laws of communication culture and specifying their basic provisions.

Key words: bilingualism, bilingual communication, bilingual communication culture, culture, future translators.

Стаття надійшла до редакції 12.10.2020 р.

Прийнято до друку 27.11.2020 р.

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

УДК 376.018

DOI: 10.12958/2227-2844-2020-5(336)-77-87

Григор'єва Інна Олександрівна,

кандидат педагогічних наук, доцент, завідувачка кафедри спеціальної та корекційної освіти ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», м. Старобільськ, Україна.

miss.grigorevainna@yandex.ua

<https://orcid.org/0000-0003-2705-3041>

Макаренко Ірина Володимирівна,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри спеціальної та корекційної освіти ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», м. Старобільськ, Україна.

makarenkoirina2405@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-8187-5217>

Махукова Тетяна Віталіївна,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри спеціальної та корекційної освіти ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», м. Старобільськ, Україна.

mahukova.t.v@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-1921-4415>

**ОРГАНІЗАЦІЯ ЛОГОПЕДИЧНОЇ ПРАКТИКИ В СИСТЕМІ
ПІДГОТОВКИ КОНКУРЕНТНОЗДАТНИХ ФАХІВЦІВ
У ГАЛУЗІ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ**

Демократичні зміни в суспільстві на порозі третього тисячоліття зумовили нові соціальні процеси, що торкнулися питань уваги й відношення держави до усвідомлення необхідності прогнозування перспектив розвитку кожної дитини й вимагають концентрації зусиль усіх причетних до цього процесу. Основні положення Конвенції ООН про права дитини, Національної програми Діти України, Національної доктрини розвитку освіти України у ХХІ столітті, законів «Про дошкільну освіту», «Про соціальну роботу з дітьми та молоддю», «Про охорону дитинства» спрямовані на реалізацію принципу дитиноцентризму, забезпечення її життєдіяльності як важливої складової повноцінного розвитку особистості. Під впливом такого відношення держави до розвитку кожної дитини формується її світогляд, ставлення до довкілля й зокрема соціуму. Відомо, що оптимальна інтеграція людини із соціумом визначається не тільки генетично переданою інформацією, але й стає можливою внаслідок набутих знань і досвіду (Б. Ананьєв, Л. Божович, І. Кон, О. Кононко, В. Котирло, О. Леонтєв,

В. Мухіна та ін.). Учені вбачають оновлення дидактичних засад освіти в стратегії суб'єкт-суб'єктного виховання, спрямованого на формування суб'єкт-суб'єктних гуманних, морально-естетичних виховуючих відносин, тобто на основі педагогічно доцільної взаємодії фахівців різного профілю.

В останні роки різко зросла кількість дітей з порушеннями психофізичного розвитку й збільшилася частота хронічних захворювань, що спричинюють патологію, що інвалідизує. За даними Центру медичної статистики МОЗ України, більш як за десятирічний період рівень загальної інвалідності дітей збільшився на 82 %, що актуалізує й загострює процеси гуманізації та диференціації в освіті й вимагає надання соціальної, медичної та педагогічної підтримки дітям з вадами психофізичного розвитку. Із 71,6 тис. дітей дошкільного віку, які у останньому десятиріччі відвідували групи спеціального призначення – 53,6% дітей мають тяжкі порушеннями мовлення (Міністерство праці та соціальної політики. Національна доповідь, 2013 р.).

Сучасний стан суспільства і тенденції до постійного зростання кількості дітей з ТПМ вимагають професійно-грамотного вирішення її проблем, зокрема достатньої інформаційної пропаганди з боку представників суспільних інститутів, сучасних досягнень науки з питань корекції мовленнєвих порушень за участю соціальних, педагогічних і медичних працівників та інших фахівців й принципово нового підходу до взаємодії закладів освіти, охорони здоров'я, соціального забезпечення і родини. В свою чергу, оновлення системи спеціальної освіти неминуче піднімає питання щодо фахівців, здатних забезпечити її ефективне функціонування.

У державній програмі «Концепція педагогічної освіти» зазначається, що основна мета української системи освіти – створити умови для розвитку й самореалізації кожної особистості, сформувати покоління, яке здатне навчатися впродовж усього життя. Таким чином, професійна майстерність та конкурентноспроможність сучасного логопеда залежить від того, чи готовий він буде поповнювати свої професійні знання неперервно (Пахомова, 2013).

У системі вищої освіти України вже з 2004 року розпочато проведення педагогічного експерименту, зумовленого переходом на європейську технологію навчання, в ході якого велика увага приділяється самостійній роботі здобувачів вищої освіти та активному проходженню виробничої практики. Організація логопедичної практики за кредитно-модульною технологією є невід'ємним елементом навчального процесу і входить до календарно-тематичних і навчальних планів, навчальних програм як обов'язкова для всіх здобувачів вищої освіти. Під час самостійної практичної діяльності розвивається розумова діяльність здобувача вищої освіти не лише на рівні отриманих знань, а й залучення вже відомих знань до вирішення завдань, проблем, ситуацій.

В даних умовах зростають вимоги до професійної підготовки логопедів (Шеремет, 2007). Логопедія, як наука, має велике теоретичне, методологічне й практичне значення, зумовлене соціальною сутністю мовлення, тісним зв'язком мовленнєвого розвитку з психічною діяльністю дитини. Особливості фаху потребують від майбутнього логопеда не тільки вмінь і навичок, необхідних для формування мовленнєвої діяльності, але й соціального інтелекту, що забезпечить розуміння наслідків поведінки дітей та дорослих під час взаємодії. Корекційний процес враховує взаємозв'язки та взаємовідносини у такій динамічній системі, як логопед-дитина-педагог-психолог-лікар-батьки. Враховуючи означену кількість суб'єктів, причетних до взаємодії та важливість й необхідність протікання корекційного процесу, майбутньому логопеду потрібно оволодіти сучасними корекційними технологіями, що відбувається завдяки інтеграційному впливу існуючих навчальних курсів медико-біологічного циклу, лінгвістичного, психолого-педагогічного та інших. Обов'язковим компонентом системи професійної підготовки логопеда є логопедична практика, направлена на оволодіння навичками професійної діяльності логопеда, формування у нього цілісного уявлення про дитину з мовленнєвими порушеннями.

Саме кредитно-модульна система підготовки фахівців в умовах закладу вищої освіти враховує організацію однієї з форм навчальної діяльності, а саме виробничої практики, на основі принципів системності, що забезпечує її проходження протягом 3-ох років.

У Державному освітньому стандарті вищої професійної освіти педагогічна практика розглядається як особливий вид навчальної діяльності здобувачів вищої освіти. Логопедична практика є обов'язковою і являє собою вид навчальних занять, безпосередньо орієнтованих на професійно-практичну підготовку здобувачів вищої освіти, де найбільш прийнятими результатами навчання повинні стати: вміння актуалізувати накопичені знання і вміння використовувати їх в процесі реалізації своїх професійних функцій, засобів досягнення намічених цілей; інтеграція знань, умінь, досвіду з соціально-професійної ситуації, тобто з реальною дійсністю. В організації логопедичної практики передбачається посилення самостійності і активності здобувачів вищої освіти.

Професійна підготовка здобувачів вищої освіти представлена трьома ланками логопедичної практики:

1 – Логопедична практика в закладах дошкільної освіти в групах для дітей з тяжкими порушеннями мовлення;

2 – Логопедична практика в освітніх установах в групах для дітей шкільного віку з порушеннями усного та писемного мовлення;

3 – Логопедична практика в закладах охорони здоров'я.

Логопедична практика в ЗДО дозволяє здобувачам вищої освіти закріпити, розширити і конкретизувати отримані в процесі навчання теоретичні знання з логопедії, вивчити організацію і зміст логопедичної

роботи в дитячому садку, сформувати уміння і навички професійно-практичної логопедичної роботи з корекції порушень мовленнєвої діяльності у дітей дошкільного віку.

Основною метою практики є оволодіння системою спеціальних педагогічних знань, умінь і навичок, що дозволяють здійснювати диференційну діагностику мовленнєвих порушень, планувати і проводити корекційну логопедичну роботу.

Завданнями логопедичної практики є:

- закріплення, поглиблення теоретичних знань, отриманих під час вивчення курсів логопедії та інших суміжних дисциплін;
- розвиток навичок синтезування відомостей з різних наук;
- оволодіння вміннями практичного застосування знань в процесі логопедичної роботи;
- ознайомлення з контингентом закладу дошкільної освіти, з комплектуванням спеціальних груп і з практичною реалізацією комплексного підходу до подолання різних мовленнєвих порушень;
- формування спеціальних професійно-педагогічних умінь і необхідних для вчителя-логопеда особистісних якостей;
- стимуляція інтересу до науково-дослідної роботи та розвиток умінь її проведення;
- виховання творчого підходу до здійснення логопедичної діяльності.

Таким чином, навчальна і науково-практична діяльність здобувачів вищої освіти в період практики в закладах дошкільної освіти для дітей з вадами мовлення спрямована на формування у них умінь і навичок логопедичної роботи на базі теоретичних знань, якими оволоділи здобувачі вищої освіти на лекціях та практичних заняттях, на поглиблення та закріплення теоретичних знань та їх використання при вирішенні конкретних практичних дій.

Логопедична практика в шкільних установах спрямована на вирішення наступних завдань:

- створити умови для інтегрування знань, набутих при вивченні логопедичних дисциплін;
- забезпечити орієнтацію здобувачів вищої освіти на синтез практичних, в тому числі корекційно-орієнтованих, дій і теоретичних знань;
- направити здобувачів вищої освіти на активне і свідоме оволодіння логопедичними технологіями;
- сформувати у майбутніх фахівців рефлексивну діяльність, яка передбачає науково-методичне осмислення факторів і умов педагогічної ситуації, процесу і результатів вирішення освітніх завдань;
- сприяти оволодінню здобувачами вищої освіти гностичними діями аналізу, оцінки, контролю та корекції при розробці і проведенні уроків, індивідуальних занять з логопедії;

- забезпечити умови для творчого пошуку оптимальних методів і засобів вивчення, навчання і виховання школярів з порушеннями усного та писемного мовлення, діагностики, корекції і компенсації відхилень у розвитку;

- організувати проведення логопедичного експерименту в рамках виконання здобувачами вищої освіти науково-дослідницької роботи (при підготовці магістерських робіт);

- включити здобувачів вищої освіти в усі види діяльності логопеда;

- забезпечити засвоєння здобувачами вищої освіти специфіки функції вчителя-логопеда освітнього закладу.

На кафедрі спеціальної та інклюзивної освіти проводиться обов'язкова логопедична практика в закладах охорони здоров'я. Це спроба практичного вирішення проблем сім'ї, в якій зростають діти з мовленнєвими вадами через допомогу здобувачів вищої освіти освітньої програми: «Логопедія».

Метою логопедичної практики в закладах охорони здоров'я є організація діяльності здобувачів вищої освіти в сім'ї з дитиною з ТПМ по створенню умов для мовленнєвого, психологічного і соціального розвитку дитини.

Програма логопедичної практики розрахована на взаємодію і співробітництво сім'ї та соціальних інститутів через студентську діяльність в умовах сім'ї та дитячої лікарні і складається з 4 кроків. Кожний крок має свою мету, зміст, напрями роботи:

I крок – організаційний.

Мета – встановити емоційно-психологічний контакт з батьками дітей з мовленнєвими порушеннями, дати батькам первинну інформацію про стан мовленнєвого розвитку дитини й можливі варіанти соціально-медико-педагогічної підтримки сім'ї.

Очікуваний результат цього кроку: встановлення здобувачем вищої освіти емоційно-психологічного контакту з дитиною, яка має проблеми мовленнєвого розвитку та її батьками;

II крок – діагностичний.

Мета – діагностика психофізичного й мовленнєвого стану дитини й визначення можливих корекційних напрямків.

Очікуваний результат цього кроку: обстеження дитини, визначення напрямів роботи з батьками та розробка індивідуальної корекційної програми дитини;

III крок – корекційний.

Мета – здійснити цілісний, особистісно орієнтований супровід батьків і дитини з мовленнєвими порушеннями в умовах сім'ї та дитячої лікарні.

Очікуваний результат цього кроку: створення розвиваючого доцільного середовища сім'ї на основі співробітництва батьків, дитини і

фахівців з метою забезпечення оптимальних умов для повноцінного мовленнєвого розвитку дитини;

IV крок – підсумковий.

Мета – здійснити аналіз діяльності батьків у взаємодії зі здобувачами вищої освіти під час проходження логопедичної практики (у межах розробленої корекційної програми) з метою диференціювання умов забезпечення комфорту сім'ї і розвитку дитини з прогнозуванням подальших дій батьків у наступній віковій фазі розвитку дитини.

Очікуваний результат цього кроку: залучення здобувачами вищої освіти батьків до процесу умовно-підсумкової оцінки результативності логопедичних впливів відповідно індивідуальної корекційної програми дитини на основі взаємодії батьків, дитини, здобувачів вищої освіти і педагогів по забезпеченню оптимальних умов для повноцінного мовленнєвого розвитку дитини.

Під час проходження логопедичної практики в закладах охорони здоров'я майбутні логопеди використовують також організаційні форми діяльності у психолого-педагогічній підтримці батьків:

- *групові*: бесіда з переглядом фрагментів занять, відеофільмів, про результати логопедичного впливу, аналіз причин недостатньої динаміки в розвитку окремих сторін мовленнєвої діяльності і сумісне вироблення рекомендацій з подолання негативних тенденцій в розвитку дитини;

- *індивідуальні*: спостереження, сумісне обговорення з батьками ходу і результатів корекційної роботи, надання батькам даних про динаміку розвитку дитини (початок і кінець циклу), індивідуальні бесіди й обговорення проблем батьків, рекомендації по створенню умов вдома, обговорення процесу і результатів виховних ситуацій дитини, рекомендації по читанню спеціальної педагогічної літератури та інші;

- *наочно-письмові*: інформація про спеціальну літературу, навчально-методичні відеофільми, виставки іграшок і посібників, анкетування, опитування.

В межах цієї програми здобувач вищої освіти пропонує батькам пройти разом з дитиною послідовними кроками, навчитись розуміти один одного, взаємодіяти і досягти очікуваного результату. Ці кроки приведуть до забезпечення подальшого мовленнєвого розвитку, задоволення від життя і сімейного щастя.

Зміст організації логопедичної практики в закладах охорони здоров'я передбачає переорієнтацію роботи з батьками від суто консультативної до діяльнісної, а саме залучення батьків дитини у корекційно-педагогічний процес, що виявляється в активізації педагогічної діяльності батьків, спільному з дитиною, педагогами й здобувачами вищої освіти освоєнні сфер життєдіяльності, визначених складеною корекційною програмою мовленнєвого розвитку дитини.

Цьому сприяє формальна структура Старобільської обласної фізіотерапевтичної лікарні, з якою з метою ефективно організації освітнього процесу у 2020 р. складено угоду про співпрацю, кафедра

спеціальної та інклюзивної освіти навчально-наукового інституту педагогіки і психології ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», до складу яких входять спеціалісти освітньої й медичної сфер. Функціонування такої різнопланової структури забезпечує наступність медико-психолого-педагогічного впливу та взаємодію її суб'єктів, завдяки участі яких відбувається становлення співробітництва фахівців, здобувачів вищої освіти і людини з мовленнєвими порушеннями. Це ще одна спроба практичного вирішення проблем мовленнєвих порушень у людей різних вікових груп через допомогу здобувачів вищої освіти логопедичної спеціальності.

Сутність співробітництва фахівців та здобувачів вищої освіти найчастіше визначається поняттям «відносини» (Федорович, 2015). При цьому маємо на увазі відносини людей з мовленнєвими порушеннями, здобувачів вищої освіти, педагогів і медиків, які доцільно формуються в певному середовищі. Цей термін використовується для позначення конкретних дій викладачів кафедри спеціальної та інклюзивної освіти та медичних фахівців різного профілю з метою досягнення конкретних результатів, а саме: формування медичної й педагогічної реабілітаційної культури, забезпечення умов для розвитку і виховання людини з мовленнєвими вадами та професійного формування майбутніх логопедів. Саме взаємодія виступає інтегруючим засобом професійних взаємовідносин, джерелом, причиною і основою розвитку суб'єктів педагогічного процесу.

Проходження логопедичної практики в закладах охорони здоров'я дозволяє студентам:

- виявляти дітей з мовленнєвими порушеннями та діагностувати їх; складати психолого-логопедичну характеристику та вміти заповнювати мовленнєву картку;
- виявляти стратегію корекційно-логопедичної та виховної роботи;
- оволодівати сучасними логопедичними методами й методиками;
- консультувати людину з мовленнєвими вадами та проводити логопедичні заняття; професійно взаємодіяти з медичними фахівцями;
- вміти прогнозувати результат корекційного впливу.

Таким чином, професійна підготовка логопедів кафедрою спеціальної та інклюзивної освіти навчально-наукового інституту педагогіки і психології ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» визначається сучасними вимогами регіону, як центральна ланка корекційно-педагогічної діяльності й допомагає у вирішенні проблем конкурентноспроможності молодих фахівців-логопедів на ринку працевлаштування.

Список використаної літератури

1. Пахомова Н. Г. Теорія і практика професійної підготовки логопедів у ВНЗ: монографія. Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2013. 346 с. **2. Про становище інвалідів в Україні.** Національна доповідь.

К.: Міністерство праці та соціальної політики України, 2013. 200 с.
3. Федорович Л. О. Теорія і практика підготовки майбутніх педагогів-логопедів у вищих навчальних закладах. *Імідж сучасного педагога*. 2015. № 6-7. С. 7–11. **4. Шеремет М. К.** Проблеми та перспективи спеціальної освіти. *Корекційна педагогіка. Вісник Української асоціації корекційних педагогів*. 2007. № 1. С. 10-15.

References

1. Pakhomova, N. H. (2013). Teoriia i praktyka profesiinoi pidhotovky lohopediv u VNZ [Theory and practice of professional training of speech therapists in universities]. Poltava: PNPU imeni V. H. Korolenka [in Ukrainian]. **2. Pro stanovyshe** invalidiv v Ukraini. Natsionalna dopovid [On the situation of disabled people in Ukraine. National report]. (2013). K.: Ministerstvo pratsi ta sotsialnoi polityky Ukrainy [in Ukrainian]. **3. Fedorovych, L. O.** (2015). Teoriia i praktyka pidhotovky maibutnikh pedahohiv-lohopediv u vyshchikh navchalnykh zakladakh [Theory and practice of training future speech therapists in higher education]. *Imidzh suchasnoho pedahoha – The image of a modern teacher*, 6-7, 7-11 [in Ukrainian]. **4. Sheremet, M. K.** (2007). Problemy ta perspektyvy spetsialnoi osvity [Problems and prospects of special education]. *Korektsiina pedahohika. Visnyk Ukrainskoi asotsiatsii korektsiinykh pedahohiv – Correctional pedagogy. Bulletin of the Ukrainian Association of Correctional Teachers*, 1, 10-15 [in Ukrainian].

Григор'єва І. О., Макаренко І. В., Махукова Т. В. Організація логопедичної практики в системі підготовки конкурентноздатних фахівців у галузі спеціальної освіти

У статті розкриваються питання змісту підготовки логопедів у закладі вищої освіти на сучасному етапі демократичних змін в суспільстві. Висвітлено домінуючу роль логопедичної практики та окреслено напрямки вдосконалення підготовки, змісту, організації та методики її проведення для здобувачів вищої освіти, які навчаються за освітньою програмою «Логопедія». Проаналізовано сучасний стан зростання кількості дітей з порушеннями психофізичного розвитку за даними МОЗ України. Розглянуто державну програму «Концепція педагогічної світ», в якій вказано на основну мету української системи освіти. Розкрито проведення педагогічного експерименту, зумовленого переходом на європейську технологію навчання, в ході якого велика увага приділяється самостійній роботі здобувачів вищої освіти та активному проходженню виробничої практики. Організація логопедичної практики за кредитно-модульною технологією є невід'ємним елементом навчального процесу і входить до календарно-тематичних і навчальних планів, навчальних програм як обов'язкова для всіх здобувачів вищої освіти. Під час самостійної практичної діяльності розвивається розумова діяльність здобувача вищої освіти не лише на рівні отриманих знань, а й

залучення вже відомих знань до вирішення завдань, проблем, ситуацій. Саме кредитно-модульна система підготовки фахівців в умовах закладу вищої освіти враховує організацію однієї з форм навчальної діяльності, а саме виробничої практики, на основі принципів системності, що забезпечує її проходження протягом 3-ох років. Професійна підготовка студентів представлена трьома ланками логопедичної практики: 1 – Логопедична практика в закладах дошкільної освіти в групах для дітей з тяжкими порушеннями мовлення; 2 – Логопедична практика в освітніх установах в групах для дітей шкільного віку з порушеннями усного та писемного мовлення; 3 – Логопедична практика в закладах охорони здоров'я. Професійна підготовка логопедів визначається сучасними вимогами регіону, як центральна ланка корекційно-педагогічної діяльності й допомагає у вирішенні проблем конкурентноспроможності молодих фахівців-логопедів на ринку працевлаштування.

Ключові слова: компетентність, логопедична практика, соціально-педагогічні технології.

Григорьева И. А., Макаренко И. В., Махукова Т. В.
Организация логопедической практики в системе подготовки конкурентноспособных специалистов в области специального образования

В статье раскрываются вопросы подготовки логопедов в учреждении высшего образования на современном этапе демократических перемен общества. Освещена доминирующая роль логопедической практики и обозначены направления усовершенствования подготовки, содержания, организации и методики ее проведения для соискателей высшего образования, обучающихся по образовательной программе «Логопедия». Проанализировано современное состояние роста числа детей с нарушениями психофизического развития по данным Минздрава Украины. Рассмотрена государственная программа «Концепция педагогического образования», в которой указано на основную цель украинской системы образования. Раскрыто проведение педагогического эксперимента, обусловленного переходом на европейскую технологию обучения, в ходе которого большое внимание уделяется самостоятельной работе студентов и активному прохождению производственной практики. Организация логопедической практики по кредитно-модульной технологии является неотъемлемым элементом учебного процесса и входит в календарно-тематические и учебные планы, рабочих программ программ как обязательная для всех соискателей высшего образования. Во время самостоятельной практической деятельности развивается умственная деятельность соискателя высшего образования как на уровне полученных знаний, так и привлечения их к решению задач, проблем, ситуаций. Именно кредитно-модульная система подготовки специалистов в условиях учреждения высшего образования учитывает

организацию одной из форм учебной деятельности, а именно производственной практики, на основе принципов системности, обеспечивает ее прохождение в течение 3-ох лет. Профессиональная подготовка соискателей высшего образования представлена тремя звеньями логопедической практики: 1 – Логопедическая практика в учреждениях дошкольного образования в группах для детей с тяжелыми нарушениями речи; 2 – Логопедическая практика в образовательных учреждениях в группах для детей школьного возраста с нарушениями устной и письменной речи; 3 – Логопедическая практика в учреждениях здравоохранения. Профессиональная подготовка логопедов определяется современными требованиями региона, как центральное звено коррекционно-педагогической деятельности и помогает в решении проблем конкурентоспособности молодых специалистов-логопедов на рынке трудоустройства.

Ключевые слова: компетентность, логопедическая практика, социально-педагогические технологии.

Grigoryeva I., Makarenko I., Makhukova T. Organization of Speech Therapy Practice in the System of Training Competitive Specialists in the Field of Special Education

The article deals with the problem of the content of the training speech therapists at the higher educational establishment at the present stage of democratic change in society. Areas of improvement of training, content, organization and methods of its implementation for students specializing in "Logopedics" have been determined. The current state of the growth in the number of children with impaired psychophysical development according to the Ministry of Health of Ukraine is analyzed. The state program "The concept of teacher education" is considered, which indicates the main goal of the Ukrainian education system. A pedagogical experiment, due to the transition to the European technology of training, during which much attention is paid to the independent work of students and the active passage of practical training, is disclosed. Organization of speech therapy practice on credit-modular technology is an integral element of the educational process and is included in the calendar-thematic and curriculum of the curriculum as mandatory for all students. During independent practical activity, the student's mental activity develops both at the level of knowledge gained, and attracting them to solving problems, problems, situations. It is the credit-modular system of training specialists in a higher educational institution that takes into account the organization of one of the forms of educational activity, namely production practice, based on the principles of consistency, and ensures its passage over 5 years. Vocational training of students is represented by three links of speech therapy practice: 1 – Speech therapy practice in preschool institutions in groups for children with severe speech impairments; 2 – Speech therapist practice in educational institutions in groups for schoolchildren with impaired speech and writing; 3 – Speech therapy practice in healthcare facilities. The

vocational training of speech therapists is determined by the modern requirements of the region, as the central link in correctional and pedagogical activity and helps in solving the problems of competitiveness of young speech therapists in the employment market.

Key words: competence, pedagogical practices, social and pedagogical technology.

Стаття надійшла до редакції 21.10.2020 р.

Прийнято до друку 27.11.2020 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Савченко С. В.

УДК 378.091.3:811

DOI: 10.12958/2227-2844-2020-5(336)-88-96

Гусакова Оксана Олександрівна,
викладач кафедри східних мов,
аспірант ДЗ «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка», м. Старобільськ, Україна.
oksana.lasii@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-0602-3644>

ПЕДАГОГІЧНА ФАСИЛІТАЦІЯ В КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Стрімкий розвиток сучасних технологій є визначальним для ринку праці та розвитку освіти. Значна увага в закладах освіти сьогодні приділяється саме вивченню іноземних мов, а знання принаймні однієї іноземної мови робить професіонала будь якої галузі конкурентоспроможним. Майбутні вчителі іноземної мови, на яких покладена основна відповідальність за вивчення іноземних мов та які будуть працювати з молодим поколінням, у своїй практиці поєднують традиційні методи викладання та ті, що є актуальними для ХХІ століття. Під традиційними методами прийнято розуміти такі, що ґрунтуються на інформаційно-ілюстративній діяльності, тобто навчальний матеріал подається учням вже в готовому вигляді і не вимагає використання навичок критичного мислення, аналізу інформації тощо. У свою чергу сучасні методи викладання – когнітивний, інформаційний, інноваційний, комунікативний та інші – ґрунтуються на традиційних, але вимагають залучення технічного забезпечення і сприяють формуванню ключових навичок сучасного професіонала. Окрім загальновідомих ключових навичок таких, як критичне мислення, медіаграмотність, міждисциплінарність тощо, важливо виокремити навички фасилітації – посередництва. Така роль вчителя іноземної мови дещо віддалена від традиційної ролі, яка полягає у передачі знань учням. Фасилітація – це, перш за все, створення сприятливого середовища навчання та заохочення молоді до освіти. Перехід до педагогіки партнерства є основою модернізації та гуманізації освітнього процесу, що означає орієнтацію на гуманістичні цінності, такі як цінність особистості та особистісного розвитку, індивідуальності, самоосвіти тощо.

Освітня реформа в Україні спирається на досвід покращення якості освіти найпрогресивніших країн світу. Саме на цьому наголошується у передмові до українського видання книги керівника програми PISA Андреаса Шлейхера «Найкращий клас у світі: як створити освітню систему 21-го століття». Автор публікації, що акумулювала висновки 20-річного дослідження освітніх систем 28 країн світу, переконаний, що

минуле було ієрархічне; майбутнє – засноване на співпраці й сприйнятті вчителів та учнів як джерел знань і співтворців. У минулому різних учнів навчали однаково. Тепер шкільні системи повинні прийняти розмаїття і запровадити індивідуалізовані підходи до навчання. Цілями минулого були стандартизація і дотримання норм. У майбутньому вчитель будуватиме підхід до навчання на основі захоплень і здібностей учнів, а також допомагатиме учням персоналізувати навчання й оцінювання, щоб сприяти залученню й розвитку талантів (Шлейхер, 2018).

Дослідженням сутності понять «фасилітація» та «педагогічна фасилітація» займалися як зарубіжні, так і вітчизняні вчені. Так, М. Тассоу та Н. Тріплетт досліджували питання «соціальної фасилітації». В роботах К. Роджерса обґрунтована психологічна концепція фасилітації. К. Шевченко, С. Шахматова, О. Фісун та інші розглядали гуманістичний аспект педагогічної фасилітації.

Проте проведений аналіз літератури засвідчив, що феномен педагогічної фасилітації в контексті професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови потребує дослідження й аналізу. Пошуки шляхів та методів гуманізації освіти майбутніх учителів іноземної мови, орієнтування на комунікативний підхід під час навчання націлюють на використання методів фасилітації, тому мета статті – дослідити феномен педагогічної фасилітації в контексті професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови.

Розгалуження розвивальних інноваційних технологій демонструє сучасну тенденцію – трансформацію ролі педагога в освітній ситуації. З упровадженням у навчально-виховний процес сучасних технологій педагог усе більше набуває функції консультанта, порадирика, наставника (Дубасенюк, 2009).

Уперше в 1898 році було встановлено, що люди можуть досягати кращих результатів у присутності інших людей, у порівнянні з тим, коли вони діють на самоті. Цей феномен отримав назву соціальної фасилітації (від англ. *facilitate* – полегшувати або *facility* – легкість, сприятливі умови), тобто особливість людей виконувати краще прості завдання та гірше складні, коли поруч присутні інші, а результати їхньої роботи можна оцінити (Тейлор, 2004).

Аналіз наукової літератури засвідчує, що слово «фасилітація» походить від англійського дієслова «*facilitate*» (саме в такому вигляді воно почало вживатися в англійській мові з 1610 року), яке, у свою чергу, є похідним словом від латинського терміну – «*facilis*» (у перекладі «легкий зручний»). На підставі цього, під фасилітатором розуміємо людину, яка допомагає зробити процес комунікації з іншими людьми простим та легким, тим самим сприяє визначенню особистістю умов для свого активного саморозвитку (Трухан, 2019).

Існуючі дослідження феномена «фасилітація» не пропонують чіткого визначення цього поняття, а іноді, навіть, є суперечливими. Загалом учені використовують такі поняття, як фасилітаційне

спілкування, вплив, педагогічна фасилітація, що передбачають взаємодію між різними суб'єктами процесу, в якому здійснюється фасилітація.

Повертаючись до питання дослідження феномену «соціальна фасилітація», важливо відзначити експерименти Норманна Триплетта. Психолог, який цікавився велосипедними перегонами, аналізуючи саме спортивні змагання, відкрив феномен під назвою «ефект соціальної фасилітації» (Tassou, 2009). Дослідник помітив, що спортсмени демонструють різні результати в індивідуальних та групових змаганнях. Для підтвердження цього, було проведено декілька додаткових соціально-психологічних експериментів і, відповідно, підтверджено ефект соціальної фасилітації в підконтрольному лабораторному дослідженні. Звичайно, експерименти з дослідження «соціальної фасилітації» проводяться вже багато десятиліть і завдяки цьому було виявлено, що на нашу поведінку впливає як факт присутності інших людей, так і факт їх відсутності, що в свою чергу замінюється на фактори очікування оцінювання, конкуренції, дистракції. Оригінальний експеримент Триплетта, що дав змогу встановити феномен соціальної фасилітації, нажаль, не може надати стійких результатів, адже в інших експериментах та з використанням інших задач, отримані результати виявилися суперечливими: в деяких експериментах ефект соціальної фасилітації підтвердився, а в інших виявився протилежним і призвів до погіршення результатів, до ефекту інгібіції.

М. Тасоу у своїй роботі «Креативна фасилітація» розглядає феномен соціальної та психологічної фасилітації саме через процес навчання. Дослідник впевнений, що кожна людина має однакові здібності, але їх прояв залежить від індивідуальних особливостей. Тож, головне питання роботи «Чи можна навчити креативності?» має відповідь «Так. Адже ми всі креативні від народження, а прояв нашої креативності потребує фасилітації (підтримки, направлення)». Це можливо досягти за умови психологічної безпеки під час сприйняття інформації, через створені сприятливі умови та відсутність зовнішнього оцінювання. Вчитель забезпечує умови для розвитку та сприяє творчості тих, хто навчається. Водночас, психологічна безпека створює умови для психологічної свободи, що передбачає формування творчості та самовираження учнів (Tassou, 2009).

У психології фасилітація характеризується як процес полегшення і посилення продуктивності освіти, навчання і виховання, розвиток суб'єктів педагогічної взаємодії за рахунок їх стилю спілкування та особливостей особистості педагога й учня (Шахматова, 2006).

Відповідно до цього важливо виокремити психологічні фактори, що впливають на ефективність педагогічних дій у фасилітативних взаємодіях – це важливість навчання для учнів, конгруентність учителя, психологічна безпека та свобода, створення умов для фасилітативного спілкування. У цьому випадку саме процес навчання є найкращою основою для дослідження питання фасилітації.

Нові поняття «педагог-фасилітатор», «педагогічна фасилітація» у педагогіці і психології виникають на основі теорій, запропонованих у 50-х рр. ХХ ст. К. Роджерсом разом з іншими представниками гуманістичної психології, зокрема у праці «Свобода навчатися» (Шевченко, 2014).

К. Роджерс висвітлює педагога-фасилітатора як гуманістичну особистість, здатну бути собою, мати почуття, власний досвід і встановлювати міжособистісні взаємовідносини. Суб'єкт-суб'єктні взаємини за К. Роджерсом ґрунтуються на емпатії педагога, відкритості, здатності підлаштовуватися під настрій учнів. Таким чином, головна роль майбутнього учителя іноземної мови як педагога-фасилітатора у контексті комунікативного підходу навчання – це стимулювання учнів, підтримка, керування можливостями та їх виявлення у кожного учня. Важливо зазначити, що у сучасній науковій літературі немає також чіткого визначення поняття «педагогічна фасилітація», тому науковці тлумачать його по-різному (Роджерс, 1994).

Зокрема, науковці Г. Волошко, О. Галіцан, А. Москвіна, О. Фісун, трактують педагогічну фасилітацію як взаємодію між педагогом та учнем, що забезпечує створення сприятливих умов до саморозвитку учасників навчального процесу та ґрунтується на засадах гуманізму, толерантності та полісуб'єктності. Саме така взаємодія, з точки зору О. Галіцан, передбачає «пошук способів та засобів гуманізації навчально-виховного процесу» (Трухан, 2019).

Під педагогічною фасилітацією зазвичай розуміють створення такої взаємодії, коли актуалізується індивідуальний досвід учасників, відбувається взаємодія та взаємотрансляція індивідуальних контекстів розуміння навчальної інформації, виникає необхідність і можливість оперативного та індивідуально мотивованого застосування оновленого досвіду, тобто відбувається становлення суб'єктності як стильової характеристики навчальної діяльності (Шевченко, 2014). Опора на суб'єктний досвід учнів стає головним фасилітативним фактором, оскільки саме за таких умов уможливується особистісний їх розвиток (Шевченко, 2014).

Таким чином, проаналізувавши роботи, що досліджують питання фасилітації та фасилітативного процесу, робимо висновок, що педагогічна фасилітація виступає основою навчання майбутніх учителів іноземної мови і сприяє розвитку самостійності і самореалізації. Це пов'язано з тим що сьогодні процес навчання іноземними мовами здебільшого має комунікативний характер і потребує від майбутнього учителя іноземної мови використання фасилітативних умінь, що значно покращують можливості розвитку різних видів мовленнєвої діяльності (говоріння, аудіювання, читання та письма).

Задача майбутніх учителів іноземної мови полягає у сприйманні учня як суб'єкта навчальної діяльності, який допомагає опанувати ключові компетентності сучасності засобами іноземної мови, а отже

створити сприятливу атмосферу уроку, під час якого учні будуть активними, ініціативними, здатними до мислення та роботи в команді, не будуть відчувати тиск, а стурбованість, викликана очікуванням оцінювання буде відсутня.

Враховуючи складність процесу фасилітації, важливо зауважити, що розвиток педагогічної фасилітації відбувається у процесі професійної діяльності та обумовлений індивідуальними якостями майбутніх учителів іноземної мови.

Фасилітативна педагогічна взаємодія вважається ефективною, якщо вона виступає засобом розвитку її учасників – не тільки учнів, а й їх учителя. Сформульовані К. Роджерсом умови ефективності такої взаємодії зводяться до кількох педагогічних вимог, адресованих учителям та всім, хто безпосередньо займається вихованням. Вони полягають у тому, щоб бути щирим, правдивим і гідним довіри; мати щасливу вдачу та зазнавати теплих почуттів, симпатії до вихованця, навіть якщо в окремі моменти він завдає прикрощів, викликає почуття невдоволення (Шевченко, 2014).

Ефективна фасилітативна педагогічна взаємодія передбачає наявність наступних етапів у роботі вчителя, зокрема вчителя іноземної мови:

- схвалення;
- прийняття;
- довіра.

Майбутній учитель іноземної мови повинен схвалювати почуття, думку та особистість учня, намагатися зрозуміти його точку зору, особливості розвитку, тобто сприймати учня як особистість, здатну до різноманітних почуттів. Такий вчитель здатний прийняти байдужість учня, його прагнення до дрібних досліджень, рівно як і спроби досягнути важливих цілей, що загалом означає довіру до учня. Крім того, такий вчитель здатен до емпатії, яка одночасно може заважати навчанню і стимулювати його.

Узагальнюючи вищезазначене, робимо висновок, що педагогічна фасилітація – це такий вид діяльності майбутнього учителя іноземної мови, що допомагає усвідомити особисту цінність та індивідуальність, а також сприяє саморозвитку і самовдосконаленню учнів засобами іноземної мови у контексті комунікативного підходу навчання. Підтримка, емпатія, прийняття особистості учня, віра в його можливості, заохочення і стимулювання його діяльності – основні критерії, через які проявляється педагогічна фасилітація.

Наявність взаємодії між суб'єктами навчально процесу спонукатиме до саморозвитку, самоаналізу та самоосвіти і, як наслідок, учень буде готовий висловити свою думку, брати участь в обговореннях, сперечатися, співпрацювати з іншими учасниками освітнього процесу використовуючи засоби іноземної мови; учитель, у свою чергу, готовий слухати та чути, приймати кожного учня як індивідуальну особистість з

власною точкою зору, заохочувати до навчання, керувати роботою учня або групи використовуючи комунікативний підхід навчання іноземним мовам.

Суб'єктні характеристики учня виявляються у навчальному процесі внаслідок усвідомлення власного ставлення до інших, а також самого себе у стосунках з іншими, завдяки чому він формує самооцінку, що має не аби яке значення у процесі оволодіння іноземними мовами. Саме у міжособистісній взаємодії з педагогами, іншими студентами особистість має змогу інтеріоризувати наукові ідеї, соціальні норми, а також самовиражатися, самореалізуватися й саморозвиватися. Особливе значення для розвитку в учнів зазначених якостей має організація різних видів навчально-пізнавальної діяльності в процесі навчання іноземній мові, в яких він обиратиме активну суб'єктну позицію і вступатиме у різні форми міжособистісної взаємодії з іншими. У різноманітних діях, актах самодіяльності особистість не лише розкривається та виявляє власне «Я», але й формується, самовизначається (Фісун, 2010).

Отже, використання потенціалу педагогічної фасилітації в процесі професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови має вагоме значення для формування якостей сучасного конкурентоздатного професіонала. Розуміння майбутнім учителем іноземної мови значення зміни ролі вчителя на роль фасилітатора надає йому значну перевагу в процесі професійної підготовки, а здатність успішно поєднати у своїй роботі взаємодію з учнями та фасилітативні уміння означає, що педагогічна фасилітація є успішною і навчальний процес з використанням засобів іноземної мови сприятиме створенню такої атмосфери навчання, при якій учні прагнутимуть до вдосконалення, розвитку різних видів мовленнєвої діяльності, матимуть внутрішню мотивацію у процесі вивчення іноземних мов.

Список використаної літератури

- 1. Шлейхер А.** Найкращий клас у світі: як створити освітню систему 21-го століття / пер. з англ. Ганна Лелів. Львів: Літопис, 2018. 296 с.
- 2. Дубасенюк О. А.** Інноваційні освітні технології та методики в системі професійно-педагогічної підготовки. *Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики: монографія* / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. С. 14–47.
- 3. Тейлор Ш.,** Пипло Л., Сирс Д. Социальная психология. СПб.: Питер, 2004. 767 с.
- 4. Трухан Г. В.** Фасилітативні вміння сучасного вчителя: суть, структура, місце в системі педагогічної фасилітації. 2019. №47. Режим доступу: <http://journals.hnpu.edu.ua/index.php/methodics/article/view/2881> (дата звернення 12.11.2020).
- 5. Tassou M.** Creative Facilitation. Delft, Netherlands: VSSD, 2009. URL: <https://www.delftacademicpress.nl/bij/b005extract.pdf> (дата звернення 10.11.2020).
- 6. Шахматова С. И.** Педагогическая фасилитация: особенности формирования и развития. *Профессиональное образование.*

Приложение «Новые педагогические исследования». 2006. № 3. С. 118–126. **7. Шевченко К. О.** Педагогічна фасилітація у контексті професійної компетентності вчителя збірник наукових праць. *Психологічні науки*. 2014. Вип. 2.13 (109). С. 258–263. **8. Rogers C.** Freedom to Learn (3rd ed.). New York, USA: Pearson, 1994. **9. Фісун О. В.** Педагогічна фасилітація як багатозначний феномен. *Збірник наукових праць Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. «Засоби навчальної та науково-дослідної роботи»*. 2010. Вип. 34. С. 133–139.

References

1. Shleifer, A. (2018). Naikrashchii klas u sviti: iak stvoryty osvitynyu system 21 stolittia [The best class in the world: how to create educational system of the 21 th century]. Lviv [in Ukrainian]. **2. Dubasenyuk, O. A.** (2009). Innovaciyni osvichni tekhnologii ta metodyky v systemi profesiyno-pedagogichnoi pidgotovky [Professional pedagogical education: innovative technologies and methods]. *Profesiyna pedagogichna pidgotovka. Profesiyna pedagogichna osvita: innovaciyni tekhnologii ta metodyky* (pp. 14-47). Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka [in Ukrainian]. **3. Tejlor, Sh., Piplo, L. & Sirs, D.** (2004). Social'naya psihologiya [Social psychology]. St. Petersburg: Piter [in Russian]. **4. Truhan, H. V.** (2019). Fasylytatyvni vminnia suchasnogo vchytelia: sut', struktura, mistse v systemi pedagogichnoi fasylytatsii [Facilitative skills of a modern teacher: sense, structure, place in the system of pedagogical facilitation]. №47. Retrieved from <http://journals.hnpu.edu.ua/index.php/methodics/article/view/2881> (Last accessed 12.11.2020) [in Ukrainian]. **5. Tassou M.** Creative Facilitation. Delft, Netherlands: VSSD, 2009. Retrieved from <https://www.delftacademicpress.nl/bij/b005extract.pdf> (Last accessed: 10.11.2020). **6. Shahmatova, S. I.** (2006). Pedagogicheskaya fasilitatsiya: osobennosti formirovaniya i razvitiya [Pedagogical facilitation: peculiarities of formation and development]. *Professional'noe obrazovanie. Prilozhenie «Novye pedagogicheskie issledovaniya»*, 3, 118-126 [in Russian]. **7. Shevchenko, K. O.** (2014). Pedagogichna fasilitatsiia u konteksti profesiinoi kompetentnosti vchytelia [Pedagogical facilitation in the context of professional competence of the teacher]. *Psykhologichni nauky*, 2.13 (109), 258-263 [in Ukrainian]. **8. Fisun, O. V.** (2010). Pedagogichna fasylytatsiia iak bagatoznachnyi fenomen [Pedagogical facilitation as a meaningful phenomenon]. *Zbirnyk naukovykh prats Kharkivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni H. S. Skovorody. «Zasoby navchalnoi ta naukovo-doslidnoi roboty»*, 34, 133-139 [in Ukrainian].

Гусакова О. О. Педагогічна фасилітація в контексті професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови

У статті розглянуто феномен педагогічної фасилітації в контексті професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови. Аналіз

досліджень показав, що термін «педагогічна фасилітація» походить від англійського слова *facilitate* і означає «легкий, зручний». На підставі цього, фасилітатором вважають людину, яка допомагає зробити процес комунікації з іншими людьми простішим та легшим. Не зважаючи на існуючі дослідження термінів «фасилітація» і «педагогічна фасилітація», зазначені терміни потребують додаткового дослідження у контексті професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови через те, що у сучасному світі вивчення іноземних мов посідає одне з найголовніших місць в системі освіти. Було визначено, що комунікативний підхід, що є провідним під час вивчення і викладання іноземної мови і потребує від майбутнього професіонала володіння навичками фасилітації. Ефективна фасилітативна педагогічна взаємодія передбачає наявність наступних етапів у роботі вчителя, зокрема вчителя іноземної мови: схвалення; прийняття; довіра. У статті проаналізовано досвід вітчизняних і зарубіжних вчених, які займалися визначенням понять «соціальна фасилітація», «психологічна фасилітація», «педагогічна фасилітація».

Ключові слова: фасилітація, педагогічна фасилітація, підготовка учителів іноземної мови, професійна підготовка.

Гусакова О. А. Педагогическая фасилитация в контексте профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка

В статье рассмотрен феномен педагогической фасилитации в контексте профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка. Анализ исследований показал, что термин «педагогическая фасилитация» происходит от английского слова *facilitate* и означает «легкий, удобный». На основании этого, фасилитатором считают человека, который помогает сделать процесс коммуникации с другими людьми проще и легче. Несмотря на существующие исследования терминов «фасилитация» и «педагогическая фасилитация», указанные понятия требуют дополнительного исследования в контексте профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка в связи с тем, что в современном мире изучение иностранных языков занимает одно из главных мест в системе образования. Было определено, что коммуникативный подход, является ведущим во время изучения и преподавания иностранного языка и требует от будущего профессионала владения навыками фасилитации. Было определено, что эффективная фасилитативна педагогическое взаимодействие предполагает наличие следующих этапов в работе учителя, в частности учителя иностранного языка: одобрение; принятия; доверие. В статье проанализирован опыт отечественных и зарубежных ученых, занимавшихся определением понятий «социальная фасилитация», «психологическая фасилитация», «педагогическая фасилитация».

Ключевые слова: фасилитация, педагогическая фасилитация, подготовка учителей иностранного языка, профессиональная подготовка.

Husakova O. Pedagogical Facilitation in the Context of Professional Training of Future Foreign Language Teachers

The article considers the phenomenon of pedagogical facilitation in the context of professional training of future foreign language teachers. Analysis of research has shown that the term “pedagogical facilitation” comes from the English word facilitate and means “easy, convenient”. Based on this, a facilitator is considered to be a person who helps to make the process of communication with other people simpler and easier. Despite the existing research on the terms “facilitation” and “pedagogical facilitation”, these terms need additional research in the context of professional training of future foreign language teachers due to the fact that in today's world learning foreign languages is one of the most important places in education. It was determined that a communicative approach that is leading in the study and teaching of a foreign language and requires the future professional to have facilitation skills. It was determined that effective facilitative pedagogical interaction involves the presence of the following stages in the work of teachers, including foreign language teachers: approval; adoption; trust. The article analyzes the experience of domestic and foreign scientists who defined the concepts of “social facilitation”, “psychological facilitation”, “pedagogical facilitation”.

Key words: facilitation, pedagogical facilitation, training of foreign language teachers, professional training.

Стаття надійшла до редакції 25.10.2020 р.

Прийнято до друку 27.11.2020 р.

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

УДК 378.091

DOI: 10.12958/2227-2844-2020-5(336)-97-104

Дехтярьова Олена Олександрівна,

кандидат біологічних наук, доцент, доцент кафедри природничих дисциплін КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія», м. Харків, Україна.

elena.dekhtiarova@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-9617-3333>

Прокопенко Людмила Іванівна,

старший викладач кафедри природничих дисциплін КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія», м. Харків, Україна.

Prokopenko.li1955@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-4888-9438>

АКТУАЛЬНІСТЬ ЗНАНЬ З АНАТОМІЇ, ФІЗІОЛОГІЇ ТА ГІГІЄНИ В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

Одним з провідних напрямів в сучасній державній політиці є збереження і зміцнення здоров'я підростаючого покоління. У зв'язку з цим значно зростає актуальність проблеми фізичного, соціального та психофізіологічного здоров'я дитячого, підліткового і юнацького населення України. Потрібно збільшити кількість педагогів, педагогів-дефектологів, вихователів, які володіють загальними знаннями з анатомії, фізіології і гігієни дітей та підлітків в нормі та патології. Одним з перспективних і необхідних напрямів вдосконалення та оптимізації підготовки здобувачів освіти є продумане викладання відповідної дисципліни.

Анатомія, фізіологія та гігієна людини відноситься до однієї з фундаментальних дисциплін в системі педагогічної освіти, яка вивчається в педагогічних ЗВО в першому семестрі першого курсу. Без глибоких знань цього освітнього компонента неможливе успішне освоєння цілого ряду дисциплін: таких як фізіологія, нейрофізіологія, долікарська допомога, гістологія, біохімія, психологія тощо.

Мета дослідження: розробка та теоретичне обґрунтування методики формування предметних компетентностей в області анатомії, фізіології та гігієни.

Об'єкт дослідження – процес професійної підготовки майбутніх вчителів.

Предмет дослідження – формування предметних компетентностей в галузі анатомії, фізіології та гігієни у педагогічних закладах вищої освіти України.

Завдання – проаналізувати сучасний стан проблеми. Розкрити сутність формування у здобувачів освіти педагогічних ЗВО предметної компетентності в процесі вивчення анатомії, фізіології та гігієни. Провести аналіз останніх досліджень, публікацій сучасних методичних підходів до викладання анатомії, фізіології, гігієни для майбутніх педагогів.

Однією з основних завдань освіти в Україні є підготовка професійних, творчих педагогічних кадрів, здатних до самоосвіти і розвитку своїх професійних якостей, які вміють освоювати нові інформаційні та комунікаційні технології та адаптуватися до вимог сучасної освіти.

У зв'язку з цим відбулося переосмислення вимог до результатів навчання здобувачів вищої освіти, в тому числі і майбутніх педагогів. Наслідком чого став перехід до нових освітніх стандартів вищої професійної освіти, в яких відбулася заміна традиційних категорій освіти, таких як знання, вміння і навички, на категорії – компетенція і компетентність. Спираючись на запити сучасного суспільства, компетентнісний підхід зміщує вектор освіти в бік накопичення особистісного досвіду вирішення пізнавальних, екологічних, практичних, соціально-етичних проблем.

Сучасна школа, поряд з виконанням традиційних дидактичних функцій, зобов'язана забезпечити комфортне та безпечне середовище. Реалізація цих умов неможлива без розуміння педагогами вікових анатомо-фізіологічних особливостей і закономірностей розвитку дитячого, підліткового і юнацького організму, що лежать в основі збереження і зміцнення здоров'я учнів, підтримки їх високої працездатності при виконанні різних видів діяльності. Майбутні педагоги повинні бути готові до забезпечення охорони життя і здоров'я дітей в навчально-виховному процесі та у позаурочній діяльності (Сікорський, 2003).

Знання з анатомії, фізіології та гігієни людини є важливим компонентом в педагогічних закладах вищої освіти, направлений на вирішення багатьох завдань, серед яких слід виділити виховання матеріалістичного світогляду, підготовку до сприйняття інших освітніх компонентів природничого циклу, оволодіння знаннями, навичками і вміннями, необхідними в професійній діяльності, що дозволить забезпечити комфортні, безпечні умови протікання освітнього процесу в школі, дитячому садочку та збереже життя і здоров'я дітей.

Знання про анатомічні та фізіологічні особливості дітей та підлітків потрібні будь-якому педагогу і вихователю для правильної, системної організації навчальних і виховних робіт в школі та дитячому садочку. Наприклад, навчальні заняття, заняття з фізичної культури та трудового навчання будуть успішні лише при врахуванні вікових особливостей учнів. Тільки в цьому випадку навчання в школі сприятиме зміцненню здоров'я і гармонійного розвитку дітей.

Проведення навчальних і виховних заходів в освітніх установах без урахування анатомічних та фізіологічних вікових особливостей може активізувати патологічні зміни в роботі того чи іншого органу, системи або всього організму в цілому.

Вивчення літератури по темі нашого дослідження показало, що багато праць вітчизняних учених присвячено дослідженню професійної підготовки педагогів, педагогів-дефектологів, вихователів, але вивченню цієї теми приділяється дуже мало уваги.

Теоретичні та методичні засади формування професіоналізму майбутніх учителів в Україні розкриваються в працях В. Андрущенко, І. Бех, В. Бондаря, Ю. Бойчук, Л. Волкової, Н. Гузій, О. Дубасенюк, О. Мондич, В. Кременя, В. Кузовльова, В. Лозової, В. Олійника, І. Підласого, В. Сластьоніна Б. Шнян та інші.

Використання інформаційних технологій для вивчення освітніх компонентів розкриваються в працях Н. Бахмат, А. Гуржій, Р. Гуревич, М. Жалдак, Л. Карташова, А. Коломієць, В. Лапінський, Л. Макаренко, Н. Морзе, Л. Петухова та ін. Проблему професійної підготовки вчителів з окремих видів професійної діяльності навчання природознавства, основ здоров'я, екологічної освіти поставала однією з актуальних тем у працях І. Андрусенко, Т. Байбари, В. Бобрицької, В. Горащук, О. Дубогай, В. Єфімової, І. Жаркова, В. Ільченко, Н. Коваль, М. Кукалець (Мондич, 2015).

Вивчення анатомії, фізіології та гігієни сприяє формуванню додаткових компетенцій у бакалаврів педагогічних ЗВО. Викладачу ЗВО необхідно дати здобувачу освіти наукові знання про життєво важливі процеси функціонування організму дитини, навчити їх гігієнічним навичкам та вмінням, що сприяють збереженню здоров'я. Майбутній педагог відповідно повинен знати анатомо-фізіологічні специфіки організму дитини, вікові нормативи, гігієнічні заходи, та застосовувати комплекси оздоровчих заходів в повсякденній педагогічній практиці, так як від цього в більшості випадків залежить збереження і зміцнення здоров'я дітей та підлітків.

При вивченні будь-якої освітньої дисципліни найголовнішим питанням є послідовність викладу і вивчення матеріалу.

Характерною особливістю викладання освітнього компоненту, як складової еколого-валеологічної підготовки здобувачів освіти до здоров'язберігаючої діяльності в освітніх організаціях, є орієнтація на фундаментальну теоретичну підготовку в поєднанні з самостійною дослідницькою, пошуковою, творчою роботою студентів.

Освітній компонент складається з цілого ряду взаємопов'язаних тематик. Кожна тема вивчається за своїм алгоритмом:

- загальні питання вікової анатомії, фізіології і гігієни. Розглядається будова організму і його властивості, онтогенез, календарний і біологічний вік, закономірності зростання і розвитку, а також тканини і їх функціональні особливості;

- вікові особливості опорно-рухового апарату. Розглядається будова скелета людини, профілактика порушень опорно-рухового апарату у дітей, м'язова система, комплексна діагностика рівня фізичного розвитку дитини;

- вікові особливості регуляторних систем організму. Розглядається будова і функції нервової та ендокринної систем;

- вікові особливості репродуктивних систем. Розглядається поняття статевого розвитку і статевого дозрівання, первинні і вторинні статеві ознаки, будова і функції жіночої та чоловічої статевої систем;

- вікові особливості вісцеральних систем і крові. Розглядається будова і функції серцево-судинної, травної, сечовидільної, дихальної систем;

- вікові особливості сенсорних систем і ВНД дітей підлітків. Розглядається будова і функції зорового, слухового, вестибулярного, нюхового, смакового, рухового, соматосенсорного аналізаторів; структурно-функціональна організація кори головного мозку.

Теоретичні заняття проводяться у формі лекцій, з елементами проблемного навчання, діалогу зі першокурсниками, із застосуванням комп'ютерних технологій. Лекція у ЗВО була і залишається найважливішою формою навчання, так як вона забезпечує живе спілкування лектора зі здобувачами освіти. У навчальному процесі в даний час використовуються різні види лекцій: проблемна, інформаційна, лекція-візуалізація, лекція-діалог, лекція-прес-конференція. Лекції, побудовані із застосуванням комп'ютерних технологій, мають особливу продуктивність (Боровець, 2019, Черкасов, Остапюк, Дзевульська, 2015).

Зворотній зв'язок проявляється в самостійній роботі із застосуванням навчального посібника. На практичних заняттях здобувачі освіти проводять дослідження, спостереження і роблять відповідні висновки в кінці заняття. На різних етапах занять застосовуються всілякі прийоми, що сприяють формуванню фізіологічних понять у майбутніх педагогів. У процесі здійснення зворотного зв'язку викладач проводить контроль знань в письмовій та усній формі (Філоненко, 2012).

Для педагогів, педагогів-дефектологів, вихователів, вивчаючи анатомію, недостатньо користуватися тільки малюнками, атласами, книгами та навчальними посібниками. Необхідно спостерігати та вивчати живу людину. Для педагога таке вивчення відіграє особливо важливу роль. У своїй практичній діяльності він завжди має справу з живою людиною. Тому весь процес вивчення анатомії повинен бути спрямований на пізнання живого людського тіла.

Вивчення анатомії, фізіології і гігієни має сприяти формуванню наступних загальних компетенцій:

- Здатність вирішувати завдання в галузі біологічних наук і на межі предметних галузей, що передбачає застосування теорій та методів

природничих наук і характеризується комплексністю та невизначеністю умов.

- Здатність застосовувати знання у практичних ситуаціях.
- Здатність до використання інформаційних технологій.
- Здатність до навчання і самовдосконалення упродовж життя.
- Визнання морально-етичних аспектів професійної діяльності і необхідності інтелектуальної чесності, а також здатність забезпечити безпеку життєдіяльності та біобезпеку.
- Базові теоретичні та методологічні знання в галузі біологічних наук та на межі предметних галузей.
- Здатність використовувати знання й практичні навички в галузі біологічних наук та на межі предметних галузей для дослідження різних рівнів організації живих організмів, біологічних явищ і процесів.
- Вміння ведення дискусії та спілкування в галузі біологічних наук.
- Демонстрування знань основ підтримання гомеостазу організму, клітинних та молекулярних механізмів реалізації цих реакцій, їх регуляції та генетичного контролю, тощо.

В результаті вивчення освітнього компоненту «Анатомія, фізіологія та гігієна» здобувач освіти повинен знати: закономірності індивідуального розвитку дитячого організму; основні вікові особливості, розвиток і становлення функцій різних органів і систем організму дітей та підлітків в умовах повсякденної життєдіяльності, а також при фізичних навантаженнях; умовно-рефлекторні основи процесів навчання і виховання; методи дослідження морфофункціональних особливостей організму дітей і підлітків.

Здобувач освіти повинен вміти: використовувати знання, отримані при вивченні анатомії, фізіології та гігієни в професійній діяльності. Володіти: навичками об'єктивної оцінки функціонального стану організму дітей і підлітків.

Сучасна вища освіта ставить основною метою розвиток у здобувачів освіти потреби у самоосвіті та самовдосконаленні. В умовах переходу на рівневу систему педагогічної освіти різко зростає роль і значення відбору змісту, методів і засобів організації освітнього процесу, що сприяє досягненню студентами рівня професійної компетентності, достатнього для ефективного здійснення в подальшій професійній діяльності.

Під професійною компетентністю вчителя розуміється інтегральна характеристика, яка визначає його здатність вирішувати професійні проблеми і типові професійні завдання, що виникають в реальних ситуаціях педагогічної діяльності, з використанням знань, професійного і життєвого досвіду, цінностей і нахилів.

Для формування компетентності в процесі професійної підготовки необхідно використовувати технології навчання, що вимагають

самостійності, а також зміни характеру взаємодії викладача та здобувачів освіти. При цьому майбутній педагог стає не стільки об'єктом навчання, скільки суб'єктом цього процесу, а викладач – його організатором.

Вивчення освітнього компоненту «Вікова анатомія, фізіологія, гігієна» має на меті дати вчителю необхідний обсяг знань про закономірності росту і розвитку дитячого організму, вікових морфофункціональні особливості його діяльності, про вимоги, що пред'являються до організації навчально-виховної роботи в загальноосвітній школі. Основні завдання вивчення анатомії, фізіології, гігієни складаються в тому, щоб навчити першокурсників синтетичному розумінню будови організму в цілому; дати наукове уявлення про взаємозалежність і єдність структури і функції органів, їх мінливості в процесі філогенезу і онтогенезу; показати взаємозв'язок організму в цілому до мінливих умов середовища; вплив праці і соціальних умов на розвиток і будову організму; в процесі викладання анатомії людини виховувати етичні норми поведінки у здобувачів освіти.

Список використаної літератури

- 1. Боровець О. В.** Сучасні методичні підходи до викладання анатомії та фізіології людини студентам за фахом «Фізична терапія, ерготерапія». *Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та ВНЗ*. Київ, 2019. Вип. 1. С. 191–201.
- 2. Мондич О. В.** Деякі аспекти формування предметної компетентності майбутнього вчителя початкових класів із анатомії та фізіології людини. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Сер.: Педагогічні науки*. Глухів, 2015. Вип. 29. С. 284–287.
- 3. Сікорський П. І.** До проблеми класифікації методів навчання. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*. 2003. Вип. 17. С. 89–98.
- 4. Філоненко М. М.** Психолого-педагогічна готовність викладача ВМНЗ в інноваційних умовах освіти. *Гуманітарний вісник. Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору»*. 2012. Дод. 1 до вип. 27. Т. II (35). К.: Гнозис. С. 333–339.
- 5. Черкасов В. Г., Остапюк Л. І., Дзевульська І. В.** [та ін.]. Анатомічна лекція як важливий засіб формування корпоративної академічної культури. *Медична освіта*. 2015. № 3. С. 90–93.

References

- 1. Borovets, O.** (2019). Suchasni metodychni pidkhody do vykladannia anatomii ta fiziologii liudyny studentam za fakhom «Fizychna terapiia, erhoterapiia» [Modern methodological approaches to teaching human anatomy and physiology to students majoring in «Physical Therapy, Occupational Therapy»]. *Psychological and pedagogical bases of humanization of educational process in school and high school*, 1, 191-201 [in Ukrainian].
- 2. Mondych, O.** (2015). Deiaki aspekty formuvannia predmetnoi

kompetentnosti maibutnoho vchytelia pochatkovykh klasiv iz anatomii ta fiziologii liudyny [Some aspects of the formation of subject competence of the future primary school teacher in human anatomy and physiology]. *Bulletin of Hlukhiv National Pedagogical University named after Oleksandr Dovzhenko. Pedagogical sciences*, 29, 284-287 [in Ukrainian]. **3. Sikorsky, P.** (2003). Do problemy klasyfikatsii metodiv navchannia [To the problem of classification of teaching methods]. *Bulletin of Lviv University. Pedagogical series*, 17, 89–98 [in Ukrainian]. **4. Filonenko, M.** (2012). Psykholoho-pedahohichna hotovnist vykladacha VMNZ v innovatsiinykh umovakh osvity [Psychological and pedagogical readiness of a university teacher in innovative conditions of education]. *Humanitarian Bulletin. Thematic issue «Higher education in Ukraine in the context of integration into the European educational space»*, 27, 333-339 [in Ukrainian]. **5. Cherkasov, V., Ostapiuk, L., Dzevulska, I.** (2015). Anatomichna leksiia yak vazhlyvyi zasib formuvannia korporatyvnoi akademichnoi kultury [Anatomical lecture as an important means of forming corporate academic culture]. *Medical education*, 3, 90-93 [in Ukrainian].

Дехтярєва О. О., Прокопенко Л. І. Актуальність знань з анатомії, фізіології та гігієни в професійній діяльності майбутнього педагога

У статті розглядається роль педагога в формуванні у здобувачів освіти педагогічних ЗВО предметної компетентності в процесі вивчення анатомії, фізіології та гігієни, як основи вивчення освітніх компонентів біологічного циклу. Проведено аналіз останніх досліджень, публікацій сучасних методичних підходів до викладання анатомії, фізіології, гігієни для майбутніх педагогів, педагогів-дефектологів, вихователів. У статті висвітлено особливість викладання освітнього компоненту, як складової еколого-валеологічної підготовки студентів до здоров'язберігаючої діяльності в освітніх організаціях. Проаналізовано компетентності першокурсників у вивченні освітнього компоненту.

Ключові слова: викладання, компетентність, природничі дисципліни, педагогічний ЗВО, освітній компонент, анатомія, фізіологія, гігієна.

Дехтярєва Е. А., Прокопенко Л. И. Актуальность знаний по анатомии, физиологии и гигиене в профессиональной деятельности будущего педагога

В статье рассматривается роль педагога в формировании у соискателей образования педагогических заведений высшего образования предметной компетентности в процессе изучения анатомии, физиологии и гигиены, как основы изучения образовательных компонентов биологического цикла. Проведен анализ последних исследований, публикаций современных методических подходов к преподаванию анатомии, физиологии, гигиены для будущих педагогов, педагогов-дефектологов, воспитателей. В статье освещены особенности

преподавания образовательного компонента, как составляющей эколого-валеологической подготовки студентов к здоровьесберегающей деятельности в образовательных организациях. Проанализированы компетентности первокурсников в изучении образовательного компонента.

Ключевые слова: преподавание, компетентность, естественные дисциплины, педагогический ЗВО, образовательный компонент, анатомия, физиология, гигиена.

Dekhtiarova O., Prokopenko L. Relevance of Knowledge in Anatomy, Physiology and Hygiene in the Professional Activity of the Future Teacher

One of the leading directions in modern public policy is to preserve and strengthen the health of the younger generation. In this regard, the urgency of the problem of physical, social and psychophysiological health of children, adolescents and young people in Ukraine is growing. It is necessary to increase the number of teachers, defectology teachers, educators who possess general knowledge of anatomy, physiology and hygiene of children and adolescents in health and disease. One of the promising and necessary areas for improving and optimizing the training of students is a well-thought-out teaching of the discipline.

The article considers the role of the teacher in the formation of subject competences in the study of anatomy, physiology and hygiene as a basis for studying the educational components of the biological cycle. The analysis of the last researches, publications of modern methodical approaches to teaching of anatomy, physiology, hygiene for future teachers, teachers-defectologists, educators is carried out. The article highlights the peculiarity of teaching the educational component as a component of ecological and valeological preparation of students for health activities in educational organizations. The competencies of first-year students in the study of the educational component are analyzed.

Knowledge of the anatomical and physiological features of children and adolescents is necessary for any teacher and educator for the proper, systematic organization of educational and upbringing work in school and kindergarten.

Key words: teaching, competences, natural disciplines, pedagogical university, educational component, anatomy, physiology, hygiene.

Стаття надійшла до редакції 09.10.2020 р.

Прийнято до друку 27.11.2020 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Упатова І. П.

УДК 378.14:37.015.2

DOI: 10.12958/2227-2844-2020-5(336)-105-116

Котенєва Ірина Сергіївна,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,
м. Старобільськ, Україна.
koteneva_is@ukr.net
<https://orcid.org/0000-0002-4214-8463>

Вовк Сергій Володимирович,

кандидат біологічних наук, доцент кафедри біології та агрономії
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,
м. Старобільськ, Україна.
wolf_sv@ukr.net
<https://orcid.org/0000-0003-2468-3312>

**МЕТОДИКА РОЗВИТКУ ГОТОВНОСТІ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ПРОЕКТУВАННЯ
ІНДИВІДУАЛЬНОЇ МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ**

Інтеграція України у світовий освітній простір, переосмислення ціннісних орієнтацій і стратегій розвитку суспільства, що зумовили модернізацію національної освіти, висувають нові вимоги до особистості вчителя, в тому числі й учителя біології, рівень методичної культури якого має відповідати вимогам часу та контексту реформування освіти.

Потреба українського суспільства в новій генерації конкурентоспроможних учителів, здатних адекватно реагувати на виклики часу, реалізовувати нові освітні стандарти на засадах педагогіки співробітництва, інноваційності, актуалізує пошук ефективних форм і методів формування їхньої методичної культури в процесі професійної підготовки в закладі вищої освіти.

Актуальність формування методичної культури вчителя впливає також із низки державних документів: наказу Міністерства освіти і науки України «Про затвердження кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів» (2013); концепції Нової української школи (2016). В означених документах наголошується на необхідності наближення теоретичної підготовки вчителя до практики, що є важливим для нашого дослідження, оскільки актуалізує проблему формування методичної культури вчителя біології, яка в широкому значенні й полягає в ефективному застосуванні здобутих знань на практиці.

Мета статті – обґрунтувати методику розвитку готовності майбутніх учителів до проектування індивідуальної методичної системи.

Питанням професійної підготовки вчителів в цілому та формування їх методичної культури присвячені публікації сучасних науковців Н. Грицай, А. Дану, І. Кореневої, Н. Нагорної та О. Пташенчук.

Висвітленню окремих аспектів формування методичної культури педагогів у сучасних умовах присвячено низку дисертаційних досліджень, зокрема: Т. Бережної А. Карачевцевої, С. Кичкиної, І. Княжевої, Л. Плеханової.

Грунтовний аналіз сучасних наукових поглядів дозволив визначити, що під методичною підготовкою як складової професійної підготовки розуміють цілеспрямоване формування комплексу методичних компетентностей у майбутніх фахівців у контексті розв'язання методичних задач.

Процес підготовки майбутнього вчителя на сучасному етапі можна умовно поділити на такі основні компоненти:

- загальна підготовка (методологічно-розвивальна);
- спеціально-професійна (психолого-педагогічна, методична);
- особистісна підготовка (самовиховання особистості майбутнього вчителя, його самовизначення). Оскільки методичний компонент є складовою означеного процесу, схарактеризуємо його.

Структура методичної підготовки майбутнього вчителя вбачається нами як системно-структурний об'єкт, розбудова якого стає основою спеціального дидактичного дослідження. На її основі базується розробка науково-обґрунтованої програми методичної підготовки вчителя, згідно з якою він має володіти знаннями про закономірності побудови шкільного курсу та розгортання навчального матеріалу в цілому і його окремих структурних елементів зокрема. Майбутньому вчителю необхідно знати теоретичні основи побудови навчального матеріалу як на рівні шкільних програм (різних рівнів), так і на рівні навчальних посібників (різних рівнів).

Проблема формування методичної культури майбутніх учителів у сучасній науці досліджувалася з позиції культурологічного, аксіологічного, компетентнісного, системного, особистісно-діяльнісного підходів, що дозволило нам розглядати цей процес як складний, багатогранний, педагогічно спрямований і такий, що характеризується керованістю, організованістю та передбачуваністю результатів.

Феномен «методична культура майбутніх учителів» є складовою категорійного поля в ієрархії понять: «культура» – «культура особистості» – «професійна культура» – «професійно-педагогічна культура» – «методична культура».

Методична культура майбутнього вчителя – це інтегративна сукупність його професійних та особистісних цінностей і якостей та методичної компетентності, яка дозволяє творчо здійснювати майбутню методичну діяльність на основі рефлексії, набутого досвіду та саморозвитку з урахуванням нормативних вимог держави. В структурі методичної культури майбутніх учителів сучасні дослідники виділяють

професійно значущі якості та методичну творчість, які надають методичній діяльності вчителя яскраво-вираженого особистісного характеру. Саме тому проблема особистості вчителя залишається актуальною на кожному етапі історичного розвитку суспільства. Адже саме вчитель, здійснюючи зв'язок поколінь, передає та поширює досягнення людської культури, формує особистість майбутнього покоління.

Формування методичної культури майбутніх учителів у процесі професійної підготовки в ЗВО – це цілеспрямований вплив на особистість з метою розвитку і вдосконалення її ціннісних орієнтацій, професійних якостей, знань, умінь і навичок та здатності до здійснення в майбутньому ефективної методичної діяльності.

Сучасні наукові дослідження довели необхідність формування в майбутнього вчителя методичної культури, складовою якої ми визначаємо індивідуальну методичну систему.

Індивідуальна методична система відбиває педагогічні ідеали, цінності, внутрішню позицію й досвід професійної діяльності майбутнього вчителя, його особистісні якості та систему взаємин зі студентами. Науково обґрунтовано, що в становленні індивідуальної методичної системи вагомим чинником є саме активна позиція викладача. Система його поглядів, переконань і ціннісних орієнтацій у сукупності з емоційно-оцінним ставленням до педагогічної діяльності можуть служити рушійною силою в напрямку самовдосконалення вчителя, що, в свою чергу, може бути джерелом методичного натхнення й прагнення до створення власної методичної системи.

При цьому необхідно зазначити, що проектування індивідуальної методичної системи майбутнього вчителя є складним процесом у силу складності й неоднозначності уявлень самої методичної системи. Складність такої роботи визначається ще й тим, що мова йде про майбутніх учителів, у яких, як правило, відсутній досвід професійної діяльності. Це зумовлює правомірність висновку про те, що до проектування індивідуальної методичної системи майбутнього вчителя потрібно готувати в процесі професійної підготовки в закладі вищої освіти.

У нашому дослідженні ми спираємося на положення про те, що підготовка майбутнього вчителя до проектування індивідуальної методичної системи є цілеспрямованою педагогічною роботою, яка здійснюється в рамках освітнього процесу в ЗВО. Результат цієї підготовки залежить від того, наскільки ефективно в закладі вищої освіти налагоджений освітній процес.

Структура досліджуваного феномену – готовності майбутнього вчителя до проектування індивідуальної методичної системи – представлена нами чотирма компонентами: мотиваційно-моделюючим, когнітивно-проектувальним, технологічним і рефлексивно-оцінним. Зазначені компоненти повністю відбивають процес формування

готовності майбутнього вчителя до проектування індивідуальної методичної системи, а їхній розвиток відбувається послідовно в процесі спеціально організованої діяльності фахової підготовки в закладі вищої освіти.

Під «спеціально організованою діяльністю» ми розуміємо таку організацію освітнього процесу в ЗВО, що передбачає створення додаткових педагогічних умов, які забезпечать найбільш сприятливе середовище для розвитку готовності майбутнього фахівця до проектування індивідуальної методичної системи. Здійсненню такої діяльності буде сприяти спеціально розроблена методика, яка «в загальному вигляді являє собою сукупність методів, приймів і засобів доцільного здійснення будь-якої роботи» (Кларин, 1995).

Ґрунтовний аналіз сучасних наукових досліджень у галузі навчання майбутніх фахівців вияв доцільність розробки методики в контексті теорії курикулуму (від англ. curriculum). Використання цієї теорії обумовлює пошук відповідей на низку взаємозалежних питань: хто навчається (адресат), для чого ведеться викладання, чому навчати (зміст), як навчати (технології), за допомогою чого навчати (засоби), наскільки ефективним є навчання (контроль і оцінка). Відповідно до цього, пропонується методика розвитку готовності майбутнього викладача до проектування індивідуальної методичної системи представлена в кілька етапів.

Перший етап – визначення часу тривалості роботи й складових етапів методики. Вивчення педагогічної, психологічної й методичної літератури з питань навчання дозволило встановити, що найбільш доцільним періодом підготовки молодого викладача до проектування індивідуальної методичної системи є два роки. Це дозволило виділити наступні 4 етапи тривалістю один навчальний семестр (півроку):

- 1 крок (мотиваційний) – створення установки на необхідність оволодіння системою знань і практичних умінь в області методичного проектування, формування стійкої мотивації до побудови власної педагогічної кар'єри, усвідомлення місця й ролі методичної системи в майбутній професійно-педагогічній діяльності;

- 2 крок (когнітивний) – засвоєння знань, необхідних для проектування власної методичної системи, освоєння способів конструювання на прикладі окремих параметрів цілісного освітнього процесу (проектування робочих програм, дидактичних цілей і завдань навчального предмета, практичних завдань, практичних та лабораторних занять; вибір форм і методів навчання, форм контролю й оцінювання знань тощо);

- 3 крок (технологічний) – проектування й реалізація методичної системи в реальній життєдіяльності закладу освіти за допомогою створення розгорнутих, практично реалізованих умов актуалізації сценаріїв лекційних, практичних і лабораторних занять, створення розгорнутих проєктів уроків різних типів, їхній аналіз і пробне

проведення в закладі освіти під час виробничої практики або методом мікрОВикладання на заняттях з методики навчання;

- 4 крок (рефлексивний) – розвиток умінь виділяти критерії, показники та оцінки, аналізувати запропоновані проекти, здійснювати прогнози успішності їхньої практичної реалізації.

Другий етап – постановка завдань для кожного етапу методики. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури, результатів констатуючого експерименту і виділених етапів методики розвитку готовності майбутнього вчителя до проєктування індивідуальної методичної системи був розроблений наступний комплекс завдань.

- Завдання мотиваційного кроку:
 - пропаганда важливості наукових і методичних знань у педагогічній діяльності;
 - залучення майбутніх учителів до побудови траєкторії власної професійно-педагогічної кар'єри;
 - формування інтересу до пошуку інформації методичного змісту;
 - формування навичок самоаналізу сильних і слабких сторін у галузі методичної роботи.

- Завдання когнітивного кроку:
 - збагачення теоретичних знань про методичні проекти, про інноваційні методи, форми, технології та методики роботи;
 - розвиток аналітичних, комунікативних і рефлексивних здібностей;
 - впровадження нових форм створення інноваційного освітнього середовища в закладі освіти;
 - реалізація власної програми підвищення методичної майстерності.

- Завдання технологічного кроку:
 - розвиток аналітичних і проєктувальних здібностей майбутнього вчителя в процесі фахової підготовки в ЗВО;
 - освоєння алгоритмів методичного проєктування;
 - активізація прагнення майбутніх учителів до колективного пошуку рішення проблем методичного характеру;
 - формування навичок успішної взаємодії з колегами;
 - освоєння різноманітних форм і методів методичної роботи.

- Завдання рефлексивного кроку:
 - спонукання майбутніх учителів до самоаналізу й самооцінки готовності до проєктування індивідуальної методичної системи, створення та використання індивідуального методичного портфоліо;
 - стимулювання рефлексії особистих досягнень у методичній роботі.

Третій етап – розробка змісту навчання. Оскільки зміст навчання визначається його спрямованістю (в нашому випадку навчання майбутніх учителів проєктуванню індивідуальної методичної системи), тому для здійснення цього процесу відбиралися як базисні знання (сукупність основних знань, зміст яких становить своєрідне ядро, яке зв'язує в єдине ціле всю теоретичну підготовку майбутніх учителів до методичного

проектування: основні терміни, поняття, теоретичні концепції), так і варіативні (це система різноманітної інформації, що дозволяє майбутнім учителям в конкретному випадку вибрати найбільш оптимальний варіант розв'язання завдання).

Визначений зміст навчання одержав відбиття в «Програмі формування методичної культури майбутніх учителів», яка побудована за модульним принципом. Необхідно зазначити, що модульне навчання належить до покоління гнучких освітніх технологій і дозволяє в комплексі вирішувати такі завдання, як: відбір, оптимізація й структурування змісту навчання на діяльній основі; забезпечення можливостей варіативного вивчення змісту навчання; адаптація програм навчання до різного рівня підготовки учнів; швидке коректування й відновлення змісту навчання.

Основою для формування модулів «Програми формування методичної культури майбутніх учителів» обраний процес проектування методичної системи В. Беспалька, який являє собою три шаблі: моделювання, проектування й конструювання (Беспалько, 1995). Спираючись на наукові розробки В. Беспалька, ми визначили та розробили три основні освітні модулі й два додаткові. Схарактеризуємо їх.

Перший модуль – аналітичний (додатковий) – проведення SWOT-аналізу своїх сильних і слабких сторін в області методичного проектування, побудова індивідуальної траєкторії сходження до власної методичної майстерності.

Другий модуль – моделювання – розробка мети, створення педагогічної системи, процесів або ситуацій і основних шляхів їх досягнення.

Третій модуль – проектування – подальша розробка створеної моделі й доведення її до рівня практичного використання.

Четвертий модуль – конструювання – деталізація створеного проекту, наближення його для використання в конкретних реальних умовах.

П'ятий модуль – рефлексивний (додатковий) – оцінка змін, що відбулися, зіставлення запланованих і фактичних показників.

Четвертий етап – добір методів, прийомів і форм педагогічної роботи. Основним принципом навчання в ЗВО є діалогічна взаємодія, яка здійснюється в малих групах на основі кооперації й співробітництва, ігровій і тренінговій організації навчання. За такого навчання викладач виступає в ролі тьютора – помічника або джерела інформації. Тому центральне місце в його діяльності займає не окремий студент як індивід, а група взаємодіючих студентів, які стимулюють і активізують один одного. Як відзначає Б. Бадмаєв, «при застосуванні активних методів сильніше всього діє на інтелектуальну активність дух змагання, суперництва, який проявляється, коли люди колективно шукають істину. Крім того, діє такий психологічний феномен як зараження (не наслідування, а саме зараження), і будь-яка висловлена сусідом думка

здатна мимоволі викликати власну, аналогічну або близьку до висловленої, або, навпаки, зовсім протилежну» (Бадмаєв, 1999). Найбільш повно ці ефекти проявляються за ігрових і тренінгових формах проведення занять. Крім того, важливим моментом є вибір форми організації навчання – «це зовнішнє вираження погодженої діяльності вчителя й учня, що здійснюється у встановленому порядку й певному режимі» [9]. В якості форм організації навчання ми обрали індивідуальну й групову форми. Враховуючи, що метод навчання – це спосіб досягнення будь-якої мети, розв'язання конкретного завдання (Панина, Вавилова, 2006), нами обрані наступні методи навчання майбутніх учителів: «мозкова атака», «круглий стіл», ділові й рольові ігри, тренінги, презентації, дискусії, кейс-метод, практичні вправи, моделювання педагогічних ситуацій.

П'ятий етап – апробація розробленої методики. Як було зазначено вище, методика представлена чотирма етапами, кожен з яких був спрямований на розвиток відповідного компонента досліджуваної готовності майбутніх учителів до проектування індивідуальної методичної системи.

Мотиваційний крок спрямований на розвиток мотиваційно-моделюючого компонента готовності майбутнього учителя до проектування індивідуальної методичної системи. Цей процес буде успішним при дотриманні наступної педагогічної умови – залученні майбутніх учителів до побудови й коректування індивідуальної траєкторії професійної кар'єри. Залучення студентів до планування й проектування свого професійного майбутнього включає: визначення своїх життєвих цілей (особистих і професійних), оцінку своїх здібностей (складання балансу особистих успіхів і невдач), визначення засобів досягнення цілей, деталізацію кар'єрних планів, роботу з картою спостережень (дозволяє оцінити рівень саме методичної майстерності майбутнього вчителя), аналіз і обговорення карт спостережень, коректування власної акмеограми.

Когнітивний крок спрямований на розвиток когнітивно-проектуючого компонента готовності майбутніх учителів до проектування індивідуальної методичної системи на основі запровадження в навчальний процес «Програми формування методичної культури майбутніх учителів», робота в якій побудована з використанням дискусійних, ігрових і тренінгових методів навчання. Напрямки роботи в зазначеній програмі включають індивідуальну й групову методичну роботу майбутніх учителів; вивчення й узагальнення кращого педагогічного досвіду; керівництво самостійною роботою тощо.

Технологічний крок спрямований на розвиток конструктивно-технологічного компонента готовності майбутніх учителів до проектування індивідуальної методичної системи, ефективність якого підвищується за умови активного залучення майбутніх учителів до

розробки варіативних навчальних програм, форм, методів і технологій навчання в процесі фахової підготовки.

Розробляючи технологічний етап, ми враховували основне положення теорії діяльності Л. Виготського та О. Леонтьєва про те, що джерелом активності особистості стає діяльність, заснована на свідомому, соціально-значущому відношенні, яке пробуджується внутрішньою зацікавленістю. В Програмі цим кроком передбачені відвідування майбутніми вчителями уроків різних типів під час виробничої практики в закладах середньої освіти, занять досвідчених викладачів ЗВО, знайомство з педагогічним досвідом району, міста та області. На даному етапі ініціюється проведення майстер-класів.

Рефлексивний крок спрямований на розвиток рефлексивно-оцінного компонента готовності майбутніх учителів до проектування індивідуальної методичної системи за умов створення в освітньому середовищі наступної педагогічної умови – забезпечення інформаційної взаємодії між суб'єктами освітнього процесу. Успіх цього кроку забезпечують наступні прийоми: заповнення й ведення «Карти успіху власної методичної роботи», участь майбутніх учителів у проведенні майстер-класів, мікрОВикладання на заняттях з методики, вправи та ігри «Експрес-урок», «Шифрувальник-дослідник», «Акрослова», «Імпровізація», «Конкурсний відбір», «Передай далі», ділова гра «Кроки до власного методичного акме», вправи «Я креативний учитель», «Колесо власної творчості»; короткі опитування (що запам'ятав, що не зрозумів, що було важким); проведення інтернет-консультацій; методичні огляди-конкурси, конкурс майбутніх учителів «Педагогічні надії», «Конкурс методичної майстерності» тощо.

Шостий етап – зіставлення отриманих результатів із планованими й внесення коректив у розроблену методику. Оскільки науковий експеримент ще триває, опис цього процесу в рамках статті ми не наводимо.

Резюмуючи сказане вище, відзначимо, що методика розвитку готовності майбутніх учителів до проектування індивідуальної методичної системи включає комплекс методів, що охоплюють увесь процес розвитку розглянутої готовності: від систематизації наявних у майбутнього вчителя знань про методичну систему до контролю його ефективності. Представлена методика дозволяє ґрунтовно охарактеризувати готовність майбутнього учителя до проектування індивідуальної методичної системи й залучити студентів у цей процес; виявляти й успішно розв'язувати проблеми, які виникають у майбутній професійній діяльності; розкривати нові можливості й перспективи розвитку досліджуваної готовності майбутніх учителів до проектування індивідуальної методичної системи. Особливо значимим є те, що запропонована методика сприяє розвитку кожного зі структурних компонентів досліджуваної готовності майбутніх учителів до проектування індивідуальної методичної системи: мотиваційно-моделюючого, когнітивно-проектувального, конструктивно-технологічного й рефлексивно-оцінного, і розрахована на безпосереднє використання зазначених методів у професійній підготовці майбутніх учителів у ЗВО.

Список використаної літератури

1. Акмеология: учебник / под общ. ред. А. А. Деркача. Москва: Изд-во РАГС, 2002. 650 с. **2. Анцыферова Л. И.** Развитие личности и проблемы геронтопсихологии. Москва: Изд-во институт психологии РАН, 2004. 414 с. **3. Бодалев А. А.** Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения. Москва: Флинта, 1998. 168 с. **4. Беспалько В.** Педагогика и прогрессивные технологии. Москва: ИПОМО Россия, 1995. 336 с. **5. Беспалько В.** Слагаемые педагогической технологии. Москва: Просвещение, 1989. 192 с. **6. Бадмаев Б. Ц.** Методика преподавания психологии: учеб.-метод. пособие для преподавателей и аспирантов вузов. Москва: Гуманит изд. центр ВЛАДОС, 1999. 304 с. **7. Друžilов С. А.** Становление профессионализма человека как реализация индивидуального ресурса профессионального развития. Новокузнецк: ИПК, 2002. 242 с. **8. Кларин М. В.** Инновации в мировой педагогике. Рига: НПЦ «Эксперимент», 1995. 176 с. **9. Панина Т. С., Вавилова Л. Н.** Современные способы активизации обучения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. 2-е изд., стер. Москва: Издательский центр «Академия», 2006. 176 с. **10. Степанова Е. И.** Психология взрослых – экспериментальная акмеология. Санкт-Петербург: Изд-во «Алетейя», 2000. 288 с.

References

1. Derkach, A. A. (2002). Akmeologiya [Akmeology]. Moskva: Izd-vo RAGS [in Russian]. **2. Antsyferova, L. I.** (2004). Razvitie lichnosti i problemy gerontopsikhologii [Personality development and the problems of gerontopsychology]. Moskva: Izd-vo institut psihologii RAN [in Russian]. **3. Bodalev, A. A.** (1998). Vershina v razvitii vzroslogo cheloveka: kharakteristiki i usloviya dostizheniya [The top of the development of an adult: characteristics and conditions of achievement]. Moskva: Flinta [in Russian]. **4. Bespalko, V.** (1995). Pedagogika i progressivnye tekhnologii [Education and advanced technologies]. Moskva: IPO MO Rossiya [in Russian]. **5. Bespalko, V.** (1989). Slagaemye pedagogicheskoy tekhnologii [The terms of educational technology]. Moskva: Prosveshchenie [in Russian]. **6. Badmaev, B. T.** (1999). Metodika prepodavaniya psikhologii [Methods of teaching psychology]. Moskva: Gumanit izd. centr VLADOS [in Russian]. **7. Druzhilov, S. A.** (2002). Stanovlenie professionalizma cheloveka kak realizatsiya individual'nogo resursa professional'nogo razvitiya [Becoming a professional human resource as the implementation of individual professional development]. Novokuznetsk: IPK [in Russian]. **8. Clarin, M. V.** (1995). Innovatsii v mirovoy pedagogike [Innovations in pedagogy of the world]. Riga: NPC «Ehksperiment» [in Russian]. **9. Panina, T. S. & Vavilova, L. N.** (2006). Sovremennye sposoby aktivizatsii obucheniya [Modern methods of enhancing learning]. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya» [in Russian]. **10. Stepanova, E. I.** (2000). Psikhologiya vzroslykh – eksperimental'naya akmeologiya [Adult Psychology – Experimental Psychology]. Sankt-Peterburg: Izd-vo «Aletejya» [in Russian].

Котенева І. С., Вовк С. В. Методика розвитку готовності майбутніх учителів до проектування індивідуальної методичної системи

Стаття присвячена розгляду деяких засад професійної підготовки майбутніх учителів.

У статті теоретично обґрунтована методична культура майбутнього вчителя як інтегративна сукупність його професійних та особистісних цінностей і якостей та методичної компетентності, що дозволяє творчо здійснювати майбутню методичну діяльність на основі рефлексії, набутого досвіду та саморозвитку з урахуванням нормативних вимог держави. Схарактеризований процес методичної підготовки майбутнього вчителя дозволив запропонувати структуру методичної підготовки. Визначено, що індивідуальна методична система відбиває педагогічні ідеали, цінності, внутрішню позицію й досвід професійної діяльності майбутнього вчителя, його особистісні якості та систему взаємин.

В контексті теорії курикулуму (від англ. curriculum) обґрунтовано методика розвитку готовності майбутніх учителів до проектування індивідуальної методичної системи, етапи та кроки якої детально схарактеризовані.

Визначено структуру досліджуваного феномену – готовності майбутнього вчителя до проектування індивідуальної методичної системи, що представлена чотирма компонентами (мотиваційно-моделюючим, когнітивно-проектувальним, технологічним і рефлексивно-оцінним). Визначений зміст навчання одержав відбиття в «Програмі формування методичної культури майбутніх учителів», яка побудована за модульним принципом.

Зроблено висновок, що методика розвитку готовності майбутніх учителів до проектування індивідуальної методичної системи включає комплекс методів, що охоплюють увесь процес розвитку розглянутої готовності: від систематизації наявних у майбутнього вчителя знань про методичну систему до контролю його ефективності. Вона сприяє розвитку кожного зі структурних компонентів досліджуваної готовності майбутніх учителів до проектування індивідуальної методичної системи: мотиваційно-моделюючого, когнітивно-проектувального, конструктивно-технологічного й рефлексивно-оцінного, і розрахована на безпосереднє використання зазначених методів у професійній підготовці майбутніх учителів у ЗВО.

Ключові слова: професійна підготовка, методична культура, індивідуальна методична система, проектування, готовність до проектування індивідуальної методичної системи.

Котенева І. С., Вовк С. В. Методика розвитку готовності майбутніх учителів до проектування індивідуальної методичної системи

Стаття посвящена проблемі професійної підготовки майбутніх учителів.

Дано теоретическое обоснование методической культуры будущего учителя как интегративной совокупности его профессиональных и личностных ценностей, качеств и методической компетентности, которая позволяет творчески осуществлять будущую методическую деятельность на основе рефлексии, приобретенного опыта и саморазвития с учетом нормативных требований государства. Охарактеризованный процесс методической подготовки будущего учителя позволил предложить структуру методической подготовки. Определено, что индивидуальная методическая система отображает педагогические идеалы, ценности, внутреннюю позицию и опыт профессиональной деятельности будущего учителя, его личностные качества и систему взаимоотношений.

В контексте теории курикулума (от англ. curriculum) обоснована методика развития готовности будущих учителей к проектированию индивидуальной методической системы, этапы и шаги которой охарактеризованы.

Определена структура исследуемого феномена – готовности будущего учителя к проектированию индивидуальной методической системы, которая представлена четырьмя компонентами (мотивационно-моделирующим, когнитивно-проектировочным, конструктивно-технологическим и рефлексивно-оценочным). Содержание обучения нашло отражение в «Программе формирования методической культуры будущих учителей», которая построена по модульному принципу.

Сделан вывод: методика развития готовности будущих учителей к проектированию индивидуальной методической системы включает комплекс методов, которые охватывают весь процесс развития рассмотренной готовности: от систематизации имеющихся у будущего учителя знаний о методической системе до контроля его эффективности. Это способствует развитию каждого структурного компонента исследуемой готовности будущих учителей к проектированию индивидуальной методической системы: мотивационно-моделирующего, когнитивно-проектировочного, конструктивно-технологического и рефлексивно-оценочного. Предложенная методика рассчитана на использование в профессиональной подготовке будущих учителей в учреждениях высшего образования.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, методическая культура, индивидуальная методическая система, проектирование, готовность к проектированию индивидуальной методической системы.

Koteneva I., Vovk S. The Technique of Development of Readiness of the Future Teachers to Designing of Individual Methodical System

Article is devoted to a problem of vocational training of the future teachers.

The theoretical substantiation of methodical culture of the future teacher is given, as integrative set of its professional and personal values, qualities and methodical competence which allows to carry out creatively the future

methodical activity on the basis of a reflexion, the got experience and self-development taking into account standard requirements of the state. The characterised process of methodical preparation of the future teacher has allowed to offer structure of methodical preparation. It is defined that the individual methodical system displays pedagogical ideals, values, an internal position and experience of professional work of the future teacher, its personal qualities and system of mutual relations.

In a theory context curriculum (from English curriculum), it is proved a technique of development of readiness of the future teachers to designing of individual methodical system, stages and steps which are characterised.

The structure of an investigated phenomenon - readiness of the future teacher for designing of individual methodical system which is presented by four components (motivational -modeling, cognitive- designing, constructive-technological and reflexive-estimated) is defined. The training maintenance has found reflexion in «The program of formation of methodical culture of the future teachers» which is constructed by a modular principle.

The conclusion is drawn - the technique of development of readiness of the future teachers to designing of individual methodical system includes a complex of methods which cover all development of the considered readiness: from ordering of knowledge available for the future teacher about methodical system before control of its efficiency. It promotes development of each structural component of investigated readiness of the future teachers to designing of individual methodical system: motivational-modeling, cognitive-designing, constructive-technological and reflexive-estimated. The offered technique is designed on use in vocational training of the future teachers in higher education establishments.

Key words: vocational training, methodical culture, individual methodical system, designing, readiness for designing of individual methodical system.

Стаття надійшла до редакції 05.10.2020 р.

Прийнято до друку 27.11.2020 р.

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

УДК 378.015.3.016:745/749

DOI: 10.12958/2227-2844-2020-5(336)-117-125

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>

КРЕАТИВНІСТЬ В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО МИСТЕЦТВА

На початку третього тисячоліття в умовах реформування й оновлення системи вищої освіти України, спрямованої на інтеграцію до європейського простору, з одного боку, і на збереження традиційних методик професійної підготовки фахівців декоративно-прикладного мистецтва, з іншого, особливої актуальності набувають завдання формування креативної компетентності майбутніх фахівців, які б володіли високим рівнем творчої діяльності.

У зв'язку з цим виняткового значення набуває підготовка майбутніх фахівців декоративно-прикладного мистецтва, розвинених спеціалістів, фахівців нового покоління, здатних адекватно сприймати, тонко і високо цінувати мистецтво, зберігати національні традиції, примножувати духовні й матеріальні надбання. Одним з головних завдань у сучасній педагогічній теорії і практиці постає формування креативної компетентності майбутніх фахівців саме декоративно-прикладного мистецтва. Благодатним джерелом формування креативності виступає декоративно-прикладне мистецтво.

Проблемі дослідження та взаємозв'язку понять творчості і креативності присвячено чимало наукових робіт вчених, педагогів, психологів, філософів. Так, у психолого-педагогічній науці загальні питання формування творчої особистості досліджували І. Бех, Л. Виготський, Г. Костюк, В. Крутецький, О. Леонтєв, С. Рубінштейн, Т. Лубенець, І. Зимня; процес творчості, сутність творчої діяльності, її етапи та методи розглядали С. Альтшуллер, А. Горальській, О. Матейко, В. Романець, В. Розумовський, О. Тихомиров, Я. Пономарьов, В. Шубинський, С. Сисоева та ін.

Проблему формування креативності студентської молоді репрезентовано в дослідженнях останніх років (В. Боксгорн, І. Брякова, Ю. Варлакова, І. Гриненко, Т. Гусєва, Т. Желткова, О. Куцевол, В. Мороз, І. Шахіна).

Вища професійна освіта повинна базуватися на принципах креативності, тобто орієнтуватися в першу чергу на розвиток навичок і умінь, а також на формування у студентів певного ставлення до діяльності і їх реальної поведінки, що досягається шляхом зміни логіки і змісту дисциплін, трансформації методики презентації знань, комп'ютеризації і інформатизації освіти, її нової методології та організації (Калініна, 2017).

Відсутність наукових розроблень щодо зазначеної проблеми, виконаних з позицій педагогічної науки, з одного боку, і необхідність посилення уваги стосовно формування креативної компетентності майбутніх фахівців декоративно-прикладного мистецтва, з іншого, зумовили вибір теми статті.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні необхідності формування креативності у системі професійної підготовки майбутніх фахівців декоративно-прикладного мистецтва та здійснити диференціацію сутності понять «креативність» і «творчість».

Уперше термін «креативність» використав Д. Симпсон, який ще у 1922 році позначив цим словом здатність особистості відмовлятися від стереотипів у мисленні. Поняття «креативність» у психолого-педагогічній науці набув поширення у 60-ті роки минулого століття.

В контексті наукових досліджень проблем продуктивного мислення й вивчення можливостей інтелекту людини, довготривалі експериментальні дослідження Л. Термана у школах Сполучених Штатів спостереження за обдарованими людьми дозволило зробити висновок, що для досягнення видатних результатів у різних сферах діяльності часто потрібен не високий інтелект, який вимірюється за допомогою IQ, а дещо інша складна якісна своєрідність психіки особистості, яка розвиває здатність генерувати нові, оригінальні ідеї, знаходити нетрадиційні способи розв'язування проблемних задач. Саме така якість була визначена на початку 50-х років минулого століття як «креативність». Саме поняття «креативність» як здатність до творчості послабила могутність поняття «інтелект» як особистісної характеристики обдарованості (Антонова, 2017).

Багатозначність поняття креативності потребує інтеграції знань із різних наук психології, педагогіки, економіки, філософії, соціології, логіки, менеджменту, філології та ін., які пояснюють сутність і специфіку дефініції, вимоги, які вона висуває до особистості.

Науковцями було проведено чимало науково-експериментальних робіт по дослідженню творчості, творчого та креативного мислення, розвитку творчого потенціалу людини, натомість, слід відзначити, що єдиної точки зору щодо розуміння природи креативності, особливостей її прояву, її структури та механізмів досі не існує. В більшості структурах креативності, представлених різними вченими, не визначається базовий компонент, що робить неможливим визначення основи креативності, без якої вона не може реалізуватися (Воробйова, 2012).

На основі аналізу сучасних досліджень стосовно цього явища можна зробити висновок, що нині все ще немає однозначної відповіді на запитання, чи існує креативність як явище взагалі, чи є вона науковою дефініцією, чи процес креативності є самостійним по відношенню до творчого процесу, чи креативність – це результат комплексу психічних процесів.

На сьогодні, може викликати сумніви у доцільності введення іншомовного терміну поняття «креативність», оскільки існує у психолого-педагогічній літературі поняття «творчість», натомість вони не вважаються синонімічними. Диференціація цих понять полягає в тому, що поняття «креативність» визначає не стільки певну творчу здібність або сукупність здібностей, скільки як здатність до творчості. Звідси вищезазначені поняття є близькими в лексичному значенні, проте не ідентичні.

Багато українських учених не визнають факт існування креативності як автономної, універсальної здібності, оскільки творчість завжди безпосередньо пов'язана з певним видом діяльності, тому існує художня творчість, наукова творчість, технічна творчість та ін. (Антонова, 2012). Однак більшість вчених у світі схиляються до того, що природа творчості єдина, а тому і здатність до творчості універсальна, тобто набувши навички діяти у будь-якій сфері діяльності, людина легко може перенести цей досвід у будь-яку іншу, саме тому здатність до творчості розглядається як відносно автономна, самостійна здібність.

Очевидно, креативна особистість має незгасиму потребу в постійному саморозвитку, самореалізації та самоствердженні через розширення кругозору, збільшення обсягу знань, умінь та навичок. Тільки креативний педагогічний працівник може бути куратором і модератором креативної особистості учня (Курмишева, 2015). Тому вимоги щодо рівня підготовки майбутніх фахівців декоративно-прикладного мистецтва мають бути такі: готовність брати участь у впровадженні технологічних і продуктивних інновацій, вміння знаходити і оцінювати нові ринкові можливості і формулювати бізнес-ідею, здатність ефективно аргументувати, спираючись на правові та процесуальні знання, використовувати інноваційні ідеї, генерувати нестандартні рішення.

Проблема розвитку креативного мислення, спрямованого на: рішення поставленої задачі; знаходження нових способів вирішення, використання нових методів і способів, навіть у найбільш звичайних, щоденних ситуаціях; створення проектів, предметів, виробів; перетворення сприйняття, особистісний ріст, творчу реалізацію – сьогодні особливо актуальна (Лазаренко, 2015).

Категорія «креативність» включає не тільки діяльнісний, але й особистісний аспекти творчості й усвідомлюється як творчі можливості (здібності) людини, які проявляються в мисленні, почуттях, спілкуванні, окремих видах діяльності, характеризують особистість або її окремі

сторони, продукти діяльності, процес їх створення (Левіна, 2017). Такий підхід до трактування категорії креативності викликає певні непорозуміння в контексті співвідношення понять «креативність» і «творчість». Тому нам необхідно розглянути ці два поняття й або визначити їх відмінності, або довести їх синонімічність.

Поняття «творчість» була і є на сьогодні предметом аналізу багатьох сучасних наук. З точки зору психології науковці-психологи акценти зосереджують на дослідженні внутрішньої структури і механізмів інтелектуальних пошукових дій, на визначення інтуїції, уяви тощо. Філософи вивчають творчість в контексті людської сутності та її реалізації в професійній діяльності.

В психолого-педагогічних дослідженнях виокремлено низка напрямів вивчення творчості: 1) історія вивчення проблеми творчості, творчих здібностей і творчої діяльності, аналіз сучасного етапу формування психології творчості; 2) суть творчості і творчої діяльності; 3) формування творчого мислення, творчих здібностей, зв'язок психології творчості з педагогікою.

Сутність педагогічної творчості розглядали В. Андрєєв, В. Загвязинський, В. Сластьонін, С. Сисоєва та ін. В загальнонауковому контексті творчість визначається як діяльність, результатом якої є створення нових матеріальних і духовних цінностей. За своєю сутністю творчість – це культурно-історичне явище, творчість має психологічний, особистісний і процесуальний аспекти і передбачає наявність у особистості здібностей, мотивів, знань й вмінь, завдяки яким створюється творчий продукт, що відрізняється новизною, оригінальністю, унікальністю. Вивчення цих властивостей особистості виявило важливу роль уяви, інтуїції, фантазії як неусвідомлюваних компонентів розумової активності, а також потреби особистості в самоактуалізації, у розкритті й розширенні своїх творчих, креативних можливостей (Калініна, 2017).

Задля детальної диференціації вищезазначених понять, нам необхідно визначити їх змістовні ознаки, отже, стосовно творчої активності змістовними ознаками виокремлюють такі, як:

1) творча активність є діяльністю, що полягає у виробництві істотно нового: нових речей або нових способів (програм, технологій) діяльності, спрямованої на задоволення потреб людини в створенні нових духовних і матеріальних цінностей;

2) творча активність оригінальна як процес, оскільки в її процесі завжди застосовуються нові засоби або нові програми діяльності;

3) творча активність в генетичному плані є створенням нових корисних комбінацій з елементів різних систем (творча активність є комбінування);

4) творча активність є процесом, що полягає в постановці і рішенні проблем, нестандартних завдань;

5) творча активність є вищим видом діяльності людини, вона первинна по відношенню до виконавської діяльності;

б) творча активність є єдністю духовної і матеріальної творчості, ідеальне перетворення передуює матеріальному (створення програм, планів, проєктів, моделей майбутньої діяльності відбувається в процесі мислення, а матеріалізація, а опредметнення – під час виконання практичних завдань, в процесі практики) (Дорофей, 2012). Безперечно, формуванню креативності майбутніх фахівців сприяють, насамперед, заняття з використанням творчих та випереджальних завдань, які активізують як інтелектуальний, так і творчий потенціал, що забезпечують індивідуально-креативний підхід до кожного студента.

Звернемося до думки відомого науковця сучасності С. Сисоевої, яка досконально досліджувала основи педагогічної творчості, і вважає, що здатність творчого вчителя до педагогічної творчості характеризується не тільки високим рівнем педагогічної креативності, і відповідно до сучасних вимог рівнем оволодіння предметом, який викладається, а й набутими психолого-педагогічними знаннями, уміннями та навичками, які забезпечують ефективність його взаємодії з учнями щодо розвитку творчих можливостей учнів у навчально-виховному процесі (Сисоева, 2006). Відповідно до трактування науковцем взаємовідношення між креативністю і творчістю виявляється, що творчість характеризується певним рівнем креативності, тобто креативність виступає характеристикою творчості.

Отже, ми дійшли висновку, що креативність – це здатність породжувати незвичайні ідеї, відхилитися від традиційних схем мислення, швидко вирішувати проблемні ситуації, у той час як творчість – це психічний процес, діяльність, результатом якої є створення нових матеріальних і духовних цінностей. Безперечно, творчість і креативність, співвідносні поняття і можуть розглядатися як синонімічні. Втім, вони мають як схожість, так і відмінності: якщо творчість розуміється як процес, що має певну специфіку і призводить до створення нового, то креативність розглядається як потенціал, внутрішній ресурс людини.

Креативна індивідуальність майбутнього фахівця полягає не в наявності певних особистісних якостей, а проявляється в процесі створення чогось нового, якого раніше не було, тому характеристики креативності непередметні, що не передбачають наявності продукту. Отже, креативність проявляється в процесі та розглядається як процес прояву власної індивідуальності майбутніх фахівців декоративно-прикладного мистецтва в системі професійної підготовки. Прояв індивідуальності неможливий поза межами наявності креативного мислення у майбутніх фахівців декоративно-прикладного мистецтва.

Перспективи подальших пошуків у вирішенні означеної проблеми ми вбачаємо у дослідженні формування креативної компетентності в майбутніх фахівців декоративно-прикладного мистецтва як ключової в процесі фахової підготовки.

Список використаної літератури

1. Антонова О. Є. Сутність поняття креативності: проблеми та пошуки: монографія; ред. О. А. Дубасенюк. *Теоретичні і прикладні аспекти розвитку креативної освіти у вищій школі*. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. С. 14–41. **2. Антонова О. Є.** До проблеми співвідношення інтелекту та креативності у структурі обдарованості. *Креативна педагогіка: наук.-метод. журнал*. Вип. 12. С. 33–40. Житомир: Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки, 2017. **3. Воробйова Т.** Диференціація компонентів креативної компетентності молодших школярів. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2012. Вип. 43. С. 113–118. **4. Дорофей С. В.** Творча активність особистості в системі підготовки спеціаліста у ВНЗ. *Збірник наукових праць КПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. Проблеми сучасної психології*. 2012. Вип. 15. С. 172–183. **5. Калініна Л. А.** Формування креативної компетентності студентів ВНЗ культури. *Молодий вчений. Педагогічні науки*. 2017. №9 (49). С. 363–367. **6. Курмишева Н.** Креативність як складова компетентності педагогічного працівника. *Педагогічні науки*. 2015. № 64. С. 23–28. **7. Лазаренко Н. Ю.** Розвиток креативності майбутніх дизайнерів в їх викладацькій діяльності. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2015. Вип. 51. С. 167–174. **8. Левіна І. А.** Формування креативно-проектувальної компетентності майбутніх учителів засобами мультимедійного навчального посібника з педагогіки. *Проблеми сучасного підручника. Збірник наукових праць*. 2017. Вип. 19. С. 166–175. **9. Сисоєва С. О.** Основи педагогічної творчості: підруч. для студ. вищ. пед. навч. закл. Київ: Міленіум, 2006. 346 с.

References

1. Antonova, O. Ye. (2012). Sutnist poniattia kreatyvnosti: problemy ta poshuky [The essence of the concept of creativity: problems and searches]. *Teoretychni i prykladni aspekty rozvytku kreatyvnoi osvity u vyshchii shkoli*. (pp. 14-41). Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka [in Ukrainian]. **2. Antonova, O. Ye.** (2017). Do problemy spivvidnoshennia intelektu ta kreatyvnosti u strukturi obdarovanosti [To the problem of the ratio of intelligence and creativity in the structure of giftedness]. *Kreatyvna pedahohika. nauk.-metod. Zhurnal*, 12, 33-40. Zhytomyr: Akademiia mizhnarodnoho spivrobitnytstva z kreatyvnoi pedahohiky [in Ukrainian]. **3. Vorobiova, T.** (2012). Dyferentsiatsiia komponentiv kreatyvnoi kompetentnosti molodshykh shkoliariv [Differentiation of components of creative competence of junior schoolchildren]. *Psykhologo-pedahohichni problemy silskoi shkoly*, 43, 113-118 [in Ukrainian]. **4. Dorofei, S. V.** (2012). Tvorcha aktyvnist osobystosti v systemi pidhotovky spetsialista u VNZ [Creative activity of the individual in the system of specialist training in higher education]. *Zbirnyk naukovykh prats KPNU imeni Ivana Ohiiienka, Instytutu*

psykholohii im. H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy. Problemy suchasnoi psykholohii, 15, 172-183 [in Ukrainian].

5. Kalinina, L. A. (2017). Formuvannia kreatyvnoi kompetentnosti studentiv VNZ kultury [Formation of creative competence of university students of culture]. *Molodyi vchenyi. Pedahohichni nauky*, 9 (49), 363-367 [in Ukrainian].

6. Kurmysheva, N. (2015). Kreatyvnist yak skladova kompetentnosti pedahohichnoho pratsivnyka [Creativity as a component of the competence of a pedagogical worker]. *Pedahohichni nauky*, 64, 23-28 [in Ukrainian].

7. Lazarenko, N. Yu. (2015). Rozvytok kreatyvnosti maibutnikh dyzaineriv v yikh vykladatskii diialnosti [Development of creativity of future designers in their teaching activities]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Serii 5. Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy*, 51, 167-174 [in Ukrainian].

8. Levina, I. A. (2017). Formuvannia kreatyvno-proektualnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv zasobamy multymediinoho navchalnoho posibnyka z pedahohiky [Formation of creative and design competence of future teachers by means of a multimedia textbook on pedagogy]. *Problemy suchasnoho pidruchnyka. Zbirnyk naukovykh prats*, 19, 166-175 [in Ukrainian].

9. Sysoieva, S. O. (2006). Osnovy pedahohichnoi tvorchosti [Fundamentals of pedagogical creativity]. Kyiv: Milenium [in Ukrainian].

Лі Сяоя. Креативність в системі професійної підготовки майбутніх фахівців декоративно-прикладного мистецтва

У даній статті теоретично обґрунтовано необхідність формування креативності у системі професійної підготовки майбутніх фахівців декоративно-прикладного мистецтва, здійснено диференціація сутності понять «креативність» і «творчість», що сприяло глибокому розумінню співвідношення між цими поняттями. У результаті логіко-семантичного аналізу поняттєво-категоріального апарату розкрито базові категорії дослідження «креативність» і «творчість». Креативність визначено як здатність породжувати незвичайні ідеї, відхилятися від традиційних схем мислення, швидко вирішувати проблемні ситуації, у той час як творчість – це психічний процес, діяльність, результатом якої є створення нових матеріальних і духовних цінностей. Доведено, що креативність проявляється в процесі та розглядається як процес прояву власної індивідуальності майбутніх фахівців декоративно-прикладного мистецтва в системі професійної підготовки. Прояв індивідуальності неможливий поза межами наявності креативного мислення у майбутніх фахівців декоративно-прикладного мистецтва.

Ключові слова: креативність, творчість, креативне мислення, декоративно-прикладне мистецтво, професійна підготовка.

Ли Сяоя. Креативность в системе профессиональной подготовки будущих специалистов декоративно-прикладного искусства

В данной статье теоретически обоснована необходимость формирования креативности в системе профессиональной подготовки будущих специалистов декоративно-прикладного искусства, осуществлено дифференциация сущности понятий «креативность» и «творчество», что способствовало глубокому пониманию соотношения между этими понятиями. В результате логико-семантического анализа понятийно-категориального аппарата были определены базовые категории исследования «креативность» и «творчество». Креативность определено как способность порождать необычные идеи, отклоняться от традиционных схем мышления, быстро решать проблемные ситуации, в то время как творчество является психическим процессом, деятельностью, результатом которой является создание новых материальных и духовных ценностей. Доказано, что креативность проявляется в процессе и рассматривается как процесс проявления собственной индивидуальности будущих специалистов декоративно-прикладного искусства в системе профессиональной подготовки. Проявление индивидуальности невозможен вне наличия креативного мышления у будущих специалистов декоративно-прикладного искусства.

Ключевые слова: креативность, творчество, креативное мышление, декоративно-прикладное искусство, профессиональная подготовка.

Li Xiaoxia. Creativity in the System of Professional Training of Future Specialists in Decorative and Applied Arts

This article theoretically substantiates the need for the formation of creativity in the system of professional training of future specialists in arts and crafts, differentiates the essence of the concepts of “creativity” and “creativity”, which contributed to a deep understanding of the relationship between these concepts. As a result of the logical-semantic analysis of the conceptual-categorical apparatus, the basic categories of the research "creativity" and "creativity" were determined. Creativity is defined as the ability to generate unusual ideas, deviate from traditional thinking patterns, quickly solve problem situations, while creativity is a mental process, an activity that results in the creation of new material and spiritual values. According to the author's interpretation of the relationship between creativity and creativity, it turns out that creativity is characterized by a certain level of creativity; hence creativity is a characteristic of creativity. It has been proved that creativity is manifested in the process and is considered as a process of manifesting their own individuality of future specialists in decorative and applied arts in the system of professional training. It has been defined that the formation of creativity of future professionals is facilitated, first of all, by classes with the use of creative and advanced tasks, which activate both intellectual and creative potential, providing an individual-creative approach to

each student. The manifestation of individuality is impossible without the presence of creative thinking in future specialists in arts and crafts. Prospects for further research in solving this problem, we see in the study of the formation of creative competence in future professionals in arts and crafts as a key in the process of professional training.

Key words: creativity, creativity, creative thinking, arts and crafts, professional training.

Стаття надійшла до редакції 09.10.2020 р.

Прийнято до друку 27.11.2020 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Савченко С. В.

УДК 37.012

DOI: 10.12958/2227-2844-2020-5(336)-126-135

Молчанюк Ольга Василівна,

доктор педагогічних наук, доцент, завідувачка кафедри природничих дисциплін КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»

Харківської обласної ради, м. Харків, Україна.

ov888@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0002-4695-9917>

Пальчик Оксана Олександрівна,

кандидат сільськогосподарських наук, доцент кафедри природничих дисциплін КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»

Харківської обласної ради, м. Харків, Україна.

oksanapalchik@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0002-7282-9374>

КРИТЕРІАЛЬНИЙ АПАРАТ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ПРОЦЕСУ ВИХОВАННЯ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ПРИРОДИ

Вищою освітою в Україні передбачається підготовка фахівців нової генерації, компетентного й висококваліфікованого спеціаліста з високим рівнем сформованості системи цінностей, екологічної культури й екологічної свідомості (Babakina O., 2017).

Перед закладами вищої освіти України постало завдання підготовки фахівців, спроможних сприяти духовному, культурному й моральному вдосконаленню молоді, повноцінному її розвитку (Молчанюк О. В., 2018).

На підставі аналізу науково-педагогічної літератури свідчимо, що питання виховання ціннісного ставлення до природи майбутніх учителів біології досить актуальні й важливі. Цей факт підтверджується дослідженнями вітчизняних учених, присвяченими вивченню основних підходів до визначення змісту та структури процесу виховання в майбутніх учителів біології ціннісного ставлення до природи.

У процесі експериментального дослідження дослідник завжди прагне до ефективності розв'язання проблеми дослідження. Із метою реалізації зазначеного варто систематично зіставляти отримані результати з вихідними результатами, що проектувались на початковій стадії виховної діяльності. Зазначений процес вимагає від дослідника оптимального визначення та обґрунтування критеріїв й показників.

На підставі аналізу науково-педагогічної літератури свідчимо, що питання виховання ціннісного ставлення до природи майбутніх учителів біології досить актуальні й важливі. Цей факт підтверджується

дослідженнями вітчизняних учених, присвяченими вивченню основних підходів до визначення змісту та структури процесу виховання в майбутніх учителів біології ціннісного ставлення до природи.

Посилаючись на досвід сучасної психолого-педагогічної літератури, констатуємо, що питаннями діагностики рівнів сформованості екологічної компетентності, екологічної культури, системи екологічної освіти займаються О. Колонькова, О. Крюкова, О. Лазебна, Л. Маршицька, Г. Пономарьова, О. Пруцакова, Н. Пустовіт, Г. Пустовіт, Г. Філіпчук, Г. Шевченко, С. Шмалей, В. Ясвін та ін.

Аналіз літератури став підставою для висновку, що визначити ефективність процесу виховання в майбутніх учителів біології є можливим за умови оптимального вибору дослідником критеріально-діагностичного інструментарію.

Проведений аналіз праць учених, В. Беспалько, Н. Менчинської, М. Скаткіна та ін., підтверджує той факт, що існують різні наукові підходи щодо вироблення системи критеріїв, компонентів і показників для оцінювання якості освітнього процесу.

Відомо, що критерії мають цілу низку ознак. Так, із погляду О. Новикова, вони мають бути об'єктивними (настільки, наскільки це можливо в педагогіці), за ними оцінювати досліджувану ознаку однозначно, адекватно, валідно, тобто оцінювати саме те, що дослідник хоче оцінити, нейтрально щодо досліджуваних явищ, а за сукупністю критеріїв мають охоплюватись усі суттєві ознаки досліджуваного явища, процесу (Новиков А. М., с. 142–143). На переконання С. Іванової, за визначеними критеріями має відображатися динаміка вимірюваної якості в просторі й часі й позначатися показниками, за інтенсивністю виявлення яких можна доходити висновків про рівень сформованості певного критерію (Іванова С. В., 2010, с. 153).

За підсумками наукового осмислення проблеми визначено, що за кожним із критеріїв відображається розвиток і сформованість окремих складових ціннісного ставлення до природи майбутніх учителів біології й висвітлюється системою емпіричних показників.

Відповідно грамотний вибір критеріально-діагностичного інструментарію в кінцевому результаті дозволить встановити узгодженість між критеріями й показниками, що буде сприяти успішному обґрунтуванню проблеми дослідження.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні критеріального апарату дослідження процесу виховання ціннісного ставлення до природи в майбутніх учителів біології.

Визнаючи проблему дослідження як динамічне інтегративне особистісне утворення, ми виокремлюємо такі її основні критерії: когнітивний, емоційно-ціннісний, діяльнісний.

На наш погляд, за визначеними критеріями забезпечується системність, наступність і результативність подальшої діяльності всіх учасників виховної взаємодії.

Очевидно, що критерії – це ознаки, за якими можна оцінити й порівняти педагогічні явища, процеси тощо. Розглядаючи методичні засади виховної роботи майбутніх фахівців А. Галімов зазначив, що критерієм виражається найзагальніша сутнісна ознака, на основі якої здійснюють оцінювання, порівняння реальних педагогічних явищ, при цьому ступінь виявлення, якісна сформованість, визначеність критерію відбивається в конкретних показниках, для яких теж властива низка ознак (Галімов А. В., 2004, с. 93).

Зважаючи на специфіку змісту та складність визначення критеріїв, для визначення рівня їх сформованості щодо ціннісного ставлення до природи особистості нами враховано додатково висунуті вимоги до критерію В. Беспальком, а саме (Беспалько В. П., 1971): адитивність – означає, що при запровадженні критерію до складових явища, його повна міра отримується при складанні окремих результатів: $\Pi(A) = \Pi(A_1) + \Pi(A_2) + \Pi(A_3) + \dots + \Pi(A_t)$, де Π – показник, A_1, A_2, A_3, A_t – складові частини цілого явища; адекватність – критерій має відповідати досліджуваному явищу, і за ним має відбиватися як природа явища, так і динаміка його змін; кількісність – критерій має бути числовим, при цьому одні й ті ж фактичні значення різних явищ при запровадженні щодо них критерію мають давати однакові числові значення вимірюваних величин.

Ураховуючи вищезазначені висловлювання вчених, при розробці критеріїв ціннісного ставлення до природи майбутніх учителів біології, ми брали до уваги, що основними вимогами до них мають бути об'єктивність, надійність, простота та зручність виміру, узгодження зі складовими ставлення до природи, адекватність, адитивність, взаємообумовленість критерію з його показниками (Євдокимов В. І., 2001).

Очевидно, що якісна сформованість критерію та його ступінь вираження відображена в конкретних показниках. Критерій є більш широким поняттям, ніж показник, окрім того, останній характеризується низкою ознак. Показник є типовим і конкретним вираженням сутності якостей процесу чи явища, що підлягає вивченню, а також є як компонентом критерію (Іванова С. В., 2010).

Показники мають бути власне індикаторами, щоб давати повне уявлення про функціонування й розвиток системи освіти в цілому та її окремих складових.

Визначаючи показники ми дотримувались таких вимог: чіткість їх змісту, можливість вимірювання; системність показників, якого має відобразитися найбільш повна характеристика досліджуваного процесу, бути гнучкими, адаптивними, щоб ними можливо було показати всі зміни об'єкта; впливати на результативність та ефективність досліджуваного процесу.

Отже, компоненти, критерії та показники виховання в майбутніх учителів ціннісного ставлення до природи мають логічну відповідність.

Когнітивний критерій характеризується системою глибоких знань закономірностей співіснування людей в природі, про негативний та позитивний антропогенний вплив на природу, унікальність природи, суть ціннісного ставлення до природи, класифікацію цінностей, правила етичної поведінки в природі, функціонування системи «природа – людина», причини сучасної екологічної кризи в країні та світі; сформованість базових понять проблеми виховання ціннісного ставлення до природи; володіння знаннями та уміннями впровадження сучасних екотехнологій; самостійність в пошуках джерел інформації про загальні цінності та цінності природи тощо.

Емоційно-ціннісний критерій. Сформованість системи цінностей, почуттів, емоцій до навколишнього світу; сформованість установок, готовність особистості до емоційної взаємодії з об'єктами природи; уміння до обґрунтування оцінних суджень; прагнення до реалізації власних здібностей, можливостей, особистих якостей (добра, любові, поваги до природи), завдяки чому створюється позитивний емоційний фон навчально-виховного процесу; здатність до аналізу екологічної ситуації, у яку потрапив природний об'єкт; уміння визначати екологічні зв'язки з природним оточенням; саморегуляція особистості як ретранслятора ціннісного ставлення до природи в майбутній професійній діяльності; прагнення до реалізації власних здібностей, можливостей, особистих якостей (добра, любові, поваги до природи), завдяки чому створюється позитивний емоційний фон навчально-виховного процесу тощо.

Діяльнісний критерій. Позитивна взаємодія студента з викладачем під час будь-якої діяльності в аспекті виховання ціннісного ставлення до природи; залучення майбутніх учителів біології в систему практичних відносин з природою; спроможність до професійної самореалізації, уміння ставити мету й завдання професійного самовдосконалення, обирати способи їх досягнення; брати участь в екологічних акціях, у роботі громадських природоохоронних організацій, уміння здійснювати екологічний моніторинг, уміння складати екологічні проекти, здатність здійснювати агітаційну та пропагандистську екологічну роботу серед широких груп населення, уміння критично оцінювати власні помилки у процесі різних видів діяльності, пов'язані зі ставленням до навколишнього природного середовища, порушувати нагальні екологічні проблеми й обґрунтовувати необхідність їх розв'язання, мати досвід проведення природоохоронної діяльності; наполегливість і дисциплінованість під час виконання навчальних та виховних завдань для досягнення мети самовдосконалення й самовиховання; здатність поживляти практичну активність для взаємодії майбутніх учителів біології з природними об'єктами, що дає можливість «запустити» механізми вдосконалення ставлення до природи й засвоїти способи непрагматичної взаємодії з нею тощо.

Аналіз вищезазначеного став підставою для ствердження, що процес виховання в майбутнього вчителя біології ціннісного ставлення до природи має певний алгоритм:

- накопичення фонду знань про природу та взаємозв'язки в системі «природа – людина» (визначається інтелектуальна підготовка, просвітництво, усвідомлення мети, ознайомлення з дійсним екологічним станом, тривожним екологічним статусом окремих об'єктів тощо);

- сформованість системи цінностей, установок, почуттів, емоцій до навколишнього світу. Готовність особистості до емоційної взаємодії з об'єктами природи;

- реалізація екологічно доцільної практичної дії (визначається сформованістю конкретних умінь і навичок що збереження та збагачення природи).

На підставі аналізу визначених нами компонентів, критеріїв і показників виховання в майбутніх учителів біології ціннісного ставлення до природи, схарактеризовано визначені рівні (табл. 1).

Динаміка виховання в майбутніх учителів біології ціннісного ставлення до природи виявлятиметься у зміні рівнів (від достатнього до високого), що забезпечують позитивно значимі зміни в розвитку когнітивної, емоційно-ціннісної, діяльнісної сфер особистості майбутнього фахівця.

Таблиця 1

Сформованість рівнів ціннісного ставлення до природи майбутніх учителів біології за критеріями (когнітивний, емоційно-ціннісний, діяльнісний) та їх показниками

Рівень	Критерії та їх показники		
	Когнітивний	Емоційно-ціннісний	Діяльнісний
Високий рівень	Високий рівень знань щодо системи цінностей природи, унікальність природи її красу та велич; обізнаність із екологічними проблемами сучасності; усвідомлення причинно-наслідкових зв'язків у природі; усвідомлення необхідності	Позитивне емоційне ставлення до об'єктів природи; сформовані екологічні та естетичні потреби в об'єктах природи; мотиви діяльності спрямовані на виховний потенціал щодо розв'язання екологічних проблем і природоохоронну діяльність	Поведінкою не порушують рівноваги у природі; практична діяльність екологічного спрямування; роблять екологічно доцільні вчинки; самооцінка особистого ставлення до об'єктів природи адекватна; спроможні до усунення протиріч за взаємодії з природою; є відповідальність

	збереження природи; потреба в різних видах діяльності щодо збереження, охорони та збагачення природи		власного «Я» у ставленні до природи
Середній рівень	Фрагментарні знання щодо системи цінностей, унікальність та неповторність природи, екологічні знання; частково сформована система знань про негативний та позитивний антропогенний вплив на природу; ситуативне усвідомлення причинно-наслідкових зв'язків у природі; усвідомлення необхідності збереження природи	Ситуативне позитивне емоційне ставлення до об'єктів природи; потреби в об'єктах природи переважно прагматичні	Поведінка не завжди екологічно-доцільна; фрагментарна участь у екологічній, природоохоронній, проєктній діяльності; екологічно доцільні вчинки залежать від ситуації; самооцінка особистого ставлення до природи не завжди адекватна; зазначають труднощі при усуненні протиріч за взаємодії з природою; ситуативна відповідальність власного «Я» у ставленні до природи
Достатній рівень	Фрагментарні екологічні знання; частково сформована система цінностей; недостатнє усвідомлення причинно-наслідкових зв'язків у природі; не усвідомлюють необхідності збереження природи; не відчувають потребу в природоохоронній, проєктній та інших видах діяльності	Байдуже й руйнівне ставлення до об'єктів природи; прагматично-егоїстичні потреби в об'єктах природи; низьке емоційне ставлення до об'єктів природи; мотиви екологічної діяльності, зазвичай, пов'язані з необхідністю виконання доручень	Поведінкою завдають шкоди природі; не беруть участь в екологічній природоохоронній, проєктній діяльності за власної ініціативи; власними вчинками завдають шкоди природі; неадекватна самооцінка особистого ставлення до природи; виявляють нігілізм щодо екологічних проблем; неспроможні усувати протиріччя за взаємодії з природою; безвідповідальне ставлення до об'єктів природи

Очевидно, що компоненти, критерії й показники перебувають у єдності та взаємозв'язку, підтверджуючи системність і цілісність досліджуваного феномена, а також наявність кореляційних зв'язків між ними.

Отже, сучасність вимагає обґрунтування оптимальних критеріїв та їх показників щодо дослідження ефективності виховної роботи у педагогічних закладах вищої освіти, оскільки ця робота повною мірою спрямована на розгляд виховання як процесу людинотворчості, виховання здобувача вищої освіти – майбутнього педагога – як професіонала, високоморальної та духовної особистості з високим рівнем сформованості екологічної культури та свідомості. Саме цей факт дає змогу сформулювати цілісне уявлення про наявний стан виховної роботи щодо виховання ціннісного ставлення особистості до природи у педагогічному закладі вищої освіти, визначити результативність такої системи.

Список використаної літератури

- 1. Беспалько В. П.** Элементы теории управления процессом обучения: материалы лекций. Москва: Знание, 1971. Ч. 2: Измерение качества процесса обучения. 72 с.
- 2. Галімов А. В.** Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до виховної роботи з особовим складом. Хмельницький: НАДСПУ, 2004. 376 с.
- 3. Євдокимов В. І.,** Агапова Т. П., Гавриш І. В., Олійник Т. О. Педагогічний експеримент: навч. посіб. для студ. пед. вузів / ХДПУ ім. Г. С. Сковороди. Харків: ОВС, 2001. 148 с.
- 4. Іванова С. В.** Критерії та показники розвитку професійної компетентності вчителів біології в закладах післядипломної педагогічної освіти. *Вісник Житомирського державного університету: зб. наук. пр.* 2010. Вип. 52. С. 152–156.
- 5. Молчанюк О. В.** Діагностика виховання ціннісного ставлення до природи майбутніх учителів. *Інноваційні пріоритети у розвитку науки: зб. наук. матеріалів XXVII Міжнар. наук.-прак. інтерн.-конф. (м. Вінниця, 18 лютого 2019 р.).* Вінниця. Ч. 7. С. 63–66.
- 6. Молчанюк О. В.,** Борзик О. Б. Аналіз сутності, структури та функцій освітнього процесу в сучасній педагогічній практиці закладу вищої освіти. *Наукові записки кафедри педагогіки : зб. наук. праць /* Харків. нац. ун-т імені В. Н. Каразіна. Харків, 2018. Вип. 43. С. 265–279.
- 7. Новиков А. М.,** Новиков Д. А. Методология научного исследования. Москва: Либроком, 2010. 280 с.
- 8. Пустовіт Н. А.** Оцінні параметри екологічної компетентності. *Збірник наукових праць. Педагогічні науки.* Херсон: Вид-во ХДУ, 2006. Вип. 42. С. 201–207.
- 9. Babakina O.,** Molchaniuk O., Fursa I. Content and structure of professional competency of future teacher. *Sport, Education and Society. Taylor&Francis.* 2017. Vol. 22. № 8 (2). P. 1373–1380.

References

1. **Bespal'ko, V. P.** (1971). Elementy teorii upravleniya processom obucheniya: materialy lekcij. Ch. 2: Izmerenie kachestva processa obucheniya [Elements of the theory of management of the learning process: materials of lectures. Part 2: Measuring the quality of the learning process]. Moscow: Znanie [in Russian].
2. **Halimov, A. V.** (2004). Teoretyko-metodychni zasady pidhotovky maibutnikh ofitseriv-prykordonnykiv do vykhovnoi roboty z osobovym skladom [Theoretical and methodical bases of preparation of future officers-frontier guards for educational work with personnel]. Khmelnyskyi: NADSPU [in Ukrainian].
3. **Yevdokymov, V. I.,** Ahapova, T. P., Havrysh, I. V. & Oliinyk, T. O. (2001). Pedahohichni eksperyment [Pedagogical experiment]. Kharkiv: OVS [in Ukrainian].
4. **Ivanova, S. V.** (2010). Kryterii ta pokaznyky rozvytku profesiinoi kompetentnosti vchyteliv biologii v zakladakh pislidyplomnoi pedahohichnoi osvity [Criteria and indicators for the development of professional competence of biology teachers in institutions of postgraduate pedagogical education]. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu: zb. nauk. pr. – Bulletin of Zhytomyr State University: a collection of scientific papers*, 52, 152-156 [in Ukrainian].
5. **Molchaniuk, O. V.** (2019). Diahnostyka vykhovannia tsinnisnogo stavlennia do pryrody maibutnikh uchyteliv [Diagnosis of education of values to the nature of future teachers]. *Innovative priorities in the development of science – Innovatsiini priorytety u rozvytku nauky*, 7, 63-66 [in Ukrainian].
6. **Molchaniuk, O. V.** & Borzyk, O. B. (2018). Analiz sutnosti, struktury ta funktsii osvithnoho protsesu v suchasni pedahohichni praktysi zakladu vyshchoi osvity [Analysis of the essence, structure and functions of the educational process in modern pedagogical practice of higher education]. *Naukovi zapysky kafedry pedahohiky – Scientific notes of the department of pedagogy*, 43, 265-279 [in Ukrainian].
7. **Novykov, A. M.** & Novykov, D. A. (2010). Metodologiya nauchnogo issledovaniya [Research methodology]. Moskva: Librokom [in Russian].
8. **Pustovit, N. A.** (2006). Otsinni parametry ekolohichnoi kompetentnosti [Evaluative parameters of environmental competence]. *Zbirnyk naukovykh prats. Pedahohichni nauky – Collection of scientific works. Pedagogical sciences*, 42, 201-207. Kherson: Vyd-vo KhDU [in Ukrainian].
9. **Babakina, O.,** Molchaniuk, O. & Fursa, I. Content and structure of professional competency of future teacher. *Sport, Education and Society. Taylor&Francis*, 22, 8 (2), 1373-1380.

Молчанюк О. В., Пальчик О. О. Критеріальний апарат дослідження ефективності процесу виховання в майбутніх учителів біології ціннісного ставлення до природи

У статті проаналізовано сутність поняття «критерій». Зазначено, що критерієм виражається найзагальніша сутнісна ознака, на основі якої здійснюють оцінювання, порівняння реальних педагогічних явищ, при цьому ступінь виявлення, якісна сформованість, визначеність критерію

відбивається в конкретних показниках, для яких теж властива низка ознак. Наголошено на тому, що при розробці критеріїв ціннісного ставлення до природи майбутніх учителів біології, слід брати до уваги, що основними вимогами до них мають бути об'єктивність, надійність, простота та зручність виміру, узгодження зі складовими ставлення до природи, адекватність, адитивність, взаємообумовленість критерію з його показниками. Виокремлено такі основні критерії: когнітивний, емоційно-ціннісний, діяльнісний та схарактеризовано їх показники. Виділено алгоритм процесу виховання в майбутніх вчителів біології ціннісного ставлення до природи. Зроблено висновок, що компоненти, критерії й показники перебувають у єдності та взаємозв'язку, підтверджуючи системність і цілісність досліджуваного феномена, а також наявність кореляційних зв'язків між ними.

Ключові слова: критерій, когнітивний, емоційно-ціннісний, діяльнісний критерії, показники, рівні сформованості ціннісного ставлення до природи, ефективності виховної роботи.

Молчанюк О. В., Пальчик О. О. Критериальный аппарат исследования эффективности процесса воспитания у будущих учителей биологии ценностного отношения к природе

В статье проанализирована сущность понятия «критерий». Отмечено, что критерием выражается самый сущностный признак, на основе которого осуществляют оценки, сравнения реальных педагогических явлений, при этом степень выявления, качественная сформированность, определенность критерия отражается в конкретных показателях, для которых тоже характерен ряд признаков. Отмечено, что при разработке критериев ценностного отношения к природе будущих учителей биологии, следует принимать во внимание, что основными требованиями к ним должны быть объективность, надежность, простота и удобство измерения, согласование с составляющими отношения к природе, адекватность, адитивность, взаимообусловленность критерия его показателям. Выделены следующие основные критерии: когнитивный, эмоционально-ценностный, деятельностный и охарактеризованы их показатели. Выделено алгоритм процесса воспитания у будущих учителей биологии ценностного отношения к природе. Сделан вывод, что компоненты, критерии и показатели находятся в единстве и взаимосвязи, подтверждая системность и целостность исследуемого феномена, а также наличие корреляционных связей между ними.

Ключевые слова: критерий, когнитивный, эмоционально-ценностный, деятельностный критерии, показатели, уровни сформированности ценностного отношения к природе, эффективность воспитательной работы.

Molchaniuk O., Palchyk O. Criteria Apparatus for Studying the Effectiveness of the Process of Training Value-Based Attitude to the Nature of Future Biology Teachers

The article analyzes the essence of the concept "criterion". It is noted that the criterion expresses the most common feature of importance, on the basis of which evaluation, comparison of real pedagogical phenomena, at the same time the degree of detection, qualitative formation, certainty of the criterion is reflected in specific indicators, which also have a number of features. It is emphasized that when developing criteria of the value-based attitude to the nature of future biology teachers, it should be taken into account that the main requirements should be objectivity, reliability, simplicity and ease of measurement, compliance with the components of the nature, adequacy, additivity, interdependence of the criterion with its indicators.

The following main criteria are identified: cognitive, emotional-value, activity and their indicators are characterized. The algorithm of the process of training value-based attitude to the nature of future biology teachers is singled out.

It is concluded that the components, criteria and indicators are in unity and interconnection, confirming the systemicity and integrity of the phenomenon under study, as well as their correlations.

Key words: criterion, cognitive, emotional-value, activity criteria, indicators, levels of formed value-based attitude to the nature, efficiency of educational work.

Стаття надійшла до редакції 21.10.2020 р.

Прийнято до друку 27.11.2020 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Харченко С. Я.

УДК 378.015.3:159.95]:616-071

DOI: 10.12958/2227-2844-2020-5(336)-136-145

Степаненко В'ячеслав Володимирович,

кандидат біологічних наук, доцент кафедри лабораторної діагностики, хімії та біохімії ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», м. Старобільськ, Україна.

stlsmu@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-8361-5507>

РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ У СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ТЕХНОЛОГІЇ МЕДИЧНОЇ ДІАГНОСТИКИ ТА ЛІКУВАННЯ»

Розвиток вищої медичної освіти у сучасних умовах характеризується постійним пошуком ефективних механізмів, які можуть забезпечити безперервну підтримку інноваційних процесів, сприяти формуванню у майбутнього спеціаліста таких компетентностей, які допоможуть якісно здійснювати свою професійну діяльність, розв'язувати комплексні проблеми, вирішувати складні завдання, ефективно діяти у конкретних ситуаціях. Інформаційне суспільство вимагає від сучасного фахівця будь-якої галузі мати не тільки статичний запас знань і традиційних навичок життєдіяльності, а й постійного оновлення знань, формування нових умінь і навіть розвитку нових видів мислення (Чуба, 2013). Відповідно, такі вимоги актуалізують проблему розвитку критичного мислення і у майбутніх фахівців спеціальності «Технології медичної діагностики і лікування», що відображено у Стандартах вищої освіти з відповідної спеціальності (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).

Мислення являє собою фундаментальну властивість людини, завдяки якій забезпечується засвоєння знань, в широкому значенні цього терміну, через здійснення процесу освіти. Звісно, що мислення має біологічне підґрунтя і є результатом фізіологічних та біохімічних процесів, які відбуваються у визначених відділах нервової системи на основі генетичного контролю. З іншого боку, мислення має соціальну складову, забезпечує діяльність людини, а не тільки існування і може продуктивно розвиватися виключно за допомогою умов, процесів, видів і сфер діяльності особистості, які мають соціальну природу (спілкування, творчість, освіта, наука та ін.). Вивчення такої складної та багатогранної природи мислення призвело до виникнення різних класифікацій його видів, які фокусуються на певних властивостях та соціально значущих результатах цього процесу. Виділяють досить багато видів мислення:

загальне, предметне, критичне, латеральне, догматичне, дивергентне, творче, практичне, теоретичне, конкретне, абстрактне, логічне, клінічне, кліпове, професійне, вербальне, раціональне, конструктивне, ірраціональне, наочно-образне, дискурсивне тощо. Деякі з зазначених видів є синонімічними, деякі – підпорядкованими, інші – взаємовиключними. Проте навіть довільне перерахування типів мислення яскраво ілюструє факт неможливості єдиного підходу до розуміння сутності і класифікації типів мислення та концентрації уваги різних учених на різних аспектах дослідження процесів мислення. Однак, незважаючи на таке різноманіття, факт того, що мислення є основою освіти взагалі і професійної вищої освіти зокрема, є беззаперечним та очевидним. Існує достатня кількість наукових робіт, які розглядають роль різних видів мислення в системі вищої освіти – А. Матюшкін (2009), М. Ліпман (1991), О. Пометун (2012), С. Терно (2011), О. Тягло (2017) Д. Халперн (2000) та ін.; і галузь охорони здоров'я не є виключенням (Л. Волошина, Б. Лєко, Л. Кушнір (2016), І. Іоффе, С. Смірнов (2017), В. Єхалов, А. Самойленко, І. Романюта, С. Бараннік (2018), С. Геряк, Н. Петренко, І. Корда, І. Кузів (2014) та ін.

Проте такі роботи у своїй більшості носять загальний характер і не відображають специфіки формування критичного мислення безпосередньо у майбутніх фахівців спеціальності «Технології медичної діагностики та лікування» у відповідності до компетентностей, визначених у стандартах. Загалом проблема формування критичного у майбутніх фахівців у галузі лабораторної медицини у науковій літературі є малодослідженою, а її актуальність обумовлює необхідність більш глибокого вивчення цього питання задля підготовки фахівців, здатних надавати якісні послуги у відповідній сфері, вирішувати поставлені перед ними завдання і проблеми, які виникають під час здійснення професійної діяльності.

Відповідно, мета статті полягає у розкритті особливостей формування критичного мислення у студентів спеціальності «Технології медичної діагностики та лікування» у відповідності до компетентностей, визначених Стандартом (бакалаврський рівень).

У діючому Стандарті вищої освіти за спеціальністю 224 «Технології медичної діагностики та лікування» у галузі знань 22 «Охорона здоров'я» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти (2018) вказано декілька видів мислення, які повинні бути сформовані як компетентності. У загальних компетентностях зазначається необхідність формування у студентів здатності до абстрактного мислення, аналізу та синтезу (ЗК04), а в розділі спеціальних компетентностей – здатність застосовувати навички критичного мислення для конструктивного розв'язання проблем (СК07). Треба зазначити, що безпосередньо у стандарті визначення термінів не передбачено, тому їх інтерпретація здійснюється у відповідності до

загальноприйнятих наукових, філософських, законодавчих або суспільних тлумачень.

Стосовно абстрактного мислення можна дати декілька визначень. Однак, найбільш розповсюдженим є визначення, що абстрактне мислення – один з видів людського мислення, який полягає в утворенні абстрактних понять і оперуванні ними. Абстрактні поняття виникають у процесі мислення як узагальнення даних чуттєвого пізнання конкретних предметів і явищ об'єктивної дійсності (Абстрактне і конкретне, 2002). Також у Стандарті чітко прописується формування здатності до аналізу та синтезу. При цьому треба розуміти, що аналіз та синтез є підпорядкованими поняттями до абстрактного мислення і являють собою по суті операційні компоненти абстрактного мислення. У джерелах наукової літератури та філософії під аналізом розуміють метод дослідження, який вивчає предмет, уявно чи реально виокремлюючи його складові елементи як частини об'єкта, його ознаки, властивості, відношення, відтак розглядає кожен з виділених елементів окремо в межах єдиного цілого. Протилежним є поняття синтезу – поєднання абстрагованих сторін предмета і відображення його як конкретної цілісності; метод вивчення об'єкта у його цілісності, єдиному і взаємному зв'язку його частин. У процесі наукових досліджень синтез пов'язаний з аналізом, оскільки дає змогу поєднати частини предмета, розчленованого у процесі аналізу, встановити їх зв'язок і пізнати предмет як єдине ціле (Білуха, 2002).

Стосовно критичного мислення, слід зазначити, що під цим поняттям розуміють наукове мислення, суть якого полягає в ухваленні ретельно поміркованих та незалежних рішень (Дьюї, 1997). Головним чином йому притаманні такі властивості, як усвідомленість та самовдосконалення.

Мислення у процесі пізнання має кілька рівнів:

- загальне мислення;
- предметне мислення;
- критичне мислення.

При цьому треба розуміти, що кожний наступний рівень включає попередній. Так, загальне мислення – процес перетворення фактів, інформації, емоцій тощо на цілісне й упорядковане знання. Предметне мислення – процес обробки інформації з певного предмета за допомогою методів наукового дослідження, збагачений предметними та методологічними знаннями. Критичне мислення – процес контролю за перебігом загального та предметного мислення, їх вдосконалення (Терно, 2011).

Загальне мислення має два основні блоки: змістовний та операційний (Общая психология, 1981). Змістовними компонентами мислення виступають уявлення та поняття. Знання, отримані в результаті чуттєвого пізнання, існують у свідомості людини у вигляді уявлень. Знання, що отримуються внаслідок логічного пізнання, існують у вигляді

понять. Основними відмінностями між уявленнями та поняттями, по-перше, є те, що уявлення – це завжди образ, а поняття – це думка, яка може бути втілена у слові; по-друге, уявлення містить як суттєві, так і несуттєві ознаки, поняття ж концентрує значущі та суттєві ознаки.

До операційних компонентів мислення відносять такі базові логічні операції: аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, узагальнення, класифікація, систематизація. Кожна з цих логічних операцій виконує свою важливу функцію у процесі пізнання й знаходиться у складному взаємозв'язку з іншими операціями. Так, аналіз дозволяє розділити ціле на частини; синтез слугує засобом поєднання окремих елементів у єдине ціле; порівняння дозволяє установити схожість та відмінність окремих об'єктів; абстрагування забезпечує виокремлення одних ознак й відволікання від інших; узагальнення є засобом об'єднання предметів або явищ за їхніми суттєвими ознаками; класифікація дозволяє здійснити поділ предметів за певними ознаками; систематизація забезпечує поділ та подальше об'єднання, але не окремих об'єктів, а їхніх груп і класів. Це базова характеристика мислення.

Предметне мислення включає цю основу, але додаються специфічний зміст та методи (Терно, 2007). Кожна предметна галузь має свою специфіку. Природні та суспільні явища мають різні закономірності розвитку, вимагають різних підходів до їхнього аналізу та вивчення. Слід звернути увагу на те, що у працях предметне мислення використовується у різних значеннях. У деяких працях його розуміють як професійне мислення, а в деяких – як конкретно-предметне.

Критичне мислення також представлене двома блоками: змістовним та операційним. До змістовного блоку критичного мислення автори відносять загальнометодологічні принципи, стратегії (Такман, 2002) та аналіз засобів і цілей (Андерсон, 2002). Операційний блок складають уміння з контролю розумової діяльності та її самовдосконалення:

- 1) бачити проблему, діалектичний зв'язок між суперечностями;
- 2) доводити – добирати прийнятні, відповідні та несуперечливі аргументи;
- 3) знаходити контраргументи;
- 4) помічати факти, що суперечать власній думці;
- 5) обґрунтовувати;
- 6) оцінювати – вибирати одну з альтернатив, усвідомлювати обмеження, що накладаються на висновок (істинність висновку за певних умов);
- 7) спростовувати (фальсифікація);
- 8) узагальнювати;
- 9) будувати гіпотези;
- 10) робити висновки.

Враховуючи вищезазначене, можна виділити такі основні властивості критичного мислення: усвідомленість, самостійність,

рефлексивність (самоаналіз), цілеспрямованість, обґрунтованість, контрольованість, самоорганізованість.

Отже, критичне мислення – це мислення, що характеризується самовдосконаленням і є науковим за своєю суттю. Саме наукове мислення, яке постійно самовдосконалюється, забезпечує науково-технічний та суспільний прогрес. Підтвердженням цієї думки є рейтинг навичок, необхідних для успішної кар'єри Давоського форуму 2020, у якому критичне мислення входить в ТОП-15 найбільш затребуваних навичок (The Future of Jobs Report, 2020).

Проаналізувавши сутність і структуру критичного мислення, можна відзначити, що цей вид мислення є необхідною складовою професійної діяльності фахівця з технологій медичної діагностики та лікування. Сформоване критичне мислення є ознакою професіоналізму фахівця. Розвиток критичного мислення відбувається як на рівні оволодіння загальними знаннями і вміннями, так і під час формування спеціальних компетентностей фахівця у галузі лабораторної медицини під час здійснення операцій, які безпосередньо стосуються професійної діяльності.

Перспективу подальших розвідок вбачаємо у розробці методики формування різних типів мислення у студентів спеціальності «Технології медичної діагностики та лікування», що сприятиме розв'язанню ними комплексних проблем, вирішенню складних завдань, здійсненню ефективних дій у конкретних ситуаціях професійної діяльності, розвитку успішної кар'єри.

Список використаної літератури

1. Абстрактне і конкретне. *Філософський енциклопедичний словник* / Ред. В. І. Шинкарук та ін. Київ: Абрис, 2002. 742 с. **2. Андерсон Дж.** Когнитивная психология. СПб.: Питер, 2002. 496 с. **3. Бараннік С. І., Єхалов В. В., Романюта І. А., Самойленко А. В.** Гуманитарні питання медицини і проблеми викладання у вищій школі. *Український журнал медицини, біології та спорту*. 2017. Т. 3. № 1 (10). С. 241–244. **4. Білуха М. Т.** Методологія наукових досліджень: підручник. К.: АБУ, 2002. 480 с. **5. Волошина Л. О.,** Лєко Б. А., Кушнір Л. Д. Латеральне мислення як важливий компонент клінічного мислення майбутніх лікарів. *Медична освіта*. 2016. № 1. С. 11–14. **6. Геряк С. М.,** Корда І. В., Кузів І. Я., Петренко Н. В. Проблема розвитку критичного мислення у студентів медиків. *Медична освіта*. 2014. №3. С. 83–84. **7. Дьюи Дж.** Психология и педагогика / Пер. с англ. Н. М. Никольской. М.: Совершенство, 1997. 208 с. **8. Іоффе І. В.,** Криворучко М. Є., Смірнов С. М. Досвід розвитку критичного мислення як ключової компетенції сучасного спеціаліста галузі охорони здоров'я. *Медична освіта*. 2017. № 3. С. 72–74. **9. Матюшкин М. М.** Психология мышления. Мышление как разрешение проблемных ситуаций: учеб. пособ. М.: КДУ, 2009. 190 с. **10. Общая психология:** учеб. пособ. для

студ. пед. ін-тов / под ред. В. В. Богословського. М.: Просвещение, 1981. 383 с. **11. Пометун О.** Методика розвитку критичного мислення на уроках історії. *Історія і суспільствознавство в школах України: теорія та методика навчання*. 2012. № 1. С. 3–7. **12. 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-medichnoidiagnostiki-ta.pdf> (дата звернення: 10.11.2020). **13. Такман Б. В.** Педагогическая психология: от теории к практике. М.: Прогресс, 2002. 572 с. **14. Терно С.** Історичне мислення: як його розвивати? *Історія в школах України*. 2007. № 5. С. 8–12. **15. Терно С.** Теорія розвитку критичного мислення (на прикладі навчання історії): посібник для вчителя. Запоріжжя: Запорізький національний університет, 2011. 105 с. **16. Тягло О.** Досвід засвоєння критичного мислення в українській вищій школі. *Філософія освіти. Philosophy of Education*. 2017. № 2 (21). С. 240–257. **17. Халперн Д.** Психология критического мышления. СПб.: Питер, 2000. 512 с. **18. Чуба О.** Формування критичного мислення як психолого-педагогічна проблема сучасності. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2013. № 3. С. 202–208. **19. Lipman M.** Thinking in education. Cambridge: Cambridge university press, 1991. 188 p. **20. The Future of Jobs Report 2020.** World Economic Forum. URL: <https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2020> (Last accessed: 08.11.2020).

References

1. Абстрактне і конкретне [Abstract and concrete]. (2002). *Filosofskiy entsyklopedychniy slovnyk*. Ed. V. I. Shynkaruk. Kyiv: Abrys [in Ukrainian]. **2. Anderson, Dzh.** (2002). Kognitivnaya psihologiya [Cognitive psychology]. St. Petersburg: Piter [in Russian]. **3. Barannik, S. I., Yekhalov, V. V., Romaniuta, I. A. & Samoilenko, A. V.** (2017). Humanytarni pytannia medytsyny i problemy vykladannia u vyshchii shkoli [Humanitarian issues of medicine and problems of teaching in high school]. *Ukrainskyi zhurnal medytsyny, biolohii ta sportu*, 3, 1(10), 241-244 [in Ukrainian]. **4. Bilukha, M. T.** (2002). Metodolohiia naukovykh doslidzhen [Research methodology]. Kyiv: ABU [in Ukrainian]. **5. Voloshyna, L. O., Leko, B. A. & Kushnir, L. D.** (2016). Lateralne myslennia yak vazhlyvyi komponent klinichnoho myslennia maibutnikh likariv [Lateral thinking as an important component of clinical thinking of future doctors]. *Medychna osvita*, 1, 11-14 [in Ukrainian]. **6. Heriak, S. M., Korda, I. V., Kuziv, I. Ya. & Petrenko, N. V.** (2014). Problema rozvytku krytychnoho myslennia u studentiv medykiv [The problem of developing critical thinking in medical students]. *Medychna osvita*, 3, 83-84 [in Ukrainian]. **7. Dyui, Dzh.** (1997). Psihologiya i pedagogika [Psychology and pedagogy]. Trans. N. M. Nikolskaya. Moscow: Sovershenstvo [in Russian]. **8. Ioffe, I. V., Kryvoruchko, M. Ye. &**

Smirnov, S. M. (2017). Dosvid rozvytku krytychnoho myslennia yak kluchovoi kompetentsii suchasnoho spetsialista haluzi okhorony zdorovia [Experience in the development of critical thinking as a key competence of a modern healthcare professional]. *Medychna osvita*, 3, 72-74 [in Ukrainian].

9. Matyushkin, M. M. (2009). Psihologiya myshleniya. Myishlenie kak razreshenie problemnyih situatsiy [Psychology of thinking. Thinking as a solution to problem situations]. Moscow: KDU [in Russian].

10. Obschaya psihologiya [General psychology]. (1981). Ed. V. V. Bogoslovskiy. Moscow: Prosveschenie [in Russian].

11. Pometun, O. (2012). Metodyka rozvytku krytychnoho myslennia na urokakh istorii [Methodology for developing a critical message in the lessons of history]. *Istoriia i suspilstvoznnavstvo v shkolakh Ukrainy: teoriia ta metodyka navchannia*, 1, 3-7 [in Ukrainian].

12. Standart vyshchoi osvity za spetsialnistiu 224 «Tekhnologii medychnoi diahnozyky 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-medichnoidiagnostiki-ta.pdf> (Last accessed: 25.06.2019) [in Ukrainian].

13. Takman, B. V. (2002). Pedagogicheskaya psihologiya: ot teorii k praktike [Educational psychology: from theory to practice]. Moscow: Progress [in Russian].

14. Terno, S. (2007). Istorychne myslennia: yak yoho rozvyvaty? [Historical thinking: how to develop it?]. *Istoriia v shkolakh Ukrainy*, 5, 8-12 [in Ukrainian].

15. Terno, S. (2011). Teoriia rozvytku krytychnoho myslennia (na prykladi navchannia istorii) [Theory of the development of critical thinking (on the example of teaching history)]. Zaporizhzhia: Zaporizkyi natsionalnyi universytet [in Ukrainian].

16. Tiahlo, O. (2017). Dosvid zasvoiennia krytychnoho myslennia v ukrainskii vyshchii shkoli [Experience of mastering critical thinking in Ukrainian higher school]. *Philosophy of Education*, 2 (21), 240-257 [in Ukrainian].

17. Khalpern, D. (2000). Psihologiya kriticheskogo myshleniya [Psychology of critical thinking]. St. Petersburg: Piter [in Russian].

18. Chuba, O. (2013). Formuvannia krytychnoho myslennia yak psykholoho-pedahohichna problema suchasnosti [Formation of critical thinking as a psychological and pedagogical problem of our time]. *Pedahohika i psykholohiia profesiinoi osvity*, 3, 202-208 [in Ukrainian].

19. Lipman, M. (1991). Thinking in education. Cambridge: Cambridge university press.

20. The Future of Jobs Report 2020. World Economic Forum. Retrieved from <https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2020> (Last accessed: 08.11.2020).

Степаненко В. В. Розвиток критичного мислення у студентів спеціальності «Технології медичної діагностики та лікування»

У статті розкрито особливості формування критичного мислення у студентів спеціальності «Технології медичної діагностики та лікування» у відповідності до компетентностей, визначених Стандартом вищої освіти за спеціальністю 224 «Технології медичної діагностики та лікування» у галузі знань 22 «Охорона здоров'я» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти (2018). Критичне мислення розглянуто як наукове мислення, суть якого полягає в ухваленні ретельно поміркованих та незалежних рішень. Воно являє собою процес контролю за перебігом загального та предметного мислення. Розкрито його рівні, змістовний та операційний блоки. Визначено основні його властивості (усвідомленість, самостійність, рефлексивність, цілеспрямованість, обґрунтованість, контрольованість, самоорганізованість). Зроблено висновок, що формування критичного мислення у студентів спеціальності «Технології медичної діагностики та лікування» відбувається як на рівні оволодіння загальними знаннями і вміннями, так і під час формування спеціальних компетентностей, які необхідні фахівцю під час здійснення операцій, що безпосередньо стосуються професійної діяльності. Потреба у розвитку такого типу мислення обумовлена сучасним розвитком вищої медичної освіти, інформатизацією суспільства, які вимагають від спеціаліста таких компетентностей, які допоможуть йому якісно здійснювати свою професійну діяльність, розв'язувати реальні проблеми, вирішувати складні завдання, ефективно діяти у конкретних ситуаціях. Розвиток у студентів спеціальності «Технології медичної діагностики та лікування» критичного мислення сприяє досягненню цих орієнтирів і є однією з найбільш затребуваних навичок, необхідних для успішної кар'єри фахівця у галузі лабораторної медицини.

Ключові слова: критичне мислення, медична освіта, студент, стандарт вищої освіти, технології медичної діагностики та лікування.

Степаненко В. В. Развитие критического мышления у студентов специальности «Технологии медицинской диагностики и лечения»

В статье раскрыты особенности формирования критического мышления у студентов специальности «Технологии медицинской диагностики и лечения» в соответствии с компетентностями, определенными стандартом высшего образования по специальности 224 «Технологии медицинской диагностики и лечения» в области знаний 22 «Здравоохранение» для первого (бакалаврского) уровня высшего образования (2018). Критическое мышление рассмотрено как научное мышление, суть которого заключается в принятии тщательно продуманных и независимых решений. Оно представляет собой процесс контроля за ходом общего и предметного мышления. Раскрыты его

уровни, содержательный и операционный блоки. Определены основные свойства (осознанность, самостоятельность, рефлексивность, целеустремленность, обоснованность, контролируемость, самоорганизованность). Сделан вывод, о том, что формирование критического мышления у студентов специальности «Технологии медицинской диагностики и лечения» происходит как на уровне овладения общими знаниями и умениями, так и при формировании специальных компетентностей, которые необходимы специалисту при осуществлении операций, непосредственно касающиеся профессиональной деятельности. Потребность в развитии такого типа мышления обусловлена современным развитием высшего медицинского образования, информатизацией общества, которые требуют от специалиста таких компетенций, которые помогут ему качественно осуществлять свою профессиональную деятельность, решать профессиональные проблемы и сложные задачи, эффективно действовать в конкретных ситуациях. Развитие у студентов специальности «Технологии медицинской диагностики и лечения» критического мышления способствует достижению этих ориентиров и является одним из наиболее востребованных навыков, необходимых для успешной карьеры специалиста в области лабораторной медицины.

Ключевые слова: критическое мышление, медицинское образование, студент, стандарт высшего образования, технологии медицинской диагностики и лечения.

Stepanenko V. Critical Thinking Development among Students of the Speciality “Technologies of Medical Diagnostics and Treatment”

The article reveals the features of the formation of critical thinking among students of the speciality “Technologies of medical diagnostics and treatment” in accordance with the competencies determined by the standard of higher education in speciality 224 “Technologies of medical diagnostics and treatment” in the field of knowledge 22 “Health” for the first (bachelor’s) level of the highest education (2018). Critical thinking is viewed as scientific thinking, the essence of which is to make carefully considered and independent decisions. Critical thinking is a process of control over the course of general and objective thinking. Its levels, content and operational blocks are revealed. The basic properties (awareness, independence, reflexivity, purposefulness, validity, controllability, self-organization) have been determined. It is concluded that the formation of critical thinking in students of the speciality “Technologies of Medical Diagnostics and Treatment” occurs both at the level of mastering general knowledge and skills, and in the formation of special competencies that are necessary for a specialist in performing operations that directly relate to professional activities. The need for the development of this type of thinking is due to the modern development of higher medical education, the informatization of society, which require a specialist to have such competencies that will help him to carry out his

professional activities efficiently, solve professional problems, complex tasks, and act effectively in specific situations. The development of critical thinking among students of the speciality “Technologies of Medical Diagnostics and Treatment” contributes to the achievement of these benchmarks and is one of the most demanded skills necessary for a successful career in the field of laboratory medicine.

Key words: critical thinking, medical education, student, standard of higher education, medical diagnostics and treatment technologies.

Стаття надійшла до редакції 29.10.2020 р.

Прийнято до друку 27.11.2020 р.

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

УДК 37.018.43-043.86(477)

DOI: 10.12958/2227-2844-2020-5(336)-146-151

Тетерев Владислав Олегович,
аспірант ДЗ «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка», м. Старобільськ, Україна.
wladteterev@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-0448-2954>

ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ ТЕХНОЛОГІЙ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

На сучасному етапі відбуваються кардинальні зміни в способах поширення та використання інформації, що зумовлюють еволюцію освітніх технологій, сприяють активному впровадженню дистанційної освіти як одного з напрямів реформування і стратегічного розвитку освітньої системи України. В умовах ринкової економіки, інформаційно-технологічного розвитку посилюються вимоги до освіченості, професіоналізму фахівців всіх рівнів підготовки. Саме тому сьогодні зроблена величезна ставка на дистанційну форму навчання, яку спеціалісти зі стратегічних проблем освіти називають освітньою системою XXI століття (Безпала, 2007).

Глобальним трендом у світовій системі вищої освіти є широке застосування дистанційного навчання із використанням сучасних електронних засобів та мережі Інтернет. Проблема дистанційного навчання в українській освіті набула широкого вивчення, проте зі швидкою зміною вимог до сучасних освітніх технологій наявна проблема відсутності повної інформації про вплив дистанційного навчання на розвиток мотивації студентів у вищих навчальних закладах. У Законі України «Про вищу освіту» наголошено на інформаційному забезпеченні освітнього процесу вищого навчального закладу та наукової установи як стандарті освітньої діяльності, що є одним з основних напрямів інтеграції наукової, науково-технічної й інноваційної діяльності вищих навчальних закладів (Ляшенко, 2015).

Головною метою нашої статті є вивчення перспектив розвитку технологій дистанційної освіти в Україні, аналіз характеристик моделі дистанційного навчання в системі освіти.

Широка проблематика дистанційного навчання у вищій освіті обговорюється нині у багатьох закордонних дослідженнях, зокрема такими науковцями як А. Кей (A. Kaye), Г. Рамбл (G. Rumble), К. Гаррі (K. Harry), А. Ровай (A. Rovai), М. Понтон (M. Ponton), Дж. Д. Бейкер (J. Baker) та ін.. Питання застосування технологій дистанційного навчання у вищій освіті висвітлено у сучасних наукових дослідженнях низкою українських науковців: О. Воронкін, А. Заболоцький,

В. Логвіненко, Ю. Іванов, О. Ольховська, Д. Ольховський та ін. (Дем'яненко, 2018).

Одним з напрямів модернізації вищої освіти в Україні є врахування прогресивних ідей та практичних здобутків країн Європи, Північної Америки та Азії, які за останні роки досягли значних успіхів у реформуванні власних освітніх систем та впровадженні інноваційних технологій.

В Україні прийнято низку офіційних документів, що повною мірою забезпечують упровадження дистанційної форми навчання в нашій країні, організацію якісної підготовки фахівців різних кваліфікаційних напрямів. Проте викладачі відмічають такі перешкоди для розвитку дистанційного навчання як відсутність у них бажання та матеріальної зацікавленості, нестачу комп'ютерних навичок, неналежну комп'ютерну грамотність, упереджене ставлення до інноваційних технологій (Гром'як & Василенко & Галан & Чорний, 2011). При цьому вони намагаються модернізувати національну систему освіти відповідно до сучасних стандартів і потреб інтеграції у світовий освітній простір і продовжують впроваджувати сучасні технології дистанційного навчання. Тому перспективним напрямом розвитку дистанційного навчання у закладах вищої освіти України є тісна співпраця розробників програмних продуктів для дистанційного навчання, методистів дистанційної освіти і викладачів ЗВО для напрацювання стратегій застосування нових інформаційних технологій у дистанційному навчанні. Нині ЗВО України самостійно організовують дистанційне навчання із залученням державних і спонсорських коштів, грантів, плати за навчання студентів, що негативно впливає на темпи впровадження дистанційної форми навчання (Шаран, 2012). Співробітництво ЗВО із комерційними структурами у сфері корпоративного навчання є ще одним перспективним напрямом розвитку дистанційного навчання в Україні. Така співпраця дозволить ЗВО отримати додаткові джерела фінансування, зокрема і для організації ефективного навчання. ЗВО приділяють належну увагу кадровому забезпеченню дистанційного навчання: створено окремі спеціалізовані підрозділи дистанційного навчання, існують особи, на яких покладено завдання інформаційної підтримки дистанційного навчання організовано підготовчі курси з дистанційних технологій навчання для викладачів і студентів.

Одним з напрямів розвитку дистанційного навчання в Україні є підготовка спеціалістів сфери дистанційної освіти. Висока трудомісткість розробки курсів дистанційного навчання ускладнює роботу викладачів і технічних співробітників. Створення якісного навчального контенту, інтерактивної мультимедійної взаємодії, різнорівневих якісних тестів займає багато часу. Тому для розвитку дистанційного навчання доцільно не лише здійснювати підготовку спеціалістів з використання дистанційних технологій у навчанні, а й розробляти платформи з інтуїтивним не складним програмним інтерфейсом для створення

дистанційних курсів, сприяти поширенню якісних програм для організації дистанційного навчання.

Не менш важливим напрямом у розвитку дистанційного навчання є розробка інформаційних ресурсів та навчально-методичних розробок з підтримки нових технологій дистанційного навчання у ЗВО України. В останні 10 років широку практику отримали масові відкриті дистанційні курси (МВДК). Зокрема в Україні вони були організовані Проблемною лабораторією дистанційного навчання Національного технічного університету України «Харківський політехнічний інститут», Київським національним університетом імені Тараса Шевченка, Луганським державним інститутом культури і мистецтв (Воронкін, 2014).

Сьогодні за допомогою масових онлайн-курсів вже можна отримати магістерський ступінь у найпрестижніших університетах світу, не виходячи з власної квартири. Coursera запустила низку магістерських програм в партнерстві з провідними університетами світу. Нещодавно до цієї ініціативи приєднався один з найпрестижніших університетів світу – Імперський коледж Лондона. Edx теж створив мікромагістерські програм (MicroMasters) разом з МІТ, Колумбійським університетом, Університетом Берклі. Ці програми дозволяють почати навчання на магістерській програмі онлайн, а потім вступити до університету і закінчити навчання в офлайн. Подібні ініціативи є перспективним напрямом розвитку дистанційного навчання у ЗВО України.

Вивчення стану застосування технологій дистанційного навчання в закладах вищої освіти дозволив виявити, що дистанційне навчання в Україні, що почало розвиватися з прийняттям незалежності у 90-х роках, впроваджувалося у практику ЗВО у зв'язку із реформуванням системи української освіти на початку ХХІ ст. та отримало ґрунтовне осмислення та практичні результати у період модернізації освіти за останні 10 років. Більшість ЗВО забезпечують студентам доступ до дистанційного навчання, проте у більшості випадків не використовують нові досягнення інформаційних технологій. На основі аналізу технологічних досягнень, що сприяють удосконаленню результатів застосування дистанційних технологій у ЗВО, виділено найбільш перспективні з них: технології адаптивного навчання, мобільне навчання, віртуальна, доповнена та гібридна реальності, системи управління навчанням наступного покоління, штучний інтелект та природні користувацькі інтерфейси.

У результаті аналізу наукових праць виділено такі перспективи розвитку дистанційного навчання в Україні: оновлення програмно-технічного забезпечення та матеріальної бази ЗВО для впровадження нових технологій у вищій освіті; забезпечення ЗВО України широкосмуговим доступом до Інтернет; організація співпраці розробників програмних продуктів для дистанційного навчання, методистів дистанційної освіти і викладачів ЗВО для напрацювання стратегій застосування нових інформаційних технологій у дистанційному навчанні; кадрове забезпечення дистанційного навчання, підготовка

спеціалістів сфери дистанційної освіти з урахуванням сучасних тенденцій розвитку інформаційних та педагогічних технологій; розробка і поширення платформ з інтуїтивним не складним програмним інтерфейсом для створення дистанційних курсів; створення чи адаптація інформаційних технологій та електронних навчально-методичних розробок з підтримки нових технологій дистанційного навчання у ЗВО України.

У подальших дослідженнях планується вивчити і запропонувати шляхи впровадження і/чи розвитку виділених перспективних інформаційних технологій для удосконалення результатів застосування дистанційних технологій у практиці закладів вищої освіти.

Список використаної літератури

- 1. Безпала Т.,** Калашник Л. Перспективи розвитку дистанційної освіти у ВНЗ I-II рівня акредитації. 2007. URL: <http://oldconf.neasmo.org.ua/node/1280>.
- 2. Ляшенко І. В.** Перспективи розвитку дистанційного навчання у вищій школі. *Народна освіта*. 2015. URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=2682.
- 3. Дем'яненко О. М.** Перспективи розвитку дистанційної освіти в Україні. ELAKPI. 2018. URL: <https://ela.kpi.ua/bitstream/123456789/23646/1/Osvita.PDF>.
- 4. Гром'як М.,** Василенко Я., Галан В., Чорний В. Проблеми впровадження та використання електронного навчання у вищих навчальних закладах. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка. Сер. Педагогіка*. 2011. № 1. С. 191-199.
- 5. Шаран Р. В.** Провідні тенденції розвитку дистанційної освіти в Україні. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2012. № 5. С. 220-224.
- 6. Воронкін О. С.** Розвиток комп'ютерних технологій підтримки навчання студентів вищих навчальних закладів України (друга половина 50-х – початок 90-х років XX ст.). *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2014. № 39 (1). С. 17-45.

References

- 1. Bezpala, T. & Kalashnyk L.** (2007). Perspektvyvy rozvytku dystantsiinoi osvity u VNZ I-II rivnia akredytatsii [Prospects for the development of distance education in universities of I-II level of accreditation]. Retrieved from <http://oldconf.neasmo.org.ua/node/1280> [in Ukrainian].
- 2. Liashenko, I. V.** (2015). Perspektvyvy rozvytku dystantsiinoho navchannia u vyshchii shkoli [Prospects for the development of distance learning at higher schools]. *Narodna osvita – People's Revolution*. Retrieved from https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=2682 [in Ukrainian].
- 3. Demianenko, O. M.** (2018). Perspektvyvy rozvytku dystantsiinoi osvity v Ukraini [Prospects for the development of distance education in Ukraine]. ELAKPI. Retrieved from <https://ela.kpi.ua/bitstream/123456789/23646/1/>

Osvita.PDF [in Ukrainian]. **4. Hromiak, M.**, Vasylenko, Ya., Halan, V. & Chorny, V. (2011). Problemy vprovadzhennia ta vykorystannia elektronnoho navchannia u vyshchych navchalnykh zakladakh [Problems of introduction and use of e-learning in higher educational institutions]. *Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu im. V. Hnatiuka. Ser. Pedahohika*, 1, 191-199 [in Ukrainian]. **5. Sharan, R. V.** (2012). Providni tendentsii rozvytku dystantsiinoi osvity v Ukraini [Leading trends in the development of distance education in Ukraine]. *Zbirnyk naukovykh prats Khmelnytskoho instytutu sotsialnykh tekhnolohii Universytetu «Ukraina»*, 5, 220-224 [in Ukrainian]. **6. Voronkin, O. S.** (2014). Rozvytok kompiuternykh tekhnolohii pidtrymky navchannia studentiv vyshchych navchalnykh zakladiv Ukrainy (druga polovyna 50-kh – pochatok 90-kh rokiv XX st.) [The development of computer technology of education of students in higher educational institutions of Ukraine (the second half of 50s – early of 90s XX century)]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia – Information Technologies and Learning Tools*, 39 (1), 17-45 [in Ukrainian].

Тетерев В. О. Перспективи розвитку технологій дистанційної освіти в Україні

В статті висвітлено перспективи розвитку технологій дистанційної освіти в Україні, аналіз характеристик моделі дистанційного навчання в системі освіти. Наголошено на необхідності підготовки спеціалістів сфери дистанційної освіти. Зазначено важливість розробки інформаційних ресурсів та навчально-методичних розробок з підтримки нових технологій дистанційного навчання у закладів вищої освіти України. На основі аналізу технологічних досягнень, що сприяють удосконаленню результатів застосування дистанційних технологій у ЗВО, виділено найбільш перспективні з них: технології адаптивного навчання, мобільне навчання, віртуальна, доповнена та гібридна реальності, системи управління навчанням наступного покоління, штучний інтелект та природні користувацькі інтерфейси. У результаті аналізу наукових праць виділено перспективи розвитку дистанційного навчання в Україні.

Ключові слова: дистанційне навчання, технології дистанційної освіти, віртуальна і доповнена реальність, системи управління навчанням наступного покоління, тенденції.

Тетерев В. О. Перспективы развития технологий дистанционного образования в Украине

В статье освещены перспективы развития технологий дистанционного образования в Украине, анализ характеристик модели дистанционного обучения в системе образования. Отмечена необходимость подготовки специалистов сферы дистанционного образования. Указано важность разработки информационных ресурсов и учебно-методических разработок по поддержке новых технологий

дистанційного навчання в вищих навчальних закладах України. На основі аналізу технологічних досягнень, що сприяють удосконаленню результатів застосування дистанційних технологій в ЗВО, виділені найбільш перспективні з них: технології адаптивного навчання, мобільне навчання, віртуальна, доповнена і гібридна реальність, системи управління навчанням наступного покоління, штучний інтелект і природні інтерфейси користувача. В результаті аналізу наукових робіт виділено перспективи розвитку дистанційного навчання в Україні.

Ключові слова: дистанційне навчання, технології дистанційного навчання, віртуальна і доповнена реальність, системи управління навчанням наступного покоління, тенденції.

Teterev V. Prospects for the Development of Distance Education Technologies in Ukraine

The article outlines prospects for the development of distance education technologies in Ukraine, analysis of the characteristics of the model of distance learning in the education system. The necessity of training specialists in the field of distance education is emphasized. The importance of development of information resources and educational and methodological developments in support of new technologies of distance learning in higher education institutions of Ukraine is noted. Based on the analysis of technological advances that contribute to the improvement of the results of the use of remote technologies in the HEA, the most promising of them are identified: adaptive learning technologies, mobile learning, virtual, augmented and hybrid realities, next-generation learning management systems, artificial intelligence and natural user interfaces.

As a result of the analysis of scientific works, the following prospects for the development of distance learning in Ukraine were highlighted: updating of software and hardware base for the introduction of new technologies in higher education; organization of cooperation between developers of distance learning software products, distance education methodologists and teachers of HEA to develop strategies for the use of new information technologies in distance learning; staffing of distance learning, training of specialists in the field of distance education; development and distribution of platforms with an intuitive not complex software interface for creating distance courses; creation or adaptation of information technologies and electronic educational and methodological developments to support new technologies of distance learning in the Defense Law of Ukraine.

Key words: distance learning, distance education technologies, virtual and augmented reality, next generation learning management systems, trends.

Стаття надійшла до редакції 17.10.2020 р.

Прийнято до друку 27.11.2020 р.

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

УДК 373.3.091.33:82-94

DOI: 10.12958/2227-2844-2020-5(336)-152-161

Цалапова Оксана Миколаївна,

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

oksanacalanova1998@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-9732-353X>

ВИКОРИСТАННЯ КРЕОЛІЗОВАНИХ ТЕКСТІВ ПІД ЧАС РОБОТИ З ОСВІТНИМИ КОМПОНЕНТАМИ НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОГО СПРЯМУВАННЯ

Інформатизація суспільства й глобалізація світу змінили стан сучасної освіти, зробивши її в значній мірі залежною від мас-медіа. Тому сьогодні, в добу становлення цифрових та інтерактивних технологій та комунікації, актуальним для здобуття гнучких знань (Soft Skills) і практичних умінь орієнтації в надмірних інформаційних потоках (пошуку, засвоєння, застосування необхідної медіаінформації; адекватного сприймання, критичного осмислення, звільнення від непотрібних впливів, творчого інтерпретування різноформатної інтернетпродукції), необхідною формою навчання є використання медіатехнологій, у тому числі креолізованих текстів.

Проблеми інформатизації системи освіти, формування сучасного інформаційного світогляду знайшли відображення у роботах К. Коліна, Е. Семенюка, О. Соколова та ін. Цей аспект інновацій у педагогіці осмислено у наукових дослідженнях Ю. Алексеєва, І. Беяєва, Л. Большакової, Ю. Варламової, Л. Ісаєвої, О. Кулакової, Д. Чигаєва, Л. Шарафутдінової та ін.

Використання новітніх інформаційних технологій у системі освіти уможливають зміни в стосунках педагога й вихованця, ставить їх у позицію співдослідників, надає додаткові можливості для співпраці й діалогу, що забезпечує дотримання вимог Нової української школи, зорієнтованої на компетентісний підхід до навчального процесу. Інтегрування у зміст освіти елементів медійної освіти покликаний задовольнити інтелектуальні потреби особистості, послуговуючись різними комунікативними мережами; формувати культуру комунікації, уміння усвідомлено сприймати, критично осмислювати, інтерпретувати інтерактивні тексти з метою розширення загальних, соціокультурних та професійно значущих знань, комунікативних та творчих здібностей.

У статті увагу сконцентровано на проблемі використання в освітній практиці креолізованих текстів як спеціальної інтерактивної методичної форми роботи. Тож, мета статті – показати методичні можливості

використання креолізованих текстів у процесі роботи над освітніми коспонентами національно-патріотичного спрямування.

Останнім часом у педагогічних студіях посилилась увага до невербальних засобів комунікації, до так званої «візуальної інформації». Паралінгвістичні аспекти семіотично ускладненого тексту, «нетрадиційного», відеовербального, полікодового, так званого креолізованого тесту стало предметом наукових дискусій, роздумів і новацій сучасної методики.

Наразі термін «креолізовані тексти», уведені Ю. Сорокіним і Ф. Тарасовим, розуміється як текст, фактура якого складається з двох різних частин: вербальної (мовної/мовленнєвої) й невербальної (іншої знакової системи) (Сорокин & Тарасов, 1990, с. 180–181). Креолізацію учені розуміють як тексти, у структурі яких знаки різних семіотичних систем вступають у найбільш складні відношення – взаємовплив і взаємодоповнення (Сорокин & Тарасов, 1990, с. 180–181). Дана дефініція означає «комбінування засобів різних семіотичних систем у комплексі, що відповідає умовам текстуальності». Зазначимо, що в наукових публікаціях також наявні терміни, які її дублюють – «полікодові тексти» (Бернацкая, 2000, с. 104–110), «семантично збагачені тексти» (Чигаев, 2010, с. 7) та ін. Тобто креолізований текст поєднує вербальні й невербальні компоненти, що поглиблюють і доповнюють інформативне поле досліджуваного предмета або явища. Залежно від типу текстів можливі комбінації різної модифікації: ілюстрація + надпис (плакат, графіті, малюнок, карикатура); ілюстрація + надпис (комікс, альбом); вербальний текст + малюнок без коментування; головний вербальний текст + малюнок із підписом (Анисимова, 2003, с. 9).

У даній роботі під креолізованим текстом ми розуміємо текст, структура якого складається з двох частин: вербальної (власне текст) та невербальної (малюнки, зображення, фото, аніме тощо), тобто текст, що супроводжується візуальним рядом.

Між вербальною та невербальною частинами такого тексту прослідковується певний зв'язок, детальну характеристику якого розглядає О. Анисимова (Анисимова, 2003, с. 12), наголошуючи на взаємодоповненні та взаємозв'язку частин. Залежно від ступеню зв'язку зображення із власне мовною частиною дослідниця виділяє три типи креолізованих текстів:

- 1) тексти із нульовою креолізацією (відсутнє зображення);
- 2) тексти із частковою креолізацією (зображення є супроводом до вербальної частини, яка залишається цілком незалежною);
- 3) тексти із повною креолізацією (вербальний та невербальний компоненти не можуть існувати незалежно одне від одного) (Анисимова, 2003, с. 15).

Іншу концепцію таких текстів пропонує О. Пойманова (Пойманова, 1997), виходячи з обсягу інформації, що передається різними знаками, й ролі зображення відносно до мовного тексту. Зокрема, вона виділяє:

- 1) репетиційні (зображення дублює вербальний текст);
- 2) аддитивні (зображення надає додаткову значну інформацію);
- 3) виокремлювальні (зображення підкреслює певний аспект словесної інформації);
- 4) опозитивні (зображення вступає із вербальною частиною в протиріччя, утворюючи почасти комічний ефект);
- 5) інтегративні (зображення «впрощується» у мовний текст);
- 6) зображувально-центричні (із провідною роллю зображення, при якому словесна інформація лише конкретизує картинку).

Тож, креолізований текст стає вагомим переконливим аргументом при вивченні освітніх компонентів, що мають на меті ознайомити здобувачів освіти із духовною й матеріальною частиною української культури. Демонстрація зображень раритетних об'єктів українського життя матиме вплив на формування цілісної національної картини світу, слугуватиме могутнім аргументом унікальності культури народу, її автентичності. Тобто використання креолізованих текстів є методично виправданим під час роботи над освітніми компонентами національно-патріотичної спрямованості.

І. Бех, К. Чорна стверджують, що «національно-патріотичне виховання дітей та учнівської молоді – це комплексна, системна і цілеспрямована діяльність органів державної влади, громадських організацій, сім'ї, школи, інших соціальних інститутів щодо формування в молодого покоління високої патріотичної свідомості, почуття вірності, любові до Батьківщини, турботи про благо свого народу, готовності до виконання громадянського і конституційного обов'язку із захисту національних інтересів, цілісності, незалежності України, сприяння становленню її як правової, демократичної, соціальної держави» (Бех, 2014, с. 8).

Матеріалом для розгляду проблеми, окресленої темою статті, став освітній компонент «Національно-патріотичне виховання на заняттях філологічного циклу в закладах дошкільної освіти» уведений до навчального плану для підготовки бакалаврів за освітньо-професійною програмою 012 «Дошкільна освіта».

Метою даного освітнього компоненту є формування у здобувачів освіти високої патріотичної свідомості, виховання любові до країни, шанобливого ставлення до рідної землі, захисників Вітчизни, державної символіки, традицій держави, загальних народних свят; засвоєння природи й психолого-педагогічних закономірностей національно-патріотичного виховання дітей дошкільного віку: виховання у дітей раннього і дошкільного віку інтересу й поваги до державної символіки, національних традицій, звичаїв, свят, обрядів, народних символів.

Серед завдань, що покликані сприяти реалізації мети курсу, вагомим є уміння добирати оптимальні методи, ефективні форми й різноманітні засоби педагогічного впливу на дітей у процесі їхнього виховання, навчання й розвитку та в конкретних ситуаціях суб'єкт-

суб'єктної взаємодії вихователя з дітьми. Досягти такої взаємодії в сучасних умовах глобалізації й інформатизації суспільства можна за допомогою впровадження нових інноваційних технологій, враховуючи інтерес сучасної молоді до продуктів науково-технічної революції.

Відповідно до Державного стандарту вищої освіти, який висунув вимоги до обов'язкових результатів навчання здобувачів освіти, однією з фахових компетентностей яких є здатність до національно-патріотичного виховання дітей раннього і дошкільного віку (любов до Батьківщини, рідної мови, рідного міста; інтерес і повага до державних символів України, національних традицій, звичаїв, свят, обрядів) (Стандарт вищої освіти, 2020).

Отже, виходячи із програмових вимог розвитку дітей дошкільного віку, тематика освітнього компоненту «Національно-патріотичне виховання на заняттях філологічного циклу в закладах дошкільної освіти» зорієнтована на вивчення духовної й матеріальної складової української культури, поглиблене ознайомлення з історією виникнення й побутування народних обрядів і традицій, особливостей усної народної творчості як поетичного вияву етнофілософії. Зокрема, тематичними напрямками компоненту є: ознайомлення з поняттям «родина» у власне українському вимірі (етимологія слова, значення поняття, уявлення українців про родовід та рідний край); традиціями, звичаями та культурними явищами як складниками сучасної картини світу; історією України, державною символікою, їхнім походженням та священними знаками етнічних українців; суспільними явищами, довколишнім світом. Орієнтовні теми для занять пов'язуються із тематикою освітніх програм для закладів дошкільної освіти («Українське довкілля», «Я у світі», «Стежина», «Дитина», «Світ дитинства» та ін.) й охоплюють такі складові: подорожуємо рідним краєм, рідний дім; природа моєї країни; знайомство з видатними земляками; народні пісні, свята, обряди, легенди та повір'я; історія і культура національного одягу; народні промисли й ремесла; секрети українського писанкарства; етнічна вишивка; народні іграшки, їх історія; наша мова калинова тощо. Крім цього маркерними патріотичними темами стали заняття з ознайомлення із українською державною символікою, визначними датами (минулого і сучасного), українськими традиційними оберегами.

Основними принципами, за якими організовано роботу, стали принципи урахування вікових та індивідуальних особливостей, народності, природовідповідності, активності, систематичності, послідовності й, звичайно, наочності. Враховуючи той факт, що освітній компонент спрямовано на тематично цілеспрямовану роботу вихователя ЗДО з формування національно-патріотичних почуттів у дітей дошкільного віку, а також зважаючи, що основними напрямками розвитку мислення й засвоєння інформації дитиною дошкільного віку є вдосконалення наочно-дійового мислення, інтенсивний розвиток наочно-образного і початок активного формування словесно-логічного шляхом

використання мови як засобу постановки і розв'язання інтелектуальних завдань, виникає постійна необхідність під час розгляду означених вище тем вдаватися не тільки до вербальних, але й до візуальних, медійних засобів посилення інформації.

Національно-патріотичне виховання дітей дошкільного віку – це комплексна системна і цілеспрямована діяльність спрямована на самоусвідомлення й самоідентифікацію, уміння дошкільника виокремити національно значущі ціннісні об'єкти й предмети, уміти пояснити їхню національну й державну вартість.

Поза сумнівом, що національно-патріотичне виховання дошкільника варто починати із формування родинних цінностей, адже цей аспект уже є особистим досвідом дитини. Тож, до теми «Моя родина», окрім бесіди про місце сім'ї у житті кожної людини, окреслення понять про родинні зв'язки й функції кожного члена, можна додати креолізований текст у вигляді фотоколажу, що є різновидом таких текстів. Використання такого виду креолізованого тексту уможливорює розвиток творчих здібностей дітей, спонукаючи до оригінальності й унікальності, вияву особистих почуттів й усвідомлення своїх соціальних ролей, установок. Зокрема, робота над «родинним деревом» допомагає дитині усвідомити своє місце і значущість у сімейній ієрархії.

Знайомство дітей-дошкільників із усною народною пісенною творчістю обов'язково повинно підкріплюватись аудіорядом, для того, щоб слухачі мали уяву про ритмомелодику автохтонної української пісні. Тут у нагоді стане комп'ютер як зручний технічний засіб, який надає змогу проводити цікаві заняття. З його допомогою можна відтворити й проілюструвати аудіо- та відеоматеріали.

На заняттях, присвячених державній символіці та священним знакам давніх українців посилюється вартість наочності, адже важливо не тільки отримати інформацію про геральдичні й державні атрибути України, але й візуалізувати предмети обговорення. Зокрема, використання інтерактивних плакатів (електронний освітній засіб, який забезпечує високий рівень задіявання інформаційних каналів сприйняття наочності) або скрайбінгу (зображення малюнків, перетворення речей на візуальні образи) допоможуть вихователю посилити виховний вплив на дошкільників.

Ознайомлення з історією України проходитиме плідніше і дозволить розвинути в дітей спостережливість, візуальне та дослідницьке мислення, якщо вдасться до використання віртуальних та інтерактивних екскурсій (тематичних, бібліографічних тощо), використати матеріали історичного веб-проекту «Україна Incognita» та світлини відомих музеїв, виставок або зроблені родинами вихованців під час сімейних мандрівок. Це, на нашу думку, сприятиме формуванню ціннісного ставлення дошкільника до історії українського народу, Батьківщини, держави та допомагатиме вибудувати зв'язки із сучасністю.

Вивчення тем, пов'язаних із матеріальною складовою культури України, не можливе без ілюстрування автентичних маркерних предметів, які є етнічними ідентифікаторами нашої минувшини. Звичайно, перед вихователем закладу дошкільної освіти не стоїть завдання навчити дошкільників «зчитувати» інформацію із старовинних національних орнаментів (крижі, меандри, сварги тощо) розшифровувати архаїчні візерунки на артефактах, але познайомити з окремими елементами орнаментальної культури стає можливим завдяки використанню буклетів, колажів, постерів, буктрейлерів тощо.

Отже, виховання національно-патріотичних почуттів у підростаючого покоління – процес довготривалий і систематичний, він не має бути лише споглядальним, обмежуватися пасивними реакціями милування й уподобання. В ідеалі, як зазначають П. Ігнатенко, В. Поплужний, Н. Косарева, Л. Крицька, такі почуття «спрямовуються на виконання надзавдання – піднести Україну до рівня високо розвинутих світових держав, що вимагає активної творчості всього українського народу. У нинішніх умовах емоційне начало патріотизму виявляється, насамперед, у мужності, рішучості, готовності українських громадян відстоювати незалежність своєї молоді держави всіма можливими засобами, навіть мілітарними» (Ігнатенко П. та ін., 1997, с. 45).

Шляхи національно-патріотичного виховання дошкільників у сучасних умовах мають проходити через збагачення їхнього світогляду певними знаннями, формування уявлення про суспільні явища й події у світлі загально визнаних тлумачень, накопичення соціального досвіду життя в найближчому оточенні (сім'ї, вулиці, місті (селі, селищі)), через залучення до його культури, родинних традицій, виховання любові до Батьківщини й рідного дому (Каплуновська, 2016, с. 6–7). Заглибленню в культурну спадщину українського народу, суспільні явища сьогодення, розуміння громадянської ролі особистості сприятиме використання інноваційних технологій, які наблизять навчальний процес до інтересів сучасної дитини. Адже пізнання інформаційного світу дозволяє розширити коло інтересів дитини й сприяє її додатковій освіті, спонукає до кмітливості, привчає до самостійного розв'язання задач. Особливості креолізованих текстів пов'язані з потенціалом сучасних медіатехнологій, що створюють візуальний ряд, впливають на формування гуманістичних цінностей особистості, стають спеціальним формантом комунікаційної взаємодії в умовах глобальної цивілізації, впливають на формування національних цінностей: патріотизму, національної гідності, збереження історичної пам'яті, традицій та ментальності українського народу.

Список використаної літератури

- 1. Анисимова Е. Е.** Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на материале креолізованных текстов): учеб. пособие для студ. фак. иностр. яз. вузов. М.: Academia, 2003. 126 с.
- 2. Бернацкая А. А.** К проблеме креолізации текста: история и

современное состояние. *Речевое общение: специализированный вестник*. Красноярск, 2000. Вып. 3 (11). С. 104–110. **3. Бех І. Д.** Програма патріотичного виховання дітей та учнівської молоді. Київ, 2014. 29 с. **4. Ігнатенко П. Р.,** Поплужний В. Л., Косарева Н. І., Крицька Л. В. Виховання громадянина: Психолого-педагогічний і народознавчий аспекти: навчально-методичний посібник. Київ: Інститут змісту і методів навчання, 1997. 45 с. **5. Каплуновська О.** «Україна – моя Батьківщина». Парціальна програма національнопатріотичного виховання дітей дошкільного віку. Тернопіль: Мандрівець, 2016. 72 с. **6. Пойманова О. В.** Семантическое пространство видеoverбального текста: дисс. ... канд. филол. наук: 10.02.19. Москва, 1997. 237 с. **7. Сорокин Ю. А.,** Тарасов Е. Ф. Креолизованные тексты и их коммуникативная функция. *Оптимизация речевого воздействия: коллективная монография*. М., 1990. С. 180–186. **8. Стандарт** вищої освіти. Другий (магістерський рівень) вищої освіти. Ступінь «магістр». Галузь знань 01 Освіта / Педагогіка, спеціальність 012 «Дошкільна освіта». URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vyshcha/standarty/2020/05/2020-zatverd-standart-012-m.pdf>. **9. Чигаев Д. П.** Способы креолизации современного рекламного текста: автореф. дис. ... канд. филол. наук. 10.02.01. М., 2010. 27 с.

References

1. Anisimova, Ye. (2003). *Lingvistika teksta i mezhkul'turnaya kommunikatsiya (na materiale kreolizovannykh tekstov)* [Linguistics of the text and intercultural communication (on the material of creolized texts)]. M.: Academia [in Russian]. **2. Bernatskaya, A.** (2000). *K probleme kreolizatsiya teksta: istoriya i sovremennoye sostoyaniye* [To the problem of creolization of the text: history and current state]. *Rechevoye obshcheniye: spetsializirovannyy vestnik*, 3 (11), 104-110. Krasnoyarsk [in Russian]. **3. Bekh, I. D.** (2014). *Prohrama patriotychnoho vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi* [The program of patriotic education of children and student youth]. Kyiv [in Ukrainian]. **4. Ihnatenko, P. R.,** Popluzhnyi, V. L., Kosarieva, N. I. & Krytska, L. V. (1997). *Vykhovannia hromadianyna: Psykholoho-pedahohichnyi i narodoznavchyi aspekty* [The education of the citizen: Psychological and pedagogical and ethnographic aspects]. Kyiv: Instytut zmistu i metodiv navchannia [in Ukrainian]. **5. Kaplunovska, O.** (2016). «Ukraina – moia Batkivshchyna». *Partsialna prohrama natsionalnopatriotychnoho vykhovannia ditei doshkilnoho viku*. Ternopil: Mandrivets «Ukraine – moia Rodina» [«The Ukraine is my motherland». Partial program of national-patriotic education of preschool children]. Ternopil: Mandrivets [in Ukrainian]. **6. Poymanov, O.** (1997). *Semanticheskoye prostranstvo videoverbal'nogo teksta* [The semantic space of the videoverbal text]. *Candidate's thesis*. Moscow [in Russian]. **7. Sorokin, Y.** & Tarasov, Ye. (1990). *Kreolizovannyye teksty i ikh kommunikativnaya funktsiya* [The Creolized texts and their communicative

function]. *Optimizatsiya rechevogo vozdeystviya: kollektivnaya monografiya – Optimization of speech impact: a collective monograph*. Moscow [in Russian].

8. Standart vyshchoi osvity. Druhyi (mahisterskyi riven) vyshchoi osvity. Stupin «mahistr». Haluz znan 01 Osvita / Pedahohika, spetsialnist 012 «Doshkilna osvita» [The Standard of higher education. The second (master's level) of higher education. Master's degree. Field of knowledge 01 Education / Pedagogy, specialty 012 «Preschool education»]. Retrieved from https://mon.gov.ua/storage/app/media/vyshcha/standarty/2020/05/2020_zatverd-standart-012-m.pdf [in Ukrainian].

9. Chigayev, D. P. (2010). *Sposoby kreolizatsiya sovremennogo reklamnogo teksta [Methods of creolization of modern advertising text]. Extended abstract of candidate's thesis*. Moscow [in Russian].

Цалапова О. М. Використання креолізованих текстів під час роботи з освітніми компонентами національно-патріотичного спрямування

Стаття розкриває проблему використання медіатехнологій у процесі роботи над освітніми компонентами національно-патріотичного виховання. Зроблено огляд основних теоретичних положень щодо поняття «креолізований текст», його різновидів й розглянуто проблему запровадження інноваційних технологій в світній процес закладів вищої освіти й, відповідно, за фаховою спрямованістю – використання таких технологій у практику роботи закладів дошкільної освіти.

У статті розглянуто питання про особливості впливу як вербальних, так і невербальних засобів викладання, зосереджено увагу на типах текстів, що супроводжуються відеорядом. На матеріалі освітнього компоненту «Національно-патріотичне виховання на заняттях філологічного циклу в закладах дошкільної освіти» для підготовки бакалаврів за освітньо-професійною програмою 012 «Дошкільна освіта» зроблено тематичний огляд і описано можливі варіанти використання різних видів креолізованих текстів у процесі опанування тем курсу. Логіка наукового дослідження зумовила необхідність наукового дискурсу проблеми шляхів використання текстів такого типу на заняттях практичного спрямування.

Зроблено висновки, про необхідність використання в освітньому процесі інноваційних технологій, оскільки це ще один засіб впливу на дошкільників із метою формування свідомого громадянина й патріота.

Ключові слова: національно-патріотичне виховання, медіатехнології, інноваційні технології, креолізований текст, вербальна інформація, невербальна інформація.

Цалапова О. Н. Использование креолизованных текстов при работе с образовательными компонентами национально-патриотического направления

Статья раскрывает проблему использования медиатехнологий в процессе работы над образовательными компонентами национально-патриотического воспитания. Сделан обзор основных теоретических положений относительно понятия «креолизованный текст», его разновидностей и рассмотрена проблема внедрения инновационных технологий в образовательный процесс высших учебных заведений и, соответственно, согласно профессиональной направленности – использование таких технологий в практике работы учреждений дошкольного образования.

В статье рассмотрен вопрос об особенностях влияния как вербальных, так и невербальных средств преподавания, сосредоточено внимание на типах текстов, сопровождающиеся видеорядом. На материале образовательного компонента «Национально-патриотическое воспитание на занятиях филологического цикла в учреждениях дошкольного образования» для подготовки бакалавров по образовательно-профессиональной программе 012 «Дошкольное образование» сделано тематический обзор и описано возможные варианты использования различных видов креолизованных текстов в процессе овладения темами курса. Логика научного исследования обусловила необходимость научного дискурса проблемы путей использования текстов такого типа на занятиях практического направления.

Сделаны выводы о необходимости использования в образовательном процессе инновационных технологий, поскольку это еще один способ воздействия на дошкольников с целью формирования сознательного гражданина и патриота.

Ключевые слова: национально-патриотическое воспитание, медиатехнологии, инновационные технологии, креолизованный текст, вербальная информация, невербальная информация.

Tsalapova O. The Use of Creolized Texts When Working with Educational Components of National-Patriotic Orientation

The article reveals the problem of using media technologies in the process of working on the educational components of national-patriotic education. An overview of the main theoretical provisions on the concept of "creolized text", its varieties and the problem of introducing innovative technologies in the world process of higher education and, accordingly, the professional orientation – the use of such technologies in the practice of preschool education.

The article considers the peculiarities of the influence of both verbal and nonverbal teaching aids, focuses on the types of texts that are accompanied by a video series. On the material of the educational component "National-

patriotic education in the philological cycle in preschool education" for the preparation of bachelors in the educational-professional program 012 "Preschool education" made a thematic review and described possible options for using different types of creolized texts in mastering the course. The logic of scientific research has necessitated the scientific discourse of the problem of ways to use texts of this type in practical classes. Peculiarities of creolized texts are connected with the potential of modern media technologies, which create a visual series, influence the formation of humanistic values of personality, become a special form of communication interaction in the context of global civilization, influence the formation of national values: patriot citizen, national dignity, preservation of historical memory. traditions and mentality of the Ukrainian people.

Conclusions are made about the need to use innovative technologies in the educational process, as it is another means of influencing preschoolers in order to form a conscious citizen and patriot.

Thus, the education of national and patriotic feelings in the younger generation is a long and systematic process, it should not be only contemplative, limited to passive reactions of admiration and liking.

Key words: national-patriotic education, media technologies, innovative technologies, creolized text, verbal information, non-verbal information.

Стаття надійшла до редакції 26.10.2020 р.

Прийнято до друку 27.11.2020 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Харченко С. Я.

УДК 378:316.77

DOI: 10.12958/2227-2844-2020-5(336)-162-167

Швирка Вікторія Миколаївна,

кандидат педагогічних наук, доцент, завідувачка кафедри педагогіки
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,
м. Старобільськ, Україна.

vshvyrka@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-6954-4661>

Лисогор Ася Ігорівна,

магістрантка спеціальності «Освітні, педагогічні науки»

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

asjalysogor@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-7822-8297>

**СТАН ТА ПЕРСПЕКТИВИ УДОСКОНАЛЕННЯ
ВИХОВАННЯ КУЛЬТУРИ КОМУНІКАЦІЇ СТУДЕНТІВ
У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

Однією і найважливішою складовою в сучасному суспільстві є формування системи освіти, здатної випустити зі стін закладу вищої освіти нову генерацію фахівців, підготовлених для здійснення всіх перетворень в соціальній сфері. Метою такої педагогічної системи стає формування у студентів здатності ефективно застосовувати знання та вміння на практиці при правильній побудові їх комунікативної готовності до майбутньої професійної діяльності.

Комунікативна культура особистості, як найважливіший прояв її життєдіяльності, і питання самореалізації людини в спілкуванні завжди були в центрі уваги психолого-педагогічних наук.

Питанням щодо комунікативної взаємодії, виховання та формування культури комунікації особистості студента, психолого-педагогічним аспектам комунікативної підготовки студентів, педагогічним умовам формування комунікативних умінь і комунікативної культури особистості присвячені праці С. Амеліної, Н. Волкової, К. Галацина, В. Грехнева, І. Комарової, С. Мусатова, С. Ольховецького, Л. Паламар, Л. Петровської, В. Полторацької, В. Тернопільської та ін. Проведений аналіз філософської, культурологічної, психологічної і педагогічної літератури дав змогу констатувати, що комунікація – це основний інструмент соціальної інтеграції людини у світі, універсальне знаряддя адекватного спілкування й рівноправної продуктивної взаємодії, засіб налагодження контактів, досягнення взаєморозуміння, миру й прогресу.

Мета статті полягає у виявленні стану комунікативної культури

студентів та подальшого її удосконалення.

Під культурою комунікації ми розуміємо прояв, відповідних культурним нормам суспільства, комунікативних якостей особистості при спілкуванні; знань особливостей процесу комунікації даного суспільства; умінь і навичок адекватної комунікативної поведінки в різних ситуаціях вербального і невербального спілкування.

Виховання культури комунікації студентів розглядається нами як невід'ємна частина загального процесу професійного становлення майбутнього фахівця. Виходячи з вищевикладеного, під вихованням культури комунікації студентів ми розуміємо цілеспрямований педагогічний процес формування якостей особистості, що виражаються в наявності сукупності об'єктивних уявлень і знань про професійно-педагогічну комунікацію, її культурні форми, що реалізується через уміння, навички і моделі комунікативної поведінки, що сприяють ефективному взаєморозумінню учасників вербального і невербального спілкування.

Для вивчення стану культури комунікації студентів ЗВО був проведений педагогічний експеримент на базі ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». В експерименті приймала участь група здобувачів вищої освіти, загальна кількість яких склала 59 студентів 3-4 курсів спеціальностей «Дошкільна освіта» та «Початкова освіта» віком від 21 до 25 років.

Першим критерієм сформованості культури комунікації студентів було визначено когнітивний, який характеризується таким показником: знання про комунікацію, культуру комунікації, види спілкування, невербальне спілкування, вербальний і невербальний етикет та ін. Наступним критерієм сформованості культури комунікації студентів визначено мотиваційний, який у свою чергу констатувався такими показниками: наполегливість в розвитку своєї культури комунікації; схильність до мовленнєвої рефлексії. Останнім критерієм було обрано діяльнісний, що характеризується такими показниками: вправність у доборі стратегій і тактик спілкування; вправність у володінні експресивно-емоційними засобами мови для досягнення запланованого результату; навички спілкування, комунікації відповідно до мовленнєвої ситуації; застосування вмінь використовувати обрані засоби для досягнення комунікативної мети. Окреслені критерії і показники виступили підґрунтям для виокремлення рівнів сформованості культури комунікації студентів: високий, середній, низький.

За даними проведеного дослідження за когнітивним критерієм на високому рівні знаходяться 16,9% групи, середній рівень показали 47,5% студентів, низький рівень виявлено у 35,6% групи. За мотиваційним критерієм на високому рівні знаходяться 45,7% студентів, середній рівень показали 27,1% досліджуваних, низький рівень виявлено також у 27,1% студентів. За діяльнісним критерієм на високому рівні знаходяться 20,3% групи, середній рівень показали 32,2% студентів, низький рівень було виявлено у 47,4%.

Анкетування студентів показало, що обізнаність студентів з розумінням поняття «комунікативна культура» є неоднорідною і свідчить лише про елементи знання. До найбільш значущих факторів формування комунікативної культури студенти віднесли: середовище спілкування, освіти і навчання, виховання в сім'ї. Студенти не визнають заклади вищої освіти основними інститутами продукування комунікативної культури у молоді. Аналізуючи відповіді на запитання анкети щодо причини недотримання норм спілкування, зауважено низьку здатність до саморегуляції в процесі спілкування, обмаль знань про зміст, роль та значення етикету в житті людини.

Отже, в ході діагностики було з'ясовано, що лише третина студентів має достатній комплекс знань у контексті їх вправного застосування в мовленнєвій діяльності, проявляють наполегливість в розвитку своєї культури комунікації, мають схильність до мовленнєвої рефлексії, але тільки 20,3% студентів вміють застосовувати стратегії і тактики спілкування; володіють експресивно-емоційними засобами мови для досягнення запланованого результату, навичками спілкування, комунікації відповідно до мовленнєвої ситуації; застосовують вміння використовувати обрані засоби для досягнення комунікативної мети.

На основі аналізу літературних джерел, нормативних матеріалів, а також проведеного дослідження виявлено та обґрунтовано комплекс педагогічних умов, що забезпечує ефективність виховання культури комунікації студентів в освітньому процесі закладу вищої освіти:

- освітній процес здійснюється на основі суб'єкт-суб'єктних відносин учасників освіти з орієнтацією на гуманістичну спрямованість спілкування;
- процес виховання культури комунікації проходить з використанням інтерактивних технологій;
- використовувані активні форми, методи і зміст навчання адекватно відображають зміст і структуру комунікативної діяльності майбутнього фахівця.

У нашому дослідженні ми виділили три послідовні етапи виховання культури комунікації: адаптаційний, базовий, просунутий.

Основна мета першого етапу – формування у студентів уявлення про те, що таке культура комунікації як життєве явище які компоненти складають основу даної культури. Студенти цілеспрямовано приходять до думки, що без знання про те, що таке культура комунікації, неможливою є ніяка спільна комунікативна діяльність. Це досягається шляхом впровадження в освітній процес таких освітніх компонентів як «усна й письмова комунікація та академічна культура», «Культура мовлення» та окремих тем в робочі програми навчальних дисциплін, наприклад, «Педагогіка з основами педагогічної майстерності». При цьому матеріал зорієнтований на отримання даної інформації, вироблення пізнавальної активності в освітньому процесі.

Другий етап передбачає формування у студентів комунікативної мотивації, стійкої мотивації до продуктивної співпраці з метою досягнення взаєморозуміння з суб'єктами спілкування, формування ціннісного ставлення до спілкування, його культурних форм, усвідомлення цінності культури комунікації для особистості майбутнього фахівця і соціуму. На даному етапі здійснюється використання отриманих знань в навчальних ситуаціях, максимально наближених до ситуацій реального спілкування. Це, в свою чергу, передбачає внесення змін і доповнень у зміст робочих програм, застосування активних форм і методів навчання.

Основною метою третього етапу є розвиток, закріплення, а також самостійне вдосконалення отриманих знань, комунікативних умінь і навичок в ході спеціально організованого заняття за вибором. Даний етап передбачає практичне використання умінь і навичок в галузі культури комунікації в ситуаціях ділового спілкування на заняттях.

Кожен з перерахованих етапів підготовки спирається на досягнення попереднього. Тому для реалізації завдань підготовки необхідна послідовна зміна етапів в рамках цілісного освітнього процесу.

Процес виховання культури комунікації студентів в освітньому процесі закладу вищої освіти включає наступні блоки: цільовий, організаційно-діяльнісний, оціночна-результативний.

Цільовий блок відображений в спеціальних документах (законах, освітніх програмах та ін.), в яких викладаються державні вимоги до освіченості випускників, а також встановлюються змістовні критерії визначення досягнутого випускником рівня освіченості.

Організаційно-діяльнісний блок визначається раніше визначеними педагогічними умовами та змістом, методами, формами і принципами організації процесу виховання культури комунікації майбутніх молодих фахівців.

Оціночна-результативний блок представлений рівнями культури комунікації студентів, визначених на основі виділених нами критеріїв і показників культури комунікації. Прогностичний потенціал виражається в результаті підвищення рівня культури комунікації студентів.

Реалізація використання інтерактивних технологій передбачає впровадження циклу тренінгів «Теорія і технологія формування культури комунікації майбутнього фахівця». Використання системи комунікативних ситуаційних задач, соціально-психологічного тренінгу сприяє виробленню навичок аналізу ситуації, розвитку навичок емоційної і поведінкової саморегуляції в складних ситуаціях професійної діяльності, оволодінню професійна значущими комунікативними вміннями та формами поведінки, такими як – експресивність, уміння управляти контактом, вільне володіння необхідним репертуаром соціально-психологічних ролей, виробленню вмінь орієнтування в соціально-психологічних процесах у групі з метою управління цими процесами, розвитку навичок емпатії та адекватної соціальної перцепції.

Мета тренінгів – ознайомити студентів із базовими положеннями теорії та технології тренінгу та шляхом участі в практичних заняттях сформувати у них навички самопізнання, самовдосконалення, формувати професійну комунікативну компетентність.

Отже, вважаємо що здійснення освітнього процесу на основі суб'єкт-суб'єктних відносин учасників освіти з орієнтацією на гуманістичну спрямованість спілкування; використання інтерактивних технологій та активних форм можуть бути ефективними умовами процесу виховання культури комунікації студентів в освітньому процесі ЗВО.

Список використаної літератури

1. Берегова О. М. Культура та комунікація: дискурси культуротворення в Україні в XXI столітті: монографія. Київ: Інститут культурології АМУ, 2009. 184 с. **2. Когут І. В.** Формування професійно-педагогічної комунікативної компетентності майбутнього вчителя: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Полтав. нац. пед. ун-т ім. В. Г. Короленка. Полтава, 2015. 250 с. **3 Козак Т. Б.** Особливості комунікативної культури студентів вищих навчальних закладів. *Український смисл*. 2011. №1. С. 137–143.

References

1. Berehova, O. M. (2009). *Kultura ta komunikatsiia: dyskursy kulturotvorennia v Ukraini v XX stolitti* [Culture and communication: discourses of cultural creation in Ukraine in the XXI century]. Kyiv: Instytut kulturolohii AMU [in Ukrainian]. **2. Kohut, I. V.** (2015). *Formuvannia profesiina-pedahohichnoi komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia* [Formation of the future teacher's professional and pedagogical communicative competence]. *Candidate's thesis*. Poltava: Poltav. nats. ped. un-t im. V. H. Korolenka [in Ukrainian]. **3. Kozak, T. B.** (2011). *Osoblyvosti komunikatyvnoi kultury studentiv vyshchikh navchalnykh zakladiv* [Features of communicative culture of higher educational institutions' students]. *Ukrainskyi smysl – Ukrainian meaning*, 1, 137-143 [in Ukrainian].

Швирка В. М., Лисогор А. І. Стан та перспективи удосконалення виховання культури комунікації студентів у закладі вищої освіти

В статті розкрито реальний стан та перспективи виховання культури комунікації здобувачів вищої освіти в освітньому процесі ЗВО, яка розглядається як невід'ємна частина загального процесу професійного становлення майбутнього фахівця. Представлено результати вивчення реального стану культури комунікації студентів на основі когнітивного, мотиваційного та діяльнісного критеріїв. Запропоновано педагогічні умови виховання культури комунікації студентів ЗВО. Представлено етапи реалізації педагогічних умов: адаптаційний, базовий, просунутий, які покликані сформувати знання особливостей процесу комунікації, уміння і навички адекватної комунікативної поведінки в різних ситуаціях вербального і невербального спілкування.

Ключові слова: культура комунікації, культура комунікації студентів, педагогічні умови виховання культури комунікації студентів.

Швирка В., Лисогор А. Состояние и перспективы совершенствования воспитания культуры коммуникации студентов в учреждении высшего образования

В статье раскрыто реальное состояние и перспективы воспитания культуры коммуникации соискателей высшего образования в образовательном процессе УВО, которая рассматривается как неотъемлемая часть общего процесса профессионального становления будущего специалиста. Представлены результаты изучения реального состояния культуры коммуникации студентов на основе когнитивного, мотивационного и деятельностного критериев. Предложены педагогические условия воспитания культуры коммуникации студентов УВО. Представлены этапы реализации педагогических условий: адаптационный, базовый, продвинутый, которые призваны сформировать знания особенностей процесса коммуникации, умения и навыки адекватного коммуникативного поведения в различных ситуациях вербального и невербального общения.

Ключевые слова: культура коммуникации, культура коммуникации студентов, педагогические условия воспитания культуры коммуникации студентов.

Shvyrka V., Lysohor A. The State and Outlooks of Improving the Education of the Culture of Communication of Students in a Higher Education Institution

The article discloses the real state and prospects of the education of culture of communication of doctoral candidates for higher education in the educational process of an institution of higher education, which is considered as an integral part of the overall process of professional development of a future specialist. The results of the research of real state of students' culture of communication on the basis of cognitive, motivational and activity criteria are presented. The pedagogical conditions of education of communication culture of an institution of students of higher education are suggested. The stages of the implementation of pedagogical conditions are presented: adaptational, basic, advanced, which are designed to form knowledge of the characteristics of the communication process, skills and abilities of adequate communicative behavior in various situations of verbal and non-verbal communication.

Key words: culture of communication, students' culture of communication, pedagogical conditions of education of students' culture of communication.

Стаття надійшла до редакції 16.10.2020 р.

Прийнято до друку 27.11.2020 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Савченко С. В.

УДК 37.011.3-057.87:81'243

DOI: 10.12958/2227-2844-2020-5(336)-168-175

Шкарлет Валерія Олександрівна,
викладач кафедри романо-германської філології
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,
м. Старобільськ, Україна.
shkarlet.valeria@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-2958-6557>

ФОРМУВАННЯ ПОЛІКУЛЬТУРНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ В КОНТЕКСТІ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ

Становлення України як незалежної держави, інтеграція в європейське і світове співтовариство відбуваються на фоні світових глобалізаційних процесів у всіх сферах суспільного життя українського народу. В умовах інтенсивного розвитку міжнародних зв'язків відбувається культурний обмін на національному і міжнародному рівнях серед держав світу, зокрема України. Як зазначають науковці, для успішного міжкультурного спілкування, взаємодії з представниками різних національностей необхідно не тільки знання іноземних мов, країнознавства, але й ціннісних орієнтацій, національного менталітету іншого народу, що зумовлює домінантність полікультурної освіти, яка полягає у формуванні особистості, яка здатна до активної й ефективної життєдіяльності в багатонаціональному і полікультурному середовищі, яка володіє розвиненим відчуттям розуміння і толерантності до інших культур, умінням успішно взаємодіяти з представниками різних національностей, вірувань і культур.

В умовах полікультурної глобалізації характерне поширення інформаційного простору, в якому відбувається взаємопроникнення культур, формування полікультурних ціннісних орієнтацій у майбутніх учителів іноземних мов. Оскільки саме вчителі іноземних мов є трансляторами полікультурних цінностей майбутньому поколінню. В основу глобалізації покладено ідею, суть якої полягає у тому, що визначення та розв'язання багатьох проблем можливе тільки через глобальні процеси, а не на рівні окремої країни.

У вітчизняній педагогічній науці проблема полікультурної освіти і виховання молоді була об'єктом уваги таких українських дослідників, як Е. Антипова, В. Бойченко, В. Болгарінова, Л. Волик, Л. Голік, О. Гуренко, Л. Горбунова, О. Ковальчук, О. Локшина, І. Лощенова, Л. Пуховська, А. Солодка, О. Сухомлинська та ін.

Зарубіжною педагогічною наукою вже накопичено значний досвід у розробці питань полікультурної освіти, зокрема низка зарубіжних науковців досліджували зазначену проблему (Г. Бейкер, Дж. Бенкс,

К. Бенкет, П. Вебер, Ж. Гей, Д. Голлнік, Дж. Гудлед, О. Джуринський, К. Кемпбел, В. Міттер, Т. Рюлькер, С. Ньето, Е. Холлінс та ін.). В зарубіжних роботах висвітлено запровадження полікультурної освіти, розробки концепції, моделі такої освіти тощо.

Мета дослідження визначити специфіку формування полікультурності майбутніх учителів іноземних мов з позицій полікультурної освіти.

Пріоритетними завданнями професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов є формування полікультурних ціннісних орієнтацій, формування їхньої суб'єктної позиції, національної й міжкультурної самосвідомості, ініціативного та відповідального ставлення до майбутньої професійної діяльності (Ананьїн, с. 17–18). Сучасні фахівці іноземних мов повинні мати усталені полікультурні духовні цінності, ціннісні орієнтації, норми й правила полікультурної суспільної поведінки, опанувати відповідний рівень міжкультурної компетентності для налагодження конструктивної взаємодії з представниками інших мов і культур.

Розв'язання проблеми під час професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов потребує формування в студентів відповідних полікультурних ціннісних орієнтацій та міжкультурної картини світу, яка б уможливила вироблення в них позитивного ставлення до представників інших мов і культур, спонукала знайти вичерпну інформацію про власну і незнайому культурну спадщину, окреслила напрями особистісного полікультурного й аксіологічного саморозвитку (Гончаренко, 1997).

Фундаментальною потребою сучасної професійної освіти є потреба в майбутніх учителях іноземних мов, які б мали і високий рівень освіченості в галузі викладання іноземних мов, і були полікультурно розвиненими особистостями. Тільки система вищої освіти зможе вирішити зазначену проблему, яка за вдалої організації навчально-виховного процесу, може сформувати в майбутніх учителів не тільки професійну компетентність з обраної спеціальності, але й зробити його конкурентоспроможним, висококваліфікованим на міжнародному ринку праці (Ананьїн, с. 20–21).

Такий підхід вимагає формування у майбутніх учителів іноземних мов полікультурних ціннісних орієнтацій, що надасть їм можливість ефективно й успішно взаємодіяти із представниками інших мов і культур.

В контексті нашої науково-практичної роботи, ми вважаємо за доцільне визначити ступінь дослідженості обраної нами проблеми у вищій освіті та означити, як в сучасній педагогічній науці трактують ключове поняття нашого дослідження «полікультурна освіта майбутніх учителів іноземних мов». Головним завданням постає: по-перше, уточнити сутність та зміст понять «полікультурність», «полікультурна освіта»; 2) по-друге, встановити взаємозв'язок між зазначеними вище поняттями; 3) по-третє, розкрити їх вплив на процес професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов.

Наукове дослідження ми розпочнемо з визначення ключового поняття нашої наукової роботи, тобто з поняття «полікультурні ціннісні

орієнтації». Оскільки ключове поняття нашого дослідження складається з двох складових, які трактуються в різних наукових розвідках окремо, а саме: «полі культурність» та «ціннісні орієнтації», тому нам необхідно почати з визначення поняття «полі культурність», яке досить поширене в педагогічній науці і, наразі, активно досліджується в сучасних наукових роботах з педагогіки.

В основі семантичного визначення поняття полікультурності лежить інтерпретація феномена культури, тому ми розпочинаємо із аналізу визначення поняття «культури». Інтерпретація поняття культури є складним завданням, оскільки сама по собі культура є досить складним об'єктом дослідження. В основі становлення поняття «культура» лежить потреба у теоретичному осмисленні суттєвих зрушень у суспільному бутті людини, що почалися в новий час і викликали глибокі зміни у відношенні людини до природи, суспільства, до самої себе (Хомич, 2014; Султанова & Шахрай).

Слово «культура» походить від латинського «Culture» – «обробіток», «обробляти») – сукупність матеріальних і духовних цінностей, створених людством протягом його історії; історично набутий набір правил усередині соціуму для його збереження та гармонізації. Поняття «культура» об'єднує в собі науку (включно з технологією) і освіту, мистецтво (літературу та інші галузі), мораль, уклад життя та світогляд (Ангдійчук, 2018).

Зауважимо, що у своєму етимологічному значенні поняття «культура» бере початок в античності. Його можна віднайти в трактатах філософів та педагогів Стародавньої Греції та Риму. Спочатку у розумінні культури душі, розуму, тіла, що досягається шляхом цілеспрямованих вправ і виховання. Загалом, в античній свідомості розуміння культури ототожнюється з пайдеєю, тобто освіченістю. Так на думку Платона, пайдейя є керівництвом до зміни самої сутності людини. Відомий філософ М. Хайдеггер у цьому контексті уточнює, що «Пайдейя означає перетворення всієї людини в значенні триваючого перенесення її з кола найближчих речей, з якими вона стикається, в іншу сферу, де сутність виявляється сама по собі» (Фурт, 2014).

У середньовіччі термін «культ» вживався частіше, ніж «культура» і уособлював здатність людини реалізувати власний творчий потенціал в любові до Бога, в богоугодній діяльності (Фурт, 2014).

У сучасному розумінні поняття «культура» почало вживатися у XVII столітті, в працях німецького юриста та історіографа С. Пуфендорфа. Перше наукове визначення культури було здійснено англійським етнографом Е. Тейлором. «Культура в широкому сенсі складається у своєму цілому із знань, вірувань, мистецтва, моральності, законів, звичаїв і деяких інших здібностей і звичок, засвоєних людиною як членом суспільства» (Фурт, 2014).

Філософи зазвичай відносять до культури все, створене людиною. Оскільки людські творіння виникають спочатку в думці, а потім

об'єднуються в знаки і предмети, в культурі завжди є конкретний зміст – це визначений вид і спосіб творчості (Фурт, 2014).

Тому, з одного боку, в конкретному сенсі буття існує стільки культур, скільки є суб'єктів творіння (індивідуальний прояв), з іншого боку ми можемо мати справу лише з окремими формами культури (що утворюються на основі узагальнення родового ознакового простору, предмету діяльності, в тому числі – професійної).

Звідси велика кількість визначень сутності категорії «культура», її структури, механізмів відтворення та розповсюдження. Серед найбільш відомих науковців, які займаються дослідженням цієї проблеми, слід назвати вітчизняних вчених Є. Аверінцева, Є. Маркаряна, А. Гуревича, Л. Кертмана, М. Кагана, В. Межуєва Ю. Резніка, та закордонних – А. Кребера, К. Клакхома, У. Беккета, А. Радкліфа, Б. Маліновського та ін.

Отже, оскільки феномен культури в цілому визначається як історично обумовлений рівень розвитку суспільства, творчих сил і здібностей людини, виражений у типах організації життя і діяльності людини, нас в контексті формування професійної культури повинна цікавити її інформаційна складова та способи відтворення. У цьому контексті цікавим є тлумачення культури В. Сластьоніним, згідно якого культура – це система надбіологічних програм людської життєдіяльності, (діяльності, поведінки, спілкуванні) програм людської життєдіяльності, що розвиваються історично, забезпечують відтворення і зміни соціального життя в усіх його проявах. Ці програми представлені розмаїттям знань, норм, навичок, ідеалів, зразків діяльності і поведінки, ідей, гіпотез, вірувань, цілей, ціннісних орієнтацій та ін. Культура зберігає, накопичує і транслює цей досвід, генерує нові програми життєдіяльності (Ананьїн, с. 23–24).

В умовах полікультурної реальності особливої актуальності набуває викладання гуманітарних дисциплін у закладах вищої освіти, зокрема іноземної мови, адже вивчення окремої мови розширює культурні знання студентів, даючи їм можливість стати повноправними членами полікультурного середовища (Столярчук, 2014).

В контексті вивчення полікультурної освіти в закладах вищої освіти в Україні вітчизняні науковці трактують полікультурну освіту як процес оволодіння знаннями про різні культури своєї країни і світу в цілому, що сприяє диференціюванню загального й особливого в рідній та світовій культурі, з метою духовного збагачення студентів, толерантного і терпимого їх ставлення до представників інших культур, формування вмій і навичок для здійснення взаємодії в умовах полікультурного співтовариства (Хомич, 2014; Султанова & Шахрай).

Слід зауважити, що кожен науковець знаходить своє тлумачення цього поняття, навіть існують різні терміни-синоніми: «полікультурна», «багатокультурна», «міжкультурна», «інтеркультурна», «мультикультурна», «кроскультурна», «бікультурна» освіта.

Кожний запропонований термін, як зауважує Ф. Асанова, має свій відтінок значення. Наприклад:

Полікультурність – це інтеграція різних культурних одиниць в один організм.

Мультикультурність передбачає наявність різних культурних, етнічних релігійних груп на одній території, їх співіснування, але ці групи не мають тісних взаємозв'язків між собою.

Інтеркультурність – це існування певних міжкультурних зв'язків (латин. *inter* – між, поміж).

Поняття крос-культурний (англ. *cross* – перетинатися) відображає скоріше процес адаптації людини до нових соціокультурних умов (Гончаренко, 1997).

Хоча досить часто науковці поняття «полікультурність», «міжкультурність» і «крос-культурність» вважають взаємозамінні і трактують, як синонімічні. Втім, поняття «крос-культура», будучи суміжним із терміном «полікультура», також має певні відмінності, а саме: по-перше, «полікультура» означає сукупність культур, на відміну від поняття «крос-культура». Якщо поняття «міжкультура» вміщує міжкультурний аспект лексичного значення цього поняття складається з частини «крос», що дослівно означає «через», то поняття «крос-культура» визначається як певна траєкторія культури, що проходить через усі іншомовні культури, і сумарно представлені в сукупності. По-друге, поняття «крос-культура» частіше застосовується як професійно зумовлена і професійно важлива якість особистості майбутніх учителів іноземної мови (Гуренко, 2016).

Для нашого наукового дослідження важлива думка О. Беспалько, яка вважає, що головними цілями полікультурної освіти мають бути, по-перше, задоволення освітніх запитів представників усіх етносів і, по-друге, підготовка людей до життя в полікультурному суспільстві, що обумовлює ряд конкретних педагогічних задач, а саме:

- глибоке і всебічне опанування історією та культурою свого народу;
- формування уявлення про розмаїття культур в Україні і світі, розуміння і внутрішнього прийняття рівноправності народів і рівноцінності їхніх культур, виховання позитивного ставлення до культурних відмінностей як чинника поступального розвитку світової цивілізації й самореалізації особистості; виховання позитивного ставлення до культурних розходжень, що забезпечують прогрес усього людства і сприяють самореалізації окремої особистості;
- створення умов для інтеграції студентів у культури інших народів;
- розвиток умінь і навичок продуктивної взаємодії з носіями різних культур;
- виховання в душі миру; розвиток етнотолерантності;
- формування усвідомлених позитивних ціннісних орієнтацій особистості стосовно культурної спадщини України;

- виховання поваги до історії і культури інших народів: створення полікультурного середовища як основи для взаємодії особистості з елементами інших культур;

- формування здатності студента до особистісного культурного самовизначення (Беспалько & Вертенко, 2014).

Звідси можна констатувати, що полікультурність особистості майбутніх учителів іноземної мови полягає у прагненні під час міжкультурного спілкування з представниками інших мов і культур зрозуміти іншомовну специфічну систему мови і концепти культури, їх систему ціннісно-сміслових орієнтирів, інтегрувати новий досвід у власну систему мови і концепти культури, а також проаналізувати систему власної культури через пізнання нової культури, що призводить до формування полікультурних ціннісних орієнтирів.

Список використаної літератури

1. Ананьїн В. О., Уваркіна О. В. Навчально-виховний процес у сучасній вищій школі: системний підхід. *Військова освіта*. 2013. № 1. С. 16–24. **2. Ангдійчук І.** Психологічні особливості розвитку професійної мотивації майбутніх психологів. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки*. 2018. Т. 1. Вип. 1. С. 14–19. **3. Беспалько О. В.,** Веретенко Т. Г. Вплив полікультурної освіти на формування особистості сучасного студента. *Soucasna ukrajinstika: problem jazyka, literatury a kultury: sbornik vedeckych clanku*. 2014. № 6. С. 448–451. **4. Гончаренко С.** Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с. **5. Гуренко О. І.** Полікультурна освіта майбутніх соціальних педагогів як педагогічна система. *Наукові записки Бердянського держ. пед. ун-ту. Серія: Педагогічні науки*. 2016. Вип. 2. С. 99–106. **6. Полікультурна освіта в контексті загальнокультурного розвитку особистості педагога:** монографія / Л. О. Хомич, Л. Ю. Султанова, Т. О. Шахрай. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2014. 212 с. **7. Столярчук Л.** Формування полікультурної компетентності студентів у процесі вивчення іноземних мов. *Обрії*. 2014. № 1(38). С. 95–99. **8. Фурт Д.** Феномен полікультуралізму в педагогічному дискурсі. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2014. Вип. 40. С. 244–249.

References

1. Ananin, V. O. & Uvarkina, O. V. (2013). Navchalno-vykhovnyi protses u suchasniy vyshchii shkoli: systemnyi pidkhid [The educational process in modern higher education: a systematic approach]. *Viiskova osvita*, 1, 16-24 [in Ukrainian]. **2. Anhdiichuk, I.** (2018). Psykholohichni osoblyvosti rozvytku profesiinoi motyvatsii maibutnikh psykholohiv [Psychological features of the development of professional motivation of future psychologists]. *Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu. Serii: Psykholohichni nauky*, 1, 1, 14-19 [in Ukrainian]. **3. Bepalko, O. & Veretenko, T.** (2014). Vplyv polikulturnoi osvity na formuvannia osobystosti

suchasnoho studenta [The influence of multicultural education on the formation of the personality of the modern student]. *Soucasna ukrajinstika: problem jazyka, literatury a kultury: zbornik vedeckych clanku*, 6, 448-451 [in Ukrainian].

4. Honcharenko, S. (1997). *Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk* [Ukrainian pedagogical dictionary]. K.: Lybid [in Ukrainian].

5. Hurenko, O. I. (2016). *Polikultura osvita maibutnykh sotsialnykh pedahohiv yak pedahohichna systema* [Multicultural education of future social educators as a pedagogical system]. *Naukovi zapysky Berdianskoho derzh. ped. un-tu. Serii: Pedahohichni nauky*, 2, 99-106 [in Ukrainian].

6. Polikultura osvita v konteksti zahalnokulturnoho rozvytku osobystosti pedahoha [Multicultural education in the context of general cultural development of the teacher's personality] / L. O. Khomych, L. Yu. Sultanova, T. O. Shakhrai. Kirovohrad: Imeks-LTD [in Ukrainian].

7. Stoliarchuk, L. (2014). *Formuvannia polikulturnoi kompetentnosti studentiv u protsesi vyvchennia inozemnykh mov* [Formation of multicultural competence of students in the process of learning foreign languages]. *Obrii*, 1 (38), 95-99 [in Ukrainian].

8. Furt, D. (2014). *Fenomen polikulturalizmu v pedahohichnomu dyskursi* [The phenomenon of multiculturalism in pedagogical discourse]. *Pedahohika vyshchoi ta serednoi shkoly*, 40, 244-249 [in Ukrainian].

Шкарлет В. О. Формування полікультурності майбутніх учителів іноземних мов в контексті полікультурної освіти

В статті трактовано ключове поняття «полікультурна освіта майбутніх учителів іноземних мов». Виокремлено актуальність викладання гуманітарних дисциплін у закладах вищої освіти, зокрема іноземної мови, що розширює мовні знання студентів і дає їм можливість стати повноправними членами полікультурного середовища. Також представлені терміни-синоніми поняття «полікультура» та головні цілі полікультурної освіти. Отже, можна констатувати, що полікультурність особистості майбутніх учителів іноземної мови полягає у прагненні під час міжкультурного спілкування з представниками інших мов і культур зрозуміти іншомовну специфічну систему мови і концепти культури, їх систему ціннісно-сміслових орієнтирів, інтегрувати новий досвід у власну систему мови і концепти культури, а також проаналізувати систему власної культури через пізнання нової культури, що призводить до формування полікультурних ціннісних орієнтирів.

Ключові слова: полікультурна освіта, полікультурність, культура, майбутні вчителі іноземних мов, заклади вищої освіти.

Шкарлет В. А. Формирование поликультурности будущих учителей иностранных языков в контексте поликультурного образования

В статье истолковано ключевое понятие «поликультурное образование будущих учителей иностранных языков». Выделена актуальность преподавания гуманитарных дисциплин в учреждениях высшего образования, особенно иностранного языка, что расширяет

языковые знания студентов и дает им возможность стать полноправными членами поликультурной среды. Также представлены термины-синонимы понятия «поликультура» и главные цели поликультурного образования. Итак, можно констатировать, что поликультурность личности будущих учителей иностранного языка заключается в стремлении во время межкультурного общения с представителями других языков; понять иноязычную специфическую систему языка и концепты культуры, их систему ценностно-смысловых ориентиров, интегрировать новый опыт в собственную систему языка и концепты культуры, а также проанализировать систему собственной культуры через познание новой культуры, что приводит к формированию поликультурных ценностных ориентиров.

Ключевые слова: поликультурное образование, поликультурность, культура, будущие учителя иностранных языков, учреждения высшего образования.

Shkarlet V. Formation of Multiculturalism of Future Teachers of Foreign Languages in the Context of Multicultural Education

The article explains the key concept "multicultural education of future teachers of foreign languages". The essence and content of the notions "multiculturalism", "multicultural education" are clarified; the connection between them is established. The influence of these concepts on the process of professional training of future teachers of foreign languages is also revealed. The concept of culture is defined, namely the origin and history of ancient, medieval and modern times of the use of this concept. The relevance of teaching humanitarian disciplines in higher education institutions, especially a foreign language, is highlighted, which expands the language knowledge of students and gives them the opportunity to become full members of a multicultural environment. Also, synonymous terms for the concept of "polyculture" and the main goals of polycultural education are presented. So, we can state that the multiculturalism of the personality of future teachers of a foreign language consists in striving during intercultural communication with representatives of other languages; to understand a specific foreign language system of language and concepts of culture, their system of value-semantic guidelines, to integrate new experience into one's own system of language and concepts of culture, and also to analyze the system of one's own culture through cognition of a new culture, which leads to the formation of multicultural value guidelines.

Key words: multicultural education, multiculturalism, culture, future teachers of foreign languages, institutions of higher education.

Стаття надійшла до редакції 28.10.2020 р.

Прийнято до друку 27.11.2020 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Шехавцова С. О.

МЕНЕДЖМЕНТ ОСВІТИ

УДК 374-379(8)

DOI: 10.12958/2227-2844-2020-5(336)-176-183

Цибулько Людмила Григорівна,

доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки, доцент
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»,

м. Слов'янськ, Україна.

luda.czibulko@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-1201-3215>

Білецький Олексій Анатолійович,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки

ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»,

м. Слов'янськ, Україна

sovestalex@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-8978-2218>

Бондаренко Єлізавета Олегівна,

магістрантка ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»,

м. Слов'янськ, Україна

2.ibonda18@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-7796-4591>

ОРГАНІЗАЦІЯ І ЗМІСТ ГУРТКОВОЇ РОБОТИ

У наш час позашкільна освіта, на відміну від загальноосвітніх установ, є одним з основних соціальних інститутів, що забезпечують виховний процес і розвиток індивідуальних здібностей дитини. З урахуванням віку й інтересів дітей, позашкільна освіта стає основою для виховання нового творчо мислячого покоління, професійної орієнтації, розвитку компетенцій, що вимагаються української спільнотою на сьогоденному рівні економічного і соціального розвитку держави.

Одним з найважливіших напрямів позашкільної освіти є гурткова робота. А робота дітей у гуртках може стати для них потужним стимулом у виборі майбутньої професії.

Проблемі організації гурткової роботи як у школах, так і у закладах позашкільної освіти приділялося багато уваги, як педагогами минулого століття (В. Сухомлинський, І. Підласий, С. Шацький, П. Блонський), так і сучасними науковцями. Серед сучасних праць вітчизняних педагогів-науковців виділяються ґрунтовні дослідження Н. Брижак, А. Воловик, В. Вербицького, О. Мелентьева, О. Коберника у яких висвітлено основні питання теорії і методики позашкільної і гурткової роботи.

Завдяки величезному широкому нагромадженню науково-методичного матеріалу, присвяченому позашкільній освіті, у статті буде проведена спроба виділення і систематизації деяких аспектів гурткової роботи.

Метою статті є вивчення механізмів організації і формування змісту гурткової роботи.

Новою «Стратегією розвитку позашкільної освіти» 2018 року фактично було затверджено позашкільну освіту, як пріоритетний напрям державної освітньої політики (Стратегія розвитку позашкільної освіти, 2018). Основою позашкільної освіти повинна стати гурткова робота. Отже, надалі ми будемо розглядати гурток, як основний вид діяльності в системі позашкільної освіти.

Гурток – це середовище спілкування й спільної діяльності, в якій можна перевірити себе, свої можливості, визначитися й адаптуватися в реаліях сфери, що зацікавила.

Гурток є найпоширенішою, традиційною формою добровільного об'єднання дітей.

Характерні ознаки гуртка:

1. Пріоритет предметно-практичних завдань.
2. Основний вид діяльності – навчання конкретному виду діяльності. Хоча це не означає відсутності виховних і розвиваючих завдань.
3. Навчання ведеться по одному предмету й одним педагогом.

Важливим елементом гуртка, його особливістю, є і форма вираження підсумку, результату. Найчастіше він втілюється в конкретні й зовні ефектних показових виступах, концертах, фестивалях, диспутах, семінарах і тощо.

Гурткова робота в загальноосвітній школі й інших навчальних закладах, а також позашкільних установах проводиться з метою розширення загальних і поглиблення спеціальних знань учнів, задоволення їх індивідуальних інтересів і схильностей, розвитку творчих здібностей, а також з метою організації їх дозвілля.

Гурткова робота служить засобом професійної орієнтації учнів, у ній тісно переплітаються освітні й виховні завдання.

Гуртки організують у загальноосвітніх і професійних школах, вищих і середніх спеціальних навчальних закладах, у позашкільних установах, при клубах і бібліотеках на добровільних початках. Зазвичай у гуртку займаються 15-20 людей, при цьому кожний учень відвідує 1-2 гуртка, не більше.

У гуртках, особливо предметних, поєднуються учні одного віку, приблизно з однаковим рівнем підготовки. У деяких гуртках (*художніх, спортивних*) об'єднання відбувається по інтересах, займаються учні різних класів (Т. Венгерак, 2010, с. 24).

Гурткова робота відрізняється від навчальної більшою різноманітністю форм і методів її організації. У початкових класах у

гурткову роботу вносяться елементи гри й змагання. Вона проводиться в цікавих формах і не має яскраво вираженої спеціалізації. Тематика й зміст гурткових робіт звичайно відбивають новітні досягнення науки, техніки, мистецтва. Заняття в гуртках проводяться у формі бесід, рефератів, доповідей, екскурсії й походів, лабораторних і практичних робіт, виготовлення моделей і приладів, проведення дослідів і спостережень, змагань, участі в конкурсах і масових виступах.

Дуже важливо, щоб результати діяльності учнів у гуртках ставали надбанням усієї школи, або позакласного закладу освіти. Ця робота повинна мати суспільно-корисний характер, знаходити висвітлення в організації шкільних вечорів, конкурсів і олімпіад, диспутів, шкільних виставок, виставок дитячої творчості, шкільних музеїв. Вищою формою такої самоосвіти у колективі є різноманітні дитячі і юнацькі клуби.

Як зазначає Н. Брижак, «Позакласна робота в значній мірі бере свій початок на уроці і в цьому випадку є логічним продовженням. Чим досконаліші методи викладання тим активні на уроці самі учні – їх думки, здібності, уявлення, тим реальніша потреба продовження пізнавальної діяльності в гуртках, клубах за інтересами, аматорських об'єднаннях, громадських організаціях, наукових товариствах» (Брижак Н.Ю., 2017, с.15).

Таким чином, основною виховною метою позаурочної і позашкільної діяльності є соціально-корисна спрямування всіх видів діяльності, що охоплюються гуртковою роботою.

Всі справи, якими займаються діти під час навчання у гуртках, повинні бути пов'язаними з майбутньою суспільно-корисною діяльністю. Така діяльність починається з набуття корисних знань, умінь та навичок для себе і поступово повинна перерости у бажання працювати для близьких, для суспільства і держави.

Отже, гурткова робота є однією з важливих складових загального навчально-виховного процесу. Її цінність міститься у тому, що робота у гуртках є продовженням виховної роботи школи і формує у підростаючого покоління інтерес до історії народної творчості, до різних професій народного господарства.

Що стосується змісту гурткової роботи, необхідно зазначити, що різноманітні гуртки й клуби учнів створюються в загальноосвітніх школах, професійно-технічних училищах і інших навчальних закладах, у позашкільних установах, за місцем проживання.

За класифікацією Г. Терещука (Г. Терещук, Педагогіка і психологія, 1996) гуртки можна умовно розділити на такі групи:

- предметні (по навчальних предметах шкільної програми);
- суспільно-політичні (з питань зовнішньої й внутрішньої політики, історії України, міжнародного дитячого, юнацького й молодіжного руху, з актуальних проблем сучасності тощо);
- технічні (науково-технічні, спортивно-технічні, виробничо-технічні, з окремих видів технічної творчості школярів);

- натуралістичні (юних натуралістів, дослідників природи, за напрямками дослідницької роботи в школі);
- художньо-естетичні (образотворчої мистецтва, музичні, хорові, художньої самодіяльності);
- фізкультурно-спортивні (частіше називаються секціями; з усіх видів дитячого і юнацького спорту);
- туристсько-краєзнавчі (з краєзнавства, видів туризму, спорту, орієнтуванню).

Гуртками керують вчителі, працівники позашкільних установ, батьки, фахівці в різних галузях науки, техніки, мистецтва.

Незалежно від отриманої освіти у керівника гуртка, успіх гурткової роботи, зацікавленість у заняттях значною мірою залежать від його особистих якостей і професійної кваліфікації. Дітей в гуртки приваблює можливість виявити в роботі самостійність, ініціативу, одержати від старших товаришів слушну пораду.

Гурткова робота влаштовується і впроваджується на принципах добровільності й самоврядування. Сутність гурткової роботи полягає в тому, що певна теоретична або прикладна програма вивчається на основі самодіяльності колективу, на основі роботи школярів, організованих у гуртку.

Така колективна форма додаткової освіти має багато переваг перед індивідуальною, і її значення в основному зводиться до наступних моментів.

а) Робота в гуртку має виховне значення. У співробітництві, при взаємній допомозі один одному, спільними зусиллями вирішуються якісь питання. З кожним новим заняттям навички цього співробітництва, взаємодопомоги, товариства, усе більше виробляються, і зміцнюються у гуртківців.

б) Робота в гуртку дає можливість більш глибоко й повно вивчати питання з технологій і краще засвоїти знання, а це дуже важливо. Окрім того, робота у гуртку заощаджує час, вона більш продуктивна, ніж індивідуальні заняття, коли дитина самотужки вимушена щось вивчати. Колективні (групові) заняття в гуртках дозволяють охопити великий обсяг навчального матеріалу, а також краще його засвоїти та одразу ж застосувати.

До переваг колективної форми самоосвіти перед одиночними заняттями також можна віднести привчання учасників до самодисципліни. Це відвідування гуртка в певні дні в означений час, дисципліна під час виконання завдань. Оскільки робота гуртка повинна відбуватися за строгим планом, робота кожного гуртківця також відбувається планомірно. Ніяких відкладань занять від дня на день, що легко трапляються без гурткових зобов'язань, не може бути.

Велику виховну роль у роботі гуртка відіграють наслідування й змагання. Слабка дитина, яка спостерігає успішну роботу інших, неминуче підтягується, прагне робити так само, наздогнати тих дітей, що

встигають. Для гуртківців з більш-менш однаковими здатностями має значення й змагання. Один виступив, сформулював добре, іншої намагається зробити ще краще. Це змушує напруженіше працювати, уважніше проробляти матеріал до засідання кружка, з'являється безпосередня зацікавленість у роботі (Позашкільна освіта в Україні: навч. посіб., 2006 р.). Беззаперечно, інтерес є рушійною силою швидкого розвитку гуртківців, кращого засвоєння знань.

Однієї з головних завдань викладача є пробудження інтересу до свого предмета, створення мотивації для його вивчення. Одним зі способів створення мотивації є включення учнів у процес позакласної роботи. Заняття в гуртках є добровільними, оцінок там нікому не ставлять. Займаючись у гуртку, учень керується тільки своїми інтересами. Він може вибрати інший, якщо є така можливість. Заняття в гуртках надають дитині можливість максимально реалізувати свої таланти й можливості. Її пізнавальна активність розкривається у повній мірі, що можна використовувати й для засвоєння їм знань у суміжних або взаємозалежних галузях знань (Бондар, 2015, с. 254).

Вся система позакласної виховної (в тому числі і гурткової) роботи являє собою єдність цілей, принципів, змісту, форм і методів **діяльності** і включає безліч взаємопов'язаних елементів.

Метою такої **системи** є формування основ гармонічно розвинених особистостей, її активної життєвої позиції, підготовка випускника школи до праці в розвиненому суспільстві.

Виховна **система** будується на основі певних принципів.

- Принцип наступності припускає створення й розвиток традицій, допомагає сформувати згуртований колектив, забезпечує стабільність і можливість удосконалювання різних видів **діяльності**, зв'язок поточної роботи з попередньою й наступною.

- Принцип масовості передбачає залучення всіх і кожної дитини в позаурочну виховну роботу.

- Принцип послідовності забезпечує єдину логіку в організації роботи, її плановість, виключає появу випадкових заходів, передбачає ускладнення змісту, форм і методів роботи з урахуванням вікових особливостей дітей.

- Принцип безперервності припускає правильне чергування напруг і спадів у роботі, рівномірність її в часі, її насиченість протягом не тільки навчального року, але й календарного року.

Висновок: Кожному вчителю зараз відомо, що дає гурткова робота, і який величезний потенціал у ній закладений. Вона сприяє розвитку й підтримці інтересу учнів, підвищенню рівня їх практичних навичок, вихованню учнів, розширенню їх смаку, уяви, пам'яті й уваги, формуванню в них самостійності, організованості, точності й акуратності у виконанні доручених завдань і багато чого іншого.

Гурткова робота є складовою частиною виховного й освітнього процесу. А необхідність зробити цей процес безперервним, обумовлює

необхідність застосування позакласної роботи (у тому числі занять у гуртках). В. Сухомлинський про значення позакласної роботи писав: «Школа стає вогнищем духовного життя, якщо вчителі дають цікаві й по змісту, і за формою уроки... Але чудові блискучі уроки є там, де є ще щось чудове, крім уроків, де є й застосовуються найрізноманітніші форми розвитку учнів поза уроками» (Сухомлинський, 1976).

Отже, гурткова робота має широкі можливості для залучення дітей до формування особистості, більше ніж звичайні шкільні заняття. Величезна розмаїть позаурочних виховних методик і прийомів дозволяє робити це всебічно.

Список використаної літератури

1. Брижак Н. Ю. Методика гурткової та клубної роботи в загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладах: навчальний посібник. Київ: Логос, 2017. 126 с. **2. Венгерак Т. О.** Система позакласної та виховної роботи. *Світ виховання*. 2010. № 1. С. 22–24. **3. Позашкільна освіта:** теоретичні і практичні аспекти розвитку: монографія : у 3 кн. / [Л. М. Бондар та ін.; за заг. ред. Л. В. Тихенко]. 2-ге вид., випр. Суми: Університетська книга, 2015. Кн. 1. 2015. 270 с. **4. Позашкільна освіта в Україні:** навч. посіб. / за ред. О. В. Биковської. Київ: ІВЦ АЛКОН, 2006. 224 с. **5. Терещук Г. В.** Педагогічна діагностика ціннісних орієнтацій молоді в процесі її соціального і професійного становлення. *Педагогіка і психологія*. 1996. №3. С. 119–124. **6. Стратегія розвитку позашкільної освіти.** *Освіта*. №35-36. 19-26 вересня 2018 року. Спецвипуск. **7. Сухомлинський В. О.** Вибрані твори. В 5 томах. Т. 2. [Ред. колегія: Дзевєрін О. Г. (голова), Черпінський М. В. та ін.]. К.: Радянська школа, 1976. 654 с.

References

1. Brizhak, N. Yu. (2017). *Metodyka hurtkovoї ta klubnoї roboty v zahalnoosvitnykh ta pozashkilnykh navchalnykh zakladakh* [Methods of Circle and club work in general education and extracurricular educational institution]. Kyiv: Logos [in Ukrainian]. **2. Venherak, T. O.** (2010). *Systema pozaklasnoi ta vykhovnoi roboty* [The system of extracurricular and educational work]. *Svit vykhovannia – The world of education*, 1, 22-24 [in Ukrainian]. **3. Pozashkilna osvita:** teoretychni i praktychni aspekty rozvytku: u 3 kn. [Extracurricular education: theoretical and practical aspects of development]. (2015). [L. M. Bondar ta in.; za zah. red. L. V. Tykhenko]. 2-he vyd., vypr. Kn. 1. Sumy: Universytetska knyha [in Ukrainian]. **4. Pozashkilna osvita v Ukraini** [Extracurricular education in Ukraine]. (2006). Eds. O. V. Bykovskaya. K.: IVC Alcon [in Ukrainian]. **5. Tereshchuk H. V.** (1996). *Pedahohichna diahnostyka tsinnisnykh oriientatsii molodi v protsesi yii sotsialnoho i profesiinoho stanovlennia* [Pedagogical diagnostics of value orientations of youth in the process of its social and professional formation]. *Pedahohika i psykhohohiia – Pedagogy and psychology*, 3, 119-124 [in

Ukrainian]. **6. Stratehiia** rozvytku pozashkilnoi osvity [Strategy for the development of extracurricular education]. (2018). *Osvita – Education*, 35-36, September 19-26. Special issue [in Ukrainian]. **7. Sukhomlinsky, V. A.** (1976). *Vybrani tvory* [Selected Works]. In 5 volumes. Vol. 2. [Ed. board: O. G. Dzeverin, M. V. Cherpinsky et al.]. K.: Radianska shkola [in Ukrainian].

Цибулько Л. Г., Білецький О. А., Бондаренко Є. О. Організація і зміст гурткової роботи

У статті розглянуто основні моменти з організації і змісту позашкільної гурткової роботи, як однієї з найважливіших складових позашкільної освіти. Підкреслено необхідність подальшого розвитку гурткової роботи, як в межах загальноосвітньої школи (позаурочна робота), так і в рамках діяльності позашкільних закладів освіти. Було схарактеризовано основні ознаки, присутні будь-якому гурткові, підкреслено основні відмінності гурткових занять від шкільних уроків, у тому числі відмінності у формах методах викладання.

У статті також підкреслюється, що гурткова робота – це окрема форма навчання і виховання, яку доцільно називати колективною формою самоосвіти. На користь цього ствердження наводяться факти, що за формою навчання робота гуртка є колективною, а за способом здобуття нових знань і формування умінь та навичок – індивідуальною. І має переваги як колективного навчання, так і індивідуального.

Ключові слова: гурткова робота, позашкільна освіта, гурток, пізнавальні можливості.

Цыбулько Л. Г., Белецкий А. А., Бондаренко Е. А. Организация и содержание кружковой работы

В статье рассмотрены основные моменты организации и содержания внешкольной кружковой работы, как одной из самых важных составляющих внешкольного образования. Подчеркнута необходимость дальнейшего развития кружковой работы, как в пределах общеобразовательной школы (внеурочная работа), так и в рамках деятельности внешкольных учебных заведений. Было охарактеризовано основные признаки, присущие любому кружку, подчеркнуты основные отличия кружковых занятий от школьных уроков, в том числе отличия в формах методах преподавания.

В статье также подчеркивается, что кружковая работа – это отдельная форма обучения и воспитания, которую целесообразно называть коллективной формой самообразования. В пользу этого утверждения приводятся факты, где по форме обучения работа кружка является коллективной, а за способом получения новых знаний и формирования умений и навыков – индивидуальной. Кружок несет в себе преимущества как коллективного обучения, так и индивидуального.

Ключевые слова: кружковая работа, внешкольное образование, кружок, познавательные возможности.

Tsibulko L., Biletsky O., Bondarenko E. Organization and Content of Group Work

The article considers the main points of organization and content of club activity group work as one of the most important components of extracurricular education. The necessity of further development of circle work is emphasized, both within the General education school (club activity work) and within the framework of extracurricular educational institutions. It described the main features inherent in any circle, highlighted the main differences between circle classes and school lessons, including differences in the forms and methods of teaching.

Emphasis is placed on the mandatory publication of the results of the activities of the clubs members (holding exhibitions, fairs, reporting concerts and evenings) and its importance for the members of the club themselves. Based on the analysis of scientific literature, a classification of different types of circles is given, which is based on the main directions of socially useful activities of schoolchildren. It is proved that in order to achieve high results, group work should be based on the principles of voluntariness, humanism, democracy and self-government.

The article also emphasizes that group work is a separate form of education and upbringing, which should be called a collective form of self – education. In favor of this statement, the facts are given, where the form of training of the club’s activity is collective, and the method of obtaining new knowledge and forming skills is individual. And it has the advantages of both collective and individual training.

Key words: group work, extracurricular education, club, club activity.

Стаття надійшла до редакції 13.10.2020 р.

Прийнято до друку 27.11.2020 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Савченко С. В.

УДК 378:37.091.113:005(045)

DOI: 10.12958/2227-2844-2020-5(336)-184-195

Швардак Маріанна Василівна,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедр педагогіки
дошкільної, початкової освіти та освітнього менеджменту
Мукачівського державного університету, м. Мукачево, Україна.

anna-mari_p@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0002-9560-9008>

СУЧАСНІ МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ КЕРІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ПЕДАГОГІЧНОГО МЕНЕДЖМЕНТУ

Проблема підготовки нової генерації менеджерів освіти, здатних позитивно впливати на педагогічний колектив та здобувачів освіти, проектувати та успішно реалізувати освітню політику відповідно до нових вимог, а відтак – оперувати системою технологій педагогічного менеджменту, є надзвичайно актуальною.

Процес формування готовності майбутнього керівника закладу освіти до застосування технологій педагогічного менеджменту розглядається нами як цілісна система підготовки здобувача вищої освіти в умовах магістратури. Вона відображає об'єктивні тенденції розвитку вищої освіти, закономірності управлінської діяльності, місця та ролі керівника в ній, сукупність компетентностей та результатів навчання, перелік функцій управління, технологій педагогічного менеджменту, володіння якими є беззаперечною передумовою успішного управління закладом освіти.

Реалізація системи підготовки майбутніх керівників закладів освіти в умовах магістратури та формування у них готовності до застосування педагогічних технологій вимагає ефективних методологічних підходів, що дозволяє зробити таку підготовку максимально ефективною, динамічною та гнучкою до змін в галузі освіти. Саме методологічні підходи фахової підготовки майбутніх керівників в сучасних умовах і стали предметом нашого дослідження.

З'ясовано, що фахова підготовка майбутніх керівників (менеджерів) закладів освіти в Україні станом на 2020 рік здійснюється у понад 30-ти ЗВО на другому (магістерському) рівні за двома спеціальностями: 011 – «Освітні, педагогічні науки» (галузь знань 01 – «Освіта/Педагогіка») та 073 – «Менеджмент» (галузь знань 07 – «Управління та адміністрування»). Виявлено досить широку варіативність назв освітніх програм, за якими у вітчизняних ЗВО реалізується підготовка

майбутнього управління. Найчастіше зустрічається «Управління закладом освіти».

Аналіз науково-педагогічних джерел вказує на значний інтерес науковців до методологічних основ системи підготовки майбутніх фахівців. Серед них: О. Васюк, О. Вознюк, Н. Волкова, Н. Губа, А. Деркач, Л. Дубровська, О. Дубасенюк, Л. Загребельна, В. Захарченко, Т. Ільїна, І. Костікова, І. Княжева, Ю. Конаржевський, В. Кремень, Н. Кузьміна, Т. Купрій, О. Лебідь, А. Леонтєв, В. Лунячек, Д. Луп'як, Т. Міщенко, Л. Петренко, Ю. Рашкевич, Г. Строганова, А. Шеремент, Е. Юдін та ін.

Однак, проблема актуального підбору методологічних підходів щодо підготовки майбутніх керівників закладів освіти в умовах магістратури задля формування у них технологічної компетентності, – є малодослідженою.

Мета статті: вивчити сучасні методологічні підходи формування готовності майбутніх керівників закладів освіти до застосування технологій педагогічного менеджменту.

Першорядними методологічними підходи формування готовності майбутніх керівників закладів освіти до застосування технологій педагогічного менеджменту в умовах сьогодення, на нашу думку, є: технологічний, компетентнісний, студентоцентрований, праксеологічний, ситуативний, диджиталізований, рефлексивний та ін.

Провідним у нашому дослідженні виступає технологічний підхід, який задає основу аналізу професійної діяльності та орієнтується на кінцевий результат фахової підготовки майбутніх управлінців. Це зумовлено тим, що технологічний підхід сприяє цілеспрямованому симбіозу форм, методів, засобів та функцій управлінської діяльності, відкриває нові можливості для ефективного формування готовності у майбутніх керівників закладів освіти до застосування технологій педагогічного менеджменту. Технологічний підхід характеризує спрямованість фахової підготовки на оптимізацію, раціоналізацію та алгоритмізацію дій; підвищення її результативності; на зв'язок з практичною діяльністю.

У процесі фахової підготовки майбутніх керівників закладів освіти в умовах магістратури означений підхід реалізується через відпрацювання здобувачами вищої освіти алгоритмів низки технологій ефективного педагогічного менеджменту. Зокрема таких, як: технології коучингу, антимобіну, тимблдингу, лідерства, фасилітації, делегування повноважень, прийняття управлінських рішень, моніторингу, SWOT-, SNW-, PEST-аналізи, тайм-менеджменту, ефективних комунікацій, кайдзен-технологія, хмарні технології, «public relations», внутрішнього маркетингу, технології антикризового управління тощо. Певна річ, що жодна окремо взята технологія педагогічного менеджменту не дає оптимального результату ефективності управління закладом освіти. Необхідно визначати такий їх комплекс (систему), який враховує ступінь

фахової підготовки суб'єктів до його реалізації, специфіки закладу освіти, ступеня загальних та фахових компетентностей здобувачів вищої освіти, їх диференційованих потреб у набутті освіти, рівень навчально-методичного забезпечення та технічного оснащення освітнього процесу, вимог та потреб сьогодення (Shvardak, 2018). Саме здатність обирати найоптимальнішу технологію в конкретній ситуації формується у майбутніх керівників закладів освіти в процесі освоєння авторського курсу «Технології педагогічного менеджменту» (Швардак М. В., Мукачівський державний університет). В розрізі чотирьох кредитів майбутні управлінці вивчають особливості вищеперерахованих технологій, а на практичних заняттях реалізується поступова переорієнтація домінуючої освітньої парадигми з переважаючою трансляцією знань на створення умов для оволодіння комплексом компетенцій (Селевко, 2004, с. 138). Особливо дієвою формою відпрацювання алгоритмів технологій педагогічного менеджменту вважаємо метод тренінгу. З огляду на це, нами укладена добірка тренінгів по застосуванню означених технологій.

У результаті реалізації технологічного підходу у майбутніх керівників формується технологічна компетентність. Дана компетентність пов'язується нами з оволодінням здобувачами вищої освіти теоретичними і практичними засадами сучасних технологій педагогічного менеджменту; з логічним поєднанням теоретичних знань і практичних умінь доречного використання означених технологій в закладах освіти. Дотримуючись таких поглядів, науковець Л. Тишакова розглядає технологічну компетентність як утворення, що містить знання, технологічні вміння та навички, креативно-технологічні здібності, технологізовану рефлексію, професійні якості (Тишакова, 2005).

У системі підготовки майбутніх управлінців технологічний підхід взаємопроникає в компетентнісний.

Під **компетентнісним підходом** розуміємо спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток у здобувачів вищої освіти **загальних та фахових** компетентностей. Відомо, що традиційна система освіти основну увагу зорієнтовувала на набутті знань, формуванні вмінь і навичок, що догматично абсолютизувало знання і формувало знаннєвий підхід до навчання (Химинець, 2010). Відтак, компетентнісний підхід в умовах сьогодення зміщує акценти з процесу накопичення знань, умінь і навичок у площину формування та розвитку здатностей практично діяти в різних життєвих та професійних ситуаціях, застосовувати набутий у процесі фахової підготовки практичний досвід управлінської діяльності.

Компетентнісний підхід визначає не тільки результативність діяльності, а й її зміст. Основним змістом освіти в умовах магістратури є дії, операції, що співвідносяться не стільки з об'єктом докладання зусиль, скільки з проблемою, яку потрібно вирішити. При цьому до змісту освітньої програми підготовки майбутніх керівників закладів освіти включають фаховоорієнтовані дисципліни, знання з яких

необхідні для формування таких умінь, які дозволили б майбутнім фахівцям визначати цілі, приймати управлінські рішення та діяти в типових та нетипових ситуаціях. Таким чином, компетентнісний підхід посилює практичну спрямованість системи підготовки майбутніх керівників закладів освіти, акцентуючи увагу на необхідності набуття досвіду управлінської діяльності, здатності на практиці реалізувати отримані знання.

Компетентнісний підхід включає формування у здобувачів вищої освіти системи загальних та фахових компетентностей. Загальні компетентності є універсальними та допомагають успішно соціалізуватися. Їх ще називають «м'якими навичками» (soft skills), які, за переконанням сучасних науковців та практиків, у XXI столітті є в пріоритеті. Це: комунікативні вміння, критичне та креативне мислення; здатність генерувати ідеї, вирішувати складні завдання, приймати оптимальні рішення, вести перемовини, забезпечувати сприятливий психологічний клімат у трудовому колективі, працювати в команді; самостійність, ініціативність, гнучкість, адаптивність, емоційний інтелект (стресостійкість), інформаційно-цифрова грамотність тощо.

Фахові компетентності є важливими для успішної управлінської діяльності (так звані «тверді навички» – hard skills). У проєкті професійного стандарту «Керівник закладу загальної середньої освіти» (2020) визначаються такі фахові компетентності, як: нормативно-правова компетентність, компетентність стратегічного управління закладом та персоналом загальної середньої освіти, компетентність забезпечення освітнього процесу, компетентність моніторингу діяльності закладу загальної середньої освіти, компетентність забезпечення внутрішньої системи якості освіти, лідерська, емоційно-етична, компетентність педагогічного і соціального партнерства, здоров'язбережувальна, інклюзивна, проєктувальна, інноваційна, рефлексивна компетентності (Професійний стандарт за професією «Керівник закладу загальної середньої освіти»: проєкт, 2020).

Що ж до студентоцентрованого підходу, то він є провідним методологічним інструментом реалізації цілей Болонського процесу. Сьогодні освітній процес є орієнтованим на студента, передбачає розширення його прав і можливостей, врахування потреб, інтересів, запитів, розробку нових підходів до викладання і навчання, освітніх і навчальних програм, що формують у майбутнього управлінця загальні та фахові компетентності.

Студентоцентрований підхід передбачає активну участь майбутніх фахівців у формуванні змісту освітньо-професійної програми; розробку кожним здобувачем вищої освіти індивідуальної траєкторії фахової підготовки (вперше право студентів на вибір навчальних дисциплін у межах, передбачених відповідною освітньою програмою та робочим навчальним планом, в обсязі, що становить не менш як 25 відсотків загальної кількості кредитів ECTS визначено 2014 року в Законі України

«Про вищу освіту»); зміщення акцентів з «викладання» на «учіння» із центруванням на професійному майбутньому керівника закладу освіти; зміну ролі викладача з «передавача знань» на освітнього консультанта, тьютора, фасилітатора, модератора, коуча; розвиток суб'єктно-суб'єктних взаємин і педагогічного партнерства; розвиток пізнавальної самостійності здобувачів вищої освіти і підвищення їх відповідальності за власні результати навчання; використання сучасних методів і засобів навчання та оцінювання; дотримання принципів академічної доброчесності; організацію рефлексивної діяльності і постійного фідбеку (Мищенко & Стаднік, 2017).

Здійснення студентоцентрованого підходу дає можливість формувати надійну основу для європейської освітньої інтеграції; забезпечувати розвиток академічної мобільності здобувачів вищої освіти; підвищувати відповідальність за створення внутрішніх систем забезпечення якості освітніх програм та їх реалізації у ЗВО; досягати гнучкості, оперативності в реагуванні на різноманітні запити, потреби майбутніх фахівців; підвищувати їх самоактуалізацію, мотивацію; формувати партнерські відносини (Лебідь, 2017). Такі відносини повинні характеризуватися чіткістю критеріїв, ясністю і прозорістю вимог, як до рівня навчальних досягнень, так і до процедур контролю.

Основними категоріями студентоцентрованого підходу є компетентності та результати навчання. Ці два терміни на сьогодні є ключовими у європейському просторі вищої освіти.

Підвищення рівня інтерактивності вищої освіти доводить необхідність широкого впровадження у процес підготовки майбутніх керівників закладів освіти ситуативного підходу. Даний підхід базується на тому припущенні, що доречність різних технологій педагогічного менеджменту визначається конкретною ситуацією. Заклад освіти у своїй діяльності постійно перебуває у таких ситуаціях, на які управління необхідно адекватно, компетентно та оперативно реагувати. Оскільки таких ситуацій надзвичайно багато, то не існує універсальної ефективної стратегії (технології) педагогічного менеджменту. Тому найефективнішою є та технологія, яка відповідає наявній ситуації. Управлінська поведінка у кожній конкретній ситуації залежить від обставин та умов. Ситуативний підхід зробив вагомий внесок у теорію педагогічного менеджменту, використовуючи можливості безпосереднього застосування науки до конкретних ситуацій та умов.

Фахове навчання в ситуаціях може використовуватися з різною метою: підготовка до засвоєння знань, вивчення типових ситуацій, вироблення і засвоєння алгоритму прийняття управлінських рішень у типових ситуаціях тощо. Ситуативне навчання сприяє активному формуванню як фахових (управлінських), так і загальних компетентностей (комунікативні вміння, критичне та креативне мислення; здатність генерувати ідеї, вирішувати складні завдання,

приймати оптимальні рішення, вести перемовини, працювати в команді; ініціативність, гнучкість, адаптивність, стресостійкість тощо).

Ситуативний підхід передбачає моделювання реальних ситуацій (кейсів), проведення рольових ігор, колективне розв'язання проблем на основі аналізу відповідної ситуації і виключає домінування одного учасника освітнього процесу над іншим, однієї думки (ідеї) над іншою (Строганова, 2011, с.720).

Майбутні керівники проводять колективний пошук нових ідей, а також визначають оптимальні шляхи, механізми і алгоритми розв'язання проблемної ситуації. Колективному розв'язанню завдань допомагає організація дискусій. Результатом упровадження ситуативного підходу є створення дидактичних умов для ситуації успіху майбутнього керівника закладу освіти в процесі освітньої діяльності, збагачення його інтелектуальної та мотиваційної сфер.

Ситуативне навчання покликане виконувати функцію проектування та розвитку активної особистості майбутнього управлінця. Воно дає можливість здобувачеві вищої освіти ввійти в роль керівника і відпрацювати алгоритм розв'язання конкретної ситуації. Крім того, керівники мають змогу чітко зрозуміти, які прийоми та методи найбільше сприятимуть досягненню цілей закладу освіти в конкретній ситуації.

Праксеологічний підхід. З'ясовано, що термін «праксеологія» трактується як галузь досліджень, що вивчає людську діяльність в аспекті її ефективності. Підготовка майбутніх керівників до ефективної управлінської діяльності є одним з пріоритетних завдань реалізації освітньої програми «Управління закладом освіти». Очевидно, що сьогодні освітній менеджер повинен бачити нове та перспективне, вносити зміни в традиційні форми, методи та засоби освітнього процесу, оперувати ефективними технологіями педагогічного менеджменту, проектувати його розвиток з урахуванням законів ринкової економіки, що є неможливим без належного рівня сформованості праксеологічних умінь. Система підготовки майбутніх керівників до застосування технологій педагогічного менеджменту спрямована на формування в них аналітичних, прогностичних, конструктивних, організаторських, комунікативних, діагностичних та рефлексивних умінь.

З огляду на загальні вимоги праксеології, управлінська діяльність повинна бути: результативною – досягати запланованої мети через систему технологій педагогічного менеджменту; компетентною; лідерською – організовувати роботу закладу освіти так, щоб педагогічний колектив, батьки, учні та громада відчували себе єдиною командою; точною – найбільш наближеною за суттєвими ознаками до взірця; сумлінною – виконаною наполегливо з турботою про якісне надання в закладі освітніх послуг; майстерною, довершеною – такою, що не має суттєвих недоліків; економічною – продуктивною й економною.

Виконання цих умов забезпечить високу якість освітніх послуг та їх конкурентоспроможність на освітньому ринку.

Основними засобами підвищення ефективності управлінської діяльності можна вважати досягнення таких властивостей управлінських систем, як: ціннісний характер управління; адаптивність; релевантність; превентивність; прогностичність; консолідуючий, об'єднуючий характер; діалогічність, узгодженість з іншими системами організації; інноваційність, творчість; демократичний, парсипативний (колегіальний) характер; особистісно-орієнтована спрямованість; гнучкість, мобільність; рефлексивність, орієнтація на самооцінку, самокорекцію та саморозвиток (Мармаза, 2017, с.102).

В останні роки у провідних країнах світу (США, Канаді, Англії) набуває популярності «рух ефективних шкіл», який має на меті дослідження проблем ефективності закладів освіти та ефективного управління ними. Це вказує на актуальність застосування в ЗВО праксеологічного підходу у системі підготовки майбутніх керівників закладів освіти.

Диджиталізований підхід. Під диджиталізацією розуміємо процес цифрової трансформації; способи приведення будь-якого різновиду інформації в цифрову форму з використанням цифрових технологій. Характерними ознаками даних технологій є: мобільність, доступність та безкоштовність (може бути і платний контент), зберігання та використання інформації незалежно від місця знаходження, відсутність потреби встановлення та періодичного оновлення програмного забезпечення.

Цифрова трансформація стає основним трендом сучасності та радикально перетворює сутнісні характеристики процесів усіх сфер суспільного життя. Сьогодні закладу освіти вже неможливо залишатися осторонь цифрової трансформації. Особливого актуалітету диджиталізація набула в умовах світового локдауну, спричиненого COVID-19. Саме завдяки диджиталізованому підходу заклади освіти могли безперервно продовжити освітній процес. Цифрові технології стали невід'ємною частиною повсякденного буття всього людства, тому спроба уникати їх використання означає «втечу» від реальності.

Цифрова освіта робить освітній процес ефективним, прозорим та візуалізованим, пропонує нові інструменти для науково-освітнього співробітництва. Вона передбачає радикальну трансформацію методології надання освітніх послуг за рахунок інтеграції інформаційно-цифрових технологій та використання Інтернет-культури відкритості й обміну знаннями та уміннями, цим самим продукуючи цифрові компетенції (Краус & Краус & Болдирева, 2019, с. 5).

Одним з викликів диджиталізованого суспільства є готовність майбутнього керівника до цифрової трансформації освітнього процесу, формування внутрішньої системи забезпечення якості освіти та

управління закладом освіти, ефективно використовуючи цифрові технології.

Диджиталізований підхід у системі підготовки майбутніх фахівців включає такі компоненти: онлайн-освіту; електронні освітні ресурси; електронний документообіг; навчання за допомогою тренажерів, віртуальної реальності; формування компетенцій, необхідних у цифровому світі (Краус & Краус & Болдирєва 2019, с. 5).

Таким чином, важливим завданням підготовки майбутніх керівників закладів освіти є перехід на якісно новий рівень побудови міжособистісної взаємодії між учасниками освітнього процесу з використанням потужних можливостей цифрових технологій. Ефективне володіння цифровими технологіями надає майбутнім фахівцям можливість на сучасному рівні надавати якісні освітні послуги в онлайн-та офлайн-режимах.

Не менш важливим у системі підготовки майбутнього керівника закладу освіти є реалізація рефлексивного підходу. Для ефективного управління сучасному менеджеру, «агенту змін» сьогодні не обійтись без формування у нього здатності до самоаналізу та саморозвитку, необхідним механізмом яких є рефлексія. Освоєння освітнім менеджером культури рефлексії, впровадження рефлексивних процедур у процес розробки та прийняття рішень створює передумови для підвищення ефективності управлінської діяльності в цілому.

Основними методами рефлексивного навчання майбутніх керівників є методи спостереження, аналізу та діагностування педагогічного явища, метод інтерв'ю з керівником або майбутнім керівником закладу освіти, фокус-групи, метод колегіального аналізу, кейс-метод, рольові та ділові ігри, дискусії. Формування та розвиток рефлексивних умінь майбутніх керівників закладів освіти відбувається під час управлінської практики в закладах освіти (Мукачівський державний університет) та у процесі проведення семінарів, вебінарів, практикумів, тренінгів, майстер-класів, воркшопів.

В управлінській діяльності керівника нерідко виникають такі ситуації, коли потрібно включати різні режими свідомості. Це можливо зробити в тому випадку, коли добре розвинена рефлексивна здатність, керівник уміє бачити і оцінювати себе з різних сторін. Уміле застосування техніки рефлексії – це використання сукупності засобів та способів переходу із однієї позиції в іншу. Цей перехід називається рефлексивною дією. Результатом умілого застосування рефлексивних дій є успішний розвиток закладу освіти в цілому та професійний розвиток його керівника.

Рефлексивний підхід у фаховій підготовці в умовах магістратури дозволяє сформулювати у майбутнього менеджера освіти вміння діяти в будь-якій ситуації, знаходячись одночасно в аналізуючій та рефлексивній позиціях, корегуючи свої дії. З'ясовано, що для прийняття управлінських рішень щодо ефективної організації освітнього процесу необхідно

включати методи рефлексивного управління. Вони підвищують адекватність ситуації прийняття рішення, надають чіткі орієнтири на майбутнє і націлюють на пошук довготривалих конкурентних переваг на ринку освітніх послуг (Швардак & Дубюк, 2020).

Розкриті сутнісні характеристики технологічного, компетентнісного, студентоцентрованого, праксеологічного, ситуативного, диджиталізованого та рефлексивного підходів формування готовності майбутніх керівників закладів освіти до застосування технологій педагогічного менеджменту дозволили нам констатувати, що їх інтеграція сприяє оптимізації механізмів особистісного та професійного розвитку майбутнього менеджера освіти. Інтеграція ж виступає важливою методологічною категорією, тенденцією і принципом розвитку сучасної теорії і практики освіти. Разом з тим, синтез методологічних підходів повинен забезпечувати їх сумісність, взаємопроникність, несуперечливість позицій та сприяти фаховій підготовці майбутніх управлінців.

Перспективу дослідження вбачаємо у формуванні моделі підготовки майбутніх керівників закладів освіти до застосування технологій педагогічного менеджменту.

Список використаної літератури

- 1. Краус Н. М.,** Краус К. М., Болдирєва Л. М. Цифрові компетенції у сфері вищої освіти: задум, реалізація, результат. *Держава та регіони. Серія: Економіка та підприємництво*. 2019. № 1. С. 4-9.
- 2. Лебідь О. В.** Методологічні підходи у формуванні готовності майбутнього керівника загальноосвітнього навчального закладу до стратегічного управління в умовах магістратури. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія*. 2017. № 2. С. 255-263.
- 3. Мармаза О. І.** Менеджмент освітньої організації. Харків: ТОВ «Щедра садиба», 2017. 126 с.
- 4. Міщенко Т. О.,** Стаднік Н. В. Студентоцентричне навчання як вектор розвитку гуманітарної парадигми освіти. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти*. 2017. Вип. 17. С. 32-37.
- 5. Професійний** стандарт за професією «Керівник закладу загальної середньої освіти»: проект (2020). URL: <https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2020/08/profesiyniy-standartkerivnik.pdf> (дата звернення: 15.08.2020).
- 6. Селевко Г.** Компетентности и их классификация. *Народное образование*. 2004. № 4. С. 138-143.
- 7. Строганова Г. М.** Ситуативний підхід до професійної підготовки вчителя української мови. *Філологічні студії. Науковий вісник Криворізького державного педагогічного університету*. 2011. Вип. 6. С. 719-724.
- 8. Тишак Л. Т.** Формування технологічної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови: автореф. дис. на здобуття наук. ступеню канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Луганськ, 2005. 20 с.
- 9. Химинець В.** Компетентнісний підхід до професійного розвитку вчителя. 2010. URL:

<http://zakinpro.org.ua/2010-01-18-13-44-15/233-2010-08-25-07-10-49> (дата звернення: 01.10.2020). **10. Швардак М. В.,** Дубюк В. Р. Технологія рефлексивного управління закладом освіти. *Освіта дорослих: світові тенденції, українські реалії та перспективи: монографія*; за заг. ред. Н. Г. Ничкало, І. Ф. Прокопенка. Київ; Харків: Стиль-Іздат, 2020. С. 273–277. **11. Shvardak M.** Modern technologies of management of educational establishments. *International scientific journal «Education and science»*. Ed. Board: T. D. Shcherban (Ed. in Chief); Deputy Ch. Ed: Jerzy Piwowarski; V. V. Hoblyk. Mukachevo. Częstochowa: MSU publ., Jan Długosz Academy, 2018. Issue 24 (1). Pp. 227-230.

References

- 1. Kraus, N. M.,** Kraus, K. M. & Boldyrieva, L. M. (2019). Tsyfrovi kompetentsii u sferi vyshchoi osvity: zadum, realizatsiia, rezultat [Digital competencies in the field of higher education: design, implementation, result]. *Derzhava ta rehiony. Serii: Ekonomika ta pidpriemnytstvo – State and regions. Series: Economics and Entrepreneurship*, 1, 4-9 [in Ukrainian].
- 2. Lebid, O. V.** (2017). Metodolohichni pidkhody u formuvanni hotovnosti maibutnoho kerivnyka zahalnoosvitnoho navchalnoho zakladu do stratehichnoho upravlinnia v umovakh mahistratury [Methodological approaches in forming the readiness of the future head of a secondary school for strategic management in the conditions of a master's degree]. *Visnyk Universytetu imeni Alfreda Nobelia. Serii: Pedagogika i psykholohiia – Bulletin of Alfred Nobel University. Series: Pedagogy and Psychology*, 2, 255-263 [in Ukrainian].
- 3. Marmaza, O.I.** (2017). Menedzhment osvithoi orhanizatsii [Management of educational organization]. Kharkiv [in Ukrainian].
- 4. Mishchenko, T. O.,** & Stadnik, N. V. (2017). Studentotsentrychne navchannia yak vektor rozvytku humanitarnoi paradyhmy osvity [Student-centered learning as a vector of development of the humanitarian paradigm of education]. *Onovlennia zmistu, form ta metodiv navchannia i vykhovannia v zakladakh osvity – Update the content, forms and methods of teaching and education in educational institutions*, 17, 32-37 [in Ukrainian].
- 5. Profesiinyi standart za profesiieiu «Kerivnyk zakladu zahalnoi serednoi osvity»:** proiekt [Professional standard by profession «Head of general secondary education»: project]. (2020). Retrieved from <https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2020/08/profesiyniy-standartkerivnik.pdf> [in Ukrainian].
- 6. Selevko, H.** (2004). Kompetentnosty y ykh klasyfikatsiia [Competences and their classification]. *Narodnoe obrazovanye – Public education*, 4, 138-143 [in Russian].
- 7. Strohanova, H. M.** (2011). Sytuatyvnyi pidkhid do profesiinoi pidhotovky vchytelia ukrainskoi movy [Situational approach to the professional training of Ukrainian language teachers]. *Filolohichni studii. Naukovyi visnyk Kryvorizkoho derzhavnoho pedagogichnoho universytetu – Philological studies. Scientific Bulletin of Kryvyi Rih State Pedagogical University*, 6, 719-724 [in Ukrainian].
- 8. Tyshakova, L. T.** (2005). Formuvannia tekhnolohichnoi kompetentnosti

maibutnoho vchytelia inozemnoi movy [Formation of technological competence of the future teacher of a foreign language]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Luhansk [in Ukrainian]. **9. Khymynets, V.** (2010). Kompetentnisnyi pidkhid do profesiinoho rozvytku vchytelia [Competence approach to teacher professional development]. Retrieved from <http://zakinppo.org.ua/2010-01-18-13-44-15/233-2010-08-25-07-10-49> [in Ukrainian]. **10. Shvardak, M. V. & Dubiuk, V. R.** (2020). Tekhnolohiia refleksyvnoho upravlinnia zakladom osvity [Technology of reflective management of an educational institution]. *Osvita doroslykh: svitovi tendentsii, ukraïnski realii ta perspektyvy: monohrafiia – Adult education: world trends, Ukrainian realities and prospects: monograph* (pp. 273-277). Kyiv; Kharkiv [in Ukrainian]. **11. Shvardak, M.** (2018). Modern technologies of management of educational establishments. *International scientific journal «Education and science»*, 24 (1), 227-230 [in English].

Швардак М. В. Сучасні методологічні підходи формування готовності майбутніх керівників закладів освіти до застосування технологій педагогічного менеджменту

У статті встановлено, що розвивати професіоналізм та формувати високий рівень готовності майбутніх керівників закладів освіти до застосування технологій педагогічного менеджменту доцільно через систему методологічних підходів. Розкрито сутнісні характеристики технологічного, компетентнісного, студентоцентрованого, праксеологічного, ситуативного, диджиталізованого та рефлексивного підходів. Доведено, що реалізація системи формування готовності майбутнього керівника закладу освіти до застосування технологій педагогічного менеджменту в умовах магістратури закладу вищої освіти відбувається згідно з означеними підходами, основні положення яких дозволяють оптимально вибудувати стратегію досягнення наукової мети.

Ключові слова: майбутні керівники закладів освіти, готовність, методологічні підходи, технології педагогічного менеджменту.

Швардак М. В. Современные методологические подходы формирования готовности будущих руководителей учебных заведений к применению технологий педагогического менеджмента

В статье установлено, что развивать профессионализм и формировать высокий уровень готовности будущих руководителей учебных заведений к применению технологий педагогического менеджмента целесообразно через систему методологических подходов. Раскрыты существенные характеристики технологического, компетентностного, студентоцентрированного, праксеологического, ситуативного, диджитализированого и рефлексивного подходов. Доказано, что реализация системы формирования готовности будущего руководителя учебного заведения к применению технологий педагогического менеджмента в условиях магистратуры учреждения

высшего образования происходит согласно обозначенных подходов, основные положения которых позволяют оптимально выстроить стратегию достижения научной цели.

Ключевые слова: будущие руководители учебных заведений, готовность, методологические подходы, технологии педагогического менеджмента.

Shvardak M. Modern Methodological Approaches to the Formation of Readiness of Future Heads of Educational Institutions to Apply the Technologies of Pedagogical Management

The article establishes that it is expedient to develop professionalism and form a high level of readiness of future heads of educational institutions to apply pedagogical management technologies through a system of methodological approaches. The essential characteristics of technological, competence, student-centered, praxeological, situational, digitalized and reflexive approaches are revealed. It is proved that the implementation of the system of forming the readiness of the future head of the educational institution to apply pedagogical management technologies in the master's program of higher education is in accordance with these approaches, the main provisions of which allow to optimally build a strategy to achieve scientific goals. Integration of approaches is an important methodological category, trend and principle of development of modern theory and practice of education. At the same time, the synthesis of methodological approaches should ensure their compatibility, interpenetration, consistency of positions and contribute to the professional training of future managers.

Key words: future heads of educational institutions, readiness, methodological approaches, technologies of pedagogical management.

Стаття надійшла до редакції 23.10.2020 р.

Прийнято до друку 27.11.2020 р.

Рецензент – д. п. н., доц. Теличко Н. В.

ПРОБЛЕМНЕ ПОЛЕ ПСИХОЛОГІЧНОЇ НАУКИ

УДК 159.942:616.89-008.44.2

DOI: 10.12958/2227-2844-2020-5(336)-196-205

Макаров Володимир Іванович,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психології

ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,

м. Старобільськ, Україна.

vladimir.iv.mars@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-2803-6251>

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ РЕВНОЩІВ

Ревнощі набули статусу типового і масового психологічного феномену, який має широкий діапазон проявів у приватному житті людини і досить рано входить у зміст його особистого досвіду. За даними А. Полєєва сьогодні кожен п'ятий подружній союз зруйнований через ревнощі, і в кожному четвертому розлученні ревнощі одного з подружжя зіграли істотну роль в розпаді пари.

Наприклад, в Росії щорічно на ґрунті ревнощів відбувається до 1000 вбивств, з них 930 – це вбивства чоловіком дружини. З давніх-давен прийнято було вважати, що вбивства через підозри в сексуальній невірності скоюють переважно хронічні алкоголіки і душевнохворі; але дослідження останніх років показали, що серед тих, хто скоїв такі злочини, алкоголіки і божевільні становлять лише близько 25%, а абсолютна більшість «патологічних ревнивців» в усьому іншому здорові [6].

У вітчизняній і зарубіжній психології існують діаметрально протилежні точки зору на гендерну обумовленість ревнощів. Одні дослідники стверджують, що більш ревниві чоловіки, інші – що жінки.

Існує думка, що ревнощі характерна, перш за все, для людей молодшого віку. Підставою для зменшення ревнощів з віком служить поступова втрата сексуальності. Це справедливо для випадків, коли ревнощі викликані сексуальним суперництвом.

Предметом ревнощів можуть бути такі цінності, як робота, просування по службі, майно, захоплене ставлення оточуючих до значимим людям. Ревнощі також може викликати зовнішній вигляд, соціальний стан, професійний статус, висока мобільність, затребуваність, публічність людей з близького (і навіть з далекого, але бажаного) кола спілкування. Найчастіше ревнивих людей турбують: недолік задоволення потреби у визнанні, престижі або любові, усвідомлення того, що інші мають щось краще або більше.

Іноді ревності визначають як форму параної. Параноїдне мислення діагностують у випадках, коли люди незвично підозрілі, думають, що їм хочуть нашкодити, що всі глузують над ними або пліткують про них. Суб'єкти, схильні до ревностей, повертають специфічні стратегії поведінки щодо об'єктів своєї ревностей. Вони намагаються, по можливості, тримати їх в певній ізоляції від соціуму і взаємодій з «підозрілими» партнерами, обмежують їх особистісний простір, контролюють формальні і неформальні зв'язки, не відпускають на різні заходи (корпоративні, сімейні, дружні, товариські), перевіряють телефонні повідомлення, інтернет-пошту і т.д.

Недивлячись на широке розповсюдження цього феномену, в психології відсутнє однозначне розуміння істотної природи ревностей. Якщо розглядати різні погляди на ревності та їх проявлення, то вимальовується слідує картина [4].

Ревниві люди стежать за тим, щоб їх партнери або кохані не мали можливостей для саморозвитку або більшою, ніж у них, успішності, реагуючи невдоволенням на їх спроби вчитися, отримати просування по службі або робити що-небудь, що забезпечує більший ступінь незалежності. Для ревних людей типово, що, отримуючи вигоди від їх досягнень, вони не довіряють їм, пред'являють ультиматуми і звинувачення, які можуть супроводжуватися допитами, погрозами і навіть зловживанням силою.

Ревності породжують злобу, заздрість, відкидання, розрив відносин між найближчими друзями і люблячими людьми.

Важко передбачити, що викличе ревниву реакцію у тієї чи іншої людини. І однаково важко передбачити, якою буде реакція, навіть після того, як ревності вже проявилися і «заявили» про себе. Поведінкові «відповіді» ревнивців у багатьох ситуаціях можуть бути результатом етнокультурних традицій, норм, установок, а також стратегій, які найбільш часто використовувалися в процесі їх виховання і навчання.

Ревності характеризується як сукупність негативних емоційних станів, відчутних при втраті можливості володіти чимось або кимось. Вона володіє історично зумовленими корінням, так як кожна культура містить нормативні приписи щодо того, що повинно знаходитися у виключній власності людини і що повинно бути розділене (Мошкіна Ю.М.).

У найзагальнішому вигляді ревності можна визначити як демонстративно або приховано пережитого суб'єктом складного стану, інтегруючого в собі позитивне і негативне ставлення референтного особи, яке виявляє очевидне або уявне перевагу інших людей.

Високий або низький рівень культури людини, який, в свою чергу, впливає на рівень самосвідомості, також надає специфічний вплив на почуття ревностей. Ряд мислителів вказують, що люди з високим рівнем моральної культури здатні панувати над своїми пристрастями. Повага до людей і віра в те, що в кожній людині можна знайти щось хороше,

вміння відповідати за свої вчинки, адекватна самооцінка, великодушність, здатність до подяки – ось ті якості, які складають моральну культуру і дозволяють контролювати прояви ревнощів.

В узагальненому вигляді ревнощі можна класифікувати і по виділенню суб'єкта, який направляє свої ревнощі на об'єкт. Суб'єкт тут розглядається в залежності від соціальної ролі, яку він виконує. Тобто він може виступати чоловіком, коханим, а також батьком або матір'ю, сестрою або братом, напарником або співробітником і тощо. Досліджуючи ревнощі в подібному ракурсі, можна виділяти різні її трансформації в залежності від специфіки регуляції самої системи відносин, яка ставиться під загрозу. Очевидно, що існують різні моральні регулятори для різних конфігурацій відносин, відображені в сексуальній моралі, сімейно-шлюбній моралі, професійній етиці, діловому етикеті і тощо. В кожному випадку необхідно враховувати область відносин для того, щоб дати рекомендації з приводу мінімізації негативних проявів ревнощів.

Відповідно важливою підставою для класифікації виступає і сам критерій норми, згідно з яким ревнощі визначається як нормальна або патологічна. Нормальні, непатологічні реакції відрізняються адекватністю оцінки ситуації, зрозумілі багатьом людям, підзвітні моральному суб'єкту, нерідко контрольовані ним. Патологічні ревнощі має протилежні характеристики і однозначно повинна інтерпретуватися як аморальною, як і будь-яка крайність, надмірність в прояві чуттєвої природи людини. Очевидно, що патологічні ревнощі має високий ступінь соціальної небезпеки.

Наступною підставою виступає форма прояву ревнощів, згідно з якою можна виділити емоційні, гносеологічні і поведінкові реакції ревнощів.

В емоційному переживанні виражаються почуттєві, афективні реакції. Найбільш важливі для етичного аналізу такі почуття, як відчай, гнів, ненависть, презирство, любов і надія. Залежно від спрямованості ці почуття можуть бути руйнівними для себе, об'єкта ревнощів, суспільства в цілому.

Гносеологічні аспекти виражаються в прагненні аналізувати факт зради, шукати її причину, шукати винного, вибудовувати прогноз ситуації, простежувати передісторію, тобто створювати картину події. Ці когнітивні реакції на увазі перехід з емоційного на інтелектуальний рівень, від переживання – до рефлексії. Здатність проаналізувати ситуацію часто позначає і можливість поставити почуття під контроль розуму, позбутися негативності.

Поведінкові реакції виступають у вигляді конкретних дій, вчинків. Це може бути, наприклад, боротьба або відмову і тощо.

Як представляють і розуміють ревнощі не фахівці, а звичайні громадяни, в першу чергу, молодь. Проведено були і такі дослідження. [4]. Виявляється, за станом сформованості уявлень про подружні ревнощі

студенти вузу можуть бути диференційовані на три групи: студенти зі сформованими, дифузними і ілюзорними уявленнями про ревнощі.

Студенти з розвиненими уявленнями про ревнощі чітко уявляють собою стану людини, які властиві йому в ситуаціях переживання ревнощів. Даються ними опису досить деталізовані, містять вказівки на можливу варіативність реагування на шлюбного партнера. Дані студенти здатні виявити змістовне своєрідність епізодичній, одиничної ревнощів у відносинах подружжя і ревнощів, регулярної, що виявляється протягом шлюбу неодноразово. Вони чітко позначають морально-етичну сторону поведінки людини, що викликає почуття ревнощів, і людини, що зазнає ревнощі. Студенти цієї групи здатні оцінити також рівень інформованості суб'єкта ревнощів про поведінку свого чоловіка і здійснити прогноз його подальшого реагування на встановлені обставини.

Дані студенти здатні виявити змістовну своєрідність епізодичній, одиничної ревнощів у відносинах подружжя і ревнощів, регулярної, що виявляється протягом шлюбу неодноразово. Вони чітко позначають морально-етичну сторону поведінки людини, що викликає почуття ревнощів, і людини, що зазнає ревнощі. Студенти цієї групи здатні оцінити також рівень інформованості суб'єкта ревнощів про поведінку свого чоловіка і здійснити прогноз його подальшого реагування на встановлені обставини.

Студенти з дифузними уявленнями про ревнощі здатні виділити основні стану, властиві людині, що переживає почуття ревнощів. Однак подаються ними опису досить уривчасті, стосуються тільки окремих проявів. Дати глибоке інтегральне опису почуття ревнощів вони не можуть. Труднощі простежуються у них також у встановленні причинно-наслідкових зв'язків, які розкривають виникнення і розвиток подружніх ревнощів. При оцінці морально-етичної сторони ревнощів студенти даної групи зосереджуються на позиції окремої сторони, що асоціюється зазвичай з будь-яким близьким для них родичем. Повною мірою абстрагуватися від конкретної особи і дати узагальнену оцінку подружніх ревнощів вони в своїй більшості не здатні. Труднощі у студентів з дифузними уявленнями про ревнощі простежуються також і при побудові прогнозу можливого розвитку відносин подружжя, в рамках яких один з них відчуває почуття ревнощів і певних чином відреагує його в міжособистісній взаємодії.

Студенти з ілюзорними уявленнями про ревнощі мають досить цілісним баченням феноменології, властивої ревнощів. Однак, це бачення в значній мірі забарвлене установками, сформованими на основі перегляду молодіжних серіалів і мильних опер. При виділенні психологічної феноменології, властивої ревнощів, студенти даної групи схильні зупинятися тільки на зовнішніх поведінкових проявах. Характеристику внутрішнього змісту феномену ревнощів підмінюють констатацією тих цілей, які можуть бути властиві суб'єкту, його

переживає. У більшості випадків дають позитивну оцінку проявам ревнощів. Побудова прогнозу наслідків подружніх ревнощів обмежується декількома сценаріями, які мало пов'язані з реальною динамікою проявів ревнощів.

Які причини ревнощів?

У роботах І. Кона, М. Обозова, І. Котової, Я. Коломинського, І. Коваленко, В. Мясичева, О. Терентьєва, І. Хмарука, О. Васильєвої та інших виявлено, що спектр причинного поля виникнення ревнощів досить широкий. Це ясно і зрозуміло.

Звернемося до конкретних досліджень [6].

Девід Лестер з групою співробітників в Сан-Франциско зробив дослідження чоловіків, з якими дружини розлучилися через ревнощі за 3 або більше років до цього. Для чистоти дослідження з нього були виключені етнічні латіноамериканці і італійці, у яких ревнощі може бути частиною культури, і залишені лише англосакси у віці від 30 до 50 років, які мають при цьому середню спеціальну або вищу освіту (тобто за американськими мірками дуже освічені!). Результати дослідження вразили науковий світ: більшість чоловіків досліджуваної групи виявилися повторно одружені і в нових своїх сім'ях ніякої особливої підозри до дружин не виявляли. В якості дружин на цей раз (вдруге!) вони вибирали таких скромниць, таких сірих мишок, що навіть думка про можливість для такої тихі «роману на стороні» не зароджувалася. Самі ж досліджені чоловіки були цілком успішними, привабливими і соціально адаптованими. Складається враження, що ці чоловіки усвідомили свою проблему, адаптувалися до неї і для нового союзу підібрали партнерку, яка не провокує в них ревнощі.

Австралійський психотерапевт Ван Вальс 40 років присвятив вивченню ревнощів. Справа в тому, що за кількістю ревнивців «на душу населення» і за кількістю злочинів на цьому ґрунті Австралія міцно займає Перше місце в світі. Чому це так, невідомо, (це теж зрозуміло).

Він поставив питання: ревнивця народжуються чи стають? Багаторічні дослідження показали, що можна виділити дві групи:

1) приблизно половина ревнивців уже в підлітковому віці відчувають, що думка про іншого чоловіка поруч з його дівчиною буде для них нестерпною. Чоловіки цієї першої групи ревнувати починали з самих перших днів постійного зв'язку або шлюбу.

2) Інша половина досліджених ставали ревнивця несподівано для себе: через кілька місяців після початку спільного життя з дружиною або постійної подругою вони з подивом виявили, що постійно думають про зради партнерки, безуспішно намагаючись від цих думок позбутися. Це люди, які до 23-27 років вважалися врівноваженими, в тому числі і в відношеннях зі своїми подругами. Але, одружившись, швидко перетворювалися в важких психопатів, які переслідують дружину «по всьому полю».

3) До кінця третього року більше половини ревнивців його групи виявилися розведеними – мешканки Мельбурна російським терпінням не відрізнялися.

4) Одним з основних відкриттів в цій області в останні роки став факт, вивчений дослідниками різних країн: тривалість життя ревнивців на 10-15 років коротше, ніж взагалі в даній країні. Хворіють вони в основному гіпертонією і серцево-судинними розладами, від них же і помирають у віці не більше 60 років. Винятки рідкісні, а ось пропорційність ступеня ревнощів спостерігається.

Існує припущення, що особистісна, емоційна і інтелектуальна зрілість людини зменшують ревнощі. Придбаний досвід особистих відносин дає матеріал для більш об'єктивних оцінок себе та інших, що робить людей більш терпимими до відмінностей в їх індивідуальному поведінці. Дослідження показали, що в основі виникнення ревнощів лежить низька самооцінка, недовіра до близьких людей, незадоволеність потреби у визнанні, любові, престиж, соціальний статус та ін. До прояву ревнощів схильні також особи, які страждають від почуття неадекватності або підлеглого положення. Упевнені в собі люди, які мають хорошу самооцінку і емоційну безпеку, рідко бувають вразливими для ревнощів.

Як допомогти людям (чоловікам і жінкам), які страждають ревнощами?

А. Полєєв перераховує різні способи лікування ревнощів на різних етапах становлення психотерапії:

- тривалий (сесій на 150!) психоаналіз;
- гіпнотичний вплив;
- гештальт-техніки;
- потужні нейролептики – препарати, що руйнують маячні ідеї.

При цьому нейролептики вводилися навіть самим інтенсивним способом, як буйним хворим, – внутрішньовенно.

- створення з ревнивців психотерапевтичних груп, в яких вони допомагали б один одному по типу «Анонімних алкоголіків».

Ефективність лікування залишалася вкрай низькою: пацієнти на кілька тижнів ставали м'якше, інтенсивність їх підозр зменшувалася, але потім якийсь новий незначний привід знову «включав» могутню машину ревнощів. За довгі роки роботи випадки лікування від цього розладу були одиничними [6].

На думку С. Журавльової, ревнощі нівелюється шляхом усвідомлення того, що інші люди не твоя власність, тобто шляхом усвідомлення і прийняття їх свободи вибору, дій, думок, почуттів і вчинків як окремих від себе, що належать самостійним особистостям. Але спочатку необхідно підвищувати власну значимість, ставати самостійною особистістю, розвиватися, любити і поважати себе, приймаючи таким, який є. Саме через відповідне ставлення до себе складається ставлення до навколишнього світу і до людей в ньому [1].

Розглянемо рекомендації по боротьбі з ревнощами, які досить поширені, по крайній мере, в інтернеті. Ось Саша Строгонова – психолог, спеціалізується на сімейному та екзистенціальної психотерапії, транзактном аналізі. Так вона себе презентує. Її сайт: «sashastrogonova.ru».

Вступ такий: *«Спочатку проаналізуйте: заснована вона на реальних подіях або це прояв низької самооцінки, егоцентризму. Якщо патологічна ревнощі не обґрунтовані і ви вже катували ними і себе і партнера, то рекомендую застосувати прийоми самодопомоги»*. Тут відразу виникає питання, а які ці ревнощі: патологічні або «нормальні»? Якщо патологічна, то самоаналіз тут не допоможе, просто він не можливий. На жаль, тут потрібен психіатр!

Отже, самі рекомендації (за замовчуванням, мова не йде про бред ревнощів).

1. Підсилюйте ревнощі на рівні емоцій

Коли на вас нахлинуло почуття ревнощів, необхідно перевести його з уявного поля в фізичне. Спробуйте кричати, бити подушку, прийміть контрастний душ, танцюйте, кривляючись, доведіть себе до істеричного сміху. Ваша мета – зробити все можливе, щоб вигнати це почуття і негативну енергію з розуму і тіла.

Така рекомендація безглузда, тому як ревнощі – це дуже сильне почуття.

2. Поговоріть відверто з партнером

Не бійтеся говорити на цю тему. Поясніть, що вас турбує. Поділіться побоюваннями, розкажіть, в які моменти в вас пробуджується це почуття. Якщо ви дороги партнеру, то він допоможе вам впоратися з безпідставною ревнощами. Якщо ж підстави є, то треба серйозно задуматися над проблемою, яка існує в стосунках.

Це частково допомагає, якщо обидві сторони досить рефлексують. А якщо ні? Якщо підстави для ревнощів є?

3. Не будьте «агентом 007»

Чим більше ви приховуєте від партнера (код блокування на смартфоні, ноутбучі, планшеті), тим більша ймовірність викликати почуття ревнощів. Як тільки ви щось закриваєте, ви даєте привід думати, що вам є що приховувати. Настійно рекомендую не засекречуватися, позбавивши тим самим партнера від зайвих приводів для ревнощів.

Так, це зайвий привід для ревнощів. Цю засекреченість можна прибрати. Але ревнощі залишаться. Для ревнивця не потрібні конкретні приводи.

4. Розвивайтеся

Почніть підвищувати самооцінку. Займіться самоосвітою для тренування розуму, спортом – для тренування тіла. Визначте точки зростання і постарайтеся вирости в них. Досягайте внутрішньої гармонії.

Рекомендація в порожнечу. Все правильно, особливо: «Досягайте внутрішньої гармонії». Конкретне питання, а як її досягти?

5. Контролюйте думки

Перемістіть фокус уваги з партнера на щось інше. Знайдіть хобі, яке захопить всю увагу і не залишить простору для негативних думок.

Добре б звичайно, але де знайти таке хобі, щоб забути про ревності, і заодно про свого партнера (значимому, чи ні?)

Головне, вчасно почати працювати з ревностями, щоб не сформуванати негативний життєвий досвід, який може зробити життя нещасним.

Добре б вчасно почати роботу, але це блага побажання. Як і онкологія, ніхто з потенційних клієнтів не може це розпізнати на ранніх стадіях.

Принципове питання: чи можна працювати з ревностями численних громадян (чоловіків і жінок) нашої Батьківщини. У сенсі, чи можна послабити почуття ревності.

Попередні варіанти роботи з ревностями працюють, певною мірою. В нашій психологічній практиці для роботи з даною проблемою ми використовували підходи нейролінгвістичного програмування (НЛП). Можна довго сперечатися, наскільки даний напрямок в психології, є науково обґрунтованим. Але, в даному контексті, ми виходимо з того, що практично працює, що реально допомагає страждаючим клієнтам. Це НЛП ...

Подружні проблеми значною мірою посилюються суміжними з ревностями проблемами невміння подружжя вибудувати адекватне міжособистісна взаємодія. Тому проблему ревності необхідно розглядати в більш широкому контексті.

Список використаної літератури

- 1. Журавлева С. В.** Феномен ревности: этико-философский анализ: автореф. на соиск. степени канд. философский наук. Москва, 2005. 184 с.
- 2. Кришталь В. В.** Сексуальная гармония супружеской пары. Харьков: СП «Интербук», 1990. 128 с.
- 3. Кутгер П.** Любовь, ненависть, зависть, ревность. *Психоанализ страстей*. СПб.: Б. С. К., 1998. С. 47–69.
- 4. Мошкина Ю. Н.** Психологические особенности представлений о ревности как детерминанте супружеских отношений у студентов вуза: автореферат дисс. на соиск. ученой степени канд. психол. наук. Сочи, 2011.
- 5. Обозов Н. Н.** Семейно-брачные и родственные отношения. Психология семьи: Хрестоматия. Самара, 2002.
- 6. Полеев А.** Все, что вы хотите знать о сексе. СПб.: Питер, 2004. 288 с.
- 7. Старшенбаум Г.** Отчего стал горьким мед. Психология и психотерапия семейных конфликтов: Хрестоматия. Самара: БАХРАХ-М, 2008.
- 8. Терентьев Е. И.** Бред ревности. М.: Медицина, 1990. 318 с.
- 9. Шнейдер Л. Б.** Психология семейных отношений. Курс лекций. М.: Апрель-Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. 512 с.

References

- 1. Zhuravleva, S. V.** (2005). Fenomen revnosti: etiko-filosofskij analiz [The phenomenon of jealousy: ethical and philosophical analysis]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Moscow [in Russian].
- 2. Krishtal', V. V.** (1990). Seksual'naya garmoniya supruzheskoj pary [Sexual harmony of a married couple]. Har'kov: SP «Interbuk» [in Russian].
- 3. Kutter, P.** (1998). Lyubov', nenavist', zavist', revnost' [Love, hate, envy, jealousy]. *Psihoanaliz strastej – Psychoanalysis of Passions* (pp. 47-69). SPb.: B. S. K. [in Russian].
- 4. Moshkina, Yu. N.** (2011). Psihologicheskie osobennosti predstavlenij o revnosti kak determinante supruzheskih otnoshenij u studentov vuza [Psychological features of ideas about jealousy as a determinant of marital relations among university students]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Sochi [in Russian].
- 5. Obozov, N. N.** (2002). Semejno-brachnye i rodstvennye otnosheniya. Psihologiya sem'i: Hrestomatiya [Family and marriage and family relations. Family Psychology: Reader]. Samara [in Russian].
- 6. Poleev, A.** (2004). Vse, chto vy hotite znat' o sekse [Everything you want to know about sex]. SPb.: Piter [in Russian].
- 7. Starshenbaum, G.** (2008). Otchego stal gor'kim med. Psihologiya i psihoterapiya semejnyh konfliktov: Hrestomatiya [Why honey became bitter. Psychology and psychotherapy of family conflicts: Reader]. Samara: BAHRAH-M [in Russian].
- 8. Terent'ev, E. I.** (1990). Bred revnosti [Delirium of jealousy]. M.: Medicina [in Russian].
- 9. Shnejder, L. B.** (2000). Psihologiya semejnyh otnoshenij. Kurs lekcij [The psychology of family relationships. Lecture course]. M.: Aprel'-Press, Izd-vo EKSMO-Press [in Russian].

Макаров В. І. Психологічні аспекти ревнощів

В статті розглядаються значення та психологічні особливості ревнощів. Недивлячись на широке поширення цього феномену, в психології відсутнє однозначне розуміння існуючої природи ревнощі. Перераховуються різні погляди на ревнощі та її проявлення в психологічній науці. Аналізуються різні засоби лікування ревнощі на різних етапах становлення психотерапії. Пропонуються можливі варіанти в психотерапевтичній допомозі подружжю різного віку в переборюванні неадекватних ревнощів у стосунках.

Ключові слова: ревнощі, уявлення про ревнощі, причини ревнощі, особистісні особливості ревнощі, робота з ревнощами.

Макаров В. И. Психологические аспекты ревности

В статье рассматриваются значение и психологические особенности ревности. Несмотря на широкое распространение этого феномена, в психологии отсутствует однозначное понимание сущностной природы ревности. Перечисляются различные взгляды на ревность и ее проявления в психологической науке. Анализируются различные способы лечения ревности на различных этапах становления психотерапии. Предлагаются возможные варианты в

психотерапевтической помощи супругам различного возраста в преодолении неадекватной ревности во взаимоотношениях.

Ключевые слова: ревность, представления о ревности, причины ревности, личностные особенности ревности, работа с ревностью.

Makarov V. Psychological Aspects of Jealousy

The article considers the meaning and psychological features of jealousy. Despite the widespread use of this phenomenon, in psychology there is no unambiguous understanding of the existing nature of jealousy. Listed are different views on jealousy and its manifestations in psychological science. Different means of treating jealousy at different stages of psychotherapy are analyzed. Possible options are offered in psychotherapeutic assistance to spouses of different ages in overcoming inadequate jealousy in relationships.

Key words: jealousy, ideas about jealousy, causes of jealousy, personal features of jealousy, work with jealousy.

Стаття надійшла до редакції 23.10.2020 р.

Прийнято до друку 27.11.2020 р.

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

УДК 159.922.7-055.25

DOI: 10.12958/2227-2844-2020-5(336)-206-214

Пашко Тетяна Анатоліївна,

кандидат психологічних наук, доцент, завідувачка кафедри психології
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,
м. Старобільськ, Україна.

tatjana.pashko@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-2746-6471>

СПРИЙМАННЯ ОБРАЗУ ВЛАСНОГО ТІЛА ДІВЧАТАМИ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ З РІЗНИМ ТИПОМ ХАРЧОВОЇ ПОВЕДІНКИ

Порушення харчової поведінки на сьогодні є однією з найпоширеніших психологічних проблем, з якими стикаються молоді дівчата. Соціальні стандарти, які задає сучасне суспільство через соціальні настанови та еталони зовнішньої привабливості активізують у молодих дівчат бажання реалізувати їх, з метою отримання певного соціального статусу або досягнення власної мети. При цьому, світові ідеали зовнішньої привабливості є не реалістичними та важко досяжними для багатьох дівчат. Науковці різних шкіл та напрямів наголошують (Д. Харкорт, А. Фернхем, Н. Вульф та інші), що зовнішня привабливість є невід'ємним атрибутом сучасної суспільної культури, а тілесний «образ Я» є складним феноменом, який обумовлює формування особистісної ідентичності (М. Менделевич, М. Сандромирський, О. Рождественський, Р. Моляко). Так, Р. Бернс зазначав, що позитивна оцінка свого зовнішнього вигляду в свідомості людини, а також у судженнях оточуючих може істотно вплинути на позитивність «Я-концепції» в цілому. І навпаки, негативна оцінка тягне за собою істотне зниження загальної самооцінки особистості (Бернс, 1986).

Аналізуючи проблему тілесного «образу Я», слід зазначити, що переживання людей, які мають реальні фізичні вади, стосовно своєї зовнішності, властиві і людям, які не мають фізичних дефектів (Рамсі, 2009). Це свідчить про те, що на сприймання тілесного «образу Я» впливає багато об'єктивних та суб'єктивних соціально-психологічних факторів, дослідження яких надасть можливість більш глибоко зрозуміти цей феномен.

Особливості сприймання тілесного «образу Я» можуть бути як джерелом так і наслідком порушень у харчовій поведінці особистості. Результати наукових досліджень показують, що порушення харчової поведінки мають витоки у спотвореному сприйнятті власного тіла, у сімейних відносинах, соціальних вимогах та незрілості особистості.

Проблема харчової поведінки та її порушень була предметом дослідження таких авторів як І. Малкіна-Пих, Т. Вознесенська,

Ю. Антропова, С. Литвин-Кіндратюк, І. Федорова, М. Коркіна, О. Скугаревський. Аналізуючи базові тези цих досліджень можна зазначити, що у харчовій поведінці реалізуються усі компоненти поведінки людини, тому порушення харчової поведінки призводять до зміни загальної поведінки та когнітивних установок особистості. На формування харчової поведінки впливає багато факторів – культурні особливості суспільства; гендерні стереотипи зовнішньої привабливості; сімейне оточення; засоби масової інформації (ЗМІ); реальна фізична зовнішність; особистісні особливості. У різні вікові періоди різні фактори в більшій мірі обумовлюють формування харчової поведінки. Так, в юнацькому віці, коли дівчата активно освоюють власну гендерну ідентичність, на фоні вікової схильності до ідеалізовано сприймання дійсності, суспільні уявлення про красу стають для них стандартами, які вони прагнуть будь що реалізувати, це детермінує порушення харчової поведінки.

Ціннісне ставлення до споживання їжі, котре включає в себе установки, форми поведінки, звички та емоції відносно харчування, які є індивідуально сформовані у кожної людини створю певний тип харчової поведінки. Дослідження харчової поведінки, її змісту, проблеми порушень харчової поведінки, психотерапії цих порушень були в фокусі уваги таких авторів як – А. Вахмістров, Є. Гетманчук, А. Скрипніков, О. Скугаревський, В. Шебанова, О. Бондаренко, Л. Бурлачук, О. Кочарян, Т. Яценко та ін. Оскільки питання харчової поведінки, особливо чинників її формування та передумов патологізації є досить складною науковою проблемою, то звернення до емпіричного аналізу особливостей сприймання образу власного тіла в залежності від типу харчової поведінки дівчатами юнацького віку допоможе розширити уявлення про ці феномени.

Мета статті – провести емпіричний аналіз особливостей сприймання образу власного тіла дівчатами юнацького віку в залежності від типу харчової поведінки.

Поняття «образ тіла» вперше використав американський психіатр Пауль Шильдер. На його думку, «образ тіла» – це суб'єктивне переживання людиною власного тіла як психічний просторовий образ, який формується у міжособистій взаємодії. П. Шильдер зазначав, що наше тіло формується за рахунок стимуляції та вражень, які передаються через тілесні відчуття. А між тілом та оточуючим середовищем є взаємозв'язок. Образ тіла є багатовимірною структурою, яка включає когнітивні, поведінкові та емоційні компоненти. Образ тіла визначається взаємодією між компонентами перцептивної або когнітивної оцінки тіла і компонентами ситуації, як комплексу когнітивно-поведінкової емоційної реакції на дану оцінку.

Теоретичний аналіз проблеми «образу тіла» в психологічній науці, дозволяє виокремити два підходи до змістовного розуміння даного феномену. Згідно першого, поняття «образ тіла» вивчається в контексті

співвідношення з поняттям «схема тіла». Прихильники цього підходу наголошують, що поняття «образ тіла» більш ширше ніж поняття «схема тіла». «Схема тіла» – це певне представлення в мозку людини окремих частин тіла в залежності від інтенсивності сигналів, які вони подають. Схема тіла не має емоційного забарвлення, вона обумовлена відчуттями окремих частин тіла. А «образ тіла» має чітке емоційне забарвлення. На думку Е. Соколової, образ тіла являє собою внутрішню картину власного тіла, особливість індивідуального самосприйняття тіла. При цьому, внутрішній образ тіла може відрізнитися від реального стану (Соколова, 1985).

Представники іншого підходу розуміють «образ тіла» як складну єдність сприйняття, установок, оцінок, уявлень, пов'язаних з тілесною зовнішністю і з функціями тіла (Fisher, Sbontz, Kolb). Саме цей підхід в даний час набув найбільшого поширення.

І. Кон, І. Чеснокова, В. Столін розглядали «образ тіла» (образ фізичного Я) як один з елементів Я-концепції особистості (Столін, 2006, Кон, 2004). У. Джеймс, В. Куніцина, Е. Соколова також включають «образ тіла» в структуру ідентичності людини.

Таким чином, образ тіла являє собою багатоаспектне динамічне утворення, що включає сукупність свідомих та несвідомих знань, уявлень і тілесного досвіду особистості. Людська тілесність виражає культурну, індивідуально-психологічну та смислову складову унікальної людської сутності.

Образ тіла змістовно пов'язаний із харчовою поведінкою людини. У загальному розумінні, харчова поведінка – це сукупність звичок, пов'язаних з прийомом їжі, наші смакові переваги, режим харчування, дієти, стереотип харчування в повсякденних умовах та у стресових ситуаціях. Усвідомленою передумовою для появи порушень харчової поведінки у дівчат юнацького віку стає, у більшості випадків, саме невдоволення виглядом власного тіла та виокремлення власного тіла, як основного показника привабливості особистості. Ідеали зовнішньої привабливості, які засвоюють молоді дівчати за допомогою масмедіа та соціальних мереж впливають на формування їх уявлення про власне тіло. Для людини із вираженим прагненням до зміни свого тіла вирішальну роль зазвичай грають не реальні тілесні показники та параметри, а особливості суб'єктивного сприймання власного тіла та відношення до нього. Деякі види поведінки та когнітивні спотворення можуть з'являтися із базового відчуття змін у просторі, яке дуже глибоко асоціюється із порушенням тілесності. Таким чином, суб'єктивне відчуття у людей із порушеннями харчової поведінки пов'язане із тимчасовим розривом уяви та презентації власного тіла, та необхідності передбачати власне життя, що досягається або провалюється внаслідок контролю над харчуванням і вагою.

Виокремлює три типи харчової поведінки: емоційогенну, екстернальну та обмежувальну (Савчинкова, 2005).

Так, емоціогенна харчова поведінка виникає після стресу або емоційного дискомфорту. При такому типі харчової поведінки стимулом до їжі стає не голод, а певні почуття, які є для людини нестерпними (тривога, самотність, гнів, напруження). При такому типі харчової поведінки їжа стає ліками від емоційного дискомфорту. Емоціогенну харчову поведінку підрозділяють на три групи: перманентну, компульсивну та синдром нічної їжі.

Перманентна емоціогенна харчова поведінка характеризується вираженою мотиваційно-психічною незрілістю із гіпертрофією харчової мотивації, де на першому місці стає лише задоволення завдяки вживанню їжі.

Компульсивна поведінка визначається амбівалентністю приступів переїдання, які з одного боку знімають психоемоційну напругу, але у той самий час стають факторами стресу, викликаючи почуття провини, відразу до себе, страх перед неможливістю контролювати прийом їжі. Важливою ознакою саме компульсивної емоціогенної поведінки є відчуття втрати контролю над їжею та чітко окреслені часові межі епізоду (не більше двох годин). При цьому, в межах епізоду, людина вживає набагато більше їжі ніж зазвичай та робить це значно швидше. Після завершення епізоду людина відчуває відразу до себе та почуття провини.

Синдром нічної їжі характеризується ранковою анорексією, вечірньою гіперфагією та безсонням. При такому типі харчової поведінки людина взагалі не їсть першу половину дня, навіть може відчувати відразу до їжі. Але після обіду голод інтенсивно зростає, що призводить до значного переїдання.

Обмежувальна харчова поведінка характеризується навмисними зусиллями, які спрямовані на досягнення та підтримку бажаної ваги за допомогою дотримання дієти. Люди, які обмежують себе у їжі, ігнорують внутрішні сигнали голоду та дотримуються низькокалорійного режиму харчування, який повинен привести до втрати ваги. Емоційна нестабільність, яка виникає на фоні спроб жорстких дієт, отримала назву «дієтична депресія», яка у подальшому призводить до переїдання, тому це також може, як і у випадку з емоціогенною поведінкою, призвести до появи почуття провини та зниженню самооцінки (Малкіна-Пих, 2007).

Як ми вже зазначили, порушення харчової поведінки здебільшого стають результатом тривалих емоційних та психологічних переживань, які згодом, у разі якщо негативний чинник не ліквідовано, сприяють формуванню розладів по відношенню до прийомів їжі та неадекватного ставлення до їжі в цілому.

Отже, образ тіла є важливо складовою Я-концепції особистості, суб'єктивна оцінка образу власного тіла в період юнацтва може значно забарвлювати загальне сприйняття власної особистості та детермінувати порушення харчової поведінки.

Для реалізації мети нашого дослідження нами були використані наступні методики: 1) Шкала оцінки харчової поведінки (D. Garner, M. Olmstead, J. Polivy). 2) «Голландський опитувальник харчової поведінки» (The Dutch Eating Behaviour Questionnaire). 3) «Опитувальник образу власного тіла» (О. Скугаревський, С. Сивуха) 4) Торонтська шкала алекситимії (TAS – Дж. Тейлор).

У емпіричному дослідженні брали участь 60 дівчат віком від 18 до 23 років. Вибірка включала в себе респонденток різного освітнього рівня, сімейного положення, різних соціальних груп і професій.

В ході аналізу результатів дослідження ми отримали наступні данні. За методикою «Шкала оцінки харчової поведінки» респондентки нашої вибірки отримали наступні бали за субшкалами тесту: «Перфекціонізм» (7,1); «Булімія» (5,3); «Недовіра у міжособових відносинах» (5,3); «Невдоволеність своїм тілом» (4,9); «Інтероцептивна некомпетентність» (4,3); «Неефективність» (3,7); «Прагнення до худоби» (0,1).

Отже, дівчата юнацького віку, які увійшли до нашої вибірки, мають неадекватно завищені очікування до себе та не здатні пробачати собі невдачі, помилки або недосконалість. На фоні цього, вони схильні до булімії та мають складнощі у близьких стосунках, оскільки їм важко довіряти іншим. Отримані показники вказують на можливе відчуження дівчат від контактів з оточуючими. Респондентки нашої вибірки невдоволені окремими частинами свого тіла та оцінюють себе як таких, що нездатні контролювати власне життя та регулювати почуття голоду та насичення.

Наявність зазначених показників за субшкалами «Булімія», «Невдоволеність своїм тілом» та «Інтероцептивна некомпетентність» говорять про ознаки порушень харчової поведінки у дівчат нашої вибірки.

За методикою «Голандський опитувальник харчової поведінки» респондентки отримали показники, які перевищують норму, по усім шкалам тесту. Так за шкалою «Обмежувальна харчова поведінка» середні показники дівчат нашої вибірки становлять – 2,7 при нормі -2,4. За шкалою «Емоціогенна харчова поведінка» – 2,3 при нормі -1,8, «Екстернальна харчова поведінка» – 2,8 при нормі – 2,7. При цьому, деякі дівчата мають перевищені показники за двома шкалами, що вказує на феномен змішаного типу розладу харчової поведінки, який демонструє, що різні типи порушень харчової поведінки можуть бути взаємодоповнюючими.

Найбільше відхилення від норми у респонденток виявлено за шкалою «Емоціогенна харчова поведінка» (0,5). Як ми зазначали вище, емоціогенна харчова поведінка може бути трьох типів – перманентна, компульсивна та синдром нічної їжі. Згідно результатів попереднього тесту, дівчата схильні до компульсивного типу емоціогенної харчової

поведінки, оскільки отримали високі показники за шкалою «Булімія» та «Інтроцептивна некомпетентність».

За методикою «Опитувальник образу власного тіла» виявлено, що 65% дівчат незадоволені своїм тілом, що співвідноситься з результатами субшкали «Невдоволеність своїм тілом» методики «Шкала оцінки харчової поведінки». Задоволені своїм тілом – 35% респонденток. Після проведення дослідження за цією методикою респонденткам було запропоновано відповісти на питання «Який образ тіла, на ваш погляд, є більш привабливим?». Більшість дівчат (75%) відповіли, що струнке тіло є найбільш привабливим, 5% – тіло с формами та 15% зазначили, що не має різниці яке тіло, привабливим є інше.

З цього ми можемо зробити висновок, що переважна більшість респонденток нашої вибірки при оцінці власного тіла орієнтуються на стандарт краси, який існує зараз в суспільстві – струнке, підтягнуте тіло. А оскільки вони згідно їх уявлень не відповідають цим стандартам, а повинні були б, то це провокує у них порушення харчової поведінки емоціогенного типу. Коли людина відчуває, що контролювати власну харчову поведінку вона не здатна то використовує їжу як психологічну таблетку. На фоні того, що дівчата мають завищені очікування до себе та низький рівень довіри у стосунках, можуть гостро відчувати самотність.

Аналіз результатів за методикою «Торонтська шкала алекситимії», яка відображає рівень складності в ідентифікації та описі власних почуттів, диференціації почуттів та тілесних відчуттів, здатність до символізації, схильність фокусуватись на зовнішніх подіях, а не на внутрішніх переживаннях показав наступне. Більшість опитуваних опинилися у групі алекситимічного типу особистості, а саме (40%), у той час, як не алекситимічний тип особистості мають лише 15 дівчат (25%), та у групі ризику опинилась 21 дівчина (35%).

Отже, 75% дівчат мають або ознаки алекситимії, або вже повний спектр рис, характерних для алекситиміків. Це, нажаль буде детермінувати деструктивні харчові патерни, оскільки нездатність розуміти власні почуття та витримувати напруження від них буде утримувати механізм використання їжі в якості емоційної таблетки.

Отже, результати емпіричного дослідження особливостей сприймання образу тіла дівчатами юнацького віку показали, що найменш для дівчат нашої вибірки характерні такі особливості: «Прагнення до худоби» (0,1) та «Неефективність» (3,7). У той час, як найвищі показники виявилися за такими ознаками як: «Перфекціонізм» (7,1), «Булімія» (5,3) та «Недовіра у міжособових відносинах» (5,3). Більш за все дівчата, які проходили опитування, мають неадекватно завищені очікування у відношенні до високих досягнень та нездатність прощати собі недоліки. Серед досліджуваних переважають всі три типи адиктивної харчової поведінки: обмежувальна, емоціогенна, екстернальна. Також дівчата продемонстрували високий рівень незадовільності своїм тілом – 39 дівчат (65%), і лише 21 особа (35%) задоволена своїм тілом. Окрім

цього, серед опитуваних частіш за все зустрічається алекситимічний (40%) або схильний до алекситимії (35%) тип особистості.

Висновки. За допомогою проведеного емпіричного дослідження ми змогли визначити тенденції, які притаманні нашій вибірці дівчат юнацького віку. А саме: більшість дівчат юнацького віку мають порушення харчової поведінки; дівчата із порушеннями харчової поведінки схильні одночасно до різних форм порушень харчової поведінки; дівчата з порушеннями харчової поведінки схильні до перфекціонізму; більшість дівчат із порушеннями харчової поведінки незадоволені образом свого тіла; в оцінці образу власного тіла дівчата орієнтуються на еталон стрункості; умовою розвитку порушень харчової поведінки у дівчат юнацького віку є не здатність до емоціонального усвідомлення себе, ігнорування власних внутрішніх переживань та орієнтація на зовнішнє.

Список використаної літератури

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Пер. с англ. М.: «Прогресс», 1986. С. 30–66. **2. Рамси Н., Харкорт Д.** Психология внешности / Пер. с англ. СПб.: Питер, 2009. 256 с. **3. Соколова Е. Т., Дорожевец А. Н.** Исследование образа тела в зарубежной психологии. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология.* 1985. № 4. С. 39–49. **4. Столин В. В.** Самосознание личности. М.: Изд-во МГУ, 2006. 286 с. **5. Кон И. С.** Сексология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2004. 384 с. **6. Савчикова Ю. И.** Психологические особенности женщин с проблемами веса: дис. ... канд. псих. наук. СПб.: СПбГУ, 2005. **7. Малкина-Пых И. Г.** Лишний вес. Освободиться и забыть. Навсегда. М.: Эксмо, 2007. 256 с.

References

1. Berns, R. (1986). Razvytye Ya-kontseptsyy u vospytanye [Self-concept development and education]. (pp. 30-66). Moskva: «Prohress» [in Russian]. **2. Ramsy, N. & Kharkort, D.** (2009). Psykholohyia vneshnost [Psychology of appearance]. Per. s anhl. SPb.: Pyter [in Russian]. **3. Sokolova, E. T. & Dorozhevets, A. N.** (1985). Yssledovanye obraza tela v zarubezhnoi psykholohyy [Body image research in foreign psychology]. *Vestnyk Moskovskoho unyversyteta. Seryia 14 Psykholohyia*, 4, 39-49 [in Russian]. **4. Stolyan, V. V.** (2006). Samosoznanye lychnosty [Self-awareness of personality]. Moskva: Yzd-vo MHU [in Russian]. **5. Kon, Y. S.** (2004). Seksolohyia [Sexology]. Moskva: Yzdatelskyi tsentr «Akademyia» [in Russian]. **6. Savchykova, Yu. Y.** (2005). Psykholohycheskye osobennosty zhenshchyn s problemamy vesa [Psychological characteristics of women with weight problems]. *Candidate's thesis.* SPb.: SPbHU [in Russian]. **7. Malkina-Pykh, I. G.** (2007). Lishnii ves. Osvoboditsia i zabyt. Navsegda [Excess weight. Free yourself and forget. Forever and ever]. M.: Eksmo [in Russian].

Пашко Т. А. Сприймання образу власного тіла дівчатами юнацького віку з різним типом харчової поведінки

В статті представлені результати теоретичного та емпіричного дослідження особливостей сприймання образу власного тіла дівчатами юнацького віку з різними типами харчової поведінки. Поданий змістовний аналіз поняття «образ тіла», «схема тіла», визначені фактори, які детермінують формування даних феноменів тілесності людини. Визначено поняття харчової поведінки, типів харчової поведінки та співвідношення феноменів тілесності та харчової поведінки особистості. Описані внутрішньо особистісні, соціальні та вікові чинники формування та реалізації харчової поведінки.

Подані результати емпіричного дослідження особливостей сприймання образу власного тілу у дівчат з різним типом харчової поведінки та рівнем алекситимії.

Ключові слова: харчова поведінка, образ тіла, схема тіла, алекситимія, юність.

Пашко Т. А. Восприятие образа своего тела девушками юношеского возраста с разным типом пищевого поведения

В статье обобщены результаты эмпирического исследования особенностей восприятия своего тела девушками юношеского возраста в контексте типов их пищевого поведения. Представлен теоретический анализ проблемы пищевого поведения, его типов и факторов, определяющих его формирование. Проанализировано психологическое содержание понятия «образ тела», «схема тела», выделены детерминанты развития данных феноменов телесности. Охарактеризованы возрастные, внутриличностные и социальные детерминанты формирования пищевого поведения и причины его нарушения.

Описаны результаты эмпирического исследования особенностей восприятия своего тела девушками юношеского возраста с разным типом пищевого поведения и уровнем алекситимии.

Ключевые слова: пищевое поведение, «образ тела», «схема тела», алекситимия, юношество.

Pashko T. Perception of the Image of Their Body by Young Girls with Different Types of Eating Behavior

The article presents the results of theoretical and empirical study of the peculiarities of the perceptions of the image of their own body by young girls with different types of eating behavior. A meaningful analysis of the concept of "body image", "body diagram", identified factors that determine the formation of these phenomena of human corporeality. The concepts of eating behavior, types of eating behavior and the relationship between the phenomena of corporeality and eating behavior of the individual are defined.

The age-related, personal and social determinants of the formation of eating behavior and the factors of its disorders are described. The results of an

empirical study of the peculiarities of the perception of own body image in girls with different types of eating behavior and the level of alexithymia are presented.

Key words: eating behavior, body image, body scheme, alexithymia, adolescence.

Стаття надійшла до редакції 13.10.2020 р.

Прийнято до друку 27.11.2020 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Харченко С. Я.

Наукове видання

ВІСНИК

Луганського національного університету
імені Тараса Шевченка
(педагогічні науки)

№ 5 (336) листопад 2020

Відповідальні за випуск:

д. п. н., проф. **О. Л. Караман**

к. п. н., доц. **Я. І. Юрків**

Здано до склад. 27.10.2020 р. Підп. до друку 27.11.2020 р.
Формат 60x84 1/8. Папір офсет. Гарнітура Times New Roman.
Друк ризографічний. Ум. друк. арк. 24,99. Наклад 200 прим. Зам. № 249.

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.