

ISSN 2415-3729 (Print)

ISSN 2415-3737 (Online)



Державний вищий навчальний заклад
«Переяслав-Хмельницький державний
педагогічний університет
імені Григорія Сковороди»
Міністерства освіти і науки України

SHEI «Pereiaslav-Khmelnytskyi
Hryhoriy Skovoroda
State Pedagogical University»,
(Pereyaslav-Khmelnytskyi, Ukraine)

Випуск 7/1 – 2018

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА:

- *методологія,*
- *теорія*
та технології

PROFESSIONAL EDUCATION:

- *methodology,*
- *theory*
and technologies

Збірник наукових праць
The collection of scientific papers

Переяслав-Хмельницький
2018

УДК 378:001.8(082)

ББК 74.58в

П 84

Засновник – Державний вищий навчальний заклад
«Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет
імені Григорія Сковороди»

Свідцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації

КВ №21232-11032Р від 13.02.2015 р.

Видання засновано у 2015 році

Виходить двічі на рік

Збірник наукових праць «Професійна освіта: методологія, теорія та технології» включено до
Переліку наукових фахових видань України у галузі «Педагогічні науки»
(Наказ МОН України № 241 від 09.03.2016 р.)

Рекомендовано до друку вченою радою ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний
педагогічний університет імені Григорія Сковороди» (протокол № 6 від 21 лютого 2018 року)

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

ДОБРОСКОК І.І., член-кореспондент НАПН України,
доктор пед. наук, професор (головний редактор);

ЄВТУХ М.Б., дійсний член НАПН України, доктор пед.
наук, професор (науковий редактор);

КОЦУР В.П., дійсний член НАПН України, доктор іст.
наук, професор (науковий редактор);

БІРЮК Л.Я., доктор пед. наук, професор;

БОГДАНОВА І.М., доктор пед. наук, професор;

БОГОЛІБ Т.М., доктор екон. наук, професор;

ВАЙНТРАУБ М.А., доктор пед. наук, ст.
наук. співробітник;

ВАСЯНОВИЧ Г.П., доктор пед. наук, професор;

ГРИШКОВА Р.О., доктор пед. наук, професор;

ДРОЗДОВА І.П., доктор пед. наук, професор;

КОБЕРНИК О.М., доктор пед. наук, професор;

ЛАМАНАУСКАС В., доктор соціол. наук, професор
(Литовська Республіка);

ЛЕВИЦЬКИЙ Ч., доктор пед. наук, професор
(Республіка Польща);

НАБОКА О.Г., доктор пед. наук, професор;

ПАЗЮРА Н.В., доктор пед. наук, професор;

ПАШЬКО Я., доктор пед. наук, професор
(Республіка Польща);

ПЕЛЕХ Ю.В., доктор пед. наук, професор;

СІГАЄВА Л.Є., доктор пед. наук, професор;

СТЕПАШКО В.О., доктор пед. наук, професор;

ТОПУЗОВ О.М., доктор пед. наук, професор;

ШАПРАН О.І., доктор пед. наук, професор;

ШАПРАН Ю.П., доктор пед. наук, професор;

ШЕФЕР М., доктор екон. наук (Франція);

ШМИД К., доктор пед. н, професор (Республіка
Польща);

ШЯДЖОВЕНЕ Н., доктор соц. наук, професор
(Литовська Республіка);

ОВСІЄНКО Л.М., кандидат пед. наук, доцент
(відповідальний секретар);

СЕРДЮК Н.Ю., кандидат пед. наук, доцент
(відповідальний редактор);

БАСЮК Л.В., кандидат пед. наук
(технічний секретар);

РЖЕВСЬКА Н.В., кандидат пед. наук
(технічний секретар).

П 84 **Професійна освіта: методологія, теорія та технології:** зб. наук. праць. /
[ред. колегія: Доброскок І.І. (голов. ред) та ін.]. – Переяслав-Хмельницький (Київ. обл.):
Я.М. Домбровська., 2018. – Вип. 7/1. – 290 с.

Випусковий редактор – **О.І. ШАПРАН** доктор пед. наук, професор.

Збірник містить наукові статті з викладом результатів теоретичних і експериментальних
досліджень актуальних проблем професійної освіти в Україні та світі.

Видання адресовано науковцям, молодим дослідникам, педагогам, усім, хто цікавиться
національною практикою та світовими тенденціями і новаціями в освітній галузі.

Редакція може не поділяти думку авторів.

Автори несуть відповідальність за достовірність представленої у статтях інформації, точність
назв, цифр, прізвищ та цитат.

**The collection of scientific papers “Professional education: methodology, theory and
technologies”** includes the publication of original articles in Ukrainian, Russian and English (mixed
languages) of theoretical and experimental nature on the current issues of professional education.

ЗМІСТ

**Sergiy I. Borysov,
Thomas Ricard**

PERSONIFICATION AND STORY-MAKING AS A
PEDAGOGICAL APPROACH TOWARD
ENHANCING COGNITIVE ACTIVITY IN
LEARNING COMPLEX SCIENTIFIC CONCEPTS

6

Vitaliia Harapko

METHODS OF USING QR-CODES IN THE PRACTICAL
TRAINING OF FOREIGN LANGUAGES TEACHERS
IN THE FORMATION OF METHODOLOGICAL AND
INFORMATION COMPETENCIES OF PUPILS

25

Svitlana Musiichuk

CONTROLE DE L'ACTIVITE EDUCATIVE DANS
L'APPRENTISSAGE A DISTANCE DES
LANGUES ETRANGERES
DANS LES ETABLISSEMENTS
D'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

36

Olha Novak

FORMING HEALTH PRESERVING COMPETENCY
OF FUTURE OCCUPATIONAL SAFETY AND
HEALTH SPECIALISTS UNDER THE CONDITIONS OF
HIGHER EDUCATION MODERNIZATION

53

Наталія Бабченко

ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АНАЛІЗ
СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ СИСТЕМИ
ВИЩОЇ ОСВІТИ РЕСПУБЛІКИ ПОЛЬЩІ

67

Юрій Бриндіков

ПОТЕНЦІАЛ СІМЕЙНОЇ ПСИХОТЕРАПІЇ У
ПРОЦЕСІ ЗДІЙСНЕННЯ РЕАБІЛІТАЦІЇ СІМЕЙ
ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ УЧАСНИКІВ БОЙОВИХ ДІЙ

84

Людмила Довбня, Петро Довбня КОМП'ЮТЕРНИЙ КОНТРОЛЬ ЗНАНЬ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ (НА МАТЕРІАЛІ СТАРОСЛОВ'ЯНСЬКОЇ МОВИ)	98
Людмила Довгопола, Юрій Шапран ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН ДО НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ПРОЦЕСІ ПРОВЕДЕННЯ НАВЧАЛЬНО-ПОЛЬОВОЇ ПРАКТИКИ	118
Надія Коцур ПРОФЕСІЙНІ ЗАХВОРЮВАННЯ ПЕДАГОГА В КОНТЕКСТІ ВИКЛИКІВ СУЧАСНОСТІ	134
Марьяна Марусинець РОЗВИТОК РЕФЛЕКСИВНОЇ ПОЗИЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ ОСВІТНІХ ЗМІН	152
Наталія Маятіна ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА	169
Тетяна Носаченко МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНОЇ АРТ-ТЕХНОЛОГІЇ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА	183
Наталія Онищенко ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У КРАЇНАХ ЄВРОСОЮЗУ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ	199

Оксана Сиротюк

ПЕРЕДУМОВИ УСПІШНОЇ РЕАЛІЗАЦІЇ ІННОВАЦІЙНИХ
ТЕХНОЛОГІЙ ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ НА
ЗАНЯТТЯХ ІЗ «БЕЗПЕКИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ» ТА
«ЦИВІЛЬНОГО ЗАХИСТУ»

216

Валентин Томулець,**Анатолій Мартинюк**

ФАКУЛЬТЕТ ВИТОНЧЕНИХ МИСТЕЦТВ
ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ МОЛДОВИ В
КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ
ХУДОЖНЬОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ

231

Марія Челнокова,**Інеса Шеремет,****Катерина Василенко**

ОСОБЛИВОСТІ КОРЕКЦІЇ НЕГАТИВНИХ
ПСИХОЕМОЦІЙНИХ СТАНІВ ЯК НАСЛІДКІВ
КОНФЛІКТІВ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ
ПРОЦЕСІ ЗАСОБАМИ КІНЕЗІОЛОГІЇ

243

Ольга Шапран

РОЗВИТОК СТРАТЕГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ОПАНУВАННЯ
СУЧАСНИМИ СТРАТЕГІЯМИ НАВЧАННЯ

259

Юрій Шапран

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
ПРИРОДНИЧИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ В УМОВАХ
ІННОВАЦІЙНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

274

Лариса Сігаєва

РЕЦЕНЗІЯ НА МОНОГРАФІЮ ПИЛИНСЬКОГО Я.
«ВІД НАЦІЇ МІГРАНТІВ ДО НАЦІЇ ПАТРІОТІВ.
ЯК АМЕРИКАНСЬКА ОСВІТА СТВОРИЛА
АМЕРИКАНСЬКУ НАЦІЮ»

292

UDK 378.147.091.33-027.22:577.2

PERSONIFICATION AND STORY-MAKING AS A PEDAGOGICAL APPROACH TOWARD ENHANCING COGNITIVE ACTIVITY IN LEARNING COMPLEX SCIENTIFIC CONCEPTS

**Sergiy I. Borysov, Ph.D.
and Thomas Ricard, Ph.D.,**

Department of Mathematics and Science
Saint Leo University,
Florida, USA

Abstract

One of the most difficult aspects of teaching a subject comprehensively is getting the students through the process of a higher cognitive activity, beyond memorization of basic relevant facts. A basic working vocabulary and knowledge of a set of facts are essential for a student to truly understand and communicate the details of his or her chosen profession. However, according to Bloom's cognitive taxonomy, memorization represents the lowest level of learning and does not produce a long-lasting knowledge. To solidify learned material in students' minds, higher levels of cognitive involvement are necessary. More complex levels of cognitive activity include application, analysis, and synthesis. Working with studying material on these levels builds a strong foundation for a long-lasting knowledge.

The study of the biological sciences presents challenges not only in the quantities of terms to memorize, but – more importantly – in the amount of complex concepts and processes to understand. Many biological processes can be intimidating, boring, and discouraging to students. Here we are offering one idea on how to engage students into studying course material on a higher cognitive level. The process of «story-making» based on a course curriculum requires synthesis of learned material and its creative application. Importantly, this pedagogical approach injects a positive emotional energy into learning process making it more

enjoyable for students. Making a story that describes a complex concept forces students to learn properties of its individual components and dynamics of their interpersonal relationships so that these agents and processes can be personified in a story. Below we offer a story entitled «A Tale about a Hidden Antigen» composed by students in an undergraduate level immunology class. The story describes the processes of innate and adaptive immunity during a bacterial infection. Each chapter in the story is preceded with our comments as to which immunological processes are covered.

Although the development of «A Tale of a Hidden Antigen» took place in the study of immunology, we believe that a project of this type would well serve students in a number of different and varied areas of study.

Key words: cognitive activity, Blooms taxonomy, personification, conceptual learning

«A Tale about a Hidden Antigen». *This story was written by Madison D. Adkins, Marine T. Beugre-Guyot, Zachary J. Day, Lily G. Duong, Corey J. Gallen, Analie Y. Herbert, Auston J. Larratta, Katherine N. Larson, Eric J. Lee, Kaylee R. Martin, Bailey A. McKenna, Alyssa C. McNamara, Kaitlyn A. McWilliams, Terell V. Moss, Mary C. Richter, Kendra S. Simpson, Ian D. Snyder, Natasha I. Sudsbury, Celina Tahsini, Kali K. Thompson, and Kristin L. Vitagliano as a part of learning activities within BIO 422 «Immunology» course at Saint Leo University in the fall semester of 2017. The story was compiled by Sergiy I. Borysov, Ph.D. and edited by Thomas Ricard, Ph.D.*

Prologue. *In this sections students demonstrated their understanding of immunogenicity as a property of an invader (not a property of a host). Also they gave evolutionary and biological perspectives on the Kingdom of Bacteria and listed the routes of bacterial infections.*

«...If I only had a chance, I would be so immunogenic», she was dreaming in a fresh pile of mud, intoxicated with her own toxins.

Bactisha came from a humble background all the way from the depths of the underground lair of the soil. No one really knows the true origin of her family other than they have been around since the dawn of time. They are simple creatures, but when they join together, they can be deadly. They would challenge existence of any of the different kingdoms of Life. She would never admit it nowadays, but it was their colonial life-style that gave them such a strength.

For generations upon generations her family has been successful in their invasions due to their small sizes and stealth. They are able to spread by air, in the soil, and can utilize insects and animals as their carriers in order to infiltrate and spread themselves. One kingdom would fall after another. And only the Bodyville stood strong on its own self. So far...

Chapter I. The Break Through. *In this sections students demonstrated their understanding of the first line of the body defense that is comprised of physical (keratinized dead epithelium, and proliferating epithelial skin tissue) and chemical (proteinases and acidic pH) barriers.*

The bricks of the Bodyville's walls were tightly packed, and regenerated rapidly. The outermost bricks were covered in weird substances. If Bactisha could read, she would see the warning signs: «Proteinase Alert: WALLS COATED IN LYSOZYME.» She realized that there was an acidic feel to the air. She proceeded with «super-careful» locomotion. «After all, it is a blessing that I am so hydrophobic. They will never wash me off», thought she randomly.

The Bodyville just renewed its security system warranty for Keratin 2000, produced by the going-out-of-business Epidermis and Co. This impermeable barrier was not an issue for Bactisha who went through several years of ninja training. It was there where she learned «keratee», a pro-martial art special to her family that helps break through the multiple layers of keratin.

«Viva Bactisha!» she screams as she breaks in. The many years of training all come down to this. Bactisha did not let down the family name.

Chapter II. Escaping Lady McRophage. *In this sections students demonstrated their understanding of the molecular organization of the bacterial cell wall. Also they described the key processes of innate immune response, including the transendothelial migration, monocyte's maturation into the macrophage, initiation of inflammation, and phagocytosis.*

Bactisha's coat is sequenced with unique amino acids and polysaccharides. Some of those are true antigens, also known as antigens. How luxurious! Little does she know, in an immunological society these can do more harm to her, than good.

This suit has been her most prized possession. Bactisha knows that she is not just an ordinary typical bacteria, she knows that she has something hidden in her that can allow her to be almost invisible to the powerful guards of the Bodyville.

Lady McRophage, the castle guard and a witch, had defended the Bodyville valiantly and few bacteria had ever lived after encountering her. She had one job: eat any invaders.

After slipping through the keratinized dermal layers of the castle's walls, Bactisha stayed away from the Bodyville hallways where Lady McRophage roams. However, Bactisha's presence was not unnoticed: cytokines started to pore and bind to the epithelial walls of the castle. This caused selectins to be displayed in the hallways. Lady McRophage is but a mere a lonely mono when she roams the halls. She sticks to the walls as she roams, feeling for these selectins. When she finds them she grabs them tightly and magically squeezes herself through the walls. Now she is the powerful Lady McRophage! Her digestive enzymes over-floats her.

Bactisha sucked in her antigens to hide them away so that no one would recognize her. No matter what, Lady McRophage could detect the foreign pattern. She was ready to embrace and phagocytize Bactisha, and totally degrade her in acidic correction facilities, but Bactisha's squeaky clean coat did not adhere to McRophage's grabby arms. Raged with

cytokines, Lady McRophage sounded the alarm, alerting the Bodyville of the invasion. The whole neighborhood went berserk with inflammation. But it was too late. Before the reinforcements came, Bactisha was far away deep in the tissue.

Chapter III. The T-Twin: the Pathway to Maturity. *In this sections students demonstrated their understanding of the origin of T and B lymphocytes, the cells of adoptive immunity. They stressed the role of adhesion molecules in homing of the immune cells. Importantly, students described the process of T lymphocyte differentiation, namely, the double-negative phase, the positive selection mediated by cortical epithelial cells in the thymus, and the CD4+ or CD8+ lineage choice.*

Poetic Mother gave rise to the Twins, B and T, in their hometown of Bone-Marrow Ville. She didn't spend much time with them. This is probably why some thought that the Twins were adoptive. Both Twins loved each other and Bone-Marrow Ville with its humid and dark atmosphere, and the extremely crowded population. In a word, it was a perfect home.

Throughout the years, though, they differentiated and grew different receptors causing them to grow apart.

«I feel like I don't belong here,» said T-Twin in his double negative stage, «everyone has been growing new receptors and I don't have any!»

As B and T-Twin grew and differentiated more, they began to grow different surface receptors that made it obvious that they no longer resembled their Poetic Mother. T-Twin noticed the differences in his surface receptors and grew to dislike Bone-Marrow Ville.

«Listen, B-Twin, my adhesions are changing!» said T Twin to B-Twin, «I need to leave this place and find a place where I can properly differentiate».

With all the changes happening to his body, T-Twin decided to leave Bone-Marrow Ville and attend Thymus College to study Communications. The college he attended

was rather rigorous with a 95% dropout rate by apoptosis. Noticing the shockingly large amount of dropouts, T-Twin accepted tutoring by Dr. Tec (Full name Thymic Epithelial cell) to pass his positive selection test.

«Dr. Tec, I am worried that I will not react with a high affinity to the MHC presented to me in the positive selection exam!» exclaimed T-Twin to his tutor.

Throughout his time at the Thymic College, T-Twin began to notice changes continuing in his receptors. He was no longer a double negative cell. His classes had allowed him to express new receptors such as TCR, CD4, and CD8. With all of the new receptors, T-Twin now felt joyful and Double Positive. Now that he had the receptors that were required to pass his exam, it was time for T-Twin to follow the lineage path that he was destined to take. The positive selection exam tested his interaction abilities with MHC, which he had no problem passing because of the time he spent bonding with Dr. Tec. T-Twin passed the test because he was able to easily bind to the MHC complex that was presented to him by Dr. Tec.

Knowing adversity was coming, T-Twin's mentor insisted he came in for a program evaluation to decide his future track. His mentor explained that there were two pathways: helping in communications (T-helper track), or being a detective scouring the town for infectious burglars (Cytotoxic T track). «Surely you have given it some thought?»

«Honestly, I just assumed it would get chosen for me, I tend to be receptive to where my surroundings are taking me,» said T-Twin.

«Well you have the capacity to become either, but whichever you choose, you will have to stay that way, there is no going back.»

«Well what's the difference, what would I do?»

«In detective work, you have to look for any illegal MHC I's on the market. If anyone is running any inside jobs, it's your responsibility to be receptive and kill off those invaders in our system.»

«I'm not one for direct confrontation, what else ya got?» said T-Twin.

«The other, communications, you get the title T-helper, and basically you would be a news reporter. Information would be given to you and it would be your job to find who to give the information to solve the problem.»

«That's something I can wrap my head around!»

Chapter IV. «Bring Your Uncle to College» Day. *In this sections students described the final phase of the T lymphocyte differentiation in the Thymus: the negative selection mediated by the dendritic cells.*

«Bring your Uncle to College Day» was coming up at Thymic College, and T-Twin was very excited to see his Dendritic uncle. Unfortunately the negative selection test was the next day, and T-Twin had to make a decision between being with his uncle all day and studying for his important exam.

T-Twin knew that a visit with his Dendritic uncle could lead to his failure of the negative selection test. He wanted his Dendritic uncle to know that he still had an affinity to him, however, he knew that his affinity could not be too high. T-Twin called his Dendritic uncle and explained to him that he had to focus on passing his negative selection test and could not spend too much time with him.

The next day in class, T-Twin felt extremely prepared for his negative selection exam. To his surprise, when he got to class the professor didn't have an exam to distribute.

«Each of you were observed yesterday during Bring your Uncle to College Day» said the professor. «I would like to have a meeting with each of you to explain your results.»

T-Twin was extremely nervous for his meeting, unsure whether he made the correct decision the day before regarding his interactions with his Dendritic uncle. When the time of his meeting came, T-Twin was eager to hear his results.

«Congratulations T-Twin, you have demonstrated your maturity through your decision to keep a low affinity with your Dendritic uncle. You have passed your negative selection

exam and are now a mature T-Helper!» exclaimed the professor.

T-Twin was so excited that he made the correct decision to keep a low affinity to his Dendritic uncle. Unfortunately, many of his classmates did not make the same decision. Rumor has it, they all withdrew by apoptosis. Despite all of the hard work that came with the stresses of Thymic College, T-Twin could not wait to begin his new life as a fully differentiated – yet naïve – T-helper cell.

Chapter V. Dendritic Uncle: The Antigen is Collected. *In this sections students described the maturation of the tissue-dwelling dendritic cells upon encountering a foreign invader. Students highlighted the role of the Toll-like receptors in the ability of the dendritic cell to recognize a bacterium. They described the production and organization of the MHC II receptor and stressed its significance for the ability of the dendritic cell to house bacterial peptides on its surface.*

Every day like clockwork Dendritic uncle was the first at the Tissue Bar. It was his favorite bar, located across the road from his condo, Lymphoid Organ Residences. However, his inclination to spend his time there did not stem from the alcohol he consumed, but rather his fondness of those different from him.

Because of his low MHC II levels, he was often socially inadequate. His MHC II confidence levels originated from a little part of himself, the Endoplasmic reticulum. The main components of his confidence, the alpha and beta chains, were created and put together. This attachment occurred through CLIP, which is reduced from the invariant chain. In order to boost his confidence levels, Dendritic uncle needed some fraternization.

This day his luck changed when a hideous but charming woman waltzed her way into the Tissue Bar reaping havoc. Dendritic uncle realized that she was up to no good. She had something unique about her that everyone who met her remembered her by. It was almost as though she was toxic to those that surrounded her, but this intrigued Dendritic uncle even more to pursue her. He downed his liquid courage and

approached her. The closer he got, the more he recognized her foreign scent with his random toll-like receptors.

«You are not from here, are you?» She replied, «No, but hello, my name is Bactisha.» Knowing of the crimes that had been going on in the town, dendritic uncle began to question her further. He said, «So, what brings you to this small town? I'm just trying to achieve a safer life. How long have you been here?» he replied. «About two weeks» she said.

Remembering that the local crimes had begun around that time, he began to become suspicious. So, he began to buy her acidic drinks to get her gently denaturated. To his great innate surprise, Bactisha did not talk. Instead, she pulled out a guitar (an imported item for Bodyville) and announced theatrically:

«*Bactisha Guitaricus!* Only once in your town!» In her songs, she dropped hints about her activities including her multiplications within the town and her uses of the town's system. The suspicious workings of Bactisha made Dendritic uncle realize he had to take action. He had a need to reveal her suspiciousness. He snatched her guitar pick-tide and ran.

She dropped her guitar, sobered up, and ran after him.

Dendritic uncle got to his condo, but he could not get his key card out quick enough and Bactisha caught up with him. He did not know what to do so he placed the pick-tide in his mouth and swallowed it. Miraculously, this boosted his MHC II confidence levels and his co-stimulator molecules.

There was nothing Bactisha could possibly do now. No one would believe her because all she did was cause problems around town.

Thanks to his talent, Dendritic uncle was very popular and was invited everywhere. He loved to show he was the best connoisseur in the family by flaunting the collection he internalized wherever he went. He was fitting them on his pretty MHC II receptors. It was evident that Dendritic uncle had finally matured when they saw his B7 and CCR7 receptors. This was as a huge step. As if this change wasn't drastic enough, he started synthesizing IL-12 in order to move

to Lymph Node city closer to his nephew T-Cell. He felt a need to show him his new trophy, the guitar pick-tide.

Since that day, Dendritic uncle acquired a strange habit: with his new Toll-like receptors he collected and internalized everything strange and foreign. Needless to say, it put a toll on our family.

Chapter VI. The B-Twin: Her Journey of Self-Expression. *In this sections students described the process of B lymphocyte differentiation, namely, the pro-B phase, the pre-B phase characterized by the expression of the μ + surrogate B cell receptors, the IgM phase, the negative selection in the bone marrow, and – finally – the appearance of IgM+/IgD+ B lymphocytes.*

Back in the day, when B-Twin was just a Pro-B in Bone Marrow College, she got her first tattoo. It was a small little thing, CD-19. Pro-B got CD-19 in order to express her individuality. Even though she was now in college she still had yet to get her wise CD-10 teeth removed.

The next year, her sophomore year, she developed into a Pre-B wanting to be more involved and grown up. She decided the best way to do so was to join the sorority crafting V-DJ.

Pro-B makes it through the initiation process without any issues and now wears her Pre-BCR letters unlike her other classmates who didn't make it and faced apoptosis. At this time she also earned her Surrogate Receptor Associates Degree.

Junior year, B-Twin grew into an immature B-Twin. She got her CD-10 teeth removed and got her IgM license in order to work part time at CD-20 Incorporated. She worked hard and her dedication shined through.

Senior year, B-Twin found herself successfully hired at CD-20 Inc. But, she realized that this job was holding her back from her full potential and she made the decision that it was time to apply to grad school.

However, her dream grad school required she take the Negative selection test. This test was difficult to pass as the

school was very picky about the students they admit. They only want to accept those who demonstrate central tolerance. They couldn't afford accepting someone who would only attack them and leech off of them later on. If Immature B-Twin couldn't pass she would have to face apoptosis.

Her luck held out, and she was readily accepted into Lymph Node Grad School to obtain her Plasma Degree. Lymph Node Grad School required only one class to graduate known as the Receptor Editing class. Surely enough, mature B-Twin graduated with her IgM+ and IgD+ Plasma Cell Degree.

Chapter VII. The Second Pick-Tide. *In this sections students described one of the initial processes of the adoptive immune response: the recognition of a foreign antigen by a mature B lymphocyte and incorporation of this antigen into the B lymphocyte's MHC II receptor.*

One Friday night, B-Twin decides to have a little fun and celebrate her graduation. After hearing about a frat «Swollen-Node» party, she has decided that that would be the way she spent her night.

She didn't really know anyone at the party and floated around paracrine conversations. Nothing excited her. But, close to eleven, from around the corner she sees Bactisha. She plays her guitar and sings with a strong foreign accent. Intrigued, B-Twin approaches Bactisha. Soon intoxicated Bactisha becomes metabolically inert and drops her guitar pick-tide. B-Twin catches it.

«Wow! It matches perfectly my new graduate IgM! What a perfect souvenir!» She wasn't sure what to do with it. However, she decides to put it in her MHC-II case.

The party continued for the rest of the night. Once home B-Twin collapsed into bed.

The next day, B-Twin's favorite Dendritic uncle stopped by for a surprise visit. Elated to see Uncle D again, B-Twin begins telling him all about her adventures. After hearing Bactisha's name mentioned Uncle D shares the tale of his encounter with Bactisha, amazed to find they both encountered the same Bactisha! Time passed as the two spoke

until Uncle D realized he needed to head back to work as his visit was only meant to be a short one. Before he left, however, he had news for B-Twin.

«You know,» he began, «your Twin has been doing pretty well, from the looks of things here you may need his help.»

«My twin?» B-Twin was confused, as she vaguely remembered her twin due to all of the excitement of her life.

«Sure!» Uncle D handed B-Twin a photo of a strapping looking cell that ‘resembled’ B-Twin.

«It wouldn’t hurt to visit?» Uncle D seemed to nudge B-Twin to her decision.

B-Twin didn’t need that much coercing as she was excited to see the twin who left home at such a young age, and was soon she was off on an adventure to find him.

Chapter VII. The Bodyvilleis Robbed. *In this sections students explored their vision of a bacterial infection in the body. Also, they described functional limits of certain immune cells. Specifically, they showed uselessness of the apoptosis-inducing action of the cytotoxic T lymphocytes in the protection against bacterial infections.*

«Everyone! This is a robbery, get on you rextracellular matrix now!!!» Bactisha yelled, «Openthe vault!»

Right after Bactisha has entered the bank, the banker managed to press the alarm to call the Immune station. While Lady McRophage was cruising around on patrol, she was the closest one to check-out the call from the alarm. She sees that Bactisha is committing a crime.

Bactisha opens fire at Lady McRophage with her toxins. She calls for backup with her IL radio. Meanwhile, Bactisha is stuffing her bag full of precious nutrients, thinking that she will get away with all the goods.

Soon more rein for cementer rives.

Cytotoxic T shouts through his microtubule, «Bactisha, we know you’re in there, come out withyour flagella up and we will let you on your way!»

Bactisha is more clever than this. They will never let her go, not until she is dead. She shouts back, «Looks like we have aninnate standoff, I have hostages in here!»

Cytotoxic T and the Lady discuss what would be the worst, if a couple of healthy cells die in the bank? A skin infection?

Cytotoxic T: «We need to take out Bactisha now, I am bored and hungry. The Pub closes soon.»

«You're right, even if she does intoxicate some hostages, we can always proliferate them back. Let's take her out before she actually infects terminally differentiated commanders.»

Everyone agreed upon the decision and Cytotoxic T steps forward and throws a grenade of perforin into the bank. While Bactisha is stunned, he blasts her using his AK-granzyme-47.

But what?! Bactisha is still there, alive as ever!

«Ha-ha! Try me! For apoptosis!» screams Bactisha, totally evading cytotoxic attack.

«...Some creatures are incapable for the apoptotic grace...» Lady McRophage remembers her grandma's bedtime stories.

Chapter VIII. The Pick-Tide Resurfaces Again...

In this sections students demonstrated their understanding of the dendritic cell-mediated antigen presentation to the T helper lymphocyte. They stressed the role of the CD4 co-receptor in this process.

It was post-graduation, and Dendritic uncle had been looking forward to enhancing his relationship with T-Twin again. It was so exciting to take T-Twin to the Lymph-Node Theatre to see 'Activation Starring Bactisha'.

The show was about to start, the fluorescence went down, and the band began to play. T-Twin and Dendritic uncle were so excited they could hardly contain themselves. Bactisha came on stage and the show was raging. Bactisha was totally rocking when all of the sudden, she paused from the music, looked into the audience, and pointed her guitar pick-tide right at Dendritic uncle!

«Did you see that?» Dendritic uncle yelled, «How amazing I was able to get exactly the same pick-tide!» Dendritic Uncle took his MHCII hankie from his pocket to present the pick-tide so that he didn't damage it.

«Look T-Twin, this pick-tide is so unique! Would you like to see it?» asked Dendritic uncle. Not to damage the pick-tide, T-Twin took out his new TCR edition digital camera with CD4 flash. Without the CD4 flash on, the picture did not turn out as T-Twin would have liked. The CD4 flash enhanced the overall interaction between the MHC hankie and pick-tide in the picture taken by the TCR camera. This is the first time that T-Twin had the chance to use his new TCR. T-Twin was so excited about the picture that he immediately posted it to his «Immune Cell Portfolio» under his CD3 account, and hoped he could get lots of positive signal transductions from it.

Chapter IX. The Fellowship of Imm-Unity. *In this sections students described the activation of B lymphocyte by a T helper cell. Students briefly mentioned some key processes that take place after this activation, such as immunoglobulin class switch and differentiation of the B lymphocyte into an antibody-producing plasma cell. It is highlighted that upon antibody binding the bacteria are attacked by macrophages and the complement system.*

When T-Twin looked at his picture, he couldn't help but feel nostalgic. Somehow it reminded him of all the changes he had to go through at Thymus College. It felt almost ominous, and he couldn't get it out of his nucleus that something was wrong. The next instant, all his instincts from training to become a T-helper kicked in at once «I can't believe how naive I was!» Immediately, he realized something had gone wrong, «I'm sorry uncle, I have to go!»

He began to run and could feel the interleukin sweat on his membrane begin to form already. T-Twin was so caught up in his thoughts when out of the blue, he bumped into B-Twin coming from backstage.

«B-TWIN I CAN'T BELIEVE IT'S YOU!» yelled T-Twin.

«T? How are you here?»

«I was wandering around the streets after my firefighter job when I saw that Bactisha was performing tonight! I decided to stop in to see how she was». explained B-Twin. They talked for a minute about the show when B-Twin

interrupted, «T, look what Bactisha dropped in the «Swollen Node!» Look at this pick-tide!!!». B-Twin presented his pick to T-Twin, also in an MHCII hankie.

T-Twin couldn't believe what he was sensing, he instinctively took out his TCR camera with CD4 flash and before he knew it he was comparing the pictures of both pick-tides.

«Do you know what this is, B? This is THE pick-tide! ...»

This second interaction was exactly what T-Twin needed to realize Bactisha was dangerous, «She is not supposed to be here!» shouted T-Twin.

Trusting the bond of twins, B-Twin took T-Twin's warning, wasted no time, and began to act right away. She sprinted to the Theatre coat rack to undergo a class switch from her regular mature clothes to her IgG Plasma jacket that she used as a firefighter. B-twin could sense the interleukin sweat that T-Twin was emitting and knew he had to call her B-cell friends for backup. It was time to take down Bactisha.

The PCF's (Plasma Cell Firefighters) from Bone-Marrow Ville gathered with their antibody hoses. They barged into the theatre and sprayed Bactisha in her act. These antibodies did the job perfectly as if they were specific only for Bactisha. Right at that moment, Lady McRophage kicked the door down and proclaimed «Thanks for the job well done everybody, I can take it from here!»

With sass in her voice, McRophage told Bactisha, «I am sick of your actions. It's time to die!»

Then – BOOM! – The Complement troops finally got in. They all took a swing and engulfed Bactisha.

The crowd was on their feet.

Epilogue (A Good Memory). *In this sections students demonstrated their understanding of the cellular basis for the natural immunization and the secondary immune response to already encountered invader.*

All was right again in Bodyville, as all the commotion about Bactisha had ended and she was all but just a memory. In fact, B-Twin and T-Twin made memory cells. «This is a memory I will never forget!» said B-TwinJr. «Me neither, I

hope we get to have a show down like that one day,» said T-Twin Jr. Jr B and Jr T were so excited they ran off to circulate Bodyville. «I can't wait until we can become effector cells like T and B. We will be ready to respond immediately!».

It was like a thunder in the clear sky: «I am here to revenge the death of my sister, Bactisha!!! You might have stopped her, but you cannot stop me!» Baclerina yelled as she stormed into Bodyville.

«This is our chance to become big effector cells, Jr B! Let's get her!» Jr T said. «Shouldn't we ask Dendritic uncle for help first? Or get anyone...» Jr B asked.

«No! We do not need Dendritic uncle to fight, let's do this our way!» Jr. B and Jr T tackled Baclerina. «You're just like Bactisha!» Baclerina knew she was in trouble. Both memory Twins yelled before B Jr. immediately proliferated and differentiated into Plasma B Twin. She made great amounts of antibodies. She threw them at Baclerina with high affinity «Take that!»

Baclerina was stunned that the antibodies stuck so easily to her coat, and tried to escape Bodyville before it was too late.

Dendritic uncle walked up behind Baclerina as she was hopelessly opsonized in the antibodies.

«Well, well, well, look what we have here. You're just the same as Bactisha. Only this fight is much easier»

«You might have taken my sister, but you cannot take me!» You could hardly hear her behind the Fc ends.

It took her a little to realize what the antibodies were doing to her. Baclerina looked down. What a shame! Holes were forming in her protective coat. She felt a hypertonic imbalance inside of herself. She bloated. She couldn't contain herself anymore. She gave a big blow out. The last one in her life.

But nobody in Bodyville even noticed.

B and T high-fived each other, as they were the new unknown heroes of the town.

Сергій Борисов, доктор філософії

Томас Рікард, доктор філософії

професор-асистент

кафедра математики і наук

Університет імені Святого Льва, Флорида, США

E-mail: Sergiy.Borysov@saintleo.edu

Борисов С., Рікард Т.

ПЕРСОНОФІКАЦІЯ І СКЛАДАННЯ ІСТОРІЙ ЯК ПЕДАГОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО ПОСИЛЕННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПРИ ВИВЧЕННІ СКЛАДНИХ НАУКОВИХ КОНЦЕПЦІЙ

Анотація

Посилення ролі пізнавальної діяльності студентів є одним із найважливіших аспектів викладання наукових дисциплін. Знання наукової термінології і фактів важливі для того, щоб студенти могли розуміти науковий текст. Однак, згідно з когнітивної таксономії Блума, запам'ятовування є найнижчим рівнем навчання і не дає тривалих знань. Із метою закріплення пройденого матеріалу в свідомості студентів необхідні більш високі рівні когнітивного втручання. Більш складні рівні пізнавальної діяльності включають застосування цих знань, їх аналіз і синтез. Засвоєння навчального матеріалу на цих рівнях створює міцну базу для тривалих знань.

Вивчення біологічної науки виявляє труднощі в кількості термінів, які потрібно запам'ятати; в обсязі складних концепцій і процесів, що необхідно зрозуміти. У статті запропонована ідея, як залучити студентів до вивчення складного наукового матеріалу на вищому когнітивному рівні. Складання «оповідань», суть яких заснована на програмі курсу, вимагає синтезу навченого матеріалу і його творчого застосування. Важливо відзначити, що цей педагогічний підхід створює сприятливу атмосферу навчального процесу, що значно підвищує інтерес студентів до навчання. Складання історії, яка описує складну концепцію, змушує студентів вивчати властивості окремих її компонентів та динаміку їх міжособистісних відносин. Тільки таким чином ці компоненти і процеси можуть бути

персоніфіковані в історії. Автори склали розповідь під назвою «Повість про прихований антиген», яка використовувалася в курсі імунології при навчанні студентів-бакалаврів. Історія описує процеси вродженого й адаптивного імунітету при бактеріальній інфекції. Кожному розділу історії передують коментарі щодо того, які імунологічні процеси в них охоплюються. Зроблено висновок, що хоча розробка «Повісті про прихований антиген» використовувалася при вивченні імунології, аналогічні проекти можуть бути застосовані студентами при вивченні різних дисциплін.

Ключові слова: пізнавальна діяльність, таксономія Блума, персоніфікація, концептуальне навчання.

Сергей Борисов, доктор філософії

Томас Рикард, доктор філософії

професор-асистент

кафедра математики и наук

Університет імени Святого Льва, Флориди, США

E-mail: Sergiy.Borysov@saintleo.edu

Борисов С., Рикард Т.

ПЕРСОНОФИКАЦИЯ И СОСТАВЛЕНИЕ ИСТОРИЙ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К УСИЛЕНИЮ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ СЛОЖНЫХ НАУЧНЫХ КОНЦЕПЦИЙ

Аннотация

Усиление роли познавательной деятельности студентов является одним из самых трудных аспектов преподавания научных дисциплин. Знание научной терминологии и фактов важны для того, чтобы студенты могли понимать научный текст. Однако, согласно когнитивной таксономии Блума, запоминание является самым низким уровнем обучения и не дает длительных знаний. Для закрепления пройденного материала в сознании студентов необходимы более высокие уровни когнитивного вмешательства. Более сложные уровни познавательной деятельности включают применение этих знаний, их анализ

и синтез. Усвоения учебного материала на этих уровнях создает прочную базу для длительных знаний.

Изучение биологической науки представляет трудности в количестве терминов, которые нужно запомнить; в объеме сложных концепций и процессов, которые надо понять. В статье предложена идея, как привлечь студентов к изучению сложного научного материала на высшем когнитивном уровне. Составление «рассказов», суть которых основана на программе курса, требует синтеза обученного материала и его творческого применения. Важно отметить, что этот педагогический подход создает благоприятную атмосферу учебного процесса, что значительно повышает интерес студентов к обучению. Составление истории, которая описывает сложную концепцию, заставляет студентов изучать свойства отдельных ее компонентов и динамику их межличностных отношений. Только таким образом эти компоненты и процессы могут быть персонифицированы в истории. Авторы составили рассказ под названием «Повесть о скрытом Антигене», который использовался в курсе иммунологии при обучении студентов-бакалавров. История описывает процессы врожденного и адаптивного иммунитета при бактериальной инфекции. Каждому разделу истории предшествуют комментарии относительно того, какие иммунологические процессы охватываются в данном разделе. Сделан вывод, что хотя разработка «Повести о скрытом Антигене» использовалась при изучении иммунологии, аналогичные проекты могут быть применены студентам при изучении различных дисциплин.

Ключевые слова: познавательная деятельность, таксономия Блума, персонификация, концептуальное обучение.

УДК 378:373.3.091.12.011.3–051]:004(410) (043.5)

METHODS OF USING QR-CODES IN THE PRACTICAL TRAINING OF FOREIGN LANGUAGES TEACHERS IN THE FORMATION OF METHODOLOGICAL AND INFORMATION COMPETENCIES OF PUPILS

Harapko Vitaliia,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Associate Professor of the Department of English Philology
and Teaching Methods of Foreign Languages
Mukachevo State University,
Mukachevo, Ukraine
ORCID iD: orcid.org/0000-0001-7171-8448

Abstract

The article uses methods of comparison and classification to determine how to use QR-codes during practical training of students, future teachers of foreign languages. The emphasis is on the motivation factor for using QR-codes as a modern mobile technology. The role of the teacher as the leader and moderator of the process of introduction of mobile technologies in the process of preparation of foreign language teachers is highlighted. The practicality of using QR-codes in the educational process of students, future teachers of foreign languages, was demonstrated. Some methods of using QR-codes in the practical training of foreign language teachers are given. QR technology is one of the most advanced mobile technologies that can be used in the training of foreign language teachers at the present time. When considering the use of QR-codes in an educational context, it is important to see the motivating quality of QR-technologies. The main attention should be paid to the pedagogy of their use, rather than on their own QR-technology, as mobile technologies do not guarantee an independent increase of the motivation in training. The potential of mobile learning depends on the provision and development of pedagogically meaningful opportunities and working conditions in order to increase the effectiveness of learning. The purpose of training foreign language teachers by means of modern technologies should be to develop

learning more focused on the student, and not to associate teaching and learning only on the use of mobile devices. The current state of mobile technology development provides an education with many ways to use them in the learning process. The literature review conducted by us showed that it is possible to distinguish six main ways of using QR-codes in the training of foreign language teachers: 1. Searches 2. Outdoor tasks. 3. Paper-Based Tasks. 4. Educational content created by the student. 5. Educational instructions. 6. Distribution of information.

All these ways of using QR codes in the educational process of training a foreign language teacher can be mixed and combined.

Key words: *informatization of education, mobile technologies, QR-technologies, interaction of teacher and student, professional training of foreign language teachers, independent and individual work of students, research work of students.*

Formulation of the problem. Informatization of a modern society and education is characterized by the improvement and spread of mobile technologies, which are widely used for information transfer and the interaction between a teacher and a student (a teacher and a pupil) in the education system.

Professional training of foreign language teachers is aimed primarily at the formation of specialists with the newest type of thinking that perceive rapidly changing socio-economic, technological and informational realities of the world and an informational worldview based on the understanding of the decisive role of information and information processes in a co-operative human activity.

A significant gap in the professional development of foreign language teachers is their lack of training in the use of modern mobile technologies, which results in a reduction in the effectiveness of the process of teaching pupils. In this regard, teachers must master not only knowledge in the field of modern mobile technology, but be also qualified to apply it in their methodology of professional activities. The achievement of this goal is facilitated by the training and retraining of teachers in the field of informatization of

education in order to achieve two strategic goals: increasing the efficiency of all types of educational activities through the use of modern technologies and improving the quality of training of foreign language teachers in accordance with the requirements of the information society.

The strategic objectives of informatization of education are only partially reflected in the legal field of Ukraine, in particular, in the State National Program «Education» («Ukraine XXI Century» (1993), the Law of Ukraine «On the National Program of Informatization» (1998), the Law of Ukraine «On General Secondary Education» (1999), the Concept of General Secondary Education (12-year-old school) (2001), the Concept of Informatization of General Education Institutions, Computerization of Village Schools (2001), the National Doctrine of Education Development (2002), the State standard of the base (2004), the State Program «Information and Communication Technologies in Education and Science for 2006-2010» (2005), the Resolution of the Verkhovna Rada of Ukraine «On the Recommendations of the Parliamentary Hearings on the Development of the Informatization of Society in the Ukraine» (2005), the Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine «Conducting a pedagogical experiment on the training of future teachers and teachers of informatics of information and communication technologies» (2005), the State Standards of Primary Education (2011), the Decree of the President of Ukraine «On the National Strategy for Solving the education of Ukraine in the period up to 2021» (2013) and others.

Analysis of recent researches and publications.

Preparation of foreign languages teachers to the usage of modern technologies is considered by K. Bugayychuk, M. Kerny, V. Kuklev, N. Rashevskaya, S. Shchak and other scholars who emphasize their priority. It should be noted that domestic pedagogical science has accumulated considerable experience in preparing teachers for the use of modern technologies.

Identification of previously unsettled parts of the problem. At present, the need to introduce modern

technologies into the practice of the work of a foreign language teacher has emerged.

The purpose of the article. Determining methods of use QR-codes as one of the types of mobile technologies in the practical training of foreign language teachers.

Presenting main material. QR-technology is one of the most advanced mobile technologies that can be used in the preparation of foreign language teachers at the present stage. When considering the use of QR-codes in an educational context, it is important to see the motivating quality of QR-technologies. The main attention should be paid to the methods of their use, rather than on their own QR-technology, as mobile technologies do not guarantee an independent increase in the motivation and results of training. The potential of mobile learning depends on the provision and development of methodically meaningful opportunities and working conditions in order to increase the effectiveness of learning. The purpose of training foreign language teachers by means of modern technologies should be to develop learning more focused on the pupil, and not to associate teaching and learning only with the use of mobile devices (B.H.Zhang, C. K. Looi, P. Seow, G. Chia, 2010, c.21).

The current state of development of mobile technologies provides education for many ways of using them in the educational process. The literature review conducted by us showed that it is possible to distinguish six main ways of using QR-codes in the preparation of foreign language teachers:

1. Search tasks (e.g: «Searching for treasures», «Hunting for» Easter eggs », etc. (Law C., p.86-87; Rikala J., 2014).
2. Outdoor tasks (e.g: «Description of physical objects», «Geocaching for creating tests», «Creating kinesthetic reading activity», etc. (Law C., p.90; Lee J. K.,2011, p.486-89).
3. Paper-based Tasks (for example various test tasks, «Futuristic books», «Bulletin with many references», etc. (Lee J. K., 2011, c.490).
4. Educational content created by the student (e.g: «Portfolio of the passing of the pedagogical practice»,

«Personal profile, site, web page ...») (Mikulski J., 2011; Rikala J., 2014).

5. Educational instructions (e.g: «Create a chart/diagram...», «Connect the beginning and end of the text», etc.) (Walker C.,2010)

6. Sharing information (e.g: «Virtual Tour on the River of the Thames ...», «Voting on Twitter, FB, VK ... for the best creative work», «Announcement of holding events in a high school, a group, junior school, etc.», etc.) (B.H.Zhang, C. K. Looi, P. Seow, G. Chia, 2010; Walker C.,2010).

The methods of their practical use can be described as follows in the educational process for both like students and pupils.

«Search tasks» allow students/pupils to explore specific thematic areas of study and solve methodological problems that are related to the learning environment, and so on. This type of activity can be organized in the form of collaboration or competition between students/pupils, but it can also be used to support individual/independent learning. Foreign scholars conducted this kind of activity with QR-codes in mathematics, where students studied their communities and created one or several mathematical problems related to their problems. In each place, the students conducted a survey by scanning the code and recording the response (Law C., 2010, p.91-92; Rikala J., 2014). It was discovered that students showed great enthusiasm and interest in such a new approach to solving a problem that was very different from the usual exercises.

First of all, we need to give them the direct instructions how to use QR-codes and after that allow students to search and understand the methodology of using QR-codes in accordance with such types of tasks. For example, we can propose QR-codes for the second-year students from the theme «Intersections» from the discipline «Practice of spoken and written speech»:

here is «hidden» the information about types of intersections:



«Outdoors» using QR-codes allows students to practice the spoken language skills in a variety of topics such as: «Practice of oral and written speech», «English-speaking countries and Ukraine: art, education and international organizations», «Theory and practice of translation», etc. A QR-code can, for example, give foreign language tips when determining types of historical monuments or provide additional information about them. The code can, for example, include references to resources that send students to information about the origin or etymology of the expression or concept that can be found in the current environment (Lee J. K., 2011, c.490). With the help of using QR-codes, students study and define approaches to learning foreign language during the summer practice and share their results with group members through a system of social networks, presentations and discussions. It is found that with the help of QR codes, teachers can create their own guides for individual research, in which students learn more effectively to use different sources of information search and storage, because the code contains detailed information that has a non-direct relation to the subject. It should be noted that the motivating way is to work with QR codes when integrating digital learning data with theoretical materials (Lee J. K., 2011, p.491).

This QR-code shows the rules about such notion as «Closure rates» and using it outdoor we can train not just this simple rule when we are teaching our pupils how to behave on the street but we can show the methodology how to use QR-codes for solving such tasks to our students too:

«Paper-based Tasks» can contain QR-codes with links to multimedia resources such as audio materials or video clips in the case of listening to exercises on such disciplines as: «Practical phonetics», «Terminology of the main foreign

language», «Stylistics», «Education of English-speaking countries» and others.



For example QR-codes from the theme «London» from the discipline «Practice of spoken and written speech» for the second-year students.

This QR-code presents the students the part from the poem «London» by Catman Cohen which they can use for preparing their independent work, presentations, posters, etc.

Usage of paper-based tasks QR-codes can also direct students during the self-assessment process (Mikulski J., 2011).

For example, a QR-code on a sheet can be sent a student to a web-page, showing the right answers and they can independently check their level. American researchers have shown how QR-codes can be used while listening to exercises. They noticed that QR-codes are a very effective and flexible way to get resources anywhere, anytime, at a convenient time for students (Walker C., 2010, p.2-3].



The «educational content» created by the student demonstrates reports or other materials on the Internet and provides an opportunity to share their work using QR-codes. For example, students can record book reviews and attach a QR code on the inside of the book's cover, or they can write children's books and record their reading, and then add QR-codes with audio links to create an interactive foreign language source (Walker C., 2010).

Through the «methodical instructions» teachers can provide guidance and information to students on how to perform certain tasks in such disciplines as: «Methodology of

studying a foreign language (English) in elementary school», «Technologies of teaching English in elementary school», «Terminology of the main foreign language» and others. For example, in a classroom, QR-codes can be placed on different equipment, such as different kinds of didactic material, posters, maps, etc. This approach also supports student self-education (Rikala J., 2014).

«Sharing information» with the help of QR-codes is a very convenient way of organizing various activities of extra-curricular activities or independent work on various disciplines and students' research work.

For example, when voting for a selected team, it is enough to scan the QR code of this command. That is, there is no need to write a message or fill out a form.

The main forms and methods of ICT, which are appropriate for use in organizing independent work with students, are: web quests, QR-codes, QR-quests, Google services, blogging, virtual tours, Intel-projects, multimedia presentations, the use of an interactive whiteboard, educational forums, educational resource databases, virtual libraries, the creation of an electronic portfolio, educational materials library, comics, doodles, word clouds, etc.

Conclusions and perspectives of further research.

All these ways of using QR-codes in the educational process of preparing a foreign language teacher can be mixed and combined. The prospects for further research are seen in the study of methods for using QR-codes in the educational process of preparing foreign language teachers.

References:

1. Zhang B. H., Looi C. K., Seow P., Chia G. Deconstructing and reconstructing: Transforming primary science learning via a mobilized curriculum. *Computers & Education*. 2010. No. 55 (4). P. 1504-1523. URL: <http://www.po10.1016/j.compedu.2010.06.016>.
2. Law C., So S. QR codes in education. *Journal of Educational Technology Development and Exchange*. 2010. No. 3(1). P. 85-100. URL: <http://www.sicet.org/journals/jetde/jetde10/7-So.pdf>.

процесу впровадження мобільних технологій у процес підготовки вчителів іноземних мов. Продемонстровано практичність використання QR-кодів у освітньому процесі навчання студентів, майбутніх фахівців іноземної мови. Наведено деякі методи використання QR-кодів у практичній підготовці вчителів іноземної мови.

Ключові слова: *інформатизація освіти, мобільні технології, QR-технології, взаємодія викладача і студента, професійна підготовка вчителів іноземних мов, самостійна та індивідуальна робота студентів, науково-дослідна робота студентів.*

Гарапко Віталія Ивановна,
кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры английской филологии
и методики преподавания иностранных языков
Мукачевского государственного университета,
г. Мукачево, Украина
ORCID iD: orcid.org/0000-0001-7171-8448
vitalia74@meta.ua

Гарапко В. И.

МЕТОДЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ QR-КОДОВ В ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ФОРМИРОВАНИИ МЕТОДИЧЕСКИХ И ИНФОРМАЦИОННЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧЕНИКОВ.

Аннотация

В статье на базе методов сравнения и классификации определены способы использования QR-кодов во время практического обучения студентов, будущих учителей иностранных языков. Освещена роль преподавателя как руководителя и модератора процесса внедрения мобильных технологий в процесс подготовки учителей иностранных языков. Продемонстрировано практичность использования QR-кодов в образовательном процессе обучения студентов, будущих специалистов иностранного языка. Приведены методы использования QR-кодов в практической подготовке учителей иностранного языка.

Ключевые слова: *информатизация образования, мобильные технологии, QR-технологии, взаимодействие преподавателя и студента, профессиональная подготовка учителей иностранных языков, самостоятельная и индивидуальная работа студентов, научно-исследовательская работа студентов.*

UDK 378. 147 = 40:004

CONTROLE DE L'ACTIVITE EDUCATIVE DANS L'APPRENTISSAGE A DISTANCE DES LANGUES ETRANGERES DANS LES ETABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

Svitlana Mykolaivna Musiichuk,

PhD, professeur associé, professeur associé
du département des langues étrangères professionnelles
Université Nationale des technologies alimentaires,
Kyiv, Ukraine

ORCID iD: orcid.org/0000-0003-1255-6906

Abstract

L'article est consacré au problème actuel de l'éducation contemporaine l'enseignement à distance. L'évaluation des connaissances, compétences et aptitudes acquises dans le processus d'apprentissage à distance prend une importance particulière en raison du manque de contact direct entre l'étudiant et l'enseignant. La tâche principale de l'article est d'examiner les formes et les méthodes de contrôle des connaissances, des compétences et des aptitudes des étudiants dans l'apprentissage à distance des langues étrangères, ainsi que de discuter de l'admissibilité et de la nécessité de l'enseignements à distance. L'article donne une analyse des principaux types de contrôle dans l'apprentissage à distance, considère les moyens efficaces de contrôle des connaissances, des compétences et des capacités des langues étrangères, ainsi que les exigences de base pour assurer un contrôle fiable et de haute qualité.

Mots-clés: *enseignement à distance, langues étrangères, évaluation des connaissances des étudiants, contrôle, méthodes de contrôle, types de contrôle, moyens de contrôle, tests, travail individuel.*

Анотація

Стаття присвячена актуальній проблемі сучасної освіти – дистанційній освіті. Оцінка знань, умінь і навичок,

отриманих у процесі дистанційного навчання, набуває особливого значення внаслідок відсутності безпосереднього контакту студента і педагога. Основна задача статті – розглянути форми та методи контролю знань, умінь і навичок студентів при дистанційному навчанні іноземних мов, а також аргументувати прийнятність і необхідність дистанційної форми освіти. В статті подано аналіз основних видів контролю дистанційного навчання; розглянуто ефективні засоби контролю знань, умінь і навичок з іноземних мов; основні вимоги до забезпечення якісного та надійного контролю.

Ключові слова: *дистанційна освіта, іноземні мови, оцінка знань студентів, контроль, методи контролю, види контролю, засоби контролю, тестування, індивідуальна робота.*

Déclaration de problème. Au cours des deux dernières décennies, il y a eu une transition de l'éducation traditionnelle à l'apprentissage assisté par ordinateur. Cela est devenu possible, dans la plupart des cas, avec le développement d'Internet, qui permettait de dialoguer librement avec d'autres utilisateurs du réseau en ligne et de placer des informations sur les sites Internet, en les rendant accessibles à tous les intéressés.

La société moderne de l'information présente les exigences pour le système d'éducation dont les principales peuvent être formulées comme suit: la capacité de trouver indépendamment, accumuler et repenser les connaissances scientifiques ; la capacité des étudiants à s'orienter de manière indépendante dans la société moderne de l'information (Закон України від 9.01.2007 № 537).

La stratégie nationale pour le développement de l'éducation en Ukraine pour la période allant jusqu'à 2021 indique que l'informatisation de l'enseignement professionnel, la création et la mise en place d'un environnement éducatif informationnel, le développement de logiciels pédagogiques, la création de systèmes d'enseignement à distance et l'accès

aux ressources mondiales d'information sont des conditions importantes pour sa modernisation (Указ Президента України від 25.06.2013 № 344/2013).

Les technologies modernes de l'information permettent d'améliorer et de perfectionner l'efficacité du processus éducatif. Lors de la réforme de l'éducation dans les établissements d'enseignement supérieur, le concept d'enseignement à distance se développe progressivement.

Analyse des recherches et publications récentes.

Au cours des dernières décennies, les fondements scientifiques et méthodologiques de l'apprentissage à distance se sont développés rapidement. Les problèmes du développement de l'enseignement à distance sont considérés dans des travaux de nombreux chercheurs tels que: R.M. Delling, O. Peters, B. Holmberg, D. Keegan, C.A. Wedemeyer, M.G. Moor, F. Saba, M. Tompson, A. Andreev, M. Buharkina, Ya. Vahramenko, T. Vahrushcheva, V. Verzhbitskyi, K. Verishko, Ye. Dolynskyi, M. Zahirniak, V. Kaimin, H. Kozlakova, I. Kozubovska, N. Korsunskaya, V. Kukharenko, V. Oliinyk, V. Osadchyi, E. Polat, O. Rybalko, N. Syrotenko, O. Skubashevskaya, V. Soldatkin, A. Khutorskoi et d'autres.

Objectif de l'article est l'analyse des principaux types, formes et méthodes de contrôle de l'activité éducative dans l'apprentissage à distance des langues étrangères dans les établissements d'enseignement supérieur.

Tâches à accomplir : discuter l'admissibilité et la nécessité de l'enseignements à distance ; examiner les formes et les méthodes de contrôle des connaissances, des compétences et des aptitudes des étudiants dans l'apprentissage à distance des langues étrangères ; analyser les principaux types et les moyens efficaces de contrôle ; considérer les exigences de base pour assurer un contrôle de l'activité éducative fiable et de haute qualité.

Présentation du matériel principal. Il n'y a actuellement aucune décision unanime parmi les chercheurs et les praticiens de l'apprentissage à distance concernant définition de base de cette notion.

Apprentissage à distance est une forme d'organisation du processus éducatif et de la technologie pédagogique, fondée sur le travail indépendant des étudiants et une large utilisation dans l'enseignement des technologies modernes de l'information et de la communication. L'objectif principal de l'apprentissage à distance des étudiants est l'éducation d'une personne qui a le désir et la capacité à communiquer, à étudier et à l'auto-formation (Воронкін О.С., 2009).

Apprentissage à distance est une technologie basée sur des principes d'enseignement ouvert, qui utilise largement les programmes informatiques d'apprentissage à des fins différentes et crée avec l'aide des télécommunications modernes l'environnement éducatif d'information pour la présentation du matériel éducatif et la communication (Chantal D'Halluin et Michel Loonis, 1999, p. 110).

Apprentissage à distance «c'est une forme synthétique intégrale humaniste d'éducation basée sur l'utilisation d'un large éventail de technologies informatiques traditionnelles et nouvelles et de leurs moyens techniques pour produire du matériel éducatif, son étude indépendante, le dialogue entre l'enseignant et l'apprenant. Le cas n'est pas critique à leur emplacement dans l'espace et le temps, ainsi qu'à un établissement d'enseignement spécifique » (Андреев А. А., 1997, с. 16-19).

Apprentissage à distance «c'est une forme d'apprentissage dans laquelle l'interaction de l'enseignant et des étudiants et des étudiants les uns avec les autres est effectuée à distance et reflète toutes les composantes inhérentes au processus d'apprentissage (objectifs, contenu, méthodes, formes organisationnelles, supports pédagogiques), mis en œuvre par des moyens spécifiques de l'Internet-technologies ou par d'autres moyens d'interactivité» (Полат Е. С., Бухаркина М. Ю., Моисеева М. В., 2003, с. 17).

Apprentissage à distance «c'est la technologie dans laquelle l'enseignant et les apprenants sont physiquement situés dans des endroits différents. Auparavant, l'apprentissage à distance signifiait l'apprentissage par correspondance. Maintenant, c'est un outil d'apprentissage

qui utilise des technologies informatiques y compris la plateforme en ligne » (Хуторской А.В., 2002, с. 27).

L'apprentissage à distance présente un certain nombre d'avantages par rapport aux autres formes d'apprentissage (Долинський Є.В., 2010, с. 202-207).

1. Technologique. Les nouvelles technologies permettent de rendre l'information visuelle vivante et dynamique, de construire le processus d'apprentissage en tenant compte de l'interaction active de l'étudiant avec le système de formation.

2. L'accessibilité et l'ouverture de la formation sont une opportunité d'apprendre sans quitter son domicile, distribuer son temps de manière indépendante.

3. Liberté et flexibilité. De nouvelles opportunités pour choisir un programme d'études et la possibilité de formation des handicapés.

4. Individualité des systèmes d'enseignement à distance. L'apprentissage à distance est plus individualisé, plus flexible. L'apprenant détermine lui-même le rythme de la formation, peut revenir plusieurs fois sur des matériaux déjà étudiés, peut sauter de certaines sections etc. L'étudiant peut étudier le matériel pendant toute la durée de l'étude, et pas seulement avant la leçon, ce qui garantit des connaissances résiduelles plus profondes. Un tel système d'apprentissage oblige l'étudiant à étudier de manière autonome et à développer des compétences d'auto-éducation.

5. L'apprentissage à distance rend le processus de cognition plus créatif et individuel, ouvre de nouvelles opportunités pour l'expression personnelle de l'apprenant.

6. Le facteur subjectif de l'évaluation est supprimé. L'impact psychologique causé par l'influence du groupe ou les progrès de l'étudiant dans d'autres matières est supprimé.

Mais, comme tout phénomène, l'apprentissage à distance a ses inconvénients:

1. Absence de communication directe en face-à-face entre l'apprenant et l'enseignant. S'il n'y a pas de professeur à côté de l'étudiant qui pourrait rendre plus émotionnel le processus d'apprentissage, encourager, inciter, corriger l'action réalisée,

ceci est un désavantage significatif pour le processus d'apprentissage.

2. Le besoin d'un ordinateur personnel et l'accès à Internet, l'accès constant aux sources d'information et un bon équipement technique.

3. L'apprentissage à distance nécessite une auto-discipline rigide, et son résultat dépend directement de l'indépendance et de la conscience de l'étudiant (Долинський Є.В., 2010, с. 202-207).

La gestion du processus pédagogique dans n'importe quel établissement d'enseignement n'est efficace qu'en présence d'un système de rétroaction opérationnel et adéquat. Le contrôle dans le processus éducatif est de vérifier le progrès des résultats de l'apprentissage théorique et pratique par les étudiants du matériel éducatif. Afin de déterminer le degré de maîtrise des connaissances des élèves de chaque discipline, la quantité de connaissances requises est allouée en fonction du programme qui représente la quantité de connaissances de base. La connaissance de base est un minimum d'une norme éducative d'état.

L'apprentissage à distance conduit à des exigences accrues pour le système de contrôle et lui confère une certaine spécificité. Le contrôle, comme dans le processus éducatif traditionnel, effectue des fonctions de vérification, éducatives et organisationnelles et peut être initial, courant, périodique, final. L'évaluation des connaissances, compétences et aptitudes acquises dans le processus d'apprentissage à distance prend une importance particulière en raison du manque de contact direct entre l'étudiant et l'enseignant.

La caractéristique de l'apprentissage à distance est le contrôle initial, dont les buts et les objectifs sont l'évaluation des connaissances, l'orientation et la motivation de l'étudiant; l'analyse et l'évaluation du niveau de développement de ses qualités et capacités professionnelles, la création d'un portrait sociopsychologique correspondant afin de choisir des moyens et des méthodes de formation efficaces en vue d'une individualisation maximale du travail avec chaque étudiant. Tout cela est contraire à l'objectif des examens d'entrée dans

le processus traditionnel, où il sert principalement à la sélection des candidats à l'étude.

La qualité de l'apprentissage par les étudiants du matériel éducatif dans le système d'apprentissage à distance, comme dans le processus traditionnel, peut être caractérisée par les niveaux d'assimilation: 1. Niveau de présentation. 2. Niveau de production. 3. Niveau de compétences. 4. Le niveau de créativité.

Dans le système d'apprentissage à distance, on utilise les types de contrôle suivants: résumés, examens, travaux de contrôle, tests, crédits, mémoires de cours et de fin d'études.

L'étude des options pour organiser le contrôle à distance a montré que deux types de contrôle sont plus appropriés: le contrôle réglementaire et l'autocontrôle.

Des formes réglementaires de contrôle doivent organiser une connexion continue sous forme d'initial, de courant et final. Les résultats du contrôle final donnent l'opportunité de gérer le processus d'apprentissage et sont pris en compte tant dans la planification du processus d'apprentissage que dans son déroulement, puisque ses résultats déterminent les approches d'organisation de l'individualisation du processus ultérieur d'apprentissage à distance.

L'autocontrôle est effectué par les étudiants, à la fois par des programmes de formation et par des méthodes élémentaires, en répondant aux questions de contrôle des tests, compilées selon les sections du programme.

Dans l'enseignement à distance, il existe un besoin particulier de contrôler l'indépendance de l'apprentissage, car il y a plus de possibilités de falsification de l'apprentissage que, par exemple, dans l'enseignement à plein temps. Le contrôle de l'indépendance dans l'exécution des tests, des résumés et d'autres moyens de contrôle peut être réalisé, en plus du contact direct, avec une variété de moyens techniques.

Un système de vérification et d'évaluation de l'apprentissage des langues étrangères par les étudiants correctement organisé est l'un des moyens les plus efficaces d'améliorer le processus d'apprentissage à distance. Lors de la procédure de contrôle, l'enseignant reçoit des informations

sur le développement de l'activité cognitive des élèves et les résultats du contrôle sont la base pour évaluer le succès.

Le choix des formes de contrôle des activités éducatives à distance est influencé par des facteurs tels que:

- Respect des objectifs et du contenu de la formation. Plus le matériau étudié est complexe, plus les formes complexes de contrôle doivent être utilisées.
- Correspondance avec les technologies pédagogiques utilisées (si la base de l'apprentissage à distance est la méthode du projet, la forme du contrôle sera une description du projet, présentation, protection du projet, etc.) ; s'il s'agit d'une étude individuelle, la forme de contrôle peut être un test ou un rapport).
- Efficacité (plus vite l'enseignant reçoit la réponse de l'étudiant, et l'étudiant de l'enseignant, plus le processus d'apprentissage est efficace).
- Disponibilité (choix des dispositifs techniques, logiciels et moyens de communication et leur compatibilité).
- Présence de réaction (après avoir fait les devoirs, l'étudiant doit recevoir une réponse de l'enseignant avec des commentaires et des évaluations).
- Fiabilité (l'enseignant doit savoir qui a effectivement effectué la tâche), la présence de moyens de protection contre la falsification des résultats.

Comme moyen le plus efficace d'effectuer la procédure de contrôle à l'apprentissage des langues étrangères à distance, on peut utiliser un test, c'est-à-dire un ensemble de questions et de tâches pour un niveau donné, avec un système de notation défini et une réponse correcte. Les tests doivent être une mesure de la qualité des connaissances, des compétences et des capacités d'apprentissage.

Lors de l'organisation du contrôle des activités d'apprentissage à distance, il est très important de demander qui évaluera les connaissances des élèves. Le contrôle ne remplit sa fonction que lorsqu'il est basé sur une approche objective. Si le contrôle est effectué par une personne, il porte toujours l'influence de cette personne, sa relation avec la personne qu'il contrôle.

L'introduction des technologies informatiques de l'enseignement a conduit les enseignants à rechercher une mesure objective du niveau d'acquisition des connaissances, des compétences et des capacités. L'utilisation d'un système de contrôle assisté par ordinateur éliminera ces facteurs négatifs et testera les connaissances des étudiants, quel que soit le «facteur humain» (Русаков С. В., 1997).

La faisabilité d'utiliser des tests de suivi et d'évaluation des connaissances à l'apprentissage à distance est supportée par des aspects positifs de l'utilisation des tests comme couvrant le système de contrôle des tests d'une grande partie du matériel didactique appris, la rapidité de la vérification, l'objectivité de l'évaluation. Les tests combinés aux technologies informatiques d'apprentissage permettent de créer des systèmes experts pour l'évaluation de l'activité éducative.

Différents types de tests restent à notre époque la forme la plus courante de contrôle dans l'enseignement des langues étrangères. Différentes formes de tâches de test permettent de vérifier la connaissance de la grammaire, du vocabulaire, du texte, etc. L'extension de la portée des tests est déterminée par les avantages suivants: vitesse, grand volume de matériel, détection rapide des «lacunes» dans les connaissances. La pleine réalisation de tous les aspects positifs est réalisée avec l'utilisation de programmes de test électroniques.

Les tests informatiques permettent d'une part de maximiser le travail des étudiants, d'effectuer des tâches grammaticales en fonction des plans individuels, d'autre part, de simplifier la tâche de l'enseignant, en lui laissant du temps pour le travail individuel avec les étudiants.

La création d'un système de contrôle automatisé nécessite la formalisation du processus d'enquête auprès des étudiants. Pour cela, il y a un système de questions formelles. Il y a des questions ouvertes et fermées. Une question ouverte nécessite une réponse (par exemple, des chiffres ou des mots) par l'utilisateur à partir du clavier. À leur tour, les questions ouvertes peuvent être classées comme suit:

- remplir les lacunes dans le texte ;

- remplir les lacunes dans le texte basées sur les mots-clés;
- changer grammaticalement le mot;
- sélectionner d'associations verbales ou la traduction;
- terminer des phrases;
- répondre à la question sans structure donnée;
- test d'aperception thématique.

Les questions ouvertes ne fournissent pas de réponses toutes faites, parmi lesquelles une ou plusieurs correctes, mais nécessitent une synthèse indépendante de la réponse. D'une part, il augmente la valeur éducative de la question, mais d'autre part, il complique considérablement l'automatisation du traitement des résultats, car ces questions permettent généralement plusieurs variantes de réponses correctes. Le plus souvent, l'exactitude des réponses aux questions ouvertes est réalisée par une personne un enseignant, et la fonction du système informatique ne comprend que la fourniture d'informations, l'enregistrement et le stockage des résultats du contrôle.

Les questions fermées sont beaucoup plus couramment utilisées dans l'apprentissage à distance parce qu'elles sont plus facilement automatisées. Les types spécifiques de questions fermées suivants peuvent être distingués:

- alternatives exigent le choix d'une réponse correcte parmi plusieurs variantes proposées;
- multi-alternatives exigent la sélection de plusieurs réponses correctes parmi les options proposées ;
- séquentielles exigent de placer les mots ou les phrases donnés dans l'ordre logique. Par exemple, faire des phrases à partir des mots donnés, placer les événements dans l'ordre chronologique, etc. ;
- questions sur la recherche de correspondances exigent de faire des paires d'options correctes sur les côtés gauche et droit de la question, par exemple, trouver des synonymes ou des antonymes, trouver la suite de la phrase, trouver des correspondances de mots étrangers et leur traduction, etc. ;

– questions de recherches il faut trouver dans le texte (figure) un paragraphe (fragment) qui satisfait à la condition de la question.

Comme indiqué précédemment, des questions fermées, grâce à un algorithme simple d'interprétation des réponses, peuvent être intégrées dans le matériel de formation et utilisées pour déterminer le moment de la fin des exercices et la transition vers la prochaine question éducative.

Il convient de noter que l'indicateur informatif, en plus de la réponse reçue, est le temps que l'élève a consacré à la préparation de la réponse. En compilant le script de la formation, il faut essayer de compiler les tâches de formation et les questions de contrôle de façon à assurer la séquence de présentation du matériel et d'éviter la monotonie, car cela réduit la motivation de l'apprenant et l'efficacité de la classe.

Dans l'étude des langues étrangères, comme on sait, les tests lingvodidactiques sont utilisés. Un test lingvodidactique c'est une tâche créée en conformité avec les exigences, conçue pour évaluer le niveau de compétence linguistique et communicative en fonction des critères sélectionnés. Les principaux indicateurs du test lingvodidactique sont:

- *La validité* est une caractéristique de test qui montre ce que le test mesure et son efficacité. La validité du test signifie qu'il est apte à déterminer le niveau de possession de compétences et aptitudes linguistiques spécifiques.

- *La fiabilité* est une condition nécessaire à la validité du test. La fiabilité du test signifie la stabilité de sa fonction d'outil de mesure. Un test fiable donne des résultats à peu près identiques chaque fois que vous l'utilisez.

- *La fonctionnalité* est une caractéristique de test qui détermine la disponibilité des instructions de test, la facilité d'organiser le contrôle du processus éducatif dans différentes conditions et la facilité de vérification des réponses dans différentes conditions.

- *Le rapport coût-efficacité* est une caractéristique de test qui implique peu de temps, d'efforts et de coûts matériels pour les tests.

On contrôle au moyen de tests les connaissances pertinentes que les étudiants doivent pouvoir appliquer en pratique. On contrôle les connaissances contenues dans le mémoire opérationnel, c'est-à-dire celles qui ne nécessitent pas de références vers des répertoires, des dictionnaires, des cartes, des tables, etc.

Les résultats du contrôle courante du niveau de l'apprentissage devraient être utilisés pour réguler de manière optimale l'introduction du matériel d'apprentissage, en tenant compte des volumes de nouvelles informations linguistiques et des nouvelles constructions grammaticales qui y sont contenues.

Lors de l'élaboration d'un test sur ordinateur, il est extrêmement important de penser au niveau de complexité de ce test en général et de chaque tâche de test. Traditionnellement, les questions sont classées dans l'ordre de complexité croissante. La plupart des questions, en pourcentage, sont des questions de complexité modérée. Lors de la sélection des tâches, il faut s'orienter sur le niveau global de préparation des élèves à tester.

Le test qui contient un contenu étendu, et qui couvre les niveaux plus profonds de la connaissance, peut être considéré comme meilleur. L'une des exigences les plus importantes pour les tests est la disponibilité de règles prédéfinies pour la mise des points. En générale, pour la réponse correcte à chaque tâche, on donne un point, pour la réponse incorrecte c'est zéro. La somme de tous les points reçus par l'étudiant donne le nombre de bonnes réponses. Ce nombre est associé au niveau de ses connaissances et au terme «score de test». Mais il existe d'autres schémas d'évaluation plus sophistiqués, tels que ceux d'évaluation.

Les exigences générales pour les tâches dans le formulaire de test sont:

- forme logique d'expression;
- l'exactitude de la forme;
- l'emplacement correct des éléments de la tâche;
- l'uniformité des critères d'évaluation des réponses;
- uniformité de l'instruction pour tous ceux qui sont testés;

- l'adéquation de l'instruction de la forme et du contenu de la tâche.

Les tests sont très importants pour organiser l'apprentissage à distance, mais ils ne peuvent pas être limités. Ils doivent nécessairement être complétés par d'autres formes de contrôle des activités éducatives. Cela est dû au fait que les tests ont leurs propres spécificités. D'une part, ils permettent l'utilisation de nouvelles technologies de l'information pour normaliser les procédures de contrôle et assurer l'objectivité de l'évaluation des étudiants, et permettre également l'enregistrement quantitatif des connaissances des élèves, la comparaison des résultats et la quantification des progrès. D'un autre côté, en utilisant des tests, il est difficile d'évaluer la profondeur, la systémicité et la force des connaissances et des compétences généralisées (et pas seulement les compétences individuelles). Sans mesures de protection spéciales, le test est facile à falsifier. Ainsi, les tests ne sont pas un moyen efficace pour identifier le système de connaissance des étudiants, ils ne peuvent pas montrer si l'étudiant peut appliquer ses connaissances dans de nouvelles conditions, justifier logiquement sa décision, etc. Un score élevé au test n'indique pas, en règle générale, un certain degré de capacité à penser de manière indépendante et créative.

Conclusions et perspectives de l'étude approfondie. Le contrôle des connaissances, compétences et aptitudes des langues étrangères acquises dans le processus d'apprentissage à distance a une importance particulière. Son développement continu devrait faciliter l'apprentissage des langues étrangères et le travail des enseignants, contribuerait à l'amélioration d'une évaluation efficace et transparente. L'élaboration de nouvelles formes de contrôle électronique de la connaissance des langues étrangères peut être considérée comme la perspective de la poursuite des recherches dans le domaine de pédagogie, surtout, des technologies informatiques et d'enseignement à distance.

Littérature:

1. Андреев А. А. К вопросу об определении понятия «дистанционное обучение». *Дистанционное образование*. 1997. № 4. С. 16-19.

2. Долинський Є.В. Дистанційне навчання – одна з прогресивних форм підготовки фахівців. *Теоретичні питання культури, освіти та виховання: Збірник наукових праць*. Вип.42. К.: Вид. центр КНЛУ, 2010. С. 202-207).
3. Полат Е. С., Бухаркина М. Ю., Моисеева М. В. Теория и практика дистанционного обучения: учеб. пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. Под ред. Е. С. Полат. М.: Издательский центр «Академия», 2003. 272 с.
4. Воронкін О.С. Організація дистанційних технологій навчання на основі комп'ютерних інформаційних систем вищих навчальних закладів України [Електронний ресурс]. URL: <http://www.nbuu.gov.ua/e-journals/vsunud/2009-6E/09vosnzu.htm>.
5. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року [Електронний ресурс] : Указ Президента України від 25.06.2013 № 344/2013. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>.
6. Про Основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007-2015 роки : Закон України від 9.01.2007 № 537 [Електронний ресурс]. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-in/laws/main.cgi?nreg=537-16>.
7. Русаков С. В. Применение информационных технологий при оценке качества знаний [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ito.su/1997/B/B406.html>.
8. Хуторской А. В. Дистанционное обучение и его технологии [Электронный ресурс]. Компьютерра. 2002. № 36. С.26-30. URL: <http://www.computerra.ru/community/edujob/20277/>.
9. Chantal D'Halluin et Michel Loonis, « Les formations ouvertes et à distance », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 23, 23 septembre 1999, p. 107–116. ISSN 1254-4590, DOI 10.4000/ries.2755.

Références:

1. Andreev A.A. (1997). К вопросу об определении понятија «distancionnoe obuchenie». *Distancionnoe obrazovanie*. № 4, 16-19 (rus).
2. Dolynskiy Ye.V. (2010). Dystantsiine navchannia – odna z prohresyvnnykh form pidhotovky fakhivtsiv. *Teoretychni pytannia kultury, osvity ta vykhovannia: Zbirnyk naukovykh prats*. Vyp.42. K.: Vyd. tsentr KNLU, 202-207 (ukr).

3. Polat E.S., Buharkina M.Ju., Moiseeva M.V. (2003). Teorija i praktika distancionnogo obuchenija: Ucheb. posobie dlja studentov vysshih pedagogicheskikh uchebnyh zavedenij. E.S. Polat (Ed.). M.: Izdatel'skij centr «Akademija», 272 (rus).
4. Voronkin O.S. (2009). Orhanizatsiia dystantsiinykh tekhnologii navchannia na osnovi kompiuternykh informatsiinykh system vyshchykh navchalnykh zakladiv Ukrainy. URL: <http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/vsunud/2009-6E/09vosnzu.htm> (ukr).
5. Pro Natsionalnu stratehiiu rozvytku osvity v Ukraini na period do 2021 roku : Ukaz Prezydenta Ukrainy vid 25.06.2013 # 344/2013 (2013). URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/344/2013> (ukr).
6. Pro Osnovni zasady rozvytku informatsiinoho suspilstva v Ukraini na 2007-2015 roky : Law of Ukraine vid 9.01.2007 # 537 (2007). URL: <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-in/laws/main.cgi?nreg=537-16> (ukr).
7. Rusakov S.V. Primenenie informacionnykh tehnologij pri ocenke kachestva znaniy. URL: <http://www.ito.su/1997/B/B406.html> (rus).
8. Hutorskoj A.V. (2002). Distancionnoe obuchenie i ego tehnologii. Komp'jutterra. # 36. 26-30. URL: <http://www.computerra.ru/compunity/edujob/20277/> (rus).
9. Chantal D'Halluin et Michel Loonis, « Les formations ouvertes et à distance », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 23, 23 septembre 1999, p. 107–116. ISSN 1254-4590, DOI 10.4000/ries.2755.

Светлана Мусейчук,

кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры иностранных языков профессионального
направления

Национального университета пищевых технологий,
г. Киев, Украина,

ORCID iD: orcid.org/0000-0003-1255-6906
svetlana.museichuk@gmail.com

Мусейчук С.

**КОНТРОЛЬ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ
ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В
ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ**

Аннотация

Статья посвящена актуальной проблеме современного образования – дистанционному образованию. Оценка знаний, умений и навыков, полученных в процессе дистанционного обучения, приобретает особое значение из-за отсутствия непосредственного контакта студента и педагога. Основная задача статьи – рассмотреть формы и методы контроля знаний, умений и навыков студентов при дистанционном обучении иностранным языкам, а также аргументировать приемлемость и необходимость дистанционной формы образования. В статье представлен анализ основных видов контроля дистанционного обучения; рассмотрены эффективные средства контроля знаний, умений и навыков по иностранным языкам; представлены основные требования к обеспечению качественного и надежного контроля.

Ключевые слова: дистанционное образование, иностранные языки, оценка знаний студентов, контроль, методы контроля, виды контроля, средства контроля, тестирование, индивидуальная работа.

Svitlana Musiichuk,

Ph. D in Pedagogics, Assistant Professor,

Assistant Professor at the Department of Foreign Languages

Professional

National University of food technologies

Kyiv, Ukraine,

ORCID iD: orcid.org/0000-0003-1255-6906

svetlana.museichuk@gmail.com

Musiichuk S.

CONTROL OF EDUCATIONAL ACTIVITY AT DISTANCE LEARNING OF FOREIGN LANGUAGES IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Abstract

The article is devoted to the actual problem of modern education – distance education. The idea of learning in our time has come to a whole new level, thanks to modern technology. Today, you can be a student without having to actually commute to a university. You can take advantage of different formats of learning that include using smartphone devices, laptop and desktop computers, and hand-held computer tablets that can be integrated into the physical

classroom experience. The option of using these devices enable your access to endless resources of information that will inevitably enhance the higher education experience. You, along with a number of students can now choose the information that is important to them as learners. The assessment of knowledge, skills and skills acquired in the process of distance learning, becomes of particular importance due to the lack of direct contact between the student and the teacher. The main task of the article is to consider the forms and methods of controlling knowledge, skills and abilities of students in distance learning of foreign languages, as well as to argue the admissibility and necessity of distant education. The article gives an analysis of the main types of distance learning control, considers the effective means of controlling knowledge, skills and abilities of foreign languages, as well as the basic requirements for ensuring high-quality and reliable control. Studying different approaches to monitoring showed that such control types as routine control and self-control are more efficient and effective. Self-control in the performance of tests, abstracts and other control measures can be achieved, in addition to face-to-face contact, with a variety of technical means. A properly organized system for checking and evaluating students' learning of foreign language learning is one of the most effective ways of improving the distance learning process. When conducting the control procedure, the teacher receives information about the development of cognitive activity of those who are studying, and the results of control are the basis for the assessment of success. A foreign language test may be used as the most effective means of carrying out the control procedure for distance learning. Test is a set of questions and tasks for the performance of a certain level, with a defined rating system and a standard of the correct answer.

Key words: *distance education, foreign languages, assessment of students' knowledge, control, control methods, types of control, means of control, testing, individual work.*

UDC 378.011.3-057:613.97

FORMING HEALTH PRESERVING COMPETENCY OF FUTURE OCCUPATIONAL SAFETY AND HEALTH SPECIALISTS UNDER THE CONDITIONS OF HIGHER EDUCATION MODERNIZATION

Olha Novak,

PhD in Pedagogical Sciences, Senior Lecturer of
the Department of Theory and Methodology
of Professional Training at

Pereiaslav-Khmelnytskyi Hryhorii Skovoroda State Pedagogical
University,

Pereiaslav-Khmelnytskyi, Ukraine

ORCID iD: [orcid.org /0000-0003-3187-1872](https://orcid.org/0000-0003-3187-1872)

Abstract

The article is dedicated to the study on the problem of forming health preserving competency of future occupational safety and health specialists under the new sociocultural conditions. In the scientific development we considered theoretical aspects of forming health preserving competency of future occupational safety and health specialists and specified the concepts of competency, professional competency, health preserving competency. It has been determined that health preserving competency of future occupational safety and health specialists is formed on the basis of individual psychological qualities of personality during the process of educational activities in higher education institutions, which is aimed at future occupational safety and health specialists' acquiring specific knowledge, abilities and skills necessary to organize activities on healthy lifestyles and health preservation.

Key words: *competency, competences, professional competency, healthy lifestyle, health preservation, health preserving competency, future professional education specialists (occupational safety and health).*

The problem statement. An important factor in innovative development of modern Ukrainian state is modernization of the higher education system regarding

training a competitive specialist able to perceive European integration processes and functioning in global sociocultural transformations. Topical objectives on the agenda are training of highly skilled specialists, in particular those who specialize in occupational safety and health, are able to create and perceive changes under which valuably significant competencies are formed, since competency of the qualified specialist involves their desire and ability to realize their potential (knowledge, skills, personal qualities) for successful creative (productive) activity in the professional field.

An important step for solving this problem is introduction of competency-based approach into the content of higher education and orientation of training programmes towards forming key competencies of future specialists, in particular, health preserving competency, which is a set of value orientations, health preserving knowledge, abilities, skills and personal qualities.

Analysis of recent researches and publications.

The results of the analysis on scientific sources show that the problem of forming health preserving competency is the subject of research by many scholars. In particular, psychopedagogical aspects of health issues and healthy lifestyle habits of students have been reflected in the researches by A. Antonova, N. Bibik, N. Petrikova, I. Rybina, O. Shatrova, O. Yuhova et al.; the problem of forming health preserving competency of students has been highlighted by N. Anikeieva, L. Hrytsiuk, N. Panchuk, D. Voronin et al.

Justification of unresolved aspects of the general problem. Despite the fact that the problem of health preserving competency has been covered in many researches, their analysis proves that it is still important to conduct a thorough analysis on the process of forming health preserving competence of future occupational safety and health specialists due to current modernization of higher education.

The aim of the study is to analyze theoretical approaches to forming health preserving competence of future occupational safety and health specialists in theory and practice of higher education under the conditions of its modernization.

Results. In modern Ukrainian society, there is a rapid process of modernization of all aspects of life, and one of the priority directions is reforming education, in particular, higher professional education. The need for the education system modernization leads to updating the legislative and regulatory framework: the introduction of the new Law of Ukraine «On Higher Education» (2014), the National Strategy for Education Development in Ukraine for the period till 2021 (2013), the Concept of Continuing Teaching Education (2013) etc. There is a change in the educational paradigm, which involves not only future specialists' acquisition of a combination of general scientific and professional knowledge, skills and abilities, but also their formation as the subjects of professional and personal life. Under these conditions, the problem of preserving and strengthening health of younger generations becomes extremely topical in all spheres of human activity and, in particular, education. Therefore, a modern university graduate, in particular a future occupational safety and health specialist, needs to be competent in matters of preservation and strengthening of health, that is, they are to have health preserving competency, which, along with education, will become an essential basis for their healthy lifestyle.

The analysis on scientific sources has shown that the concept of competency has become widespread during the late 1960s – early 1970s in Western and during the late 1980s – in Ukrainian science. Under the notion of competency-based approach one can understand orientation of the education process towards forming and developing key (basic, main) and subject competencies of the individual. The result of this process will be the formation of general competency, which is a set of key competencies, an integrated personality trait. Such a characteristic should be formed in the process of learning and contain knowledge, skills, attitudes, experience and behavioural models of personality (Ovcharuk, 2004, p. 64).

Consequently, competency-based approach involves the focus of the education process in higher education on forming

and developing basic, key and subject competencies of the individual. The result of such an orientation is the formation of general competency, which serves as integration of personal qualities and creations.

The defining categories of competency-based approach in education are the notions of competence and competency. For a more complete comprehension of the problem of forming health preserving competence of future occupational safety and health specialists under the conditions of higher education modernization, we will analyze different approaches to defining the essence of such concepts as competence, competency, professional competency, health preserving competency.

In modern scientific literature, there are many definitions of the notion of competency that characterize this phenomenon from different sides and at the same time indicate a lack of a unified approach to its defining. In particular, the Great Explanatory Dictionary of Modern Ukrainian provides the following definitions: competency derives from the Latin word «competens» (competent), which means proper, capable. Competency is a certain amount of knowledge acquired by the individual that allows them to judge anything, express a convincing, authoritative opinion. The term «competent» means someone who is knowledgeable in a particular field; who has the right to make, judge and decide on something according to their knowledge or authorities (Busel V., 2004, p. 445). It means that competency is a defining feature of successful performance in a certain field.

In accordance with the Law of Ukraine «On Higher Education» (2014), competency is a dynamic combination of knowledge, abilities and practical skills, ways of thinking, professional, ideological and civic qualities, moral and ethical values, which determines the ability of a person to successfully carry out professional and further educational activities and is the result of learning at a certain level of higher education.

In the Dictionary of Vocational Education, competency is a set of knowledge and skills necessary for effective professional activity: the ability to analyze, predict the effects of professional activity as well as to use information (Nychkalo N., 2000).

The analysis of scientific literature on the problem of training a competent specialist has shown that today there are different approaches to defining the essence of the concepts of competence and competency; there are also divergent views of scholars on the ratio of these categories' data, their classification and types. J. Raven (2002) defines the concept of competency as a specific ability necessary for effective implementation of a concrete action in a particular subject field, which includes highly specialized knowledge, a particular kind of subject skills, ways of thinking and understanding of responsibility for their actions. To be competent means to have a set of specific competencies of different levels. I. Zimniaia defines competency as an intellectual and personally determined socio-occupational characteristic of the individual, their personal quality. The scholar emphasizes that competences as internal, hidden, potential psychological formations are disclosed in competencies of the specialist (Zimniaia I., 2008). M. Kholodnaia (2002) assumes that competency is a special type of organization of subject-specific knowledge that allows making effective decisions in the relevant field of activity.

Experts from the countries of the European Union define the concept of competency as the ability to apply knowledge and skills that ensures the active use of learning achievements in new situations. The International Board of Standards of Training, Performance and Instruction defines the notion of competency as the ability to carry out a qualified activity, task or work. Accordingly, the concept of competency contains a set of knowledge, skills and attitudes that enable the individual to act effectively or perform functions aimed at achieving certain standards in a professional field or activity (Yermakov S., 2005).

Consequently, the analysis of scientific literature makes it possible to draw the following conclusions that competence is the personality's ability to solve various tasks that arise in real life situations in different spheres of activity; competency is an integral quality of personality acquired during learning and practical activities, based on the application of knowledge, abilities, skills, experience and is necessary for a modern person to carry out qualitative and productive activities in the chosen professional field.

Over the past decade, the interest of scholars in studying the problems of professional competency has significantly increased. In particular, V. Adolf argues that «professional competency is a complex formation that contains a set of knowledge, skills, traits and qualities of the individual, providing variability, optimality and effectiveness of the education process» (Adolf V., 1998, p. 118). A. Khutorskoi defines professional competence as a set of interrelated personality qualities (knowledge, abilities, skills, types of activity), based on a certain range of subjects and processes necessary for a qualitatively productive action in relation to them and competency as the degree of competence acquisition, that means the process of obtaining an appropriate competence, including the individual's personal attitude to it and the subject of activity (Khutorskoi A., 2003). N. Grishanova and Yu. Tatur define professional competency (in general terms) as a set of personality traits that provide effective professional activity. This characteristic covers professionally important knowledge, abilities, skills, motivation and experience of professional activity, the integration of which is a unity of theoretical and practical readiness for specific work and allows specialists to demonstrate the ability to realize their potential for successful creative professional activity in practice. In this case, competence should be understood as the range of issues in which the specialists must be competent, the field of activity in which they implement their professional competency (Grishanova N., 2002; Tatur Yu., 2004).

In view of this, it should be noted that professional competency refers to profession and is characterized by the degree of the specialist's readiness for professional activity. The components of competency in most cases are considered in the light of analyzing professionally significant traits and qualities of the specialist, which ensure effective performance of the tasks set before them.

So, the analysis of scientific literature allows concluding that the concept of professional competency means readiness and ability of the individual to effectively carry out professional activity.

It should be noted that professional training in higher education institutions takes a special place and is determined not only by the volume of educational knowledge, but also by importance of solving the problem of preserving and strengthening health, the need for forming a healthy lifestyle of the younger generation.

An analysis of scientific literature has proved that the problems of health preservation, health preserving competency and its structure have been investigated by O. Antonova, L. Hrytsiuk, A. Liakisheva, Yu. Lukashyn, M. Mitina, I. Rybina, O. Shatrova, D. Voronin, O. Yugova, I. Zimniaia et al.). In particular, I. Zimniaia (2008) examining professional competency of graduates relates health preserving competency to a group of competencies of the individual as personality, the subject of activity and communication. In this case, health preserving competency, in her opinion, includes knowledge and compliance with the norms of a healthy lifestyle, knowledge of the danger of smoking, alcoholism, drug addiction, AIDS; knowledge and observance of hygiene rules, everyday life; physical culture, freedom and responsibility for choosing a way of life. D. Voronin characterizes the concept of health preserving competency as an integral, dynamic personality trait, manifested in the ability to organize and regulate health preserving activity; to adequately assess their behaviour, as well as the actions and attitudes of others; to preserve and realize their health preserving positions in various, in

particular, unfavourable conditions, based on personally conscious and acquired moral norms and principles, and due to external forces; to withstand the pressure, to counteract the influences that contradict the internal attitudes, views and beliefs, to actively transform them, to independently make moral decisions (Voronin D., 2006).

L. Hrytsiuk & A. Liakisheva believe that health preserving (health saving) competency is an integrative quality of the individual, which ensures successful preservation and strengthening of children and young people's physical, social, mental and spiritual health in a social environment (Hrytsiuk L., Liakisheva A., 2010, p. 145).

O. Antonova & N. Polishchuk interpret health preserving (health saving) competency as an integral quality of personality, which manifests itself in the general ability and readiness for health preserving, which is based on integration of knowledge, abilities, skills, values, personal attitudes aimed at maintaining their own and environment's physical, social, mental and spiritual health (Antonova O., Polishchuk N., 2011). O. Shatrova believes that health preserving competency of teachers should be regarded as an integral quality of the individual, based on integration of knowledge, skills and experience, which manifests itself in the general ability and readiness for health preserving activities in the educational environment (Shatrova O., 2012, p. 114). Ye. Sviridiuk relates the notion of health preserving competency to readiness of the individual to lead a healthy lifestyle in physical, social, mental and spiritual spheres. The scholar sees the goal of health preserving competency in forming necessary knowledge, abilities and skills of a healthy lifestyle, the ability to use them in everyday life (Sviridiuk Ye., 2013).

Health preserving competency should include a system of knowledge and ideas about positive and negative changes in the state of their own health and the health of others; the ability to develop an effective program for preserving their health and the health of students in the education process; the ability to create and develop a health preserving

educational environment; the ability to apply various methods of preventive healthcare as well as educational technologies promoting students' health preservation; the ability to investigate effectiveness of the education process regarding health preservation; the ability to organize and implement preventive healthcare.

Forming health preserving competency of students is associated with natural, political, social, economic, cultural and a number of other factors. It should be noted that an important factor in forming health preserving competency is forming a responsible attitude of the individual towards their health and the health of others. In particular, according to Ye. Sviridiuk, purposeful forming students' health preserving competency ensures development of personality who consciously takes care about their health and the health of others, adheres to a healthy lifestyle, which enables them to work qualitatively, fully and productively as well as to study (Sviridiuk Ye., 2013, p. 237).

Health preserving competence involves not only medical and valeological informativeness, but also application of the acquired knowledge in practice, possession of methods of health promotion and diseases prevention.

Forming health preserving competency is a constant creation of a steady need of students to lead a healthy lifestyle; it is a long process that requires constant and targeted pedagogical influence on them by pedagogues.

Thus, health preserving competency is a quality formed at a certain stage of activity within the framework of a certain socio-occupational situation that is based on individual psychological qualities of personality and is integral and systemic. In this regard, higher education should orient future occupational safety and health specialists toward acquiring concrete knowledge, abilities and skill needed to organize health preserving activity and foster a healthy lifestyle.

Conclusions and Recommendations. During the last decades, the problem of human life and health in the broad sense is seen as global, since health of the population is an indicator of society civilization, the main criterion for

effectiveness of activity of all its areas. It is undeniable that the future of every country, its political, social, economic and cultural levels depend on how they care about the health of young people, create favourable conditions for forming and developing younger generations' sustainable desire to preserve and strengthen their health.

Based on the analysis of scientific literature, we believe that forming health preserving competence of future occupational safety and health specialists is an integral property of personality, acquired during the process of learning and practical activity, which characterizes their aspiration and ability (readiness) to realize their potential (knowledge about human and health, abilities, skills, inclinations, experience, personal qualities, etc.) in the ability to organize activities in matters of healthy lifestyle and health preservation.

The prospect of further researches can be identification of factors and conditions needed for effective training of future occupational safety and health specialists to implement health preserving activities, taking into account foreign experience.

References:

1. Adolf, V. A. (1998). *Professionalnaia kompetentnost sovremennogo uchitelia*. Krasnoarsk: KrGU.
2. Antonova, O. Ye., & Polishchuk, N. M. (2011). Zdoroviazberihaiucha kompetentnist yak naukova problema (analiz poniattya). *Vyshcha osvita u medsestrynstvi: problemy i perspektyvy: zbirnyk statei vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii*. Zhytomyr: Polissia.
3. Baidenko, V. I. (2004). *Kontseptualnaia model gosudarstvennykh obrazovatelnykh standartov v kompetentnostnom formate (diskussionnyi variant)*. Vziato s http://www.rc.edu.ru/rc/bologna/works/baidenko_ll_sod.pdf.
4. Boichenko, T. Ye. (2008). Zdoroviazberihaiucha kompetentnist yak kliuchova v osviti Ukrayiny. *Osnovy zdorovia i fizychna kultura*, 11–12, 6–7.

5. Busel, V. T. (2004). *Velykyi tlumachnyi slovnyk suchasnoi ukrayinskoi*. Kyiv; Irpin: VTF «Perun».
6. Galiamina, I. G. (2004). *Proektirovanie gosudarstvennykh obrazovatelnykh standartov vysshego professionalnogo obrazovaniia novogo pokoleniia s ispolzovaniem kompetentnostnogo podkhoda*. Vziato s <http://www.rc.edu.ru/rc/bologna/works>.
7. Grishanova, N. A. (2002). *Razvitie kompetentnosti spetsialistov kak vazhneishee napravlenie reformirovaniia professionalnogo obrazovaniia. Kvalimetriia v obrazovanii: metodologiia i praktika: materialy X Simpoziuma. Kniga 6*. Moscow: Izdatelstvo Issledovaleskogo tsentra problem kachestva podgotovki spetsialistov.
8. Hluzman, O. V. (2009). Bazovi kompetentnosti: sutnist ta znachennia v zhyttievomu uspiokhu osobystosti. *Pedahohika i psykholohia*, 2 (67), 51–60.
9. Hrytsiuk, L. K., & Liakisheva, A. V. (2010). Formuvannia zdoroviazberihaiuchoi kompetentnosti v maibutnikh sotsialnykh pedahohiv. *Naukovyi visnyk Volynskoho natsionalnoho universytetu imeni Lesi Ukrainky*, 13, 143–146.
10. Kholodnaia, M. A. (2002). *Psikhologiia intellekta. Paradoksy issledovaniia*. Saint-Petersburg: Piter.
11. Khutorskoi, A. V. (2003). Kliuchevye kompetentsii kak komponent lichnostno-orientirovannoi paradigmy obrazovaniia. *Narodnoe obrazovanie*, 2, 58–64.
12. Kodzhaspirova, G. M. (2002). *Pedagogika: programmy, metodicheskie maierialy i rekomendatsii*. Moscow: Sfera.
13. Kremen, V. H. (2008). *Entsyklopediia osvity*. Kyiv: Yurinkom Inter.
14. Lando, O. A. (2013). Zdoroviazberezhualna kompetentnist maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv: poniattia, struktura. *Pedahohika vyshchoi ta serednoi shkoly*, 39, 56–62.
15. Nychkalo, N. H. (2000). *Profesiina osvita: slovnyk*. Kyiv: Vyshcha shkola.

16. Ovcharuk, O. V. (2004). *Kompetentnisnyi pidkhhid u suchasni osviti: svitovi dosvid ta ukraïnski perspektyvy: biblioteka z osvithoi polityky*. Kyiv: K.I.S
17. Raven, J. (2002). *Kompetentnost v sovremennom obshchestve: vyiaвление, razvitie i realizatsiia*. Moscow: Kogito-Tsentr.
18. Shapran, O. I. (2016). *Suchasnyi psykholohopedahohichni slounyk*. Pereiaslav-Khmelnitskyi: Dombrovska Ya. M.
19. Shatrova, E. A. (2012). Teoreticheskaia model formirovaniia zdorovesberegaiushchei kompetentnosti pedagoga. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 2 (117), 111–116.
20. Sviridiuk, E. V. (2013). Formirovanie zdorovesberegaiushchei kompetentnosti studentov v obrazovatelno-vospitatelnoi srede uchebnogo zavedeniia. *Vektor nauki Toliattinskogo gosudarstvennogo universiteta. Serii: Pedagogika, psikhologiiia*, 1, 237–239.
21. Tatur, Yu. G. (2004). Kompetentnost v strukture modeli kachestva podgotovki spetsialista. Moscow: Vysshee obrazovanie segodnia.
22. Voronin, D. Ye. (2006). Zdoroviazberihaiucha kompetentnist studenta v sotsialno-pedahohichnomu aspekti. *Pedahohika, psykholohiia ta medyko-biolohichni problemy fizychnoho vykhovannia i sportu*, 2, 25–28.
23. Yermakov, I. H. (2005). *Zhyttieva kompetentnist osobystosti: vid teorii do praktyky*. Zaporizhzhia: Tsentrion.
24. Zimniaia, I. A., Zemtsova, E. V. (2008). Integrativnyi podkhod k otsenke edinoi sotsialno-professionalnoi kompetentnosti vypusknikov vuzov. *Vysshee obrazovanie segodnia*, 5, 14–19.

Ольга Михайлівна Новак,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики професійної підготовки,

ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»,

м Переяслав-Хмельницький, Україна

ORCID iD: [orcid.org / 0000-0003-3187-1872](https://orcid.org/0000-0003-3187-1872)

novakolyia@gmail.com

Новак О. М.

ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ ОХОРОНИ ПРАЦІ В УМОВАХ МОДЕРНІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Анотація

Стаття присвячена дослідженню проблеми формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх фахівців із охорони праці в нових соціокультурних умовах. Розглядаються теоретичні аспекти формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх фахівців із охорони праці, конкретизовано поняття «компетентність», «професійна компетентність», «здоров'язбережувальна компетентність». Визначено, що здоров'язбережувальна компетентність майбутніх фахівців із охорони праці формується на основі індивідуально-психологічних якостей особистості в процесі навчальної діяльності у вищих навчальних закладах, яка спрямована на придбання майбутніми фахівцями із охорони праці конкретних знань, умінь, навичок необхідних для організації діяльності з питань здорового способу життя та здоров'язбереження.

Ключові слова: компетентність, компетенції, професійна компетентність, здоровий спосіб життя, здоров'язбереження, здоров'язбережувальна компетентність, майбутній викладач професійної освіти (охорона праці).

Ольга Михайловна Новак,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики профессиональной подготовки,

ГБУЗ «Переяслав-Хмельницкий государственный педагогический университет имени Григория Сковороды»,

г. Переяслав-Хмельницкий, Украина

ORCID iD: [orcid.org /0000-0003-3187-1872](https://orcid.org/0000-0003-3187-1872)

novakolyia@gmail.com

Новак О. М.

ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО ОХРАНЕ ТРУДА В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Аннотация

Статья посвящена исследованию проблемы формирования здоровьесберегающей компетентности будущих специалистов по охране труда в новых социокультурных условиях. Рассмотрены теоретические аспекты формирования исследуемого феномена и конкретизированы понятия «компетентность», «профессиональная компетентность», «здоровьесберегающая компетентность». Установлено, что здоровьесберегающая компетентность будущих специалистов в области охраны труда формируется с учетом индивидуальных психологических качеств личности в процессе образовательной деятельности высших учебных заведений; направлена на приобретение знаний, способностей и навыков, необходимых студентам в сохранении здоровья и ведения здорового образа жизни.

Ключевые слова: компетентность, компетенции, профессиональная компетентность, здоровый образ жизни, здоровьесбережение, здоровьесберегающая компетентность, будущий педагог профессионального обучения (охрана труда).

УДК 378(438)(091)

ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АНАЛІЗ СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ РЕСПУБЛІКИ ПОЛЬЩІ

Наталія Василівна Бабченко,

аспірантка кафедри педагогіки

ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний
університет імені Григорія Сковороди»,

м. Переяслав-Хмельницький, Україна

ORCIDiD: orcid.org/0000-0002-0462-2806

Анотація

У статті здійснено історико-педагогічний аналіз становлення системи вищої освіти республіка Польща та виокремлено історико-педагогічні етапи розвитку польської системи вищої освіти на різних історичних етапах розбудови країни. Встановлено, що розвиток системи вищої освіти в Польщі здійснювався під впливом соціально-економічних та суспільно-політичних трансформацій, які відбувалися в країні.

Ключові слова: *система вищої освіти, вищий навчальний заклад, історико-педагогічний етап, Польща.*

Постановка проблеми в контексті сучасної педагогічної науки та її зв'язок із важливими науковими і практичними завданнями. Освітня реформа України, спрямована на ринкові перетворення та інтеграцію в Єдиний європейський простір вищої освіти передбачає нові вимоги до професійної підготовки фахівців. Ефективність їх виконання пов'язана з модернізацією вищої освіти. Тому професійна підготовка висококваліфікованих фахівців в Україні повинна враховувати передовий досвід становлення системи вищої освіти розвинених країн світу таких як Польща. Для визначення передумов становлення системи вищої освіти Польщі та напрямків її подальшого розвитку виникла необхідність здійснення історико-педагогічного аналізу

розвитку системи вищої освіти республіки Польща на різних історичних етапах розбудови країни.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Розвиток системи вищої освіти Польщі на сьогодні є актуальним питанням, яке перебуває в центрі уваги науковців України і Польщі: К. Бінницької, Є. Громова, Ю. Грищука, О. Кучай, Ф. Андрушкевича, Ч. Банаха, Г. Квятковської, Т. Левовицького, І. Шемптуха та інших.

Виділення невирішених раніше частин проблеми. Слід констатувати, що в українській науковій літературі не було проведено історико-педагогічного аналізу та не визначено етапів становлення та розвитку системи вищої освіти республіки Польща.

Мета статті та постановка завдання. Дослідити історичне становлення в ході історико-педагогічного аналізу виокремити історико-педагогічні етапи розвитку системи вищої освіти республіки Польщі.

Виклад основного матеріалу. Переломним моментом для наукового та освітнього життя Польщі було відкриття в Кракові у 1364 році університету, який отримав назву Краківська академія. Він об'єднав велику кількість польських вчених, які навчалися за кордоном. В 15 столітті Краківська академія була відома по всій Європі – це період її розквіту. В академії панувала атмосфера толерантності до різних філософських напрямків, вона була відкрита для нових наукових течій.

У другій половині 15 століття Академія стала міжнародним центром астрономії та була відома своєю математичною школою, учнем якої був М. Коперник. Робота Коперника стала революцією в концепції світобудови і стала ядром нової астрономії. У 16 столітті Краківська академія була єдиним університетом в Європі, в якому викладалася астрономія Коперника (Encyclopedia szkolna, 1995, с. 451).

Реальні основи сучасної вищої освіти в Польщі були закладені після створення в 1773 році Комісії національної освіти. Комісія національної освіти була створена з метою нагляду та контролю за освітою. Ця Комісія була перша в

Європі, яка мала характер окремого освітнього міністерства. Комісія провела комплексну реформу освіти, ліквідувала єзуїтські школи, а на їх місці відкрила нові народні школи. Ввела нові програми навчання, які задовольняли потреби життя, а не релігійні. Реформа також торкнулася вищої освіти. Було зроблено переворот в програмах та методах навчання, навчання здійснювалося польською мовою, було модернізовано форми організації навчання та викладання. Широкого розвитку набули дослідження в галузі математики та природничих наук. Польські університети було реформовано за західноєвропейським зразком.

Комісія національної освіти Польщі працювала 20 років аж до третього падіння Польської республіки в 1795 році. Втрата незалежності Польщею не зупинило розвиток польської освіти і науки, але умови для її розвитку були несприятливі, вони залежали від змінної урядової політики. В період поділу Польщі на її землях діяло чотири університети: Краківський університет, який був перетворений в австрійський з латинською мовою навчання і викладання, Львівський університет з латинською та німецькою мовами викладання, Вільнюський та Варшавський університет створений у 1816 році. В 1812 – 1820 роках право університету мала єзуїтська Полоцька академія. В 1877 році було відкрито Львівську Політехніку (Encyclopedia PWN, 1999, с. 436).

Після відновлення в 1918 році Польщею незалежності перед польською вищою освітою та наукою відкрилися нові перспективи і повстали нові завдання. Цей період характеризується відкриттям по всій Польщі мережі університетів. Відновлює роботу Варшавський та Вільнюський університети, у 1918 році був заснований університет у Познані та Любліні, у 1915 році були створені Варшавський технологічний університет та Вища школа економіки.

У цей період на теренах Польщі функціонувало 12 університетів. Найбільшим академічним осередком була

Варшава, в якій працювали: Варшавський університет, Варшавська політехніка, школа політичних наук, школа образотворчого мистецтва, вища школа економіки. В Кракові діяв Ягелонський університет, академія образотворчого мистецтва; у Львові – університет Яна Казимира, політехнічна школа та академія ветеринарної медицини. В перші місяці незалежності відкрилися: педагогічний інститут та музична консерваторія у Варшаві, Люблінський католицький університет, Познанський університет та університет Стефана Баторія в Вільнюсі.

В ситуації швидкого розвитку ВНЗ перед владою незалежної Польщі постало питання швидкого врегулювання організаційних питань в сфері вищої освіти шляхом запровадження єдиної моделі організації ВНЗ.

В Європі в той час діяло два типи моделей організації ВНЗ. Перша модель – модель представлена в Німеччині в університетах Вільгельма Гумбольдта. Ці університети склалися із спеціалізованих відділів, які в свою чергу склалися із секцій і кафедр на чолі з професором. Професори займалися науковою та дидактичною роботою. Інша модель склалася в Англії, де університети були розділені на спеціалізовані коледжі, які в свою чергу склалися з відділів, які були основними одиницями управління та наукових досліджень. Наукові дослідження та навчання проводили в організованих незалежних дослідницьких групах.

13 липня 1920 року було ухвалено закон «Про школи академічні». Він розділив ВНЗ на академічні та професійні. Лише перші мали право проводити науково-дослідну роботу та присуджувати наукові ступені, а також на викладацьку та наукову свободу і автономію в управлінні. Закон дав ВНЗ назву наукових шкіл і відніс до них університети, політехніки і академії. Їхнім завданням згідно із законом було служити науці і Батьківщині.

В організаційному плані польські ВНЗ були близькі до німецької моделі. Вищим органом в університеті були

загальні збори професорів або сенат, який обирав ректора. Наукові школи склалися з відділів, які управлялися радою і деканом.

Закон, серед іншого, визначав вимоги до членів професорсько-викладацького складу, обов'язки викладачів, правила надання наукових ступенів і звань, види навчальної діяльності, права та обов'язки студентів. Студентам також надавалося право на створення асоціацій, що працюють під керівництвом сенату але не мають політичного характеру.

Новий закон від 15 березня 1933 року значно обмежив академічну свободу ВНЗ і надав більш широких повноважень центральному органу в галузі освіти. Таким чином польські університети в міжвоєнний період не відрізнялися від західних ні структурою, ні програмами навчання, а їх дипломи та ступені визнавалися більшістю країн (Sadowska, 2017, с. 138).

Під час другої світової війни, університети, які знаходились на окупованих землях закривалися. Проте у Варшаві, Кракові та Любліні співробітники університетів продовжували працювати на організованих ними таємних курсах (Encyclopedia PWN, 1999, с. 456).

Після закінчення другої світової війни вища освіта в світі зазнала ряду значних змін. Відбувався поступовий перехід від базової моделі вищої освіти до моделі універсальної освіти, все більше і більше орієнтованої на потреби ринку праці. Зміни, які відбулися у вищій освіті носили однаково кількісний і якісний характер. Значно збільшилась кількість бажаючих вступати до ВНЗ та відбулось радикальне переосмислення ролі вищої освіти.

В повоєнні роки вища освіта в Польщі зазнає сильного державного контролю, в ній не відбувалося істотних системних перетворень. На неї не мали великого впливу зміни, які призводили до соціально-економічних перетворень, що спостерігалися в цей період в західному світі. Польська система освіти була повністю ізольована від зовнішніх впливів західних сусідів. Внаслідок цього польські університети не пройшли в післявоєнний період

еволюції, аналогічної тій, яка відбувалась протягом десятиліть в країнах Заходу. Поступово прогресуючі в західному світі процеси розвитку вищої освіти (1950 – 1960), її демократизації (1960-1970), відкриття ринку впливів (1980 – 1990), мають лише незначний вплив на форму і функціонування польських університетів. І лише падіння комунізму і політичні зміни після 1989 року змінили цю ситуацію (Szkolnictwo wyższe, 2017, с. 24).

В результаті війни і окупації Польщі було зруйновано близько 60% будівель університетів та наукових установ і понад 90% обладнання, що містилося в них. Тому в перші післявоєнні роки постала задача швидкого відновлення та відбудови втраченого.

Основним завданням освітньої політики того часу було підготувати громадськість до більш широкої участі в політичній, економічній, і культурній роботі по поширенню освіти, її організації та розробці нових програм навчання (Encyclopedia szkolna, 1995, с. 390).

18 – 22 червня 1945 року у Лодзі відбувся Загальнопольський освітній конгрес, в якому прийняло участь близько 600 вчителів, викладачів та освітнього адміністративного персоналу. Конгрес прийняв рішення: навчання в школах всіх типів і рівнів починаючи із початкової школи і закінчуючи ВНЗ оголошувалось безкоштовним; вся система освіти повинна бути ступеневою (однорідною), щоб кожний бажаючий міг легко та безперешкодно переходити від нижчого рівня до вищого, програми навчання також повинні бути однаковими для різних типів шкіл (Encyclopedia szkolna, 1995, с. 393).

Основні принципи перебудови польської освіти в повоєнні роки були сформульовані в Конституції Польської Народної Республіки, яка була прийнята 22 липня 1952 року. Стаття 72 цієї Конституції гласить: «Громадяни Польської Народної Республіки мають право на освіту». Це право забезпечувалося створенням універсальної, безкоштовної та обов'язкової початкової освіти, поступовим розвитком середньої, загальноосвітньої, професійної та вищої освіти, державною допомогою в подальшій освіті дорослих, які працюють (Encyclopedia szkolna, 1995, с. 405).

Для полегшення навчання працюючим організовувались з 1948 року вечірні інженерні школи, а з 1950 – заочне навчання, спочатку лише технічного напрямку, а пізніше – охоплюючи різноманітні напрями навчання. В 1951 – 1961 роках число студентів збільшилося з 141 тисячі до 172 тисяч. В цей час ВНЗ остаточно втратили свою автономію. Їх організація, напрямки навчання і викладання повністю визначалися центральними органами виконавчої влади в галузі освіти. Для всіх ВНЗ були введені обов'язкові лекції марксизму-ленінізму (Encyclopedia szkolna, 1995, с. 408).

Випускники середніх (загальноосвітніх, професійних, денних вечірніх і заочних) шкіл після отримання свідоцтва по їх закінченню мали право на вступ до ВНЗ після проходження конкурсного іспиту. Навчання у ВНЗ тривало 4-6 років. Після закінчення ВНЗ випускник отримував звання магістра, магістра-інженера чи лікаря. Практично всі ВНЗ, крім медичних мали відділи для працюючих студентів (вечірні, заочні чи екстернати). Навчання майбутніх науковців здійснювалося в основному у ВНЗ академічного типу та в науково-дослідних інститутах Польської Академії Наук (Encyclopedia szkolna, 1995, с. 412).

У 1968 році відбулися зміни в системі вищої освіти Польщі. 20 грудня 1968 року Парламент прийняв поправку до закону «Про вищу освіту» 1956 року та закон «Про наукові ступені і звання». Прийняті закони підкреслювали ідеологічну і виховну роль партійних організацій молоді у ВНЗ та їх відповідальність за результати навчання і виховання студентів. Модернізовано внутрішню структуру ВНЗ шляхом злиття кафедр та великих науково-дослідних груп в інститути. Також були введені нові критерії оцінки роботи науковців. В доповнення до їх академічної кваліфікації, бралася до уваги їх ідейно-моральна, освітня та дидактична робота. У 1970 – 1980 роках в Польщі спостерігалось зростання числа студентів більше ніж на 40%, кількісне збільшення наукових досліджень, створення умов для кращого

розвитку наукових кадрів. Все це прискорило процес синхронізації роботи ВНЗ із економікою країни (Encyclopedia szkolna, 1995, с. 412).

Кардинально польська вища освіта реформувалася за останні десятиліття. 1989 рік став роком початку цих реформ. Реформи охопили різні сфери освітнього процесу: систему вищої освіти, наукові програми та дослідження, управління ВНЗ. 12 вересня 1990 року було прийнято новий закон «Про вищу освіту». Відповідно до нього всі ВНЗ отримали певну автономію, даний закон значно зменшив повноваження міністра освіти у сфері управління ВНЗ. Вищі навчальні заклади отримали дозвіл для самостійного прийняття статуту, створення і ліквідації напрямків навчання, встановлення правил і процедур прийому студентів на навчання, встановлення обсягу вступних іспитів, вибір освітніх програм та найм викладачів. Було дозволено створення недержавних ВНЗ та платних вечірніх, заочних та післядипломних курсів. Ці дві зміни: автономія ВНЗ та створення приватних ВНЗ сприяли значному зростанню числа студентів та урізноманітненню напрямів навчання у ВНЗ (Szkolnictwo wyższe, 2017, с. 21).

Науково-освітня громадськість Польщі вперше отримала можливість здійснювати самоуправління і контролювати рішення міністрів в галузі освіти. Тепер освітяни вільно могли обирати Раду вищої освіти, Центральну комісію у справах вчених звань і наукових ступенів, а науковці – Комітет з наукових досліджень. Ці організації, відповідно до нового законодавства мають право скасовувати будь-які нормативні документи та рішення, що безпосередньо стосуються змісту й організації навчального процесу. За Міністерством освіти було закріплено функції координації і встановлення стандартів навчання, здійснення загального нагляду за діяльністю навчальних закладів, а також розподілу бюджетних коштів і контролю за їх використанням. Міністр освіти також відповідає за якість освіти в державі, дбає про її популяризацію та про вирівнювання освітніх можливостей

дітей і молоді, котрі мають труднощі в доступі до освіти (Токаренко О.В., 2013, с. 231).

У червні 1999 року міністрами освіти 29-ти країн світу в тому числі і Польщі було підписано Болонську декларацію, яка передбачала початок довгострокових реформ відомих під назвою «Болонський процес». Основною метою даного проекту є створення «спільного простору вищої освіти», який спрямований на: збільшення працевлаштування випускників ВНЗ і адаптація освіти до очікувань ринку праці; підвищення мобільності громадян в тому числі студентів, випускників і викладачів ВНЗ; розширення впливу випускників на процес побудови громадянського суспільства; розширення доступу до університетів, що надають найякіснішу освіту; сприяння навчанню протягом усього життя; побудову синергетичного зв'язку між навчанням та науковими дослідженнями; підвищення конкурентоспроможності та привабливості європейських систем вищої освіти.

Дані цілі можуть бути реалізовані за допомогою таких інструментів: системи зрозумілих ступенів (рівнів) навчання, які можна легко зіставити; трирівневого навчання; системи кредитів ECTS – європейської системи зарахування залікових навчальних одиниць; нових додатків до диплому; кваліфікаційних рамок вищої освіти; стандартів і рекомендацій щодо забезпечення якості в європейському просторі вищої освіти. Згідно Болонської декларації вища освіта є ключем до розвитку не лише культури але й економіки, ринку праці та конкурентоспроможності Європи (Szkolnictwo wyższe, с. 24).

У 2005 році (27 липня) в Польщі набрав чинності новий закон «Про вищу освіту», в якому було враховано вимоги Болонського процесу. До основних змін належало: введення триступеневої структури вищої освіти (ступінь ліценціат або інженер, який прирівнюється до ступеня бакалавр в Європі, ступінь магістр та доктор); підстава для вступу до ВНЗ – лише атестат зрілості (matura); зобов'язання міністра освіти публікувати на міжвідомчих сайтах перелік державних і приватних ВНЗ, які

позбавленні права здійснювати навчання студентів за певними спеціалізаціями; збереження традиційної моделі академічного зростання – перше це здобуття докторського ступеня, потім доктора-габілітованого, а потім звання професора, яке надавалося лише особам із габілітацією, в іншому випадку звання професора можна було отримати без габілітації лише за умови наявності видатних наукових досягнень; введення жорстких правил боротьби з плагіатом, корупцією та іншого роду освітніми шахрайствами.

Закон «Про вищу освіту» від 2005 року ввів ряд нововведень, які стосуються і студентів: захист прав студентів та їх забезпечення можливістю продовжувати навчання в разі ліквідації ВНЗ; колегіальні органи ВНЗ 20% мають становити студенти; оцінка роботи викладачів студентами; укладання письмового договору між ВНЗ і студентом, який навчається за контрактною формою навчання; право студентів на матеріальну допомогу; надання студентам стипендії за значні досягнення в навчанні; право студентів на оскарження в адміністративному суді рішення адміністрації ВНЗ; присвоєння авторських прав студентам на дипломну роботу.

Даний закон встановив правові підстави для функціонування ВНЗ в Польщі. Його положення забезпечили узгодження польського законодавства до вимог Європейського Союзу (Bartkowiak, 2017, с. 35-36).

Розвиток системи вищої освіти в Польщі не стояв на місці і навесні 2011 року було прийнято закон «Про внесення змін до закону про вищу освіту» та закон «Про наукові ступені і звання» та декілька інших. Нові положення набули чинності 01 жовтня 2011 року.

Зміни, які вступили в силу із прийняттям цих законів включають в себе серед інших і такі: осучаснення системи освіти, надання ширших прав студентам, спрощення академічної кар'єри, інтеграція університетів з економікою та адаптація освіти до потреб ринку праці, обмеження так званої багатоштатності у вузах, ліквідація посади доцента,

скорочення терміну перебування на посадах ад'юнкта і асистента до 8 років, введення плати за здобуття другої спеціальності (Токаренко О.В, 2013, с. 234).

Закон окреслив дуже амбітні завдання на майбутнє, розширив автономію польських вузів, вимагає від них величезної відповідальності за фінансування прогресивних наукових досліджень та створює механізми для поліпшення якості викладання, додаткове фінансування вищої освіти значною мірою залежатиме від якості освіти студентів та наукових досліджень. Завдяки змінам у вищих навчальних закладах збільшилася автономія освітніх програм. Відтепер використання жорстких централізованих стандартів відходить у минуле. Навчальні установи отримують можливість розробляти авторські напрями навчань. Останні створюватимуться за підтримки наукової влади, роботодавців і експертів в галузі економіки. Нові механізми вводяться на основі чинних європейських рамок кваліфікації (Токаренко О.В, 2013, с. 234).

Сьогодні перед вищою освітою та наукою Польщі постало нове питання, яке потребує термінового вирішення – це відсутність у Польщі вищих навчальних закладів світового класу. Хоча Польща і є європейською країною, розвиненою в багатьох сферах, яка має багаті академічні і культурні традиції проте міжнародне становище і досягнення її ВНЗ залишаються на низькому рівні по відношенню до європейських. Це в свою чергу відбивається на рівні розвитку польської економіки. Тому в 2016 році в Польщі було взято курс на реформування вищої освіти та науки. Група вчених і науковців почала роботу над проектом реформування вищої освіти, який отримав назву «Закон 2.0». Цей проект здійснюється в рамках дослідницьких грантів наданих міністерством вищої освіти і науки Польщі. Дана реформа має такі цілі: підвищення якості наукових досліджень, підвищення міжнародної конкурентоспроможності польської науки і ВНЗ, поліпшення якості і кількості з точки зору вкладу ВНЗ в економіку (інновації, комерціалізацію, трансфер

технологій) і суспільство (громадянська позиція, культура, мистецтво) країни, поліпшення якості підготовки студентів (розвиток критичного мислення, творчості) та краще адаптувати зміст освіти до вимог ринку праці (Radwan, 2017, с. 15-16, с. 3-13).

За словами керівника проекту «Закон 2.0» Arkadiusz Radwan мета реформи полягає у створенні «гнучкого» з мультицентричною структурою вищого навчального закладу, в рамках якого може бути реалізована свобода наукових досліджень та ефективно використані власні ресурси. ВНЗ отримають стимул конкурувати за таланти, а вчені-науковці – можливість влаштовуватися на роботу до ВНЗ на основі відкритих, прозорих і справедливих конкурсів. Планується покращення умов праці та заробітної плати для молодих науковців, щоб повернути їхній погляд від закордонних до польських ВНЗ, забезпечити гідними, належними умовами для життя та наукової діяльності, підвищити інтернаціоналізацію та конкурентоспроможність польської науки, підняти рейтинг польських ВНЗ, перенести їх до першої ліги кращих ВНЗ Європи (Radwan, 2017, с.15-16, с. 3-13).

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок у досліджуваному напрямі. Таким чином в процесі історико-педагогічного аналізу розвитку системи вищої освіти республіки Польща нами було виокремлено такі історико-педагогічні періоди її становлення:

I період (з давніх часів до 1773 р.) – з давніх часів до створення Комісії національної освіти;

II період (1773 – 1795 рр.) – період освітньої реформи, пов'язаної з роботою Комісії національної освіти;

III період (1795 – 1918 рр.) – період падіння Польської республіки, період нестабільності та змінної урядової політики щодо системи вищої освіти в Польщі;

IV період (1918 – 1939 рр.) – міжвоєнний період, період незалежності Польської Республіки, період становлення системи вищої освіти Польщі. Даний період

пов'язаний з роботою законів «Про школи академічні» 1920 та 1933 років.

V період (1939 – 1945 рр.) – період окупації Польської Республіки під час другої світової війни. Характеризується роботою таємних підпільних університетів;

VI період (1945 – 1989 рр.) – період діяльності Польської Народної Республіки, період ізольованості системи вищої освіти Польщі від світового європейського розвитку, пов'язаний з роботою законів «Про вищу освіту» 1956, 1968 років та постановою Загальнопольського освітнього конгресу від 1945 року.

VII період (1989 – 2017рр.) – період незалежності Республіки Польща, євроінтеграційний період системи вищої освіти, пов'язаний з роботою законів «Про вищу освіту» 1990, 2005, 2011 років та підписанням Польщею у 1999 році Болонської декларації, метою якої є створення «спільного європейського простору вищої освіти».

Перспективи подальших розвідок: аналіз можливості та доцільності використання польського досвіду розбудови вищої освіти для вітчизняної системи освіти.

Список використаних джерел:

1. Токаренко О.В. Зміни у вищій освіті Польщі (1989-2012 рр.) // Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки. 2013. Вип. 4. С. 228-237.
2. Encyclopedia PWN w trzech tomach. Tom2. Wydawnictwo Naukowe PWN., Warszawa, 1999. 928 s.
3. Encyclopedia szkolna. Historia Warszawa. Wydawnictwo szkolne I Pedagogiczne, 1995. 876 s.
4. Paweł Bartkowiak. Uwarunkowania zachowań nabywców usług kształceniowych szkół wyższych o profilu ekonomicznym [Електронний ресурс]. URL: http://www.wbc.poznan.pl/Content/118299/Bartkowiak_Pawe%C5%82-rozprawa_doktorska.pdf. (дата звернення 06.08.2017)
5. Plus ratio quam vis consuetudinis. Reforma nauki i akademii w Ustawie 2.0, red. A. Radwan, Oficyna Allerhanda, Kraków 2017, s. 77. [Електронний ресурс]. URL:

http://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2017_02/ffcfb5f32477482d40fb1252b34e85bb.pdf . (дата звернення 06.08.2017)

6. Sadowska Joanna. Jędrzejewiczowska reforma oświaty w latach 1932-1933 [Електронний ресурс]. URL: <http://repozytorium.uwb.edu.pl/jspui/handle/11320/3123> (дата звернення 06.08.2017)
7. Szkolnictwo wyższe. [Електронний ресурс]. URL: <http://eduentuzjasci.pl/.../RoSE2011-R3-szkolnictwo-wyzsze.pdf>. (дата звернення 06.08.2017)

References:

1. Tokarenko O.V. Zminy` u vy`shhij osviti Pol`shhi (1989-2012 .) // Aktual`ni problemy` sociologiyi, psy`xologiyi, pedagogiky`. 2013. Vy`p. 4. S. 228-237.
2. Encyclopedia PWN w trzech tomach. Tom2. Wydawnictwo Naukowe PWN., Warszawa,1999. 928 s.
3. Encyclopedia szkolna. Historia Warszawa. Wydawnictwo szkolne I Pedagogiczne, 1995. 876 s/
4. Paweł Bartkowiak. Uwarunkowania zachowań nabywców usług kształceniowych szkół wyższych o profilu ekonomicznym [Elektronny`j resurs]. URL: http://www.wbc.poznan.pl/Content/118299/Bartkowiak_Pawe%C5%82-rozprawa_doktorska.pdf. (data zvernennya 06.08.2017)
5. Plus ratio quam vis consuetudinis. Reforma nauki i akademii w Ustawie 2.0, red. A. Radwan, Oficyna Allerhanda, Kraków 2017, s. 77. [Elektronny`j resurs]. URL: http://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2017_02/ffcfb5f32477482d40fb1252b34e85bb.pdf . (data zvernennya 06.08.2017)
6. Sadowska Joanna. Jędrzejewiczowska reforma oświaty w latach 1932-1933 [Elektronny`j resurs]. URL: <http://repozytorium.uwb.edu.pl/jspui/handle/11320/3123> (data zvernennya 06.08.2017)
7. Szkolnictwo wyższe. [Elektronny`j resurs]. URL: <http://eduentuzjasci.pl/.../RoSE2011-R3-szkolnictwo-wyzsze.pdf>. (data zvernennya 06.08.2017)

Наталья Васильевна Бабченко,
аспирантка кафедры педагогики,
ГВУЗа «Переяслав-Хмельницкий государственный
педагогический
университет имени Григория Сковороды»,
г. Переяслав-Хмельницкий, Украина,
ORCIDiD: orcid.org/0000-0002-0462-2806
na_tochka@meta.ua

Бабченко Н.В.

**ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СТАНОВЛЕНИЯ И
РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РЕСПУБЛИКИ ПОЛЬШИ**

Аннотация

В статье осуществлен историко-педагогический анализ становления системы высшего образования республики Польша и выделены историко-педагогические этапы развития польской системы высшего образования на разных исторических этапах развития страны. Установлено, что развитие системы высшего образования в Польше осуществлялось под влиянием социально-экономических и общественно-политических трансформаций, происходивших в стране.

Ключевые слова: *система высшего образования, высшее учебное заведение, историко-педагогический этап, Польша.*

Nataliya Babchenko,
Postgraduate student at the
Pereiaslav-Khmelnytskyi Hryhorii Skovoroda
State Pedagogical University
Pereiaslav-Khmelnytskyi, Ukraine
ORCIDiD: orcid.org/0000-0002-0462-2806
na_tochka@meta.ua

Babchenko N.

**HISTORICAL AND PEDAGOGICAL ANALYSIS OF THE
FORMATION AND DEVELOPMENT OF HIGHER EDUCATION
SYSTEM OF THE REPUBLIC OF POLAND**

Abstract

The article deals with the historical and pedagogical analysis of the formation of the system of higher education of the Republic of Poland and highlights the historical and pedagogical stages of the development of the Polish system of higher education at various historical stages of the country's development: the first stage (since ancient time to 1773) - from the earliest time until the creation of the National Education Commission. This period is characterized by the opening of university in Krakow, which was called the Krakow academy. It brought together a large number of Polish scientists who studied abroad. The Academy became an international center of astronomy, and was known for its mathematical school, whose student was M. Copernyc. In the 16th century, the Krakow Academy was the only university in Europe in which taught the astronomy of Copernyc; the second (1773-1795) is the period of educational reform related to the work of the National Education Commission which was set up with a purpose of supervision and control of education. This Commission was the first in Europe, with the character of a separate educational ministry. During this period, the Polish universities were reformed according to a Western European model; the third (1795 - 1918 years) - the period of the fall of the Polish Republic the period of instability and a variable government policy in relation to the higher education in Poland; the fourth (1918-1939) - the interwar period, the period of independence of the Polish Republic the period of formation the system of higher education in Poland. This period is related to the work of the Laws «About Academic Schools» of 1920 and 1933; the fifth period (1939-1945) of the occupation of the Polish Republic during the Second World War - characterized by the work of the secret clandestine universities; the sixth (1945-1989) is the period of activity of the Polish People's Republic the period of isolation the system of higher education in Poland from the world's European development associated with the work of the laws «About Higher Education» 1956, 1968 and the resolution of the All-Polish Education Congress of 1945; the seventh (1989 - 2017) - the period of independence of the Republic of Poland. This period is period of European integration of the higher education system connected with the work of the laws «About Higher Education» in 1990, 2005, 2011;

and the signing of the Bologna Declaration by Poland in 1999. Which aims is to create a «common European higher education space».

It was established that the development of the system of higher education in Poland was carried out under the influence of socio-economic and socio-political transformations that took place in the country.

Key words: *higher education system, higher educational institution, historical-pedagogical stage, Poland.*

УДК 364-78:355.08

ПОТЕНЦІАЛ СІМЕЙНОЇ ПСИХОТЕРАПІЇ У ПРОЦЕСІ ЗДІЙСНЕННЯ РЕАБІЛІТАЦІЇ СІМЕЙ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ УЧАСНИКІВ БОЙОВИХ ДІЙ

Юрій Леонідович Бриндіков,

кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки,
Хмельницький національний університет,
м. Хмельницький, Україна
ORCID iD: orcid.org/0000-0002-5621-2112

Анотація

У статті розглянуто сутність сімейної психотерапії як наукової категорії у психологічній літературі. Представлено характерні ознаки сімей комбатантів, проблеми та чинники, що по-різному впливають на функціонування сімей військовослужбовців учасників бойових дій. Обґрунтовано доцільність проведення сімейної психотерапії у процесі здійснення реабілітаційної діяльності з комбатантами. Зосереджена головна увага на визначенні цілей сімейної психотерапії, виокремленні та характеристики її етапів – діагностувальному, робочому, завершальному.

Ключові слова: сімейна психотерапія, реабілітація, комбатанти, сім'ї військовослужбовців учасників бойових дій.

Постановка проблеми в контексті сучасної педагогічної науки та її зв'язок із важливими науковими і практичними завданнями. Складна ситуація на Сході України спричинила появу особливої категорії військовослужбовців учасників бойових дій (комбатанти), які опинилися в кризовому стані. Як наслідок такого стану речей доволі часто на особистість комбатантів впливають психологічні травми, стресові розлади, посттравматичні стресові розлади, психоемоційні порушення, деструктивні емоційні стани. Ці впливи негативно позначаються і на їхньому оточенні – сім'ях,

родичах, знайомих. Повертаючись до мирного життя, комбатант часто продовжує залишатися адаптованим до бойової ситуації, зберігає ту функціональну систему психічних реакцій, яка була сформована під впливом стрес-факторів війни. У результаті виникає немотивована агресія по відношенню до близьких та рідних (сварки та бійки у сім'ї, зниження життєвого тону, порушення сну, перепади настрою, почуття провини тощо). Саме так характеризують посттравматичні стресові розлади, а тому без реабілітації, складовою якої є сімейна психотерапія, не обійтися.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Загальні аспекти реабілітації представлені у роботах Т. Добровольської, М. Фролова, С. Харченка, Л. Яковлевої та інших. Особливості здійснення реабілітаційної роботи з військовослужбовцями проаналізовано В. Алещенко, В. Березовцем, А. Денисовим, В. Лесковим, В. Могільовим та іншими. Теоретичні та практичні аспекти соціальної допомоги сім'ям військовослужбовців вивчали В. Багрій, В. Бондаренко, О. Буковська, Д. Креймер та інші.

Виділення невирішених раніше частин проблеми. Водночас, проблема реабілітації військовослужбовців учасників бойових дій дотепер залишається маловивченою. Як показує наш особистий досвід, потребують додаткового дослідження як теоретичні, так і практичні аспекти організації професійної діяльності фахівців соціальної сфери з цією категорією клієнтів. Повною мірою це стосується визначення можливостей сімейної психотерапії сімей військовослужбовців учасників бойових дій.

Мета статті – проаналізувати можливості сімейної психотерапії у процесі здійснення реабілітації сімей комбатантів.

Постановка завдань: розкрити зміст поняття «сімейна психотерапія»; представити поетапність здійснення сімейної психотерапії з сім'ями військовослужбовців учасників бойових дій.

Виклад основного матеріалу. Сьогодні сім'ї військовослужбовців стикаються з безліччю проблем різного характеру, причому частіше вони змушені розв'язувати їх самостійно без підтримки з боку держави і соціальних установ. Дослідники по-різному визначають проблеми сімей, зосереджуючи увагу на характерні ознаки сімей комбатантів або на чинники, що по-різному впливають на функціонування сім'ї:

- сім'я функціонує без одного з батьків, чоловіка (чи дружини) впродовж тривалого часу;
- сім'ї часто не вистачає військовослужбовця на свята, дні народження і спеціальні події, оскільки він може перебувати на навчанні або виконанні бойового завдання;
- якщо військовослужбовець не задіяний у воєнних операціях, військова служба часто включає подовжений робочий день;
- структура сім'ї налаштовується таким чином, щоб поставити військову службу понад усім і функціонувати за умов відсутності одного з її членів;
- кожен член сім'ї має справу з дистресом потенційного неповернення коханої людини додому з війни або бойового завдання, або ж повернення зміненої людини – психологічно і / або фізично;
- можливість домашнього насильства, особливо після впливу на військовослужбовців травматичних бойових ситуацій (Креймер Д., 2016);
- високий рівень тривожності, пов'язаний зі специфікою професійної діяльності (ризиком для життя і здоров'я, частими переїздами у зв'язку зі зміною місця проходження служби тощо);
- проблеми у вихованні дітей (характерною є гіпо- або гіперопіка);
- високий рівень агресивності батьків-військовослужбовців (Бондаренко В. В., 2013).

Ще однією суттєвою проблемою в сім'ях комбатантів можна назвати реінтеграцію. Під час розлуки подружжя живе окремим життям. Відокремлений військовослужбовець функціонує в межах бойової одиниці,

за яку він несе відповідальність, натомість вдома його дружина виконує роль чоловіка і справляється з робочим навантаженням, яке раніше було розподілене на двох. Тому проблеми неминуче виникають тоді, коли військовослужбовець повертається і розраховує відновити стосунки на тому рівні, на якому вони існували до військового відрядження. Незалежність дружини стає «проблемним» фактором, який заважає чоловіку повернутися і він намагається реінтегруватися у сім'ю.

Як доводить В. Могільов, визначальним фактором, що впливає на емоційний стан інваліда, визначення діяльності в якості реабілітації та адаптації, є сім'я. Люди з обмеженими можливостями, зумовленими хворобою, інвалідністю, відчують підвищену необхідність в опорі на близьких їм людей. Вони усвідомлюють, що їх доля в значній мірі залежить від позиції сім'ї. Від нестачі знань, культури, особистісних особливостей членів сім'ї і ряду інших чинників виникають різні типи реагування, а відповідно і поведінки їх у зв'язку з появою в сім'ї інваліда. Цей момент, як правило, супроводжується потрясінням, призводить близьких до стресового стану, викликає почуття розгубленості і безпорадності (Могилев В. А., 2000, с. 49).

Різка зміна соціального статусу і матеріального становища сім'ї (нерідко в поєднанні з побутовою невлаштованістю), тяжкий психологічний стан голови родини не можуть не позначитися на всіх її членах. Дослідження, проведені в останні роки, підтверджують, що потрібно надавати соціально-психологічну допомогу не тільки колишньому військовослужбовцю або ветерану «гарячих точок», а й усім його близьким: батькам, дружині, дітям (Денисов А. А., 2006). Саме тому сімейна психотерапія є надзвичайно актуальною для позитивної адаптації як самого військовослужбовця, так і всієї родини: як до умов несення військової служби, так і до мирних умов життєдіяльності.

Науковці по-різному визначають сімейну психотерапію як наукову дефініцію. Так, зарубіжні

психологи (Мягер В. К., 1976) переконані, що це особливий вид психотерапії, спрямований на корекцію міжособистісних відносин, що має на меті усунення емоційних розладів у сім'ї, найбільш виражених у хворого члена сім'ї. Підтримуючи системний підхід, О. Бодальов трактував сімейну психотерапію як будь-яку форму психотерапії, що займається з сім'єю як з групою, включаючи подружжя, дітей, дідусів і бабусь, інших членів сім'ї, а також прийомну сім'ю і некровних родичів. При цьому сімейна психотерапія працює з усією сім'єю (її структурою, формами взаємин, стилем взаємодії) (Бодалев А. А., 2011). У розумінні Е. Ейдемиллера й В. Юстицкис (Эйдемиллер Э. Г., 2008), сімейна психотерапія – це галузь психотерапії, що охоплює вивчення сім'ї та впливу на неї з метою профілактики психогенних захворювань, а також подальшої соціально-трудової реабілітації осіб, які виписалися з клінік. З позиції клінічної психології (Творогова Н. Д., 2007), сімейна психотерапія є напрямом сучасної психотерапії, при якій «клієнтом» для сімейного терапевта виступає не індивід, не професійна група, а сім'я. При всій різноманітності трактувань, можемо простежити подібність у тому, що всі дослідники відносять сімейну терапію до психотерапії (форма, галузь, напрям). При цьому об'єктом психотерапевтичного впливу є сім'я.

На обов'язковості проведення сімейної психотерапії наголошували зарубіжні дослідники (Сатир В., 1992; Эйдемиллер Э. Г., 2008). Так, у американському дослідженні, після війни США в Афганістані та Іраку перша загальна рекомендація стосувалася того, щоб тримати всю сім'ю у фокусі терапії, проводити терапію сім'ї як цілісної системи, а не тільки її селективних частин.

Погоджуємося із І. Вдовіною в тому, що надзвичайно важливі для психосоціальної адаптації травмованих військовослужбовців їхні відносини в сім'ї. Виділяють два аспекти роботи з сім'ями учасників бойових дій – роботу з ними як з одним із найбільш важливих і значущих чинників психореабілітації і психологічної допомоги

комбатантам, які повернулися з війни; надання безпосередньої психологічної допомоги самим членам сімей військовослужбовців (Вдовина І. В., 2010). У дисертаційному дослідженні А. Денисова (Денисов А. А., 2006, с. 107) наголошено, що успіх соціальної реабілітації учасників локальних збройних конфліктів і членів їх сімей багато в чому залежить від уміння обрати найбільш доцільні форми і методи роботи, врахування специфіки особливостей різних категорій військовослужбовців. Реалізуючи принципи адресності та гнучкості, організатори соціальної роботи тим самим доходять до конкретної людини через сім'ю, в чому, власне, і полягає сенс цього виду службової діяльності.

Результати дослідження В. Березовця (Березовец В. В., 1997) показали, що успішна соціально-психологічна реабілітація ветеранів має позитивні кореляції з факторами сімейного благополуччя. Зарубіжні дослідження допомоги ветеранам показують, що зміна відносин у сім'ї може мати ключову роль у процесі здійснення психологічної допомоги ветеранам.

Вважаємо, що будь-яка психологічна допомога сім'ям військовослужбовців повинна ґрунтуватися на чотирьох головних принципах:

- 1) повазі до інтимних сторін життя сім'ї;
- 2) інформування сім'ї про можливі психологічні наслідки війни;
- 3) поєднанні психологічної допомоги з соціальною підтримкою сім'ї, у тому числі з боку сімей інших ветеранів;
- 4) психотерапевтичному втручанні в життя сім'ї.
- 5) Переконані, що головною умовою при проведенні сімейної терапії є збереження психологічного здоров'я сім'ї. Цілями сімейної психотерапії з сім'ями військовослужбовців ми визначили такі:
 - 6) діагностика психоемоційного стану кожного члена сім'ї, які приймають участь у сімейній психотерапії;
 - 7) покращення психоемоційного стану всіх членів сім'ї, особливо комбатанта;

8) формування умінь чітко розподіляти ролі з відповідними правами й обов'язками; в разі потреби – зміна або обмін ролями;

9) покращення комунікаційного стилю взаємодії у сім'ї (адекватна реакція на критику);

10) створення сприятливих морально і фізично здорових взаємовідносин;

11) програвання найбільш проблемних ситуацій, пошук можливих варіантів їх розв'язання;

12) формування вмінь спільно розв'язувати проблем, переходячи з індивідуального контексту на системний сімейний та будувати гармонійні стосунки зі всіма членами сім'ї;

13) вироблення чітких правил поведінки у сім'ї і прийняття їх кожним членом сім'ї;

14) визначення індивідуальних і сімейних системних цілей.

Вважаємо, що при проведенні сімейної психотерапії з сім'ями військовослужбовців учасників бойових дій обов'язковими є такі етапи:

1) діагностувальний – визначення сімейних проблем;

2) робочий – реконструкція сімейних взаємовідносин;

3) завершальний – підготовка сім'ї самостійно справлятися з виникаючими проблемами.

Розглянемо їх детальніше. Так, діагностувальний етап зосереджений на виявленні сімейних проблем комбатанта. Для цього можна використовувати розроблені В. Сатир (Сатир В., 1992) ключові питання типу: «Чи добре Вам живеться зараз у Вашій сім'ї?», «Чи відчуваєте Ви, що спілкуєтеся з людьми, які Вам подобаються, яких Ви поважаєте, з людьми, які люблять і поважають Вас?», «Бути членом Вашої сім'ї – це цікаво, приємно і радісно?».

Аналіз сімейних проблем матимуть сприятливі результати при використанні особливого набору змістових сімейно-ситуаційних запитань:

1. Пригадайте крайні 3–5 випадків, коли Ви з дружиною (чоловіком) обговорювали важливі проблеми? При цьому скільки разів до кінця зберігали впевненість у своїй правоті?

2. Ви вважаєте, що є доброю людиною, готовою допомогти іншим членам сім'ї?

3. Чи часто Ви просите дружину (чоловіка) допомогти в разі потреби?

4. Чи не йдете Ви назустріч бажанням близьких людей (дружини або чоловіка) на шкоду особистим потребам, інтересам?

5. Чи не занадто часто Ви в розмові з дружиною (чоловіком) посилаєтеся на різні труднощі?

6. Чи немає суперечності між сказаними словами і виразом Вашого обличчя, інтонацією, пантомімікою?

7. Чи не ведете Ви себе таким чином, як би Ваша дружина (чоловік) могла читати Ваші думки? (Сатир В., 1992).

Психологи (Малкина-Пых И. Г., 2005) переконані, що особливість процедури сімейної діагностики полягає в тому, що вона супроводжує сімейну терапію на всіх етапах і визначає вибір психотерапевтичних технік. Її інша особливість полягає в необхідності співвідносити дані, отримані від різних членів сім'ї, із власними враженнями психотерапевта, які склалися на підставі розпитування і спостереження за поведінкою учасників роботи («сім'я очима дитини», «сім'я очима психотерапевта», «які ми насправді»).

Під час робочого етапу відбувається виявлення і прояснення джерел сімейного конфлікту і його ліквідація за допомогою емоційного відреагування кожного члена сім'ї, залученого до конфлікту. Психотерапевт допомагає учасникам конфлікту навчитися говорити мовою, яка зрозуміла всім. Крім того, він бере на себе роль посередника і передає інформацію про конфлікт від одного члена сім'ї до іншого. Важливо, щоби члени сім'ї усвідомили, що будь-який конфлікт можна не тільки переробити, але і попередити, і не допустити. При цьому особливу роль відіграє толерантність, яка передбачає повагу, прийняття і правильне розуміння форм самовираження і прояву людської індивідуальності. Для «реконструкції сімейних відносин» учасники терапії разом обговорюють актуальні сімейні проблеми або в своїй сім'ї,

або у знайомих, родичів. Для цього можна проводити рольовий поведінковий тренінг, у ході якого відбувається навчання правилам конструктивного спору.

На переконання І. Вдовіної (Вдовина И., 2010), у процесі робочого етапу повинні бути активні розпитування, доброзичливі й уважні вислуховування найбільш неприємних переживань, при цьому зменшується афективна напруга, структуруються переживання, активізується цілеспрямована діяльність постраждалих. У результаті змінюється ставлення до ситуації яка вже відбулася, стала реальністю; настає релаксація; підвищується поріг чутливості до психогенного фактору; відбувається відреагування; комбатант відчуває емоційну підтримку. При цьому надзвичайно важливим є тактильний контакт із потерпілим.

На завершальному етапі психотерапевт має визначити, чи були досягнуті «початкові» сформульовані цілі (індивідуальні і системні сімейні) і покращився загальний психоемоційний стан кожного члена сім'ї? Окрім цього на завершальному етапі, на думку І. Малкіної-Пих (Малкина-Пых И. Г., 2005), необхідно проводити так звану екологічну перевірку – створення членами сім'ї образу свого майбутнього. Для цього на останньому занятті учасникам пропонують уявити себе в майбутньому: як вони взаємодіють, що у них виходить і що не виходить. Обговорення цих образів допомагає визначити найбільш успішні шляхи використання отриманих навичок.

У контексті нашого дослідження цікавими є рекомендації для членів сімей військовослужбовців перед їх поверненням додому, розроблені І. Вдовіною (Вдовина И., 2010). До найбільш вагомих відносимо такі:

1. Необхідно уважно вислуховувати розповіді свого партнера про те, що йому довелося пережити. Дуже важливо дати йому виговоритися в комфортній обстановці моральної підтримки близької і коханої людини.

2. Проявіть увагу і терпіння до проблем близької людини, які неминуче виникають після бойового стресу, до її психологічного дискомфорту, підвищеної дратівливості, можливого тривалого депресивного стану – це тимчасове явище, допоможіть їй із ним впоратися.

3. Необхідно враховувати, що за час розлуки ви всі змінилися, необхідно якийсь час, щоб знову звикнути один до одного.

4. Створіть сприятливу інтимну обстановку, дайте зрозуміти партнеру, що ви його потребуєте і що підете йому назустріч.

5. Не заохочуйте вживання алкоголю.

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок у досліджуваному напрямі. На сучасному етапі розвитку сімейної психотерапії одним із найбільш перспективних напрямів з економічної і терапевтичної точок зору прийнято вважати системний. Його представники розглядають сім'ю як цілісну систему. При цьому підході окрема людина не є клієнтом і об'єктом впливу, клієнтом є вся сім'я. Сімейна психотерапія орієнтована на зміну процесів психологічної природи – стосунків у сім'ї військовослужбовця, взаємне задоволення потреб родини і базується на застосуванні психологічних закономірностей спілкування і процесів підсвідомості, свідомості і самосвідомості особистості. З'ясовано, що сімейна психотерапія реалізується за такими стратегіям: психотерапія сім'ї, в сім'ї і сім'єю. При цьому можливі такі її форми – індивідуальна з кожним членом сім'ї військовослужбовця; спільна психотерапія подружжя й змішана психотерапія. Будь-які з цих форм можуть бути короткостроковими і довготривалими.

Отже, сімейна психотерапія є складовою та умовою здійснення реабілітації комбатантів. Її ефективність залежатиме від принципів, цілей, поетапності проведення, вибору психотерапевтичних методів і технік.

У подальших напрацюваннях зупинимось на розробці тренінгової програми у контексті здійснення сімейної психотерапії з сім'ями комбатантів.

Список використаних джерел:

1. Березовец В. В. Социально-психологическая реабилитация ветеранов боевых действий : дис... канд. псих. наук : 19.00.05 / Владимир Васильевич Березовец. Москва: РГБ, 1997. 139 с.

2. Бондаренко В. В. Надання психологічної допомоги прикордонникам та членам їх сімей як важливий компонент діяльності офіцерів по роботі з персоналом. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України (Сер.: Педагогічні та психологічні науки)*. 2013. № 2 (67). С. 282–292.
3. Вдовина И. В. Посттравматические стрессовые расстройства у военнослужащих и их реабилитация. [Электронный ресурс]. *Психологическая газета*. 2010. Режим доступа : <https://psy.su/feed/2307/>
4. Денисов А. А. Социальная реабилитация российских военнослужащих -участников вооруженных конфликтов : дис. ... канд. социол. наук: 22.00.04 / Андрей Александрович Денисов. Новочеркасск : РГБ 2006. 171 с.
5. Клиническая психология: словарь / под ред. Н. Д. Твороговой. Москва : ПЕР СЭ, 2007. 416 с.
6. Креймер Д. О. Запорожець Психологічні засади травматерапії сімей учасників бойових дій. *Вісник*. 2016. № 3 (31). С. 43–47.
7. Малкина-Пых И. Г. Семейная терапия. Справочник практического психолога. Москва : Эксмо 2005. 1220 с.
8. Могилев В. А. Педагогические аспекты социальной реабилитации инвалидов военной службы : дис...канд. пед. наук : 13.00.01 / Валерий Александрович Могилев. Великий Новгород, 2000. 153 с.
9. Мягер В. К. Т. М. Мишина Семейная психотерапия при неврозах: метод. реком. Ленинград, 1976. 13 с.
10. Психология общения. Энциклопедический словарь / Под общ. ред. А. А. Бодалева. Москва: Изд-во «Когито-Центр» 2011. 600 с.
11. Сатир В. Как строить себя и свою семью. Москва: Педагогика-Пресс 1992. 199 с.
12. Эйдемиллер Э. Г. Психология и психотерапия семьи. 4-е изд. СПб. : Питер, 2008. 672 с.

References

1. Berezovec V. V. Social'no-psihologicheskaya reabilitaciya veteranov boevykh deystvij : Dis... kand. psih. nauk : 19.00.05 / Vladimir Vasil'evich Berezovec. M. : RGB, 1997. 139 s. (rus.)

2. Bondarenko V. V. Nadannia psykholohichnoi dopomohy prykordonnykam ta chlenam yikh simei yak vazhlyvyi komponent diialnosti ofitseriv po roboti z personalom. *Zbirnyk naukovykh prats Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy (Serii: pedahohichni ta psykholohichni nauky)*. 2013. № 2 (67). S. 282–292. (ukr.)
3. Vdovina I. V. Posttravmaticheskie stressovye rasstrojstva u voennosluzhashchih i ih rehabilitaciya [Ehlektronnyj resurs] Psihologicheskaya gazeta. 2010. 13 maya. Rezhim dostupa : <https://psy.su/feed/2307/> (rus.)
4. Denisov A. A. Social'naya rehabilitaciya rossijskih voennosluzhashchih -uchastnikov vooruzhennyh konfliktov : Dis. ... kand. sociol. nauk: 22.00.04 / Andrej Aleksandrovich Denisov. Novocherkassk : RGB, 2006. 171 s. (rus.)
5. Klinicheskaya psihologiya : slovar' / Pod red. N. D. Tvorogovoj. M. : PER SEH, 2007. 416 s. (rus.)
6. Kreimer D. O. Zaporozhets Psykholohichni zasady travmaterapii simei uchasnykiv boiovykh dii Visnyk. 2016. № 3 (31). S. 43–47. (ukr.)
7. Malkina-Pyh I. G. Semejnaya terapiya. Spravochnik prakticheskogo psihologa. M. : EHksmo 2005. 1220 s. (rus.)
8. Mogilev V. A. Pedagogicheskie aspekty social'noj rehabilitacii invalidov voennoj sluzhby : Dis...kand. ped. nauk : 13.00.01 / Valerij Aleksandrovich Mogilev. Velikij Novgorod, 2000. 153 s. (rus.)
9. Myager V. K. Mishina T. M. Semejnaya psihoterapiya pri nevrozah: Metodicheskie rekomendacii. L. 1976. 13 s. (rus.)
10. Psihologiya obshcheniya. EHnciklopedicheskij slovar' / Pod obshch. red. A. A. Bodaleva. M. : Izd-vo «Kogito-Centr» 2011. 600 s. (rus.)
11. Satir V. Kak stroit' sebya i svoyu sem'yu. M. : Pedagogika-Press 1992. 199 s. (rus.)
12. Ehjdemiller E. G. Psihologiya i psihoterapiya sem'i. 4-e izd. SPb. : Piter, 2008. 672 s. (rus.)

Юрий Леонидович Бриндиков,

кандидат психологических наук, доцент,
доцент кафедры социальной работы и социальной педагогики,
Хмельницкий национальный университет,

ул. Гоголя 58/9, м. Хмельницький
ORCID iD: orcid.org/0000-0002-5621-2112
bryndik@i.ua

Бриндиков Ю. Л.

ПОТЕНЦИАЛ СЕМЕЙНОЙ ТЕРАПИИ В ПРОЦЕССЕ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ РЕАБИЛИТАЦИИ СЕМЕЙ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ УЧАСТНИКОВ БОЕВЫХ ДЕЙСТВИЙ

Аннотация

В статье рассмотрена сущность семейной психотерапии как научной категории в психологической литературе. Представлены характерные признаки семей комбатантов, проблемы и факторы, по-разному влияющие на функционирование семей военнослужащих участников боевых действий. Обоснована целесообразность проведения семейной психотерапии в процессе осуществления реабилитационной деятельности с комбатантами. Сосредоточено главное внимание на определении целей семейной психотерапии, выделении и характеристике ее этапов – диагностическом, рабочем, завершающем.

Ключевые слова: *семейная психотерапия, реабилитация, комбатанты, семьи военнослужащих участников боевых действий.*

Yurii Bryndikov,

Candidate of Psychological Sciences, associate professor
Associate professor of the department of social work and social
pedagogy,
Khmelnitsky national university
Gogol 58 St. / 9, Khmelnytsky city
ORCID iD: orcid.org/0000-0002-5621-2112
bryndik@i.ua

Bryndikov Y.

THE POTENTIAL OF FAMILY THERAPY IN THE PROCESS OF THE IMPLEMENTATION OF THE REHABILITATION OF THE SERVICEMEN THE COMBATANTS' FAMILY

Abstract

It is proved the expediency of conducting family psychotherapy in the process of carrying out the rehabilitation activities with the combatants. There are presented the characteristic features of the combatants' families. There are also presented problems and factors that affect the functioning of the servicemen the combatants' families in different ways. The most significant are the high level of anxiety and aggressiveness of the servicemen. Also there are problems in upbringing children, reintegration of the combatant into a family. The article deals with the essence of the family psychotherapy as a scientific category in psychological literature. It is understood as a special type of psychotherapy, aimed at the correction of interpersonal relationships, elimination of emotional disorders in the family. The preference is given to a systemic approach. Concerning this approach the family is an integral system. There are defined the principles of family psychotherapy. There are such principles as: respect for the intimate aspects of family life; informing the family about the possible psychological consequences of the war; a combination of psychological assistance with the social support for the family; psychotherapeutic intervention in the family life.

The main focus is on the definition of goals of family psychotherapy. The main goal is the diagnosis and improvement of the psycho-emotional state of each family member; the formation of skills to clearly distribute roles with the respective rights and responsibilities; improvement of communication style of interaction in the family, creation of favorable moral and physically healthy relationships in the family. It is established that the family psychotherapy can be conducted individually with each member of the serviceman's family. Also it can be conducted together with the whole family, or integrally. The article distinguishes and describes the stages of the family psychotherapy. The diagnostic phase focuses on the identifying of the combatant's family problems. During the working phase we should identify, clarify and eliminate the family conflict. The final stage involves an analysis of the goals achieved. Also it involves the improvement of the general psycho-emotional state of each family's member.

Key words: family psychotherapy, rehabilitation, combatants, servicemen the combatants' families.

УДК 378.016:811.163.1]:004.7

КОМП'ЮТЕРНИЙ КОНТРОЛЬ ЗНАНЬ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ (НА МАТЕРІАЛІ СТАРОСЛОВ'ЯНСЬКОЇ МОВИ)

Людмила Еммануїлівна Довбня,

кандидат філологічних наук, доцент

кафедра української лінгвістики та методики навчання
ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний
університет імені Григорія Сковороди»
м. Переяслав-Хмельницький, Україна
ORCID ID: orcid.org/0000-0001-5353-3327

Петро Іванович Довбня,

кандидат педагогічних наук, доцент

кафедра математики, інформатики та методики навчання
ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний
університет імені Григорія Сковороди»
м. Переяслав-Хмельницький, Україна
ORCID ID: orcid.org/0000-0001-6910-7488

Анотація

У статті висвітлені навчальні, методичні й технологічні аспекти використання тестування як одного із засобів поточного контролю знань, умінь і навичок студентів-філологів вищих навчальних закладів у процесі опанування курсу старослов'янської мови в комп'ютерній системі easyQuizzy та інтернет-сервісі Google Форми. Старослов'янська мова належить до навчальних дисциплін історико-лінгвістичного циклу і є доволі складною для усвідомлення студентами. З огляду на це доцільним є впровадження в навчальний процес майбутніх фахівців у сфері української мови й літератури інноваційних комп'ютерних технологій, які дають змогу ефективно здійснювати контроль знань і акцентувати увагу на прогалинах при мінімумі затрачених зусиль і часу. У сфері лінгводидактики вищої школи

приділяється недостатня увага комп'ютерним технологіям навчання, чим, власне, і зумовлюється актуальність і наукова новизна статті, у якій висвітлено можливості комп'ютерних технологій у процесі здійснення проміжного тестового контролю із старослов'янської мови, визначено їх роль у формуванні лінгвістичної компетентності філологів.

Ключові слова: *старослов'янська мова, вищий навчальний заклад, навчальний процес, студенти-філологи, тестування, комп'ютерні технології, комп'ютерний контроль, тестове завдання, види тестів, Google Форми, easyQuizzy.*

Постановка проблеми в контексті сучасної педагогічної науки та її зв'язок із важливими науковими і практичними завданнями. У фаховій підготовці філолога-україніста значну роль відіграють історико-лінгвістичні дисципліни: старослов'янська мова, історична граматики української мови та історія української літературної мови, які не лише дають змогу студентам опанувати історію розвитку мови загалом та окремих її фактів на фонетичному, лексичному чи граматичному рівнях, а й закладають підвалини для вміння застосовувати порівняльно-історичний метод як головний інструмент у наукових діяхронічних дослідженнях. У процесі опанування зазначених дисциплін майбутні філологи ознайомлюються із законами внутрішнього розвитку мови, що є надзвичайно важливим для усвідомлення ними фактів сучасної системи української загальнонародної мови – як літературної її форми, так і діалектних проявів.

Розробник типової програми із старослов'янської мови М.Ф. Станівський звертав увагу на те, що у зв'язку зі складністю та своєрідністю курсу «...викладач має добирати найефективніші методи і прийоми для того, аби студенти змогли оволодіти як теоретичною, так і практичною частиною курсу; викладач повинен інтенсивно використовувати наочність та активно керувати самостійною роботою студентів з метою навчити їх

здобувати знання, систематизувати їх і застосовувати на практиці» (Довбня Л., 2014, с. 156).

Автор посібника із старослов'янської мови для студентів-філологів І. Б. Царалунга зазначає: «Навчальний процес вимагає модернізації, адекватної вимогам сьогодення. А це можливо здійснити тільки шляхом широкого впровадження у практику роботи вищих навчальних закладів комп'ютерних засобів і методів одержання, обробки і передачі інформації, які гарантують якісні зміни в діяльності викладача і студентів. У зв'язку з цим з особливою гостротою постає питання про створення нового покоління інформаційно-методичного забезпечення навчального процесу на основі комп'ютерних мультимедійних технологій, що дозволяють об'єднувати в одній комп'ютерній програмно-технічній системі текст, звук, відеозображення, графічне зображення та анімацію» (Царалунга І. Б., 2008). Ще відомий педагог Я. А. Коменський у своїй праці «Велика дидактика» писав: «...Все, що тільки можна, давати для сприймання чуттям, а саме: видиме – для сприймання зором, чутне – слухом, запахи – нюхом, доступне дотикові – через дотик. Якщо будь-які предмети відразу можна сприйняти кількома чуттями, нехай вони відразу сприймаються кількома чуттями...» (Коменський Я. А., 1940, с. 15).

Традиційно у процесі навчання старослов'янської мови значна увага приділяється опануванню нового матеріалу під час лекцій, практичних занять та самостійної роботи. Водночас вважаємо за необхідне звернути увагу на необхідність як проміжного, так і підсумкового контролю знань студентів, який з метою економії часу та більшої об'єктивності варто проводити засобами комп'ютерної техніки. Комп'ютерні тести високотехнологічні, що дає змогу оптимізувати саму процедуру контролю. Є можливість тестувати велику кількість студентів одночасно. За допомогою електронного журналу викладач швидко отримує інформацію про результат. Процес перевірки знань студентів значно

об'єктивується і звільняється від суб'єктивізму з боку викладача. За допомогою комп'ютерного тестування студент може сам критично оцінити свій рівень знань.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Вивченню старослов'янської мови приділено увагу в наукових працях В. М. Баденкової, Т. В. Булгакової, Т. Л. Видайчук, О. І. Леути, І. Б. Царалунги та інших дослідників.

Виділення невирішених раніше частин проблеми. Однак, аспект інтеграції різних галузей знань (*інтердисциплінарність*) іще не перебував у полі зору лінгводидактів – викладачів старослов'янської мови. Власне цим і зумовлюються актуальність і наукова новизна статті.

Мета статті – сформувати вимоги до тестів із старослов'янської мови, виокремити основні їх типи, показати можливості комп'ютерних технологій для здійснення проміжного тестового контролю із старослов'янської мови (після опанування студентами розділу «Фонетика»), визначити їх роль у формуванні лінгвістичної компетентності філологів.

Виклад основного матеріалу. При складанні тестових завдань із старослов'янської мови слід дотримуватися правил конструювання тестових завдань:

1. Слід уникати перевірки тривіальних або надмірно вузькоспеціальних знань. Кожне тестове завдання має перевіряти відповідний рівень засвоєння знань.

2. При формуванні умови тестового завдання бажано використовувати *простіщення*, тому що дуже короткі (у телеграфному стилі) формулювання, як правило, є багатозначними, а непомірно розлогі фрази ускладнюють розуміння завдання, викликають утому. Умова має бути *чіткою, зрозумілою*, не містити багатозначних понять, рідко вживаних слів, сленгізмів, діалектизмів.

3. Варіанти відповідей мають бути однорідними.

4. Відомості, що містяться в одному тестовому завданні, не повинні давати відповідь на інше тестове завдання.

5. Не рекомендується використовувати як правильну відповідь чи дистрактор фрази «жоден варіант відповіді неправильний», «немає правильної відповіді», «усі відповіді правильні», «інколи», «ймовірно» тощо[5].

Тестові завдання бувають чотирьох форм [8].

Перша форма – завдання з вибором однієї або кількох правильних відповідей.

Тестове завдання цієї форми складається із двох частин: умови, яка описує певну проблему та ставить завдання перед екзаменованим; варіантів відповідей, серед яких як мінімум одна є правильною чи найкращою відповіддю, а решта – дистрактори – є неправильними відповідями.

Завдання першої форми мають три варіанти відповідей:

- а) вибір однієї правильної відповіді;
- б) вибір найкращої правильної (повної) відповіді;
- в) вибір кількох правильних відповідей.

Наприклад:

1. Вказати фонетичний процес, що спричинив розвиток носових голосних:

- а) Занепад зредукованих;
- б) дія закону відкритих складів;
- в) II палаталізація задньоязикових;
- г) взаємодія приголосних із наступним [j].

2. Оберіть приклади, що ілюструють наслідки процесу II палаталізації задньоязикових:

- а) моуха – мушка
- б) нога – нози
- с) нога – ножька
- д) ректи – нарицати
- е) моушка – моус□
- ф) писати – пиш□
- г) носити – нош□

Друга форма – завдання відкритого типу.

У завданнях відкритого типу не даються готові відповіді, студентів потрібно вписати правильну відповідь у відведеному місці.

Завдання відкритої форми вимагають від студента самостійного формулювання правильної відповіді на поставлене запитання та відповідного її оформлення (записати одним словом, цифрою, буквою, словосполученням або підготувати розгорнуту відповідь на кілька сторінок). До завдань відкритого типу належать:

- 1) завдання з пропусками;
- 2) завдання на доповнення;
- 3) завдання з короткою відповіддю;
- 4) завдання з розгорнутою відповіддю.

Наприклад.

1. Із поданого переліку (є, ь, ѣ, Ѧ) обрати і вставити замість крапок пропущену літеру: Л...сь, д...дъ, м...со, ж...ти, д...нь.

2. Доповнити речення:

Монофтонгізація праслов'янських дифтонгів зумовлена...

3. Завершити фразу:

У старослов'янській мові внаслідок монофтонгізації дифтонгів утворилися такі голосні:...

Третя форма – завдання на встановлення відповідності.

У завданнях цієї форми встановлюється відповідність елементів одного стовпця елементам іншого. Цей формат належить до категорії логічних пар і називається ще форматом розширеного вибору. Завдання цього типу складається з інструкції-завдання та двох колонок. Одна колонка (ліворуч) – це перелік вихідних умов (слів, словосполучень, речень, дат, термінів тощо), до яких студент має відшукати відповідь у другій колонці (праворуч), котру називають списком відповідей. Студент має порівняти матеріал лівої і правої колонок та утворити правильні логічні пари.

Наприклад.

1. Установити праслов'янські відповідники старослов'янських слів:

Краль	*kǣvъ
Крава	*vъlchvъ
Кръвъ	*korva
влѣхвъ	*korlъ

2. Вибрати правильну відповідь.

І. Ягич	започаткував видання «Енциклопедії слов'янської філології»
Н. Ван-Вейк	визначив основні тенденції розвитку праслов'янської мови, які зумовили пізніші особливості окремих слов'янських мов
Ф. Міклошич	здійснив детальний опис граматики окремих слов'янських мов із залученням даних праслов'янської і старослов'янської мов у праці «Порівняльна граматика слов'янських мов»
В. Вондрак	створив 2-томну порівняльну граматику слов'янських мов
І. Бодуен де Куртене	дослідив процес третьої палаталізації задньоязикових
О. Востоков	установив звукове значення юсів

Четверта форма – завдання на встановлення правильної послідовності.

У цьому тестовому завданні студент має встановити правильну послідовність елементів, дій, подій, операцій тощо. У зарубіжній класифікації цю форму не виокремлюють, а розглядають як варіант завдання з вибором правильної відповіді або як завдання відкритого типу, коли студент сам має вписати правильну, на його думку, послідовність.

Завдання четвертої форми застосовуються для реалізації обох функцій тестів – контролюючої та навчальної, воно призначене насамперед для перевірки сформованості алгоритмічного мислення та алгоритмічних знань і вмінь, навичок пізнавальної діяльності. Цей формат завдань природніший для старослов'янської мови.

Наприклад. Встановити послідовність розвитку вторинного приголосного: [dj]>[d'j]>[d'd']>[d:]>[d'zd']>[žd'].

Сьогодні викладач має значний вибір програмних засобів, що дають змогу створювати власні комп'ютерні тести. Роботу з тестовими програмами технічно можна організувати у двох варіантах.

Перший варіант – це виконання завдань у тестовій програмі, що встановлена на персональний комп'ютер. Це можуть бути такі комп'ютерні тестові програми: Assistent,

MyTestX, easyQuizzy, Айпен, Майстер-Тест, SunRav, TestOfficePro, Keepsoft, TestMakerVV2.6.

Другий варіант: студенти можуть працювати в режимі on-line, тобто з безпосереднім доступом до Інтернету. Зауважимо, що кількість онлайн-ресурсів зростає з космічною швидкістю. Назвемо декілька із них: Google Форми, GoPollock, Quizlet, Proprofs, Kahoot!, ClassMarker, Plickers, Easy Test Maker, OnlineTestPad. Для успішного використання в аудиторії потрібний комп'ютер/ноутбук/планшет у вчителя та ноутбук/планшет/смартфону студентів.

При виборі конструктора тестів викладачу необхідно визначити для себе пріоритети: які тести йому потрібні і в якому форматі. Він повинен чітко орієнтуватися або на дистанційне навчання, або на роботу в комп'ютерному класі, або на групові та фронтальні форми роботи в класі з інтерактивною дошкою, мобільними пристроями.

Продемонструємо приклади створення комп'ютерних тестів для обох варіантів.

Програма easyQuizzy дає змогу створювати професійні тести для проведення комп'ютерного тестування. Простий і зрозумілий інтерфейс easyQuizzy дає змогу з першої спроби і в короткий термін створити потрібний тест (Рис. 1-2). Редактор easyQuizzy простий у використанні, доступний і зрозумілий для створення тесту. Його застосування не вимагає локальної мережі та обов'язкової бази даних студентів і не потребує встановлення додаткових програм. Тести easyQuizzy можна запускати із флешки або компакт-диска, відправляти електронною поштою, розміщувати в Інтернеті або копіювати на всі комп'ютери в навчальній аудиторії[9].

Редактор тестів easyQuizzy дає змогу:

- обирати мову зі списку можливих варіантів;
- створювати тести з необмеженою кількістю питань і необмеженою кількістю варіантів відповідей для кожного питання;

- використовувати в тестах питання таких типів: альтернативний вибір, вибір однієї правильної відповіді, вибір кількох правильних відповідей, встановлення правильної послідовності, встановлення відповідності та вільна відповідь (Рис. 3);

- додавати до складу запитань і відповідей зображення, формули (підтримуються редактори формул Microsoft Equation і Design Science Math Type) і спеціальні символи;

- налаштовувати складність тестів: задавати запитання в довільному порядку або ставити обмежену кількість випадкових запитань із загального списку, перемішувати варіанти відповідей для кожного питання, обмежувати час тестування (Рис. 4);

- для підсумкового оцінювання використовувати систему з будь-якою кількістю оцінок (Рис. 4);

- зберігати створений текст в одному файлі, який не потребує інсталяції на іншому ПК під час його редагування;

- фіксувати час проходження тесту;

- створювати протокол тесту, який можна зберігати в окремому файлі з розширенням rtf чи роздрукувати;

- автоматично створювати службові відомості, такі як дата, час проходження тесту, загальна, опрацьована і правильна кількість відповідей, відсоткове співвідношення правильних відповідей до загальної кількості;

- програма easyQuizzy підтримує конвертування тестів, створених в інших тестових програмах, з можливістю їх редагувати, доповнювати та зберігати.

Також важливою функцією цієї програми є захист тест-файлів паролем доступом до їх завантаження й редагування.

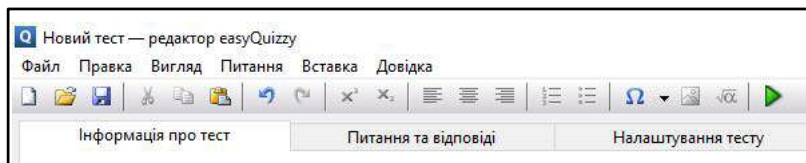


Рис.1. Інтерфейс програми easyQuizzy

Інформація про тест Питання та відповіді Налаштування тесту

Назва тесту:
Старослов'янська мова

Опис тесту:
Тест перевіряє знання студентів щодо основних тенденцій розвитку вокалізму і консонантизму слов'янських мов загалом і старослов'янської зокрема. Тестова база містить 30 завдань

Автор:
Довбня Людмила Емануїлівна

Рис.2. Інформація про тест

Інформація про тест Питання та відповіді Налаштування тесту

1. **новий тесту**

Додати питання

Тип питання:
Вибір однієї правильної відповіді

Питання:

Варіанти відповідей:

○ Правильна відповідь

Тип питання:

- Вибір однієї правильної відповіді
- Альтернативний вибір**
- Вибір однієї правильної відповіді
- Вибір кількох правильних відповідей
- Встановлення правильної послідовності
- Встановлення відповідності
- Вільна відповідь

Рис.3 Типи тестових завдань

Рис.4. Налаштування тесту та інтернаціональна система оцінювання

Простим у використанні є також інтернет-сервіс Google Форми. За його допомогою можна швидко створити тест танадіслатийого студентам електронною поштою або вбудувати у свій сайт за допомогою спеціального коду. Зазначимо також доступність цього сервісу, адже форма зберігається в хмарі. Якщо ви працюєте з різних пристроїв або ваш жорсткий диск пошкодився, форма залишиться доступною при наявності посилання. Такий сервіс безкоштовний і адаптований під мобільні пристрої. Створювати, переглядати, редагувати й пересилати форми можна з телефону і планшета.

Google Форми збирають і професійно оформляють статистику відповідей, тому викладач може відразу братися до аналізу результатів.

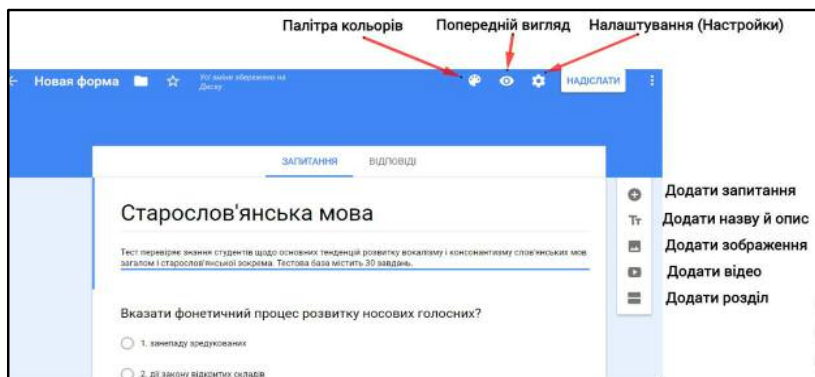


Рис. 5. Інтерфейс Google Форми

Покажемо алгоритм створення онлайн-тестування за допомогою Google Форми.

1. Зайти у свій обліковий запис Gmail, якщо ж його немає, то для створення тесту доведеться зареєструвати пошту Google.

2. Відкрити сторінку docs.google.com/forms. У правому нижньому куті натиснути на кнопку



«створити

форму» – і форма для створення тестування відкриється автоматично.

3. Натиснути на кнопку **Tt** та додати назву тесту і його опис (Рис. 5).

4. Вибрати тип запитання (Рис. 6). Пропонуються такі типи завдань: **з варіантами відповідей, абзац, прапорці, спадний список, лінійна шкала, таблиця з варіантами відповідей, сітка прапорців, дата, час, шкала**. Для створення тестових завдань підходять тільки такі типи відповідей: **з варіантами відповіді (вибір однієї правильної відповіді із декількох), прапорці (вибір декількох правильних відповідей), спадний список (вибір однієї правильної відповіді зі списку, який випадає),** тому що тільки в цих варіантах можливість налаштування автоматичного оцінювання в балах за правильну відповідь.

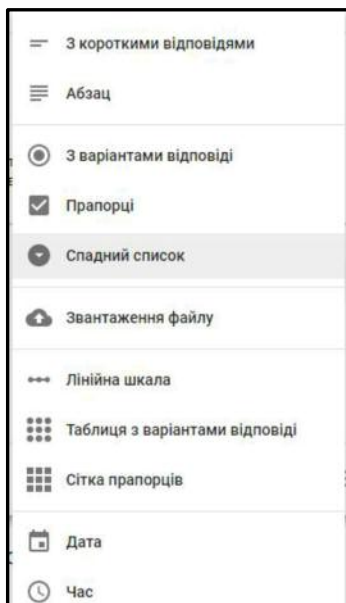


Рис. 6. Типи запитань в Google Форми

5. Щоб знати, хто із студентів відповів на завдання тесту, слід у першому завданні вказати прізвище та ім'я, курс і групу. Щоб додати питання, необхідно скористатися кнопкою + «Додати питання» (Рис. 5). Питання можна поміняти місцями, для цього слід навести курсор на питання, затиснути ліву кнопку миші й перетягти питання в потрібне місце форми. Зробіть кожне питання тесту обов'язковим, натиснувши на відповідну кнопку. Якщо студент забуде відповісти на якесь питання, то форма не прийме його відповідь і нагадає, яке запитання він пропустив.

6. Щоб додати до тесту фото або відео, потрібно натиснути на кнопку  «вставити зображення» або на

кнопку  «вставити відео» (Рис. 5). Вибраний об'єкт буде доданий на сторінку у вигляді окремого блоку, який можна буде підтягти до потрібного питання.

7. Щоб подивитися, як виглядатиме форма, можна скористатися функцією «Перегляд» у верхньому правому куті шаблону форми (Рис. 5).

8. Після того, як будуть сформульовані всі питання, можна налаштувати дизайн створеного тесту. Для цього необхідно вибрати функцію «Палітра кольорів», натиснувши на кнопку . Ця функція дає можливість

підібрати інший колір фону форми, розмістити якийсь малюнок у шапці форми, вибрати колір фону і сторінки, налаштувати шрифти. Налаштований шаблон можна буде зберегти й використовувати в інших тестах.

9. Після налаштування зовнішнього вигляду форми потрібно здійснити загальні налаштування (Рис. 7а.) та налаштування тесту (Рис. 7б).

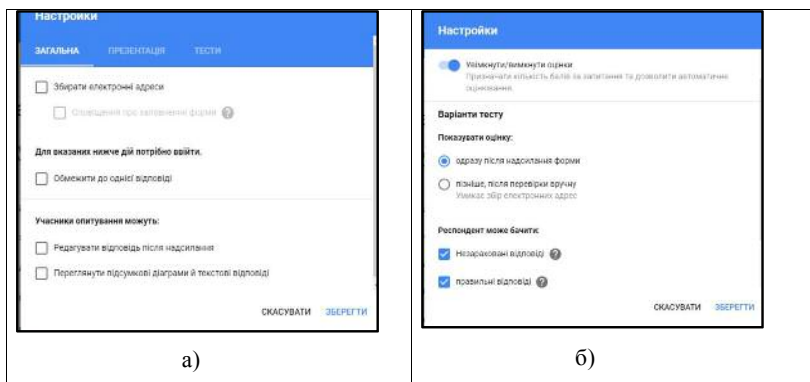


Рис. 7. Загальні налаштування (а) та налаштування тесту (б)

10. Перейти до шаблону форми і відзначити правильні відповіді та кількість балів за ці відповіді. Для цього потрібно натиснути лівою кнопкою мишки на посилання «ключ опитування» в питанні тесту та вибрати правильну відповідь і кількість балів за правильну відповідь.

11. Коли тест буде готовий, слід натиснути на білу кнопку «Надіслати» у правому верхньому куті. Якщо студент натисне «Посилання відправити», то він зразу ж побачить результат тесту: свої відповіді й отримані бали.

Відповіді студентів автоматично зберігаються у Формях, а статистику відповідей, зокрема у вигляді діаграми, також можна переглянути просто у формі (Рис. 8). Результати тестування можна відкривати і в таблиці (Рис. 9).

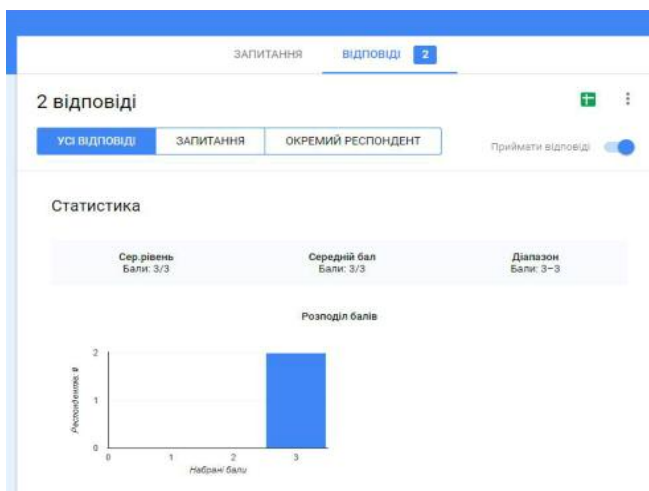


Рис. 8. Статистика відповідей

№	Дата	Результат	Відповідь 1	Відповідь 2	Відповідь 3	Відповідь 4	Відповідь 5	Відповідь 6	Відповідь 7	Відповідь 8
1	16.01.2018 13:18:07	3/3	Правильно	Правильно	Правильно	Правильно	Правильно	Правильно	Правильно	Правильно
2	16.01.2018 13:20:24	3/3	Правильно	Правильно	Правильно	Правильно	Правильно	Правильно	Правильно	Правильно

Рис. 9.Зведена таблиця відповідей

Висновки. З огляду на складність історико-лінгвістичних дисциплін, у т. ч. і старослов'янської мови, викладач має добирати ефективні форми й методи навчання, які сприяють не лише засвоєнню студентами програмового матеріалу, спрямованого на розуміння діалектики розвитку слов'янських мов, а й формуванню вмінь логічного мислення та значному розширенню лінгвістичної ерудиції. До них перш за все слід віднести інноваційні технології, зокрема тестові завдання різного типу як для проміжного, так і для модульного контролю. Особливе місце належить комп'ютерним тестам, які дають змогу досить об'єктивно оцінити рівень знань, умінь та

навичок студентів за умови дотримання правил, методичних і технологічних аспектів при їх укладанні. Це дасть змогу перевести на вищий рівень методику викладання старослов'янської мови у вищій школі.

Список використаних джерел:

1. Баденкова В. М. Лінгводидактичні основи викладання старослов'янської мови у ВНЗ. Наукові записки Острозького національного університету імені Івана Франка. Сер. «Філологічна». 2013. Вип. 40. С. 172 – 176.
2. Видайчук Т. Л. Значення історико-лінгвістичних дисциплін у системі підготовки вчителя-філолога. Педагогічний процес: теорія і практика. 2015. № 1-2 (46 – 47). С. 67 – 71.
3. Довбня Л. Педагогічна специфіка вивчення старослов'янської мови студентами-філологами в умовах кредитно-модульної системи. «Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». 2010. № 19. С. 43 – 49.
4. Довбня Л. Роль старослов'янської мови у процесі фахового формування філолога-україніста. «Проблеми та перспективи розвитку науки на початку третього тисячоліття у країнах Європи та Азії»: матер. VII Міжнарод. науково-практ. інтернет-конф. (Переяслав-Хмельницький, 1-2 лист. 2014). 2014. С. 155 – 157.
5. Карташова І. І., Прохоренков В.М. Тестування в системі моніторингу якості знань студентів: навчально-метод. посіб. Херсон: Вид-во ХДУ, 2013. 116 с.
6. Коменський Я. А. Велика дидактика. Вибрані твори. Т. 1. Київ, 1940. 398 с.
7. Леута О. І. Старослов'янська мова: підручник. Київ: Вища школа, 2001. 255 с.
8. Сергієнко В. П., Кухар Л. О. Методичні рекомендації зі складання тестових завдань. Київ, НПУ, 2011. 41 с.
9. Сіденко О. М. Програма для тестування EASYQUIZZY. Комп'ютер у школі та сім'ї. 2010. № 5. С. 17-18.

10. Царалунга І.Б. Наукові засади вивчення курсу «Старословянська мова». [Електронний ресурс]. URL: http://eprints.zu.edu.ua/18287/1/Царалунга_18.pdf

References:

1. Badenkova V. M. Lihvodydyaktychni osnovy vykladannia staroslovianskoi movy u VNZ. Naukovi zapysky Ostrozkoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Franka. Ser. «Filolohichna». 2013. Vyp. 40. S. 172 – 176.
2. Vydaichuk T. L. Znachennia istoryko-lynhvistychnykh dystsyplin u systemi pidhotovky vchytelia-filoloha. Pedahohichnyi protses: teoriia i praktyka. 2015. № 1-2 (46 – 47). S. 67 – 71.
3. Dovbnia L. Pedahohichna spetsyfika vyvchennia staroslovianskoi movy studentamy-filolohamy v umovakh kredytno-modulnoi systemy. «Humanitarnyi visnyk DVNZ «Pereiaslav-Khmelnyskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni Hryhoriia Skovorody». 2010. № 19. S. 43 – 49.
4. Dovbnia L. Rol staroslovianskoi movy u protsesi fakhovoho formuvannia filoloha-ukrainista. «Problemy ta perspektyvy rozvytku nauky na pochatku tretogo tysiacholittia u krainakh Yevropy ta Azii»; mater. VII Mizhnarod. naukovo-prakt. internet-konf. (Pereiaslav-Khmelnyskyi, 1-2 lyst. 2014). 2014. S. 155 – 157.
5. Kartashova I. I., Prokhorenkov V.M. Testuvannia v systemi monitorynhu yakosti znan studentiv: navchalno-metod. posib. Kherson: Vyd-vo KhDU, 2013. 116 s.
6. Komenskyi Ya. A. Velyka dydaktyka. Vybrani tvory. T. 1. Kyiv, 1940. 398 s.
7. Leuta O. I. Staroslovianska mova: pidruchnyk. Kyiv: Vyshcha shkola, 2001. 255 s.
8. Serhiienko V. P., Kukhar L. O. Metodychni rekomendatsii zi skladannia testovykh zavdan. Kyiv, NPU, 2011. 41 s.
9. Sidenko O. M. Prohrama dlia testuvannia EASYQUIZZY. Kompiuter u shkoli ta simi. 2010. № 5. S. 17-18.
10. Tsaralunha I.B. Naukovi zasady vyvchennia kursu «Staroslovianska mova». [Elektronnyi resurs]. URL: http://eprints.zu.edu.ua/18287/1/Tsaralunha_18.pdf

Людмила Эммануиловна Довбня,

кандидат филологических наук, доцент,
кафедра украинского языка и методики обучения
ГБУЗ «Переяслав-Хмельницкий государственный
педагогический университет имени Григория Сковороды»
г. Переяслав-Хмельницкий, Украина
ORCID ID: orcid.org/0000-0001-5353-3327
E-mail: ljudmila_d@ukr.net

Петр Иванович Довбня,

кандидат педагогических наук, доцент,
кафедра математики, информатики и методики обучения
ГБУЗ «Переяслав-Хмельницкий государственный
педагогический университет имени Григория Сковороды»
г. Переяслав-Хмельницкий, Украина
ORCID ID: orcid.org/0000-0001-6910-7488
E-mail: do_bre@ukr.net

Довбня Л. Э., Довбня П. И.

КОМПЬЮТЕРНЫЙ КОНТРОЛЬ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ- ФИЛОЛОГОВ (НА МАТЕРИАЛЕ СТАРОСЛАВЯНСКОГО ЯЗЫКА)

Аннотация

В статье освещены учебные, методические и технологические аспекты использования тестирования как одного из средств текущего контроля знаний, умений и навыков студентов-филологов высших учебных заведений в процессе овладения курсом старославянского языка в компьютерной системе easyQuizzy и интернет-сервисе Google Формы. Старославянский язык принадлежит к учебным дисциплинам историко-лингвистического цикла и является достаточно сложным для осознания студентами. В связи с этим целесообразным является внедрение в учебный процесс будущих специалистов в сфере украинского языка и литературы инновационных компьютерных технологий, которые позволяют эффективно осуществлять контроль знаний и акцентировать внимание на пробелах при минимуме затраченных усилий и времени. В области лингводидактики высшей школы уделяется недостаточно внимания компьютерным технологиям обучения, чем, собственно, и

предопределяется актуальность и научная новизна статьи, в которой отражены возможности компьютерных технологий в процессе осуществления промежуточного тестового контроля по старославянскому языку, определена их роль в формировании лингвистической компетентности филологов.

Ключевые слова: старославянский язык, высшее учебное заведение, учебный процесс, студенты-филологи, тестирование, компьютерные технологии, компьютерный контроль, тестовое задание, виды тестов, Google Формы, easyQuizzy.

Liudmyla Emmanuilivna Dovbnia,

Ph. D in Philology, Associate Professor,
Ukrainian Linguistics and Teaching Methods Department
Pereiaslav-KhmelnytskyiHryhoriiSkovoroda
State Pedagogical University,
Pereiaslav-Khmelnytskyi, Ukraine
ORCID ID: orcid.org/0000-0001-5353-3327
ljudmila_d@ukr.net

Petro Ivanovych Dovbnia,

Ph. D in Pedagogy, Associate Professor
Mathematics, Computer Studies and Teaching Methods Department
Pereiaslav-KhmelnytskyiHryhoriiSkovoroda
State Pedagogical University,
Pereiaslav-Khmelnytskyi, Ukraine
ORCID ID: orcid.org/0000-0001-6910-7488
do_bre@ukr.net

Dovbnia L. E., Dovbnia P. I.

**COMPUTER-BASED ASSESSMENT OF STUDENTS-
PHILOLOGISTS' KNOWLEDGE
(BASED ON OLD CHURCH SLAVONIC)**

Abstract

Historic and linguistic subjects (Old Church Slavonic, Historical Grammar of Ukrainian and History of Standard Ukrainian) are of great importance in professional training of specialists in Ukrainian philology. These subjects not only enable students to master the history of language evolution and certain

phenomena at phonetic, lexical or grammatical levels, but also make foundation for the ability to use comparative historical method as means for scientific diachronic studies. When mastering mentioned subjects, future philologists become familiar with inner language evolution laws, which is essential for the understanding of modern Ukrainian national language, both its standard version and dialects.

The paper reveals educational, methodical and technologic aspects of using testing as one of the means of formative assessment of university students-philologists' knowledge and skills while they master Old Church Slavonic in computer system easyQuizzy and Internet service Google Forms. Old Church Slavonic is among Historic and Linguistic Sciences subjects and is fairly difficult for understanding. Consequently, it is advisable to integrate innovative computer technologies into future Ukrainian language and literature specialists' educational process. These technologies enable to check students' knowledge in an efficient way and place greater focus on the gaps with little effort and time. Computer educational technologies have been scarcely investigated from the point of view of high school language pedagogy. This fact determines the originality of this paper, which shows the possibilities of computer technologies in the process of formative assessment in Old Church Slavonic and their importance for philologists' linguistic competence formation.

Due to historic and linguistic subjects (including Old Church Slavonic) difficulties, the teacher has to select effective teaching methods, which promote not only the learning of educational program aimed at understanding Slavic languages development dialectics, but also give rise to logical thinking skills and considerably widen linguistic knowledge. These methods include innovative technologies, especially different tests for formative and module assessment. Computer tests stand out among others because they enable to assess students' knowledge and skills in an effective way as long as the rules and methodological and technological aspects were stuck to. This will permit to upgrade Old Church Slavonic teaching methods in high school to the next level.

Key words: *Old Church Slavonic, higher education establishment, education process, students-philologists, testing, computer technologies, computer-based assessment, test, types of tests, Google Forms, easyQuizzy.*

УДК 378.011.3-051:57:[001.891:378.147.091.33-027.22

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН ДО НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ПРОЦЕСІ ПРОВЕДЕННЯ НАВЧАЛЬНО- ПОЛЬОВОЇ ПРАКТИКИ

Людмила Іванівна Довгопола,

старший лаборант, здобувач,
кафедра біології і методики навчання,
ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний
університет імені Григорія Сковороди»,
м. Переяслав-Хмельницький, Україна
ORCIDiD: orcid.org/0000-0001-6407-332X

Юрій Петрович Шапран,

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри теорії і методики професійної підготовки,
ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний
університет імені Григорія Сковороди»,
м. Переяслав-Хмельницький, Україна
ORCIDiD: orcid.org/0000-0002-4176-7502

Анотація

*З'ясовано особливості практичної підготовки студентів природничо-технологічного факультету в процесі навчально-польової практики з ботаніки. Доведено, що практика є важливим чинником формування готовності майбутніх учителів природничих дисциплін до науково-дослідної діяльності. Проаналізовано базові напрями наукової роботи студентів із дисципліни «Ботаніка. Систематика та філогенія рослин», а саме: дослідження флори; вивчення внеску окремих вчених у вивчення флори; дослідження лікарських рослин. Розглянуті особливості проведення досліджень студентами шляхом спостереження за ресурсним потенціалом *Convallaria majalis* L. Запропоновано проведення науково-дослідної роботи зі студентами здійснювати поетапно (рекогносцирувальний (підготовчий), експедиційний, камеральний етапи).*

Ключові слова: науково-дослідна діяльність, навчально-польова практика, майбутні учителі природничих дисциплін, ресурси лікарських рослин, *Convallaria majalis* L., експедиційний маршрут.

Постановка проблеми в контексті сучасної педагогічної науки та її зв'язок із важливими науковими і практичними завданнями. В сучасних умовах основним завданням педагогічних вищих навчальних закладів є формування майбутніх педагогів із високим рівнем професіоналізму й мобільності, які будуть спроможні застосовувати знання, уміння, особистісні якості з метою успішної професійної діяльності. В Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті зазначено: «Освіта XXI ст. – це освіта для людини. Її стрижень – розвиваюча, культуротворча домінанта, виховання відповідальної, здатної до самоосвіти й саморозвитку особистості, яка вміє критично мислити, опрацьовувати різноманітну інформацію, використовувати набуті знання і вміння для творчого розв'язання проблем, прагне змінити на краще своє життя і життя своєї країни» (Про національну доктрину розвитку освіти України, 2018).

Важливою детермінантою успішного становлення особистості майбутнього вчителя природничих дисциплін як професіонала, є не засвоєння готових знань, а розвиток його здібностей до оволодіння методами наукового пізнання, що надають можливість самостійно здобувати знання та творчо їх використовувати у процесі педагогічної діяльності. Змінюється сама парадигма кінцевої освітньої мети: від фахівця-виконавця до компетентного професіонала-дослідника. Сформувати такого фахівця у процесі професійної підготовки без належним чином сформованих умінь і навичок самостійної навчальної і дослідницької діяльності є проблемним.

Актуальність дослідження зумовлена тим, що майбутні вчителі природничих дисциплін зазвичай не вміють використовувати отримані знання в ситуаціях, коли необхідно порівнювати, здійснювати висновки,

обґрунтовувати відповіді, інтерпретувати й узагальнювати результати власної діяльності, застосовувати їх у повсякденному житті. Це обумовлено тим, що вони досконало не володіють навичками самостійної дослідницької роботи, не вміють виокремлювати головне, істотне, а засвоєні знання відтворюють лише на репродуктивному рівні, не виявляють внутрішніх мотивів до самостійної пізнавальної діяльності, не використовують об'єктивні критерії самооцінки.

На сьогоднішній день реформування системи вищої освіти України передбачає переорієнтацію на активні методи отримання знань у процесі професійної підготовки, творчий розвиток особистості майбутнього фахівця та його здібностей спонукає до реалізації компетентнісного підходу в професійній підготовці майбутніх учителів. У формуванні науково-дослідних компетенцій майбутнього вчителя природничих дисциплін визначальну роль відіграють навчально-польові практики, зміст і завдання яких виявляють професійну спрямованість.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Науково-теоретичне опрацювання публікацій засвідчує, що проблема готовності до різних видів педагогічної діяльності є об'єктом наукового інтересу багатьох науковців, зокрема: Н. Кічук, Л. Кондрашової, Н. Кузьміної, А. Линенко, О. Пехоти, А. Троцько та ін.

Питання, що пов'язані з організацією та проведенням науково-дослідної роботи, розглядаються у наукових доробках В. Борисова (формування готовності вчителя до дослідницької педагогічної діяльності), С. Єфремова (професійна спрямованість науково-дослідної роботи студентів), С. Сисоевої (забезпечення поглибленої теоретичної та технологічної підготовки студентів до написання науково-дослідних робіт, формування методологічної культури у галузі педагогічних досліджень), Є. Спіцина (методика організації науково-дослідної роботи у вузах), Л. Султанової (формування готовності студентів до науково-дослідної діяльності),

Л. Сущенко (організація науково-дослідної роботи майбутніх педагогів) та ін. Науковці вводять поняття готовності майбутнього учителя до дослідницької діяльності, і розглядають її як фахову компетентність, яку характеризують як сукупність взаємопов'язаних сутнісних орієнтацій, дослідницьких знань, умінь, навичок і досвіду роботи, необхідних для здійснення успішної педагогічної діяльності в умовах особистісно зорієнтованого навчання і виховання учнів (Осипова Т. Ю., Бойченко О. В., 2013, с. 40-44).

Проблеми організації і проведення навчальних практик у процесі професійної підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін розглядаються в працях Л. Астахової, М. Гриньової, Н. Грицай, М. Бойка, С. Морозюк, І. Чорного, А. Кустовської, Г. Оляницької, Н. Павлової, Л. Титаренко, Н. Туровцової, Ю. Шапрана та ін.

Виділення невирішених раніше частин проблеми. Незважаючи на наявність фрагментарних досліджень щодо організації навчально-польових практик із студентами природничих спеціальностей, поза науковим інтересом дослідників залишається проблема формування готовності майбутніх учителів до науково-дослідної діяльності у процесі їх проведення.

Мета статті полягає в обґрунтуванні формування готовності майбутніх учителів природничих дисциплін до науково-дослідницької діяльності під час проведення навчально-польових практик.

Постановка завдання – з'ясувати важливість навчально-польових практик в аспекті формування готовності майбутніх учителів природничих дисциплін до науково-дослідної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Узагальнення результатів аналізу наукових праць сучасних дослідників дає можливість визначити різні підходи до тлумачення дефініції «готовність до педагогічної діяльності». Вона сприймається науковцями як цілісне утворення, що

характеризує емоційно-когнітивну й вольову мобілізаційність суб'єкта в момент його включення в діяльність певного спрямування (Линенко А. Ф. 1996, с. 56); як складно структуроване утворення, яке забезпечує необхідні внутрішні умови з метою успішного професійного саморозвитку майбутнього вчителя (Пехота Е. Н., 1997, с. 216); як інтегративна якість особистості вчителя, що виявляється в діалектичній єдності всіх структурних компонентів, властивостей, зв'язків і відносин; складне особистісне утворення, що є умовою і регулятором успішної професійної діяльності вчителя (Гавриш І. В., 2006, с. 46); як цілісне, складне, особистісне утворення, що забезпечує високий рівень педагогічної діяльності й охоплює професійно-педагогічні погляди й переконання, професійну спрямованість психічних процесів, професійні знання, уміння долати труднощі, оцінювати наслідки своєї праці, професійно самоудосконалюватися (Троцько Г. В., 1997, с. 15).

Аналіз трактувань поняття дослідницька компетентність у різних авторів дозволяє, визначити зазначену дефініцію як цілісне інтегративне утворення особистості, конгломерат знань, умінь, навичок, досвіду діяльності дослідника, його мотиваційно-ціннісних і вольових якостей, що виявляються в готовності й здатності до дослідницької діяльності з використанням методів наукового пізнання з метою отримання нових знань, застосуванні творчого підходу в цілепокладанні, плануванні, аналізі, прийнятті рішень та оцінці результатів дослідницької діяльності (Головань М. С., Яценко В. В., 2012, с. 55-62).

Виконання науково-дослідної роботи є невід'ємною складовою професійної підготовки майбутнього вчителя природничих дисциплін. Її результати можуть бути віддзеркалені в курсовій, або випускній (дипломній) роботі бакалавра (магістра). Її якість залежить від вміння студентів планування досліджень, досконалого володіння методикою проведення наукового спостереження або

експерименту, навиків камеральної обробки, аналізу отриманих емпіричних даних, оформлення результатів дослідження. Згідно робочих навчальних планів підготовки бакалаврів природничих дисциплін вище наведені компетенції студенти здобувають при вивченні спеціальних курсів із основ організації методики проведення наукової роботи: «Методологія наукових досліджень», «Методика організації наукових досліджень», «Математичні методи в природознавстві» тощо.

В. Лазарев і Н. Ставринова стверджують, що майбутній учитель, як суб'єкт дослідницької діяльності, повинен володіти вміннями виявляти необхідність у проведенні дослідження з метою отримання нових знань, самостійно формулювати мету та завдання дослідження, висувати гіпотези; планувати дослідження та реалізувати поставлені плани; вміти аналізувати вихідні дані, оцінювати результати дослідження та робити узагальнення (Лазарев В. С., Ставринова Н. Н., 2006, с. 51-59).

Розвитку науково-дослідницької компетенції здобувачів вищої освіти сприяє співпраця університету з науковими установами м. Києва: Інститут ботаніки ім. М. Г Холодного НАНУ, Національний ботанічний сад імені Миколи Гришка НАНУ, Національний еколого-натуралістичний центр учнівської молоді, Національний науковий-природничий музей НАНУ, Інститут розведення і генетики тварин імені М. В. Зубця НААНУ. У лабораторіях і на виробничих площадках зазначених установ проводяться навчальні практики студентів із залученням провідних наукових співробітників, під час яких студенти опановують сучасні методи наукових досліджень із використанням сучасного устаткування.

На кафедрі біології і методики навчання ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький ДПУ імені Григорія Сковороди» студенти-природничники залучаються до науково-дослідної роботи із першого курсу шляхом виконання відповідних досліджень під час навчально-польових практик. Успішне розв'язання педагогічних

задач, формування інтересу до наукового пошуку детермінується їх організацією і проведенням. Різновиди практик, їх тривалість і зміст здійснюють суттєвий вплив на формування в студентів особистих наукових інтересів. У процесі навчально-польової практики з ботаніки студенти отримують можливість ознайомитися з науковою діяльністю викладачів кафедри, брати безпосередню участь у ній та починають виконувати спочатку групові, згодом індивідуальні дослідницькі завдання. Адже саме практика розвиває у здобувачів вищої освіти навички до самостійної науково-дослідної роботи, сприяє засвоєнню методики польових досліджень, які необхідні учителю природничих дисциплін під час організації екскурсій в природу, шкільних туристичних походів, краєзнавчої роботи й проектної діяльності. Успішне засвоєння методики польових робіт дозволяє вести різнопланові наукові дослідження з природничих дисциплін. Ю. Шапран доводить, що дослідницька робота, спостереження та екскурсії в природу не можуть бути замінені ніякою іншою формою навчання: вони завжди методично індивідуальні й практично майже неповторні (Шапран Ю. П., 2012, с. 359-363).

У подальшому при написанні курсових робіт (у процесі опанування ботанічними, зоологічними, екологічними та іншими дисциплінами) студенти удосконалюють отримані раніше навички проведення науково-дослідної роботи. Випускна кваліфікаційна робота є завершальним етапом, вона демонструє рівень сформованості бакалавра чи магістра як фахівця і дослідника.

Із метою розв'язання поставленого завдання за основу було взято навчальну дисципліну «Ботаніка. Систематика та філогенія рослин», яка є складовою частиною освітньо-професійної програми підготовки бакалаврів за спеціальністю 014 Середня освіта (Біологія та здоров'я людини). Освітньо-професійна програма зазначеної навчальної дисципліни передбачає лекційний курс (ознайомлення з різноманіттям світової флори),

проведення лабораторних робіт (вивчення провідних родин квіткових рослин та особливостей їх будови), навчально-польової практики (вивчення та ідентифікація типових і рідкісних видів вищих рослин регіональної флори в природних умовах) і написання курсової роботи.

Базовими напрямками науково-дослідної роботи з дисципліни «Ботаніка. Систематика та філогенія рослин» є:

- *дослідження флори*: «Флора (природна, адвентивна, синантропна) судинних рослин села, міста, району, області», «Адвентивна фракція провідних родин (*Asteraceae*, *Gramineae*, *Cruciferae*, *Fabacea*, *Umbelliferae*) флори досліджуваної території», «Флора досліджуваної заповідної території (заказник, урочище, ліс, луки тощо)», «Флора окремих регіонів України», «Фракції родин флори України на досліджуваних територіях», «Гербарій як форма вивчення флористичного багатства регіонів», «Рідкісні та зникаючі види рослин досліджуваних територій, моніторинг їх популяцій» - актуальність збереження біологічної різноманітності – одна з глобальних і складних проблем сучасності; інтенсивна трансформація навколишнього природного середовища під впливом діяльності людини призводить до порушення еколого-ценотичного балансу фітосистем, збіднення фіторізноманіття, виснаження природних ресурсів цінних видів рослин;

- *вивчення внеску окремих вчених у дослідження флори*: «Історія вивчення флори окремих регіонів України», «Внесок окремих вчених у вивчення флори України», «Значення робіт окремих вчених в контексті розвитку ботанічної науки», «Значення робіт окремих природодослідників у вивчення лікарських рослин флори регіонів України» тощо.

- *дослідження вегетативного та насінного розмноження рослин*: «Особливості вирощування окремих видів рослин», «Особливості вегетативного розмноження окремих представників флори України». «Особливості насінного розмноження окремих представників флори

України», «Особливості вегетативного та насінного розмноження хвойних рослин флори України на прикладі окремих родів (видів)», «Особливості вегетативного та насінного розмноження деревних порід флори України на прикладі окремих родів (родин)» тощо;

– дослідження лікарських рослин: «Лікарські рослини досліджуваної території», «Лікарські рослини провідних родин (*Rosaceae*, *Cruciferae*, *Asteraceae*, *Umbelliferae*, *Fabaceae* флори України)», «Використання лікарських рослин в лікуванні певних хвороб», «Ресурси сировинно-цінних (*Sambucus nigra* L., *Urtica dioica* L., *Tussilago farfara* L., *Bidens tripartite* L., *Achillea millefolium* L., *Tanacetum vulgare* L., *Artemisia absintium* L., *Equisetum arvense* L., *Chelidonium majus* L. *Hypericum perforatum* L., *Convallaria majalis* L., *Acorus calamus* L., *Verbascum densiflorum* Bertol., *Helichrysum arenarium* (L.) Moench., *Thymus marschallianus* Willd., *Melilotus officinalis* (L.) Pall.) та рідкісних лікарських рослин (*Daphne mezereum* L., *Trapa natans* L., *Pedicularis ceptrum-carilinum* L., *Lilium martagon* L., *Allium ursinum* L., *Galanthus nivalis* L., *Orchidaceae* – 13 видів, *Stipa capillata* L., *Astragalus dasyanthus* Pall., *Adonis vernalis* L. та ін.) судинних рослин лісництва, села, міста, району, області», «Лікарські рослини лучних фітоценозів, лісових фітоценозів, лучно-степових, перезволожених екотопів, синантропних фітоценозів» – оптимізація використання, охорона та відтворення природних рослинних ресурсів, особливо ресурсів економічно важливих рослин.

Початковий етап дослідної роботи з ботаніки проводиться на першому й продовжується на другому курсі в рамках навчально-польової практики, яка триває два тижні (3 навчальні кредити). Вона передбачає дослідження регіональної флори й здійснюється в околицях м. Переяслава-Хмельницького. Всього передбачено 10 екскурсійних маршрутів. Одним із них є виїзд студентів до Студениківського лісництва Переяслав-Хмельницького району із метою вивчення флори лісових фітоценозів. У рамках даної експедиції одним із

індивідуальних завдань студентів було дослідити «Ресурси *Convallaria majalis* L. лісових фітоценозів Студениківського лісництва Переяслав-Хмельницького району».

Проведення науково-дослідної роботи студентами варто здійснювати поетапно:

1) *рекогносцирувальний (підготовчий) етап* – аналіз вихідних матеріалів (статистичні звітні матеріали щодо заготівлі лікарської сировини, картографічні матеріали, літературні джерела, гербарні матеріали поширення *Convallaria majalis* L.), на основі яких складається орієнтовний експедиційний маршрут;

2) *експедиційний етап* – закладаються облікові ділянки, які розташовують рівномірно на певній відстані одна від одної таким чином, щоб максимально охопити промисловий масив (зарость); в оптимальних випадках достатня точність може бути досягнута при закладанні 15 ділянок; з метою обліку сировини *C. majalis* за визначеними критеріями заповнюють картку обліку, де вказують місцезнаходження (Київська область, Переяслав-Хмельницький район, с. Жовтневе (Жовтнева сільська рада), Студениківське лісництво, урочище «Діброва», квартал № 10), тип рослинності (дубовий ліс), екологічні умови (рельєф рівнинний, ґрунти лісові (дерново-підзолисті), площу масиву (2,5 га.), проективне покриття (60 % на 1 м²), щільність запасу сировини з одиниці площі (472 г/м²), антропогенне навантаження на популяцію (помірне); на зворотній картці обліку наводиться геоботанічний опис;

3) *камеральний етап* – визначається біологічний (2,4 кг) та експлуатаційний запаси сировини (0,6 кг). У результаті обстеження з'ясовуються оптимальні умови розвитку для *C. Majalis* на території досліджуваного району. На картосхемі лісництва вказуються продуктивні для заготівлі сировини масиви. Визначаються обсяги можливої щорічної заготівлі при яких максимально забезпечується відновлення обстежених популяцій.

Підведення підсумків науково-дослідної роботи пропонується проводити у формі круглого столу чи студентської конференції, де студентами обговорюються отримані результати досліджень, здійснюється їх порівняльний аналіз, розробляються презентаційні проекти, набувається досвід критичного мислення і професійної комунікації. Остаточним результатом дослідницької роботи є оприлюднення отриманих результатів у наукових виданнях.

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок у досліджуваному напрямі. Отже, науково-дослідницька діяльність студентів у процесі їх практичної підготовки має інтегруватись у цілісний освітній процес і стати багатоплановою та цілеспрямованою, щоб забезпечувати не лише оволодіння фаховими компетенціями, а й стати засобом продукування нових знань та умінь, розвитку ціннісного ставлення до науково-дослідницької діяльності в контексті її нормативно-навчальних функцій, забезпечуючи особистісне освітнє і професійне зростання майбутнього вчителя.

Для подальшого розвитку і вдосконалення фахової підготовки, вважаємо за доцільне, продовжити роботу з розкриття технологій формування готовності майбутніх учителів природничих дисциплін до професійної діяльності в процесі навчальних практик. Перспективним у даному напрямі є дослідження формування готовності майбутніх учителів природничих дисциплін до природоохоронної діяльності.

Список використаних джерел:

1. Гавриш І. В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної діяльності: дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.04 / Харківський національний педагогічний ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2006. 579 с.
2. Головань М. С., Яценко В. В. Сутність та зміст поняття «дослідницька компетентність». *Теорія та методика навчання фундаментальних дисциплін у вищій школі:зб.*

- наук. праць. Кривий Ріг: Видавничий відділ НМетАУ, 2012. Вип. VII. С. 55-62.
3. Лазарев В. С., Ставринова Н. Н. Критерии и урони готовности будущего педагога к исследовательской деятельности. *Педагогика*. 2006. № 2. С. 51-59.
 4. Линенко А. Ф. Теорія і практика формування готовності студентів педагогічних вузів до професійної діяльності: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01, 13.00.04 / Інститут педагогіки АПН України. Київ, 1996. 44 с.
 5. Осипова Т. Ю., Бойченко О. В. Роль дослідницької діяльності в підготовці майбутніх учителів фізико-математичних дисциплін. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Сер. 16: Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики*. 2013. Вип 19 (29). С. 40-44.
 6. Пехота Е. Н. Индивидуализация профессионально-педагогической подготовки учителя: [монография] / под общ. ред. М. А. Зязюна. Київ: Вища школа, 1997. 281 с.
 7. Про національну доктрину розвитку освіти України. Указ Президента України від 17.04.2002 №347/2002.URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/347/> (дата звернення: 26.01.2018).
 8. Троцько Г. В. Теоретичні та методичні основи підготовки студентів до виховної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах: автореф. дис. ... доктора пед. наук / Ін-т педагогіки і психології професійної освіти АПНУ. Київ, 1997. 54 с.
 9. Шапран Ю. П. Формування професійної компетентності майбутніх учителів біології у процесі проведення навчально-польової практики. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди*. 2012. Вип. 26. С. 359-363.

References

1. Havrysh I. V. Teoretyko-metodolohichni osnovy formuvannia hotovnosti maibutnikh uchyteliv do innovatsiinoi diialnosti: dys. ... d-ra. ped. nauk: 13.00.04 / Kharkivskiy natsionalnyi pedahohichniy un-t im. H. S. Skovorody. Kharkiv, 2006. 579 s.

2. Holovan M. S., Yatsenko V. V. Sutnist ta zmist poniattia «doslidnytska kompetentnist». Teoriia ta metodyka navchannia fundamentalnykh dystsyplin u vyshchii shkoli:zb. nauk. prats. Kryvyi Rih: Vydavnychyi viddil NMetAU, 2012.Vyp. VII. S. 55-62.
3. Lazarev V. S., Stavrynova N. N. Krytery y urony hotovnosti budushcheho pedahoha k yssledovatel'skoi deiatelnosti. Pedahohyka. 2006. № 2. S. 51-59.
4. Lynenko A. F. Teoriia i praktyka formuvannia hotovnosti studentiv pedahohichnykh vuziv do profesiinoi diialnosti:avtoref. dys. ... dokt. ped. nauk: 13.00.01, 13.00.04 / Instytut pedahohiky APN Ukrainy. Kyiv, 1996. 44 s.
5. Osypova T. Yu., Boichenko O. V. Rol doslidnytskoi diialnosti v pidhotovtsi maibutnikh uchyteliv fizyko-matematychnykh dystsyplin. Naukovi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Ser. 16: Tvorchia osobystist uchytelia: problemy teorii i praktyky. 2013. Vyp 19 (29). S. 40-44.
6. Pekhota E. N. Yndyvydualyzatsiya professyonalno-pedahohicheskoi podhotovky uchytelia: [monohrafiya] / pod obshch. red. M. A. Ziaziuna. Kyiv: Vyshcha shkola, 1997. 281 s.
7. Pro natsionalnu doktrynu rozvytku osvity Ukrainy. Ukaz Prezydenta Ukrainy vid 17.04.2002 №347/2002.URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/347/> (data zvernennia: 26.01.2018).
8. Trotsko H. V. Teoretychni ta metodychni osnovy pidhotovky studentiv do vykhovnoi diialnosti u vyshchykh pedahohichnykh navchalnykh zakladakh: avtoref. dys. ... doktora ped. nauk / In-t pedahohiky i psykholohii profesiinoi osvity APNU. Kyiv, 1997. 54 s.
9. Shapran Yu. P. Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv biolohii u protsesi provedennia navchalno-polovoi praktyky. Humanitarnyi visnyk DVNZ «Pereiaslav-Khmelnytskyi derzhavnyi pedahohichniy universytet imeni Hryhoriia Skovorody. 2012. Vyp. 26. S. 359-363.

Людмила Ивановна Довгополая,

старший лаборант, соискатель,
кафедра биологии и методики обучения,
ГБУЗ «Переяслав-Хмельницкий государственный педагогический
университет имени Григория Сковороды»,
ORCIDiD: orcid.org/0000-0001-6407-332X
E-mail: bogysh@ukr.net

Шапран Юрий Петрович,

доктор педагогических наук,
профессор, заведующий кафедры теории и методики
профессиональной подготовки,
ГБУЗ «Переяслав-Хмельницкий государственный педагогический
университет имени Григория Сковороды»,
ORCIDiD: orcid.org/0000-0002-4176-7502
yrij.shapran@gmail.com

Довгополая Л.И., Шапран Ю. П.

**ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ
ЕСТЕСТВЕННЫХ ДИСЦИПЛИН К НАУЧНО-
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ
ПРОВЕДЕНИЯ УЧЕБНО-ПОЛЕВОЙ ПРАКТИКИ**

Аннотация

*Выявлены особенности практической подготовки студентов естественно-технологического факультета в процессе учебно-полевой практики по ботанике. Доказано, что практика является важным фактором формирования готовности будущих учителей естественных дисциплин к научно-исследовательской деятельности. Проанализированы базовое направления научной работы студентов по дисциплине «Ботаника. Систематика и филогения растений», а именно: исследование флоры; изучение вклада отдельных ученых в изучение флоры; исследования лекарственных растений. Рассмотрены особенности проведения исследований студентами путем наблюдения за ресурсным потенциалом *Convallaria majalis* L. Предложено проведение научно-исследовательской работы со студентами осуществлять*

поэтапно (рекогносцировочный (подготовительный),
експедиционный, камеральный этапы).

Ключевые слова: научно-исследовательская
деятельность, учебно-полевая практика, будущие учителя
естественных дисциплин, ресурсы лекарственных растений,
Convallaria majalis L., экспедиционный маршрут.

LyudaDovgopola,

seniorlaboratoryassistant, competitor,
DepartmentofBiologyandteachingmethods,
Pereyaslav-KhmelnyskyiHryhoriySkovoroda
State PedagogicalUniversity,Ukraine
ORCIDiD: orcid.org/0000-0001-6407-332X
bogysh@ukr.net

Iurii Shapran,

Professor,Doctor of Pedagogical Science,
Head of the Chair of Theory and Methods
of Professional Training,
Pereiaslav-KhmelnyskyiHryhoriySkovoroda
State Pedagogical University,Ukraine
ORCIDiD: orcid.org/0000-0002-4176-7502
yrij.shapran@gmail.com

Dovgopola L., Shapran Iu.

THE FORMATION OF THE READINESS OF THE FUTURE NATURAL DISCIPLINES TEACHERS TO THE SCIENTIFIC RESEARCH ACTIVITY IN THE PROCESS OF THE STUDYING FIELD PRACTICE

Abstract

The peculiarities of practical training of the students of the Faculty of Natural and Technological Sciences in the process of the scientific field practice in Botany» are revealed. It was proved that practice is an important factor in the formation of the readiness of the future Natural disciplines teachers for their research activity. It was covered the concept of the readiness of the future teacher for their research activity as the professional competence, which is characterized as a set of the interrelated essential orientations, research knowledge, abilities, skills and work experience that are

necessary for the successful pedagogical activity in the conditions of a person-oriented learning and education of pupils. It was substantiated the definition of «research competence», which reflects the integral integrative formation of the individual, conglomerate of knowledge, skills, experience of the researcher, his motivational-value and volitional qualities, manifested in the readiness and ability to research with the using of scientific knowledge in order to obtain new knowledge, applying a creative approach to the goal-setting, planning, analysis, decision-making and evaluation of the research results.

It was highlighted the directions of epy scientific work on the discipline «Botany. The systematic and phylogeny of the plants»: the research of flora, the contribution of some scientists to the studying of flora, the study of a vegetative and seed reproduction of plants, the studying of medicinal plants, etc.

*It was proved that the studying and using of various field research methods of plants in the process of the scientific field practice facilitates the formation of research competence in students. There were analyzed the peculiarities of conducting resource researches by students during the scientific field practice in Botany on the example of *Convallaria majalis* L., the resources of which are very limited as a result of anthropogenic influence (uncontrolled harvesting on bouquets) and require strict limitation of preparation. The stages of accounting of resources of wild medicinal plants are highlighted: reconnaissance (preparatory), expeditionary and workplace.*

It was substantiated that the implementation of the independent research work in the process of scientific field practice creates the future Natural disciplines teachers the ability to use the knowledge gained in the situations when it is necessary to compare, highlight the main thing, draw conclusions, substantiate the answers, interpret and summarize the results of the activity, apply them in the practice, and ensures personal educational and professional growth of the future specialist.

Key words: *scientific research activity, scientific field practice, future Natural disciplines teachers, resources of medicinal plants, *Convallaria majalis* L., expeditionary route.*

УДК 613.6:37.011.3-051

ПРОФЕСІЙНІ ЗАХВОРЮВАННЯ ПЕДАГОГА В КОНТЕКСТІ ВИКЛИКІВ СУЧАСНОСТІ

Надія Іванівна Коцур,

доктор історичних наук, професор,

професор кафедри медико-біологічних дисциплін і валеології,

ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний

університет імені Григорія Сковороди»,

м. Переяслав-Хмельницький, Україна

ORCID ID: [orcid.org/ 0000-0003-4720-2227](https://orcid.org/0000-0003-4720-2227)

Анотація

У статті розглядається проблема професійного здоров'я вчителя в його професійній діяльності та ризики професійних хвороб. Розкрито сутність поняття «професійне здоров'я педагога». З'ясовано основні професійні захворювання педагога. Проаналізовано основні фактори, що негативно впливають на професійне здоров'я учителів. Охарактеризовано «групу ризику» учителів, найбільш схильних до синдрому «емоційного вигорання». Висвітлено результати дослідження щодо відношення учителів до індивідуального здоров'я і профілактики професійної патології. Запропоновано оздоровчі технології в профілактиці професійних хвороб учителя.

Ключові слова: *учитель, здоров'я, професійні хвороби, ризики професійних захворювань, синдром «емоційного вигорання», профілактика, оздоровчі технології.*

Постановка проблеми в контексті сучасної педагогічної науки та її зв'язок із важливими науковими і практичними завданнями. У сучасних умовах реформування вітчизняної освітньої системи все більш високі вимоги ставляться не лише до професійних знань, умінь та навичок педагога, але й до рівня його особистісного саморозвитку, його психологічного самопочуття. Він повинен не лише володіти певними знаннями, уміннями та навичками, а й ефективно

реалізовувати їх у своїй професійній діяльності, завжди розвиватися та вдосконалюватися. У зв'язку з цим педагог повинен бути не лише кваліфікованим, але й компетентним фахівцем. Водночас якість освіти багато в чому залежить від рівня здоров'я учителів. Саме тому одним із найважливіших напрямів професійної діяльності вчителя є турбота про здоров'я школярів. Педагог, який розуміє цінність здоров'я, зможе забезпечити необхідний рівень організації навчального-виховного процесу, бути прикладом у питаннях здоров'язбереження школярів.

Професія вчителя належить до професій підвищеного ризику за частотою виникнення невротичних і психосоматичних розладів. Сьогодні стан професійного здоров'я педагогів викликає занепокоєність. На жаль, статистика стверджує, що 60% учителів постійно відчують психологічний дискомфорт під час роботи; 85% – перебувають у постійному стресовому стані; 33% жінок-педагогів мають захворювання нервової системи, оскільки їхня професійна діяльність негативно впливає на сімейні стосунки. Більшість педагогів володіють недостатньою компетентністю в питаннях збереження та зміцнення індивідуального здоров'я. З огляду на наведене, актуальність проблеми профілактики професійних захворювань педагога зростає.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Упродовж останніх років у вітчизняній науковій літературі питання, присвячені професійним хворобам педагогів та їх профілактиці розглядалися в низці публікацій науковців в галузі педагогіки, психології, гігієни, охорони праці та безпеки життєдіяльності.

Науковці дають різні визначення поняття «професійне здоров'я». Так, А. Маклаков під професійним здоров'ям розуміє певний рівень характеристик здоров'я фахівця, що відповідає вимогам професійної діяльності і забезпечує її високу ефективність (Маклаков А., 2002, с. 174). На думку Н. Гончарової, професійне здоров'я вчителя – це цілісний багатовимірний динамічний стан організму, що дає вчителю змогу максимально

продуктивно реалізувати свій потенціал у педагогічній діяльності, протидіючи негативному впливу професійних чинників (Гончарова Н., 2005, с. 49). Л. Мітіна визначає професійне здоров'я вчителя як «здатність організму зберігати і активізувати компенсаторні, захисні, регуляторні механізми, що забезпечують працездатність, ефективність і розвиток особи вчителя в усіх умовах перебігу професійної діяльності». Дослідниця розглядає проблеми професійного здоров'я з позицій професійного довголіття вчителів, а показником професійного здоров'я і довголіття вчителя вважає три інтегральні характеристики: педагогічна спрямованість, педагогічна компетентність і емоційна (поведінкова) гнучкість (Мітіна Л., 1998, с. 222). На думку М. Зоріної, професійне здоров'я вчителя – це функціональний стан організму за фізичними і психічними показниками, що розглядається в конкретних умовах його професійної діяльності, а також стійкість до несприятливих факторів (нерівномірність навантаження, високе нервово-емоційне напруження, можливість виникнення конфліктних ситуацій, нерегламентований графік роботи), пов'язаних із цією діяльністю. Аналізуючи зазначене поняття, авторка відзначає, що професійне здоров'я вчителя – це багатокomпонентне поняття, яке, крім взаємодії фізичного, психічного і соціального аспектів здоров'я, що перебуває у сфері відповідальності самої людини, включає в себе професійну придатність (Зоріна М. А., 2013, с. 176).

Питання компетентності стосовно професійних хвороб педагогів та оздоровчих технологій в їх попередженні посідають вагоме місце в процесі їх професійної підготовки. Дослідник В. Борщенко зазначає, що вже під час навчання у вищому педагогічному навчальному закладі майбутні вчителі повинні набути знань щодо проявів професійних захворювань, особливо синдрому «професійного вигорання», причин його виникнення й набути практичних умінь його профілактики (Борщенко В., 2016, с. 5).

Теоретичні і практичні аспекти підготовки майбутніх учителів до збереження і зміцнення професійного здоров'я висвітлені в низці публікацій Г. Мешко (Мешко Г., 2012; Мешко Г., 2013; Мешко Г. 2014). У дисертаційному дослідженні авторки зазначається, що професійна діяльність учителів відрізняється від інших постійним нервово-психічним та емоційним напруженням, яке зумовлене як змістом, так і умовами педагогічної роботи. Результати проведеного дослідження засвідчили, що лише 7,6 % педагогів із числа обстежених почувають себе відносно здоровими, у них високий рівень працездатності і прогнозується висока стресостійкість. У 77,3 % учителів виявлено порушення в емоційній сфері (Мешко Г. М., 2013, с. 318). У публікації Н. Коцур проаналізовано ризики професійної патології педагогів та оздоровчі технології їх попередження (Коцур Н., 2017, с. 92-93).

Дослідження Л. Мітіної засвідчили, що різке погіршення здоров'я дітей багато у чому визначається невротизацією середовища їх перебування, створюваного, окрім інших, і педагогами [Мітіна Л., 1998, с. 167].

Ризики професійних захворювань педагогів досліджували такі вітчизняні науковці, як О. Баранов, О. Бондарчук, В. Борщенко, В. Зеньковський, Л. Колеснікова, Ю. Львов, Г. Мешко, Л. Сущенко, Н. Назарук, В. Семиченко, А. Шафранова, В. Пономаренко, Л. Карамушка, Г. Ложкін, С. Максименко та інші. Розробці методик діагностики професійного здоров'я присвятили свої дослідження В. Бойко, С. Джексон, К. Маслач. Питання профілактики синдрому «професійного вигорання» розглядали Г. Зайчикова, Л. Карамушка, Г. Мешко, В. Семиченко, В. Татенко, Н. Чепелева, Т. Яценко та інші.

Виділення невирішених раніше частин проблеми. Незважаючи на значну кількість публікацій, присвячених питанням професійного здоров'я та професійним хворобам педагогів, їх профілактиці, недостатньо дослідженими залишаються такі аспекти даної наукової проблеми:

- аналіз факторів ризику професійних захворювань педагогів і шляхів їх мінімізації впливу на здоров'я;
- реальний стан професійної захворюваності педагогів у сфері освітньої парадигми здоров'я;
- ефективність здоров'язбережувальних технологій в системі «учитель-учень».

– **Мета статті** полягала в з'ясуванні структури професійної патології та ризиків її виникнення в процесі професійної діяльності педагогів, визначенні функціональних показників окремих систем організму.

– **Постановка завдання.** Відповідно до мети дослідження було поставлено наступні завдання:

- з'ясувати сутність поняття «професійне здоров'я педагога» в психолого-педагогічній літературі;
- проаналізувати ризики професійних захворювань учителя в контексті викликів сучасності;
- дослідити відношення учителів до індивідуального здоров'я та профілактики професійних захворювань.

Виклад основного матеріалу. Професія вчителя належить до професій підвищеного ризику, яка найбільше деформує особистість людини. Комплекс економічних проблем, які сьогодні склалися (невисока заробітна плата, недостатня матеріально-технічна забезпеченість шкіл), а також соціально-економічних, пов'язаних із падінням престижу педагогічної професії, робить працю вчителя психоемоційно напруженою. Крім того, із збільшенням педагогічного стажу роботи у вчителів знижуються показники як фізичного, так і психічного здоров'я, зростає кількість афективних розладів, з'являються почуття незадоволеності собою та своїм життям, труднощі у встановленні контактів із учнями, колегами, оточуючими людьми. Ці симптоми негативно відображаються на всій професійній діяльності педагога, погіршуються результати його роботи, знижується рівень задоволеності власною діяльністю. Як показують багаточисленні дослідження, проблема здоров'я педагогів обумовлена не лише об'єктивними особливостями професійної діяльності, але й відношенням до індивідуального здоров'я, низькою

усвідомленістю про фактори ризику і способи профілактики професійних захворювань.

Серйозною проблемою є низький рівень культури здоров'я і професійної самосвідомості педагогів. Як зазначає дослідник В. В. Борщенко, ще в процесі навчання у вузі необхідно формувати культуру здоров'я майбутніх педагогів, що включає в себе: грамотність із питань здорового способу життя; розуміння основ збереження здоров'я в процесі професійної діяльності; високий рівень психологічної грамотності; знання стратегій поведінки в професійному середовищі, які сприяють психічному здоров'ю і особистісному зростанню. На жаль, значимість педагогічної діяльності багато в чому знецінюється низькою заробітною платою. У зв'язку з цим при вивченні проблеми збереження здоров'я педагогів виникає необхідність дослідження не лише професійних факторів ризику, але також і якості життя, так як соціально-психологічні фактори роблять значний вплив на здоров'я і професійну діяльність (Борщенко В. В., 2016, с. 5). Досліджувати існуючі ризики професійного педагогічного середовища необхідно практично в кожному педагогічному колективі, оскільки це дозволить визначити найбільш ефективні профілактичні заходи. Вивчення і профілактика факторів ризику, які впливають на здоров'я педагогів у професійному середовищі, мають величезне значення не лише для педагогічних працівників, а й відіграють вагомую роль у питаннях збереження здоров'я учнів.

Дослідниця Г. Мешко виділяє такі фактори професійного здоров'я – нездоров'я вчителів: індивідуально-психологічні (спосіб життя, генетичні чинники, вік, стать, сімейний стан, освіта, задоволення базових потреб), особистісні (диспозиції особистості, рівень домагань, нейротизм, тривожність, особливості характеру, мислення, рівень самооцінки і самоповаги, навички соціальної взаємодії, смислові установки, цінності, спрямованість особистості, стиль життя, рівень професіоналізму, духовно-творчий потенціал,

сформованість продуктивного стилю діяльності і спілкування); емоційні (стан емоційної сфери, особливості психоемоційних переживань); соціально-психологічні (коло спілкування, психологічний клімат у педагогічному колективі, рівень соціальної підтримки), організаційно-педагогічні (навчальне навантаження, умови праці, режим праці і відпочинку, тривалість робочого дня, наявність здоров'язбережувального освітнього простору у навчальному закладі) (Мешко Г., 2012).

Професія педагога пов'язана з ризиком виникнення таких захворювань, як ларингіти, неврози, психосоматичні розлади, хвороби органів зору, серцево-судинні захворювання (гіпертонічна хвороба, вегето-судинна дистонія, ішемічна хвороба серця, варикозне розширення вен нижніх кінцівок), ожиріння, остеохондроз. У більшості педагогів, навіть, при невеликому стажі педагогічної діяльності формується патологія голосового апарату. Біля третини вчителів при 10–15-річному педагогічному стажі випробовують «педагогічний криз», коли виникають відчуття втоми, роздратованості, незадоволеності результатами своєї праці. При цьому поява «педагогічного кризу» збігається з розвитком гіпертонічної хвороби, ішемічної хвороби серця. Для педагогів з великим стажем роботи характерні хвороби психосоматичної природи, такі, як бронхіальна астма, виразкова хвороба шлунку і дванадцятипалої кишки, неврози. Більше половини педагогів має надлишкову масу тіла, більше двох третіх – порушення опорно-рухового апарату. Захворювання нервової системи зустрічаються приблизно в третій частині педагогів із стажем роботи більше 10 років і в половині педагогів із стажем роботи понад 20 років. До основних причин професійних захворювань педагогів науковці відносять: недостатню стабільність режиму праці і відпочинку; низьку рухову активність; високий рівень емоційних навантажень; велике навчальне навантаження; відсутність системи психопрофілактичних заходів, кімнат психологічної розвантаження; порушення повноцінного харчування; авторитарний стиль

керівництва; рівень доходів, що не дозволяє проведення регулярного санаторно-курортного відпочинку і лікування (Гайдук Л., 2004; Борщенко В., 2016; Коцур Н., 2017; Мешко Г., 2012).

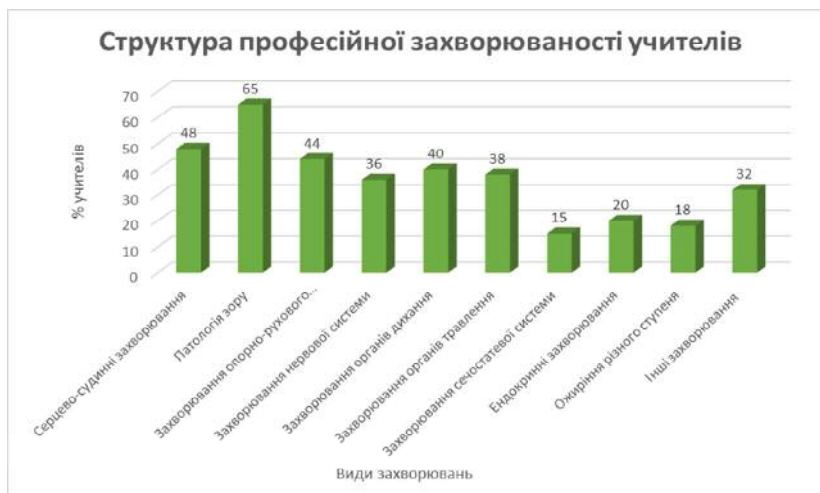
Психологи відносять педагогів до так званої «групи ризику» працівників, які найбільш схильні до вигорання, оскільки вони працюють у сфері «людина-людина» і в силу своєї професії змушені багато і інтенсивно спілкуватись з іншими людьми. Факторами, які впливають на вигорання, є індивідуальні особливості нервової системи і темпераменту. Швидше «вигорають» педагоги зі слабкою нервовою системою і ті, хто має інтровертний характер, індивідуальні особливості яких не поєднуються з вимогами професій типу «людина-людина». Науковці В. Борщенко і О. Волкова зазначають, що професійне вигорання – реакція організму та психологічної сфери людини, яка виникає внаслідок тривалого впливу стресів середньої інтенсивності, що обумовлені її професійною діяльністю; результат некерованого довготривалого стресу; психічний стан, який характеризується виникненням відчуттів емоційної спустошеності та втоми, викликаних професійною діяльністю людини, і поєднує в собі емоційну спустошеність, деперсоналізацію і редукцію професійних досягнень; різновид та передумова професійної деформації особистості (Борщенко В., 2016; Волкова О., 2015).

Виходячи із вище зазначеного, нами було проведено дослідження стану соматичного здоров'я учителів, структури захворюваності та факторів ризику професійних хвороб. Дослідження проводилося серед учителів післядипломної освіти на базі Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди. Всього дослідженням охоплено 56 учителів із різних регіонів Київщини. У процесі дослідження застосовувалися такі методи як анкетування та вимірювання окремих функціональних показників серцево-судинної (ЧСС, артеріального тиску), дихальної (життєвого індексу) та опорно-рухової системи (ІМТ, силового індексу).

Результати дослідження показали, що лише 36 % учителів вважають себе здоровими, натомість 64 % осіб відмічають порушення в стані здоров'я, серед яких 44 % хворіють більше 3 разів на рік. Тривалість хвороби 1 тиждень складає у 52 % учителів, 2 тижні – у 12 %, більше 2 тижнів – у 18 %. Лише 2,8 % учителів звертаються за допомогою до лікарів і знаходяться на лікарняному режимі. Переважна більшість учителів переносять хворобу «на ногах», продовжуючи при цьому працювати.

У структурі професійної захворюваності учителів переважають: патологія органів зору – 65 %; серцево-судинні захворювання – 48 %, захворювання опорно-рухового апарату – 44 %. Причому педагоги в своїх анкетах указали нерідко на декілька захворювань. Результати анкетування стосовно структури професійної патології учителів представлені в діаграмі № 1.

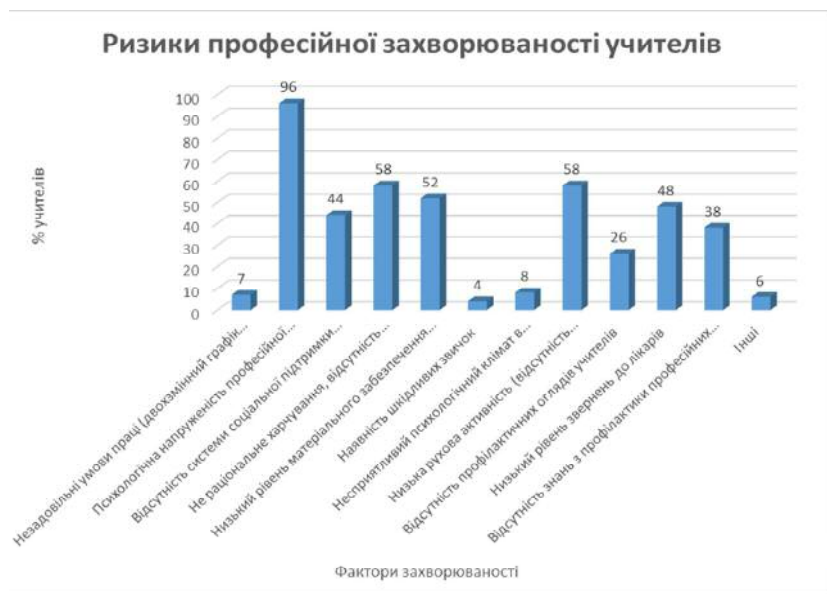
Діаграма №1



Аналіз факторів ризику професійної захворюваності учителів (дані діаграма № 2) показав, що 96 % учителів вважають, що основна причина їх хвороб пов'язана з їх професійною діяльністю, зокрема перенапруженням, перевантаженням, психотравмуючими факторами тощо. На другому місці серед факторів ризику професійної

захворюваності стоїть низька рухова активність педагогів – 58 %. Далі йдуть так звані соціальні фактори (відсутність надійної системи соціальної підтримки, низька заробітна плата) – 44 % і 54 % відповідно. Не раціональне харчування та порушення режиму харчування як фактор виникнення захворювань відмітили 58 % педагогів. Звертає на увагу й той факт, що багато вчителів (38 %) відмічають відсутність у них спеціальних знань з профілактики професійних хвороб, 48 % вбачають причини захворювань у відсутності своєчасного звернення до лікарів, а 26 % – у відсутності систематичних профілактичних оглядів.

Діаграма №2



Аналізуючи стан соматичного здоров'я вчителів за окремими функціональними показниками серцево-судинної, дихальної та опорно-рухової системи, нами отримано наступні результати: за показниками гемодинаміки на момент обстеження у 6,8 % учителів була виявлена помірна брадикардія (частота серцевих скорочень нижче

норми), у 23,2 % – помірна тахікардія і в 22 % учителів спостерігалася виражена тахікардія (частота серцевих скорочень понад 90 ударів за хвилину). Показники артеріального тиску у 71,8 % учителів відповідали віковим нормам, у 20,4 % – показники артеріального тиску були в межах гіпертонічних величин і у 7,8 % – гіпотонічних величин. Зазначені результати досліджень свідчать, що 26,3 % учителів мають ризики серцево-судинної патології.

Оцінюючи індекс маси тіла (ІМТ) – співвідношення маси тіла в кілограмах до довжини тіла в метрах нами встановлено, що 52 % учителів мають високий рівень ІМТ, 26 % – вище середнього, 18,2 % – середній рівень і 4,3 % – нижче середнього. На основі даних результатів ми виявили, що 4,3 % педагогів мають недостатню вагу тіла, нормальну вагу – 26 %, надлишкову вагу – 28,7 % (ожиріння I ступеня – 23,4 %, II ступеня – 4,2 %, III ступеня – 1,2 %) учителів. Наявність такого фактору ризику в учителів як ожиріння свідчить порушення режиму, нераціональне харчування, малорухливий спосіб життя.

Аналіз силового індексу (СІ) – співвідношення м'язової сили кисті до маси тіла) показав, що високий рівень даного показника мають 4,8 % учителів, рівень вище середнього – 20,5 %, середній – 12 %, нижче середнього – 13,2 % і низький рівень – 44 % педагогів. Показник життєвого індекса (співвідношення життєвої ємкості легень (мл) до маси тіла (кг) показав, що 50 % учителів мають низькі значення даного показника, 21,2% – високі, 5,7 % – значення нижче середнього рівня, 23,1 % – вище середнього рівня. Зазначені результати свідчать про низький рівень фізичного розвитку та фізичної підготовленості вчителів за функціональними показниками силового та життєвого індексів майже у 50 % учителів. До ймовірних причин такого стану слід віднести низький рівень фізичної підготовленості, малорухливий спосіб життя, недостатнє перебування на свіжому повітрі.

Таким чином, як показали наші дослідження, для сучасного учителя характерні низькі показники

соматичного здоров'я. Тому сприяння збереженню, зміцненню, а в деяких випадках відновленню професійного здоров'я педагога повинно проходити через систему спеціальних заходів, а також самозбережувальну поведінку і здоровий спосіб життя самих представників даної професії.

Особлива увага мінімізації факторів ризику професійного здоров'я учителів повинна бути надана адміністрацією школи. Професійна діяльність педагога сьогодні повинна підтримуватися дотриманням елементарних гігієнічних і фізіологічних вимог до педагогічного робочого простору і часу; створенням кабінетів психологічного розвантаження і релаксації; наданням психологічної підтримки та консультативної допомоги психолога з різних професійних питань. Адміністрація шкіл і вузів повинна надавати педагогам можливість відвідування груп особистісного зростання, що є потужним засобом профілактики емоційного вигорання, залучати психологів-фахівців до проведення психологічних тренінгів, спрямованих на сприятливу психологічну атмосферу в колективі, підвищення компетентності її учасників в сфері міжособистісного спілкування, толерантності до конфліктних ситуацій і стійкості до стресів. На думку М. Гагаріна, ефективними компонентами профілактики та подолання синдрому професійного згорання є: цілеспрямована турбота про свій фізичний стан (постійні заняття спортом, здоровий спосіб життя); висока самооцінка та впевненість у собі, своїх здібностях і можливостях; досвід успішного подолання професійного стресу; здатність до конструктивних змін у напружених умовах; висока мобільність; відвертість; товарииськість; самостійність; прагнення спиратися на власні сили тощо (Гагаріна М., 2010, с. 98). Основним соціальним механізмом, що забезпечує збереження здоров'я педагогів, є дотримання нормативно-правової бази в галузі охорони професійного здоров'я. Необхідно регламентувати систему профілактичних заходів із охорони здоров'я педагогів, формувати у керівників

освітніх установ ставлення до здоров'я вчителів і викладачів, як одного з основних механізмів підвищення результативності освітнього процесу і якості професійної діяльності в цілому.

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок у досліджуваному напрямі. Сучасний стан здоров'я педагогів пов'язаний із низкою професійних факторів у поєднанні зі стресовими, нервово-психічними перевантаженнями. На сьогодні існує низка професійних ризиків, що спричиняють погіршенню показників фізичного й психічного здоров'я педагогів, розвитку синдрому «емоційного вигорання». Вагоме місце в попередженні професійних захворювань учителів слід надати впровадженню оздоровчих технологій на етапі підготовки майбутніх учителів, усвідомлення ними цінності професійного здоров'я для здоров'ябережувальної спрямованості навчально-виховного процесу в школі.

Перспективи подальших розвідок спрямовані на дослідженні сучасного стану професійної захворюваності педагогів в умовах реформування освіти та впровадження інноваційних технологій. Необхідна розробка сучасних стандартів і норм, які регламентують профілактику професійних хвороб педагогів.

Список використаних джерел:

1. Борщенко В. В Підготовка майбутніх учителів до профілактики виникнення синдрому «професійного вигорання». *Молодий вчений*. 2016. № 11. С. 5-9.
2. Волкова О. Б. Синдром професійного вигорання: як зберегти психоемоційне здоров'я вчителя [Електронний текст]. URL: http://osvita.ua/school/lessons_summary/psychology/38435/ 5.
3. Гагарін М. Профілактика та подолання синдрому професійного згорання вчителя національної школи. *Проблеми підготовки сучасного вчителя: зб. наук. пр. Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*. Умань: ПП Жовтий, 2010. Вип. 2. С. 93–99.
4. Гайдук. *Охорона праці*. 2004. № 11. С. 36–38.

5. Гончарова Н. Формирование культуры профессионального здоровья будущего учителя : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Волгоград, 2005.181 с.
6. Зоріна М.А. Професійне здоров'я учителя як важлива складова його діяльності. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2013. Вип. 33 (86). С. 175-179.
7. Коцур Н.І. Ризики професійних захворювань учителя та оздоровчі технології їх попередження. Молодий вчений: науковий журнал. №9(36.1) вересень, 2017. Херсон, 2017. С.91-94.
8. Маклаков А. Общая психология : учеб. для вузов. СПб. : Питер, 2002. 582 с.
9. Мешко Г. М. Курс «Професійне здоров'я педагога» в системі підготовки майбутніх учителів до здоров'ятворчої діяльності. *Науковий вісник Ужгородського університету: Серія: Педагогіка. Соціальна робота* / гол. ред. І. В. Козубовська. Ужгород: Говерла, 2014. Вип. 30. С. 98–100.
10. Мешко Г. М. Підготовка майбутніх учителів до збереження і зміцнення професійного здоров'я : монографія /за заг. ред. В. В. Кравця. Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2012. 468 с.
11. Мешко Г. М. Теорія і практика підготовки майбутніх учителів до збереження і зміцнення професійного здоров'я: дис... на здобуття наук. ступ. док. пед. наук за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Тернопіль, 2013. 528 с.
12. Митина Л. Профессиональное здоровье учителя: стратегия, концепции, технология. Народное образование. 1998. № 9-10. С. 167-170.

References:

1. Borshhenko V.V. (2016). Pidgotovka majbutnix uchyteliv do profilaktyky` vynyknennya syndromu «profesijnogo vygorannya». [Training prospective teachers for prefentions of “occupational burnout” syndrome developing]. Molodyj vchenyj. N 11. S. 5-9. (ukr).

2. Volkova O. B. (2015). Syndrom profesijnogo vygorannya: yak zберегty psyxoemocijne zdorovya vchytelya [Sindrom professional burning down: how to save the psikhoemociyne health of teacher]. URL: http://osvita.ua/school /lessons _summary/ psychology/38435/ 5. (ukr).
3. Gagarin M. (2010). Profilaktyka ta podolannya syndromu profesijnogo zgorannya vchytelya nacionalnoyi shkoly [Prevention and overcoming of syndrome of professional combustion of a teacher of a national school]. Problemy pidgotovky suchasnogo vchytelya: zb. nauk. pr. Umanskogo derzhavnogo pedagogichnogo universytetu imeni Pavla Tychy`ny. Uman: PP Zhovtyj, 2010.Vyp. 2. S. 93–99. (ukr).
4. Gajduk L., Otvaga I. (2004). Profesijni xvoroby ta shlyaxy yix profilaktyky [Occupational diseases and their prevention]. Oxorona praci. N 11. S. 36–38. (ukr).
5. Goncharova N. (2005). Formirovanie kultury professionalnogo zdorovja budushhego uchitelja [Formation of culture of professional health of the future teacher] : diss. ... kand. ped. nauk : 13.00.08. Volgograd.181 s. (rus).
6. Zorina M.A. (2013). Profesijne zdorovya uchytelya yak vazhlyva skladova jogo diyalnosti [Professional health of the teacher as an important part of his activity]. Pedagogika formuvannya tvorchoyi osobystosti u vyshhij i zagalnoosvitnij shkolax. Vyp. 33 (86). S. 175-179. (ukr).
7. Kotsur N.I. (2017). Ryzyky profesijnyx zaxvoryuvan uchytelya ta ozdorovchi texnologiyi yix poperedzhennya [Risk of occupational diseases of healthers and health technologies for their prevention]. Molodyj vchenyj: naukovyj zhurnal. N9(36.1) veresen. Xerson. S.91-94. (ukr).
8. Maklakov A. (2002). Obshhaja psihologija[General Psychology] : ucheb. dlja vuzov. SPb.: Piter, 582 s. (rus).
9. Meshko G. M. (2014). Kurs «Profesijne zdorovya pedagoga» v systemi pidgotovky majbutnix uchyteliv do zdorovyatvorchoyi diyalnosti [The course “Professional Health teacher” in the system of training future teachers for the health of creative activities]. Naukovyj visnyk Uzhgorodskogo universytetu : Seriya: Pedagogika. Socialna robota / gol. red. I. V. Kozubovska. Uzhgorod: Goverla.Vyp. 30. S. 98–100. (ukr).

10. Meshko G. M. (2012). Pidgotovka majbutnix uchyteliv do zberezhenntya i zmichnennya profesijnogo zdorovya [Preparation of future teachers for the preservation and strengthening of professional health]: monografiya /za zag. red. V. V. Kravcya. Ternopil: TNPU im. V. Gnatyuka. 468 s. (ukr).
11. Meshko G. M. (2013). Teoriya i praktyka pidgotovky majbutnix uchyteliv do zberezhenntya i zmichnennya profesijnogo zdorovya [Theory and practice of preparing future teachers for the preservation and strengthening of professional health]: dys... na zdobuttya nauk. stup. dok. ped. nauk za specialnistyu 13.00.04 – teoriya i metodyka profesijnoyi osvity. Ternopil, 2013. (ukr).
12. Mitina L. (1998). Professionalnoe zdorove uchitelja: strategija, koncepcii, tehnologija [Professional health of the teacher: strategy, concepts, technology]. Narodnoe obrazovanie. № 9-10. S. 167-170. 528 s. (rus).

Надежда Ивановна Коцур,

доктор исторических наук, профессор,
профессор кафедры медико-биологических дисциплин и
валеологии

ГВУЗ «Переяслав-Хмельницкий государственный
педагогический университет имени Григория Сковороды»,
г. Переяслав-Хмельницкий, Украина

ORCID ID: [orcid.org/ 0000-0003-4720-2227](https://orcid.org/0000-0003-4720-2227)

n.kozur@ukr.net

Коцур Н. И.

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ЗАБОЛЕВАНИЯ УЧИТЕЛЯ В КОНТЕКСТЕ ВЫЗОВОВ СОВРЕМЕННОСТИ

Аннотация

В статье рассматривается проблема профессионального здоровья учителя в его профессиональной деятельности и риски профессиональных заболеваний. Раскрыта сущность понятия «профессиональное здоровье педагога». Выяснены основные профессиональные заболевания педагога. Проанализированы

основные факторы, негативно влияющие на профессиональное здоровье учителей. Охарактеризованы «группу риска» учителей, наиболее подверженных синдрому «эмоционального выгорания». Представлены результаты исследования по отношению учителей к индивидуальному здоровью и профилактики профессиональной патологии. Предложено оздоровительные технологии в профилактике профессиональных болезней учителя.

Ключевые слова: учитель, здоровья, профессиональные болезни, риски профессиональных заболеваний, синдром «эмоционального выгорания», профилактика, оздоровительные технологии.

Nadiia Kotsur,

Doctor of Historical Sciences, Professor,
Head of Department of Medical and Biological Disciplines and
Valeology
SHEI «Pereiaslav-Khmelnytskyi Hryhorii Skovoroda
State Pedagogical University» ,
Pereiaslav-Khmelnytskyi, Ukraine
ORCID ID: [orcid.org/ 0000-0003-4720-2227](https://orcid.org/0000-0003-4720-2227)
n.kozur@ukr.net

Kotsur N.

PROFESSIONAL DISEASES OF THE PEDAGOGUE IN THE CONTEXT OF MODERN CHALLENGES

Abstract

The article deals with the risks of the occupational diseases of teachers. The definition of occupational health of the teacher has been revealed. Health professional teachers as an important part of its activities, identified features of the teaching profession, which have a negative effect on the state of his health, the basic occupational diseases, disclosed the essence of the concept of «health professional teacher». The main factors of the negative influence on the professional health of teachers have been analyzed. The risk group of the teachers most disposed to the syndrome of emotional burnout has been described. The results of the research of the teachers' individual health and the risk prevention methods have been presented.

Health professional teachers as an important part of its activities The paper considers the problem of occupational health teacher in his professional activities, identified features of the teaching profession, which have a negative effect on the state of his health, the basic occupational diseases, disclosed the essence of the concept of «health professional teacher». Nowadays the conditions of the development of teacher's education require from teachers more effective integrated knowledge, more than that teachers must be not only very well educated, but above all competent. One of the most important areas of teacher's professional activity is to take care of student's health and their own health.

The teacher's profession as a professional group belongs to a high-risk occupations with very low levels of physical and mental health that is why we are primarily interested in the professional aspect of health. State of health of professional educators is a big concern these days. Educational activity is a very specific one and differs from the other categories of labor by constant nervous and emotional stress.

The teacher's profession is full of interpersonal contacts, and therefore has a high probability of conflicts characterized by the absence of clear time limits, work overload, and constant pressure on vocal apparatus. Thus, teacher's health is decreasing already after 5- 7 years of continuous work in school. The professional diseases are educational crises, depressions, professional deformation, emotional burnout, etc.). As said above, the teacher's profession is characterized by constant neuro-emotional stress, psycho-emotional stress, distress, which are the causes of occupational diseases. Therefore, there is a need in a so-called health-promoting system which includes effective forms, methods and technologies to enhance and maintain teacher's health.

Key words: teacher, health, occupational diseases, risks of occupational diseases, emotional burnout syndrome, prevention, health technologies.

УДК 378.011.3-051:373.3

РОЗВИТОК РЕФЛЕКСИВНОЇ ПОЗИЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ ОСВІТНІХ ЗМІН

Марьяна Михайлівна Марусинець,
доктор педагогічних наук, професор
кафедри психології і педагогіки,
Національний педагогічний університет
імені М.П. Драгоманова,
м. Київ, Україна
ORCID ID: [orcid.org /0000-0003-2436-2690](https://orcid.org/0000-0003-2436-2690)

Анотація

У статті обґрунтовується змістове наповнення поняття «рефлексивна позиція студента» в психолого-педагогічному дискурсі; визначено основні механізми та особливості виявлення досліджуваної якості у процесі фахової підготовки майбутнього вчителя початкової школи. На основі лонгitudних спостережень за навчальною діяльністю студентів, практикою застосування набутих уявлень констатовано, що розвиток рефлексивної позиції можливий за умов створення інноваціо-рефлексивного середовища, яке потребує системної й цілеспрямованої організації на заняттях з фахових та психолого-педагогічних дисциплін на основі покрокового технологічного забезпечення.

Ключові слова: *рефлексія, позиція особистісна, рефлексивна позиція студента; навчальні завдання.*

Постановка проблеми в контексті сучасної педагогічної науки та її зв'язок із важливими науковими і практичними завданнями. Важливою умовою розвитку українського суспільства є поєднання науки з елементами творчості як показника здатності особистості до саморозвитку. Відповідно, професійна підготовка майбутніх учителів повинна забезпечувати розвиток високоосвіченого фахівця, здатного до рефлексії

педагогічної діяльності та утвердження на цій основі власної професійної позиції. Це можливо за умов зміни змісту і створення рефлексивно-інноваційного навчального середовища, що сприяти реформуванню позиції студента у напрямку з об'єкта в суб'єкт діяльності. Дефініція «професійна позиція» педагога достатньо ґрунтовно представлена в наукових працях українських та зарубіжних учених І. Беха, М. Боришевського, І. Зязюна, І. Ісаєва, О. Міщенко, О. Савченко, В. Сластеніна, Г. Щедровицького та ін.). Натомість питання, які стосуються розвитку «рефлексивної позиції» як складника професійного становлення майбутнього фахівця в галузі початкової школи залишаються невизначеними.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Невід'ємною складовою розвитку особистості професіонала, що детермінує його майбутнє, є формування *рефлексивної позиції* (В. Белоногова, Т. Бондаренко, Е. Єріна, С. Пронічева, Е. Слободнюк, Г. Щедровицький, Л. Яковлева та ін.). У психолого-педагогічному науковому обігу термін «рефлексивна позиція» не має однозначного визначення і розглядається у різних аспектах: як настанова у ставленні до самого себе, власних можливостей, соціальної значущості; виражається у самоповазі, прагненні підвищити самооцінку і соціальний статус; як компонент рефлексивної культури особистості (Т. Бондаренко); фактор формування професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх учителів (О. Слободнюк); готовність суб'єкта до осмислення навколишньої дійсності і себе; готовність до подальшої активності, що ґрунтується на сформованих ціннісних орієнтаціях (Е. Єріна, С. Пронічева); здатність суб'єкта до осмислення життєвих реалій, співвіднесення їх з установками, поглядами, уявленнями на основі свого життєвого досвіду і здатність застосовувати цю систему відносин в нових способах діяльності (В. Белоногова).

Виділення невирішених раніше частин проблеми. У сучасній теорії і практиці професійної підготовки недостатньо розробленими залишаються

питання розвитку рефлексивної позиції у майбутніх учителів початкових класів як однієї із важливих складників особистісного й професійного становлення.

Мета статті – визначити та обґрунтувати сутнісні характеристики поняття «рефлексивна позиція студента» через створення інноваційно-рефлексивного навчального середовища в процесі фахової підготовки майбутнього вчителя початкової школи.

Постановка завдання. Наведене вище створює уявлення про недостатньо визначені параметри інтегрованого поняття «рефлексивна позиція», що потребує деяких уточнень та їх інтерпретувань. Тому доцільно, на наш погляд, піддати аналізу складові досліджуваного поняття, а саме: *«позиція особистості»* і *«рефлексія»* визначити їх змістове наповнення та сутнісні характеристики.

Виклад основного матеріалу. Для визначення механізмів професійної рефлексії особистості фахівця дослідники висловлюють цілу палітру міркувань, пов'язуючи їх з поняттями «позиція особистості» (Б. Ананьев, І. Бех, С. Максименко, В. Моляко, С. Рубінштейна і ін. та «суб'єкт-суб'єктна позиція» (О.Асмолов, О. Киричук, І. Кон, О. Савченко), яку трактують як систему усвідомлених загальних смислових утворень, куди входять цінності, мотиви, потреби, інтереси, переконання, ставлення; «педагогічна позиція», «професійна позиція», «особистісна позиція», що відображає систему тих інтелектуальних, вольових і емоційно-оцінних ставлень до світу, педагогічної діяльності, які є джерелом активності педагога (А. Карпов, В. Лефер, В. Сластьонін). За вченими, педагогічна позиція визначається вимогами суспільства і внутрішніми особистісними детермінантами, такими як: інтереси, переживання, мотиви, цілі, ціннісні орієнтації, світогляд, ідеали тощо (Лефевр В. А., 2003; Сластенин В. А., 2005).

Учені К. Альбуханова-Славська, Б. Ананьев, І. Бех, О. Леонтьев, Б. Ломов, С. Максименко, В. Мясіщев, В. Полонський, В. Семиченко, Ю. Швалб, С. Чебикін та ін.,

закцентовують увагу на наявність в її структурі системи усвідомлених відносин до різних сторін дійсності, що виявляється в діяльності, у тій, котра вже виконувалась, чи виконується або буде виконуватись. Г. Щедровицький, доповнюючи усталені погляди вчених, стверджує, що діяльність індивіда в рефлексивній позиції немає меж, і вказує на таку її особливість, яка поглинає минулу діяльність як матеріал для рефлексивного аналізу, і відкриває можливості для майбутньої – як об'єкта, що проектується (Щедровицький Г. П., 1974, с.18-28). Таке проектування спричинює виникнення кооперації між різними видами діяльності, що є поштовхом до розвитку нового виду діяльності, створюючи складніші кооперативні структури. Тобто йдеться про *рефлексивну кооперацію*, що виникає за певних умов, необхідних для поєднання діяльності, що рефлексує, і діяльності, над якою рефлексують, у дійсній кооперації (усвідомлення, логічно нормоване знання та ін.). У професійній діяльності «*позиція особистості*» кооперується з такими її видами, якими оволодіває майбутній фахівець у процесі набуття ним відповідних знань, умінь і навичок.

Термін «рефлексивна», що походить від «рефлексії», розглядаємо у контексті організації самостійної діяльності особистості та набутті нею індивідуального досвіду. Вчені (Н. Алексеев, А. Зак, Ю. Кулюткин, Б. Вульф, С. Максименко, В. Моляко, С. Рубінштейн, О. Савченко, І. Семенов, С. Степанов, Г. Щедровицький, Т. Яценко та ін.) наголошують на тому, що рефлексія є засобом усвідомленого формування діяльності людини. Завдяки рефлексії відбувається накопичення нового способу дій, набуття внутрішнього досвіду, оцінного ставлення до здійснюваної діяльності тощо. В результаті рефлексивного аналізу власної діяльності особистість усвідомлює пріоритетні для себе сфери буття (В. Ляудіс, В. Фурман, В. Шадриков, Ю. Швалб та ін.).

Отже, рефлексивна позиція є однією з ключових умов, що визначає ефективність роботи механізмів рефлексії. Вона є тим конструктом, який поєднує в собі ставлення до

особистісного Я, до діяльності, особливостей метакогнітивного функціонування суб'єкта, знаково-символічних засобів, накопичених у результаті усвідомленого рефлексивного досвіду суб'єкта і ціннісно-смыслових утворень особистості. З одного боку, рефлексивна позиція не «безпідставна, вона завжди поєднує в собі цінності або норми, виходячи з яких суб'єкт дає оцінку своїй діяльності» (Зязюн І. А. 1996., с. 4–9). З іншого боку – рефлексивна позиція визначає вироблення відповідних знань, засобів і методів рефлексії.

Отже, рефлексивна позиція визначає стійку усвідомлену систему відносин особистості до власної діяльності і до самого себе як суб'єкта майбутньої професійної діяльності, і забезпечує її формування та розвиток.

Прагнення фахівця зрозуміти сутність своєї професійної діяльності в умовах освітніх змін, її пріоритетні завдання й суспільно-рольову та функціональну значущість, визначити адекватні засоби їх ефективного використання здійснюється через розв'язання професійних завдань. Останні уможливають знаходження засобів саморозвитку, коригування своєї поведінки, діяльності, відносин у педагогічній взаємодії. Успішна реалізація їх багато в чому залежить від рефлексивності, тобто від позиції самогорефлексуючого. Уцьому сенсі рефлексивну позицію розглядають як властивість особистості, як здатність до осмислення власного професійного досвіду, бачення педагогом себе очима вихованців у різних ситуаціях тощо.

Рефлексивна позиція у діяльності майбутнього вчителя має вияву ситуаціях з високим ступенем невизначеності, гнучкості у прийнятті рішень, прагненні до реалізації нововведень й інновацій, спрямованості на пошук нових, нестандартних засобів розв'язання професійних завдань, здатності до переосмислення свого професійного та особистісного досвіду. Адже кожна складова навчальної діяльності, яку організує вчитель, пов'язана з опрацюванням, обміном інформацією та прийняттям відповідних рішень; необхідністю моделювати

й прогнозувати діяльність за альтернативних рішень. Чинниками, що розвивають рефлексивну позицію майбутнього фахівця у науковій літературі визначено:

- *планування*, що передбачає прогнозування перебігу та результатів діяльності, можливих подій, що ґрунтуються на випереджувальному відображенні й неможливі без рефлексивних процесів;

- *мотивація* як процес створення внутрішнього спонукання до професійної діяльності, що передбачає вивчення і врахування психології молодшого школяра, його індивідуальності, потреб, рівня здатностей, інтерпретування поведінки в різних ситуаціях, що вимагає високого рівня розвитку рефлексивної позиції щодо суб'єктів навчальної взаємодії. Необхідно так поставити перед учнем мету діяльності, щоб він сприйняв її як свою власну, а для цього потрібне вміння стати на позицію учня (децентрація), зрозуміти його реакцію, що є для педагога професійно важливою рисою;

- *організації* навчальної діяльності, що потребує володіння здатністю до всебічного аналізу ситуації, окремих її параметрів щодо прогнозування, перебігу майбутніх подій, раціонального розподілу свого часу тощо. Продуктивними у цьому сенсі є результати досліджень, здобуті І. Мангутовим, О. Савченко, М. Савчиним, Л. Уманським, які стосуються специфічних особистісних характеристик учителя як успішного організатора (Савченко О. Я., 2010, с. 2-6; Савчин М., 2002, с. 137–146). Зокрема, вчені виділяють такі характеристики професійної діяльності майбутнього вчителя, які розвивають його рефлексивну позицію в якості організатора навчальної діяльності, що вимагає включення в ситуаціях змін;

- *психологічна вибірковість* як вміння швидко і глибоко вникати в проблеми іншої людини, розуміти її, відповідно рефлексувати і віднаходити засоби і методи впливу; способи спілкування. Це досягається через:

- а) частотність фактів швидкого, одночасного, «згорнутого» відображення психічних властивостей і станів інших;

б) співпереживання людиною того, що переживають і почувають інші люди;

в) вибірково-психологічну пам'ять і спостережливість;

г) схильність до аналізу пояснення поведінки і вчинків інших людей; д) здатність подумки уявити себе у позиції іншої людини, запитуючи себе «А як би я вчинив?»;

– *педагогічний і життєвий досвід* як здатність знаходити найкраще практичне застосування здібностей кожного учасника суб'єкт-суб'єктної і полісуб'єктної взаємодії, залежно від її індивідуально-психологічних особливостей. Тобто розвивати «кооперативну рефлексію», яка виявляється в:

а) доцільному розподілі обов'язків членів колективної діяльності з урахуванням індивідуальних особливостей кожного;

б) швидкого узгодження психічного стану, настрою учасників взаємодії і умов діяльності;

в) урахуванні можливостей впливу особистих симпатій і антипатій під час згуртування для виконання спільної діяльності;

г) створення сприятливого міжособистісного рефлексивного середовища та ін. (Фахретдинова Г. Р., 2008, с. 4–18);

– *психологічний такт* як здатність формування позитивної групової міжособистісної взаємодії.

Рефлексивній позиції притаманна функція зворотного зв'язку. За отриманими нами пілотними дослідженнями, вона реалізується шляхом:

а) визначення конкретних цілей, яких потрібно досягти в оволодінні майбутньою професією;

б) визначення досягнутого та його порівняння з очікуваним результатом;

в) прогнозування потрібних дій для корекції виявлених відхилень.

При цьому важливим є здатність майбутнього фахівця віднаходити причини відхилень, адже людина, яка називає 15 причин помилок, зауважує

Г. Щедровицький, діє більш ефективніше, ніж та, що знаходить одну – дві (Щедровицький Г. П., 1974, с. 18–28).

Однак рефлексія, що є механізмом рефлексивної позиції і формується у майбутнього фахівця, є не лише зворотним зв'язком подібно до того, як звичайне дзеркало, що відображає його зовнішність. Це засіб, за допомогою якого цей зворотний зв'язок можна здійснити і усвідомити. Цей процес пов'язаний із внутрішнім перетворенням – осмисленням і переосмисленням стереотипів та їх евристичним перетворенням, аж до появи нових креативно-інноваційних змістів свідомості. Тому рефлексія виконує важливу роль у *контролювальній функції*, адже, перебуваючи в зовнішній щодо самого себе позиції, людина не лише думає, а й спостерігає за тим, як вона думає, не лише робить щось, а й контролює свої дії (Мириманова М., 2001, с. 49–66).

При цьому слід зазначити, що емпіричні дані свідчать про переважно негативний вплив упевненості суб'єкта на зміст оцінки (Щедровицький Г. П., 1974, с. 18–28). Оскільки невпевнені люди більш аналітичні, вдумливі, розглядають протилежні погляди, аналізують різні деталі, залучають більше інформації, готові до перегляду своїх оцінок, суджень і їх виправлення. Недостатнє вміння володіти собою, несформованість навички замислюватися над тим, що відбувається, можуть значно знижувати ефективність педагогічної діяльності, і, в кінцевому рахунку, спричинювати різні професійні деформації.

Організація процесу формування рефлексивної позиції студента повинна здійснюватися в межах навчально-професійної діяльності, яка є провідною в цьому віці. Можливість і необхідність формування рефлексивної позиції саме в навчально-професійній діяльності підтверджується низкою досліджень, де навчальна діяльність розглядається як загальна основа будь-яких інших видів діяльності, у тому числі й професійної, а це означає, що формування рефлексивної позиції буде мати більш загальний, універсальний характер.

Щоб набути рефлексивної позиції, майбутньому фахівцеві необхідно навчитися усвідомлювати мету власної діяльності та дати відповіді на запитання: «Що Я роблю?»; «Як Я це зроблю?»; «Як зробити, щоб не нашкодити?»; «Як буде, якщо Я ...?»; «Чому або навіщо Я це роблю?», «Що я можу очікувати від отриманого?...., здобутого ...?». Майбутній учитель, який намагається таким чином мислити або рефлексувати, завжди усвідомлює мету професійної діяльності, а також визначає ланцюжок послідовних завдань для виконання, що сприяють її досягненню. Обраний таким чином технологічно реалізований зміст розглядаємо як систему навчальних ситуацій/завдань, у процесі яких актуалізуються особистісні й професійні якості студента, що сприяють розвиткові рефлексивної позиції у відстоюванні власних професійних інтересів, переконань у розв'язанні тих чи інших завдань, ситуацій тощо. Прикладом навчальних завдань є:

- *аналітичні* (відпрацювання вмінь аналізувати й оцінювати ситуації професійної діяльності);
- *проективні* (формування вміння самостійно шукати й застосовувати способи вирішення завдань, які поставлені перед студентом як майбутнім учителем початкових класів);
- *ігрові* (завдання, що моделюють ситуації професійної діяльності та реальну взаємодію вчителя з учнями);
- *алгоритмічні* (завдання на визначення послідовності міркувань у побудові рефлексивних суджень, використання алгоритму для формування рефлексивних умінь);
- *рефлексивно-евристичні* (завдання, що дають змогу визначити евристичну роль професійної рефлексії у вирішенні нових для студентів професійних завдань) (Лепський В. Е., Задорожнюк П. Е., 2001, с. 122–127).

Зміст і логіку застосування цих завдань визначено із урахуванням етапів засвоєння досвіду професійної діяльності, коли майбутній фахівець набуває відповідних

знань, умінь і навичок; оволодіває досвідом педагогічної діяльності та емоційно-ціннісного ставлення до неї (Лепский В. Е., Задорожнюк П. Е., 2001, с. 122–127).

Технологічне забезпечення формування рефлексивної позиції у процесі розв'язання навчальних завдань/ситуацій студента охоплює покрокову етапність.

Перший (об'єктна стадія) передбачає використання прийомів і засобів активізації рефлексивної позиції, що ґрунтується на механізмах становлення суб'єктної позиції студентів у навчально-професійній діяльності. Наприклад, розглянемо ситуацію, коли студент відчуває невпевненість і навіть страх перед новим завданням, яке видається йому непосильним. Позиція таких студентів виражається в репліках: «Я не вмію...», «Я не знаю...», «У мене не вийде...». У таких ситуаціях рефлексивність педагога виявляється в його словах, зверненнях до студентів, створенні ситуації, яка стимулюватиме їх до виконання через рефлексивні механізми: самонаказ, самоустановка, саморефлексія, саморегуляція: «Це завдання виконати неважко, але якщо у вас щось не виходитиме, – я підкажу, спробуємо розібратися разом». Рефлексивна поведінка педагога у цій ситуації має бути ненав'язливою і водночас мотивованою на успіх і зняття емоційних переживань, переведення рефлексивних установок студента на позитивну проєкцію. Педагог може запропонувати різні варіанти вирішення таких чи інших ситуацій: «Я вважаю, що роботу можна розпочати так, як ви спланували», «Я вважаю...», «Чи не вважаєте ви, що...», «Зараз я доведу, що це посильно і Ви зможете легко у цьому переконатися...». Як свідчать наші спостереження, це здебільшого ті навчальні ситуації, коли студенти починають виконувати нові види самостійної роботи, а саме: написання курсових та кваліфікаційних наукових робіт, складання конспектів занять та проведення пробних уроків у початковий школі та під час асистенської практики, виховних занять під час педагогічної практики, написання наукових статей, виступи з повідомленнями на студентських наукових конференціях, участь в олімпіадах, науково-студентських

конкурсах, форумах. Важливим у цьому сенсі є організація підсумків діяльності студентів, рефлексивного ставлення до аналізу їхніх досягнень «Чому таким є результат...?», «Що ви очікували і чому?», «Чи враховувалася вами думка інших учасників?», «Якщо б вам запропонували пройти цей шлях знову, щоб ви змінили в моделі власної поведінки, дій ...?» і под.

На *другому (об'єкт-суб'єктна стадія)* здійснюється навчання студентів основ професійної рефлексії завдяки аналізу методології, основних складників змісту, структури професійної рефлексії.

На *третьому (суб'єкт-суб'єктна стадія)* формуються такі якості професійної рефлексії студентів, як рефлексивна готовність до самостійної постановки і професійного розв'язання життєвих і професійних завдань; елементи професійної проектної культури; рефлексивно-перетворювальне ставлення до власної життєдіяльності; рефлексивні механізми діяльності, поведінки і спілкування, що виконують регулятивну функцію.

Четвертий (власне суб'єктна стадія) передбачає формування практичних основ реалізації індивідуальних рефлексивних програм стимулювання професійно особистісного саморозвитку, рефлексивного аналізу навчально-професійних і життєвих досягнень, «вузлових етапів саморозвитку», «точок зростання»; здійснення функцій рефлексивної корекції власної життєдіяльності; формування потреби в рефлексії самовдосконалення; статусного зростання в особистісному і професійному аспектах у соціально-комунікативній компетентності; аналіз рефлексивних установок суб'єкта щодо власного життєвого і професійного шляху у діагностиці і формуванню рефлексивної позиції в організаційно-діяльнісних ситуаціях.

В якості початкових настанов студентам доцільно запропонувати метод кейсів (метод аналізу ситуацій) – техніка навчання, спрямована на застосування здобутих знань у конкретних ситуаціях, пов'язаних з майбутньою професійною діяльністю. Особливість цього методу полягає

в тому, що студенти мають можливість проаналізувати ситуацію, розібратися в сутності проблеми, запропонувати можливі варіанти рішення й обрати найбільш оптимальні. Упровадження кейс-методу матиме позитивний результат за умов враховування таких вимог:

1) зміст ситуації мусить відображати реальні події та факти, відповідати темі, що вивчається, потребам студентів;

2) вирішення ситуації має бути посилене для студентів, викликати бажання розв'язувати її і переживати почуття успіху;

3) на початкових етапах учасникам мають бути подані чіткі інструкції щодо роботи над проблемною ситуацією:

а) виявлення суті проблеми та її конкретизація;

б) пошук шляхів розв'язання проблеми, необхідних джерел інформації;

в) груповий аналіз варіантів рішень; виявлення їх сильних та слабких позицій;

г) вибір оптимальних варіантів рішення, аналіз перебігу та змісту виконаної роботи, її рефлексія.

Завдяки рефлексії відбувається зміщення акцентів з накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок на вироблення здатностей діяти, застосовувати набутий досвід у змінних ситуаціях. Саме за цих умов відбувається включення механізмів рефлексії, які сприяють розвитку рефлексивної позиції майбутнього фахівця у розв'язанні поставлених перед ними задач. За таких умов рефлексивний аналіз здійснюватиметься в три рівні:

– практико-предметному (мікрорівні) – опис професійних завдань ідентифікуються відповідно до окремих аспектів діяльності через предметну компетентність;

– предметно-смісловому (макрорівні) – вихід на смислову інтерпретацію предметних завдань і функцій учителя початкових класів, коли в якості провідного завдання розглядається розвиток особистості дитини, що передбачає побудову цілісної програми навчання

молодшого школяра;

– комплексному рефлексивно-інноваційному (метарівні) – опис професійних завдань як системи підзавдань, спрямований на реалізацію інноваційно-дослідницьких програм з урахуванням актуальних проблем професійної діяльності вчителя та програм, які забезпечують взаємодію з усіма учасниками навчально-виховного процесу (Савчин М., 2002, с. 137–146).

У концепції «Нова українська школа» вчителю надається значний простір для свободи вибору та творчої реалізації його педагогічних ідей. Тому, чим вищим рівнем рефлексивного аналізу буде володіти вчитель, тим більш вираженою буде тенденція до його самоактуалізації, самоаналізу, самоосмислення, переосмислення професійного «Я», що розвиває і формує рефлексивну позицію в ситуаціях змін.

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок у досліджуваному напрямі. Рефлексія сприяє успішній організації особистістю професійній діяльності. Суб'єкт буде цілеспрямовано і самостійно проявляти рефлексивну позицію за умов використання рефлексивних знань, умінь та формуванням внутрішньої усвідомленої готовності, що визначає стійку систему відносин особистості до власної діяльності, до самого себе, як суб'єкта майбутньої професійної діяльності, до інших суб'єктів навчальної взаємодії, і водночас рефлексувати до змін, які відбуваються в освітньому просторі. Така готовність, на наш погляд, визначає рефлексивну позицією студента – майбутнього вчителя початкових класів.

Перспективи подальших досліджень полягають у діагностиці стану сформованості рефлексивної позиції майбутнього вчителя початкових класів та розробленні програми тренінгу з формування цієї якості у студентів під час вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу.

Список використаних джерел:

1. Зязюн І. А. Освітні технології у вимірах педагогічної рефлексії. *Світло*. 1996. № 1. С. 4–9.
2. Лепский В. Е. , Задорожнюк П. Е. Рефлексивные процессы и новое качество управленческих решений. *Психологический журнал*. 2001. Том 22. № 4. С. 122–127.
3. Лефевр В. А. Рефлексия. Москва : Когито-Центр, 2003. 496 с.
4. Максименко В. Рефлексія – шлях до продуктивного самовизначення. *Психолог*. 2005. № 1. С. 19–22.
5. Мириманова М. Рефлексия как механизм развития самоорганизующихся систем. *Развитие личности*. 2001. № 1. С. 49–66.
6. Сластенин В. А. Рефлексивная культура учителя как субъекта педагогической деятельности. *Педагогическое образование и наука*. 2005. № 5. С. 37–42.
7. Савченко О. Я. Досвід реформування української освіти: уроки і подальший поступ. *Шлях освіти*. 2010. N 3. С. 2-6.
8. Савчин М. Студент. Рефлексія як механізм вдосконалення професійної діяльності фахівця. *Педагогіка і психологія проф. освіти*. 2002. № 2. С. 137–146.
9. Фахретдинова Г. Р. Рефлексия как средство становления личности профессионала. *Психология обучения*. 2008. № 11. С. 4-18.
10. Фурман В. В. Проблематика особистісної рефлексії студента в аналітичному висвітленні. *Психологія і суспільство*. 2008. №4. С. 116–121.
11. Щедровицкий Г. П. Коммуникация. Деятельность. Рефлексия. *Исследование мыслительной деятельности*. 1974. Вып. III. № 12–28. С. 18–28.

References:

1. Ziazun I. A. Osvitni tekhnolohii u vymirakh pedahohichnoi refleksii. *Svitlo*. 1996. № 1. S. 4–9.
2. Lepskiy V. E. , Zadorozhniuk P. E. Refleksyvnnye protsessy y novoe kachestvo upravlencheskykh resheniy. *Psykhologicheskiy zhurnal*. 2001. Tom 22. № 4. S. 122–127.
3. Lefevr V. A. Refleksyia. Moskva : Kohyto-Tsentr, 2003. 496 s.
4. Maksymenko V. Refleksiiia – shliakh do produktyvnoho samovyznachennia. *Psykholog*. 2005. № 1. S. 19–22.

5. Myrymanova M. Refleksyia kak mekhanyzm razvytyia samoorhanyzu-yushchykh system. Razvytye lychnosty. 2001. № 1. S. 49–66.
6. Slastenyn V. A. Refleksyivnaia kultura uchytelia kak sub'yekta pedahohycheskoi deiatelnosty. Pedahohycheskoe obrazovanye y nauka. 2005. № 5. S. 37–42.
7. Savchenko O. Ya. Dosvid reformuvannia ukrainskoi osvity: uroky i podalshyi postup. Shliakh osvity. 2010. N 3. S. 2-6.
8. Savchyn M. Student. Refleksiia yak mekhanizm vdoskonalennia profesiinoi diialnosti fakhivtsia. Pedahohika i psykholohiia prof. osvity. 2002. № 2. S. 137–146.
9. Fakhretdynova H. R. Refleksyia kak sredstvo stanovleniya lychnosty professyionala. Psykholohyia obuchenya. 2008. № 11. S. 4-18.
10. Furman V. V. Problematyka osobystisnoi refleksii studenta v analitychnomu vysvitleni. Psykholohiia i suspilstvo. 2008. №4. S. 116–121.
11. Shchedrovytskyi H. P. Kommunykatyia. Deiatelnost. Refleksyia. Yssledovanye myslytelnoi deiatelnosty. 1974. Выр. III. № 12–28. S. 18–28.1. Zyazyun I. A. Osvitni tekhnolohiyi u vymirakh pedahohichnoyi refleksiyi / I. A. Zyazyun // Svitlo. – 1996. – # 1. – S. 4–9.

Марусинець Марьяна Михайловна,
доктор педагогических наук, профессор
кафедры психологии и педагогики,
Национальный педагогический университет
имени М.П. Драгоманова,
м. Киев, Украина
marusinetsm@ukr.net

Марусинець М. М.

РАЗВИТИЕ РЕФЛЕКСИВНОЙ ПОЗИЦИИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ИЗМЕНЕНИЙ

Аннотация

В статье обосновано понятие «рефлексивная позиция студента» в психолого-педагогическом дискурсе; определен основные механизмы и особенности выявления исследуемого

качества в процессе профессиональной подготовки будущего учителя начальной школы. На основе лонгитюдных наблюдений за учебной деятельностью студентов, практикой применения приобретенных умений констатируется, что развитие рефлексивной позиции возможно при условии создания инновационно-рефлексивной среды, которая требует системной и целенаправленной организации занятий из специальных и психолого-педагогических дисциплин с учетом поэтапного технологического обеспечения.

Ключевые слова: рефлексия, позиция личностная, рефлексивная позиция студента, учебные задачи.

Mariyana Marusinets,

doctor of pedagogical sciences, professor
Department of Psychology and Pedagogy,
National Pedagogical University
behalf of M.P. Dragomanova,
m. Kiiv, Ukraine
marusinetsm@ukr.net

Marusinets Mariyana

DEVELOPMENT OF THE REFLEXIVE POSITION OF THE FUTURE TEACHER OF THE ELEMENTARY SCHOOL IN THE CONDITIONS OF EDUCATIONAL CHANGES

Abstract

The article substantiates the content of the concept of «student's reflexive position» in psychological and pedagogical discourse; determines main mechanisms and special features of detection of the investigated quality in the process of professional training of the future elementary school teacher.

Factors that develop the reflexive position of the future specialist are defined: planning, motivation, organization of educational activities for the future elementary school teachers, which develop his/her reflexive position as an administrator: psychological selectivity as the ability to quickly and deeply penetrate into the problems of other people, to understand them, to reflect respectively and, accordingly, to find means and methods of influence; ways of communication; pedagogical and life experience as the ability to find the best practical application of the abilities of each participant in the subject-subjective and polysubject

interaction, depending on their individual psychological characteristics.

The author notes that the reflexive position is inherent in the function of feedback, through the definition of specific goals, which must be achieved in the future mastery of the profession; forecasting of necessary actions for correction of detected deviations. It is important for a future specialist to be able to find the causes of deviations.

Based on the longitudinal observations of students' educational activities, technological support for the development of the reflexive position of the future elementary school teacher is determined. As a forming influence, a system of educational situations / tasks was selected, in the course of which the personal professional qualities of students, which contribute to the development of a reflexive position, are actualized. Namely: analytical (working out of skills to analyze and evaluate situations of professional activity); projective (formation of the ability to independently search and apply methods of solving problems that are set in front of the student as a future teacher of elementary school); gaming (tasks that simulate the situation of professional activity and the actual interaction between teacher and students); algorithmic (task for determining the sequence of considerations in the construction of reflexive judgments, the use of an algorithm for the formation of reflexive skills); reflexive-heuristic (tasks that make it possible to determine the heuristic role of professional reflection in solving new tasks for students). Their content involves step by step: the first (object stage); second (object-subjective stage); third (subject-subjective stage); fourth (the actual subject stage).

According to the pilot studies, we've note that the development of the reflexive position of future primary school teachers is possible in the conditions of creating an innovative and reflexive environment, which requires a systematic and purposeful organization on the part of teachers in classes in professional and psychological-pedagogical disciplines, taking into account step-by-step technological support and educational changes occurring in elementary education.

Key words: reflexion, personal position, reflective position of the student, educational tasks.

УДК 37.011

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Наталія Василівна Маятіна,

старший викладач кафедри інформаційно-технічних та природничих дисциплін

Київський кооперативний інститут бізнесу і права,
м. Київ, Україна

ORCID iD: orcid.org/0000-0002-1417-8390

Анотація

В статті розглянуто різні види готовності до професійної діяльності та розкрито їхню суть. Описані етапи процесу формування готовності випускників вузів до роботи по обраній спеціальності, а також підкреслена необхідність систематичності та комплексності даного процесу. Визначені компоненти психологічної готовності до діяльності, дається пояснення терміну «психологічна готовність до діяльності» та обґрунтована її важливість для подальшої професійної самореалізації. Розкрита сутність періоду адаптації до трудової діяльності як одного з найважливіших показників готовності. Визначені утруднення, що виникають при формуванні готовності майбутніх фахівців до роботи. Висвітлено специфіку поняття «професійна готовність» та особливості її формування в залежності від виду діяльності та своєрідності вибраної професії.

Ключові слова: *готовність, професійна самореалізація, види готовності, структурні компоненти готовності, період адаптації.*

Постановка проблеми в контексті сучасної педагогічної науки та її зв'язок із важливими науковими і практичними завданнями. В умовах соціально-економічних змін, що відбуваються в нашій країні в теперішній час, з'являються нові запити до професійної підготовки майбутніх висококваліфікованих

фахівців, які спрямовані на виконання складних завдань, розв'язання багаторівневих задач та швидкого адаптування до нововведень у професійній діяльності. Необхідною умовою підготовки таких спеціалістів та показником результативності їхнього навчання є формування готовності до професійної самореалізації. Важливість вирішення даної проблеми підводить до розуміння її актуальності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Загальне поняття «готовності до діяльності» розглядалося в наукових працях О. Асмолова, С. Максименка, О. Мороза, А. Прангішвілі, С. Рубінштейна, Л. Кандибовича, М. Дьяченка, М. Дурай-Новакової, О. Пелеха, І. Кона, В. Лісовського, А. Ліненка, Д. Узнадзе та ін. Залежно від видів діяльності та специфіки вибраної спеціальності поняттям «готовності» займалися такі науковці, як наприклад: Я. Чаплак, Н. Гаркавенко, І. Солійчук, А. Руденок, Н. Буняк і Т. Ковалькова – висвітлили проблеми готовності майбутніх психологів; О. Матвієнко, Л. Мерва, Н. Гуртовенко, Ю. Вербиненко, А. Зарицька, О. Кривильова, О. Масалова та О. Ковальчук – вказали на умови формування готовності майбутніх педагогів; О. В. Коломієць – познайомив з технологією формування готовності майбутніх механіків та інженерів; Л. Гаврутенко – описала формування готовності майбутніх економістів; Л. Нікогосян – розкрив специфічність формування готовності майбутніх фармацевтів; О. Сиротюк – визначила психолого-педагогічні аспекти формування готовності фахівців із охорони праці.

Мета статті – є проведення дослідження специфіки поняття «професійна готовність» та особливостей її формування в залежності від виду діяльності та своєрідності вибраної професії, що раніше було проведено не достатньо.

Постановка завдання статті є аналіз теоретико-методологічних напрацювань з питання формування готовності до професійної самореалізації, розкриття суті

самого поняття «готовність до професійної діяльності», її структурних компонентів та різних видів готовності.

Виклад основного матеріалу. Саме поняття «готовність» з'явилося ще на початку минулого століття і було пов'язане з необхідністю створення моделі активності особистості в різних сферах життя (Д. Кац, Г. Олпорт, Г. Сміт, В. Томас). Пізніше даною проблемою цікавилася багато видатних вчених, серед них білоруські дослідники М. Дьяченко та Л. Кандилович, які вперше ввели в науковий обіг поняття «психологічна готовність до діяльності». В навчальному посібнику «Психологія вищої школи» вони розглядають психологічні основи формування готовності студентів до трудової діяльності після закінчення вузу, а саме: дають психологічну характеристику готовності студентів до трудової діяльності, висвітлюють її психологічні передумови та шляхи формування. Уявлення про готовність до професійної діяльності саме в інтерпретації цих науковців стало найбільш поширеним в педагогіці. Познайомимося з ним детальніше.

М. Дьяченко та Л. Кандилович розрізняють різні види готовності. Готовність як професійно важлива якість – це, на їхню думку, складне психологічне утворення, що включає в себе наступні компоненти:

1) мотиваційний (інтерес та позитивне ставлення до професії, а також інші досить стійкі професійні мотиви);

2) орієнтаційний (знання та уявлення про особливості й умови до професійної діяльності та її вимоги до особистості);

3) операційний (володіння способами та прийомами професійної діяльності, процесами аналізу, порівняння, узагальнення та необхідними знаннями й навичками);

4) вольовий (самоконтроль, управління власними професійними діями);

5) оцінювальний (самооцінка своєї професійної підготовки) (Дьяченко М. І., Кандилович Л. О., 1981, с. 337).

Показником високого рівня професійної психологічної готовності спеціаліста є достатня розвиненість і вираженість цих компонентів та їхньої цілісної єдності. Готовність як психічний стан особистості означає внутрішнє налаштування на певну поведінку при виконанні конкретних задач, установка на активні та доцільні дії. Цей стан формується завдяки розумінню професійних задач, усвідомленню відповідальності, бажанню досягти успіху і т.п. Ці два види готовності постійно взаємодіють, причому стан готовності є своєрідним продовженням стійкої, тривалої готовності (Дьяченко М. І., Кандилович Л. О., 1981, с. 338).

На думку авторів, готовність обумовлена стійкими мотивами та психічними особливостями, притаманними даній особистості. Одним з найважливіших показників готовності М. Дьяченко та Л. Кандилович вважають період адаптації до трудової діяльності. Повна професійна адаптація вимірюється часом, який потрібний молодому спеціалісту після закінчення навчання для досягнення стандартної продуктивності праці та якості роботи. Для визначення рівня готовності потрібна характеристика розвиненості її компонентів, а також процесу та результатів діяльності спеціаліста в перші місяці його роботи. Дослідники підкреслюють важливість формування психологічної готовності студентів до праці, яка передбачає створення необхідних відношень, установок, майстерності, властивостей особистості, що забезпечують можливість свідомо та успішно виконувати певну трудову діяльність (Дьяченко М. І., Кандилович Л. О., 1981, с.341-343).

Формування готовності до діяльності, як вважають Л. Кандилович і М. Дьяченко, передбачає комплексне використання різних принципів, методів, засобів та форм виховання, навчання та управління діяльністю студентів. Формування готовності випускників вузів вони розбивають на три етапи. Перший етап пов'язаний з профорієнтацією абітурієнтів, відбором претендентів та заходами щодо адаптації першокурсників. Другий етап окреслюється періодом навчання, а третій – випуском та початком

професійної діяльності. Головна увага при формуванні готовності повинна приділятися не вихованню суми окремих якостей у студентів, а цілісному доведенню результатів всього навчально-виховного процесу до вимог та умов майбутньої професійної діяльності випускників. Також важливо сформувати готовність до роботи в різних напружених ситуаціях (Дьяченко М. І., Кандибович Л. О., 1981, с. 344,350).

Проблеми щодо рівня готовності випускників до професійної самореалізації білоруські вчені пов'язують з недоліками професійної підготовки, недосконалою системою відбору абітурієнтів у вузи, а також з недостатньо розробленою та організованою роботою по формуванню психологічної готовності студентів до праці. Наприклад, стосовно недопрацювань по системі відбору до вузів – іноді абітурієнти мають певні ілюзії щодо своєї майбутньої професії або гіпертрофоване прагнення до соціального просування (головне вступити до вузу, неважливо на яку спеціальність) (Дьяченко М. І., Кандибович Л. О., 1981, с. 340, 343).

Розглянемо специфіку поняття «професійна готовність» та особливості її формування в залежності від виду діяльності та своєрідності вибраної спеціальності. Так, Я. Чаплак, Н. Гаркавенко і І. Солійчук, представляючи акмеологічну модель готовності до професійної діяльності на основі концептуального підходу (особистісно-акмеосинергетичного) як основи формування особистісно-професійних утворень психолога-консультанта, описують програму і методику формування готовності до професійної діяльності. Вони стверджують те, що особистісно-акмеосинергетичний підхід здійснюється через сукупність принципів: вершинної орієнтації, системно-функціональний, рефлексивно-акмеологічний, комплексності, особистісної зрілості майбутніх фахівців та самоорганізації на високому акмеологічному рівні. Їхня концептуальна модель особистісно-професійної готовності психолога-практика будується на основі трьох, взаємопов'язаних між собою, компонентах – особистісного,

теоретичного і практичного (Я. В. Чаплак, Н. В. Гаркавенко, І. І. Солійчук, 2011).

Проаналізувавши літературу з питань професійної підготовки шкільних психологів до консультативної діяльності із особистістю, Я. Чаплак прийшов до такого висновку:

- особистісний компонент формування готовності передбачає наявність особистісної підготовки, яка б дозволила уникнути непрофесіоналізму –це стійкі мотиви вибору професії, сформована спрямованість на діяльність, об'єктивна самооцінка професійно значущих якостей особистості, наявність умінь організації самовиховання та самовдосконалення, стан упевненості в собі, психологічна стійкість, стан задоволеності вибором професії та ін.;

- теоретичний компонент формування готовності складається зі знань теоретичних засад консультативної роботи, тобто основні теоретичні підходи, положення професійної орієнтації особистості, особистісний підхід, принцип гуманізації, принцип суспільно-особистісного прагматизму та партнерства та ін.;

- практичний компонент формування готовності включає в себе володіння конкретними методами і методиками консультування (Я. Чаплак, 2011).

Науковець вважає основним методом програми і методики щодо формування особистісно-акмеологічної готовності майбутніх психологів до консультативної діяльності спеціальний комплекс соціально-психологічних тренінгів. Для формування особистісного компоненту готовності пропонується використовувати наступні методи: групова дискусія, вправи на активізацію та розвиток мотиваційної, оперативно-технічної та регулятивної сфер особистісно-професійного компоненту готовності; для формування теоретичного компоненту – навчальна бесіда, робота в команді, групова дискусія, ділові ігри, інформаційне моделювання ситуацій, тестування, завдання на формування гіпотез і версій структури консультативної взаємодії; для формування практичного компоненту – робота в команді, групова дискусія з аналізу

консультативної роботи зі старшокласниками, моделювання різноманітних ситуацій консультативного процесу, практичні вправи (Я. Чаплук, 2011).

Т. Ковалькова визначає структуру готовності майбутніх психологів до професійної діяльності в авіаційній галузі «як систему знань, практичних умінь та навичок, професійно значимих психологічних властивостей та здібностей особистості, що зумовлюють досягнення адекватного вимогам діяльності результату і є умовою для саморозвитку й самореалізації людини засобами професійної діяльності» та формулює такі критерії сформованості готовності майбутнього психолога до фахової діяльності:

- особистісна готовність: рівноваженість емоційної сфери, мотиваційна складова, система ціннісних орієнтацій;
- когнітивна готовність: система знань власне про професійну діяльність психолога та про авіаційну галузь;
- інтерактивна готовність: сформованість умінь та навичок професійного психолога;
- рефлексивна (оцінна) готовність: передбачає здатність студента до прогнозування й адекватної оцінки своїх дій та їх результату, а також до оцінки своєї підготовленості до професійної діяльності (Ковалькова Т. О., 2013).

О. Матвієнко під готовністю майбутнього вчителя до творчої навчально-виховної діяльності розуміє «сукупність особистісних, психологічних і професійних особливостей майбутнього вчителя, що охоплюють ціннісно-мотиваційну, змістово-процесуальну та дієво-операційну сфери педагогічної діяльності, яка дає йому змогу успішно реалізувати педагогічну взаємодію у навчально-виховному процесі». Вона вирізняє загальну методичну готовність та індивідуальну психологічну готовність. На думку дослідниці загальна методична готовність формується протягом навчання у вузі завдяки передачі знань з профільного предмета та засвоєння вмінь, пов'язаних із методикою його викладання, а також вивчення дисциплін

психолого-педагогічного циклу. Формування ж особистісної психологічної готовності відбувається під час професійної адаптації і залежить від рівня загальної психологічної готовності, реальних умов діяльності та психологічної допомоги з боку досвідчених фахівців (Матвієнко О. В., 2012).

Визначаючи готовність майбутнього вчителя математики до професійної самореалізації, О. Ковальчук розглядає її як «інтегральне, структуроване, багато компонентне особистісне утворення, що включає професійну спрямованість, систему наукових знань, умінь та навичок, розвинені педагогічні здібності, творчий потенціал особистості, здатність протистояти труднощам і самовдосконалюватися впродовж життя, яке вона набуває в процесі професійного становлення у вищому навчальному закладі, що забезпечує їй самореалізацію й результативність при виконанні професійних обов'язків у відповідних соціально-культурних умовах». Структуру готовності майбутнього вчителя в даному дослідженні представлено через сукупність таких понять:

- професійна спрямованість: професійні інтереси, ціннісні орієнтації, стійкі мотиви та установки на професійну самореалізацію та самовдосконалення, а також потреби, які регулюють формування готовності до професійної самореалізації та відображають спрямованість на формування готовності;

- система знань, умінь та навичок: наявність професійно необхідних знань, методики організації навчально-виховної діяльності, використання здобутих знань, умінь, вдосконалення навичок, виконання дій для реалізації власних ресурсів;

- розвинені педагогічні здібності: розвиток та вдосконалення індивідуальних здібностей, особистих якостей, схильностей у професійній діяльності, вироблення власного стилю та спрямованість на творчу діяльність;

- творчий потенціал: творче самопереосмислення, самопроектування, усвідомлення необхідності професійної самореалізації та впевненість у власних можливостях

керувати навчально-виховним процесом, уміння контролювати результати професійної діяльності та рівень розвитку, особисті досягнення (Ковальчук О. А., 2015).

Аналіз теоретико-методологічних джерел щодо готовності майбутніх фахівців до професійної самореалізації дозволив нам розкрити суть поняття «готовність до професійної діяльності», виявити її складові (особистісна, теоретична і практична) та їхні характеристики, з'ясувати різні види готовності (загальну методичну готовність та індивідуальну психологічну готовність), виділити структурні компоненти останньої (мотиваційний, орієнтаційний, операційний, вольовий, оцінювальний), а також порівняти дослідження цих категорій в залежності від виду діяльності та від специфіки вибраної спеціальності з точки зору різнопланових підходів різних науковців.

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок у досліджуваному напрямі. Отже, з вище викладеного можна зробити наступні висновки:

- різнопланові підходи до визначення готовності до професійної діяльності у окремих дослідників пояснюються різними видами готовності, різними видами самої діяльності та специфікою різноманітних професійних спеціальностей;

- результатом підготовки майбутніх фахівців повинен бути високий рівень сформованості готовності до професійної діяльності, який обумовлено постійною систематичною, комплексною і правильно спланованою роботою по формуванню всіх видів та структурних компонентів готовності на основі принципу цілісної єдності та взаємодоповнюваності;

- проблеми щодо рівня готовності майбутніх фахівців до професійної самореалізації пов'язані з недоліками професійної підготовки, недосконалою системою відбору абітурієнтів у вузи та з недостатньо розробленою і організованою роботою по формуванню психологічної готовності студентів до праці.

Після ознайомлення з теоретичними джерелами з'ясувалось, що питання цілеспрямованої підготовки майбутніх техніків-технологів з технології харчування до професійної самореалізації не було предметом спеціального наукового дослідження. В зв'язку з цим, перспективами подальших розвідок з питання формування готовності до професійної самореалізації буде робота саме в цьому напрямку.

Список використаних джерел:

1. Дьяченко М. И. Психология высшей школы: учеб. пособие для вузов. Минск: БГУ, 1981. 383 с.
2. Загальна психологія / [С. Д. Максименко, В.О. Зайчук, В.В. Клименко та ін.]. Вінниця: Нова книга, 2004. 704 с.
3. Ковалькова Т.О. Проблема формування структури готовності майбутніх психологів до професійної діяльності в авіаційній галузі. [Електронний ресурс] *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Педагогіка і психологія*. 2013. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/pspo_2013_39\(2\)_20](http://nbuv.gov.ua/UJRN/pspo_2013_39(2)_20).
4. Ковальчук О. А. Проблема формування готовності майбутнього вчителя математики до професійної самореалізації. [Електронний ресурс] *Вісник Житомирського державного університету*. 2015. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/18620/1/20.pdf>.
5. Матвієнко О. В. Готовність майбутнього вчителя початкової школи до творчої навчально-виховної діяльності. [Електронний ресурс] *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2012. URL: http://library.udpu.org.ua/library_files/probl_sych_vchutela/2012/6_1/visnuk_34.pdf.
6. Чаплак Я. В. Формування готовності психолога-консультанта до творчої самореалізації в професійній діяльності на основі особистісно-акмеологічного підходу. [Електронний ресурс] *Электронный научно-практический журнал «Современные научные исследования и инновации»*. 2011. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2011/08/1514>.
7. Чаплак Я. В., Гаркавенко Н.В., Солійчук І.І. Формування готовності психолога-практика до консультативної взаємодії на основі особистісно-акмеосинергетичного

підходу [Електронний ресурс] Электронный научно-практический журнал «Психология, социология и педагогика». 2011. URL: <http://psychology.snauka.ru/2011/10/20>.

References

1. Diachenko M. Y. Psykholohyia vyssheï shkoly: ucheb. posobyie dlia vuzov. Mynsk: BHU, 1981. 383 s(bilor).
2. Zahalna psykholohiia / [S. D. Maksymenko, V.O. Zaichuk, V.V. Klymenko ta in.]. Vinnytsia: Nova knyha, 2004. 704 s (ukr).
3. Kovalkova T.O. Problema formuvannia struktury hotovnosti maibutnikh psykholohiv do profesiinoï diialnosti v aviatsiinii haluzi. [Elektronnyi resurs] Problemy suchasnoi pedahohichnoi osvity. Pedahohika i psykholohiia. 2013. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/pspo_2013_39\(2\)_20](http://nbuv.gov.ua/UJRN/pspo_2013_39(2)_20) (ukr).
4. Kovalchuk O. A. Problema formuvannia hotovnosti maibutnoho vchytelia matematyky do profesiinoï samorealizatsii. [Elektronnyi resurs] Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu. 2015. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/18620/1/20.pdf> (ukr).
5. Matviienko O. V. Hotovnist maibutnoho vchytelia pochakovoï shkoly do tvorchoï navchalno-vykhovnoï diialnosti. [Elektronnyi resurs] Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia. 2012. URL: http://library.udpu.org.ua/library_files/probl_sych_vchutela/2012/6_1/visnuk_34.pdf (ukr).
6. Chaplak Ya. V. Formuvannia hotovnosti psykholoha-konsultanta do tvorchoï samorealizatsii v profesiinii diialnosti na osnovi osobystisno-akmeolohichnoho pidkhodu. [Elektronnyi resurs] Электронный научно-практический журнал «Современные научные исследования y ynnovatsyy». 2011. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2011/08/1514> (ukr).
7. Chaplak Ya. V., Harkavenko N.V., Soliichuk I.I. Formuvannia hotovnosti psykholoha-praktyka do konsultatyvnoi vzaïemodii na osnovi osobystisno-akmeosynerhetychnohopidkhodu. [Elektronnyi resurs] Электронный научно-практический журнал «Психология, sotsyolohyia y pedahohyka». 2011. URL : <http://psychology.snauka.ru/2011/10/20> (ukr).

Наталия Васильевна Маятина,
старший преподаватель кафедры
информационно-технических дисциплин,
Киевский кооперативный институт бизнеса и права,
г. Киев, Украина
ORCID iD: orcid.org/0000-0002-1417-8390
mynataly2007@ukr.net

Маятина Н.В.

**ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ К
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ КАК
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА
ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ К
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ КАК
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА**

Аннотация

В статье рассмотрены разные виды готовности к профессиональной деятельности и раскрыта их сущность. Описаны этапы процесса формирования готовности выпускников вузов к работе по избранной специальности, а также подчеркнута необходимость систематичности и комплексности данного процесса. Определены компоненты психологической готовности к деятельности, объясняется термин «психологическая готовность к деятельности», обоснована ее важность для дальнейшей профессиональной самореализации. Раскрыта сущность периода адаптации к трудовой деятельности как одного из самих важных показателей готовности. Определены затруднения, которые возникают при формировании готовности будущих специалистов к работе. Освещена специфика понятия «профессиональная готовность» и особенности ее формирования в зависимости от вида деятельности и своеобразности избранной профессии.

Ключевые слова: *готовность, профессиональная самореализация, виды готовности, структурные компоненты готовности, период адаптации.*

Natalia VasilyevnaMaياتina,
Head teacher, Chair of Informational,
Technical, and Natural Sciences
Kyiv Cooperative Institute of Business ,
Kyiv, Ukraine
ORCID iD:orcid.org/0000-0002-1417-8390
mynataly2007@ukr.net

Maياتina N.V.

**THE DEVELOPMENT OF FUTURE SPECIALISTS'
PREPAREDNESS FOR PROFESSIONAL SELF-REALIZATION AS
A PSYCHO-PEDAGOGICAL PROBLEM**

Abstract

The article reviews various types of preparedness for the professional activity and looks into their meaning. It also describes the stages of the process of professional readiness development of college graduates and emphasizes the necessity of systematicity and complexity of this process. The article defines the components of psychological preparedness for the professional activity, explains the very term of «psychological preparedness for the activity», and substantiates its importance for further occupational self-realization. It explains the essence of the professional activity adaptation period as one of the most important indicators of the preparedness. The problems that appear during the preparedness development as future specialists prepare for work are determined. The article highlights the peculiarity of the notion of «professional preparedness» as well as features of its development depending on the type of activity and specificity of the chosen profession.

Current socio-economic changes in our country dictate the emergence of professional preparedness requirements for the prospective highly qualified professionals with the requirements aiming at fulfilling complex assignments, solving multilevel tasks, and adjusting to innovations at a fast pace. The development of preparedness for the professional self-realization is an important condition of preparing such specialists and an indicator of the effectiveness of their training. The objective of this article is the analysis of theoretical and methodological research on the problem

of professional self-realization preparedness development and also the explanation of the very term of «professional preparedness», its structural components and different types.

The very term of preparedness appeared back at the beginning of the last century as it was necessary to create a personal activity model in various parts of life. Preparedness as one's psychiatric condition means one's inner disposition as for certain behavior while completing specific tasks. One of the most important indicators for the professional activity is the adaptation period for that activity. Professional preparedness development means multipurpose application of different principles, methods, means and forms of education as well as students' training and activity management.

Key words: *preparedness, professional self-realization, types of preparedness, structural components of preparedness, period of adaption.*

УДК 796.011.3:378

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНОЇ АРТ-ТЕХНОЛОГІЇ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

Тетяна Борисівна Носаченко,

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри мистецьких дисциплін і методик навчання
ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний

університет імені Григорія Сковороди»,

м. Переяслав-Хмельницький, Україна

ORCID iD: orcid.org/0000-0003-3625-0055

Анотація

У статті розкривається сутність та значення застосування арт-технологій у процесі професійної підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Розглядаються основні методи інтерактивної арт-технології як засобу вивчення студентами фахових мистецьких дисциплін.

Вивчення інтерактивної арт-технологій в процесі професійної освіти орієнтує майбутніх учителів образотворчого мистецтва на формування готовності до динамічних змін у суспільстві, розвитку індивідуальних художньо-творчих здібностей, креативного мислення, особистісну ініціативу, здатності до співробітництва, ціннісного ставлення до тенденцій розвитку сучасної освіти.

Ключові слова: *технологія навчання, арт-технологія, методи, художньо-педагогічна технологія, інтерактивна технологія, майбутні вчителі образотворчого мистецтва, професійна підготовка, мистецька освіта, історія мистецтва, сприймання творів мистецтва.*

Постановка проблеми в контексті сучасної педагогічної науки та її зв'язок із важливими науковими і практичними завданнями.

Євроінтеграція сучасної системи художньо-педагогічної освіти в Україні потребує суттєвих змін змісту та методів підготовки майбутніх фахівців, формування високого рівня професіоналізму на компетентнісній основі, узагальнення й впровадження інноваційного науково-педагогічного досвіду художньо-педагогічних технологій в освітню практику.

Підготовка майбутніх учителів мистецтва до впровадження сучасних арт-технологій в умовах Європейського освітнього простору потребує проектування освітніх систем, відповідних інституційних перетворень у системі безперервної освіти, зміни освітніх програм. Вивчення арт-технологій в процесі професійної освіти орієнтує майбутніх учителів образотворчого мистецтва на формування готовності до динамічних змін у суспільстві, розвитку індивідуальних художньо-творчих здібностей, креативного мислення, особистісну ініціативу, здатності до співробітництва, ціннісного ставлення до тенденцій розвитку сучасної освіти.

Тенденція розвитку сучасної мистецької освіти базується на загальноєвропейських інтеграційних процесах, спрямованих на її стандартизацію й масовий характер; орієнтацію на активне освоєння людиною способів пізнавальної діяльності; адаптацію освітнього процесу до потреб особистості; компетентнісний підхід та забезпечення неперервного навчання впродовж усього життя. Ці завдання вирішуються засобами сучасних художньо-педагогічних технологій, вивчення яких виступає невід'ємним компонентом професійної підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Впровадження інноваційних арт-технологій в практику професійної підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва ґрунтується на досконалому вивченні актуальних аспектів філософії освіти та художньої педагогіки. Професійна підготовка вчителя-художника спрямована на формування всебічної, культурної та художньо освіченої особистості з високим рівнем

професійної майстерності, здатної до художньо-педагогічного новаторства та самореалізації.

Проблеми мистецької освіти вивчаються в сучасній науці різних галузей. У працях філософів Ю. Афанасьєва, В. Бітаєва, В. Мазепи, Л. Левчук, О. Оніщенко, С. Уланової досліджується культуротворчий і виховний потенціал мистецтва, розглядаються теоретичні основи розвитку духовної культури й гуманізації особистості засобами мистецтва. Педагогічні дослідження С. Волкова, І. Зязюна, І. Ляшенка, Л. Масол, О. Майорової, Н. Миропольської, О. Овчарук, О. Олексюк, Г. Падалки, О. Пономарьової, Р. Шмагала, О. Щолокової спрямовані на розробку методології мистецької освіти, впровадження сучасних технологій художнього розвитку та формування духовного потенціалу особистості засобами мистецтва.

Дослідники професійної мистецької педагогіки відзначають необхідність підвищення якості мистецької освіти, спрямованої на підвищення гуманізації сучасного суспільства. Основним завданнями професійної підготовки вчителя мистецтва вчені вважають формування його гуманістичного світогляду; розвиток системи художньо-педагогічних знань, умінь і навичок; формування системи професійних компетенцій; розвиток здатності до професійного саморозвитку і самовдосконалення (Рудницька О. П., 2002, с. 178).

Дослідники теоретико-методологічних аспектів художньо-педагогічної освіти (С. Коновець, В. Орлов, О. Отич, О. Рудницька, Л. Хомич) основними особистісними якостями майбутніх учителів мистецтва визначають прагнення до пізнання та саморозвитку; уміння використовувати передовий художньо-педагогічний досвід; уміння усвідомлювати сутність явищ та аналізувати сприйняття; оригінальність мислення та здатність до імпровізації в процесі творчого самовираження (Коновець С. В., 2009, с. 256).

Виділення невирішених раніше частин проблеми. Аналіз наукових та науково-методичних досліджень проблем професійної художньої педагогіки

дозволяє зробити висновок, що вивчення теоретичних і методичних аспектів використання арт-технологій у фаховій підготовці майбутніх учителів образотворчого мистецтва не набуло достатнього висвітлення, й досі проблема технологічної інноватики мистецької освіти залишається в процесі розробки.

Мета статті полягає у розкритті змісту провідних теоретичних положень, що розкривають проблеми застосування арт-технологій в системі професійної підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

Постановка завдання: використання інтерактивної арт-технології у процесі вивчення «Історії образотворчого мистецтва»; визначення сучасних методів і форм інтерактивної арт-технології майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

Виклад основного матеріалу. Сучасний стан вищої педагогічної освіти потребує перегляду наукових концепцій реалізації її змісту та методології. Особливо актуальною виступає проблема вдосконалення і оптимізації системи художньо-професійної підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Ряд дослідників і практиків доводять необхідність впровадження в навчальний процес якісно-нових технологій вивчення мистецьких дисциплін (А. Акімова, Д. Бутко, Ю. Дишлюк, А. Марченко, І. Підласий, О. Саган, В. Тимошенко, Н. Тимошенко).

Одним із шляхів реформування сучасної мистецької освіти є використання інноваційних педагогічних технологій, що забезпечують не тільки засвоєння певних професійних знань і вмінь, а насамперед, спрямовані на всесторонній особистісний розвиток майбутнього педагога.

У сучасній науці педагогічна технологія визначається як сукупність правил, прийомів і способів педагогічного впливу на розвиток, навчання й виховання тих, кого навчають (Педагогічні технології, 2001, с. 3). Вчені (В. Беспалько, О. Дубасенюк, А. Малюков, А. Нісімчук, О. Падалка, О. Пехота, І. Підласий, В. Сластьонін, С. Сисоева,) зазначають, що будь-яка педагогічна

технологія має певні ознаки: мету, діагностичні засоби; структуру, умови реалізації, що взаємодіють між собою та гарантують результат освітнього процесу. Педагогічна технологія розглядається як наука про освіту, розвиток, навчання і виховання особистості. Вона складається з обраних оптимальних методів і прийомів навчання, моделі навчання, засобів оцінки і запланованих результатів.

С. Гончаренко вважає, що «технологія навчання – це в загальному розумінні системний метод створення, застосування й визначення всього процесу навчання і засвоєння знань з урахуванням людських і технічних ресурсів та їх взаємодії, який ставить своїм завданням оптимізацію освіти» (Гончаренко С. У., 1997, с. 331).

У сучасну педагогічну освіту на зміну традиційним входять нові навчальні технології, зорієнтовані, насамперед, на підготовку висококваліфікованих, конкурентноздатних у світовому культурному просторі викладачів мистецьких дисциплін, здатних до активної участі в суспільному житті, до самореалізації та постійного самовдосконалення. Орієнтація процесу навчання на розвиток особистості майбутнього вчителя образотворчого мистецтва, формування його компетенцій та професійних якостей вимагають більш широкого використання активізуючих методик та інноваційних арт-технологій.

До художньо-педагогічних технологій Л. Масол відносить інтерактивні, проблемно-евристичні, інтегративні, сугестивні, ігрові та технології оцінювання результатів освітньої діяльності (Масол Л. М., 2006, с. 167).

Інтерактивна арт-технологія забезпечує інтерактивне навчання, що відбувається за умови постійної активної взаємодії викладача й студентів. Таке навчання носить характер співнавчання й взаємонавчання, де викладач й студенти є рівноправними й рівнозначними суб'єктами навчання. Організація інтерактивного навчання студентів передбачає моделювання й спільне вирішення з викладачем проблемних ситуацій, сприяє формуванню предметних компетентностей, виробленню цінностей, створенню атмосфери співробітництва й взаємодії.

Специфіка предметів художньо-естетичного циклу вимагає сьогодні впровадження в навчальний процес інтерактивних методів викладання, використання інформаційних технологій, забезпечення процесу навчання з використанням сучасних мультимедійних демонстраційних засобів навчання.

Інтерактивне навчання ставить за мету створити такі комфортні умови, за яких кожна особистість зможе досягти відчуття успіху та інтелектуальної спроможності. Методи інтерактивних технологій забезпечують міжособистісну взаємодію викладача та студента (Сучасний урок, 2004).

Використання інтерактивної арт-технології навчання, метою якої є набуття здатності до комунікативної діяльності та інтеркультурної компетентності особистості, забезпечує можливість оволодіння студентами комплексом інтерактивних умінь:

- прихильність, доброзичливість, толерантність та уміння слухати партнерів;
- переконання, аргументування власної думки, емоційна стабільність;
- дискутування, ініціювання спілкування й знаходження компромісу;
- взаємодія та співпраця, встановлення ділових контактів, роота в парі, в групах та в колективі (Масол Л. М., с. 91).

На формування таких умінь у студентів було спрямовано застосування методів інтерактивної арт-технології в процесі вивчення «Історії образотворчого мистецтва».

Курс «Історія образотворчого мистецтва» є однією з базових дисциплін, яка виступає фундаментальною в галузі гуманітарної освіти (ґрунтується на тісному взаємозв'язку з філософією, естетикою, історією, культурологією, літературою, історією релігії) та вузькопрофесійною в процесі фахової підготовки майбутніх вчителів образотворчого мистецтва. Зміст курсу включає історію зарубіжного та українського образотворчого мистецтва від найдавніших часів до кінця XX століття, що

дає змогу висвітлити загальну еволюцію стилів і художніх напрямків образотворчого мистецтва.

Програма курсу побудована на поєднанні лекційних і семінарських занять, які передбачають виконання творчих завдань, пов'язаних з підготовкою рефератів і повідомлень, аналізом і характеристикою творів мистецтва, відгуками і рецензіями на твір, стиль, художню виставку. Виконання таких завдань будується на поєднанні описових і аналітичних методів, на синтезі стильового, жанрового, національно-географічного принципів в підході до різних явищ в образотворчому мистецтві. Велика увага надається проблемам мови, образу, концепції (або ідеї) твору, його зв'язкам з культурним контекстом епохи. Як ілюстративний матеріал широко використовуються репродукції, відео та аудіоматеріали.

Використання методів інтерактивної арт-технології роботи дає змогу забезпечити студентів ґрунтовними знаннями з розвитку мистецтва, що є основною умовою підготовки висококваліфікованих фахівців. Важливим у цьому, на наш погляд, є дотримання балансу між лекційними й семінарськими заняттями: від обов'язкового самостійного опрацювання науково-теоретичних та Інтернет джерел до обговорення в рамках круглих столів, форумів, дискусій, презентації студентських екскурсів на задану тему тощо.

Ціннісним такого підходу у викладанні фахової дисципліни є розвиток у студентів системного бачення розвитку культури, вільного користування артефактами в процесі створення нових авторських проєктів, розуміння естетично-ціннісних характеристик різних епох. Такий підхід забезпечує міждисциплінарні зв'язки, активізує увагу майбутнього вчителя до загальнокультурної сутності певної епохи, яка базується на суспільно-економічних та етнокультурних факторах певного стилю.

Так, на презентації семінару «Первісне мистецтво очима сучасника», студентам пропонувалося творчо інтерпретувати особливості життя первісної людини.

Працюючи в групах, через візуальні образи-символи та набір відповідних атрибутів, студенти представляли середовище існування первісної людини, імітувати основні види її діяльності, демонстрували сцени життя, полювання, ритуальних обрядів тощо. В результаті такої організації заняття, студенти усвідомлювали рушійні сили становлення первісної культури, її семантичні пласти. Практичним завданням до цієї теми було: на основі ідеограм, притаманних доісторичному мистецтву, спроектувати власну зрозумілу для кожного піктограму, яку можна використати в знаках сучасної міської комунікації.

Інтерактивний вплив на засвоєння теоретичного матеріалу з історії образотворчого мистецтва забезпечує безпосереднє спілкування із експонатами та артефактами музеїв. Наприклад, щоб наблизити студентів до реальних часу, коли були створені мистецькі пам'ятки, на матеріалах колекції історичного музею було проведено лекцію-диспут на тему «Трипільське мистецтво: кераміка». Після короткої історичної довідки, студенти оглядали твори, виявляли їх естетичні й функціональні особливості, досліджували техніки і способи декору, інтерпретували мотиви орнаментів трипільського живопису у власних розробках орнаментальних композицій, знаходили аналогії з декором в сучасному мистецтві України, вели дискусії про відповідність форми, функції й декору у творі декоративно-ужиткового мистецтва. У таких умовах експозиції музеїв та виставкових галерей стають постійним місцем проведення сучасних форм інтерактивних лекцій та практичних занять з історії мистецтва.

Одним з ефективних методів інтерактивної арт-технології вивчення історії образотворчого мистецтва є використання інформатизації навчання. Основним завданням такого навчання є розвиток у майбутніх учителів образотворчого мистецтва цілісного уявлення про інформаційну картину світу, розуміння ролі комп'ютерних технологій в педагогічній діяльності, формування комп'ютерної грамотності, інформаційної культури,

операційного мислення, творчих і дослідницьких якостей особистості, підготовки майбутніх вчителів до роботи з новими інформаційними ресурсами, ознайомлення з методикою використання їх в майбутній художньо-педагогічній діяльності.

Нові можливості у вивченні курсу «Історія образотворчого мистецтва» забезпечує використання в освітньому процесі інтернету, що дозволяє «відвідати» світові мистецькі колекції художніх творів образотворчого мистецтва. За рекомендованими викладачем Інтернет-сторінками студентам пропонується самостійно підібрати матеріал до будь-якої теми, на основі якого можна проілюструвати стильові особливості творів мистецтва певного часу, продемонструвати у своїх творчих роботах варіанти їх застосування.

Так, вивчаючи тему «Мистецтво стародавньої Греції», студентам пропонувалося самостійно опрацювати тему «Особливості давньогрецького вазопису» на основі електронних носіїв. Завданням було дослідити характерні форми і типи посуду, визначити їх художні характеристики, замалювати особливості орнаментальних мотивів та з'ясувати стильові характеристики. Така робота дозволяє майбутньому вчителю більш досконало вивчити закономірності формотворення та принципи практичної естетики творів античності.

Використання на заняттях Інтернет ресурсів та мультимедійних енциклопедій забезпечує можливість здійснення віртуальних екскурсій до художніх музеїв і виставок всього світу, дозволяє оптимізувати візуальне сприйняття історії мистецтва, дає змогу доторкнутися до раритетних художніх творів великих художників, дозволяє співставляти типологічно споріднені але різночасові твори різних культур.

У процесі вивчення «Історії образотворчого мистецтва» доцільним вважаємо використання на заняттях записів фрагментів кіно та телепередач, які висвітлюють світові та вітчизняні події в галузі мистецтва, знайомлять з біографіями художників. Відео документи дозволяють

підтверджувати, або спростовувати тези, що виносяться на обговорення, змушують студентів мислити творчо, індивідуально.

Формування у студентів стилю художнього спілкування, який ґрунтується на уміннях співпереживати, проводити аналіз-інтерпретацію мистецького явища, обмінюватися інформацією – виступає першочерговим завданням використання інтерактивних арт-технологій.

Художні твори, як зазначає О. Рудницька, моделюють людські стосунки. Мистецтво є спілкуванням, діалогічним за своєю природою (Рудницька О. П., 2002, с. 56). Мистецтво виконує комунікативну функцію, що виявляється в діалозі з художником, з образом твору, культури, у системі «викладач - студент».

Серед низки методів інтерактивної арт-технології підготовки майбутнього вчителя мистецтва основним вчені виділяють фасилітовану дискусію. Фасилітована дискусія – це одна з форм педагогічного спілкування, що забезпечує обговорення й вирішення певної проблеми в колективі. Вона дозволяє колегіально отримати результат за допомогою стратегічно побудованих запитань ведучого (Масол Л. М., 2006, с. 93).

Інтерактивна арт-технологія забезпечує розвиток у студентів умінь спостереження, розмірковування про зміст та стилістичні особливості художніх творів, на основі образів мистецтва.

Актуальною формою арт-технології є презентація студентами власних проектів на задану тему. На підсумковому семінарському занятті, після закінчення вивчення змістового модуля, студентам пропонуються практичні творчі завдання в межах теми. Так, після вивчення теми «Ренесанс у західноєвропейському мистецтві», студентам було запропоновано розробити проекти сучасної рекламної продукції на основі мистецьких шедеврів того часу. Студентами було зібрано приклади «використання» відомих творів живопису П. Брейгеля, А. Дюрера, Леонардо да Вінчі, С. Ботічеллі,

Рафаеля для створення реклами популярних брендів торгівлі, підготовлено свої творчі проекти. На практичному занятті автори презентували свої проекти, дискутували чи таке використання визначних картин є популяризацією чи девальвацією мистецьких цінностей попередніх епох. Студенти роблять висновки про глобальні тенденції розвитку культури і мистецтва, доводять вагомість збереження і культивування народних традицій та етнічної своєрідності.

Як засіб інтерактивної атр-технології, для закріплення вивченого матеріалу, крім модульного комп'ютерного тестування використовуються семінари-вікторини, наприклад, «Назви автора – твір». Демонструючи зображення картин на електронних носіях, викладач запитує студентів про автора, назву твору, засоби розкриття ідеї твору, місце заходження твору тощо.

З-поміж інших, слід використовувати методи і форми інтерактивної арт-технології, які виявилися ефективними в практиці вивчення історії образотворчого мистецтва:

- створення «проблемних ситуацій» (використання кіно та відеопродукції з протилежними точками зору на одну і ту ж проблему);
- проведення семінару з використанням інтерактивної дошки, електронних та друкарських матеріалів, методу імпровізації, вікторини, диспуту, дебатів;
- віртуальна екскурсія (перегляд експозицій, представлених на сайтах музеїв світу);
- дослідна робота (виконання завдань на класифікацію творів мистецтва, створення відгуків, характеристика стилів і творів образотворчого мистецтва, дослідження випадків);
- індивідуальна творча робота (презентація виставки, репортаж, інтерв'ю, панорама) тощо.

Отже, використання інтерактивної арт-технології у процесі вивчення «Історії образотворчого мистецтва» сприяє формуванню і розвитку у студентів високого естетичного смаку, допомагає отримати цілісне уявлення

про художню картину світу, виявити особливості окремих періодів і стилів мистецтва, вчить аналізувати твори з погляду їх образного рішення і засобів художньої виразності, формує інтерактивні вміння майбутнього педагога.

Сучасний стан професійної педагогічної освіти вимагає від викладача постійного пошуку нових підходів та технологій освітнього процесу. Застосування інтерактивної арт-технології у процесі вивчення історії образотворчого мистецтва забезпечує не лише засвоєння студентом відомих імен, стилістики і періодизації художніх напрямків, а дозволяє вести діалог між викладачем та студентом, забезпечує тісний зв'язок засвоєним теоретичним матеріалом та творчою практикою майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Сучасні арт-технології спрямовують освітній процес на розвиток аналітичних здібностей студента, розкріпаченню їх творчого потенціалу, формування вміння мислити і діяти нетрадиційно.

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок у досліджуваному напрямі. Теоретико-методологічні положення сучасних науковців з проблем впровадження в освітній процес підготовки майбутнього вчителя мистецтва арт-технологій дають змогу визначити їх особливе місце в системі вищої професійної педагогіки. Актуальність окресленої проблеми передбачає продовження дослідження та впровадження досвіду технологій вивчення мистецьких дисциплін в країнах євросоюзу у контексті специфіки мистецької освіти.

Подальші наукові розвідки вбачаємо в змістовому наповненні та розробці ефективних форм художньо-педагогічних технологій в системі сучасної арт-педагогіки з метою підвищення рівня фахової компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

Список використаних джерел:

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 374 с.

2. Коновець С. В. Творчий розвиток учителя образотворчого мистецтва: монографія. Рівне : Волинські обереги, 2009. 384 с.
3. Масол Л. М., Гайдамака О. В., Белкіна Е. В., Калініченко О. В. Методика навчання мистецтва у початковій школі : посіб. для вчителів. Харків : Веста, Ранок, 2006. 256 с.
4. Сисоєва С. О., Алексюк А. М., Воловик П. М. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті : монографія. Київ : ВІПОЛ, 2001. 502 с.
5. Рудницька О. П. Педагогіка загальна та мистецька : навч. посібник. Київ : ТОВ «Інтерпроф», 2002. 270 с.
6. Пометун О., Пироженко Л. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посібник. Київ : В.С.К., 2004. 192 с.

References:

1. Honcharenko S. U. Ukrainskyi pedahohichniy slovnyk. Kyiv: Lybid, 1997. 374 s (ukr).
2. Konovets S. V. Tvorchyi rozvytok uchytelia obrazotvorchoho mystetstva: monohrafiia. Rivne: Volynski oberehy, 2009. 384 s(ukr).
3. Masol L. M., Haidamaka O. V., Bielkina E. V., Kalinichenko O. V. Metodyka navchannia mystetstva u pochatkovii shkoli: posib. dlia vchyteliv. Kharkiv : Vesta, Ranok, 2006. 256 s (ukr).
4. Sysoieva S. O., Aleksyuk A. M., Volovyk P. M. Pedahohichni tekhnolohii u neperervnii profesiinii osviti : monohrafiia. Kyiv: VIPOL, 2001. 502 (ukr).
5. Rudnytska O. P. Pedahohika zahalna ta mystetska : navch. posibnyk. Kyiv : TOV «Interprof», 2002. 270 s (ukr).
6. Pometun O., Pyrozhenko L. Suchasnyi urok. Interaktyvni tekhnolohii navchannia : nauk.-metod. posibnyk. Kyiv : V.S.K., 2004. 192 s (ukr).

Татьяна Борисовна Носаченко,
кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры искусственных дисциплин и методик обучения
ГБУЗ «Переяслав-Хмельницкий государственный педагогический
университет имени Григория Сковороды»,
г. Переяслав-Хмельницкий, Украина
ORCID iD: orcid.org/0000-0003-3625-0055
tanyanosachenko@ukr.net

Носаченко Т.Б.

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРИМЕНЕНИЯ ИНТЕРАКТИВНОЙ АРТ-ТЕХНОЛОГИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

Аннотация

В статье раскрывается сущность и значение применения арт-технологий в процессе профессиональной подготовки будущих учителей изобразительного искусства. Рассматриваются основные методы интерактивного арт-технологии как средства изучения студентами профессиональных художественных дисциплин.

Изучение интерактивной арт-технологий в процессе профессионального образования ориентирует будущих учителей изобразительного искусства на формирование готовности к динамическим изменениям в обществе, развитие индивидуальных художественно-творческих способностей, креативного мышления, личностной инициативы, способности к сотрудничеству, ценностного отношения к тенденциям развития современного образования.

Ключевые слова: *технология обучения, арт-технология, методы, художественно-педагогическая технология, интерактивная технология, будущие учителя изобразительного искусства, профессиональная подготовка, художественное образование, история искусства, восприятие произведений искусства.*

Tetiana Borisovna Nosachenko,
Ph. D. in Pedagogics, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of
Artistic Disciplines and Methods of Teaching
SHEI «Pereiaslav-Khmelnytskyi Hryhorii
Skovoroda State Pedagogical University»,
Pereiaslav-Khmelnytskyi, Ukraine
ORCID iD: orcid.org/0000-0003-3625-0055
tanyanosachenko@ukr.net

Nosachenko T.B.

METHODICAL ASPECTS OF APPLICATION OF INTERACTIVE ART TECHNOLOGY IN PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF FINE ARTS

Abstract

The article reveals the essence and significance of application of art technologies in the process of professional training of future teachers of fine arts. The main methods of interactive art technology as a means of studying students of professional artistic disciplines are considered.

The study of interactive art technologies in the process of vocational education orientates future teachers of visual arts to the formation of readiness for dynamic changes in society, the development of individual artistic and creative abilities, creative thinking, personal initiative, ability to co-operate, value-oriented attitude to the trends of development of modern education.

Interactive art technology provides interactive learning, which takes place under the constant active interaction of the teacher and students. Such training has the character of coaching and mutual learning, where the teacher and students are equal and equal subjects of study. The organization of interactive learning of students involves modeling and joint decision with the teacher of problem situations, contributes to the formation of substantive competences, the development of values, the creation of an atmosphere of cooperation and interaction.

The purpose of the paper is to reveal the content of the leading theoretical positions, which reveal the problems of application of art

technologies in the system of professional training of future teachers of fine arts.

One of the ways of reforming contemporary artistic education is the use of innovative pedagogical technologies that provide not only the acquisition of certain professional knowledge and skills, but above all, aimed at the comprehensive personal development of the future teacher.

The study of the theoretical and methodological aspects of the use of art technologies in the professional training of future teachers of fine arts has not received sufficient coverage, and still the problem of technological innovation of art education remains in the process of development. Modern educational education in place of traditional ones includes new educational technologies aimed at training highly skilled, competitive in the world of cultural space teachers of artistic disciplines, capable of active participation in public life, self-realization and constant self-improvement.

The main provisions of modern scholars on the problems of introducing art technologies into the educational process of the future teacher of art make it possible to determine their special place in the system of higher professional pedagogy.

Key words: *technology of training, art technology, methods, art-pedagogical technology, interactive technology, future teachers of fine arts, professional training, artistic education, history of art, perception of works of art.*

УДК 378.011.3-051:[005.336.4

ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У КРАЇНАХ ЄВРОСОЮЗУ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

Наталія Петрівна Онищенко,

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри педагогіки

ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний

університет імені Григорія Сковороди»,

м. Переяслав-Хмельницький, Україна

ORCID iD: orcid.org/0000-0001-7794-8949

Анотація

У статті розкрито теоретичний аспект формування ключових компетентностей майбутніх учителів у країнах Європейського Союзу. Досліджено застосування поняття «ключові компетентності» країнами Європейського Союзу. Визначено особливості тлумачення зазначеного поняття на рівні нормативних документів Євросоюзу. Схарактеризовано основні напрями освітньої політики країн Євросоюзу щодо імплементації ідеї ключових компетентностей у вищій школі. Доведено, що компетентнісний підхід є однією із важливих тенденцій розвитку вищої освіти в європейському освітньому просторі.

Ключові слова: *ключові компетентності, країни Європейського Союзу, компетентнісний підхід, компетентнісна професійна освіта, компетенції, фундаментальні компетенції, галузеві компетенції, фахові компетенції, майбутні вчителі.*

Постановка проблеми в контексті сучасної педагогічної науки та її зв'язок із важливими науковими і практичними завданнями. Ключовий акцент оновлення змісту вітчизняної вищої освіти стосується сутності компетентнісної професійної освіти, соціальної обумовленості переходу на державні стандарти,

розробки моделей та професіограм компетентного фахівця, системи комплексної діагностики рівня сформованості компетентностей різних рівнів: інтегральних, загальних, спеціальних (фахових, предметних). Компетентнісний підхід на сучасному етапі уособлює інноваційні засади освіти та відповідає прогресивним світовим стандартам, а також передбачає підготовку освіченої, духовно багатой, інтелектуально зрілої, відповідальної особистості фахівця, здатного розкрити власну індивідуальність у процесі професійної діяльності.

Зазначимо, що потребу запровадження у вищу професійну освіту ключових компетентностей, компетенцій і ключових кваліфікацій науково обґрунтовано науковцями в середині 80-х років ХХ ст., але офіційно проголошено на засіданні Європейської Ради ЄС у 2000 році, де наголошувалося, що кожен громадянин має бути озброєний навичками, потрібними для життя і роботи в новому інформаційному суспільстві. У країнах Європейського Союзу значна увага приділяється саме професійній компетентності як гаранту конкурентоспроможності на ринку праці та покращення економічних досягнень. Тому у контексті реформування системи вищої освіти України важливим є дослідження досвіду формування ключових компетентностей майбутніх учителів у країнах Європейського Союзу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Компетентнісний підхід досліджено у працях багатьох вітчизняних та зарубіжних учених (В. Буткевич, Ю. Варданян, Р. Гільмеева, Я. Кодлюк, А. Маркова, Л. Мітіна, Дж. Равен, В. Серіков, Е. Сіляева, С. Сисоева, В. Сластьонін, Г. Халаж, В. Хутмахер, А. Хуторський, О. Шапран, Е. Шиянов, О. Ярошинська та ін.). Ключові компетентності у країнах Європейського Союзу є предметом досліджень таких зарубіжних фахівців як А. Армстронг (Alan Armstrong), П. Блек (Paul Black), Д. Вільям (Dylan Wiliam), Дж. Гордон (Jean Gordon), Б. Мейл (Brian Male), А. Мішель (Alain Michel), Х. Мойя

(José Moya), Д. Пеппер (David Pepper), Х. К. Тедеско (Juan Carlos Tedesco), А. Тіана (Alejandro Tiana), Г. Халаш (Gábor Halász) та ін.

Виділення невиділених раніше частин проблеми. Разом з тим існує протиріччя, що негативно позначається на кінцевому результаті підготовки майбутніх учителів, зокрема між: необхідністю в удосконаленні компетентнісної професійної освіти України та недостатністю наукового обґрунтування і практичного застосування європейського досвіду формування ключових компетентностей майбутніх учителів у практиці вітчизняної вищої школи.

Мета статті – розкрити теоретичний аспект формування ключових компетентностей майбутніх учителів у країнах Євросоюзу.

Постановка завдання – дослідження застосування поняття «ключові компетентності» країнами Європейського Союзу; визначити особливості в тлумаченні зазначеного поняття на рівні нормативних документів; схарактеризувати основні напрями освітньої політики країн ЄС щодо імплементації ідеї ключових компетентностей у вищій школі.

Виклад основного матеріалу. Протягом останнього десятиліття розвинені країни Європи та світу ведуть ґрунтовну дискусію щодо того, як дати людині належні знання, вміння та компетентності для забезпечення її гармонійної взаємодії з глобальним суспільством, що швидко розвивається. Аналіз багатьох освітніх систем свідчить, що одним зі шляхів оновлення змісту освіти й навчальних технологій, узгодження їх із сучасними потребами, інтеграції до світового освітнього простору є орієнтація навчальних програм на компетентнісний підхід і створення ефективних механізмів його запровадження.

Поняття «компетентність» експертами країн Європейського Союзу визначається як здатність ефективно й творчо застосовувати знання й уміння як у міжособистісних стосунках, так і в професійних ситуаціях.

Міжнародна комісія Ради Європи трактує «компетентності» як загальні або ключові вміння, базові вміння, фундаментальні шляхи навчання, ключові кваліфікації (Hutmacher W., 1997, с. 2).

Застосування компетентнісного підходу у системі вищої освіти країн Європейського Союзу зумовлено переходом до інформаційного суспільства, де основною одиницею є не лише інформація, а вміння оперувати нею, застосувати її для власного розвитку; запровадженням більш високих стандартів не лише в освіті, а й в інших сферах життя; відкриттям кордонів між країнами та інтеграцією освітніх систем до світового освітнього простору.

Уперше термін «компетенція» було впроваджено у США у 1959 р. для характеристики індивідуальних рис особистості, які б забезпечували бездоганне виконання роботи та здійснення професійної діяльності. Поняття «компетентнісна освіта» виникло у США в кінці 80 – на початку 90-х рр. XX ст. у зв'язку з новими вимогами бізнесу по відношенню до випускників вищих навчальних закладів щодо їх неспроможності та неграмотності застосування професійних знань та умінь під час конкретних виробничих ситуацій (EURYDICE, 2002, с. 9).

Важливими подіями у розробці ключових компетентностей у вищій освіті країн Євросоюзу є:

- прийняття у 1990 р. у Таїланді (Джомтєн) на Всесвітній конференції з освіти для всіх Всесвітньої декларації про освіту для всіх «Назустріч базовим освітнім потребам» (World Declaration on Education for All «Meeting Basic Learning Needs»);

- доповідь «Освіта. Прихований скарб» (Learning: The Treasure Within), підготовлена у 1996 р. Ж. Делором (Jacques Delors), представником Франції, Головою Міжнародної комісії з освіти для XXI ст. у рамках ЮНЕСКО;

- доповідь «Ключові компетентності в Європі» (Key Competencies in Europe), представлена експертом Ради Європи В. Хутмахером (Walo Hutmacher) у 1996 р. на симпозіумі з питань середньої освіти у Берні (Швейцарія);

- проект «Визначення та добір компетентностей» (DeSeCo – Definition and Selection of Competences) під егідою ОЕСР протягом 1997-2003 рр. у країнах-членах;
- дослідження «Ключові компетентності. Концепт, що розвивається у загальній середній освіті» (Key Competencies. A developing concept in general compulsory education), проведене у 2002 р. Європейською комісією разом із мережею EURYDICE ;
- затвердження у 2006 р. Рекомендацією Європейського Парламенту та Європейської Ради Європейської довідкової рамки ключових компетентностей для навчання упродовж життя (Key Competencies for Lifelong Learning) з метою впровадження в державах-членах (EU (European Union), 2006, с. 10).

Країни Європейського Союзу велику увагу приділяють обґрунтуванню поняття «компетентність», його сутнісних характеристик та інструментів формування й вимірювання. Зокрема, Євросоюз у документі «Європейська довідкова система ключових компетентностей для навчання упродовж життя» (Key Competences For Lifelong Learning. European Reference Framework, 2007) визначив 8 ключових компетентностей (спілкування рідною мовою; спілкування іноземною мовою; математична компетентність та базові компетентності з науки та технологій; цифрова компетентність; уміння вчитися; міжособистісна, міжкультурна і соціальна компетентності та громадянська компетентність; ініціатива та підприємницька компетентність; культурна виразність), що скоординувало подальші трансформаційні процеси в національних системах освіти (European Commission, 2007, с. 5).

Зазначимо, що один з найбільш визнаних міжнародних експертів у цьому питанні Ф. Вайнерт стверджує, що немає єдиного застосування концепції компетентності та широко прийнятого визначення даного терміна (Weinert F.E., 2001).

У нормативних документах держав-членів Євросоюзу на сьогодні використовуються різні визначення та

класифікації понять «навички» (skills), «здібності» (abilities), «компетентності» (competences), «ключові компетентності» (key competences), «базові компетентності» (core competences) залежно від соціально-лінгвістичного контексту та домінуючої парадигми. З огляду на це, за дослідженнями науковців країни Євросоюзу можна поділити на три групи.

До першої групи належать країни, які використовують термін «компетентність» на законодавчому рівні, розуміючи під компетентністю, по-перше, застосування знань і навичок, а по-друге, вказуючи, що це поняття охоплює знання, навички і ставлення. Наприклад, у Португалії набуття компетентності передбачає комплексний розвиток умінь і навичок, що сприяють використанню знань у різних ситуаціях (знайомих або нових). Крім того, в Португалії основні компетентності (Competências essenciais) відносяться до загальних і специфічних предметних знань, які вважаються необхідними для всіх громадян у сучасному суспільстві (Ярова О.Б., 2015, с. 156).

У мальтійській освітній системі «компетентність» – це здатність використовувати знання, навички та інші здібності для виконання функції відповідно до даного стандарту в робочій або навчальній ситуації і в процесі професійного та/або особистісного розвитку.

В Австрії, Болгарії, Чехії, Данії, Литві, Нідерландах, Румунії, Словаччині, Словенії, на Кіпрі, Мальті поняття «ключові компетентності» є предмето-незалежним та утворює «ядро» або базовий набір (як в Іспанії) або «основу» для навчання (як у Франції, Люксембурзі та Бельгії (франкомовна громада) – Socle de competences).

У Франції «socle» включає в себе як предметний, так і крос-предметний аспекти, і розглядається як основа для навчання упродовж життя, що є важливим моментом з точки зору освітньої політики ЄС.

Данський підхід до визначення ключових компетентностей наголошує на їхній функції «осей», навколо яких у майбутньому повинні сформуватися професійні компетентності особистості.

У Словенії ключові компетентності включають уміння вчитися, соціальні навички, ІКТ, планування та розвиток кар'єри, підприємництво, екологічну відповідальність, безпеку на робочому місці (Ярова О. Б., 2015, с. 156).

У Нідерландах компетентнісний підхід ґрунтується на необхідності вивчення взаємозв'язку між різними типами навчального середовища, розуміння студентами процесів навчання та результатами навчання у термінах навчальної діяльності та результатів тестування.

У системі освіти Німеччини розробляються професійно-технічні компетенції дії, особистісні та соціальні компетенції.

Друга група країн Євросоюзу замість поняття «ключові компетентності» в освітніх документах використовує іншу термінологію. Наприклад, в Австрії термін «динамічні здібності» (Dynamische Fertigkeiten) відноситься до інтерактивних трансверсійних компетентностей, у той час як в Естонії існує чітке розмежування між загальними і предметно-базованими компетентностями та крос-предметними темами.

В Угорщині оригінальний текст Європейської Рекомендації щодо ключових компетентностей для навчання упродовж життя був використаний лише з незначними змінами для укладання національного курикулуму для учнів 6-18 років, але він завершується специфічними горизонтальними «цілями розвитку», які також визначають різні компетентності та цінності (наприклад, європейська ідентичність, економічна культура або підготовка до ролі дорослих) (Ярова О.Б., 2015, с. 156).

У Шотландії базові навички являють собою широкі крос-предметні уміння (комунікативні навички, математична грамотність, навички розв'язання проблем, використання ІКТ, соціальні навички взаємодії з іншими), які необхідні індивідууму, щоб бути повноцінним, активним та відповідальним членом суспільства. Шотландський приклад демонструє найбільш

характерний в Європі підхід до реалізації нової курикулярної парадигми. «Курикулум для досконалості» спрямований на те, щоб усі молоді люди досягли успіхів у навчанні, розвинули впевненість у власних здібностях, вирости відповідальними громадянами та ефективними працівниками. Зміст курикулуму структурований як «набір результатів і досвіду».

У США компетентнісний підхід в освітній галузі залежить від забезпечення потреб ринку праці та самих працівників. Представники ринку праці (професійні спілки, асоціації роботодавців тощо) визначають для кожної з посад повне коло компетенцій (знання, уміння, навички та їх застосування). Особи, що бажають отримати певну посаду, можуть здобувати компетенції на всіх рівнях навчання – доуніверситетського, університетського і післяуніверситетського. Вони роблять вибір між постачальниками освітніх послуг від безкоштовних до платних, що мають значну диференціацію за рівнем вартості послуг та, відповідно, їх якості (Антонюк Л.Л., 2016, с. 29).

Американські заклади вищої освіти визначають коло компетенцій, які під їх керівництвом можуть опанувати студенти, що засвідчується дипломом конкретного ВНЗ. Оцінювання результатів навчання та корекція на цій основі процесу навчання кожного студента створює передумови для індивідуалізації результату здобуття особою бажаних компетенцій. Відповідальність університетів за якість навчання є імперативом їх діяльності на освітньому ринку.

Якість здобутих компетенцій у межах позауніверситетського навчання (у тому числі через практичний досвід, отриманий працівником протягом періоду роботи на різних посадах та в різних компаніях та організаціях), як правило, суттєво відрізняється від університетського (Антонюк Л.Л., 2016, с. 31).

За підтримки Департаменту праці США та Адміністрації з зайнятості та тренувань розроблено Керівництво з технічної допомоги з розробки і

використання компетентнісної моделі для системи розвитку трудових ресурсів. Зокрема, науковцями США виділено такі компетенції: фундаментальні (особистісна ефективність, академічні компетенції, робочі компетенції), галузеві (загальносистемні технічні компетенції, промислово-технічні компетенції, специфічні посадові сфери знань, специфічні посадові технічні компетенції, специфічні посадові вимоги, управлінські компетенції) (Антонюк Л.Л., 2016, с. 32).

У межах моделі компетенцій у США беруть участь всі зацікавлені сторони: представники ринку праці (споживачі компетенцій), працівники (носії компетенцій), професійні організації, заклади освіти, університети, а також самі особи, що здобувають їх.

Зазначимо, що Єврокомісією розроблено так званий пакет компетенцій, які вимагаються від європейського вчителя (Common European, 2010). До нього входять компетенції, пов'язані з процесом навчання, і компетенції, пов'язані з формуванням учнівських позицій. До першої групи належать:

- вміння працювати в мультикультурному та соціально неоднорідному класі;
- вміння створювати сприятливі умови для навчання, тобто вчитель повинен бути організатором навчального процесу, креатором дослідників із своїх учнів, автором навчальних програм, має постійно вдосконалюватися, раціоналізує свою працю, працює чи бере участь у різних об'єднаннях та організаціях, є аніматором соціально-культурного життя в регіоні;
- вміння включати інформаційні технології в повсякденне функціонування учнів;
- вміння роботи в різних командах (групах);
- вміння співпраці при розробці навчальних програм, організації процесу навчання та його оцінювання;
- вміння працювати з людьми з місцевої громади та батьками;
- вміння бачити і вирішувати проблеми;
- вміння постійного розширення своїх знань і удосконалювання своїх навичок (Common European, 2010).

До другої групи належать такі компетенції:

- вміння формування в учнів суспільну і громадянську позиції;

- вміння формування в учнів компетенцій, що дозволять їм, як повноправним громадянам цієї держави, успішно функціонувати у суспільстві знань. Сюди входить: мотивація до науки, і не тільки формально обов'язкової в шкільному віці, навчання вчитися, критична обробка інформації, обслуговування комп'ютера і використання будь-яких цифрових пристроїв, творчість та інновації, розв'язування проблем, підприємництво, співпраця з іншими, легкість у спілкуванні з іншими, вміння орієнтації у візуальній культурі;

- вміння комплексного використання понадпредметних компетенцій, що вказані вище, в процесі викладання/навчання певного предмету (Common European, 2010).

У контексті нашого дослідження актуальним є використання таких загальних європейських принципів, що стосуються професії вчителя:

1. Професія, що вимагає вищої освіти. Освітні системи вищого рівня вимагають, щоб всі вчителі були випускниками вищих навчальних закладів. Кожний вчитель повинен мати можливість продовжити навчання до найвищого рівня, щоб розвивати свої педагогічні компетенції. Освіта вчителів є багатогалузева і мультидисциплінарна, що гарантує володіння вчителями: знаннями зі свого предмету; знаннями педагогічними; вміннями і компетенціями, що потрібні для скерування і підтримки учнів; розумінням суспільних і культурних вимірів освіти.

2. Професія, що передбачає навчання протягом цілого життя. Підвищення професійної кваліфікації вчителів повинно тривати протягом усього трудового життя і повинно бути підтримане за допомогою систем удосконалення на національному, регіональному або місцевому рівні. Вчителі повинні бути в змозі підтримувати процес, за допомогою якого молоді люди й

учні стали б більш самостійними в навчанні протягом усього життя. Вони повинні мати можливість рости і адаптуватися протягом їхнього трудового життя, активно брати участь у розвитку професії.

3. Мобільна професія. Мобільність повинна бути центральним елементом програми педагогічної освіти. Учителів потрібно заохочувати, щоб виїжджали до інших європейських країн для їх професійного розвитку. Країна, яка приймає, повинна визнавати статус цих вчителів, а країна походження визнавати і цінувати його участь у цьому процесі. Повинна бути також мобільність між різними рівнями освіти і в напрямку різних професій в галузі освіти.

4. Професія, що опирається на партнерство. Інституції, що готують учителів, повинні співпрацювати зі школами, промисловістю й іншими установами, які дають можливість проведення практик. Потрібно заохочувати вчителів до участі в наукових дослідженнях, щоб не відставати від суспільства знань. Вищі навчальні заклади повинні прагнути включати у свої програми найновіші практичні досягнення. Освіта вчителів повинна бути також предметом наукових досліджень. У рекомендаціях Європейської комісії також описується вчитель, де за основу взято три основні орієнтири: щодо професії, щодо знань, щодо іншої людини і суспільства. Вчителі повинні вміти: працювати зі знаннями, новими технологіями та інформацією; працювати з іншими людьми; працювати в суспільстві і для суспільства (Common European, 2010).

Зазначимо, що сутність компетентнісного підходу в країнах ЄС ставить на перше місце не інформованість студента, його володіння знаннями, а вміння ними оперувати, управляти інформацією, активно діяти, швидко приймати рішення, розв'язувати проблеми професійного характеру. Використання такого підходу дає змогу майбутнім фахівцям розвинути власні адаптаційні можливості для вміння організувати і координувати особистісно орієнтований навчальний процес, обирати оптимальні засоби для досягнення поставлених педагогічних цілей.

Вітчизняна вища школа у контексті інтеграції України в європейський освітній простір активно переймає зарубіжний досвід реалізації компетентнісного підходу в системі підготовки майбутніх учителів. Так, Міністерство освіти і науки України зацентрувало інститути післядипломної освіти в кожній області на те, що основною темою курсів підвищення кваліфікації має бути запровадження методик компетентнісного навчання. У підготовці фахівців за основу взято перелік компетентностей Європейського Союзу. Нові освітні стандарти будуть ґрунтуватися на «Рекомендаціях Європейського Парламенту та Ради Європи щодо формування ключових компетентностей ціложиттєвої освіти» (18.12.2006), але не обмежуватимуться ними.

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок у досліджуваному напрямі. Таким чином, аналіз нормативних освітніх документів країн Європейського Союзу дозволяє зробити висновок, що компетентнісна спрямованість є однією із важливих тенденцій розвитку вищої освіти в європейському освітньому просторі. Важливими чинниками застосування компетентнісного підходу в системі вищої освіти країн Європи є перехід до інформаційного суспільства, запровадження високих освітніх стандартів, інтеграція освітніх систем до світового освітнього простору. Навчаючи і виховуючи майбутніх фахівців, перевагу надають предметам, які розвивають їх інтелектуальні здібності, дають можливість набувати і розвивати ініціативу, адаптованість, а також дають змогу їм впевненіше працювати в сучасному виробничому середовищі. Упровадження компетентнісного підходу в освіту країн-членів Європейського Союзу передбачає, що знання практичного спрямування відповідають чотирьом складовим: знати що – фактичний кодифікований обсяг знань, який може бути трансльовано; знати чому – знання наукового розуміння світу та впливу науки на розвиток людства; знати як – здатність виконувати відповідні завдання; знати хто – усвідомлення того, які люди «знають

що», «знають чому», «знають як». Отже, міжнародна допомога і західний досвід є важливими і дієвими ресурсами для вирішення проблеми реалізації компетентнісного підходу в системі вітчизняної вищої освіти.

Перспективою подальших розвідок може бути дослідження впровадження досвіду країн Європейського Союзу щодо формування ключових компетентностей у вітчизняну практику підготовки майбутніх учителів.

Список використаних джерел:

1. *Компетентнісний підхід у вищій освіті: світовий досвід* / уклад.: Антонюк Л.Л., Василькова Н.В., Ільницький Д.О. та ін. Київ: КНЕУ, 2016. 61 с.
2. Ярова О.Б. Концепт «ключові компетентності» в освітніх документах початкової школи країн Європейського Союзу. *Молодий вчений*. 2015. № 2 (17). С. 155-158.
3. European Commission. Key Competences For Lifelong Learning. European Reference Framework. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2007. 12 p.
4. EURYDICE (Network on Education Systems and Policies in Europe). Key Competencies. A Developing Concept in General Compulsory Education. Brussels: European Eurydice Unit, 2002. 182 p.
5. EU (European Union). Key Competencies for Lifelong Learning. Recommendation of the European Parliament and to the Council of 18 December 2006 (2006/962/EC). *Official Journal of the European Union*. 2006. 30 December. P. I. 394/10 – I. 394/18.
6. Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications. Education and Training 2010 – The Success of the Lisbon Strategy Hinges on Urgent Reforms [Електронний ресурс]. – URL: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf.
7. Weinert F.E. Concept of competence: A conceptual clarification [Електронний ресурс]. In: Rychen, D.S. & Salganik, L. H. (Eds. Definition and selection key

competencies. Gottingen: Hogrefe& Huber. 2001. URL: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.111.1152&rep=rep1&type=pdf>

8. Hutmacher W. Key Competencies in Europe. Report # DECS/SE/Sec-(96)-43 of the Symposium «A Secondary Education for Europe Project». Berne, Switzerland, 27-30 March, 1996. Strasbourg: Council for Cultural Cooperation, 1997. 72 p.

References:

1. Kompetentnisny`j pidxid u vy`shnij osviti: svitovy`j dosvid / uklad.: Antonyuk L.L., Vasy`l`kova N.V., Il`ny`cz`ky`j D.O. ta in. Ky`yiv: KNEU, 2016. 61 s.
2. Yarova O.B. Koncept «klyuchovi kompetentnosti» v osvitnix dokumentax pochatkovoyi shkoly` krayin Yevropejs`kogo Soyuzu. Molody`j vcheny`j. 2015. # 2 (17). S. 155-158.
3. European Commission. Key Competences For Lifelong Learning. European Reference Framework. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2007. 12 p.
4. EURYDICE (Network on Education Systems and Policies in Europe). Key Competencies. A Developing Concept in General Compulsory Education. Brussels: European Eurydice Unit, 2002. 182 p.
5. EU (European Union). Key Competencies for Lifelong Learning. Recommendation of the European Parliament and to the Council of 18 December 2006 (2006/962/EC). *Official Journal of the European Union*. 2006. 30 December. P. I. 394/10 – I. 394/18.
6. Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications. Education and Training 2010 – The Success of the Lisbon Strategy Hinges on Urgent Reforms [Електронний ресурс]. – URL: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf.
7. Weinert F.E. Concept of competence: A conceptual clarification [Електронний ресурс]. In: Rychen, D.S. & Salganik, L. H. (Eds. Definition and selection key competencies. Gottingen: Hogrefe& Huber. 2001. URL: <http://>

/citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.111.1152&rep=rep1&type=pdf)

8. 8. Hutmacher W. Key Competencies in Europe. Report # DECS/SE/Sec-(96)-43 of the Symposium «A Secondary Education for Europe Project». Berne, Switzerland, 27-30 March, 1996. Strasbourg: Council for Cultural Cooperation, 1997. 72 p.

Наталья Петровна Онищенко,

кандидат педагогических наук, доцент,

доцент кафедры педагогики,

ГБУЗ «Переяслав-Хмельницкий государственный педагогический университет имени Григория Сковороды»,

г. Переяслав-Хмельницкий, Украина,

ORCID iD: orcid.org/0000-0001-7794-8949

Onischenkon@gmail.com

Онищенко Н. П.

ФОРМИРОВАНИЕ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В СТРАНАХ ЕВРОСОЮЗА: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Аннотация

В статье раскрыт теоретический аспект формирования ключевых компетентностей будущих учителей в странах Европейского Союза. Исследовано применение понятия «ключевые компетентности» странами Европейского Союза. Определены особенности толкования этого понятия на уровне нормативных документов Евросоюза. Охарактеризованы основные направления образовательной политики стран Евросоюза по имплементации идеи ключевых компетентностей в высшей школе. Доказано, что компетентностный подход является одним из важных тенденций развития высшего образования в европейском образовательном пространстве.

Ключевые слова: *ключевые компетентности, страны Европейского Союза, компетентностный подход, компетентностное профессиональное образование, компетенции, фундаментальные компетенции, отраслевые компетенции, профессиональные компетенции, будущие учителя.*

Natalia Onyshchenko,

Ph. D in Pedagogics, Assistant Professor,
Assistant Professor at the Chair of Pedagogics, SHEI «Pereiaslav-
Khmelnitskyi Hryhorii Skovoroda State Pedagogical University»,
Pereiaslav-Khmelnitskyi, Ukraine
ORCID iD: orcid.org/0000-0001-7794-8949
Onischenkon@ gmail.com

Onyshchenko N.

FORMATION OF THE FUTURE TEACHERS' KEY COMPETENCES IN THE EUROPEAN UNION COUNTRIES: THE THEORETICAL ASPECT

Abstract

The article reveals the theoretical aspect of the future teachers' key competences formation in the countries of the European Union. The European Union countries' application of the concept of «key competencies» is explored. The peculiarities of the interpretation of this concept on the level of normative documents of the European Union are determined. The main directions of the educational policy of the European Union countries concerning the implementation of the idea of key competences in higher education are described. It is proved that the competence approach is one of the important tendencies of the higher education development in the European educational space. It is argued that at the present stage the competence approach represents the innovative principles of the development of higher education and corresponds to progressive world standards, as well as provides for the training of an educated, spiritually rich, intellectually mature, responsible personality of a specialist capable of revealing his own personality in the process of professional activity. The important factors of the competence approach's application in the system of higher education of the European countries are identified: the transition to the information society, introduction of high educational standards, and integration of educational systems in the world educational space. It is revealed that in the process of future specialists training the preference of the European Union is given to subjects that develop their intellectual abilities, give them the opportunity to acquire and develop initiative, adaptability, and also enable them to work in the modern production environment more confidently. It is noted that the introduction of the competence approach to the education of the European Union

countries implies that the knowledge of the practical direction corresponds to four components: to know what - it's the actual codified amount of knowledge that can be broadcasted; know why - the knowledge of the world scientific understanding and the influence of science on the mankind development; know how - the ability to perform the tasks; who knows - an understanding which particular people «know what», «know why» and «know how». The general European principles concerning the teacher's profession are described. It is noted that the essence of a competent approach in EU countries places not the students' knowledge at the first place, but their mastering of knowledge, the ability to operate and manage information, to act actively, to make quick decisions, to solve problems of a professional nature.

Key words: *key competences, countries of the European Union, competence approach, competent vocational education, competences, fundamental competences, branch competences, professional competences, future teachers.*

УДК 378.016:613+378.016:351.862.2]:001.895

ПЕРЕДУМОВИ УСПІШНОЇ РЕАЛІЗАЦІЇ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ НА ЗАНЯТТЯХ ІЗ «БЕЗПЕКИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ» ТА «ЦИВІЛЬНОГО ЗАХИСТУ»

Оксана Анатоліївна Сиротюк,

аспірант кафедри «теорії та методики професійної підготовки»
ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний
університет імені Григорія Сковороди»,
м. Переяслав-Хмельницький, Україна
ORCID iD: orcid.org/0000-0002-7516-6940

Анотація

Розглядаються передумови успішної реалізації інноваційних технологій інтерактивного навчання на заняттях із «Безпеки життєдіяльності» та «Цивільного захисту». Проаналізовано та виділено основні інтерактивні методи, які доцільно використовувати під час впровадження інновацій у навчальний процес. Здійснено аналіз наукових праць присвячених досліджуваному феномену. Охарактеризовано загальні поняття тлумачення інноваційних технологій. Визначено основні передумови успішного впровадження інтерактивних технологій у навчальний процес, які надають можливість ефективно використовувати навчально-методичну літературу й матеріали, отримувати професійні знання, формувати професійні міркування, розширювати можливості самоконтролю отриманих знань. Виділено основні переваги застосування інноваційних технологій у навчальному процесі. Запропоновано авторське бачення використання інтерактивних технологій навчання під час вивчення теми «Небезпеки техногенного походження».

Ключові слова: технології, технології навчання, інновація, інноваційні процеси, інноваційні технології, інтерактивні технології, педагогічні технології, інноваційна педагогічна діяльність.

Постановка проблеми в контексті сучасної педагогічної науки та її зв'язок із важливими науковими і практичними завданнями. Освіта належить до найважливіших напрямів державної політики України. Держава виходить з того, що освіта – це стратегічний ресурс соціально-економічного, культурного і духовного розвитку суспільства, поліпшення добробуту людей, забезпечення національних інтересів, зміцнення міжнародного авторитету, формування позитивного іміджу нашої держави. З огляду на визначені пріоритети найважливішим для держави є виховання людини інноваційного типу мислення та культури, проектування акмеологічного освітнього простору з урахуванням інноваційного розвитку освіти, запитів особистості, потреб суспільства і держави. Якісна освіта є необхідною умовою забезпечення сталого демократичного розвитку суспільства, консолідації усіх його інституцій, гуманізації суспільно-економічних відносин, формування нових життєвих орієнтирів особистості.

Процеси реформування національної системи освіти України вимагають оновлення та модернізації навчальних технологій і методів навчання. Впровадження інновацій та інтерактивних методів у сучасну професійну освіту здійснюється шляхом створення умов для формування, існування та розвитку нових технологій, вивчення та використання міжнародних нормативно-правових стандартів, які є основою інноваційних процесів, що відбуваються в освіті сьогодні а також, є одним із найважливіших аспектів реформування системи вищої освіти. Їх використання дозволяє не лише полегшити засвоєння матеріалу під час лекцій та набути практичних навичок, а й дати змогу студентам відчувати себе повноправними учасниками навчального процесу, вільно взаємодіяти з аудиторією та викладачем. Пошук умов, які б активізували пізнавальну діяльність на рівні інновацій, що стосуються організації, форм і методів навчання закономірно призвів до впровадження в навчально-виховний процес інтерактивних методів навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукової літератури з досліджуваної проблеми засвідчив, що технології навчання вивчаються багатьма авторами не лише в силу їх великого значення для результату підготовки, а й у зв'язку з реформуванням вищої освіти. Поряд із традиційними технологіями навчання (О. Белова, О. Коваленко, М. Петухов, О. Хуторський та ін.) отримали розвиток інноваційні (І. Богданова, О. Железнякова, Н. Нікітіна, Д. Чернилевський, Є. Шматков), інтерактивні (О. Пометун, Л. Пироженко), креативні технології навчання (А. Морозов). Питання впровадження інноваційних технологій навчання в закладах професійної освіти досліджує велика кількість сучасних педагогів, вчених та практиків, серед яких: (Г. Єльнікова, О. Локшина, О. Овчарук, Л. Парашенко, Л. Петренко, О. Пометун, В. Радкевич, О. Савченко, Л. Сущенцева, В. Ягупов та ін.). Значні дослідження були здійснені завдяки співпраці МОНУ, НАПН та міжнародних організацій при створенні серії публікацій із освітньої політики.

Виділення невирішених раніше частин проблеми. Незважаючи на наявні результати наукових досліджень поза увагою дослідників залишаються не повною мірою висвітленні питання щодо можливостей використання сучасних технічних засобів в процесі впровадження методів інтерактивного навчання та реалізації інноваційних технологій на заняттях із «Безпеки життєдіяльності» та «Цивільного захисту».

Метою статті є висвітлення передумов успішної реалізації інноваційних технологій інтерактивного навчання в навчальному процесі з метою підвищення якості професійної освіти.

Постановка завдання: розглянути передумови успішної реалізації інноваційних технологій на заняттях з «Безпеки життєдіяльності» та «Цивільного захисту».

Виклад основного матеріалу. В умовах сьогодення існує велика кількість технологій навчання. Однак, процес використання традиційних і впровадження

інноваційних технологій перебігає стихійно. У процесі їхнього відбору й реалізації у навчальному процесі існують суперечності між новими цілями освіти і старими засобами засвоєння знань. Педагоги повинні готувати не лише висококваліфікованих фахівців, а й сприяти всебічному розвитку кожної особистості відповідно до її покликання та здібностей, стимулювати до навчання впродовж всього життя. Ми не можемо повністю відмовитися від традиційного навчання, тому що воно має як недоліки так і переваги. До переваг традиційних технологій можна віднести: науковість (помилкових знань бути не може, можуть бути лише неповні); організаційна чіткість педагогічного процесу, постійний ідейно-емоційний вплив особистості викладача; оптимальні витрати ресурсів при масовому навчанні; впорядкована, логічно структурована подача навчального матеріалу; орієнтація на розвиток пам'яті (запам'ятовування та відтворення); доступність; врахування вікових та індивідуальних особливостей учасників освітнього процесу; усвідомлення завдань і активність. До недоліків можна віднести: характер відносин між викладачами та студентами типу «суб'єкт-об'єкт», орієнтація на формування шаблонного мислення; відсутність орієнтації на розвиток творчого потенціалу, пригнічення ініціативи.

Одним із найактуальніших питань в освіті є впровадження, поширення та особливості застосування освітніх інновацій. Слово «інновація» має латинське походження, що в перекладі означає оновлення, зміну, введення нового. У педагогічній системі – це означає нововведення, які покращують хід і результати навчального процесу. Інновацію можна розглядати як процес, і як продукт (результат) цієї діяльності. Суттєвою ознакою інновації є її здатність впливати на загальний рівень педагогічної діяльності педагога, розширювати інноваційне поле освітнього середовища в навчальному закладі регіону (Дичківська І. М., 2004). Отже, інноваційні педагогічні технології як процес – це цілеспрямоване систематичне й послідовне впровадження в практику

оригінальних новаторських способів, прийомів педагогічних дій, засобів, які охоплюють цілісний навчальний процес від визначення його мети до отримання бажаних результатів. Інноваційна освітня діяльність – це процес внесення в освіту якісно нових елементів. Цей вид діяльності характеризується вищим ступенем творчої активності учасників освітнього процесу. Інноваційну освітню діяльність як складне психолого-педагогічне явище розглядають у таких взаємопов'язаних аспектах, як зміст, функціонування та розвиток. Головними етапами інноваційної діяльності є виникнення задуму, накопичення досвіду, вибір оптимального з можливих варіантів оцінювання.

Структура поняття «інноваційна освітня діяльність» багатокомпонентна і зорієнтована на поглиблення фундаментальних знань, гармонізацію та гуманізацію навчання, максимальне розкриття творчого потенціалу студента. Організація інноваційної діяльності передбачає створення відповідних соціально-педагогічних, організаційно-педагогічних та психолого-педагогічних умов, які дають змогу розглядати заклади професійної освіти як відкриту соціально-педагогічну систему, визначати ступінь готовності закладу до інноваційних процесів та педагогічну доцільність їх впровадження в освітній процес (Комар О. А., 2005, с. 159-166).

У сучасному суспільстві навчання можна організувати таким чином, що джерелом знань виступатиме не лише викладач, а й комп'ютер, телевізор, відео. Студенти відповідно повинні вміти усвідомлювати отриману інформацію, трактувати її, застосовувати в конкретних умовах, водночас думати, розуміти суть речей, вміти висловити власну думку. Саме цьому сприяють інтерактивні технології навчання. Найбільш поширеними інтерактивними методами навчання є: ділові і рольові ігри, case-study (аналіз конкретних ситуацій), тренінги, комп'ютерне навчання, групові дискусії та ін. (Технології навчання дорослих, 2006, с. 4 – 7). Упродовж минулих років дослідники проблем організації начального процесу

звернулись до більш глибокого вивчення ролі та функцій студента, а також його взаємодії з іншими елементами процесу навчання, все частіше використовують термін «технологія». Так, англійські автори Ф. Персивал і Г. Еллінгтон визначають технологію навчання як більш ретельне подання всіх аспектів побудови ситуацій навчання, що передбачає застосування будь-яких методів і технологій, які є найбільш доцільними для досягнення цілей, поставлених перед тими, хто навчається. Її роль вони вбачають у наданні допомоги та всілякому підвищенні ефективності процесу навчання (Percival E., Ellington H. A., 1984, p. 12). Дослідниця І. Куришева під інтерактивними методами навчання розуміє «способи організації активної, продуктивної взаємодії студентів між собою, із викладачем, з різними джерелами інформації, а також з комп'ютером у формі навчальних, ділових, рольових ігор, дискусій, виконанні проектів, аналізі конкретних ситуацій, за якої відбувається освоєння нового досвіду та отримання нових знань, надається можливість для самореалізації студентів» (Куришева І. В., 2010, с. 20). На думку Н. Коломієць, інтерактивними вважаються такі методи навчання, які реалізуються завдяки активній взаємодії студентів і дають змогу на основі внеску кожного із них у спільну справу отримувати нові знання, організувати спільну діяльність, крокуючи від окремої взаємодії двох-трьох осіб до широкої співпраці групового колективу (Коломієць Н. А., 2009, с. 19). Інтерактивні технології навчання дослідники О. Пометун, Л. Пироженко розділили на чотири групи: парне навчання (робота студента із викладачем або однолітком один на один), фронтальне навчання, навчання у грі, навчання у дискусії (Пометун О. І., Пироженко Л. В., 2004, с. 192).

Під інноваційними процесами в освіті розуміють процеси виникнення, розвитку і проникнення в широку практику педагогічних нововведень, оскільки інновація – це не лише створення і впровадження нововведень, а й такі зміни, які мають визначальний характер, супроводжуються змінами в різновидах діяльності, стилі

мислення. Впровадження інновацій у педагогічний процес покликане забезпечити підвищення якості навчання. Викладачі навчальних закладів, застосовуючи інноваційні технології навчання, дають змогу студентам стати дослідниками, які навчатимуться впродовж усього життя, будуть мати належний рівень знань, набудуть компетентності у своїй професії, стануть товариськими та гармонійно розвиненими особистостями.

З метою впровадження інноваційних форм і методів навчання викладач під час проведення занять повинен широко використовувати нові сучасні педагогічні технології, особистісно-орієнтоване навчання, нетрадиційні форми і методи навчання, індивідуальний диференційний підхід у навчанні, активні методи навчання, метод ділової активності, дослідницько-пошуковий метод, метод проєктів, інформаційно-комп'ютерні технології, накопичувати та систематизувати методичні матеріали, спрямовані на втілення ділової активності у навчальний процес, використання активних та інтерактивних методів навчання, роботу в малих групах, праацювати над реалізацією у навчальний процес тих форм і методів, які сприяють формуванню навичок самостійної діяльності, застосовувати інтерактивні методи навчання, які дають змогу підвищити показники успішності студентів та зробити заняття цікавим та продуктивним.

У навчальному процесі доцільним є використання різноманітних інноваційних технологій, моделювання, тренувальне розв'язання проблемних ситуацій, дослідження і розроблення оптимальних шляхів вирішення завдання, їх публічного захисту й аналізу підсумків впровадження. Запровадження інноваційних технологій у навчальний процес дає змогу: ефективно використовувати навчально-методичну літературу та матеріали; отримувати професійні знання; розвивати проблемно-пошукове мислення; формувати професійне міркування; активувати науково-дослідницьку роботу; розширювати можливості самоконтролю отриманих знань (Придатко О.В., Ренкас А.Г., 2010).

Інтерактивні технології відіграють важливу роль у сучасній освіті. Їх перевага в тому, що студенти засвоюють всі рівні пізнання (знання, розуміння, застосування, оцінка), в групах збільшується кількість студентів, які свідомо засвоюють навчальний матеріал. Студенти займають активну позицію в засвоєнні знань, зростає інтерес в отриманні знань. Значно підвищується особистісна роль викладача – він виступає як лідер, організатор. Але варто зазначити, що проектування і проведення занять за інтерактивними технологіями потребують, перш за все, компетентності в цих технологіях самого викладача, його вміння переглянути і перебудувати свою роботу із студентами (Інтерактивні технології навчання: теорія, досвід, 2002, с. 136).

На основі вищевикладеного ми хочемо запропонувати своє бачення доцільного використання інтерактивних технологій навчання під час вивчення курсів із «Безпеки життєдіяльності» та «Цивільного захисту». В даному випадку можна застосувати будь-яку інтерактивну технологію і це буде цілком доречно, але особливу увагу ми надамо методу проектів, як складової на шляху до творчого розвитку особистості. В рамках впровадження у навчання інноваційних технологій, а саме методу проектів, потрібно започаткувати проведення тренінгів по роботі в програмному середовищі *Intel* – «Навчання для майбутнього». Головною перевагою цієї програми є розширення доступу молоді до інформаційних ресурсів та он-лайн навчання, що в свою чергу, підвищує соціальну активність і відповідальність молоді, її ефективну участь у соціальному розвитку. Тому, всі матеріали навчального проекту студенти можуть виконувати он-лайн, що надає можливість розширити аудиторію глядачів, обмінюватися інформацією, отримувати коментарі та поради від інших користувачів інтернету.

У ході проведення тренінгів студенти матимуть змогу створювати різноманітні початкові проекти, які відповідатимуть державним освітнім стандартам та сприятимуть розвитку навичок мислення вищих рівнів

завдяки основним запитанням, які будуть поставлені студентам під час навчання, завданням проєктів, які є реальними для виконання та співвідносяться з життям студентів та коли навчання засноване на ефективних стратегіях оцінювання. Отже, метод проєктів – метод цілісного розв'язання студентом життєво значущої проблеми. Якщо, говорити про проблеми викладання навчальних дисциплін «Безпека життєдіяльності» та «Цивільний захист», то жодною програмою з БЖД та ЦЗ не передбачено вивчення питань, пов'язаних з духовним, творчим і розумовим розвитком студентів. У той же час, як показує досвід людей, що опинилися в різних надзвичайних ситуаціях, багатьом з них доводилося діяти, покладаючись на власний розум і кмітливість, тому що ситуації в яких вони опинялися, не були описані в жодній інструкції, програмі чи курсі. Звичайно, знати основні принципи й правила поведінки в надзвичайних ситуаціях потрібно, але дуже часто доводиться діяти, покладаючись виключно на свою кмітливість. Адже, немає і не може бути повного набору варіантів дій в тій чи іншій надзвичайній ситуації, опинившись в якій можна було б, не замислюючись, вибрати певний алгоритм дій. Тому і виникає необхідність вивчення в курсі БЖД та ЦЗ питань, пов'язаних з розвитком творчості, кмітливості тобто якостей, які допомагають людям подолати нестандартні надзвичайні ситуації. Розвитку творчих здібностей студентів, розширенню словникового запасу, логічного мислення сприяють застосування на заняттях БЖД та ЦЗ технологій дослідницького характеру.

Провідним є метод проектування. Використання цього методу допомагає орієнтувати студентів на усвідомлення про розуміння проблем безпеки, раціональний відбір інформації щодо створення безпечних умов діяльності, аргументованість рішень по усуненню причин, що реалізують небезпеки в якості негативних наслідків (Шевчук П., Фенрих П., 2005, с. 7–23). Застосування в освітній галузі БЖД та ЦЗ методу проєктів вкрай важливо, так як це сприяє інтелектуальному й духовному розвитку особистості студента, її самовираження

в практиці проектної діяльності. Відтак, робота над проектом дає змогу студентам виробити певні навички та набути досвід в області БЖД та ЦЗ. Прикладом застосування проектної діяльності може стати створення навчального проекту з БЖД із теми «Небезпеки техногенного походження». В ході виконання проекту студенти обговорюватимуть необхідність дотримання правил пожежної безпеки у громадських місцях, дізнаються, як діє система виявлення пожежі та пожежна сигналізація у навчальних закладах, ознайомлюються з правилами користування вогнегасниками, тренуються здійснювати організовану евакуацію з приміщення. Результатом такої роботи стане створення власного блогу з ключовим питаннями, які розкривають основні причини виникнення пожеж, небезпечні та шкідливі чинники, що пов'язані з пожежами та презентації з ключовими питаннями, які розкриють основні вогнегасні речовини, що використовуються для гасіння пожежі, методику проведення евакуації, різновиди пожежної сигналізації та оповіщення.

Отже, під час виконання навчального проекту студенти навчаються ефективно використовувати інформаційно-комунікаційні технології з метою покращення результатів навчання (за допомогою проведення досліджень, комунікації, взаємодії, застосування ефективних стратегій та інших засобів). Використання інтерактивних технологій навчання допомагає професійному зростанню студентів.

Висновки. На сьогоднішньому етапі модернізації професійної освіти України одним із найважливіших стратегічних завдань є забезпечення якісної підготовки фахівців будь-якого профілю. Розв'язання цього завдання можливе лише за умови зміни педагогічних методик і впровадження інноваційних технологій навчання. Головними у процесі інтерактивного навчання є зв'язки між студентами, їх взаємодія та співпраця. В результаті організації навчальної діяльності з використанням інтерактивних технологій в аудиторії створюється атмосфера взаємодії, співпраці. В інтерактивному

навчанні викладач виступає як організатор процесу навчання, консультант. Студенти беруть на себе взаємну відповідальність за результати навчання.

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямку будуть спрямовані на поглиблення теоретичного обґрунтування та розробку методичних рекомендацій щодо впровадження технологій інтерактивного навчання в курс дисциплін професійної підготовки фахівців із охорони праці.

Список використаних джерел:

1. Percival E, Ellington H. A Handbook of Educational Technology. London; N.Y., 1984. P. 12, 13, 20.
2. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посіб. Київ: Академвидав, 2004.
3. Інтерактивні методи навчання : навч. посібник / (П. Шевчук, П.Фенрих). Щецін : WSAP, 2005. С. 7 – 23.
4. Інтерактивні технології навчання: теорія, досвід: метод, посіб. Авт.- уклад.: О. Пометун, Л. Пироженко. Київ: А.П.Н., 2002. 136 с.
5. Коломієць Н. А. Дидактичні засади застосування інтерактивних методів навчання молодших школярів: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.09 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2009. 19 с.
6. Комар О. А. Модернізація сучасного навчально-виховного процесу. Зб. наук. праць. Частина II. Київ: Мінімум, 2005. С.159–166.
7. Курьшева И. В. Интерактивные методы обучения как фактор самореализации старшеклассников в учебной деятельности при изучении естественнонаучных дисциплин: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Нижегород. гос. пед. ун-т. Нижний Новгород, 2010. 20 с.
8. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. Київ: А.С.К., 2004. 192 с.
9. Придатко О.В., Ренкас А.Г. Дослідження ефективності та аспекти впровадження інтерактивних засобів навчання в організацію навчального процесу. *Збірник наукових*

праць Львівського державного університету безпеки життєдіяльності. Львів. 2010.

10. Технології навчання дорослих / [упор. О. Главник, Г. Бевз]. Київ: Главник, 2006. С. 4 – 7, 106 – 111.

References:

1. Percival E, Ellington H. A Handbook of Educational Technology. - London; N.Y., 1984. - P. 12, 13, 20.
2. Dychkivska I.M. Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii// navchalnyi posibnyk. – Kyiv: Akademvydavnytstvo, 2004.
3. Interaktyvni metody navchannia : navch. posibnyk / (P. Shevchuk, P.Fenrykh). – Shchetsin : WSAP, 2005. – S. 7 – 23.
4. Interaktyvni tekhnolohii navchannia: Teoriia, dosvid: metod, posib. Avt.- uklad.: O. Pometun, L. Pyrozhenko. - K.: A.P.N., 2002. – 136 s.
5. Kolomiiets N. A. Dydaktychni zasady zastosuvannia interaktyvnykh metodiv navchannia molodshykh shkoliariv: avtoref. dys... kand. ped. nauk: 13.00.09 / N. A. Kolomiiets / Nats. ped. un-t im. M. P. Drahomanova. – K., 2009. – 19 s.
6. Komar O.A.Modernizatsiia suchasnoho navchalno-vykhovnoho protsesu/ Zb. Naukovykh prats. Chastyna II.-K.: Minimum,2005.-S.159-166
7. Kurysheva I. V. Interaktivnye metody obuchenija kak faktor samorealizacii starsheklassnikov v uchebnoj dejatel'nosti pri izuchenii estestvennonauchnyh disciplin: avtoreferat dis. ... kandidata pedagogicheskikh nauk: 13.00.01 / Kurysheva I. V. / Nizhegor. gos. ped. un-t. – Nizhnij Novgorod, 2010 – 20 s
8. Pometun O.I., Pyrozhenko L.V. Suchasnyi urok. Interaktyvni tekhnolohii navchannia. – K.: A.S.K., 2004. – 192 s.
9. Prydatko O.V., Renkas A.H. Doslidzhennia efektyvnosti ta aspekty vprovadzhennia interaktyvnykh zasobiv navchannia v orhanizatsiiu navchalnoho protsesu LDUBZhD. Zbirnyk naukovykh prats Lvivskoho derzhavnoho universytetu bezpeky zhyttiediialnosti. Lviv – 2010.
10. Prohrama Intel® «Navchannia dlia maibutnoho» (versiia 10.1)
11. Tekhnolohii navchannia doroslykh / [upor. O. Hlavnyk, H. Bevz]. – K.: Hlavnyk, 2006. – S. 4 – 7, 106 – 111.

Оксана Анатольевна Сиротюк,
аспирант кафедры «теории и методики профессиональной
подготовки»
ДВНЗ «Переяслав-Хмельницкий государственный педагогический
университет имени Григория Сковороды »,
г.. Переяслав-Хмельницкий, Украина
ORCID iD: orcid.org/0000-0002-7516-6940
o_sirotyuk@mail.ua

Сиротюк О. А.

**ПРЕДПОСЫЛКИ УСПЕШНОЙ РЕАЛИЗАЦИИ
ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ИНТЕРАКТИВНОЙ УЧЕБЫ
НА ЗАНЯТИЯХ ПО «БЕЗОПАСНОСТИ
ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ» И «ГРАЖДАНСКОЙ ЗАЩИТЫ»**

Аннотация

Рассматриваются предпосылки успешной реализации инновационных технологий интерактивной учебы на занятиях из «Безопасности жизнедеятельности» и «Гражданской защиты». Проанализированы и выделены основные интерактивные методы, которые целесообразно использовать во время внедрения инноваций в учебный процесс. Осуществлен анализ научных трудов посвященных исследуемого феномена. Охарактеризованы общие понятия толкования инновационных технологий. Определены основные предпосылки успешного внедрения интерактивных технологий в учебный процесс, которые предоставляют возможность эффективно использовать учебно-методическую литературу и материалы, получать профессиональные знания, формировать профессиональные рассуждения, расширять возможности самоконтроля полученных знаний. Выделены основные преимущества применения инновационных технологий в учебном процессе. Предложено авторское виденье целесообразного использования интерактивных технологий учебы во время изучения темы «Опасности техногенного происхождения».

Ключевые слова: технологии, технологии учебы, инновация, инновационные процессы, инновационные технологии, интерактивные технологии, педагогические технологии, инновационная педагогическая деятельность.

Oksana Syrotyuk,
post-graduate student of the department
«Theory and methods of professional training»
State Pedagogical University «Pereyaslav-Khmelnytsky State
Pedagogical
Hryhoriy Skovoroda University»,
m. Pereyaslav-Khmelnytsky, Ukraine
ORCID iD: orcid.org/0000-0002-7516-6940
o_syrotyuk@mail.ua

Syrotyuk O.

**DIDACTICS ARE METHODOLOGICAL PRE-CONDITIONS OF
SUCCESSFUL REALIZATION OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES
OF INTERACTIVE STUDIES ON EMPLOYMENTS AFTER
«SAFETY OF LIFE ACTIVITY» AND «CIVIL DEFENCE»**

Abstract

The prerequisites for the successful implementation of innovative technologies of interactive training in the classes on «Safety of Life» and «Civil Protection» are considered. The basic interactive methods which are expedient to use during the introduction of innovations into the educational process are analyzed and highlighted. The analysis of scientific works devoted to the investigated phenomenon is carried out. The general concepts of the interpretation of innovative technologies are described. The basic preconditions of successful introduction of interactive technologies in the educational process are determined, which provide the opportunity to effectively use educational-methodical literature and materials, to receive professional knowledge, to form professional considerations, to expand possibilities of self-control of received knowledge. The main advantages of using innovative technologies in the educational process are highlighted. The author proposes the proper vision of the use of interactive learning technologies during the study of the topic «Dangers of man-made origin».

In the educational process, it is expedient to use a variety of innovative technologies, modeling, training problem-solving, research and development of the best ways to solve the problem, their public defense and analysis of the implementation results. The introduction of innovative technologies into the educational process enables: to effectively use educational and methodical literature and materials; to receive professional knowledge; develop problem-solving thinking; to form professional reasoning; to activate research work;

to expand the possibilities of self-control of the received knowledge. Under the innovative processes in education understand the processes of origin, development and penetration into the broad practice of pedagogical innovations, since innovation is not only the creation and implementation of innovations, but also such changes that are decisive, accompanied by changes in the types of activities, styles of thinking. The introduction of innovations in the pedagogical process is intended to improve the quality of education.

At the present stage of modernization of vocational education of Ukraine, one of the most important strategic tasks is to ensure the qualitative training of specialists of any profile. The solution to this problem is possible only if the pedagogical techniques are changed and the innovative teaching technologies are introduced. Therefore, many teachers have already discovered the benefits of interactive learning technologies. The key to interactive learning is the relationship between students, their interaction and collaboration. As a result of the organization of educational activities on the basis of interactive technologies in the audience, an atmosphere of interaction, cooperation, which makes it possible to become a true leader of the students, is created in the audience.

Key words: *technologies, technologies of teaching, innovation, innovative processes, innovative technologies, interactive technologies, pedagogical technologies, innovative pedagogical activity.*

УДК 378.096:7(478):378.015.31:008-057.87

ФАКУЛЬТЕТ ВИТОНЧЕНИХ МИСТЕЦТВ ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ МОЛДОВИ В КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ

Валентин Миколайович Томулець,

доктор історичних наук, професор Департаменту історії Румунії
Державного Університету Молдови, декан факультету витончених
мистецтв

м. Кишинів, Республіка Молдова

Анатолій Кирилович Мартинюк,

кандидат мистецтвознавства, доцент кафедри мистецьких
дисциплін і методик навчання ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький
державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»

м. Переяслав-Хмельницький, Україна

ORCID ID: orcid.org/0000-0003-2553-8598

Анотація

У статті розкривається унікальний національний освітній феномен – багатогранна діяльність факультету витончених мистецтв Державного Університету Молдови. Окреслюються витoki та еволюція цього освітнього осередку, починаючи з його заснування в 1964 році і до нашого часу. Простежуються взаємозв'язки системи і змісту мистецької освіти в університеті з провідними тенденціями суспільного і культурного розвитку в країні. Визначено основні спрямування діяльності факультету, такі як підготовка висококваліфікованих кадрів в галузі освіти і мистецтва, розвиток у студентській молоді артистичних і естетичних навичок, участь студентів в організації та проведенні культурно-мистецьких заходів, конкурсів і фестивалів; співпраця з вищими навчальними закладами даного профілю в Республіці Молдова й за кордоном. Відзначено, що факультет сприяє розширенню художнього освітнього простору у всіх регіонах країни. Обґрунтовується теза про особливе місце факультету витончених мистецтв в моральному і естетичному вихованні студентської молоді.

Ключові слова: *національна модель мистецької освіти, витончені мистецтва, художні традиції, навчальна діяльність, моральне і естетичне виховання.*

Постановка проблеми в контексті сучасної педагогічної науки та її зв'язок із важливими науковими і практичними завданнями. Відродження й оновлення культурного і освітнього потенціалу кожної нації – це основа розвитку суспільства, динамічний рух до прогресу цивілізації, світових загальнолюдських інтересів та цінностей. «Мистецька освіта найтісніше пов'язана з поняттями мистецтва і культури, які уособлюють високий виховний та освітній потенціал, є потужними факторами розвитку особистості. Людина не лише створює мистецькі цінності, але й разом з тим, творить власний духовний світ» (Мартинюк Т.В., Ігнатенко Н.В., 2014, с. 7).

Актуальним з цієї точки зору є використання сучасної методології навчання і виховання, практичного досвіду видатних національних мистецьких та педагогічних шкіл, постійне переосмислення концептуальних засад навчально-виховного процесу, підвищення наукового рівня викладачів та студентів. Все це помітно впливатиме на оновлення змісту та форм мистецької підготовки студентів вищої школи. Нами здійснено спробу узагальнити унікальний досвід естетичного і морального виховання в Державному Університеті Молдови.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика дослідження віддзеркалює діяльність наукової школи «Концептуальні засади сучасного художнього краєзнавства», що згуртована на кафедрі мистецьких дисциплін і методик навчання ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» (науковий керівник: доктор мистецтвознавства, професор, завідувач кафедри Тетяна Мартинюк). Кафедра бере участь у здійсненні наукових і культурних проектів сумісно з факультетом витончених мистецтв Державного Університету Молдови в межах угоди про співпрацю з ДВНЗ «Переяслав-

Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». Основні вектори і зміст цієї співпраці отримали відбиток в монографіях: «Концептуальні засади мистецької педагогіки у вищій школі» (Мартинюк Т.В., Ігнатенко Н.В., 2014), «Історія, теорія та практика сучасних гуманітарних наук» (Мартинюк Т.В., Ігнатенко Н.В., 2016); в матеріалах I-IV Міжнародних науково-практичних Інтернет-конференціях; програмі Міжнародного полікультурного фестивалю «Переяславський дивограй».

Виділення невирішених раніше частин проблеми. Актуальним, з нашої точки зору, є висвітлення стану мистецької освіти в Республіці Молдова.

Метою статті є розкриття змісту навчальної діяльності факультету витончених мистецтв Державного Університету Молдови як унікальної національної моделі в галузі художньої освіти.

Постановка завдання: розкрити витoki та еволюцію цього освітнього осередку; простежити взаємозв'язки системи і змісту мистецької освіти в університеті з провідними тенденціями суспільного і культурного розвитку в країні; визначити основні спрямування діяльності факультету; зробити обґрунтування щодо особливої місії факультету в розширенні художнього освітнього простору у всіх регіонах країни; окреслити виняткове значення університету з естетичного і морального виховання молоді.

Виклад основного матеріалу. Факультет витончених мистецтв Молдавського державного університету (в минулому – факультет громадських професій) був створений в листопаді 1964 року. Серед викладачів, які стояли у витоків створення факультету, особливо відділень мистецтва, можемо згадати: Ізяслава Согоубенко, Міхаїла Негру, Лідію Панфіл, Іона Фурніке, Клару Імас, Спиридона Міокану, Віктора Рахманова, Петру Струю, Василя Родкована, Василя Кепеціне, Шкреблюка, Владіміра Каліну й ін. Це викладачі, які зробили великий внесок у виховання багатьох поколінь студентів.

На початку 90-х років XX століття, з призначенням на посаду декана професора Валентина Томулеца, факультет був реструктуризований. Були ліквідовані всі відділення, які були заполітизовані й догматизовані, і збережені лише ті, які були пов'язані з румунським і світовим мистецтвом. Одночасно були відкриті нові відділення – етнофольклору, музеєграфії, хореографії (спортивні і сучасні танці), фотомистецтва та ін. Новий профіль факультету вже не відповідав старій назві – факультету громадських професій. Внаслідок цих змін, починаючи з 1993 року факультет носить нову назву – факультету витончених мистецтв.

Факультет витончених мистецтв надає можливість залучити студентів до артистичного і естетичного виховання, сприяє розвитку творчих навичок, виявляє і залучає до мистецтва молоді таланти. Упродовж ніж півстоліття педагогічної діяльності, факультет набув великого досвіду й створив професіональні традиції в естетичному вихованні студентської молоді.

На теперішній час на факультеті успішно діють 6 відділень, в яких працюють викладачі з великим творчим досвідом: театральне відділення – драматичний театр (класи Володимира Кобисняна і Лучії Чобану), театр сатири і гумору (клас Андріани Деревіч), ляльковий театр (клас Андріана Граура); хореографії – народні танці (клас Леоніда Сербіна), спортивні (клас Михайла Дудніка і Анатолія Поповича) і сучасні танці (клас Юрія Сову); хорове диригування (клас Світлани Веселовської) (з вивченням фортепіано); оркестрові ансамблі – народні інструменти (клас Юрія Татару) і духові інструменти (клас Володимира Кольца); фольклору (клас Марії Іліуц і Ніколая Грібінчі) (з вивченням молдовських народних музичних інструментів) і відділення декоративного мистецтва (клас Тетяни Марусяк). На факультеті працюють викладачі: Анна Гецу – викладач фортепіано; Іон Прока – викладач молдавських народних музичних інструментів, Крістіна Герасім – викладач історії театру, фольклору і хореографії, а також концертмейстери Ольга Пейчева і Валерій Негруце.

Факультет здійснює підготовку майбутніх фахівців за такими спеціальностями: режисера, диригента народних і духових оркестрів, хореографа, керівників етнофольклорних ансамблів і керівників гуртків декоративного мистецтва. В своїй діяльності факультет витончених мистецтв ставить за мету підготовку висококваліфікованих кадрів в галузі освіти і мистецтва, розвиток у студентської молоді артистичних і естетичних навичок, участь студентів в організації та проведенні культурно-мистецьких заходів, конкурсів і фестивалів; співпрацю з вищими навчальними закладами даного профілю в республіці й за кордоном.

Заняття проводяться три рази на тиждень, після закінчення занять на основних факультетах – в Будинку культури держуніверситету, який оснащений всім необхідним для організації навчального процесу. В кінці кожного семестру, до початку сесії на основному факультеті студенти факультету складають іспити. На третьому курсі студенти проводять практику в народних колективах Будинку культури університету і фольклорну практику в трьох фольклорних зонах Республіки Молдова і Буковини. Після завершення навчання на факультеті витончених мистецтв, яке продовжується упродовж трьох років, студенти складають державний екзамен і захищають дипломну роботу в формі державного екзамену-концерту, що підтверджують отримання другої професії, яка дає можливість здійснювати практичну діяльність на рівні з основною спеціальністю.

Починаючи з 1995 року, студенти факультету, які входять до складу колективу народної музики і танцю «Стругураш» щорічно беруть участь у фестивалі Чорноморських країн в місті Трапзоні і Анаталії (Турція), де мають великий успіх. Цей же колектив постійно бере участь в національних фестивалях, які проводяться в Греції, Болгарії і Румунії.

В червні 2005 року студенти вокального ансамблю «Ліра» брали участь в XXVIII Міжнародному конкурсі хорової музики імені Георгія Дімітрова, який проводився у

місті Варна (Болгарія), де виступали колективи з 25 країн: США, Японії, Філіппін, Швеції, Норвегії, Франції, Іспанії, Туреччини, Угорщини, України, Росії та ін. На цьому конкурсі студенти демонстрували високу хорову майстерність, красу та якість виконання. В 2013 році вокальний ансамбль «Ліра» брав участь в Міжнародному фестивалі церковної хорової музики, який відбувався в Польщі, де студенти здобули бронзові та срібні медалі.

В квітні 2006 року в Кишиневі відбувся Чемпіонат Європи зі спортивних танців, з номінацією «10 танців серед дорослих», де брали участь 25 пар з Росії, Італії, Німеччини, Словенії, Венгрії, Румунії, Болгарії, Іспанії й ін. Срібну медаль в цьому змаганні отримав дует факультету витончених мистецтв Штефан Чуботару і Марина Базарова, які стали віце-чемпіонами Європи зі спортивних танців.

Факультет витончених мистецтв Молдавського державного університету посідає особливе місце в моральному і естетичному вихованні студентської молоді регіону. «Сутність естетичного виховання полягає не стільки в інформації про основні норми і принципи сучасного суспільства, скільки в перетворенні їх в моральні переконання. Людина у своїх поступках має вільно, невимушено, за внутрішнім переконанням, по велінню серця дотримуватися творчо засвоєних моральних норм і принципів життя суспільства» (Мартинюк Т.В., Ігнатенко Н.В., 2016, с. 265). Отже, справжня єдність слова і справи передбачає свободу моральних аспектів всіх сторін діяльності особистості. Естетична діяльність також пронизує всі сторони людської практики, хоча, на відміну від діяльності моральної, вона має й особливу специфічну форму вияву – художню творчість, яка отримує віддзеркалення в творах мистецтва. Роль мистецтва в моральному вихованні споріднена з роллю морального зразка або прикладу, які існують в реальній дійсності. Втілений художніми засобами з усією силою естетичного загострення образ або приклад (як позитивний, так і негативний), відображення вчинків і характерів героїв художніх творів в конкретних життєвих ситуаціях,

обставинах дозволяє людині сприймати деякі моральні норми і принципи не абстрактно, а одухотворенно, в сукупності різних протиріч, навіть конфліктному зіткненні одного з іншим.

Розглянемо стисло завдання і методи морального і естетичного виховання студентської молоді на основних відділеннях факультету витончених мистецтв Молдавського державного університету.

Завдання навчання на відділенні драматичного мистецтва – дати студенту знання і навички, необхідні для керівництва аматорським театральним колективом. Слухач відділення має опанувати зміст і методику роботи режисера в театральному колективі, отримати навички складної і багатогранної роботи режисера з актором, уміти образно, емоційно і достовірно розкрити на сцені ідейний зміст та художню своєрідність драматичних творів.

Вивчення режисури і майстерності актора має, перш за все, практичну спрямованість. Весь процес оволодіння елементами акторської майстерності (вправи, етюди, уривки із п'єс) будуються таким чином, щоб кожний студент не тільки оволодів ними як виконавець, а й навчився проводити самостійно заняття з групою, умів здійснювати режисуру етюдів, сцен, одноактових п'єс – тобто готує себе до екзамену – постановці випускного спектаклю.

Хоровий спів є масовим, поширеним і одним із самих доступних напрямів музичного мистецтва. Важливою умовою подальшого розвитку хорової самодіяльності є підготовка керівників, які спроможні кваліфіковано керувати хоровими колективами і вокальними ансамблями. Вона здійснюється на відділенні хорового диригування і вокальних ансамблів. Навчання на відділенні розширює світогляд студентів в галузі культури і мистецтва, помітно розвиває їхні естетичні смаки і моральні позиції.

Серед різноманітних видів самодіяльного мистецтва значне місце займають оркестрові ансамблі. Завдяки багатим тембровим можливостям, динамічному діапазону, технічній гнучкості їм доступне виконання різнохарактерних творів. Звертаючись до самої широкої

аудиторії, вони знайомлять слухачів з музичною культурою нашої республіки і інших країн.

Останніми роками утвердилася і виправдала себе система підготовки керівників самодіяльних оркестрових ансамблів на факультеті витончених мистецтв. На факультеті в теперішній час активно діють дві секції: диригентів оркестрів молдовської музики і духових оркестрів. При зарахуванні на одну із цих секцій враховуються музичні дані студента.

Професія диригента – одна із самих складних. Керівник самодіяльного оркестру має проявити себе не тільки як диригент–виконавець, але і як педагог-організатор. Всі ці якості тісно пов'язані з певними знаннями і навичками, які отримуються в результаті тісного взаємозв'язку різних предметів навчального плану. Основним предметом, який забезпечує набуття практичних навичок, є курс «Репетиційна робота з оркестром».

Все вищевикладене є підґрунтям програми навчання на відділенні оркестрових ансамблів, формування у студентів естетичних та етичних принципів, але, природно, що керівники секцій молдавської музики і духових оркестрів, враховуючи специфічні особливості оркестрових ансамблів, розробляють та додають в плани необхідні практичні і теоретичні елементи.

На відділенні хореографії факультету витончених мистецтв слухачі отримують другу громадську професію – керівник самодіяльного хореографічного колективу. Процес навчання ґрунтується на практичному засвоєнні елементів класичного і народного танцю, одночасно доповненими теоретичними і практичними заняттями з вивчення методики викладання пройдених елементів, отримують педагогічну практику для закріплення і застосування отриманих знань.

Відділення фольклору було створене на початку 90-х років минулого століття, одночасно з реструктуризацією факультету. Одразу після створення відділення користувалося великим інтересом і запитом у студентів. Одночасно був створений і етнофольклорний ансамбль

«Кренгуцэ де иедерэ», який одразу набув величезної популярності серед слухачів.

Мета відділення — вивчення молдавського національного фольклору, молдавських звичаїв і традицій, на основі збирання фольклору із різних зон Республіки Молдова і Буковини, активне включення молоді в культурне життя республіки; виховання студентів в дусі відданості народу і країні; відкриття молодих талантів і сприяння їхньому входженню в мистецький простір республіки. З цією метою студенти проводять упродовж літа фольклорну практику, змістом якої є збирання і запис старовинних традицій і звичаїв.

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок у досліджуваному напрямі. Відзначимо, що багатолітня плідна діяльність факультету витончених мистецтв Державного Університету Молдови є вагомим надбанням національної культури і освіти. Цей унікальний досвід становить велику цінність для розробки новітніх концепцій художнього виховання в Україні. Важливими векторами наукового пошуку, на наш погляд, є осмислення системи мистецької освіти в Державному Університеті Молдови щодо формування художнього світогляду, професійної культури, естетичних і моральних цінностей.

Список використаних джерел:

1. Історія, теорія та практика сучасних гуманітарних наук: колективна монографія. [Л.В. Афанасьєва та ін.]; за заг.ред. Т.В. Мартинюк, Н.В. Ігнатенко. Мелітополь (Запоріж. обл.): Видавничо-поліграфічний центр «Люкс», 2016. 390 с.
2. Концептуальні засади мистецької педагогіки у вищій школі: колективна монографія. За заг.ред. Т.В. Мартинюк, Н.В. Ігнатенко. Мелітополь: Видавництво МДПУ ім. Б. Хмельницького, 2014. 264 с.
3. *Педагогіка музичного мистецтва, художньої культури та хореографії у контексті інтернаціоналізації освіти: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції* (м. Мелітополь, 8-10 лист. 2017 р.) / відповід. ред. Н.А. Сегеда. Мелітополь: ФОП Однорог Т.В., 2017. 195 с.

References:

1. Istoriya, teoriya ta praktyka suchasnykh humanitarnykh nauk: kolektyvna monohrafiya. [L.V. Afanas'yeva ta in.]; za zah.red. T.V. Martynyuk, N.V. Ihnatenko. Melitopol' (Zaporiz. Obl.): Vydavnycho-Polihrafichnyy tsentr «Lyuks», 2016. 390 s.(ukr).
2. Kontseptual'ni zasady mystets'koyi pedahohiky u vishchiy shkoli: kolektyvna monohrafiya. Za zah.red. T.V. Martynyuk, N.V. Ihnatenko. Melitopol': Vydavnytstvo MDPU im. B. Khmel'nytskoho, 2014. 264 s. (ukr).
3. Pedahohika Muzychno mystetstvo, khudozhn'oyi kul'tury ta khoreohrafiyi u konteksti internatsionalizatsiyi osvity: materialy Mizhnarodnoyi naukovopraktychnoyi konferentsyy. (m. Melitopol', 8-10 lystopada 2017 r.) / Vidpovid. red. N.A. Seheda. Melitopol': FOP Odnorih T.V., 2017. 195 s. (ukr).

Валентин Николаевич Томулец,

доктор исторических наук, профессор Департамента истории
Румынии Государственного Университета Молдовы,
декан факультета изящных искусств
г. Кишинёв, Республика Молдова

Анатолий Кириллович Мартынюк,

кандидат искусствоведения, доцент кафедры художественных
дисциплин и методик преподавания ГБУЗ «Переяслав-
Хмельницкий государственный педагогический университет
имени Григория Сковороды»
г. Переяслав-Хмельницкий, Украина
ORCID ID: orcid.org/0000-0003-2553-8598
mart_ak@ukr.net

Томулец В.Н., Мартынюк А.К.

ФАКУЛЬТЕТ ИЗЯЩНЫХ ИСКУССТВ ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА МОЛДОВЫ В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ ХОУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ

Аннотация

В статье раскрывается уникальный национальный образовательный феномен – многогранная деятельность факультета изящных искусств Государственного Университета Молдовы. Исследуются истоки и эволюция этого образовательного центра, начиная с его основания в 1964 году и к нашему времени. Прослеживаются взаимосвязи

системы и содержания художественного образования в университете с ведущими тенденциями общественного и культурного развития в стране. Определены основные направления деятельности факультета, такие как подготовка высококвалифицированных кадров в области образования и искусства, развитие в студенческой молодёжи артистических и эстетических навыков, участие студентов в организации и проведении культурно-художественных мероприятий, конкурсов и фестивалей; сотрудничество с высшими учебными заведениями этого профиля в Республике Молдова и за рубежом. Отмечено, что факультет способствует расширению художественного образовательного пространства во всех регионах страны. Обосновывается тезис об исключительном месте факультета изящных искусств в моральном и эстетическом воспитании студенческой молодёжи.

Ключевые слова: национальная модель художественного образования, изящные искусства, художественные традиции, учебная деятельность, моральное и эстетическое воспитание.

Valentyn Mykolaiovych Tomulets,

Doctor of Historical Sciences, Professor of the Department of
Romanian History, State University of Moldova, Dean of the Faculty
of Fine Arts
Kyshyniv, Republic of Moldova

Anatolii Kyryllovych Martyniuk,

Candidate of Art History, Associate professor of the Department of
Artistic Disciplines and Methods of Teaching SHEE «Pereiaslav-
Khmelnitskyi state pedagogical university named after Hryhoriy
Skovoroda»

Pereiaslav-Khmelnitskyi, Ukraine.

ORCID ID: orcid.org/0000-0003-2553-8598

mart_ak@ukr.net

Tomulets V.M., Martyniuk A.K.

FACULTY OF FINE ARTS OF THE STATE UNIVERSITY OF MOLDOVA IN THE CONTEXT OF THE FORMATION OF STUDENTS' ARTISTIC CULTURE

Abstract

The unique national educational phenomenon – multifaceted activity of the faculty of fine arts of the State University of Moldova is revealed in the article. The origins and evolution of this

educational center, beginning from its founding in 1964 year and up to our time are outlined in it. The relationship of the system and content of artistic education at the university with the main trends of social and cultural development in the country are observed. An analysis of the structural changes on the faculty, caused by the state-creating processes in the early 90th years of the twentieth century is done. The voluntary long-term work of the pedagogical collective on the formation of artistic traditions at the university, the expansion of worldviews of students in the realm of art and education is noted. The main directions of activity of the faculty are defined, such as the preparation of highly skilled personnel in the branch of education and art, the development of artistic and aesthetic skills in student youth, participation of students in the organization and conduct of cultural and artistic events, contests and festivals; cooperation with higher educational institutions of this profile in the Republic of Moldova and abroad. The content of educational activities at the following departments of the faculty: theater (drama theater, theater of satire and humor, puppet theater); choreography (folk, sports, modern dances); choral conducting; orchestral instruments (folk and wind instruments); folklore (with the study of Moldavian folk instruments); department of decorative art are differed. It is noted, that the faculty contributes to the expansion of the artistic educational space in all regions of the country, as the students of the university receive the following specialties: director, conductor of folk and wind instruments, choreographer, heads of ethnic folk ensembles and heads of decorative art. The thesis about the special place of the faculty of fine arts in the moral and aesthetic upbringing of students of the region is grounded. The essence of aesthetic upbringing, which is not so much in the information about on the main norms and principles of modern society, but in transforming them into moral beliefs is defined. It is noted, that a person in his actions is free, unassumingly, on the internal conviction of the command of the heart to adhere to the creatively acquired of moral norms and principles of the life of society.

Thus, the true unity of the word and the case implies the freedom of moral aspects of all sides of the person's activity. It is concluded that aesthetic activity also penetrates all aspects of human practice, although, in contrast to the activity of the moral, it also has a particular specific form of expression – artistic creativity, which receives of reflection in works of art.

Key words: *national model of art education, fine arts, artistic traditions, educational activity, moral and aesthetic education.*

УДК 159.964.21:615.825

ОСОБЛИВОСТІ КОРЕКЦІЇ НЕГАТИВНИХ ПСИХОЕМОЦІЙНИХ СТАНІВ ЯК НАСЛІДКІВ КОНФЛІКТІВ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ЗАСОБАМИ КІНЕЗІОЛОГІЇ

Марія Сергіївна Челнокова,

старший викладач кафедри медико-біологічних та
валеологічних основ охорони життя та здоров'я

Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова,
м. Київ, Україна

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-9873-8481>

Інеса Володимирівна Шеремет,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри медико-біологічних та

валеологічних основ охорони життя та здоров'я

Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова,
м. Київ, Україна

ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0001-8766-8115>

Катерина Сергіївна Василенко,

студентка 2 курсу магістратури,

спеціальності «Здоров'я людини та
практична психологія»,

факультету педагогіки і психології,

Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова,
м. Київ, Україна

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-3152-4790>

Анотація

Актуальною залишається проблема психічного здоров'я учнів, при чому її важливість пов'язана з тим, що в наш час частота конфліктів серед вчителів та учнів значно збільшується. Цей феномен можна пояснити як швидкими темпами розвитку суспільства, так і недосконалістю системи освіти, що в свою чергу призводить до збільшення щороку навантаження на працівників освітянської галузі та учнів. У статті розглянуто особливості регуляції негативних

психоемоційних станів у наслідок конфліктів за допомогою кінезіологічних вправ, техніку виконання цих вправ.

Ключові слова: *психоемоційний стан, кінезіологія, кінезіологічні вправи, прикладна кінезіологія, поведінкова кінезіологія, конфлікти, педагогічні конфлікти.*

Постановка проблеми в контексті сучасної педагогічної науки та її зв'язок із важливими науковими і практичними завданнями. Інноваційні процеси, що відбуваються нині в системі початкової та вищої освіти потребують підготовки педагогів нової генерації, здатних працювати на засадах інноваційних підходів до організації навчально-виховного процесу, дитиноцентрованості, власного творчого безперервного професійного зростання.

Система освіти має соціальне замовлення від суспільства та держави на виховання конкурентоспроможного молодого покоління у мінливих економічних та соціокультурних умовах. Якісна освіта з питань здоров'я, в тому числі його психічної складової, у подальшому може сприяти підвищенню якості життя кожної людини і суспільства в цілому (Шеремет І. В., 2016, с. 121-126). Відповідно до цього постає завдання підготувати майбутніх вчителів до корекції негативних наслідків, які можуть виникати у навчально-виховному процесі, в тому числі, й до усунення психоемоційного навантаження учнів та педагогів як результату педагогічних конфліктів.

В останні роки навчальне навантаження на учнів загальноосвітніх навчальних закладів помітно зростає. Це пояснюється тим, що розширено обсяг навчальних програм, збільшилася інтенсивність навчально-виховного процесу. Все це призводить до появи психологічного, емоційного напруження, стресів та інших негативних психоемоційних станів під час навчального процесу у школярів та педагогів.

Крім того, варто зазначити, що в наш час частота конфліктів серед вчителів та учнів значно збільшилася (Потоцька Ю.В., 2014, с. 49-52; Челнокова М. С., 2017,

с. 52-57). Цей феномен можна пояснити як швидкими темпами розвитку суспільства, так і недосконалістю системи освіти, що в свою чергу призводить до того, що навантаження на працівників освітянської галузі та учнів щороку збільшується.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичною основою дослідження є: вчення про стрес (Г. Сельє), концепція фізичної активності (В. Бальсевич), теорія рухової активності (Н. Бернштейн), вчення про вісцеромоторні рефлексії (І. Павлов), метод «соматичного навчання» (М. Фельденкрайз), положення педагогіки здоров'я (В. Андрущенко).

Виділення невирішених раніше частин проблеми. Актуальність дослідження обумовлена необхідністю зниження рівня негативних психоемоційних станів школярів та педагогів, обумовлених конфліктами, що виникають під час навчально-виховного процесу та підвищенням ролі кінезіологічних вправ у профілактиці та занятті емоційного психологічного напруження, а також науковою важливістю і водночас недостатньою розробленістю даної проблематики.

Мета нашої статті полягає у теоретичному обґрунтуванні та аналізі психолого-педагогічної літератури з проблем формування готовності майбутніх вчителів до використання засобів кінезіології в корекції негативних психоемоційних станів, що виникають під час конфліктів у навчально-виховному процесі.

Постановка завдання. Розглянемо проблему корекції негативних психоемоційних станів особистості, яка перебувала у стані конфлікту, за допомогою кінезіологічних вправ, що впливають на рефлексорно-активні зони та дисбалансовані м'язи.

Виклад основного матеріалу. Відомо, що школярам, які перебувають в стані психоемоційного стресу, важко зосередитися на досліджуваному об'єкті під час навчальної діяльності, вони мають нестійку увагу, низьку працездатність, їх мотивація на успішне навчання є зниженою. На жаль, на даний час цілеспрямована

підготовка шкільних вчителів спеціальним методам роботи щодо профілактики психоемоційної нестійкості дітей є недосконалою. Навіть професійні психологи та дефектологи можуть відчувати дефіцит методичних прийомів для роботи з дітьми та підлітками, які перебувають у стані психоемоційного перевантаження, конфліктної та постконфліктної взаємодії. Однак практична професійна діяльність змушує шкільних вчителів зважати на те, що діти в стані емоційного стресу значно гірше сприймають навчальний матеріал, ніж це передбачено програмою навчання, внаслідок чого педагоги змушені шукати способи зняття емоційного стресу для підвищення якості засвоєння учнями навчального матеріалу.

Тому одним із пріоритетних напрямів у професійно-педагогічній підготовці майбутніх учителів вважаємо вдосконалення процесу їх підготовки до використання кінезіологічних вправ з метою корекції негативних психоемоційних станів особистості, в тому числі тих, які є результатами педагогічних конфліктів.

Термін «кінезіологія» перекладається з грецької як «наука про рухи» (*kinesis* – «рух», *logos* – «вчення, слово») (Оксфордський толковий словарь по психологии, 2002, с. 392). Це наука про зв'язки психологічного стану людини з роботою її м'язів, м'язовими рухами.

Засновником цього мультидисциплінарного підходу вважається Дж. Гудхард (G. Goodheart), який у 1964 році випустив свою книгу «Прикладна кінезіологія» («Applied Kinesiology») (Gin R.N., Green B.N., 1997, p. 331-337). За підсумками своїх спостережень він визначив, що м'яз може володіти різною потенційною силою, стаючи то більш слабшим, то сильнішим без будь-яких об'єктивних для цього причин. Основний діагностичний інструмент кінезіології – м'язове тестування – допомагає визначити вплив стресових факторів на особистість, уточнює емоційні травми, які призвели до проблем. Використання м'язового тестування також допомагає визначити ті зони, де блок або дисбаланс порушує фізичне, емоційне або енергетичне благополуччя людини.

Послідовники цього вченого (Дж. Даймонд, А. Бердал, Л. Віліамс, К. Хонц, Дж. Тай, Г. Стокс, Д. Уайтсайд, К. Келуей) побудували цілу науку про вплив роботи м'язової системи людини на її психоемоційний стан.

Наприкінці 1970-х років доктор Дж. Даймонд, один з учнів Дж. Гудхарта, на основі прикладної кінезіології створив новий підхід, який отримав назву «поведінкова кінезіологія». Дивовижною знахідкою доктора Дж. Даймонда стало відкриття функції м'язів як індикаторів психоемоційного стану людини. Він довів, що певні м'язи зміцнюються або слабшають під впливом позитивних та негативних емоційних і інтелектуальних, а також психічних факторів. Тобто психоемоційний стан людини у більшості випадків впливає на розвиток функціональної недостатності певних груп м'язів тіла людини.

На даний час кінезіологія зайняла гідне місце у галузі освіти, охорони здоров'я, у психологічній практиці серед фахівців багатьох країн світу (особливо у США, країнах Європи, в Австралії). Наприклад, в системі освіти США і Великобританії широко застосовуються прийоми боді-ленгвідж (мови міміки і рухів тіла як засобів невербальної комунікації) і фейсбілдінг (методика і техніка усвідомленого використання виразності обличчя в міжособистісному спілкуванні). Існує широкий спектр кінезіологічних вправ, які використовуються в освітній практиці з метою посилення мотивації студентів до вивчення іноземної мови, корекції навчання і розвитку школярів, корекції міжпівкульної взаємодії кори головного мозку у школярів тощо. У США та Канаді кінезіологія стала окремою професійною галуззю, введена до страхової медицини.

Кінезіологія – це цілісний підхід, заснований на концепції «тріади здоров'я» («Triad of Health»), яка має структурні, хімічні та психічні (психоемоційні) складові (Whisenant W. F., 1994). Згідно з цією концепцією, організм людини можна образно уявити у вигляді трикутника, кожна сторона якого умовно символізує ту чи іншу сторону

гомеостазу: структурну, хімічну і психічну (психоемоційну). Будь-яка патологія або порушення рівноваги зачіпає одразу всі три сторони.

У межах дослідження корекції негативних психоемоційних станів засобами кінезіології варто детальніше розглянути саме психоемоційну складову «тріади здоров'я». Сильні негативні емоції, які часто є реакцією особистості на конфліктну ситуацію, особливо в підлітковому і юнацькому віці, викликають різні, в тому числі і фізіологічні зміни в організмі, своєрідну «вегетативну бурю» (*реакція організму у відповідь на зовнішній вплив конфліктної ситуації, що виявляється у збільшенні частоти пульсу, підвищенні артеріального тиску, почастишанню дихання, тремору кінцівок тощо*). До негативних психоемоційних станів будемо відносити ті емоції, які найчастіше виникають внаслідок впливу конфліктних ситуацій і призводять до несприятливих чи негативних емоційних станів, таких як туга, тривога, образа, фрустрація, розчарування, відчай, апатія, стрес тощо.

Отже, залишатиметься актуальною проблема самокорекції емоційно напружених станів, спричинених стресом у конфліктних ситуаціях. Індивідуальні реакції на стресові навантаження визначаються двома психофізіологічними факторами: природними властивостями нервової системи і темпераменту людини; адаптаційними можливостями організму, що спричинені природною здатністю до адаптації шляхом вегетативної саморегуляції, впливом навколишнього середовища, станом здоров'я.

Навчившись самостійно регулювати свій емоційний стан та управляти своїми психоемоційними реакціями у конфліктних ситуаціях за допомогою засобів кінезіології, школярі та педагоги можуть знизити рівень негативних психоемоційних проявів. Це особливо актуально для дітей та дорослих з нестійкою психікою та екзальтованою акцентуацією характеру, надмірно емоційних і невірноважених особистостей.

З метою зменшення негативних постконфліктних психоемоційних станів рекомендуємо такі кінезіологічні вправи: «Капелюх чарівника», «Перехресні кроки», «Жабка» («Кулак-ребро-долоня»), «Лінива вісімка», «Кнопки мозку» («Масаж трьох зон»), «Слон», «Дзеркальне малювання». Комплекс цих кінезіологічних вправ рекомендується проводити під час уроків з урахуванням наступного принципу – виконання регламентованих навчальних дій можна переривати кінезіологічним комплексом вправ, тоді як творчу діяльність учнів переривати небажано.

Використання цих кінезіологічних вправ під час проведення уроків у якості фізкультхвилинок сприяє зняттю емоційної напруги не лише у школярів, але і у самого вчителя. Всі вправи доцільно проводити під музичний супровід. Спокійна, мелодійна музика заспокоює, спрямовує на ритмічність виконання вправ відповідно до змін мелодії. При виборі творів для музичного супроводу під час виконання кінезіологічних вправ важливо враховувати її тематику, стиль, образність, виразність. Дуже важливо, щоб музичний матеріал був доступний, мав зручний темп і ритм, викликав у дітей позитивні емоції. Правильно підібрана музика буде допомагати учням правильно виконувати вправи, визначати характер рухів і їх стиль, кількість повторів, слідкувати за технікою виконання вправи.

Вправа «Капелюх чарівника». Ця вправа сприяє відновленню зв'язку між лобовим і потиличним відділами кори головного мозку, зняттю емоційного навантаження.

Техніка виконання вправи «Капелюх чарівника»: вихідне положення – стоячи або сидячи. Виконуючи вправи, тримати голову прямо, не напружуючи ший і підборіддя. Взятися обома руками за вуха так, щоб великий палець опинився з тильного боку вуха, а решта пальців – із зовнішньої сторони. Масажувати вуха зверху донизу, трохи розтягуючи їх у бік потилиці. Дійшовши до мочки, м'яко масажувати й її. Кількість повторень вправи – 4 рази.

Вправа «Перехресні кроки». Спочатку необхідно уявно провести лінію, яка розділяє тіло на праву і ліву половини – від лоба до носа, по підборіддю і нижче. Рухи, при виконанні яких перетинається ця лінія, інтегрують роботу правої та лівої півкуль мозку. Тому вправа «Перехресні кроки» сприяють розвитку координації та орієнтації в просторі, допомагає у засвоєнні нової інформації.

Техніка виконання вправи «Перехресні кроки». 1. Ліктем лівої руки тягнемось до коліна правої ноги. Легко торкаючись, сполучаємо лікоть і коліно. 2. Цей самий рух повторюємо правою рукою і лівою ногою. Виконувати стоячи або сидячи. 3. З'єднуємо ліву ногу і праву руку за спиною – і навпаки. Повторити 4-8 разів. Ця вправа виконується у повільному темпі, діти мають відчувати, як працюють м'язи живота.

Вправа «Жабка» («Кулак-ребро-долоня»). Під час виконання цієї вправи три положення кисті на площині столу послідовно змінюють один одного. Спочатку демонструється педагогом, потім діти виконують вправу самостійно. При цьому можна змінювати темп виконання вправи, то, прискорюючи, то, сповільнюючи його.

Техніка виконання вправи «Жабка» («Кулак-ребро-долоня»): руки лежать на столі або на колінах та послідовно змінюють положення: кулак (долонею вниз), долоня ребром, долоня вниз, жабка (кулак), хоче (ребро), до ставка (долоня). Якщо дітям складно одразу запам'ятати рухи, можна виконувати вправу спочатку однією рукою, а потім обома руками одночасно.

Вправа «Вісімки-метелики». Особливо корисною є ця вправа для учнів молодшого шкільного віку. Для її виконання діти повинні лягти на підлогу, направити підборіддя злегка вниз і на себе, витягнувши тим самим задню поверхню шиї, і уявити великого метелика, намальованого на стелі. Потім вони «малюють» цього метелика носом. Існує варіант цієї вправи для розвантаження сенсорного та зорового аналізаторів – **вправа «Линива вісімка».** Вона виконується сидячи або

стоячи, тому є більш зручною для виконання учнями в класі.

Техніка виконання вправи «Лінива вісімка»: одну руку витягнути вперед на рівні перенісся в передньому зоровому полі і трохи зігнути в лікті. Пальці стискаються в кулак, великий палець випрямляється і розпочинає рух від центру зорового поля і йде вгору по краю поля зору, далі проти годинникової стрілки вниз і повертається в центр. Прямо перед собою цією рукою в повітрі малюється знак нескінченності («лежачої вісімки»). Очі необхідно стежити за витягнутим великим пальцем. Тобто очі також слідом за рукою «малюють» вісімку, що лежить на боці. Потрібно робити 4 вісімки однією рукою, потім – іншою. Темп виконання вправи середній. Рухи повинні бути повільними і усвідомленими для досягнення максимальної м'язової концентрації.

Вправа «Слон» із вправ «Гімнастики мозку» П. Денісона. Вона активізує і балансує роботу всієї цілісної системи організму «психіка-тіло», підвищує рівень концентрації уваги. Також виконання цієї вправи дозволяє гармонізувати всі канали сприйняття інформації: кінестетичний (тілесний), візуальний (зоровий), аудіальний (слуховий).

Техніка виконання вправи «Слон»: вухо необхідно щільно притиснути до плеча. Потім витягнути одну рівну руку вперед, як хобот слона, і почати малювати нею в повітрі уявну горизонтальну вісімку, починаючи виконання з центру зорового поля, далі – вгору проти годинникової стрілки, рухаючись до його периферії. При цьому очима необхідно стежити за рухами кінчиків пальців витягнутої руки. Потім повторити виконання вправи іншою рукою. Кількість повторень – 3-5 разів для кожної кінцівки, у повільному темпі.

Вправа «Дзеркальне малювання». Ця вправа спрямована на розвиток міжпівкульної взаємодії та покращення розумової працездатності. Також виконання цієї вправи допомагає розслабити м'язи рук на очей.

Техніка виконання вправи «Дзеркальне малювання»: на аркуші чистого паперу, взявши в обидві руки олівці або фломастери, пропонуємо дитині намалювати одночасно обома руками дзеркально симетричні малюнки, літери, цифри, можна давати завдання, яке відповідає навчальному змісту уроку. Можна виконувати цю вправу індивідуально, поклавши на стіл кожного учня аркуш, або на дошці, по черзі викликаючи учнів для малювання.

Якщо учням важко одразу розпочати зі створення власного малюнка, можна запропонувати їм спочатку обвести обома руками одночасно контур вже створеного педагогом малюнка. Бажано, щоб такий малюнок був достатньо простим, з невеликою кількістю дрібних деталей, а вже потім переходити до змістовних зображень.

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок у досліджуваному напрямі. Для покращення здатності до навчання та корекції негативних психоемоційних станів учнів та вчителів загальноосвітніх навчальних закладів використовуються кінезіологічні вправи. Так у програмі «Гімнастика для мозку» вони зібрані в комплекс занять, рекомендований для виконання дітям. Досвід роботи зарубіжних та вітчизняних кінезіологів підтверджує ефективність цього підходу.

Педагогу, який хоче застосовувати кінезіологічні вправи під час організації навчально-виховного процесу, необхідно спочатку самостійно засвоїти техніку виконання вправ. Варто звернути увагу на те, що всі вони повинні виконуватися суворо за інструкцією. Будь-які, навіть незначні, на погляд непрофесіонала, зміни у техніці виконання вправ знижують, а то і зовсім зводять нанівець всю ефективність кінезіологічних занять.

Використання вищеописаних кінезіологічних вправ на уроках у якості фізкультхвилинок має як терміновий, так і накопичувальний (кумулятивний) ефект задля регуляції та оптимізації психоемоційного стану школярів і вчителів загальноосвітніх навчальних закладів.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробці комплексної корекційної програми з використанням засобів кінезіології, експериментальній перевірці впливу кінезіологічних вправ на психоемоційний стан особистості та корекцію його негативних проявів внаслідок впливу конфліктів, які виникають у навчально-виховному процесі.

Список використаних джерел:

1. Білик В. Г. Сучасні погляди на природничо-наукову підготовку майбутніх психологів у вищих навчальних закладах. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Сер. 15: Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт)*. 2017. Вип. 3 (84). С. 60-63.
2. Білик В. Г. Формування професійно-педагогічної спрямованості майбутніх учителів початкової школи щодо впровадження сучасних здоров'яформувальних технологій. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Сер. 15: Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт)*. 2015. № 3 (2). С. 39-41.
3. Матвієнко О. В. Педагогічна взаємодія суб'єктів навчально-виховного середовища школи як складова соціально-педагогічної системи. *Topical issues of social pedagogy: collective monograph*. CARICOM, Barbados, 2017. С. 100-122
4. Оксфордский толковый словарь по психологии / под ред. А. Ребера: в 2-х т: Т.1. Пер. с англ. Чеботарева Е. Ю. Москва: Вече АСТ, 2002. С. 392.
5. Опис ключових змін до навчальних програм (1-4 класи). URL: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/pochatkova-shkola-2016-2/opis-0-7.html>(дата звернення 22.11.2017)
6. Опис ключових змін у оновлених навчальних програмах 5-9 класів. URL: <http://mon.gov.ua/content/D09DD0BED0B2D0B8D0BDD0B8/2017/06/12/2/klyuchovi-zmini-v-onovlenix-navchalnix-programax-5-9-klasiv.pdf>
7. Потоцька Ю. В. Особливості педагогічних конфліктів: шляхи вирішення. *Соціальний педагог*. 2014. № 3. С. 49-52

8. Прикладная кинезиология - метод лечения стрессов и эмоциональных нарушений. URL: <http://www.kinesio.ru/metod/new5.html> (дата звернення 22.11.2017)
9. Челнокова М. С. Сучасні підходи до вирішення конфліктів у навчально-виховному процесі. *Journal«World Science»*. 2017. Vol.3. No.11(27). P. 52-57.
10. Шеремет І. В. Теоретико-методологічні засади формування готовності майбутніх вчителів до профілактики порушень зору учнів початкової школи. *Nooczesna edukacja: filozofia, innowacja, doświadczenie*. Łódź: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Informatyki i Umiejętności, 2016. Nr 4(8). S. 121-126.
11. Gin R.H., Green B.N. George Goodheart, Jr., D.C., and a history of applied kinesiology. *J. Manipulative Physiol Ther.* 1997 (Jun). Volume 20 (5). P. 331-337.
12. Whisenant W. F. *Psychological Kinesiology: Changing the Body's Beliefs*. Hawaii: Monarch Butterfly Productions, 1994. 400 pp.

References:

1. Bilyk V. H. Suchasni pohliady na pryrodnycho-naukovu pidhotovku maibutnikh psykholohiv u vyshchykh navchalnykh zakladakh. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova*. Ser. 15: Naukovo-pedahohichni problemy fizychnoi kultury (fizychna kultura i sport). 2017. Vyp. 3 (84). S. 60-63.
2. Bilyk V. H. Formuvannia profesiino-pedahohichnoi spriamovanosti maibutnikh uchyteliv pochatkovoi shkoly shchodo vprovadzhennia suchasnykh zdorov'iaformuvalnykh tekhnolohii. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova*. Ser. 15: Naukovo-pedahohichni problemy fizychnoi kultury (fizychna kultura i sport). 2015. № 3 (2). S. 39-41.
3. Matviienko O. V. Pedahohichna vzaïemodiïa sub'ïektiv navchalno-vykhovnoho seredovyshcha shkoly yak skladova sotsialno-pedahohichnoi systemy. *Topical issues of social pedagogy: collective monograph*. CARICOM, Barbados, 2017. S. 100-122.
4. Оксфордский толковый словарь по психологии / под ред. А. Ребера: в 2-х т: Т.1. Пер. с англ. Чеботарева Е. Ю. Москва: Вече AST, 2002. S. 392.

5. Опys kliuchovykh zmin do navchalnykh prohram (1-4 klasy). URL: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/pochatkova-shkola-2016-2/opis-0-7.html>(data zvernennia 22.11.2017)
6. Опys kliuchovykh zminu onovlenykh navchalnykh prohramakh 5-9 klasiv. URL: <http://mon.gov.ua/content/D09DD0BED0B2D0B8D0BDD0B8/2017/06/12/2/klyuchovizmini-v-onovlenix-navchalnix-programax-5-9-klasiv.pdf>
7. Pototska Iu. V. Osoblyvosti pedahohichnykh konfliktiv: shliakhy vyrishennia. Sotsialnyi pedahoh. 2014. № 3. S. 49-52
8. Prykladnaia kynezyolohyia - metod lechenyia stressov y emotsyonalnykh narushenyi. URL: <http://www.kinesio.ru/metod/new5.html> (data zvernennia 22.11.2017)
9. Chelnokova M. S. Suchasni pidkhody do vyrishennia konfliktiv u navchalno-vykhovnomu protsesi. Journal«World Science». 2017. Vol.3. No.11(27). P. 52-57.
10. Sheremet I. V. Teoretyko-metodolohichni zasady formuvannia hotovnosti maibutnikh vchyteliv do profilaktyky porushen zoru uchniv pochatkovoï shkoly. Nooczesna edukacija: filozofia, innovacija, dosvidaczenie. Łódź:
11. Gin R.H., Green B.N. George Goodheart, Jr., D.C., and a history of applied kinesiology. J. Manipulative Physiol Ther. 1997 (Jun). Volume 20 (5). P. 331-337.
12. Whisenant W. F. Psychological Kinesiology: Changing the Body's Beliefs. Hawaii: Monarch Butterfly Productions, 1994. 400 pp.

Мария Челнокова,

старший преподаватель кафедры
медико-биологических и валеологических основ охраны жизни и
здоровья,

Национальный педагогический университет

имени М. П. Драгоманова,

г. Киев, Украина

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-9873-8481>

chelnokova.mariia@gmail.com

Инесса Шеремет,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры
медико-биологических и валеологических основ охраны жизни и
здоровья,

Национальный педагогический университет
имени М. П. Драгоманова,
г. Киев, Украина

ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0001-8766-8115>
inna.sheremet@i.ua

Екатерина Василенко,

студентка 2 курса магистратуры,
специальности «Здоровье человека и практическая психология»,
факультет педагогики и психологии,

Национальный педагогический университет
имени М. П. Драгоманова,
г. Киев, Украина

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-3152-4790>
katevasilenko1995@gmail.com

ОСОБЕННОСТИ КОРРЕКЦИИ НЕГАТИВНЫХ ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНЫМ СОСТОЯНИЕМ КАК ПОСЛЕДСТВИЙ КОНФЛИКТОВ В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ СРЕДСТВАМИ КИНЕЗИОЛОГИИ

Аннотация

Актуальной остается проблема психического здоровья учащихся, причем ее важность связана с тем, что в наше время частота конфликтов среди учителей и учеников значительно увеличивается. Этот феномен можно объяснить как быстрыми темпами развития общества, так и несовершенством системы образования, что в свою очередь приводит ежегодно к увеличению нагрузки на работников сферы образования и учащихся. В статье рассмотрены особенности регуляции негативных психоэмоциональных состояний вследствие конфликтов с помощью кинезиологических упражнений, технику выполнения этих упражнений.

Ключевые слова: психоэмоциональное состояние, кинезиология, кинезиологические упражнения, прикладная кинезиология, поведенческая кинезиология, конфликты, педагогические конфликты.

Mariia Chelnokova,

senior teacher of department of medico-biological and valeologic fundamentals

of life and health protection,

National Pedagogical Dragomanov University,

Kyiv, Ukraine

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-9873-8481>

chelnokova.mariia@gmail.com

Inesa Sheremet,

Ph. D in Pedagogics, associate professor of department of medico-biological

and valeologic fundamentals of life and health protection,

National Pedagogical Dragomanov University,

Kyiv, Ukraine

ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0001-8766-8115>

inna.sheremet@i.ua

Kateryna Vasilenko,

graduate student,

speciality of «Secondary Education (Human Health)»,

Faculty of Pedagogics and Psychology,

National Pedagogical Dragomanov University,

Kyiv, Ukraine

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-3152-4790>

katevasilenko1995@gmail.com

FEATURES OF THE CORRECTION OF NEGATIVE PSYCHOEMOTIONAL STATES AS CONFLICT CONSEQUENCES IN THE EDUCATIONAL PROCESS BY KINESIOLOGY

Abstract

The problem of the mental health of students remains relevant, with its importance due to the fact that in our time the frequency of conflicts among teachers and students is significantly increased. This

phenomenon can be explained by the rapid pace of development of society and the imperfection of the education system, which in turn leads to an increase in the burden on employees of the education industry and students.

The article presents the peculiarities of the regulation of negative psycho-emotional states that arise as a result of conflicts that arise in the educational process through kinesiological exercises.

Using kinesiological exercises, during the lessons as physical exercises, helps to eliminate emotional stress not only among schoolchildren but also from the teacher himself. All exercises should be conducted for musical accompaniment. Calm, melodious music calms down, it directs the rhythm of the exercises according to the changes of the melody.

First of all, a teacher who wants to use kinesiological exercises, during the educational process, should independently master the technique of performing exercises. It is worth paying attention to the fact that all of them should be executed strictly according to the instruction. Any, even insignificant, at the unprofessional's point of view, changes in the technique of performing exercises are reduced, and even completely eliminated the effectiveness of kinesiological lessons at all.

The prospects for further research are seen in the development of a comprehensive correction program using the tools of kinesiology, experimental verification of the influence of kinesiological exercises on the psycho-emotional state of the individual and the correction of its negative manifestations as a result of the influence of conflicts that arise in the educational process.

Key words: *psychoemotional status, kinesiology, kinesiological exercises, applied kinesiology, behavioral kinesiology, conflicts, pedagogical conflicts.*

УДК 378.011.3-051-047.22

РОЗВИТОК СТРАТЕГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ОПАНУВАННЯ СУЧАСНИМИ СТРАТЕГІЯМИ НАВЧАННЯ

Ольга Іллівна Шапран,

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри педагогіки

ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний
університет імені Григорія Сковороди»,
м. Переяслав-Хмельницький, Україна
ORCID iD: orcid.org/0000-0002-7514-6632

Анотація

У статті визначено сутність понять «стратегічна компетентність», «стратегії навчання», подано авторське тлумачення дефініції «стратегія навчання в закладах вищої освіти». Автором запропоновано використання різних стратегій навчання в практиці професійної підготовки майбутніх учителів, охарактеризовано деякі з них із таких позицій: цілі стратегії; концепція; зміст роботи; діяльність викладача і студента; використання тактик (технік) у процесі реалізації стратегії навчання; отриманий результат. Характеристика наведених стратегій описує організацію навчального процесу на якісно новому рівні, що забезпечує можливість студентам обирати ті стратегії навчання, які допоможуть їм навчатися упродовж життя: самостійно отримувати знання, уміння і навички, формувати компетентності згідно власних пріоритетів і бажань.

Ключові слова: *ключові компетентності, стратегії навчання, стратегія навчання в закладах вищої освіти, стратегічна компетентність, навчально-стратегічна компетентність, соціально-комунікативна компетентність, тактики (техніки) навчання.*

Постановка проблеми в контексті сучасної педагогічної науки та її зв'язок із важливими науковими і практичними завданнями. Процес якісних змін в Україні, що зумовлений соціально-

економічною ситуацією в країні, викликає потреби реформування системи освіти та підвищення престижу вчителя в сучасному суспільстві як однієї з найбільш масових професій. У проекті Концепції розвитку педагогічної освіти (29.12.2017) вказується, що завдяки швидкому розвитку інформаційно-комунікаційних технологій, зростанню обсягу корисних знань та різноманітністю в способах їх здобуття в змісті вищої освіти все більша увага надається розвитку загальних (*універсальних, ключових, soft, transversal*) компетентностей, наголошується на необхідності уміти безперервно вчитися впродовж життя. Однією з ключових компетентностей є стратегічна, що активно формується в закладах вищої освіти й являє собою здатність студентів визначати мету власної навчальної діяльності; уміння планувати, контролювати та корегувати свою діяльність; переносити здобуті знання й навички в нові нестандартні ситуації; творчо розв'язувати поставлені завдання; аналізувати власні та чужі вчинки й поведінку тощо. Багатоаспектність проявів стратегічної компетентності та її психологічний характер пояснюють недостатню педагогічну інтерпретацію цієї дефініції та понять, що з нею пов'язані. Дискусійним є тлумачення і такої категорії як «стратегії навчання», що відіграють провідну роль у формуванні стратегічної компетентності майбутніх учителів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Дослідження стратегій навчання почалося з середини 80-х років XX століття такими зарубіжними науковцями як А. Венден (A. Wenden), У. Едмондсон (W. Edmondson), Ю. Хаус (J. House), Р. Меєр (R. Mayer), Дж. Рубін (J. Rubin), К. Уейнштейн (C. Weinstein) та ін. Окремі аспекти стратегій навчання розглядаються сучасними психологами: стратегії учнів при оволодінні іноземною мовою (Ю. Неженцев), стратегії та тактики в діяльності вчителів (В. Чорнобровкін), стратегії діяльності студентів (А. Коваленко, Л. Мойсеєнко) та ін. Вітчизняні педагогічні дослідження переважно спрямовані на дослідження

стратегій навчання іноземної і рідної мов (А. Галла, Є. Іжко, О. Кукла, О. Любашенко, О. Малихін, І. Семенишин та ін.). Формування стратегічної компетентності різних верст населення висвітлюється в працях таких авторів як І. Задорожна, В. Рябоконь, Л. Дюкет (L. Duquette), М. Кенел (M. Canale), М. Свейн (M. Swain) та ін.

Виділення невирішених раніше частин проблеми. Сьогодні знання постійно оновлюються, збагачуються, зміст навчання спрямовується на вироблення в студентів необхідних компетентностей. У сучасній системі вищої освіти складаються різноманітні підходи до конструювання змісту навчання, що залежать від позицій закладу, викладачів, сучасних концепцій навчання. Проблема вибору стратегії навчання студентів обумовлена тим, що вони мають різні рівні вихідних базових знань, інтелектуального розвитку, творчих здібностей; їм притаманний особистісний підхід до життя згідно індивідуальних особливостей. Залучити майбутніх учителів до ефективного самостійного навчання можливо тільки шляхом ознайомлення їх з сучасними стратегіями навчання, що надає можливість визначитися з використанням тих із них, що відповідають попитам і здібностям студентів. Ці обставини послужили поштовхом для написання статті та вивчення означених аспектів проблеми.

Метою статті є педагогічна інтерпретація понять «стратегії навчання», «стратегічна компетентність» та формування обізнаності студентів про навчальні стратегії у закладах вищої освіти.

Постановка завдань. У процесі дослідження були поставлені три завдання: визначити сутність базових категорій, складові стратегій навчання; охарактеризувати відомі стратегії навчання згідно виділеного алгоритму їх застосування.

Виклад основного матеріалу. Сутність поняття «стратегічна компетентність» особливо цікавить педагогічну спільноту в рамках її формування як

різновиду ключових компетентностей, що потрібні людям для ефективної життєдіяльності. В. Рябоконь доводить, що стратегічна компетентність може трактуватися як у широкому (*лінгводидактичному*), так і вузькому (*лінгвометодичному*) аспектах. Якщо розглядати стратегічну компетентність у широкому значенні, як твердить автор, то слід аналізувати здатність особистості визначати загальну мету власної пізнавальної, навчальної діяльності з предмета; планувати свою навчальну діяльність з метою досягнення поставленої мети; виконувати сплановані дії та операції; реалізувати сплановані стратегії; оцінювати отримані результати навчальної чи будь-якої іншої діяльності. У вузькому сенсі стратегічна компетентність, на думку цієї вченої, розглядається як здатність особистості аналізувати мовні й позамовні сутності, явища, закономірності, зіставляти, порівнювати, групувати, узагальнювати виділяти головні й другорядні ознаки, властивості; моделювати мовні й позамовні елементи; уявляти предмети й за допомогою мовних виражальних засобів описувати їх, явища, дії, події; компенсувати виявлені недоліки в усній та письмовій мовній діяльності; робити припущення щодо способу розв'язання навчальних завдань; добирати докази для підтвердження чи спростування власних і чужих висловлювань; використовувати власний і чужий (*опосередкований*) досвід та критично оцінювати свої вчинки і вчинки інших людей (Рябоконь В. В., 2014, с. 51). Позиція автора зрозуміла, бо більшість сучасних науковців (В. Топалова, Л. Бахман (*L. Bachman*), А. Палмер (*A. Palmer*) та ін.) розглядають стратегічну компетенцію як компонент комунікативної компетенції, а стратегічну компетентність як різновид соціально-комунікативної компетентності (І. Задорожна, В. Рябоконь, Л. Дюкет (*L. Duquette*), М. Кенел (*M. Canale*), М. Свейн (*M. Swain*) та ін.). Стратегічну компетентність науковці називають компенсаторною (І. Задорожна), діяльнісною (В. Рябоконь) тощо. Також у сучасній психолого-педагогічній літературі спостерігаються варіації терміну «стратегічна

компетентність» як *комунікативно-стратегічна компетентність* (М. Оліяр), *навчально-стратегічна* (Ю. Гудима, І. Задорожна, О. Никитенко та ін.). Останній різновид компетентності автори тлумачать як стратегічну компетентність у широкому значенні, сукупність навчальної і стратегічної компетентності, а отже, володіння різними навчальними і комунікативними стратегіями. Вважаємо, що поняття «навчально-стратегічна компетентність» має право на існування з погляду на розмежування позицій дослідників у сфері педагогіки і психології та методики викладання мов. Цей термін характеризує загальний підхід до навчання, що охоплює всі типи операцій: від мети навчання до результату; від організації проведення навчальних занять до його змісту та системи стимулів, методів, тактик.

Формування стратегічної компетентності майбутніх учителів напряму пов'язано з опануванням студентами сучасними стратегіями навчання, що відкривають нові можливості організації їх самостійної навчальної діяльності. Науковці (Г. Азимов, В. Загвязинський і Т. Строкова, О. Седова, А. Венден (A. Wenden), У. Едмондсон та Ю. Хаус (W. Edmondson, J. House), Р. Оксфорд (R. Oxford) та ін.) по-різному тлумачать поняття «стратегії навчання»: предметні та розумові дії або послідовність дій при навчанні; набір дій, кроків, планів; модель поведінки; загальна концепція навчання; способи поведінки і мислення, що використовуються для полегшення навчання тощо. Так, В. Загвязинський і Т. Строкова вважають, що «стратегія навчання – заснований на прогнозі загальний план (програма) спільних дій вчителя і учня, визначаючих найближчу перспективу його інтелектуального і особистісного розвитку в процесі індивідуального вивчення вибраного їм предмета або предметної галузі при підтримці комплексу дидактичних засобів і наданні психолого-педагогічної допомоги» (Загвязинский В. И., Строкова Т. А., 2011, с. 165–166). Однак, Л. Березова зазначає, що визначення стратегії за допомогою таких

термінів як план, структура, схема, набір правил є не творчими, оскільки ці терміни позначають деяку сукупність прийомів, які міцно закріпилися в діяльності, тобто щось незмінне. Автор вважає, що стратегія більше асоціюється із загальною спрямованістю розумових дій, їхньою динамікою та розуміє поняття «стратегія», виходячи з системно-стратегічної концепції діяльності В. Моляко, як більш-менш гнучку систему дій, які визначаються об'єктивно і ситуативно, у якій переважає тенденція до суб'єктної переваги одних розумових дій над іншими (Березова Л. В., 2015, с. 5–6). Отже, визначення поняття «стратегії навчання» науковці пов'язують з покроковим виконанням предметних та розумових дій у процесі навчання, створенням певної моделі поведінки згідно загальної концепції навчання, способами поведінки і мислення учасників навчального процесу з метою його полегшення тощо.

Детальний аналіз сутності досліджуваної дефініції дав можливість сформувати визначення поняття **«стратегія навчання в закладах вищої освіти»** як комплексу усвідомлених спільних дій викладача і студентів у відповідності до певної мети й концепції зі застосуванням тактик і технік навчання в певній послідовності, що спрямовані на розвиток здатностей студентів ефективно керувати самостійною навчальною діяльністю.

Погоджуємося з думкою О. Малихіна і А. Галла, що студенти не завжди усвідомлюють ефективність і доцільність використання навчальних стратегій у процесі навчання, отже, роль викладача полягає саме «у формуванні обізнаності студентів про стратегії навчання та постійному заохоченні до їх широкого використання з метою особистісної активності, систематичності й наполегливості у навчанні, досягнення позитивних результатів й успішної безперервної освіти (самоосвіти)» (Малихін О. В., Галла А. О., 2016, с. 122–123). В умовах збільшення годин на самостійну роботу в сучасних закладах вищої освіти студенти повинні вміти чітко

оцінити ситуацію, вибрати відповідні стратегії навчання та ефективно застосувати їх у процесі навчальної діяльності. Отже, викладач шляхом систематичного використання сучасних стратегій навчання у процесі аудиторної і позааудиторної роботи привчає студентів до їх використання в самостійній роботі.

Серед розмаїття стратегій навчання можна виокремити наступні, що можуть широко використовуватися у практиці навчання майбутніх учителів у закладах вищої освіти: стратегії неперервного активного навчання (Active learning); комунікативні стратегії навчання (Communication learning); стратегії колаборативного навчання (Collaborative learning); стратегії електронного навчання (E-Learning); стратегії «навчання в потрібний час» (Just-in-time teaching або JITT); стратегії на основі здобутого досвіду (Experiential learning); стратегії навчання в практиці (On-job instruction); стратегії самокерованого навчання (Self-Directed Learning); стратегії фасілітаційного навчання (Facilitate Learning) тощо. Охарактеризуємо деякі з них з таких позицій: *ціль стратегії; концепція; зміст роботи; діяльність викладача і студента; використання тактик (технік) у процесі реалізації стратегії навчання; отриманий результат.*

Стратегія неперервного активного навчання (Active learning) сформована на основі концепції достовірної педагогіки – *authentic pedagogy* (забезпечення високого рівня включення студентів у їх взаємодію під час навчального процесу), що націлена на виконання завдань від простих до складних. Засновником стратегії вважається Р. Реванс (R. Rewans), який «активне навчання» розглядав як сукупність «запрограмового» знання (*P, programming*) і знання «фактичного» (*Q, questioning*), отриманого шляхом постановки запитань і зворотного зв'язку (Образовательные стратегии и технологии обучения при реализации компетентностного подхода в педагогическом образовании с учетом гуманитарных технологий, 2008, с. 54). У цій стратегії часто застосовується групове

навчання, що відкриває нові можливості для спілкування студентів, їх обміну думками, збільшує ймовірність ґрунтовного аналізу різних проблемних і професійних ситуацій, перенесення способів їх вирішення в практику майбутньої роботи та життєдіяльності. Функції викладача в процесі групової роботи полягають у контролі за ходом роботи в групах; консультації та допомозі студентів у вирішенні окремих питань; координації їх діяльності. Функції студентів у процесі виконання групових завдань передбачають планування роботи в групі; розподіл завдань між членами групи та їх виконання; обговорення роботи в групі, висловлення зауважень, доповнень, узагальнення результатів; підведення підсумків групового завдання. Робота в групах може організовуватися по-різному (робота в «синдикатах» – *syndicate groups*, дискусійні групи – *buzz groups*, робота в «пірамідах» – *pyramid groups*, кругові презентації – *rounds* тощо) із застосуванням різних інтерактивних технік («Мікрофон», «Незакінчені речення», «Карусель», «Займи позицію», «Неперервна шкала думок», аналіз ситуації – «*case-метод*» та ін.). Результатом використання стратегії неперервного активного навчання є розвиток творчої активності студентів.

Групова робота та інтерактивні техніки превалюють і в *стратегії колаборативного навчання (Collaborative learning)*, однак її метою є не тільки активне засвоєння знань на індивідуальному рівні, але й досягнення партнерства студентів у навчанні. Співпраця вимагає розподілу завдань між учасниками, досягнення консенсусу між членами робочої групи згідно *концепції управління знаннями*. Викладач у процесі реалізації колаборативних стратегій навчання займає позицію керівника групової роботи або модератора, який допомагає організувати групову роботу студентів щодо прийняття спільних рішень, збір очікувань, вироблення правил роботи в групі, встановлення регламенту роботи, формування малих груп. Групова робота студентів передбачає формулювання проблеми, її обговорення, прийняття групового рішення, презентацію роботи в групах, підведення підсумків;

рефлексію. С. Кожушко акцентують увагу на таких тактиках стратегії колаборативного навчання як прийоми – «Подумайте в парах», «Зигзаг», «Зворотний зигзаг», «Взаємне навчання», «Письмовий круглий стіл» і методи – «Мозковий штурм», «Гарячий стілець», «Mind Mapping» та ін (Кожушко С., 2014, с. 65–70). Результатом використання стратегії колаборативного навчання є вдосконалення навичок роботи в команді.

Стратегії електронного навчання (E-learning). Мета стратегії – підвищення якості навчання на основі використання нових віртуальних соціальних мереж та мобільних Інтернет-технологій. Стратегія E-Learning сформована на теоріях коннективізму і соціального конструктивізму (*теоріях мережі, складно організованих та самоорганізованих систем, соціальної ідентичності*) що відкриває нові можливості для самостійного навчання студентів шляхом дистанційної освіти. Термін E-learning запропонований канадським науковцем С. Доунсом (S. Downes) як похідний для всієї сукупності тенденцій в електронному навчанні. Ця стратегія надає суб'єктам постійний доступ до навчального матеріалу, оцінювання та контролю, опитування, а саме: електронні робочі програми курсів; варіанти лекцій в електронному вигляді (текстовій, відео чи аудіо); завдання для самостійної роботи студентів у системі E-learning; тести для модульного та підсумкового контролю знань тощо. Результатом цієї стратегії є розвиток здатностей студентів самостійно опановувати новий матеріал, обмінюватися навчальним контентом, оцінювати власні знання. Стратегія передбачає використання різних типів навчання: *синхронного* (чат, аудіо-, відеоконференції, соціальні мережі тощо), *асинхронного* (блоги, електронна пошта, соціальні мережі та ін.), *змішаного* (комбінація традиційного навчання зі завданнями в системі E-learning).

Саме до останнього типу навчання належить стратегія «навчання в потрібний час» (*Just-in-time teaching* або *JiTT*), що полягає у поєднанні самостійного виконання веб-завдань із активним їх обговоренням

студентами в процесі аудиторної роботи. В основу цієї стратегії покладена концепція дослідницько-орієнтованої педагогічної моделі (*Inquiry based pedagogy model*), що передбачає активне включення студентів у процес конструювання власних знань. Стратегія «навчання в потрібний час» передбачає отримання студентами напередодні семінарських або практичних занять блоку завдань в електронному вигляді («*Warm-up exercises*», «*Preflight checks*», «*Checkpoints*») у вигляді відкритих запитань. Ключ успіху стратегії полягає у підборі вправ, що включають в себе короткі проблемні запитання, які вимагають складних відповідей. Крім того, студентам пропонуються завдання на вивчення різних наукових джерел та іншої корисної інформації; навчальний матеріал в електронному вигляді (методичні рекомендації, підручники тощо) для вирішення практичних завдань. Отже, навчальний процес із використанням цієї стратегії передбачає активну взаємодію викладача і студентів. Викладач розробляє для студентів завдання та переглядає їх виконання; обирає найважливіші питання, які слід пояснити та обговорити зі студентам під час занять; організовує дискусії зі студентами з використанням матеріалів виконаних завдань; ставить нові завдання, враховуючи результати обговорення та виконання попередніх. Функціональна сторона діяльності студентів передбачає отримання on-line і вчасне виконання конкретних завдань, активна участь в обговоренні вивченої теми на семінарських і практичних заняттях. У результаті використання цієї стратегії, як зауважують С. Смирнова і А. Кисельова, студенти приходять на заняття, маючи навчальну інформацію і потребу отримати більш глибокі знання. При цьому, знання використовуються на якісно новому рівні, з урахуванням особистісних цінностей і уподобань (Смирнова С. В., Киселева А. К., 2017, с. 50).

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок у досліджуваному напрямі. Характеристика наведених стратегій навчання описує

організацію навчального процесу на якісно новому рівні, що забезпечує можливість студентам обирати ті стратегії навчання, які допоможуть їм навчатися упродовж життя: самостійно отримувати знання, уміння і навички, сформувати компетентності згідно власних пріоритетів і бажань. Отже, стратегії навчання спрямовані на розвиток здатностей студентів ставити конкретні цілі і задачі, планувати власну діяльність, здійснювати пошук нової навчальної інформації щодо реалізації намічених цілей, вміти приймати конкретні рішення. З умінням визначати власні стратегії навчання напряму залежить рівень сформованості стратегічної компетентності особистості як різновиду ключових компетентностей, що виявляється у здатності прогнозувати професійну діяльність; вмінні планувати діяльність з урахуванням особливостей її побудови; вмінні визначати стратегію професійної діяльності; впевненості у досягненні сформульованої мети та розумінні особистої значущості результату; особистісній відповідальності за прийняття стратегічних рішень.

Перспективи подальших розвідок полягають у дослідженні сутнісних ознак стратегій навчання, відмінностей стратегій навчання від технологій навчання, узагальнення підходів до класифікацій навчальних стратегій.

Список використаних джерел:

1. Березова Л. В. Особливості дослідження стратегіального підходу в психології. *Актуальні проблеми педагогіки, психології та професійної освіти*: електрон. фах. вид. 2015. № 2. Ч. 2. С. 3-7. URL. <http://journals.uran.ua/apppfo>.
2. Загвязинский В.И., Строкова Т. А. Педагогическая инноватика: проблемы стратегии и тактики: монография. Тюмень. Изд-во Тюменского гос. ун-та. 2011. 176 с.
3. Кожушко С. Стратегії колабораторного навчання у вищому навчальному закладі. *Молодь і ринок*. 2014. №5 (112). С. 65-70.
4. Малихін О. В., Галла А. О. Сутність феномену «стратегії навчання» у фаховій підготовці студентів філологічних спеціальностей. *Вісник*. 2016. № 133. С.120-123.

5. Образовательные стратегии и технологии обучения при реализации компетентностного подхода в педагогическом образовании с учетом гуманитарных технологий: метод. рекомендации. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. 108 с.
6. Рябоконь В. В. Трансформація понять «стратегія» – «стратегічна компетенція» – «стратегічна компетентність» у постійному потоці наукової інформації. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2014. II (12). Issue: 25. С. 64–67.
7. Смирнова С. В., Киселева А. К. Применение JiTT – технологии в системе образования взрослых. *Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров*. 2017. Вып. 1 (30). С. 45 – 51.

References:

1. Berezova L. V. Osoblyvosti doslidzhennia stratehialnoho pidkhodu v psykhologii. Aktualni problemy pedahohiky, psykhologii ta profesiinoi osvity: elektron. fakh. vyd. 2015. № 2. Ch.2. S. 3–7. URL. <http://journals.urau.ua/appfo>.
2. Zahvazynskiy V.Y., Stokova T. A. Pedahohycheskaia ynnovatyka: problemy stratehyy u taktyky: monohrafiya. Tiumen. Yzd-vo Tiumenskoho hos. un-ta. 2011. 176 s.
3. Kozhushko S. Stratehii kolaboratornoho navchannia u vyshchomu navchalnomu zakladi. *Molod i rynek*. 2014. №5 (112). S. 65–70.
4. Malykhin O. V., Halla A. O. Sutnist fenomenu «stratehii navchannia» u fakhovii pidhotovtsi studentiv filolohichnykh spetsialnostei. *Visnyk*. 2016. № 133. S.120 –123.
5. Obrazovatelnyye strategii i tekhnologii obucheniya pri realizatsii kompetentnostnogo podkhoda v pedagogicheskom obrazovanii s uchetom gumanitarnykh tekhnologiy: metod. rekomendatsii. SPb.: Izd-vo RGPU im. A. I. Gertsena. 2008. 108 s.
6. Riabokon V. V. Transformatsiia poniat «stratehiia» – «stratehichna kompetentsiia» – «stratehichna kompetentnist» u postiinomu pototsi naukovoï informatsii. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. II(12). Issue: 25, 2014. S. 64 –67.

7. Smirnova S. V., Kiseleva A. K. *Primenenie JiTT – tehnologii v sisteme obrazovaniya vzroslyih. Nauchnoe obespechenie sistemyi povysheniya kvalifikatsii kadrov.* 2017. Vyip. 1 (30). S. 45 – 51.

Ольга Ильинична Шапран,

доктор педагогических наук, профессор,

ГБУЗ «Переяслав-Хмельницкий государственный

педагогический университет имени Григория Сковороды»,

г. Переяслав-Хмельницкий, Украина

ORCID iD: orcid.org/0000-0002-7514-6632

E-mail: olia.shapran@gmail.com

Шапран О. И.

РАЗВИТИЕ СТРАТЕГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ПРОЦЕССЕ ОВЛАДЕНИЯ СОВРЕМЕННЫМИ СТРАТЕГИЯМИ ОБУЧЕНИЯ

Аннотация

В статье определена сущность понятий «стратегическая компетентность», «стратегии обучения», представлено авторское толкование дефиниции «стратегия обучения в учреждениях высшего образования». Автором предложено использование различных стратегий обучения в практике профессиональной подготовки будущих учителей, охарактеризованы некоторые из них с таких позиций: цели стратегии; концепция; содержание работы; деятельность преподавателя и студента; использования тактик (техник) в процессе реализации стратегии обучения; полученный результат. Характеристика наведенных стратегий предполагает организацию учебного процесса на качественно новом уровне, что обеспечивает возможность студентам выбирать те стратегии обучения, которые помогут им учиться в течение жизни: самостоятельно получать знания, умения и навыки, формировать компетентности согласно собственным приоритетам и желаниям.

Ключевые слова: *ключевые компетентности, стратегии обучения, стратегия обучения в учреждениях*

высшего образования, стратегическая компетентность, учебно-стратегическая компетентность, социально-коммуникативная компетентность, тактики (техники) обучения.

Olga Shapran,

Doctor of Education,

Professor Pereyaslav-Khmelnytsky Hryhoriy Skovoroda

State Pedagogical University,

Pereyaslav-Khmelnitsky, Ukraine

ORCID iD: orcid.org/0000-0002-7514-6632

E-mail: olia.shapran@gmail.com

Shapran O.

DEVELOPMENT OF STRATEGIC COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS IN THE PROCESS OF MODERN TEACHING STRATEGIES MASTERING

Abstract

In the article, on the basis of a thorough study of psychological and pedagogical literature, the essence of the concepts of «strategic competence», «learning strategies» is determined. It is revealed that most modern scholars view strategic competence as a kind of social and communicative competence and give it the definition in a broad and narrow sense. There are many different interpretations of the concept of «learning strategy», such as subject and mental actions; the sequence of actions in the study; set of actions, steps, plans; behavior model; general concept of learning; ways of thinking and behavior which are used to facilitate learning, etc.

The author's interpretation of the definition «strategy of teaching in higher education institutions» is presented as a complex of conscious actions of the teacher and students in accordance with a certain purpose and concept with the application in a certain sequence of tactics and teaching techniques which are aimed at developing of the student's ability to effectively manage their own independent learning activities.

The author suggests to use different training strategies in the practice of future teacher training (Active Learning,

Communication Learning, Collaborative learning, E-Learning, Just-in-time teaching, Experiential learning, On-job instruction, Self-Directed Learning, Facilitate Learning). In the article such technologies as Active Learning, Collaborative Learning, E-learning, Just-in-time teaching in the following positions: strategy goals; concept; content of work; the activity of a teacher and a student; the use of tactics (techniques) in the process of implementing a training strategy; the result is characterized by the author. The proposed strategies involve organizing the learning process at a qualitatively new level. Students can choose learning strategies that will help them to learn throughout their lives: to independently acquire knowledge, skills and competences, to develop competence according to their own priorities and desires. It is proved that the level of formation of strategic competence of the individual as a kind of key competences depends on the ability to directly determine their own learning strategies. Strategic competence of future teachers is manifested in the ability to predict professional activity; ability to plan activities taking into account the peculiarities of its construction; ability to determine the strategy of professional activity; confidence in achieving the stated goal and understanding the personal significance of the result; personal responsibility for making strategic decisions

Key words: *key competencies, strategy of training, strategy of training in higher education institutions, strategic competence, educational and strategic competence, social and communicative competence, tactics (techniques) of training.*

УДК 378.011.3-051:57]:001.895

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ В УМОВАХ ІННОВАЦІЙНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

Юрій Петрович Шапран,

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри теорії і методики професійної підготовки
ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний
університет імені Григорія Сковороди»,
м. Переяслав-Хмельницький, Україна
ORCID iD: orcid.org/0000-0002-4176-7502

Анотація

У статті визначено педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх учителів природничих спеціальностей із урахуванням впливів інноваційного освітнього середовища, а саме: інтеграції та оновленні змісту природничої освіти (аспект впливу навчального й виховного середовища); інформаційного забезпечення процесу підготовки майбутніх учителів природничих спеціальностей до професійної діяльності (аспект впливу інформаційно-освітнього середовища); орієнтації навчального процесу на розвиток творчої рефлексивної індивідуальності майбутнього вчителя природничих дисциплін (аспект впливу творчого й рефлексивного середовища); удосконалення програмно-методичного й технологічного забезпечення підготовки майбутніх учителів до формування здорового способу життя (аспект впливу здоров'язберігаючого середовища); організації безпосереднього контакту студентів із навколишнім природним світом на всіх рівнях природничої освіти (аспект впливу природного середовища); оптимізація практичної підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін у процесі навчання і проходження різних видів практик (аспект впливу соціального й професійного середовища); забезпеченні диференційованого та комплексного впливів на формування

складових їх професійної компетентності шляхом упровадження новітніх педагогічних технологій (аспект впливу розвивального середовища).

Ключові слова: *професійна компетентність, майбутні вчителі природничих дисциплін, інноваційне освітнє середовище, інтеграція, інформаційне забезпечення, рефлексивна діяльність, здоров'язбереження, екологізація освіти, практична підготовка.*

Постановка проблеми в контексті сучасної педагогічної науки та її зв'язок із важливими науковими і практичними завданнями. Соціально-економічні перетворення, процеси глобалізації та інтеграції, які наявні сьогодні в Україні, детермінують нові пріоритети у формуванні майбутніх учителів природничих дисциплін як компетентних фахівців. Поняття «педагогічні умови» активно використовується у психолого-педагогічних дослідженнях, що присвячені проблемам професійної підготовки фахівців, у розумінні впливу певних факторів, сукупності об'єктів, обставин, що сприяють ефективній підготовці. Логічним постає необхідність проведення аналізу сутнісних ознак поняття «педагогічна умова» та обґрунтування педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх учителів природничих дисциплін.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема визначення педагогічних умов формування професійної компетентності фахівців різних спеціальностей розглядається в працях таких науковців як С. Адамів, З. Бакум, Н. Белікова, С. Бондар, В. Бондаренко, О. Васюкович, П. Дармограй, О. Дерев'янко, С. Деньгаєва, В. Крупа, О. Рогульська, А. Татарнікова, О. Чекан та ін.

Виділення невирішених раніше частин проблеми. Незважаючи на значну кількість публікацій, присвячених проблемі з'ясування педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх учителів різних спеціальностей поза увагою науковців

залишаються аспекти впливу інноваційного освітнього середовища щодо розв'язання зазначеної проблеми.

Мета статті полягає у визначенні педагогічних умов ефективного формування професійної компетентності майбутніх учителів природничих дисциплін в умовах інноваційного освітнього середовища.

Постановка завдання. Відповідно до мети дослідження постало завдання охарактеризувати педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх учителів природничих дисциплін з урахуванням впливу інноваційного освітнього середовища педагогічного університету на розвиток студентів.

Виклад основного матеріалу. У пропонованому дослідженні до педагогічних умов відносимо чинники, які закономірно створюються у процесі професійної підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін та забезпечують ефективне формування їх професійної компетентності. Особливістю виокремлення педагогічних умов формування досліджуваного феномена є врахування впливу різновидів інноваційного освітнього середовища університету, в якому здійснюється професійна підготовка студентів-природничиків. У процесі дослідження запропоновано ряд педагогічних умов.

Перша умова – інтеграція та оновлення змісту природничої освіти (аспект впливу навчального й виховного середовища).

У процесі підготовки вчителів природничих спеціальностей важливою є інтегрована, різнопланова освіта. З метою впровадження ефективної роботи вчителю недостатньо вузькоспеціальних знань із свого предмета, оскільки окрім освітніх, він покликаний виконувати і виховні функції: формувати в учнів загальнокультурні, загальнолюдські цінності, норми поведінки у природі та соціумі тощо. Тому зрозуміло, що для формування компетентного вчителя природничих спеціальностей, спроможного ефективно розв'язувати всі складні й комплексні завдання майбутньої професійної діяльності, концептуально важливим є організація процесу набуття студентами цілісних знань.

На рівні викладання окремих дисциплін у педагогічному закладі вищої освіти інтеграція навчального змісту передусім проявляється у системному використанні міжпредметних зв'язків, що формують у студентів цілісну систему знань і професійних умінь, сприяють озброєнню їх навичками комплексного застосування набутих знань у майбутній педагогічній діяльності адекватно професійній ситуації.

Використання міжпредметних зв'язків при вивченні природничих дисциплін дозволяє забезпечити засвоєння змісту цього курсу в єдиній логіці з іншими гуманітарними та соціально-економічними дисциплінами (зокрема – за часом, змістом, формами і методами). Воно може здійснюватись за допомогою спеціальних фрагментів навчального змісту міжпредметного характеру, що пропонуються студентам на лекціях, або у процесі самостійної роботи. Проте, найбільш важливим є безпосереднє залучення студентів до активного оперування міжпредметним змістом.

Проблема інтеграції змісту пов'язана з його оновленням. Природничі науки на сучасному етапі інтенсивно розвиваються. Фундаментальні дослідження руйнують усталені погляди щодо виникнення і розвитку живої матерії, її організації на молекулярному рівні, механізмів, способів збереження і передачі генетичної інформації, функціонування геномів про- і еукаріот тощо. Це призводить до необхідності оновлення змісту природничих дисциплін, розробки нових навчальних курсів («Біосферологія», «Біотехнологія», «Генна і генетична інженерія», «Біоенергетика», «Біоетика», «Генна терапія», «Біоризики» тощо). Нові відкриття та напрямки дослідження ведуть до зміни галузевих стандартів освіти, сутності предметів, навчальних планів та програм. Потребують оновлення і підручники для професійної підготовки вчителів-природничиків, «оскільки знання про методи наукового пізнання належно в них не висвітлені, домінує репродуктивний тип завдань. Ілюстративний матеріал переважно представлений

фотографіями та малюнками, недостатньо класифікаційних схем, функціональних моделей, графічних зображень біологічних процесів» (Москалюк Н.В., 2017, с. 112). Отже, інтеграція і оновлення змісту біологічної освіти є однією з перших умов для формування професійної компетентності майбутнього вчителя.

Друга умова – інформаційне забезпечення процесу підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності (*аспект впливу інформаційно-освітнього середовища*).

– Інформаційне забезпечення є важливою складовою професійної підготовки майбутнього вчителя, сприяє підвищенню рівня теоретичних знань та професійному самовдосконаленню. Під інформаційним забезпеченням закладу вищої освіти розуміється надання відповідної навчальної інформації і вільний доступ до неї студентів із метою задоволення інформаційних потреб. Перед вищою школою стоїть декілька завдань, що стосуються інформатизації навчального процесу, а саме:

- створення локальної навчальної комп'ютерної мережі;
- постійний доступ студентів до навчальної мережевої системи з використанням *Wi-Fi* зони, що повинна охоплювати навчальні приміщення, бібліотеки, об'єкти рекреації, спортивні майданчики, гуртожитки тощо;
- розробка електронних навчальних посібників та підручників;
- організація дистанційного навчання студентів денної і заочної форм;
- створення модульного середовища, організація самостійної роботи, умов для виконання творчих завдань, здійснення наукових досліджень;
- організація контролю якості знань (тематичний, модульний, підсумковий тестовий контроль).

При використанні інформаційних освітніх систем автоматизованого навчання удосконалюється професійна підготовка майбутніх учителів природничих спеціальностей шляхом формування в них навичок самостійної роботи, розвитку професійної мобільності та

інтелектуального потенціалу. В процесі інформаційно-навчальної діяльності надзвичайно ефективною є організація контролю рівня знань студентів із використанням комп'ютерних (технічних і програмних) систем, бо вони забезпечують об'єктивність оцінювання. Якість автоматизованої інформаційно-комп'ютерної навчальної системи повинна гарантувати здобуття базових знань і подальший саморозвиток в сучасних умовах інформаційного суспільства.

Отже, інформаційно-освітнє середовище виконує інформативну та комунікативну функції; сприяє реалізації тих видів діяльності, що пов'язані з використанням комп'ютера та засобів нових інформаційних технологій. В умовах інформаційно-освітнього середовища кожен майбутній учитель може вільно ознайомлюватись з усіма типами загальних та спеціальних знань природничо-наукових дисциплін, набуваючи при цьому необхідних для нього практичних навичок шляхом організації різнобічних взаємодій, обміну знаннями, безперервного процесу навчання.

Третя умова орієнтація навчального процесу на розвиток творчої рефлексивної індивідуальності майбутнього вчителя (*аспект впливу творчого і рефлексивного середовища*).

Ураховуючи важливість розвитку майбутнього вчителя природничих дисциплін як компетентного фахівця в процесі його професійної підготовки необхідно зазначити: по-перше, успішність навчальної діяльності може бути забезпечена різними особистісними якостями й вмінням людини застосовувати переваги своєї індивідуальності та нейтралізувати її вади; по-друге, освітній процес має створювати умови для належного оволодіння цілісним досвідом професійної діяльності на рівні творчої діяльності. Підтвердженням ідеї важливості індивідуально-творчого рефлексивного розвитку у процесі формування професійної компетентності є та обставина, що досвід творчої діяльності засвоюється на особистісному рівні. Індивід стає особистістю лише усвідомивши власну

унікальність як суб'єкт діяльності й індивідуальності. Індивідуальність – це «спосіб існування особистості в соціальному оточенні, що являє собою складне інтегрування сукупності унікальних типологічних властивостей людини, особистісних структур та їх проявів у індивідуально-специфічному стилі діяльності та взаємодії» (Енциклопедія освіти, 2008, с. 333).

Індивідуально-творчий розвиток студентів базується на особистісному усвідомленні власної мотивації, прагнень, інтересів, потреб, мети. Розвиток мотивів студентської молоді пов'язаний із дотриманням саме принципу творчості та співтворчості у навчанні, «розвиток самого себе через творчу діяльність», який перетворює навчання на особистісно зорієнтований педагогічний процес, що надає змогу розширити можливості розвитку індивідуальності студента, поглиблює його креативність. Тому інтегральною особистісною якістю, яка суттєво впливає на формування творчої індивідуальності студента, вважаємо саме професійну рефлексію як процес «пізнання людиною себе: поведінки, дій і вчинків, психічних станів, почуттів, здібностей, характеру та інших властивостей своєї особистості» (Психологічна енциклопедія, 2006, с. 300). Неадекватна самооцінка, недостатнє усвідомлення власних можливостей гальмують розвиток творчих здібностей людини. У професійній підготовці майбутніх учителів природничих спеціальностей потрібно звертати більше уваги формуванню професійної рефлексії. Це досягається завдяки побудові самопізнання студентів на підґрунті залучення їх до професійної діяльності, де обов'язково має бути присутня творча практична рефлексивна діяльність, інакше людина не зможе пізнати власні можливості.

Природничі знання повинні стати підґрунтям для формування в студентів загально-навчальних та спеціальних умінь, зокрема таких важливих як уміння вести спостереження за природними об'єктами та явищами, проводити експериментальні дослідження, самостійно отримувати й критично аналізувати

інформацію з різних джерельних баз тощо. Творча діяльність має реалізовуватись через проблемний характер вивчення матеріалу у вищій школі. Спеціально сформульовані запитання та завдання проблемного характеру, творчі роботи та дослідження студентів, проекти міжпредметного змісту сприяють розумовій діяльності студентів, виводячи її на вищий творчий рівень, дозволяють моделювати професійно обізнану особистість, розширюють діапазон наукових знань студентів, розвивають їх пізнавальну самостійність та ініціативу, призводять до подальшого професійного самовдосконалення та компетентності. За цих умов студент починає формуватися як справжній учитель, під час засвоєння теоретичних знань проявляє активність і творчість, прагне виробити в собі відповідні практичні вміння і навички.

Погоджуємося із твердженням М. Полані, що, з урахуванням діяльності індивіда, кожний творить власний освітній простір. Науковець звертає увагу на специфіку освітнього середовища – його залежність від діяльності, бо остання виконує функцію специфічної проміжної змінної між особистістю та середовищем. «Не все те, що оточує людину, є дійсно середовищем його розвитку. Впливають на цей процес тільки ті умови, з якими вона вступає у дієвий зв'язок. Середовище впливає на розвиток індивіда через його діяльність» (Полані М., 2001, с. 235). Отже, творча та рефлексивна діяльність майбутніх учителів природничих спеціальностей детермінує створення їх творчого та рефлексивного середовища.

Четверта умова – вдосконалення програмно-методичного і технологічного забезпечення підготовки майбутніх учителів природничих спеціальностей до формування здорового способу життя (*аспект впливу здоров'язбережувального середовища*).

Соціально-оздоровча функція освіти актуалізує проблему формування у майбутніх учителів здорового способу життя. Переорієнтація вектора виховання студентської молоді на здоров'язбереження вимагає

вдосконалення змістового наповнення природничої компоненти професійної підготовки майбутнього вчителя. Контент-аналіз змісту навчальних програм із підготовки вчителів природничих спеціальностей засвідчує, що для висвітлення проблеми оздоровлення людини надається близько 2% навчального матеріалу. Переусвідомлення змісту природничої підготовки майбутнього вчителя вимагає сучасного уявлення про здоров'я, яке базується на провідних теоретичних положеннях про єдність організму з довкіллям, його адаптивні можливості, теорії гомеостазу, теорії функціональних систем і даних біологічної кібернетики про системи керування в живих об'єктах.

Значне місце у формуванні професійної компетентності майбутніх учителів природничих спеціальностей відводиться навчально-методичному забезпеченню їх підготовки. Навчально-методичне забезпечення, в першу чергу, залежить від викладача, який із урахуванням галузевих стандартів освіти та навчальних планів вищих навчальних закладів створює робочі навчальні програми з усіх нормативних і вибіркового навчальних дисциплін, програми навчальної, польової, виробничої та інших видів практик. Як науковець і фахівець своєї галузі викладач повинен акцентувати увагу студентів на формуванні здорового способу життя, розробляти підручники і навчальні посібники з оздоровчої тематики, індивідуальні навчальні проблемні завдання, матеріали для виконання творчих індивідуальних завдань, тематику курсових, бакалаврських і магістерських робіт, спрямованих на оздоровлення та здоров'язбереження.

Варіативність програм та підручників повинна стати нормою в навчальному процесі. Отже, потрібно сприяти розробці оригінальних авторських програм, навчальних посібників, основ здоров'я, що покращують систему теоретичної і практичної підготовки студентів до здорового способу життя.

За умови створення такого програмно-методичного забезпечення професійної підготовки майбутніх учителів

природничих спеціальностей стане можливим розв'язання таких актуальних завдань як повноцінне збереження та зміцнення здоров'я, формування здоров'язбережувальної поведінки та культури здоров'я студентів. Значна роль у вищій школі повинна відводитися і методико-технологічному забезпеченню навчально-виховного процесу – здоров'язбережувальним та інтерактивним освітнім технологіям. Основними формами і методами роботи з формування здорового способу життя майбутніх фахівців виступають: збалансоване харчування, морально-психологічний клімат у взаєминах суб'єктів освітнього процесу, раціональна побудова розпорядку дня, гігієнічно обґрунтоване дозування рухової активності та навчального навантаження, санітарно-гігієнічний стан студентських гуртожитків, широке впровадження інноваційних програм та технологій оздоровчого спрямування, систематичний моніторинг стану здоров'я студентів, співпраця з родинами та соціальними установами тощо.

Налагоджена належним чином співпраця викладачів і студентів сприяє створенню здоров'язбережувального середовища вищого навчального закладу, яке розуміємо як сприятливе середовище життя та діяльності людини, складниками якого є суспільні, матеріальні, духовні та природні фактори, що позитивно впливають на стан здоров'я особистості. Отже, професійна підготовка майбутніх учителів природничих спеціальностей за умови здоров'язбережувальної педагогіки вміщує у собі передачу знань, умінь і навичок, які сприяють формуванню уяви про здоров'язбереження, що допоможе студентам берегти власне здоров'я і здоров'я вихованців.

П'ята умова – організація безпосереднього контакту студентів із навколишнім природним світом на всіх рівнях природничої освіти (*аспект впливу природного середовища*).

Незаперечним чинником підвищення ефективності професійного навчання та гуманітарного виховання студентів є всебічна екологізація освіти, що передбачає розширення та вдосконалення системи природоохоронної

діяльності. Головним її складником варто вважати здатність учителів усвідомлювати та практично розв'язувати проблеми антропогенного й техногенного впливів на довкілля. Серед організаційних основ використання екологічної освіти й виховання, як невід'ємного компонента процесу професійної підготовки, визначальне місце належить створенню єдиної безперервної екологічної освіти, проведенню відповідних наукових досліджень, комплексного екологічного моніторингу наслідків антропогенного впливу на здоров'я населення, створенню інформаційної системи щодо висвітлення питань стану довкілля. Запровадження екологічної освіти на всіх рівнях природничої підготовки призводить до формування екологічної свідомості, екологічної освіченості та відповідальності за стан навколишнього середовища. Створення безперервної системи екологічної освіти у процесі професійної підготовки майбутніх учителів природничих спеціальностей передбачає: запровадження у діяльність навчальних закладів елементів освіти в галузі природоохоронної діяльності; використання як обов'язкових, так і факультативних занять із проблем екологічного виховання; забезпечення комплексної інтеграції діяльності кафедр навчальних закладів у проблемі екологічної освіти й виховання. Проведення комплексних наукових досліджень у галузі екологічної освіти та інформації сприяє: запровадженню екологічного моніторингу стану навколишнього природного середовища (передбачає спостереження за станом довкілля та прогнозування його змін під час навчально-польових практик, забезпечення студентів систематичною та оперативною інформацією про його стан); проведенню наукових досліджень щодо екологічної та гігієнічної оцінки здоров'я населення різних регіонів у зв'язку з впливом несприятливих або екстремальних чинників довкілля; соціологічній оцінці екологічної освіти й інформації.

Шоста умова – оптимізація практичної підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін у процесі

навчання і проходження різних видів практик (*аспект впливу соціального і професійного середовища*).

Практична підготовка педагогів передбачає постійний розвиток студентами вмій і навичок основних функціональних напрямків педагогічної діяльності, починаючи з тих, які не вимагають фундаментальної підготовки з предмету викладання і можуть бути реалізовані на молодших курсах: організаційні, комунікативні, дидактичні, діагностичні тощо. Отже, уміння і навички майбутніх учителів природничих дисциплін реалізуються у процесі проходження різних видів *педагогічної практики*. Після чого, на основі отриманих практичних навичок формуються вміння, що необхідні для функціонування учителя-предметника.

Практику можна вважати адаптаційним періодом майбутнього вчителя до роботи. Негаразди при проведенні практики відштовхують студентів від майбутньої професії, нівелюють бажання працювати за фахом. Тому студенти потребують індивідуальної допомоги з боку методистів вищих навчальних закладів і вчителів шкіл, а також покращення їх підготовки у вищих навчальних закладах на практичних і семінарських заняттях. Відрив теоретичного навчання від програми проведення педагогічної практики вимагає від викладачів її якісної організації. Основне завдання викладача полягає у ґрунтовній підготовці студентів до практики під час аудиторних семінарських і практичних занять. Тільки поетапний перехід студентів від навчальної діяльності академічного типу через квазіпрофесійну (ділові та дидактичні ігри) під час практичних занять до навчально-професійної (педагогічна практика, стажування) дає значний позитивний ефект і оптимізує процес підготовки майбутніх учителів. Отже, на практичних заняттях відбувається підготовка майбутніх учителів до практики шляхом моделювання різних професійних ситуацій, виконання складних лабораторних робіт практичного спрямування тощо.

Навчальні і навчально-польові практики призначені для закріплення теоретичних знань, оволодіння польовими й експериментальними методами вивчення і дослідження флори й фауни, ґрунтового покриву, екологічних факторів, їх змін в процесі антропогенного тиску. Навчально-польові практики з основних навчальних природничих дисциплін проводяться на спеціальних навчально-дослідних базах (біостанціях, стаціонарах), полях, фермах, у ботанічних садах, дендропарках і зоопарках, у відповідних наукових установах АН України, лабораторіях виробничих підприємств та науково-дослідних установ аграрного й біологічного профілів, закладах системи охорони природи й екологічного моніторингу, у природному оточенні, наближеному до вищого навчального закладу та під час екскурсій і виїзних експедицій. Різні види практик надають можливість студенту розкритися як фахівцю, отримати якісну підготовку, адаптуватися до майбутньої соціальної ролі вчителя та професійної діяльності.

Сьома умова – забезпечення диференційованого та комплексного впливів на формування складових професійної компетентності майбутніх учителів природничих спеціальностей шляхом упровадження новітніх педагогічних технологій (*аспект впливу розвивального середовища*).

Оновлення освіти все складніше здійснювати традиційними педагогічними технологіями. Одним із найбільш перспективних шляхів удосконалення підготовки майбутніх учителів, озброєння їх необхідними знаннями, вміннями і навичками є впровадження новітніх педагогічних технологій, які допомагають викладачеві мотивувати студентів до навчання та ефективно опановувати обрану професію. Технологічність стає сьогодні домінуючою характеристикою діяльності вчителя і викладача, означає перехід на якісно новий щабель ефективності, оптимальності, наукоємності освітнього процесу. Технологічний підхід у навчанні передбачає чітку постановку викладачем мети, підготовку навчальних

матеріалів, організацію навчально-виховного процесу та підвищення його результативності, інтенсивності, інструментальної та технічної насиченості. Педагогічним технологіям відводиться провідне місце в педагогічній системі, бо вони завжди мають позитивний результат у процесі сумісної роботи викладачів та студентів.

Стратегія сучасної вищої освіти визначає розвиток і саморозвиток майбутнього фахівця, здатного не лише використовувати традиційні підходи до організації навчально-виховного процесу, але й виходити за межі нормативної діяльності. Ця стратегія втілюється в принциповій спрямованості змісту і форм навчального процесу вищої школи на пріоритет таких новітніх технологій як кредитно-трансферна система навчання, здоров'язбережувальні, інтерактивні, ігрові й інформаційні технології, проблемне, ситуаційне та контекстне навчання тощо. Використання у вищій школі новітніх освітніх технологій призводить до оволодіння майбутніми учителями природничих спеціальностей уміннями ефективно застосувати їх у майбутній професійній діяльності при викладанні природничих дисциплін та у різних навчальних та життєвих ситуаціях.

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок у досліджуваному напрямі. Дотримання означених педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх учителів природничих спеціальностей сприяє підвищенню ефективності їх професійної підготовки. Кожна з визначених педагогічних умов спрямована на формування досліджуваного феномена. Однак, кожна взята окремо умова не може повністю забезпечити ефективність формування професійної компетентності, лише їх системна єдність дозволяє успішно здійснювати професійну підготовку майбутнього вчителя природничих спеціальностей.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми формування професійної компетентності майбутніх учителів природничих спеціальностей.

Подальшого дослідження потребують такі напрямки як забезпечення особистісно зорієнтованого підходу до професійної підготовки студентів-природничиків, розробка навчально-методичного й технологічного забезпечення їх професійної підготовки тощо.

Список використаних джерел:

1. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень. К. : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
2. Москалюк Н.В. Педагогічні умови формування дослідницьких умінь студентів майбутніх учителів у процесі вивчення біологічних дисциплін. *Фізико-математична освіта: науковий журнал*. 2017. Вип. 3(13). С. 111-115.
3. Полани М. Личностное знание. СПб.: Альфа, 2001. 341 с.
4. Психологічна енциклопедія / [автор-упорядник О. М. Степанов]. К.: «Академвидав», 2006. 424 с.

References:

1. Entsyklopediia osvity / Akad. ped. nauk Ukrainy ; holovnyi red. V. H. Kremen. K.: Yurinkom Inter, 2008. 1040 s.
2. Moskaliuk N.V. Pedahohichni umovy formuvannia doslidnytskykh umin studentiv maibutnikh uchyteliv u protsesi vyvchennia biolohichnykh dystsyplin. *Fizyko-matematychna osvita : naukovyi zhurnal*. 2017. Vyp. 3(13). S. 111-115.
3. Polany M. Lychnostnoe znanye. SPb. : Alfa, 2001. 341 s.
4. Psykholohichna entsyklopediia / [avtor-uporiadnyk O. M. Stepanov]. K.: «Akademvydav», 2006. 424 s.

Юрий Петрович Шапран,

доктор педагогических наук, профессор,

ГВУЗ «Переяслав-Хмельницкий государственный педагогический университет имени Григория Сковороды»,
г. Переяслав-Хмельницкий, Украина

ORCID iD: orcid.org/0000-0002-4176-7502

yrij.shapran@gmail.com

Шапран Ю. П.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ЕСТЕСТВОЗНАНИЯ В УСЛОВИЯХ ИННОВАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Аннотация

В статье определены педагогические условия формирования профессиональной компетентности будущих учителей естествознания с учетом влияния на нее инновационной образовательной среды, а именно: интеграция и обновление содержания естественного образования (аспект влияния учебной и воспитательной среды); информационное обеспечение процесса подготовки будущих учителей к профессиональной деятельности (аспект влияния информационно-образовательной среды); ориентация учебного процесса на развитие творческой рефлексивной индивидуальности будущего учителя естественных специальностей (аспект влияния творческой и рефлексивной среды); совершенствование программно-методического и технологического обеспечения подготовки к формированию здорового образа жизни (аспект влияния здоровьесберегающей среды); организация непосредственного контакта студентов с окружающим природным миром на всех уровнях естественного образования (аспект влияния природной среды); оптимизация практической подготовки будущих учителей естествознания в процессе обучения и прохождения различных видов практик (аспект влияния социальной и профессиональной среды); обеспечение дифференцированного и комплексного воздействия на формирование составляющих профессиональной компетентности путем внедрения новейших педагогических технологий (аспект влияния развивающей среды).

Ключевые слова: профессиональная компетентность, будущие учителя естествознания, инновационная образовательная среда, интеграция, информационное обеспечение, рефлексивная деятельность, здоровьесбережение, экологизация образования, практическая подготовка.

Iurii Shapran,

Professor, Doctor of Pedagogical Science,
Head of the Chair of Theory and Methods
of Professional Training,
Pereiaslav-Khmelnytskyi Hryhorii Skovoroda
State Pedagogical University, Ukraine
ORCID iD: orcid.org/0000-0002-4176-7502
yrij.shapran@gmail.com

Shapran Iu.

**PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF THE FUTURE
NATURAL SPECIALTIES TEACHERS' PROFESSIONAL
COMPETENCE IN THE CONDITIONS OF INNOVATIVE
EDUCATIONAL ENVIRONMENT**

Abstract

In the article it is defined the pedagogical conditions for the formation of professional competence of future natural specialties teachers with taking into account the influence of innovative educational environment on it. In the process of pedagogical conditions selection, it was taken into account aspects of the innovative educational environment of higher education institutions in which necessary phenomena and processes arise, exist and develop. Factors that are naturally created in the process of professional training of future natural specialties teachers and provide the most effective formation of their professional competence such as integration and updating of the content of natural education (the aspect of the impact of the educational and educational environment); information provision of the process of preparing future natural specialties teachers for professional activity (aspect of the impact of the informational and educational environment); the orientation of the educational process to the development of the creative reflexive individuality of the future teachers of natural specialties (aspect of the influence of the creative and reflexive environment); improvement of software, methodological and technological provision of the training of future natural specialties teachers to the formation of a healthy lifestyle (the aspect of the impact of health and the environment); organization of direct contact

of students with the surrounding natural world at all levels of natural education (the aspect of the impact of the natural environment); optimization of practical training of future teachers of natural specialties the process of learning and passing various types of practices (aspect of the impact of social and professional environment); provision of differentiated and complex influences on the formation of the components of professional competence of future natural specialties by introducing the latest pedagogical technologies (the aspect of the influence of the developing environment) is referred to the pedagogical conditions by the author. The author proposes to use the selected pedagogical conditions not consistently, but systematically.

Key words: *professional competence, future natural science teachers, innovative educational environment, integration, information support, reflexive activity, health care, environmental education, practical training.*

Рецензія

на монографію

Пилинський Я. Від нації мігрантів до нації патріотів.
Як американська освіта створила американську націю:
монографія / наук. ред. Н. Г. Ничкало. – К.: Стилос,
2016. – 324 с.

Незважаючи на те, що всі ми вчилися у школі, проте ставлення до цього інституту в нашому суспільстві навряд чи можна назвати поважним, а з огляду на сучасний стан фінансування українського шкільництва, то і державні мужі навряд чи вважають освіту громадян України першочерговим державним завданням.

Усі ми громадяни України незалежно від посад і статків нарікаємо на життя у нашій державі, заздрісно киваючи переважно за західний кордон. Однак так і не хочемо втямити, що державу і її добробут творять громадяни. І так як люди з'являються на світ з материнського лона, так громадяни стають громадянами, полишаючи школу. І нехай це порівняння дещо натуралістичне, але не може хвора матір народити здорових дітей, як не може недоукомплектована, недофінансована школа виховати і навчити громадян здатних зробити країну успішною, а своє життя щасливим.

Монографія Я. Пилинського пропонує панорамну картину розвитку американської освіти за останні майже чотириста років. У ній, на широкому фактичному історичному матеріалі змальовується, як з перших же днів прибуття на новий континент – американці (а так тепер почали називати себе прибульці з різних країн Європи) дбали про освіту своїх дітей, майбутніх громадян, майбутньої країни. Саме тому однією з перших у США була прийнята постанова Массачусетського конвенту про те, що всі діти чоловічої і жіночої статі мають уміти читати писати і рахувати. І сталося це ще у 1635 році.

Минали роки, і перші незалежні університети відкрили свої двері для студентів. І хоча уряд хотів взяти їх під свій суворий контроль, вони залишилися незалежними громадськими і приватними навчальними закладами, назавжди зберігши вірність істині, а не прапору, президенту чи уряду. Чи не тому американські

університети, а особливо Єль, Гарвард і Принстон, так приваблюють до себе студентів з усього світу, залишаючись десятиліттями серед найкращих вишів світу. Випускники цих вишів – державці, прийняли у 1852 році знаменитий земельний закон наділивши всі новостворені державні університети земельними ділянками із федерального земельного фонду, убезпечивши тим самим назавжди їх незалежним від волі урядів постійним фінансуванням. А згодом, уже наступний уряд, ухвалив такі закони, які всіляко стимулювали добročинність у галузі освіти, що дало змогу школам і вишам не лише запрошувати найкращих викладачів, але і провадити у вишах фундаментальні дослідження, без яких неможливо стимулювати розвиток держави.

Щоб зрозуміти принципову різницю між системою освіти США і тією освітою, що існувала в Радянському Союзі, і почасти продовжує існувати в Україні, варто звернутися до повчальної історії формування американської освіти і зрозуміти, що принципи її саморозвитку було закладено разом із принципами саморозвитку американського суспільства, зафіксованими в Конституції Сполучених Штатів. У ній було зроблено загальною успішну спробу (раз вона актуальна майже без змін уже протягом 200 років) накреслити провідні принципи, яких треба неухильно дотримуватися: права людини безмежні там, де їх не обмежують чітко обумовлені обмеження з боку держави, і так само права держави чітко обмежені там, де починається свобода особи.

Отже, ознайомившись з цією монографією розумієш, що її трохи задовга назва досить точно передає дійсний стан справ – американська школа створила американську націю. Але ще один висновок цілком на поверхні – американська нація завжди з повагою ставилася до своєї школи.

Рецензент:

Лариса Євгеніївна Сігасва,

доктор педагогічних наук, професор,

завкафедри освітнього менеджменту та освіти дорослих,

ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький ДПУ імені Григорія Сковороди».