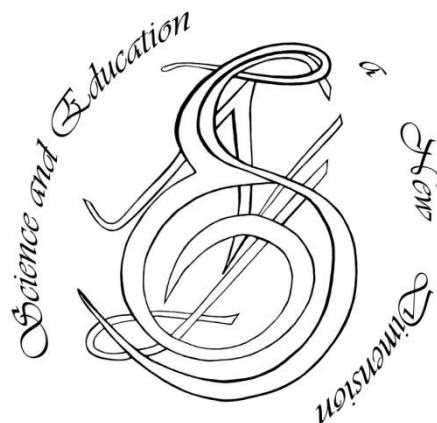


SCIENCE AND EDUCATION A NEW DIMENSION

PEDAGOGY
AND
PSYCHOLOGY



p-ISSN 2308-5258

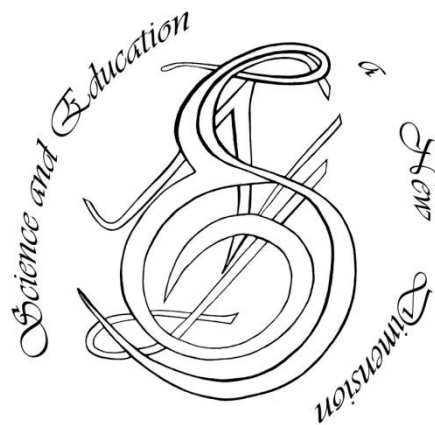
e-ISSN 2308-1996

VI(67), Issue 163, 2018 Maj.

SCIENCE AND EDUCATION A NEW DIMENSION

Pedagogy and Psychology

<http://doi.org/10.31174/SEND-PP2018-163VI67>



www.seanewdim.com

Editorial board

Editor-in-chief: Dr. Xénia Vámos**Honorary Senior Editor:****Jenő Barkáts, Dr. habil. Nina Tarasenkova, Dr. habil.**

Andriy Myachykov, PhD in Psychology, Senior Lecturer, Department of Psychology, Faculty of Health and Life Sciences, Northumbria University, Northumberland Building, Newcastle upon Tyne, United Kingdom

Edvard Ayvazyan, Doctor of Science in Pedagogy, National Institute of Education, Yerevan, Armenia

Ferenc Ihász, PhD in Sport Science, Apáczai Csere János Faculty of the University of West Hungary

Ireneusz Pyrzyk, Doctor of Science in Pedagogy, Dean of Faculty of Pedagogical Sciences, University of Humanities and Economics in Wrocław, Poland

Irina Malova, Doctor of Science in Pedagogy, Head of Department of methodology of teaching mathematics and information technology, Bryansk State University named after Academician IG Petrovskii, Russia

Irina S. Shevchenko, Doctor of Science in Philology, Department of ESP and Translation, V.N. Karazin Kharkiv National University, Ukraine
Department of Psychology, Faculty of Health and Life Sciences, Northumbria University, Northumberland Building, Newcastle upon Tyne, United Kingdom

Kosta Garow, PhD in Pedagogy, associated professor, Plovdiv University „Paisii Hilendarski”, Bulgaria

László Kótis, PhD in Physics, Research Centre for Natural Sciences, Hungary, Budapest

Larysa Klymanska, Doctor of Political Sciences, associated professor, Head of the Department of Sociology and Social Work, Lviv Polytechnic National University, Ukraine

Liudmyla Sokurianska, Doctor of Science in Sociology, Prof. habil., Head of Department of Sociology, V.N. Karazin Kharkiv National University

Marian Wloshinski, Doctor of Science in Pedagogy, Faculty of Pedagogical Sciences, University of Humanities and Economics in Wrocław, Poland

Melinda Nagy, PhD in Biology, associated professor, Department of Biology, J. Selye University in Komarno, Slovakia

Alexander Perekhrest, Doctor of Science in History, Prof. habil., Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy, Ukraine

Nikolai N. Boldyrev, Doctor of Science in Philology, Professor and Vice-Rector in Science, G.R. Derzhavin State University in Tambov, Russia

Oleksii Marchenko, Doctor of Science in Philosophy, Head of the Department of Philosophy and Religious Studies, Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy, Ukraine

Olga Sannikova, Doctor of Science in Psychology, professor, Head of the department of general and differential psychology, South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D. Ushynsky, Odesa, Ukraine

Oleg Melnikov, Doctor of Science in Pedagogy, Belarusian State University, Belarus

Perekhrest Alexander, Doctor of Science in History, Prof. habil., Bohdan Khmelnytsky National University in Cherkasy, Ukraine

Riskeldy Turgunbayev, CSc in Physics and Mathematics, associated professor, head of the Department of Mathematical Analysis, Dean of the Faculty of Physics and Mathematics of the Tashkent State Pedagogical University, Uzbekistan

Roza Uteeva, Doctor of Science in Pedagogy, Head of the Department of Algebra and Geometry, Togliatti State University, Russia

Seda K. Gasparyan, Doctor of Science in Philology, Department of English Philology, Professor and Chair, Yerevan State University, Armenia

Sokuriaynska Liudmyla, Doctor of sociological science. Prof. Head of Department of Sociology. V.N. Karazin Kharkiv National University, Ukraine

Svitlana A. Zhabotynska, Doctor of Science in Philology, Department of English Philology of Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy, Ukraine

Tatyana Prokhorova, Doctor of Science in Pedagogy, Professor of Psychology, Department chair of pedagogics and subject technologies, Astrakhan state university, Russia

Tetiana Hranchak, Doctor of Science Social Communication, Head of department of political analysis of the Vernadsky National Library of Ukraine

Valentina Orlova, Doctor of Science in Economics, Ivano-Frankivsk National Technical University of Oil and Gas, Ukraine

Vasil Milloushev, Doctor of Science in Pedagogy, professor of Department of Mathematics and Informatics, Plovdiv University „Paisii Hilendarski”, Plovdiv, Bulgaria

Veselin Kostov Vasilev, Doctor of Psychology, Professor and Head of the department of Psychology Plovdiv University „Paisii Hilendarski”, Bulgaria

Vladimir I. Karasik, Doctor of Science in Philology, Department of English Philology, Professor and Chair, Volgograd State Pedagogical University, Russia

Volodimir Lizogub, Doctor of Science in Biology, Head of the department of anatomy and physiology of humans and animals, Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy, Ukraine

Zinaida A. Kharitonchik, Doctor of Science in Philology, Department of General Linguistics, Minsk State Linguistic University, Belarus

Zoltán Poór, CSc in Language Pedagogy, Head of Institute of Pedagogy, Apáczai Csere János Faculty of the University of West Hungary

Managing editor:

Barkáts N.

© EDITOR AND AUTHORS OF INDIVIDUAL ARTICLES

The journal is published by the support of Society for Cultural and Scientific Progress in Central and Eastern Europe

BUDAPEST, 2015

Statement:

By submitting a manuscript to this journal, each author explicitly confirms that the manuscript meets the highest ethical standards for authors and co-authors. Each author acknowledges that fabrication of data is an egregious departure from the expected norms of scientific conduct, as is the selective reporting of data with the intent to mislead or deceive, as well as the theft of data or research results from others. By acknowledging these facts, each author takes personal responsibility for the accuracy, credibility and authenticity of research results described in their manuscripts. All the articles are published in author's edition.

THE JOURNAL IS LISTED AND INDEXED IN:

INDEX COPERNICUS: ICV 2014: 70.95; ICV 2015: 80.87; ICV 2016: 73.35

GOOGLE SCHOLAR

CROSSREF (DOI prefix:10.31174)

ULRICHS WEB GLOBAL SERIALS DIRECTORY

UNION OF INTERNATIONAL ASSOCIATIONS YEARBOOK

SCRIBD

ACADEMIA.EDU

CONTENT

PEDAGOGY	7
Із досвіду використання елементів навчальної платформи Moodle при викладанні творчо-практичних дисциплін <i>О. В. Антонова</i>	7
Теоретико-методичні основи програми фізичної терапії людей із особливими потребами, які мають порушення зору, на санаторному етапі <i>Ю. Б. Арцишина, Я. М. Копитіна, Л. М. Перепеченко, С. Є. Мороз</i>	11
GT programs in teacher's education in Ukraine: implementation of foreign experience <i>М. А. Воїченко</i>	15
Реалізація інноваційних підходів навчання у вищій школі Українзасобами інформаційно-комунікаційних технологій <i>Е. В. Босва</i>	19
The theory of cognitive visualization and its strategies <i>І. Е. Чурічканіч</i>	23
Особливості викладання французької мови як другої іноземної у вищих навчальних закладах <i>С. В. Дуброва</i>	26
Chemical experiment as a mean of implementation of the task-oriented approach in teaching chemistry in comprehensive educational institutions <i>А. К. Grabovyi</i>	30
Розвиток у професійній фізкультурній освіті акме-культурологічного потенціалу майбутнього фахівця <i>І. В. Іваній</i>	34
Basic approaches to health-saving education of schoolchildren in Ukraine and Finland <i>О. С. Карпус</i>	38
Формування навичок працевлаштування студентів університетів як напрям розвитку британської іншомовної освіти <i>О. М. Коваленко, С. О. Караман</i>	41
Педагогічний потенціал компетентнісного підходу в аспекті розвитку іншомовної освіти <i>Т. М. Рідель</i>	45
The methodology of content and language integrated learning (CLIL) in modern methodical and scientific literature of native and foreign scholars <i>І. V. Shevchenko, О. М. Kordyuk</i>	51
Сучасні тенденції організації самостійної роботи студентів у вищих медичних навчальних закладах України <i>Н. О. Симоненко</i>	54
Проектування моделі змішаного навчання у процесі практично-технічної підготовки майбутніх учителів інформатики <i>Г. В. Ткачук, П. М. Малезжик</i>	59
PSYCHOLOGY	63
Рівні сформованості структурних компонентів професійно-психологічної культури у майбутніх соціальних працівників <i>В. М. Гусак</i>	63

Актуальность идеи А.С. Макаренко о воспитании и социализации личности <i>С. В. Недбаева, И. Б. Котова, Д. Н. Недбаев</i>	67
Особливості структури життєвих прагнень особистості <i>О. І. Сємєнєня</i>	70
Роль готовності до пробачення себе у подоланні життєвих ускладнень <i>А. В. Сокур, Е. Л. Носенко</i>	74

PEDAGOGY

Із досвіду використання елементів навчальної платформи Moodle при викладанні творчо-практичних дисциплін

О. В. Антонова

Національний університет харчових технологій
Corresponding author. E-mail: antonova.olga.edu@gmail.com

Paper received 06.04.18; Accepted for publication 10.14.18.

<http://doi.org/10.31174/SEND-PP2018-163VI67-01>

Анотація: Стаття присвячена окресленню специфіки дистанційного викладання у вищому навчальному закладі дисциплін творчо-практичного спрямування. Розглянуто особливості застосування дидактичних елементів курсу на платформі Moodle на прикладі курсу “Журналістський фах (Фотожурналістика)”, що був розміщений на сайті дистанційного навчання Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Приділено увагу пошукові дидактичних прийомів і форм, з огляду на мету й предмет дисципліни, а також технічні можливості для здійснення комунікації.

Ключові слова: дистанційна освіта, дисципліна творчо-практичного спрямування, платформа дистанційного навчання.

Вступ. Дистанційне навчання в умовах сучасного глобалізованого та діджиталізованого інформаційного простору стає потужним конкурентом традиційних форм освіти. Завдяки своїй гнучкості, ґрунтуванні на здобутках розвитку інформаційно-комунікаційних систем, мобільності й демократичному доступі до джерел інформації сучасні дистанційні освітні курси, пропонувані вищими навчальними закладами, стрімко нарощують кількість слухачів і прихильників. Попит на таку форму навчання зумовлюють вже самі типові риси навчальної діяльності сучасного індивіда, зокрема “прагнення до економії зусиль, комфорту та швидкого доступу до ресурсів, бажання отримати інформацію чи послуги «тут і зараз»” [7, с. 14], що їх відзначають дослідники.

Дистанційна освіта, що “дає можливість створення систем масового неперервного навчання та самоосвіти” [3, с. 147], забезпечує демократичність та доступність освітніх ресурсів незалежно від географічних та соціальних особливостей, надаючи можливість реалізувати кожному конституційне право на освіту.

Розвиток дистанційного навчання в Україні отримав потужний поштовх через військові дії на Сході країни, що розпочались 2014 року. Низка провідних вузів регіону через неможливість здійснення освітньої діяльності в умовах військового конфлікту була змушена вдатись до дистанційного навчання (як тимчасового варіанту в перехідний період евакуації, так і на постійній основі).

Так, у Луганському національному університеті імені Тараса Шевченка у 2014 році виникла нагальна потреба переорієнтування переважної більшості освітніх дисциплін на дистанційну форму викладання. ЛНУ імені Тараса Шевченка було вимушено евакуйовано з м. Луганська до м. Старобільськ, тому дистанційне навчання стало єдиною можливою формою організації навчального процесу для низки спеціальностей. Педагогічний колектив вищого навчального закладу мав швидко адаптувати існуючі методичні напрацювання з викладання до специфіки комп'ютеризованого навчального процесу в дистанційній формі.

Короткий огляд публікацій за темою. Специфіці методичної організації освіти присвятили дослідження вітчизняні та закордонні науковці: Бел Р., Борисовська

Ю., Кіган Д., Козлова О., Кухаренко В., Лисенко О., Моїсєєва М., Олійник В., Полат Є., Рибалко О., Сиротенко Н., Смірнова-Трибульська Є., Стефаненко П. та ін. Однак дистанційне викладання у вищих навчальних закладах курсів, що мають творчо-практичне спрямування, та пошук оптимальних навчально-методичних стратегій формування творчої компетенції студентів засобами спеціалізованих навчальних платформ потребують подальшого ґрунтовного дослідження.

Мета нашої розвідки – окреслити специфіку використання платформи Moodle при дистанційному викладанні дисциплін творчо-практичного спрямування студентам гуманітарних спеціальностей (на прикладі курсу “Журналістський фах (Фотожурналістика)” для студентів спеціальності “Журналістика” та магістрантів спеціальності “Медіакомунікації”).

Об'єктом дослідження виступає курс “Журналістський фах (Фотожурналістика)”, що був розміщений на сайті дистанційного навчання Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Предметом стали особливості дистанційного викладання фотожурналістики для студентів спеціальності “Журналістика” та “Медіакомунікації”.

Матеріали і методи. Під час пошуків оптимальної стратегії для дистанційного викладання курсу “Журналістський фах (Фотожурналістика)” для студентів спеціальності “Журналістика” та магістрантів спеціальності “Медіакомунікації” нами були використані такі методи та прийоми, як аналіз наукової навчально-методичної літератури, програм, навчальних посібників і методичних рекомендацій, існуючих програмних засобів та платформ для дистанційного навчання; спостереження за навчальним процесом у вищих педагогічних навчальних закладах; апробація обраної методики, статистичні підрахунки та опитування учасників навчального процесу тощо.

Результати дослідження. При переведенні у дистанційний формат курсів творчо-практичного спрямування виникла потреба їх значних трансформацій та пошуку оптимальних освітніх ресурсів для реалізації їх навчальної мети. Нагальним завданням став вибір тих елементів та педагогічних методів і прийомів, можливих у дистанційній формі, що б дозволили максимально

зберегти безпосередній контакт викладача зі студентами. Цей контакт у викладанні творчо-практичних дисциплін має особливе значення для успішного оволодіння навчальним матеріалом. Тому на викладача, що виступав і тьютором, як на “наставника-консультанта, який повинен координувати пізнавальний процес” [2] було покладено пошук оптимальних форм комунікації через інтернет.

Також при переведенні освітнього процесу в дистанційну форму виникла потреба приділити більше уваги мотивації студентів та психологічному комфорту навчального процесу. Відсутність щоденного спілкування не тільки з викладачем, а й з одногрупниками, загальна тривожна атмосфера, спричинена воєнними діями у Луганській та Донецькій областях — усе це позначилось на психологічному стані студентів та потребувало уваги з боку викладача.

У методичних пошуках ми виходили з того постулату, що дистанційне навчання з метою забезпечення оптимальних результатів освітньої діяльності передбачає використання спеціалізованої платформи дистанційного навчання, тобто „програмного забезпечення, призначеного для організації дистанційної інтернет-освіти, що дозволяє автоматизувати процес створення і отримання знань у системі дистанційного навчання” [5, с. 9]. Серед тих вимог, які висуваються до освітнього середовища для дистанційного навчання, насамперед є можливість гарантування “рівноправної присутності в мережі всіх учасників навчального процесу (викладача, учня, навчального закладу)” [6]. Також украй важливими для нас були доступний інтерфейс та можливість розміщати спеціалізовані електронні навчально-методичні комплекси з функціями оперативного редагування і перевірки матеріалів.

Вибір оптимальної для дистанційного навчання платформи є вкрай важливим, оскільки “для студентів, що навчаються дистанційно та мають змогу працювати з комп'ютерними засобами, крива навчання може бути занадто крутою... Оскільки більшість з них навчаються асинхронно, вони відчують себе ізольованими... для організації своєї діяльності у цьому новому світі” [9, 364].

У ЛНУ імені Тараса Шевченка використовується платформа з відкритим кодом Moodle, яка є лідером в Україні за кількістю використань у навчальних закладах [7]. Це “відкрите джерело, побудоване на міцній освітній філософії, має величезну спільноту, яка підтримує та розвиває її. Вона конкурує з великими комерційними системами за набором функцій і легко розширює їх набір” [8, 4].

Однак ми усвідомлювали, що при викладанні дисципліни творчо-практичного спрямування використання платформи Moodle має набути певної специфіки.

При адаптації до дистанційного викладання дисципліни “Журналістський фах (фотожурналістика)” довелось здійснити пошук оптимального рішення для кількох нагальних проблем. При вивченні фотожурналістики на перший план виходить необхідність не лише донести теоретичні відомості до студентів, а насамперед сформувані в них практичні навички створення якісних творчих матеріалів, розвинути креативне мислення, сприяти їх естетичному розвитку. Тож головною проблемою стала відсутність

безпосереднього контакту в парі “студент-викладач” при напрацюванні навичок володіння спеціальною фототехнікою у різноманітних світлових умовах зйомки, яку було неможливо забезпечити засобами платформи дистанційного навчання. Постійна взаємодія студентів із викладачем необхідна з огляду на той факт, що при оволодінні дисципліною на кшталт “Фотожурналістики” чи “Журналістського фаху” нагальною є потреба в такому методі навчання, як наслідування, оскільки студент має орієнтуватись на продемонстровані уміння викладача і, повторюючи дії педагога, формує свої власні навички. Тож при переведенні на дистанційну форму навчального курсу, завдяки якому студенти мають набути практичного досвіду створення фотозображень різних жанрів, ми мали знайти оптимальні форми передачі практичного досвіду від педагога до студента засобами дистанційного навчання. Особливо це стосується проведення практичних занять, які спиралися на відпрацювання конкретних умінь та навичок володіння фотоапаратурою.

Також необхідно було врахувати загальні умови навчання, в яких опинилися студенти й викладачі евакуйованого Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, що накладало специфічні вимоги на використання освітніх елементів, у тому числі суто технічні. Труднощі становили технічні обмеження окремих студентів, що опинилися без змоги користування якісною фототехнікою та стабільним інтернет-зв'язком. Необхідність врахування цього факту теж вплинула на вибір оптимальних дидактичних форм навчання, пропонованих Moodle.

У викладанні творчо-практичного курсу “Журналістський фах (фотожурналістика)” згідно з рекомендаціями відділу управління якістю планування навчального процесу нами були використані такі базові елементи курсу, як “Лекція”, “Завдання”, “Форум”, “Тест”, “Глосарій”.

Елемент “Лекція” видався оптимальним для донесення теоретичних відомостей про історичний розвиток фотожурналістики, умови зйомки, будову фотоапарату, закони композиційної організації кадру та сучасні жанри фотожурналістики, що є основними змістовими складовими курсу. Однак тексти лекцій потребували адаптації для розміщення в електронному вигляді на сайті. Ми намагались дотримати баланс між текстовою та ілюстративною частинами лекцій, щоб, з одного боку, зробити їх максимально зрозумілими й унаочненими, а з іншого – забезпечити їхню технічну доступність. Оскільки значна частина студентів у 2014-2015 навчальному році мала періодичні проблеми з якістю інтернет-зв'язку та доступом до потужних комп'ютерів, дехто міг відкривати сайт дистанційного навчання лише з мобільного телефону, то лекції мали бути змістовними, але якомога менш об'ємними, не потребувати значних обсягів трафіку та частого оновлення сторінки. Тож лекції з окремих тем, що з огляду на особливості предмету містили значну кількість ілюстрацій, супроводжувалися елементом “Файл” із завантаженням у форматі .ppt (презентація) чи .pdf (текст лекції із зображеннями). Це давало змогу тим студентам, у кого був нестабільний інтернет-зв'язок чи обмеження трафіку, завантажити ілюстративний матеріал окремим файлом й не залежати від якості інтернет-з'єднання при опрацюванні матеріалу онлайн.

З огляду на ці ж обставини нам довелося відмовитися від використання глогів у якості постійного ілюстративного елемента до кожної теми. У навчальному курсі “Журналістський фах (Фотожурналістика) ми використали лише два глоги (у вигляді інтерактивних плакатів) й одне коміксове зображення, оскільки вони є більш залежними від технічних ресурсів, наявних у студентів. Хоча наш особистий досвід показав, що використання інтерактивних плакатів у курсах на платформі Moodle значно поліпшує сприйняття навчального матеріалу студентами, допомагає їм узагальнити і систематизувати інформацію та стимулює бажання ознайомитися із навчальним матеріалом.

Елемент “Завдання” використовувався нами для організації практичної діяльності студентів під час вивчення дисципліни “Журналістський фах (фотожурналістика)”. За допомогою цього елемента платформи Moodle вдалося успішно здійснити вивчення особливостей налаштувань фотоапарату для фотозйомки при денному освітленні та побудови кадру згідно із законами композиції. Ми враховували потребу дотримання вимог безпеки окремих студентів, що перебували на території, не підконтрольній Україні, де небезпечно було вести фотозйомку на вулиці. Також опинившись в умовах дистанційного навчання із розділенням у просторі й часі, викладач не мав змоги контролювати діяльність студента одразу під час виконання ним практичного завдання, щоб здійснити швидко оцінку світлових умов фотозйомки та корекцію налаштувань експозиції в процесі фотозйомки. Тож проблематично було повторити кадр з виправленими налаштуваннями зі збереженням вихідних умов. Вибір елемента “Завдання” зумовлений був такими його перевагами, як можливість чітко визначити за допомогою ресурсів освітньої платформи термін подання практичної роботи студентом на перевірку, а також надати максимально вичерпні коментарі й аналіз виконаного завдання кожному студентові. Тож з огляду на це елемент “Завдання” дистанційного навчального курсу на платформі Moodle виявився найоптимальнішим, бо дозволяв кожному студентові надіслати відзняті вдома кадри та отримати згодом відповідь викладача з аналізом недоліків та переваг фотозображення. Висновки щодо того, які налаштування фотоапарату потрібно було використовувати під час зйомки, студент мав зробити самостійно після наданих коментарів викладача.

Однак творчо-практичний характер дисципліни “Журналістський фах (Фотожурналістика)” гостро вимагав організації безпосереднього контакту зі студентами в реальному часі. З цією метою нами було використано можливість навчального елемента платформи Moodle “Форум”. Його застосування дозволило організувати воркшоп з фотозйомки зі штучним освітленням (тему було обрано з огляду на більшу стабільність зйомки та контрольованість світлових умов). У межах воркшопу кожен студент на форумі в системі Moodle описував створені ним світлові умови та обрані налаштування наявної фототехніки й оприлюднював створені у такий спосіб фотознімки. Отримавши відгуки викладача та інших студентів, він мав змогу аргументувати доцільність свого рішення чи перезняти фото.

Елемент “Тест” застосовувався нами при проведенні модульного контролю. Складність реалізації модульного контролю як об'єктивної перевірки набутих студентами знань і навичок також зумовлювалась відсутністю можливості безпосереднього спілкування. При дистанційному проведенні модульного контролю неможливо бути певним, що на запитання тесту студент відповідає без сторонньої допомоги та використання ресурсів мережі Інтернет чи довідкової літератури, на чому неодноразово наголошували дослідники [4]. Однак ми постарались оптимізувати ці слабкі місця використання елемента “Тест” в якості модульної контрольної роботи, запровадивши лише одноразову можливість проходження тесту, часові обмеження на здійснення цієї спроби та створивши банк запитань, що здебільшого передбачають конкретну творчу задачу, яка потребує обміркування, а не відповіді, знайденої через інтернет-пошуковик. Такі ж переваги тестової методики контролю знань, як точність, об'єктивність, швидкий і однозначний результат, зробили використання елемента Moodle “Тест” найбільш зручним для цього.

З метою створення сприятливої психологічної атмосфери під час вивчення курсу ми спробували використати нестандартні форми колективної студентської роботи, спираючись на ресурси платформи Moodle. Так, для підвищення зацікавленості у дисципліні та активізації творчої та пошукової діяльності студентів було запропоновано ігрову форму веб-квесту, реалізованої на основі елемента дистанційного навчання “Вікі”. Ігрові методи навчання особливо доцільні в дистанційному освітньому процесі, оскільки, як слушно відзначала О. Гончар, “спілкування з комп'ютером, яке є значно менше емоційним, ніж спілкування з викладачем в аудиторії, стає причиною виникнення емоційно-психічного дискомфорту, психологічного стресу” [1, с. 62]. Тож веб-квест у формі гри за мотивами одного з популярних серед студентів літературних творів, за результатами якого учасники мали створити серію колективних дописів у “Вікі”, мав сприяти зацікавленню у навчальному матеріалі, а також дав змогу консолідувати територіально розокремлених одногрупників, налагодити дружнє спілкування й зв'язки між ними.

Як відзначають науковці, “люди вчаться найкраще, коли вони беруть участь у соціальному процесі конструювання знань через акт побудови артефакту для інших... Процес переговорів про зміст та використання спільних артефактів – це процес побудови знань” [8, с. 4-5]. Інтерактивна природа елемента дистанційної платформи Moodle “Вікі”, що дублює за способом організації інформації відому інтернет-енциклопедію “Вікіпедія”, дозволила орієнтувати студентів не на репродуктивні відтворення набутих в межах курсу знань, а спонукати їх до самостійного пошуку, аналізу й узагальнення зібраної інформації. Підвищили емоційну залученість у процес навчання й потреба у постійній взаємодії зі своїми одногрупниками під час виконання завдання, обмін інформацією із гравцями-учасниками інших команд та перехід від пасивного сприйняття інформації до активного її творення. Зазначимо, що при очному навчанні веб-квест не застосовувався, тож переведення дисципліни у формат дистанційного опрацювання розширило арсенал методичних прийомів і технік.

Елемент дистанційної платформи Moodle “Глосарій” дав змогу в межах вивчення курсу “Журналістський фах (Фотожурналістика)” ще раз перевірити якість опрацювання студентами навчального матеріалу. Його застосування передбачало, що кожен студент має додати у загальний глосарій три нові терміни з кожної теми. Така форма роботи довела свою ефективність – по-перше, стимулювала студентів глибше зануритися в тему, оскільки поверхова опрацювання матеріалу не давало б змоги додати до спільного глосарію оригінальні поняття, ще не внесені одногрупниками. По-друге, спонукала студентів не відкладати виконання завдання на останній момент, оскільки чим ближче до закінчення терміну опрацювання теми, тим важче поповнити глосарій без повторень уже існуючих дефініцій. Відзначимо, що серед студентів виникла свого роду конкуренція й “дух змагання”, тож вони намагались знай-

ти цікаві терміни та надати якомога повніше їх тлумачення.

Висновки. Отже, при дистанційному викладанні дисциплін творчо-практичного характеру, зокрема фотожурналістики, ресурси платформи дистанційного навчання Moodle дозволяють використовувати як традиційні методичні форми роботи зі студентами, так й інтерактивні, ігрові технології (зокрема, веб-квести, глоси). Урахування при адаптації до дистанційного навчання таких особливостей творчо-практичних дисциплін, як потреба в безпосередньому контакті викладача й студента, орієнтація на формування практичних навичок володіння технікою та естетичного мислення дозволили дібрати оптимальні елементи дистанційної платформи Moodle та забезпечити ефективність і психологічну комфортність дистанційного навчання для всіх студентів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гончар О. Педагогічна взаємодія учасників навчального процесу в умовах дистанційної освіти // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету. – 2012. – Ч. 1. – С. 58 – 65.
2. Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні (затверджено Постановою МОН України В.Г.Кременем 20 грудня 2000р.) [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.osvita.org.ua/distance/pravo/00.html>
3. Кузьмінська О.Г. Розвивальне дистанційне навчання: проектування та досвід впровадження // Актуальні проблеми психології: психологічна теорія і технологія навчання. – К.: НПУ імені М.Драгоманова, 2009.–Т.8.– Вип.6. – С. 146 – 156.
4. Манич Н. Є. Тестові завдання як форма модульного контролю в дистанційному навчанні (на прикладі дисципліни „основи реклами та зв'язки з громадськістю”) // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2013. – № 13 (272), Ч. III. – С. 203 – 212.
5. Осадчий В. В. Система дистанційного навчання університету // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького. – 2010. – № 5. – С. 7 – 16.
6. Сисоєва С. Дистанційне навчання: проблема творчого розвитку учнів [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/old_jm/soc_gum/npo/2004_1/Sysoeva.pdf
7. Тараненко, Г. Г. Розвиток дистанційної освіти у вищій школі // Інформаційна культура в сучасному світі : матеріали наук. семінару / за ред. С. О. Гуткевич, Л. А. Андросюк. – К. : НТУУ «КПІ», 2014. – Вип. 5, Ч. 1. – С. 14 – 18.
8. Cole J., Foster N. Using Moodle: Teaching with the Popular Open Source Course Management System. – “O'Reilly Media, Inc.”, 2008. – 282 p.
9. Dufresne A. Interface design for Distant Education: Experimenting Different Environments // EDICT'2000 International conference on information a communication technologies for education. – Vienne, Austria, 2000. – P. 363 – 372.

REFERENCES

1. Honchar O. Pedagogical interaction of educational process participants in the conditions of distant learning // Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu, 2012. P. 1. P. 58 – 65 (in Ukrainian).
2. Conception of distant education development in Ukraine (affirmed by the Resolution of MES of Ukraine by V. H. Kremen on 20th of December 2000) [Electronic resource]. – Access mode: <http://www.osvita.org.ua/distance/pravo/00.html> (in Ukrainian).
3. Kuzminska O. H. Developing distant learning: projecting and experience of implementation//Aktualni problemy psykholohii: psykholohichna teoriia i tekhnolohiia navchannia. – Kyiv, NPU imeni M. Drahomanova, 2009. V.8. Issue 6. P.146–156 (in Ukrainian).
4. Manych N. Ye. Tests as a Form of Modular Control in e-Learning (on the Example of Academic Discipline „The Bases of Advertising and Public Relations”) // Visnyk LNU imeni Tarasa Shevchenka, 2013. № 13 (272), P. III. P. 203 – 212.
5. Osadchyi V. V. University system of distant learning // Naukovyi visnyk Melitopolskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Bohdana Khmelnytskoho, 2010. № 5. P. 7 – 16 (in Ukrainian).
6. Sysoieva S. Distant learning: problem of pupils' creative development [Electronic resource]. – Access mode: http://www.nbu.gov.ua/old_jm/soc_gum/npo/2004_1/Sysoeva.pdf (in Ukrainian).
7. Taranenko H. H. Development of distant education in higher school // Informational culture in the modern world : materials of scient. seminar / edited by S O. Hutkevych, L. A. Androsiuk. – Kyiv, NTUU «KPI», 2014. Issue 5. P. 1. P.14 – 18 (in Ukrainian).

From the experience of usage of Moodle platform in distant teaching of creative and practical academic subjects

O. V. Antonova

Annotation. The article is dedicated to defining of specificity of distant teaching of creative and practical academic subjects in higher educational establishments. The particularities of course didactical elements usage on Moodle platform and on extra-platform resources are considered on the example of the course «Journalistic speciality (Photo journalism)» which was located on the website of distant learning of Luhansk Taras Shevchenko National University. The attention is paid to the search of didactical methods and forms according to objectives and subject of an academic course, and also according to technical facilities for realization of communication.

Keywords: *distant education; creative and practical academic course; platform of distant learning.*

Из опыта использования элементов учебной платформы Moodle при преподавании творчески-практических дисциплин

О. В. Антонова

Аннотация. Статья посвящена специфике дистанционного преподавания в высшем учебном заведении дисциплин творчески-практического направления. Рассмотрены особенности применения дидактических элементов курса на платформе Moodle на примере курса «Журналистская профессия (Фотожурналистика)», который был размещен на сайте дистанционного обучения Луганского национального университета имени Тараса Шевченко. Уделено внимание поиску дидактических приемов и форм, учитывая цель и предмет дисциплины, а также технические возможности для осуществления коммуникации.

Ключевые слова: *дистанционное образование, дисциплина творчески-практического направления, платформа дистанционного обучения.*

Теоретико-методичні основи програми фізичної терапії людей із особливими потребами, які мають порушення зору, на санаторному етапі

Ю. Б. Арешина¹, Я. М. Копитіна¹, Л. М. Перепеченко², С. Є. Мороз³

¹ Сумський державний педагогічний університет ім. А.С.Макаренка, Суми, Україна,

² Київський міський Центр соціальної, професійної та трудової реабілітації інвалідів, Київ, Україна,

³ Коростенський міський колегіум Житомирської області, Коростень, Україна

Corresponding author. E-mail: yana@kopytin.in.ua

Paper received 19.04.18; Accepted for publication 25.04.18.

<http://doi.org/10.31174/SEND-PP2018-163VI67-02>

Анотація. У статті обґрунтовано доцільність комплексної фізичної терапії дорослих пацієнтів із порушеннями зору. Запропоновано програму фізичної терапії із застосуванням таких засобів, як ранкова гігієнічна гімнастика, аеробно-циклічні вправи (зокрема, ходьба на лижах), механотерапія, фітбол-гімнастика, танцювальна рухова терапія, навчання просторовому орієнтуванню, психотренінгові заняття для осіб із порушеннями зору на санаторному етапі із супровідними теоретико-методичними особливостями.

Ключові слова: порушення зору, рухова активність, реабілітація, фізична терапія.

Вступ. Порушення зору займають у структурі загальної захворюваності одне з центральних місць. За даними Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ), понад 160 млн. чоловік мають глибокі порушення зорової функції (повну або часткову втрату зору) [2]. Реабілітація людей з особливими потребами – це система медичних, психологічних, педагогічних, соціально-економічних, правових, професійних заходів, спрямованих на усунення або якомога більш повну компенсацію обмежень життєдіяльності, викликаних порушенням здоров'я зі стійким розладом функцій організму. Кінцевою метою реабілітації людей із особливими потребами є, за визначенням ВООЗ, їх соціальна інтеграція [1; 7; 9; 10].

У цілісному комплексі відновних заходів лікувальний (медичний) аспект відіграє винятково значущу роль, оскільки забезпечує позитивні зрушення у стані фізіологічних та фізичних функцій людини з обмеженими можливостями, що є базисом для успішного здійснення інших видів реабілітації. При цьому важливе місце у системі медико-соціальної реабілітації незрячих займає вдосконалення фізичних можливостей організму. Порушення зорової функції призводять до зниження фізичної активності пацієнтів із глибокими порушеннями зору, а недостатня рухливість, у свою чергу, негативно впливає на стан їх рухових здібностей. Причому заняття фізичними вправами є не тільки засобом поліпшення загального стану, але і найважливішим соціально-психологічним фактором: виникає можливість продемонструвати, яких результатів можна досягти навіть в умовах значного зниження або відсутності функції різних органів. Отже, нерозривно пов'язаним із медичним компонентом реабілітації є психологічний, який обумовлює ступінь успіху реабілітації, ставлення пацієнта до відновлення трудової діяльності, визначає самооцінку власного стану, що детермінує у подальшому соціальну активність і формує суб'єктивну оцінку якості життя [3; 5].

Аналізатори функціонують у гармонії один з одним. Функція рухового аналізатора значно уточнюється зоровим, шкірним та вестибулярним. Існуючий взаємозв'язок дозволяє компенсувати функцію одного органу іншим. Однак компенсація зорового аналізатора іншими видами рецепції обмежена. Підвищення

функціонального стану людей, які мають глибокі порушення зору, боротьба з гіподинамією може бути заснована на тренуванні різних видів чутливості: м'язово-суглобової, тактильної, температурної та ін. У зв'язку з цим використання засобів фізичної терапії, зокрема рухової активності, є одним із найбільш перспективних [4].

Короткий огляд публікацій за темою. У рамках аналізу проблем, що стосуються реабілітації при порушеннях зору, значна увага приділяється питанням формування у даної групи пацієнтів навичок здорового способу життя та залучення до різних видів фізичної активності (В.С. Дмитрієв, 1993; В.А. Булкін, 1994; Т.С. Шалагіна, 1995 та ін.).

У ряді країн вже давно розроблено широкі комплексні програми фізкультурно-оздоровчої та спортивної роботи для людей із особливими потребами (Е.Х. Arnheim, 1984; Н.В. Нечаєва, 1988 та ін.).

Аналіз вітчизняних і зарубіжних наукових джерел інформації свідчить про те, що більшість зусиль спрямована на реабілітацію дітей та учнівської молоді із порушеннями функцій зорового аналізатора різного ступеню. Це й зрозуміло: дитячий вік є сенситивним для проведення корекційних та формуючих впливів. Багато з того, що було упущено у дитинстві, вже доволі складно реалізувати у дорослому житті. А особливості реабілітації учнів із порушеннями зору мають вирішальний вплив на подальше професійне становлення людини з обмеженими фізичними можливостями, її матеріальну та фінансову забезпеченість (Р.Н. Азарян, 1989; Л.Н. Ростомашвілі, 2002; О.В. Гурова, 2004; Р.С. Бутов 2014; Т.Г. Редковець, 2014).

Однак із переходом до дорослого життя порушення зору, на жаль, не зникають. Дорослі люди із глибокими порушеннями зору також вкрай потребують реабілітації, у тому числі фізичної терапії. Звісно, існують публікації щодо застосування окремих її засобів для дорослих пацієнтів: орієнтування у просторі (М.Н. Наумов, 1982; В.В. Журов, 2002; Р.А. Толмачев, 2004), лікувальна гімнастика (С.Н. Попов, 1999; Р.А. Толмачев, 2004; В.В. Буянова, 2015), механотерапія (Б.В. Сермеєв, 1980; В.С. Ніколаєв, 1982), гідрокінезотерапія (А.А. Шипенко, 2013), засоби легкої

атлетики (Л.Р. Макіна, 2010), танцювальна рухова терапія (Т.С. Смурова, 1999; Н.В. Азарова, 2013) тощо. Виявлено дослідження, які стосуються поєднання засобів рухової активності з іншими методиками (рефлексотерапія, фізіотерапія, масаж та ін.) у процесі фізичної терапії осіб із порушеннями зору (В.А. Булкін, 1994; В.І. Дубровський, 2002; Т.Г. Редковець, 2014).

Проте комплексної програми, яка б охоплювала більш-менш широкий діапазон доступних для пацієнтів із повною або частковою втратою зорової функції засобів рухової активності, які вивчені, науково обгрунтовані та виправдали себе з практичної точки зору, виявлено не було. Крім цього, недостатньо враховується специфіка реалізації відновного процесу на різних його етапах. Все це обумовило напрямки нашого подальшого наукового пошуку.

Мета статті полягає у визначенні основних методичних аспектів програми фізичної терапії людей з особливими потребами, які мають порушення зору, на санаторному етапі.

Результати та їх обговорення. Першочергову важливість з позицій фізичної терапії має розвиток адапційно-компенсаторних можливостей пацієнтів із порушеннями зорової функції, що стосуються як органу зору, так і інших аналізаторів, тому вся програма фізичної терапії для даного контингенту повинна базуватися не тільки і не стільки на врахуванні втрачених функцій, скільки на використанні збережених резервів компенсації зорового дефекту, у тому числі за рахунок інших аналізаторів.

Основними формами рухливих занять для даного контингенту є, перш за все, заняття, спрямовані на компенсацію порушених зорових функцій. До них рекомендується включати:

- вправи для розвитку просторового сприйняття, для тренування зорово-моторних реакцій, вправи на підтримання залишкового зору (у разі його збереження);
- заняття коригуючою гімнастикою;
- заняття, спрямовані на розвиток загальної фізичної підготовки [8].

Отже, до програми фізичної терапії пацієнтів із порушеннями зору на санаторному етапі можна включити такі засоби, як ранкова гігієнічна гімнастика, аеробно-циклічні вправи (зокрема, ходьба на лижах), заняття на тренажерах, фітбол-гімнастика, танцювальна рухова терапія, навчання просторовому орієнтуванню, психотренінгові заняття (як додатковий засіб). Їх ефективність є теоретично та практично обгрунтованою [6].

Дані засоби застосовуються протягом дня, при чому необхідно чергувати засоби рухової активності з малорухливими різновидами занять. Наприклад, в один день проводити у першій половині дня заняття з використанням аеробно-циклічних вправ та соціально-психологічний тренінг, а у другій половині дня – фітбол-гімнастику. Або у першій половині дня – заняття на тренажерах та навчання просторовому орієнтуванню, а у другій половині дня – танцювальну рухову терапію. Ранкову гігієнічну гімнастику рекомендується виконувати щодня.

Заняття у перші 2 тижні курсу фізичної терапії

проводяться за щадно-тренувальним руховим режимом, а надалі – за тренувальним.

Необхідно відзначити особливість побудови занять. У зв'язку з тим, що у людей із глибокими порушеннями зору слабо розвинена адаптація до фізичних навантажень, вироблення умовно-рефлекторних зв'язків протікає повільно, доцільно збільшувати тривалість вступної частини заняття до 35%, відповідно основна частина складе 50% і заключна – 15% усього часу заняття [0].

Однією з основних особливостей організації процесу фізичної терапії є також постійний вербальний супровід будь-яких дій, що виконуються. Навчання фізичним вправам базується на:

- чіткому, зрозумілому поясненні техніки їх виконання;
- за можливістю, проведенні аналогій з уже знайомими рухами;
- акцентуванні уваги на кінестетичних та інших відчуттях, які виникають у пацієнтів під час рухів.

У процесі будь-яких заходів, передбачених програмою, доцільно відводити час на проведення коротких бесід, педагогічного навіювання щодо пояснення необхідності, користі та важливості регулярних рухливих занять при патології зору. Це має на меті формування зацікавленості людей з особливими потребами, які мають порушення зору, у заняттях за власною ініціативою, а також заохочення до продовження активного способу життя і після завершення курсу фізичної терапії.

Програма фізичної терапії пацієнтів із порушеннями зору в цілому спрямована на відновлення і вдосконалення їх фізичних та психофізіологічних здібностей. Вона покликана вирішувати **завдання загально-го та спеціального характеру**.

Завдання загального характеру є наступними:

- зміцнити здоров'я людей з особливими потребами, які мають глибокі порушення зору, та забезпечити умови для гармонійного функціонування організму;
- підвищити рівень фізичної активності та сприяти поліпшенню рівня фізичної підготовленості;
- активізувати функції кардіо-респіраторної системи та опорно-рухового апарату;
- вдосконалити володіння основними руховими навичками;
- сприяти формуванню та закріпленню правильної постави, що передбачає автоматизацію її при виконанні життєво важливих положень тіла і рухів;
- сприяти формуванню зацікавленості у подальших заняттях фізичною активністю та підтриманні здорового способу життя;

- поліпшити нервово-психічний стан пацієнтів.

Спеціальні завдання передбачають наступне:

- поліпшити трофіку тканин і м'язової системи ока;
- поліпшити розвиток інших аналізаторів із компенсаційною метою для сприйняття оточуючих предметів та простору;
- сприяти формуванню життєво необхідних навичок, які забезпечують успішну соціалізацію.

Реалізація розробленої програми фізичної терапії базується як на **загальнометодичних принципах** (індивідуальність відновних заходів, диференційований підхід, принцип доступності, комплексність за-

стосування різних засобів фізичної терапії, свідомо та активна участь пацієнта у процесі відновлення, приклад і наочність, систематичність і безперервність запропонованих заходів, принцип поступовості, послідовності й етапності відновного процесу, принцип максимально повного відновлення різних аспектів здоров'я з урахуванням психофізичних можливостей пацієнта, принцип соціальної спрямованості), які використовуються під час роботи з будь-яким контингентом пацієнтів, так і на низці **специфічних принципів**, характерних для організації роботи з людьми з особливими потребами, які мають порушення зору:

- відповідність змісту занять загальному стану здоров'я пацієнта, у тому числі характеру основного дефекту;

- відповідність рухового режиму заняття рівню фізичної підготовленості, попередньому сенсорному досвіду;

- всебічний вплив з метою вдосконалення нейрогуморального механізму регуляції та розвитку адаптації організму;

- поєднання загального та спеціального впливу на організм;

- регулярність впливів. Регулярне застосування фізичних вправ при глибоких порушеннях зору забезпечує розвиток функціональних можливостей організму, накопичення необхідного запасу уявлень про предмети, рухи або вправи;

- тривалість застосування фізичних вправ. Корекція порушених функцій основних систем організму можлива лише при тривалому і наполегливому повторенні фізичних вправ. Є численні факти, які свідчать, що уявлення пам'яті у людей із порушеннями зору при відсутності підкріпленнь виявляють тенденцію до розпаду. Навіть незначні проміжки часу (1–3 місяці) негативно відбиваються на їхній уяві. Швидке забування засвоєного матеріалу пояснюється не тільки недостатньою кількістю повторень, але і недостатньою значимістю об'єктів і понять, що їх означають, про які незрячі можуть отримати виключно вербальні знання;

- чергування фізичних навантажень на різні групи м'язів;

- дотримання поступового підвищення навантаження та його зниження;

- помірність дії фізичних вправ. Використовується помірне, але триваліше, або подрібнене фізичне навантаження, яке враховує фізичні обмеження і швидке

настання втоми у людей з порушеним зором;

- використання активного та пасивного відпочинку (виконання дихальних вправ, вправ на релаксацію тощо). Дотримання даного принципу є необхідним для забезпечення профілактики перевтоми;

- різноманітність і новизна у підборі та застосуванні фізичних вправ. Так, 10–15% вправ оновлюються, а 85–90% повторюються для закріплення раніше набутих умінь і навичок, враховуючи, що запам'ятовуванню точних і простих рухів вимагає у даного контингенту пацієнтів 8–10 повторень, тоді як у зрячих – лише 6–8 повторень;

- створення позитивних емоцій під час усього процесу фізичної терапії;

- дотримання принципу компенсаторної спрямованості фізичної терапії на основі активного сенсорного сприйняття при включенні у різні види діяльності, що має на меті збереження залишкового зору (при частковій втраті зору) та розвиток інших аналізаторів;

- відтворення поведінкових стереотипів орієнтування у просторі та збереження правильної постави у повсякденному житті;

- дотримання принципів корекційної спрямованості і диференційного підходу до навантаження з урахуванням індивідуальних резервних можливостей, характеру зорової та супутніх патологій.

Висновки. На основі аналізу даних наукової літератури було визначено, що до програми фізичної терапії людей із глибокими порушеннями зору на санаторному етапі мають входити засоби рухової активності, використання яких обов'язково необхідно супроводжувати психотренінговими заняттями. Основними завданнями даної програми є: загальне зміцнення здоров'я пацієнтів; підвищення рівня фізичної активності; поліпшення рівня фізичної підготовленості; розвиток інших аналізаторів з компенсаторною метою; поліпшення нервово-психічного стану; сприяння формуванню життєво необхідних навичок, які забезпечують успішну соціалізацію. Виконання програми базується на загальнометодичних та спеціальних принципах, які дозволяють врахувати особливості психо-фізичного стану людей з порушеннями зору.

Перспективами подальших наукових досліджень є детальна розробка та практична перевірка ефективності програми фізичної терапії людей з особливими потребами, які мають порушення зору, на санаторному етапі, що передбачає комплексне використання перелічених вище відновних засобів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Брезжунов В. Н. Реабилитация инвалидов по зрению средствами физического воспитания : автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Санкт-Петербург, 1995. 23 с.
2. Гурова Е. В. Особенности адаптационных реакций организма на физические нагрузки оздоровительного характера у детей младшего школьного возраста с нарушением зрения : автореф. дисс. ... канд. биол. наук. Челябинск, 2004. 22 с.
3. Довганюк А. И. Медико-социальная реабилитация людей с нарушениями зрения путем ландшафтной организации специализированных экологических троп. *Физиотерапия, бальнеология и реабилитация*. 2012. № 2. С. 37–40.
4. Дубровский В. И. Спортивная медицина. Москва: ВЛАДОС, 2002. 512 с.
5. Макина Л. Р., Буйлов П. З., Емельянов Е. И. Оптимизация спортивной нагрузки слепых и слабовидящих спортсменов. *Адаптивная физическая культура*. 2007. № 4. С. 14–15.
6. Перепеченко О. М., Копитина Я. М. Засоби рухової активності у системі комплексної фізичної реабілітації інвалідів із вадами зору. *Сучасні проблеми фізичного виховання і спорту різних груп населення*: Зб. матеріалів XVI Міжнародної наук.-практ. конференції молодих учених: у 2 т. (Суми, 21-22 квіт. 2016). Суми, 2016. Т. 1. С. 254–258.
7. Смурова Т. С. Социально-педагогическая реабилитация инвалидов по зрению в процессе их физической подготовки и обучения танцам : автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Москва, 1999. 23 с.
8. Физическая реабилитация: уч. для академий и институтов физической культуры / под общ. ред. С. Н. Попова. – Ростов н/Д: Феникс, 1999. – 608 с.

9. Duffy M. A. Understanding and managing vision deficits : A guide for occupational therapists / M. A. Duffy, K. M. Huebner, D. P. Wormsley. – Thorofare, NJ : Slack Inc., 2002. – 397 p.
10. Scheiman M. Low Vision Rehabilitation: A Practical Guide for Occupational Therapists / Mitchell Scheiman, Maxine Scheiman, S. G. Whittaker. – Thorofare, NJ : Slack Inc., 2006. – 360 p.

REFERENCES

1. Brezzhunov V. N. Social and pedagogical rehabilitation of eyesight disabled persons with a help of physical culture's means : Abstract of Ph.D. dissertation. St. Petersburg, 1995. 23 p.
2. Gurova E. V. Peculiarities of adaptable reactions of organism on physical loadings of improving character at children of primary school age with sight deviation : Abstract of Ph.D. dissertation. Chelyabinsk, 2004. 22 p.
3. Dovganyuk A. I. Medico-social rehabilitation of the people with impaired vision by means of landscape organization of specialized ecological trails. Russian Journal of the Physical Therapy, Balneotherapy and Rehabilitation. 2012. Vol. 2. P. 37–40.
4. Dubrovskiy V. I. Sports medicine. Moscow: VLADOS, 2002. 512 p.
5. Makina L. R., Buylov P. Z., Emelyanov E. I. Optimization of sports load of blind and visually impaired sportsmen. Adaptive physical culture. 2007. Vol. 4. P. 14–15.
6. Perepechenko O. M., Kopytina Ya. M. Means of motor activity in the system of complex physical rehabilitation of disabled people with visual impairments. Modern problems of physical education and sports of different population groups: Proceedings of the 16th International scientific-practical conference of young scientists: in 2 vol. (Summy, 21-22.04.2016). Sumy, 2016. Vol. 1. P. 254–258.
7. Smurova T. S. Socio-pedagogical rehabilitation of the visually impaired persons in the process of their physical training and dance studies: Abstract of Ph.D. dissertation. Moscow, 1999. 23p.
8. Physical rehabilitation: A textbook for academies and institutes of physical culture / S. N. Popov (ed.). Rostov on Don: Feniks, 1999. 608 p.

Theoretical and methodical foundations of the physical therapy program for people with special needs who have visual impairments at the sanatorium stage

Yu. B. Arieshyna, Ya. M. Kopytina, L. M. Perepechenko, S. E. Moroz

Abstract. The expediency of complex physical therapy for adult patients with visual impairments is substantiated in the article. The program of physical therapy with accompanying theoretical and methodological features for these people at the sanatorium stage is offered. This program includes morning hygienic gymnastics, aerobic-cyclic exercises (in particular, walking on skis), mechanotherapy, fitball gymnastics, dance movement therapy, training in spatial orientation, psychotraining classes.

Keywords: motor activity, physical therapy, rehabilitation, visual impairments.

Теоретико-методические основы программы физической терапии людей с особыми потребностями, которые имеют нарушения зрения, на санаторнортном этапе

Ю. Б. Арешина, Я. Н. Копытина, Л. Н. Перепеченко, С. Е. Мороз

Аннотация. В статье обоснована целесообразность комплексной физической терапии взрослых пациентов с нарушениями зрения. Предложена программа физической терапии с применением таких средств, как утренняя гигиеническая гимнастика, аэробно-циклические упражнения (в частности, ходьба на лыжах), механотерапия, фитбол-гимнастика, танцевальная двигательная терапия, обучение пространственному ориентированию, психотренинговые занятия для лиц с нарушениями зрения на санаторном этапе с сопроводительными теоретико-методическими особенностями.

Ключевые слова: нарушения зрения, двигательная активность, реабилитация, физическая терапия.

GT programs in teacher's education in Ukraine: implementation of foreign experience

M. A. Boichenko

Sumy state pedagogical university named after A. S. Makarenko

Paper received 22.04.18; Accepted for publication 28.04.18.

<http://doi.org/10.31174/SEND-PP2018-163VI67-03>

Abstract. The article reveals the author's program of the course "Gifted and talented education: global context" for postgraduate students (PhD) of the pedagogical universities (specialties 01 Education: 011 Educational sciences, 014 Secondary education, 015 Professional education, 016 Special education, 017 Physical culture and sport; 03 Humanities: 035 Philology; 09 Biology: 091 Biology) developed and implemented in Sumy state pedagogical university named after A. S. Makarenko on the basis of studies of the foreign experience (in particular US, UK and Canadian) of providing educational services for GT (gifted and talented) teachers.

Keywords: *gifted and talented education, teachers of gifted and talented, GT programs, foreign experience of GT education, post-graduate pedagogical education in Ukraine.*

Introduction. Importance of special training of GT (gifted and talented) teachers is recognized all over the world. Among the countries where special training is organized at different levels of higher education are the USA, Canada and the UK. The universities of these countries offer different bachelor, master and PhD programs or separate courses for GT teachers. In Ukraine, unfortunately, teachers don't receive special training for work with gifted and talented schoolchildren. Nevertheless, the problem of proper pedagogical support of this category of students is very acute. In this context it seems expedient to implement foreign experience of GT teachers training at higher education institutions.

A brief review of publications on the subject. The professional-pedagogical dimension of research on GT education is represented by studies of Ukrainian scientists on the problems of pedagogical education and professional development of teachers who work or will work with gifted children and youth in Ukraine and abroad (O. Antonova, O. Bocharova, S. Vitvytska, T. Koshmanova, N. Mukan, M. Nahach, H. Nikolai, V. Pohrebniak, N. Polikhun, A. Sbruiieva, I. Kholod and others. At the same time, special attention to the problems of GT programs implementation at HEI hasn't been paid yet.

The goal of the article is to introduce the author's program of the course "Gifted and talented education: global context" for postgraduate students (PhD) of the pedagogical universities, developed on the basis of the study of experience of provision of the educational programs for GT teachers at the US, UK and Canadian universities.

Materials and methods. In the article such methods were used: *comparative analysis* – aimed at defining common features and differences in the implementation of GT teachers training programs at British, American and Canadian universities; *scientific extrapolation* – for finding the ways of using foreign experience in Ukrainian higher education institutions and developing the program for Ukrainian GT teachers.

Results and discussion. In the USA, Canada and the UK there are different requirements for GT teacher's qualifications and training. For example, in the USA each state and in Canada each province establishes requirements for such qualification. The most general requirement is to obtain a bachelor's degree in a specific specialty, or in primary or secondary education. After that the applicant must obtain a master's degree in education of

the gifted and talented. Future teachers in the process of training to work with this category of students learn to identify the gifted and talented through interviewing students and parents and the evaluation of educational achievements. Future teachers of the gifted and talented should get the skills of planning and implementation of appropriate curriculum, the ability to test, evaluate, and distribute students according to their level of academic performance [3]. In the UK the teachers who work with gifted students as a rule get their training in the frames of special education programmes, where gifted are considered one of the category with special educational needs.

In the American universities, for example, there is a number of programs of professional training of future teachers to work with gifted and talented students (primarily at the graduate level), including "Special Education: Gifted Education", "Instruction: Gifted and Talented", "Curriculum & Instruction Gifted, Creative and Talented", "Gifted Education" and others. Considering the fact that overall programs of master training of the future teachers to work with gifted and talented students are similar, we'd like to analyze the details of one of such programs – "The Master of Education in Instruction: Gifted and Talented", introduced in Wilmington University.

This master's program provides the candidates with theoretical knowledge and practical experience necessary to improve learning for gifted and talented students and ensuring their effectiveness as teachers and school leaders in education of the gifted and talented [4].

The University website (<http://www.wilmu.edu/education/medingifted>) contains information about this program that provides for the acquisition of knowledge, abilities and skills in the framework of competences outlined in the National Gifted Education Standards, developed in 2008 by the National Association for Gifted Children, Council for Exceptional Children and the Association for the Gifted, namely:

1. *Learner Development and Individual Learning Differences* – Beginning gifted education professionals understand the variations in learning and development in cognitive and affective areas between and among individuals with gifts and talents and apply this understanding to provide meaningful and challenging learning experiences for individuals with exceptionalities.

2. *Learning Environments* – Beginning gifted education professionals create safe, inclusive, and culturally

responsive learning environments so that individuals with gifts and talents become effective learners and develop social and emotional well-being.

3. *Curricular Content Knowledge* – Beginning gifted education professionals use knowledge of general and specialized curricula to advance learning for individuals with gifts and talents.

4. *Assessment* – Beginning gifted education professionals use multiple methods of assessment and data sources in making educational decisions about identification of individuals with gifts and talents and student learning.

5. *Instructional Planning and Strategies* – Beginning gifted education professionals select, adapt, and use a repertoire of evidence-based instructional strategies to advance the learning of individuals with gifts and talents.

6. *Professional Learning and Ethical Practice* – Beginning gifted education professionals use foundational knowledge of the field and professional ethical principles and programming standards to inform gifted education practice, to engage in lifelong learning, and to advance the profession.

7. *Collaboration* – Beginning gifted education professionals collaborate with families, other educators, related-service providers, individuals with gifts and talents, and personnel from community agencies in culturally responsive ways to address the needs of individuals with gifts and talents across a range of learning experiences [4].

On the basis of study of the experience of the USA, Canada and the UK on the provision of educational services for GT teachers at the higher education institutions, highlighted by the author in a number of studies [1; 2], we have developed a course “Gifted and talented education: global context” for postgraduate students (PhD) of the pedagogical universities (specialties 01 Education: 011 Educational sciences, 014 Secondary education, 015 Professional education, 016 Special education, 017 Physical culture and sport; 03 Humanities: 035 Philology; 09 Biology: 091 Biology), which was implemented in Sumy state pedagogical university named after A. S. Makarenko. The course consists of 3 credits (90 hours).

The purpose of the course is to form the comparative-pedagogical competence of a researcher – highly qualified specialist who has a high level of readiness for professional activity in the field of science and education.

The tasks of the course:

1. Formation of a system of knowledge on the theoretical and methodological foundations of gifted and talented education, its factors and trends of development in the global and regional contexts.

2. Formation of the system of skills in using modern methodology, methods and techniques of comparative-pedagogical research in the process of preparation of the dissertation work, its approbation and further professional activity.

3. Development of a system of skills for distinguishing the actual problems of GT education development; interpretations of comparative-pedagogical studies, estimation of their application possibilities and possible risks of their introduction in the domestic educational space, clarification and proper formulation of the prospects for further research in the field of gifted and talented education.

As a result of studying the discipline, the postgraduate student must *know*:

- theoretical and methodological foundations of GT education as branches of scientific knowledge;

- factors (socio-political, socio-economic, scientific-technological, cultural-historical) of development of gifted and talented education in conditions of knowledge society;

- trends of innovative development of gifted and talented education in the developed countries and in Ukraine;

be able to:

- conduct critical analysis and evaluation of modern scientific achievements in the field of GT education;

- generate new ideas in solving research tasks, including those in interdisciplinary areas;

- search, process, analyze and contextualize a large amount of scientific information from different sources, interpret the results of comparative and pedagogical research;

- navigate in information and Internet sources on gifted and talented educational issues, work with library funds, and critically treat the information received;

- have ICT culture, realize the values of subjective position in the information space;

- use modern methods and technologies of scientific communication in Ukrainian and English;

- design and implement an individual scientific trajectory, apply the principles of scientific self-organization, own research style;

- work in a scientific group, adhering to ethical norms of professional activity;

- understand modern methodology and methods of scientific-pedagogical research, in particular using the latest information and communication technologies;

- analyze and compare phenomena and processes taking place in the education of gifted and talented students in different countries;

- analyze, compare the theoretical views of researchers on the processes and phenomena taking place in GT education in different countries and in the world as a whole;

- analyze the consequences of development of the educational processes, the difference between educational phenomena that are universal, special and individual;

- assess the impact of socio-political, socio-economic, scientific, technical, and cultural-historical factors on the development of gifted and talented education of different countries and the world as a whole;

- express their own point of view in oral and written form in Ukrainian and English on trends in the development of gifted and talented education that are observed in different regions of the world and Ukraine.

The program of the discipline “Gifted and talented education: global context” includes three sections.

Section I. Theoretical and methodological foundations of GT education.

Unit 1. Education of gifted and talented as a branch of scientific knowledge: modern conceptual approaches.

Unit 2. Theoretical and methodological approaches to the study of the nature of giftedness.

Unit 3. The essence and structure of giftedness.

Section II. Pedagogical support of gifted and talented children and youth at different stages of training.

Unit 4. Methods of identification of gifted and talented at different stages of training.

Unit 5. Creation of an environment of gifted and talented support within the general and extracurricular education institutions.

Unit 6. Differentiation of learning of talented and talented students.

Unit 7. Psychological-pedagogical support of gifted and talented children and youth.

Section III. Modern trends of innovative development of GT education.

Unit 8. Ensuring quality of GT education on the principles of equality and justice.

Unit 9. Trends of GT education technologization.

Unit 10. Trends of higher GT education development.

Unit 11. Educational policy of international organizations in the field of GT education.

The structure of the course is presented in table 1.

Table 1. The structure of the course “Gifted and talented education: global context”

Sections and units	Number of hours										
	Full time					Part time					
	Total	including				Total	including				
		Lectures	Practical classes	Laboratory works	Consultations		Independent work	Lectures	Practical classes	Laboratory works	Consultations
Section I. Theoretical and methodological foundations of GT education											
Unit 1. Education of gifted and talented as a branch of scientific knowledge: modern conceptual approaches	8	2	-	-	-	6					
Unit 2. Theoretical and methodological approaches to the study of the nature of giftedness	7	1	2	-	-	4					
Unit 3. The essence and structure of giftedness	7	1	2	-	-	4					
Section II. Pedagogical support of gifted and talented children and youth at different stages of training											
Unit 4. Methods of identification of gifted and talented at different stages of training	7	1	2	-	-	4					
Unit 5. Creation of an environment of gifted and talented support within the general and extracurricular education institutions	7	1	2	-	-	4					
Unit 6. Differentiation of learning of talented and talented students	7	1	2	-	-	4					
Unit 7. Psychological-pedagogical support of gifted and talented children and youth	6		2	-	-	4					
Section III. Modern trends of innovative development of GT education											
Unit 8. Ensuring quality of GT education on the principles of equality and justice	6	-	2	-	-	4					
Unit 9. Trends of GT education technologization	6	-	2			4					
Unit 10. Trends of higher GT education development	6	-	2			4					
Unit 11. Educational policy of international organizations in the field of GT education	7	1	2			4					
Independent work	16		2			14					
Total hours	90	8	22			60					

The course “Gifted and talented education: global context” is optional. It is taught at 4 semester (2 year of training). It gives young Ukrainian researchers the opportunity to get acquainted with such sphere as GT education, deepen knowledge on the nature of giftedness and theoretical-methodological and practical foundations of GT education.

Conclusions. We hope that proposed program will be implemented in other Ukrainian universities and it will

become the beginning of the GT teachers’ education in our country, because in order not to leave behind our future national elite – gifted and talented students – it is necessary to have enough knowledge on the nature and modern concepts of giftedness, methods and technologies of GT students’ identification, special educational services provision, which can be gained in the process of special training.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бойченко, М. А. Програми професійної підготовки майбутніх учителів до роботи з обдарованими і талановитими школярами в університетах США, Канади та Великобританії // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 2015, 1 (45), С. 10–17.
2. Бойченко, М. А. Підготовка майбутніх учителів до роботи з обдарованими учнями у вищих навчальних закладах США, Канади та Великої Британії // Вісник Черкаського університету. Серія Педагогічні науки. Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького. Черкаси, 2016, 2, С. 18–23.
3. Gifted and Talented Teacher Career. Teacher Certification Degrees. Retrieved from: <http://tcd.wpengine.netdna-cdn.com/careers/gifted-talented-teacher/>
4. Instruction: Gifted and Talented: Master of education. Wilmington University. Retrieved from: http://www.wilmu.edu/education/medingifted_admission.aspx

REFERENCES

1. Boychenko, M. A. Programs of the future teachers' professional training to work with gifted and talented students at universities in the USA, Canada and UK // Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies, 2015, 1 (45), P. 10-17.
2. Boichenko, M. A. Training future teachers to work with gifted students in higher education institutions of the USA, Canada and the UK // Bulletin of Cherkasy University. Series Pedagogical Sciences. Cherkasy National University named after Bogdan Khmelnytsky. Cherkasy, 2016, 2, P. 18-23.

ОТ программы в образовании учителей в Украине: внедрение зарубежного опыта**М. А. Бойченко**

Аннотация. В статье раскрывается авторская программа курса «Образование одарённых и талантливых: глобальный контекст» для аспирантов педагогических вузов (специальностей 01 Образование: 011 Науки об образовании, 014 Среднее образование, 015 Профессиональное образование, 016 Специальное образование, 017 Физическая культура и спорт; 03 Гуманитарные науки: 035 Филология; 09 Биология: 091 Биология), разработанная и внедренная в Сумском государственном педагогическом университете имени А. С. Макаренко на основе изучения зарубежного опыта (в частности, США, Великобритании и Канады) предоставления образовательных услуг учителям ОТ (одарённых и талантливых).

Ключевые слова: образование одарённых и талантливых, учителя одарённых и талантливых, ОТ программы, зарубежный опыт ОТ образования, последипломное педагогическое образование в Украине.

Реалізація інноваційних підходів навчання у вищій школі України засобами інформаційно-комунікаційних технологій

Е. В. Босва

ЗВО «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського», Одеса, Україна
Corresponding author E-mail: taniakrupenev@gmail.com

Paper received 25.04.18; Accepted for publication 30.04.18.

<http://doi.org/10.31174/SEND-PP2018-163VI67-04>

Анотація. У статті йдеться про застосування комп'ютерних технологій у системі сучасної освіти. Доведено, що дистанційні технології дозволяють розширити можливості очної освіти, збільшивши взаємну доступність віддалених студентів, викладачів, спеціалістів, а також інформаційних масивів і, що особливо специфічно, – віртуальних освітніх об'єктів. Дистанційна освіта – це практика, яка поєднує викладача, студента, а також джерела, розміщені в різних географічних регіонах, за допомогою спеціальної технології, що дозволяє здійснювати взаємодію. З'ясовано, що поява дистанційної освіти не є випадковою, це закономірний етап розвитку та адаптації освіти до сучасності, що є перспективним засобом отримання знань різними категоріями студентів. Досвід сучасного дистанційного навчання показує його величезні переваги, адже основною ціллю віртуальної освіти, як і освіти взагалі, є виявлення та досягнення людиною свого призначення у реальному світі, який поєднується з його віртуальними та іншими можливостями. Встановлено, що з появою дистанційної освіти теоретична педагогіка та освітня практика збагатилися новими поняттями та термінологією. Поєднання новітніх інформаційних технологій, сучасного програмного забезпечення та участь викладача є запорукою здобуття якісної вищої освіти. З'ясовано, що використання комп'ютерних технологій у дистанційному навчанні підвищує комп'ютерну грамотність працівників освіти, сприяє збільшенню кількості користувачів глобальної мережі Інтернет та використанню її інформаційних ресурсів для навчання, що є безумовно позитивним моментом у розвитку України.

Ключові слова: дистанційна освіта, віртуальний клас, освітній процес, електронні видання, комп'ютерні навчальні системи.

Доведено, що дистанційні технології дозволяють розширити можливості очної освіти, збільшивши взаємну доступність віддалених студентів, спеціалістів, а також інформаційних масивів і, що особливо специфічно, – віртуальних освітніх об'єктів. Основна ж ціль віртуальної освіти, як і освіти взагалі, – це виявлення та досягнення людиною свого призначення у реальному світі, який поєднується з його віртуальними та іншими можливостями. Педагогіку, яка відповідає віртуальній освіті, у значній мірі слід вважати ситуативною, оскільки особливості її застосування визначаються кожен раз конкретними умовами навчання і тою віртуальною освітньою ситуацією, яка існує тільки у даному просторі, у даний час, між даними суб'єктами та об'єктами освіти. Необхідність розробки ситуативної педагогіки, як і віртуальної дидактики, впливає з потреби у конкретному інструментарії для організації віртуальних освітніх процесів.

Значний внесок у вирішення проблем комп'ютерних технологій в навчанні зробили вітчизняні та зарубіжні вчені: Г. Громов, В. Гриценко, О. Агапова, С. Пейперт, Г. Клейман, Б. Сендов, Б. Хантер. Висвітлення проблем, пов'язаних з використанням сучасних інформаційних та комп'ютерних технологій у навчальному процесі, започатковано і розвинуто в фундаментальних роботах учених: Р.Вільямса, Б.Гершунського, В.Глушкова, А.Єршова, К. Макліна, Ю. Машбиці.

У даний час, значно збільшилася роль інформаційних технологій в житті людей. Сучасне суспільство включилося в загальноісторичний процес, званий інформатизацією. Цей процес включає доступність будь-якого громадянина до джерел інформації, проникнення інформаційних технологій в наукові, виробничі, суспільні сфери, високий рівень інформаційного обслуговування. Процеси, що відбуваються у зв'язку з інформатизацією суспільства, сприяють не тільки прискоренню науково-технічного прогресу, інтелектуалізації всіх видів людської діяльності, а й створенню якісно нового інформаційного середовища соціуму, що забезпечує розвиток творчого та професійного потенціалу людини [2: 546].

На сучасному етапі в багатьох навчальних закладах розробляються і використовуються як окремі програмні продукти навчального призначення, так і автоматизовані навчальні системи (АНС) з різних навчальних дисциплін. АНС включають в себе комплекс навчально-методичних матеріалів, комп'ютерні програми, які керують процесом навчання [1: 15].

Як зазначає Р.Гуревич, сучасні інформаційно-комунікаційні технології забезпечують доступ до високоякісних баз даних, розширюють можливість учнів і студентів у сприйманні складної інформації. Автор підкреслює, що шляхами здійснення інформатизації освіти є побудова індивідуальних модульних навчальних програм різних рівнів складності залежно від конкретних потреб, використання можливостей Інтернету, упровадження дистанційного навчання, створення електронних підручників [3: 61].

Досвід сучасного дистанційного навчання показує його величезні переваги:

1. Не дивлячись на велику відстань між викладачами та студентами, спілкування між ними відбувається живо та оперативно, у дохідливій та привабливій формі.

2. Процес навчання став цікавим для студентів; приваблива сила комп'ютера примушує їх забувати про труднощі запитань; вони активно і швидко намагаються вирішити завдання, щоб швидше отримати нові.

3. Можливість "засвітитися" на весь світ примушує їх критично і об'єктивно оцінювати свої знання та можливості; вони мимоволі "підтягуються", дізнаються багато нового, привчаються до сміливості та самостійності у роботі.

4. Робота окремих студентів над черговим завданням вносить пожвавлення і різноманітність у повсякденне життя; питання чергової номінації обговорюються багатьма студентами, які навіть не беруть участі безпосередньо в курсах.

5. Навчання стало комплексним і творчим. Щоб відповісти на одне найкоротше запитання, недостатньо заглянути до якого-небудь підручника. Часто готової відповіді немає ні в яких джерелах - її доводиться ство-

рювати самому, напружувати свій мозок.

Успіх дистанційного проекту залежить від багатьох чинників - ідеї проекту, його привабливості, продуманості, технологічності, адміністрування та багатьох інших причин.

Одна з найважливіших ролей у проведенні проектів випадає навіть не на автора, а на локальних координаторів (тьюторів) - батьків студентів, вчителів, старших товаришів, які беруть на себе відповідальність за проведення проектів на місцях - в університеті, клубі, вдома та ін. Саме завдяки чіткій організації їх роботи, продуманості дій та емоційній підтримці учасники проекту досягають своїх результатів: виконують дослідження, створюють творчі роботи, вчаться працювати з комп'ютерними програмами, беруть участь у телеконференціях і chat-дискусіях, вирішують багато технічних та організаційних проблем.

Часто від вмілої роботи локального координатора залежить те, які позитивні чи негативні - емоції отримають студенти від участі в проекті. Саме від їх уважного, навіть педантичного ставлення до технічних вимог та методичних вказівок, залежить успіх студентів. Уміння показати студентам значення проекту, допомогти у раціональній організації своєї роботи і аналізі її результатів, і головне - організувати нагородження переможців, - все це належить до обов'язків локального координатора. Ідея застосування комп'ютера в навчальному процесі виникла у межах концепції програмованого навчання. Його переваги розглядалися головним чином у розширенні можливостей індивідуального навчання. Спочатку розробка навчальних систем здійснювалася у великих наукових та навчальних центрах. До теперішнього часу майже всі створені у 60-ті роки навчальні системи втратили своє практичне значення. Але вони стимулювали інтерес до комп'ютерного навчання, активізували роботу зі створення навчальних систем. Розробка ефективних навчальних систем вимагала рішення дуже і складних психолого-педагогічних проблем. Вчителі могли використовувати комп'ютери у процесі навчання тільки за допомогою програмістів, а ті, як правило, не мали достатніх знань у сфері психології та педагогіки. Так тривало до початку 70-х років, коли різко зросла кількість комп'ютерів, які випускаються, та стала знижуватися їх вартість. Все це супроводжувалося плутаниною у сумісності програмного забезпечення комп'ютерів різних систем, що також укріпило напружене ставлення до розвитку комп'ютерного навчання педагогічної власності. На початку 80-х років настав новий етап застосування комп'ютерів у сфері освіти. Це пов'язано з появою недорогих, зручних в експлуатації персональних комп'ютерів, які змінили уявлення про комп'ютер, як про складний механізм, працювати з яким можуть лише вибрані.

Відмінною особливістю сучасного етапу комп'ютерного навчання є підвищений інтерес до його теоретичного обґрунтування, а звідси зростання кількості досліджень психолого-педагогічних проблем навчання за допомогою комп'ютера. З'явилися нові теорії навчання, причому деякі з них спеціально орієнтовані на комп'ютер.

Організаційно будь-яка, в тому числі і комп'ютерна технологія навчання обов'язково повинна містити і традиційні форми викладача і студентів [4]. Ефективність застосування комп'ютера у навчальному процесі у знач-

ній мірі залежить від якості навчальних програм. При всій різноманітності способів, які застосовуються, та прийомів можна виділити два підходи до їх складання. Для одного характерна опора на наукову теорію, для іншого - на так званий здоровий глузд, тобто інтуїтивні, часто недостатньо усвідомлені уявлення про процес навчання та індивідуальний досвід, набутий розробниками у процесі викладацької роботи. Привабливо було б з'єднати ці підходи в один, який опирався б, з одного боку, на науково обґрунтовану теорію, а з іншого, - практику навчання. Але наукові знання не є продуктом індивідуального досвіду і навіть часто суперечать йому, а тому вчителі ставляться до них з недовірою, вважаючи ризикованим будувати на них свою поведінку. Ця обставина є психологічним бар'єром, який ускладнює використання результатів наукових досліджень. Відсутність у розробників психолого-педагогічної підготовки, в основному, пояснюється недостатньою ефективністю навчальних програм.

Викладачеві необхідно повною мірою оволодіти принципами комп'ютерних інтерактивних технологій, щоб використовувати їх в навчальному процесі, знати принципи розробки та використання електронних дидактичних матеріалів. Основними принципами використання електронних дидактичних матеріалів можна вважати наступні:

- наочність: ілюстрування процесу або явища дозволяє найбільш міцно закріпити отримані теоретичні знання, підвищує ефективність навчального матеріалу;
- проблемність: студенти, вирішуючи конкретні завдання, повинні на практиці застосувати знання, але й самостійно освоїти нові, тобто різноманітніше вивчати навчальний матеріал;
- індивідуальна спрямованість: матеріал підбирається з урахуванням досягнутого рівня студентів, диференціюючи їх складність, темп засвоєння і кількість;
- доступність: дидактичний матеріал не повинен бути як занадто складним, так і надмірно спрощеним, в іншому випадку це призводить до зниження мотивації у студентів;
- структурованість: матеріал не лише ілюструє і визначає однозначність рішення задачі, але і дозволяє виробляти варіанти оптимальних стратегій поведінки в залежності від початкових умов [5:83].

Виходячи з цих принципів, можна виділити наступне: демонстрація і імітація декількох варіантів залежно від початкових заданих умов; звільнення навчального часу за рахунок можливості обробки комп'ютером трудомістких і рутинних робіт з аналізу результатів навчання студентів. Слід зазначити, що деякі педагоги неоднозначно оцінюють роль комп'ютера в навчальному процесі. Відзначається їх негативний вплив на здоров'я і психіку студентів, зайва наочність призводить до зниження абстрактного мислення, захопленість до ігрового (віртуального) процесу не дає уявлення про реальність явищ та їх наслідки і т.д. Це зайвий раз підкреслює, що комп'ютерні інноваційні технології є всього лише інструментом навчального процесу, головним залишається викладач, який зобов'язаний грамотно і доцільно використовувати сучасні інформаційні технології [5:84].

Звичайно, існують досить ефективні навчальні програми, створені на основі особистого досвіду розробників. Але вони швидше виняток, а не правило. Комп'ютерне навчання означає створення нових технологій, за-

провадження яких у масовому порядку можна забезпечити, тільки вибудовуючи їх на науковій основі. Розробка теоретичних основ комп'ютерного навчання - це справа перш за все спеціалістів з педагогічних наук, у тому числі й педагогічної психології. Коли говорять про розробку теоретичних основ, мають на увазі створення або загальної психологічної теорії навчання, або спеціальної теорії комп'ютерного навчання. В останні десятиліття за кордоном з'явилося достатньо багато психологічних теорій навчання, які умовно можна розбити на три групи:

перша, яка базується на біхевіоризмі (з англ. behaviour - поведінка). Розглядає психічну діяльність людини тільки на основі реакцій поведінки на вплив зовнішнього середовища. У класичній формі ігнорується соціальна природа студента і такі поняття як свідомість, мислення та воля.

друга, яка базується на когнітивній психології. Намагається пізнати та врахувати психологічну характеристику студента.

третья, яка базується на теорії "здорового глузду" (іноді її називають "артистичною"). Констатують інтуїтивні уявлення про навчання, які виробляються на основі особистого та колективного досвіду викладацької діяльності.

Навчання з психологічної точки зору є видом групової діяльності, який поєднує два види діяльності: власне та, що навчає (керуючу) та навчальну. Суб'єкти цих видів діяльності вирішують різні завдання: перший - дидактичні (теорія освіти, навчання, виховання в процесі навчання), студенти - навчальні. Ці завдання є у певній взаємодії (навчальне завдання є компонентом навчальної діяльності), але у структурі цих видів діяльності займають не однакове місце.

Отже, механізмом навчання є управління навчальною діяльністю, а не засвоєння знань чи пізнавальна діяльність. Засвоєння знань відбувається у різноманітних видах діяльності від ігрової до виробничої. У навчальній діяльності засвоєння знань є прямим її продуктом, а в інших видах діяльності воно є продуктом побічним. Крім цього, навчальна діяльність передбачає засвоєння не тільки знань, але й відповідних розумових дій, завдяки яким і відбувається засвоєння.

Із сказаного видно, що найточніше трактування навчання – це розгляд його як управління навчальною діяльністю, включаючи управління засвоєнням знань, пізнавальним процесом, формуванням здібностей, розвитком студентів та ін.

Економічна ефективність дистанційної підготовки забезпечується за рахунок: зведення до мінімуму кількості потрібних навчальних приміщень та витрат на обслуговування цих приміщень; використання найдешевшого та швидкодіючого виду електронного зв'язку для спілкування зі студентом; відсутності спеціальних приміщень для роботи викладачів. Віртуальний університет має необмежені можливості розвиватися у бік розширення кількості студентів, у бік збільшення кількості спеціальностей, з яких ведеться навчання і у бік збільшення кількості послуг, які надаються учням.

Перехід до інформаційного суспільства кардинально змінює положення системи освіти у суспільстві. Сучасному суспільству необхідна масова якісна освіта, спроможна забезпечити зростаючі потреби до споживача та виробника матеріальних та духовних благ. Тому поява

дистанційної освіти (ДО) не випадкова, це закономірний етап розвитку та адаптації освіти до сучасних умов.

ДО - це практика, яка поєднує викладача, студента, а також джерела, розміщені в різних географічних регіонах, за допомогою спеціальної технології, що дозволяє здійснювати взаємодію. В основному, в ДО існує два підходи в забезпеченні підтримки навчання - розширення і трансформація. Модель розширення має місце тоді, коли викладач проводить урок, що технологічно мало відрізняється від традиційного, розширюючи його до інших просторових і часових рамок. Модель трансформації характеризує такі форми організації ДО, які не імітують традиційну освіту, а являють собою дещо нове, специфічно пов'язане з технологіями відповідного зв'язку.

Програми ДО не обов'язково є прикладами точної відповідності тієї чи іншої моделі, проте знання відмінностей між моделями важливе для розуміння проблем психологічного і викладацького порядку, з яким зустрічається ДО. Крім того ДО привносить в теоретичну педагогіку та освітню практику нові поняття та терміни: віртуальний клас (група), підтримки освіти (підтримка студентів), учбові телекомунікаційні проекти, зворотній зв'язок, діалогова технологія, комп'ютерний зв'язок, телеконференція, координатор, модератор, фасилітатор телекомунікаційного проекту (телеконференції) та ін. Мультимедійні технології дозволяють поєднувати текст, графіку, фото, аудіо- та відео-інформацію і вносять, як зазначає Р.Гуревич, певну організацію у психічну діяльність студентів та створюють сприятливі умови для концентрації, переключення та розподілу їхньої пам'яті [3: 86].

В освітньому процесі дистанційного навчання (ДН) використовують як інноваційні так і традиційні засоби навчання: комп'ютерні навчальні системи у звичайному та мультимедійному варіантах; навчально-інформаційні аудіо та відео матеріали; лабораторні дистанційні практики; віртуальні мультимедійні тренажери та електронні тексти; електронні видання, електронні бібліотеки з віддаленим доступом; бази даних та бази знань з віддаленим доступом; друкарські видання. Комп'ютерні технології використовують для підвищення ефективності усіх форм навчання.

Комп'ютерні навчальні системи - комп'ютерні комплекси з програмними засобами навчального призначення, які дозволяють: індивідуалізувати підхід і диференціювати процес навчання; контролювати рівень засвоєння матеріалу, із діагностикою помилок та зворотнім зв'язком з першоджерелом; забезпечити самоконтроль та корекцію навчально-пізнавальної діяльності; демонструвати візуальну навчальну інформацію, моделювати та імітувати процеси і явища; проводити лабораторні роботи, експерименти і досліди в умовах віртуальної реальності; формувати досвід прийняття оптимальних рішень; підвищити інтерес до процесу навчання, використовуючи ігрові ситуації; скоротити час на трудомісткість та довготривалі обрахунки результатів практичних досліджень. Основним для успішного впровадження ДН є людський фактор. Якісне ДН можливе лише тоді, коли в даному навчальному закладі є якісне традиційне навчання. Тільки спираючись на високоякісний викладацький склад можна забезпечити зміст навчання, що відповідає світовим стандартам. Наступним за значимістю є технологічний фактор. Розробка електрон-

них видань можлива лише при наявності в навчальному закладі відповідних інформаційних технологій (пакетів програм) і досвідчених спеціалістів в галузі їх застосування.

Отже, телекомунікаційне забезпечення в системі освіти активно впливає на зміст, організацію та методи самостійної роботи тих, що навчаються. Воно розширює можливості, підвищує рівень та якість традиційного навчання. Для системи ДО наявність якісного телекому-

нікаційного забезпечення є найважливішою умовою стійкого функціонування системи. Крім того використання комп'ютерних технологій в ДН підвищує комп'ютерну грамотність працівників освіти, сприяє збільшенню кількості користувачів глобальної мережі Internet та використанню її інформаційних ресурсів для навчання, що є безумовно позитивним моментом в розвитку нашої країни.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондаренко В.В. Современные педагогические технологии как объективная потребность [Текст] / В.В. Бондаренко, М.В. Ланских. – Харьков: ХНАДУ, 2011. – 146 с.
2. Горбунова Л.И. Использование информационных технологий в процессе обучения [Текст] / Л. И. Горбунова, Е. А. Субботина // Молодой ученый. – 2013. – №4. – С. 544-547.
3. Гуревич Р.С. Информационно-коммуникационные технологии в навчальному процесі і посібник для педагогічних працівників, студентів педагогічних вищих навчальних закладів / Р.С. Гуревич, М.Ю. Кадемія. – Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2002. – 116 с.
4. Івашук К.О. Інформаційно-комунікаційні технології – як сучасний засіб в освіті [Електронний ресурс] / К.О. Івашук // Класна оцінка : освітній портал. Режим доступу : <http://klasnaocinka.com.ua/ru/article/informatsiino-komunikatsiini-tekhnologiyi--yak-suc.html>.
5. Тихобаев А.Г. Интерактивные компьютерные технологии обучения / А.Г. Тихобаев // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2012. – № 8 (123). – С. 81-84.

REFERENCES

1. Bondarenko, V. (2011). *Modern Pedagogical Techniques as an Objective Need*. Kharkiv: KhNADU.
2. Gorbunova, L. (2013). Use of information technology in the educational process. *Young Scientist*, 4, 544-547.
3. Gurevich, R. (2002). *Information and communication technologies in the educational process* Vinnytsya: "Vinnytsya".
4. Ivashchuk K. Information and communication technologies as a modern means in education // *Class rating: an educational portal*. Retrieved from: <http://klasnaocinka.com.ua/en/article/informatsiino-komunikatsiini-tekhnologiyi-yak-suc.html>.
5. Tykhobayev, A. (2012) Interactive Computer Training Technologies. *Tomsk State Pedagogical University Journal*, 8 (123), 81-84.

Implementation of innovative methods of training in higher school of Ukraine with use of information and communication technologies

E. V. Boyeva

Abstract. The article deals with the use of computer technologies in the system of modern education. It is proved that distance learning technologies allow expanding the possibilities of full-time education, increasing the mutual accessibility of remote students, teachers, specialists, as well as information and virtual educational facilities. Distance education is a practice that unites a teacher, a student, as well as the sources located in different geographical regions, using a special technology that allows for interaction. It is established that the emergence of distance education is not accidental, it is a natural stage of development and adaptation of education to the present and it is a promising means of acquiring knowledge by various categories of students. The experience of modern distance learning shows its huge advantages, yet, the main goal of virtual education, as well as education in general, is to identify and achieve a person's mission in the real world that is combined with his virtual and other possibilities. It is established that with the advent of distance education, theoretical pedagogy and educational practice were enriched with new concepts and terminology. The combination of the latest information technologies, modern software and the participation of the teacher is the key to obtaining a quality higher education. It is proved that the computer technologies usage in distance learning increases the computer literacy of educators, contributes to the increase in the number information resources users, is certainly a positive aspect of the development of Ukraine.

Keywords: distance education, virtual class, educational process, electronic publications, computer training systems.

Реализация инновационных методов обучения в высшей школе Украины с использованием информационно-коммуникационных технологий

Э. В. Боева

Аннотация. В статье говорится о применении компьютерных технологий в системе современного образования. Доказано, что дистанционные технологии позволяют расширить возможности очного образования, увеличив взаимную доступность отдаленных студентов, преподавателей, специалистов, а также информационных массивов и, что особенно специфично, – виртуальных образовательных объектов. Дистанционное образование – это практика, которая объединяет преподавателя, студента, а также источники, расположенные в различных географических регионах, с помощью специальной технологии, позволяющей осуществлять взаимодействие. Установлено, что появление дистанционного образования не случайно, это закономерный этап развития и адаптации образования к современности, является перспективным средством получения знаний различными категориями студентов. Опыт современного дистанционного обучения показывает его огромные преимущества, ведь основной целью виртуального образования, как и образования вообще, является выявление и достижение человеком своего назначения в реальном мире, который сочетается с его виртуальными и другими возможностями. Установлено, что с появлением дистанционного образования теоретическая педагогика и образовательная практика обогатились новыми понятиями и терминологией. Сочетание новейших информационных технологий, современного программного обеспечения и участие преподавателя является залогом получения качественного высшего образования. Доказано, что использование компьютерных технологий в дистанционном обучении повышает компьютерную грамотность работников образования, способствует увеличению количества пользователей глобальной сети Интернет и использованию ее информационных ресурсов для обучения, является безусловно положительным моментом в развитии Украины.

Ключевые слова: дистанционное образование, виртуальный класс, образовательный процесс, электронные издания, компьютерные обучающие системы.

The theory of cognitive visualization and its strategies

I. E. Churichkanich

Sumy state pedagogical university named after A. S. Makarenko

Paper received 19.04.18; Accepted for publication 26.04.18.

<http://doi.org/10.31174/SEND-PP2018-163VI67-05>

Abstract. The paper introduces the clue strategies of cognitive visualization theory reflected in leading technological methods of educational activity concepts. The pedagogical aspect of introducing cognitive graphics into the process of learning and the key problems of computerization process are taken into consideration in the article. The further investigation and implementation of new technological methods based on the theory of cognitive visualization will make learning a more effective and creative process.

Keywords: *the technology of supporting facilities, the technology of increasing the density of information, the technology of conceptual core, the technology of algorithmization, the technology of multicode.*

Introduction. The emergence of an independent Ukrainian state, its progressive economic development, the strengthening of the foundations of civil society require the highly effective educational system that is adequate to these ambitious goals.

It should be taken into account that as in the whole modern world, the importance of education as the key factor in the formation of an entirely new quality of the economy and public life increases with the development of the state.

The quality of life and educational potential of the Ukrainian society is determined by the level of culture of the population, its ideological orientation and spiritual development, the ability to receive and use the necessary information systematically.

We are in the sea of information that can not be systematized, turned into practical knowledge without innovative programs in the system of education.

It should be mentioned that the search for the most effective methods capable of significantly improving the quality of education is a process is now being pursued in various fields of pedagogical science.

The activation of the students learning ability on the basis of the technology of cognitive visualization of pedagogical objects is one of the clue methods aimed at solving actual pedagogical tasks.

Analysis of relevant research. It is known that in ancient times in Egyptian and Minoan hieroglyphic writing was noticed the successful use of primary cognitive-graphic models in a simplified form. The pictograms of this nature were found in Indonesia and Egypt. The investigation of the foregoing written sources was the key goal of the following scientists (S. Craft, R. Gregory, D. Hambling, L. Richardson, V. West and others) [1, p. 238].

In the theory of schemes of R. Anderson and F. Bartlett and also in frame theory of F. Folker and M. Minsky at the present stage, cognitive visualization is seen as the transfer of certain thought images from the internal plan into the external one during the process of cognitive activity.

Such well-known scientists as M. Chocnakov, K. Blutter, E. Tafty, N. Holmes, D. Wang, R. Kosara, S. Balmer, A. Kairo etc. study various aspects of modern cognitive-graphic theory.

The aim of the article is to scientifically substantiate the theoretical and methodological foundations of the potential of cognitive visualization as the basis for intensifying learning activity.

The methods of investigation are: analysis, synthesis, induction, deduction, abstraction.

Results. It should be taken into account that the verbal channel of information processing absolutely does not provide thickening and consolidation of information blocks. This task can be solved only by means of graphic constructions because information processing and concentration of ideas is usually executed by cognitive structures only at visual support.

The strategies of development of cognitive-visualization theory are different and express themselves in educational technologies that reflect the essence of leading technological methods of educational activity concepts.

Let us consider the most substantial and interesting of them.

The technology of supporting facilities is based on creation of supporting compendia, complicated blocks of frame type, mental representations, methods of graphic support of boolean operations and educational activity.

The technology helps studying to form the stereotypes of productive activity for the transfer of necessary knowledge in a new cognitive situation, to reproduce information without a book, to concentrate large volume of knowledge.

The technology of increasing the density of information includes the methods of compression, enlargement of didactic units, rolling up of knowledge in the system of coordinates etc.

The following technology simplifies work with texts, structuring semantic units in mental models, condensing educational knowledge through schematization.

The technology of conceptual core is built on semantic fractals meaningful generalizations, schemes, categorical-semantic concepts.

The technology mentioned above promotes optimization of methods for processing large amounts of information in the shortest possible time. It allocates internal links, theoretical images obtained through mental operations with abstract objects, it also units logically heterogeneous parts into a whole at a new level of generalization. On the other hand this technology helps to reverse the analytical process of defragmentation. It is also the basis for the formation of knowledge invariants, represented in the logical-semantic models that allow to roll up whole concepts to signs, symbols and deploy learning knowledge in verbal form.

The technology of algorithmization of educational and cognitive actions which is realized in visual media by gradual formation of integral knowledge images based on the separation of elements and the relationships between them. In this technology frame structures are often used. They

help to identify the operational component in training, they also give a set of instructions for performing certain operations, form a stereotype of actions in a standard situation.

The technology of multicode is based on simultaneous use of different forms of information designation with the help of various verbal, multimedia, visual, social-behavioral materialized codes such as pictograms, graph schemes, didactic transformers etc.

The technology described above operates with the concepts of encoding, transcoding and decoding of information. Let us consider these concepts in more detail and scrupulously.

The concept of encoding is understood as a certain process of transforming new information with the help of adequate means of perception: specific signals and the mapping model of information.

The inverse process of interpreting the necessary information, implemented on the basis of logical associations, is interpreted as transcoding.

Semantic changes at a qualitatively higher level, changing the coding system with the conversion of one system of signals to another is decoding.

The above-mentioned technology of multicode is used in the theory of frames, when constructing abstract summaries, structural-logical schemes, logical-semantic models.

The pedagogical aspect of introducing cognitive visualization into the process of learning is no less important. It should be mentioned that the implementation of the cognitive visualization theory is inextricably linked with the problem of computerization of any educational institution.

The ability to compose visual and other complex images significantly increases the throughput of the information channels of the learning process. The programmability of the computer, its dynamic adaptability contribute to the individualization of the learning process, preserve its integrity.

It should be taken into account that the internal formalization of the computer work, the fundamental knowledge ability of the learning strategies contribute to greater awareness of the learning process, increase its intellectual and logical levels.

The process of learning with the use of computer graphics must comply certain didactic principles, which should be considered in detail.

The principle of interactive visibility. Computer visibility allows any learner to see what is not always possible in real life by using sensitive instruments. The picture in the book makes it possible to simply see the object or phenomenon in a more detailed form, whereas with the objects presented in computer form it is possible to carry out many operations, to study the dynamics of the development of a particular phenomenon or Object.

The principle of individual computer accessibility is understood as an opportunity to achieve the average student's learning goals.

This principle is based on the presence in the computer of the variable paths of the training course, the various speeds of the training material, the presence of hints, the necessary auxiliary explanations for additional tasks. The computer should be set up to constantly monitor and support the motivation of each student, regardless of his level of preparation and individual abilities.

The principle of computer systemic character is built on the ability to organize educational material. Regardless of the complexity of the learning objectives, the process of studying the material must be organized systematically, in a certain sequence. The order of the issuance of training fragments of information by the training program of the computer, the definite construction, adjustment of the most effective sequence of exercises in the individual work of the trainee in intellectual educational complexes is ensured by the principle of computer systemic character.

The principle of the strategist education. A strategist considers objects and phenomena in their interconnection, he is able to independently study new material, he is ready to develop, to complement his knowledge, is aimed at constant self-development.

The trained strategist, depending on the theoretical level of the course, the complexity of concepts studied, is set the main goals and objectives of the training, and he implements them himself with the help and guidance of the computer.

The principle of dialogue between a learner and a computer. The computer, according to this principle, affects the cognitive activity of a person. Educational computer programs should be designed not to replace a person in virtually all spheres of mental activity, but to increase the student's ability to process and perceive information, and to transform the mental activity of the learner.

All didactic principles in-process with computer graphics must be interrelated and interdependent to ensure the most effective work within "the student-computer scheme".

But the introduction of the cognitive visualization theory in educational system is based not only on pedagogical, but also on financial aspects, since it is inextricably linked with the computerization of educational institutions.

All over the world science refers to the costs of development. We regard it as spending budget. Since science and education in our country are not a priority, the industry is financed by a residual principle. This practice for twenty five years had led to large losses. Intellectual losses – more than 200 thousand people left the country", – said Natalia Shulga – the expert of the Reanimation reform package: "Science. Technology. Innovations" [3].

"Now the schools in Kiev are in a more successful condition. They began to massively repair and update the material base. This happened for the first time in many years. But in the regions the situation is deplorable. We must understand that education is now difficult to come without the computerization. Therefore, unfortunately, schools in Ukraine are in unequal conditions", – marks Oksana Oleksuk [3].

Until the computerization of education will not have the proper financial support, many innovative technologies, cognitive graphics including, will not be able to function fully in the educational system of Ukraine. On the other hand, as the introduction of cognitive visualization theory in the education system is inextricably linked with the process of computerization, we should not forget that excessive computer use has not only a lot of advantages, but unfortunately can have a negative impact on a learner's health and psychological development.

"A computer became two-faced Janus, on the one hand it tied a man to itself, on the other, it became the source of

many diseases connected with the spine, with the respiratory organs, eyesight and many other disorders of the body and this is even though the effect on the body of electromagnetic radiation, insufficient ionization of air and many other factors has not been thoroughly studied, and although people have not known a computer for so many years, they have already begun to acquire the shape of a computer scientist's occupational diseases, this is primarily osteochondrosis, and tunnel syndrome, and visual disorders" [2, p. 1].

In addition to health problems, there are problems of a psychological nature. Along with the advantages of instruction individualization, there is a danger of total individualization. It curtails the already scarce lively dialogue between participants of the educational process—teachers and students, and offers them a surrogate of communication in the form of a computer dialogue. The body of the objectification of human thought-speech is turned off, almost completely immobilized in the learning process.

Thus, if we follow the path of universal computer individualization, we can come to the fact that we will miss the very possibility of forming creative thinking, which in its origin is based on a dialogue.

It should be noted that often quite complex ways of presenting information using multimedia tools can cause a user to be distracted from the studied topic due to problems with using multimedia materials based on hypertext.

Moreover, the multimedia tool is not able to determine the individual needs, as well as the difficulties of each

student, and accordingly can not respond to them like a teacher can do.

Taking into account the facts mentioned above, we recommend the introduction of cognitive visualization theory into the learning system through the use of blended teaching techniques, which are based on the parallel use of both innovative methods of computerization and traditional methods of interaction according to the teacher-student scheme.

Conclusion. Summing up, it should be noted that the theory of cognitive visualization is one of the leading forces, allowing to activate the cognitive activity of each student, stimulate the creative development of the personality, initiate the inclusion of previously unclaimed brain resources, facilitating the transfer of emphasis from mastering the necessary knowledge about the object to finding out the mode of action connected with a particular object.

There is no doubt the problem of introducing cognitive graphics into the learning system is 90 % dependent on computerization of education and financial support of innovative programs in Ukraine.

However, it should not be forgotten that excessive computer use during the training process can have a negative impact on the mental and physical development of the student.

Thus, blended learning seems to be most effective technique in training based on cognitive graphics.

Considering the results of the current investigation our further research is aimed at developing the new technological methods based on the theory of cognitive visualization.

LITERATURE

1. Churichkanich, I. E. The prerequisites of the development of cognitive-graphics theory // The pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies, 2017, № 6. P. 237–251.
2. Zolotova, O. The negative computer impact on the person's health and ways of protection. Access mode: nsportal.ru>The Scarlet Sails project>.../negativnoe-vozdeysvie...
3. Oleksuk, O. How they finance education in Ukraine: development or survival. Access mode: <https://www.segodnya.ua/psychology>.
4. Axelrod, R. the structure of Decision: Cognitive Maps of Political Elites. Princeton. University Press, 1976. 404p.
5. Bellingham, W. SPIE Handbook of Microlithography, Micromachining and Microfabrication, Vol. 1: Microlithography // SPIE Optical Engineering Pr., 1997.
6. Wang, Y. The Theoretical Framework of cognitive informatics // International Journal of Cognitive Informatics and Natural Intelligence, 2007, Vol. 1, Number 1. P. 1-27.

REFERENCES

1. Churichkanich, I. E. The prerequisites of the development of cognitive-graphics theory // The pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies, 2017, № 6. P. 237–251.
2. Zolotova, O. The negative computer impact on the person's health and ways of protection. Access mode: nsportal.ru>The Scarlet Sails project>.../negativnoe-vozdeysvie...
3. Oleksuk, O. How they finance education in Ukraine: development or survival. Access mode: <https://www.segodnya.ua/psychology>.
4. Axelrod, R. the structure of Decision: Cognitive Maps of Political Elites. Princeton. University Press, 1976. 404p.
5. Bellingham, W. SPIE Handbook of Microlithography, Micromachining and Microfabrication, Vol. 1: Microlithography // SPIE Optical Engineering Pr., 1997.
6. Wang, Y. The Theoretical Framework of cognitive informatics // International Journal of Cognitive Informatics and Natural Intelligence, 2007, Vol. 1, Number 1. P. 1-27.

Теория когнитивной визуализации и ее стратегии

И. Е. Чуричканич

Аннотация. В статье представлены концептуальные стратегии теории когнитивной визуализации, отраженные в ведущих технологических методах концепции образовательной деятельности. В статье рассматривается педагогический аспект внедрения когнитивной графики в процесс обучения и ключевые проблемы процесса компьютеризации. Дальнейшее исследование и внедрение новых технологических методов, основанных на теории когнитивной визуализации, сделают обучение более эффективным и творческим процессом.

Ключевые слова: технология вспомогательных средств, технология увеличения плотности информации, технология концептуального ядра, технология алгоритмизации, технология многокодности.

Особливості викладання французької мови як другої іноземної у вищих навчальних закладах

С. В. Дуброва

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

Переяслав-Хмельницький, Україна

Corresponding author. E-mail: dudrovasvitlana@gmail.com

Paper received 23.04.18; Accepted for publication 30.04.18.

<http://doi.org/10.31174/SEND-PP2018-163VI67-06>

Анотація. У статті розглядаються особливості викладання французької мови як другої іноземної у вищих навчальних закладах. Визначено, що у відповідності до комунікативно-когнітивного принципу у процесі навчання французької мови засвоєння мовного матеріалу (фонетичного, лексичного, граматичного) відбувається взаємопов'язано, що сприяє формуванню високого рівня володіння студентами мовною та іншомовною комунікативною компетенціями. Мовна компетенція інтегрує фонетичну (знання звукових особливостей іншомовного мовлення – звуків, їх властивостей, функцій і закономірностей правильного і логічного поєднання, та навички їх відтворення), лексичну (знання і здатність використовувати іншомовний словниковий запас, безперервне накопичення і розширення реального і потенційного словника), граматичну (знання про системну організацію мови і закономірностей її функціонування, навички користуватися граматичними ресурсами мови) компетенції з подальшим застосуванням у майбутній професійній діяльності.

Ключові слова: французька мова, мовна компетенція, іншомовна комунікативна компетенція, фонетична, лексична, граматична компетенція.

Удосконалення методів навчання другої іноземної мови – одне з актуальних завдань як теорії, так і практики навчання іноземних мов. Її актуальність пояснюється тим, що друга іноземна мова викладається сьогодні як у середніх, так і вищих навчальних закладах, здебільшого в опорі на рідну мову без достатнього врахування знань першої іноземної мови, набутих тими, хто вже почав її вивчати. Вирішення цієї проблеми потрібно здійснювати комплексно, починаючи з вищих навчальних закладів, шляхом покращення професійної, а отже, й філологічної підготовки майбутніх учителів другої іноземної мови [3, с. 120].

Аналіз методичної літератури свідчить, що проблема організації навчального процесу з другої іноземної мови привертає увагу багатьох учених, зокрема: Н. Д. Гальскова (навчання на білінгвальній основі як компонент поглибленої мовної освіти), М. М. Михайлов (двомовність і взаємовплив мов), О. А. Палій (підвищення ефективності навчання другої іноземної мови в ЗНЗ), Г. М. Цюник (використання зіставного (контрастивного) методу при вивченні французької мови як третьої іноземної), Т. А. Швець (методика навчання іноземних мов у вищій школі) та ін.

Метою статті є виявлення особливостей організації навчального процесу викладання французької мови як другої іноземної у вищих педагогічних навчальних закладах.

Специфіка викладання французької мови, як другої іноземної, полягає у слідуванні дидактичним і методичним принципам, що діють при навчанні будь-якої іноземної мови. Враховуючи наявність трьох мов (рідна, англійська, французька мова), які контактують в процесі навчання та студентського досвіду у вивченні першої іноземної мови, розглянемо особливості організації навчального процесу викладання французької мови.

Досягнення високого рівня володіння майбутніми вчителями іноземних мов мовною та комунікативною компетенціями зумовлює загальний методичний підхід до навчання французької мови. Оскільки студенти

вже мають досвід у вивченні англійської мови, оволодіння французькою здійснюється ними більш свідомо, вони можуть порівнювати як певний фонетичний, лексичний, граматичний матеріал цих мов, так і організацію самого процесу навчання. У студентів, які опановують дві іноземні мови, більше розвинена рефлексія. Саме тому головним методичним принципом у навчанні французької мови є комунікативно-когнітивний принцип, когнітивний аспект якого підпорядковується комунікативному і проявляється в умінні студентів знаходити аналогії, що полегшують засвоєння нового матеріалу, чи виявляти відмінності. При викладанні французької мови для цього є ще більше передумов, завдяки наявності досвіду вивчення першої іноземної мови, більш пізньому початку навчання і, тим самим, більш усвідомленому підходу до вивчення мови. Таким чином, необхідно враховувати індивідуальні особливості та можливості студентів і диференціювати навчання, беручи до уваги рівень навченості першої іноземної мови. Адже у центрі освітнього процесу вищої школи знаходиться особистість майбутнього вчителя іноземних мов, якій притаманні індивідуальні особливості, тому при організації навчання особлива увага приділяється особистісному розвитку та зростанню студентів, при цьому враховуються їх індивідуальні відмінності. Знання та врахування особистих рис студентів, їх інтересів, нахилів, можливостей і потреб, дозволяє організувати навчання обдарованих студентів відповідно до їх можливостей, спонукаючи до навчання менш здібних студентів та допомагає відстаючим. А саме, для одних студентів створюються умови для більш швидкого опанування мовою, іншим надається можливість для повторення і тренування.

У відповідності до комунікативно-когнітивного принципу у навчанні французької мови, як другої іноземної, засвоєння мовного матеріалу (фонетичного, лексичного, граматичного) відбувається взаємопов'язано, що сприяє формуванню високого рівня володіння студентами мовною та іншомовною комунікативною компетенціями. Мовна компетенція інте-

грує фонетичну, лексичну, граматичну компетенції і передбачає засвоєння та усвідомлення майбутніми вчителями мовних норм з подальшим застосуванням у професійній діяльності.

Вивчення мови розпочинається зі вступного корективно-фонетичного курсу, у ході опанування якого студенти отримують загально-теоретичні відомості, а саме:

- поняття правильної вимови (норми);
- різні стилі вимови (повний, нейтральний, розмовний);
- проблеми мовленнєвої комунікації;
- причини виникнення акценту;
- безакцентна вимова – кінцева мета практичної фонетики;
- поняття фонетичної (артикуляційної і ритмічної) бази мови;
- співставлення вимовної норми другої іноземної мови, що вивчається з нормами рідної і першої мови;
- звуки мови й інтонація [5, с. 59].

Формування фонетичної компетенції студентів (знання звукових особливостей іншомовного мовлення – звуків, їх властивостей, функцій і закономірностей правильного і логічного поєднання, та навички їх відтворення), як складової мовної, відбувається у процесі виконання навчальних вправ на рецепцію звуків, репродукцію звуків та навчання інтонації. Рецептивні вправи спрямовані на розвиток фонематичного слуху студентів, тобто на формування вміння розпізнавати, диференціювати, ідентифікувати звуки французької мови. У процесі виконання репродуктивних вправ відбувається формування вимовних навичок студентів. Найефективнішим є поєднання рецептивно-репродуктивних вправ, під час виконання яких студенти спочатку прослуховують звук у зразку мовлення, а потім відтворюють його, враховуючи особливості даного звуку.

Наприклад: літера «с» [se] у французькій мові вимовляється як [s] перед «e, i, u», але як [k] у будь-якій іншій позиції, в англійській «с» [si:] відтворюється за таким же правилом вимови; літера «g» [ze] вимовляється як [z] перед голосними «e, i, u», або як [g] перед «a, o, u» та приголосними, в англійській «g» [dʒi:] – як звук [dʒ] перед «e, i, u», як звук [g] у інших випадках, як [z] у словах французького походження в кінці слів; літера «h» [af] у французькій не читається ніколи, тоді як в англійській «h» [eitʃ] на початку слова перед голосною читається як звук [h]; літера «s» [es] у положенні між двома голосними читається як [z], у всіх інших позиціях як [s], в англійській «s» [es] – як звук [s] на початку слова перед приголосними, у кінці слів після глухих приголосних і як звук [z] у кінці слова після дзвінких приголосних і голосних, а також в положенні між голосними; буквосполучення «th» у французькій мові вимовляється як [t], в англійській «th» – як звук [ð] між голосними літерами та на початку службових слів і як звук [θ] на початку і в кінці інших слів; буквосполучення «sh» читається як [ʃ], в англійській – як [tʃ], звук [ʃ] передається буквосполученням «sh»; буквосполучення «ph» в обох мовах вимовляється як [f] тощо.

Як бачимо на наведеному прикладі зіставлення деяких приголосних літер і буквосполучень обидві мови

мають багато спільних рис, що полегшує вивчення студентами французької мови, як другої після англійської.

Слід зазначити, що у французькій мові наголос завжди падає на останній склад ритмічної групи, у межах якої слова вимовляються злитно, без пауз. Англійська мова ж відрізняється вільним наголосом, у більшості двоскладових слів наголос падає на перший склад, якщо в слові три або чотири склади, то наголос падає на третій склад від кінця слова, префікси і суфікси є ненаголошеними елементами.

Процес оволодіння студентами іншомовною лексичною компетенцією (знання і здатність використовувати іншомовний словниковий запас, безперервне накопичення і розширення реального і потенційного словника) проходить у декілька етапів:

- ознайомлення з новим лексичним матеріалом, тобто його семантизація (введення і пояснення нових лексичних одиниць);
- автоматизація дій студентів з новими лексичними одиницями: автоматизація на рівні словоформи, вільного словосполучення та фрази/речення; автоматизація на понадфразовому рівні – діалогічної або монологічної єдності;
- удосконалення дій студентів з лексичними одиницями;

– ситуативне вживання засвоєних лексичних одиниць при висловлюванні своїх думок в усній формі (говоріння) та письмовій формі (письмо), їх контекстне розуміння при читанні та аудіюванні [5, с. 71].

На етапі ознайомлення з лексичними одиницями розкривається значення нових слів, а також їх вживання у мовленні. Початок роботи над словом – етап концептуалізації (накопичення первинної або сенсорної інформації про іншомовне слово) – має велике значення для успішного формування лексичної компетенції, необхідної для здійснення різних видів і форм мовленнєвої діяльності.

Первинне закріплення передбачає відпрацювання різних аспектів слова: його форми, значення і вживання. Це відбувається у процесі виконання студентами рецептивно-репродуктивних умовно-мовленнєвих вправ в імітації зразка мовлення; у підтановці до зразка мовлення, у розширенні зразка мовлення, у відповідях на запитання; у самостійному вживанні нових лексичних одиниць.

Для автоматизації дій студентів з новими лексичними одиницями є використання принципу засвоєння лексичної одиниці не ізольовано, а у словосполученні або реченні. Цьому сприятиме рецептивно-репродуктивних умовно-мовленнєвих вправ в об'єднанні зразків мовлення у мікромонологі або мікродіалозі. Письмова фіксація лексики сприяє зміцненню зав'язків слів (рухомоторних, слухових, зорових) і тим самим сприяє їх кращому запам'ятовуванню. Зорове і слухове сприйняття допомагає активно засвоїти лексичний матеріал [5, с. 71-72].

Наприклад: Перекладіть речення, замінивши крапки поданими нижче словами:

le cours, le nom, une langue, secondaires, faire, passer, le prénom, les études, toucher, étrangère, le foyer, com-

mencer, nombreux, avoir une pause, commencer à parler français, corriger

1. Je ... mes études à la faculté des ... étrangères. 2. Mon ... est André. 3. Ma famille n'est pas 4. Jeudi nous avons ... de phonétique. 5. Les étudiants ... une bourse mensuelle. 6. En Ukraine ... sont gratuites et payées. 7. Mon ami loge ... d'étudiants. 8. Nous étudions deux langues 9. Les études ... durent onze ans. 10. Mon ... de famille est 11. Les études ... à neuf heures. 12. Les étudiants ... des épreuves. 13. Après chaque leçon nous 14. Tous les étudiants de mon groupe 15. ... toutes les fautes de votre dictée!

У процесі формування граматичної компетенції майбутніх учителів іноземних мов (знань про системну організацію мови і закономірностей її функціонування, навичок користуватися граматичними ресурсами мови при вирішенні завдань педагогічної діяльності), засвоєння граматичної будови французької мови, утруднюється тим, що вона має не лише загальні з англійською мовою ознаки, але й специфічні особливості, які їх відрізняють.

Виділяють чотири етапи роботи над граматичним матеріалом:

– етап презентації граматичного матеріалу і створення підґрунтя для подальшого формування навичок;

– формування мовленнєвих граматичних навичок шляхом їх автоматизації в усному мовленні;

– включення навичок до різних видів мовленнєвої діяльності;

– розвиток мовленнєвих умінь [5, с. 81].

У відповідності до кожного етапу використовуються три групи вправ. До першої групи входять вправи, метою яких є диференціація інтегруючих граматичних явищ, свідоме виявлення схожостей і розбіжностей у їх функціонуванні на етапі ознайомлення та орієнтування. На досягнення цієї мети спрямовані вправи міжмовні порівняння. До другої групи входять вправи, метою яких є диференціація граматичних явищ, посилення позитивного перенесення та подолання інтерференції у процесі автоматизації граматичних дій, а також формування навичок виконання дій на двох мовах і переключення з однієї мови на іншу. До такого виду вправ належить вправи на переклад, на переклад з елементами аналізу та комбіновані вправи. Третю групу вправ складають вправи, метою яких є навчання оперуванню засвоєним граматичним матеріалом у мовленні, а також здійснення перекладу на основі набутих навичок переходу з одного мовного коду на інший як здатності автоматизовано знаходити відповідності в іншій мові [5, с. 85].

Наприклад. Завдання до першої групи вправ: Прочитайте й перекладіть речення, диференціюючи значення безособового звороту «il a у». Дайте відповіді на запитання використовуючи зворот «il a у».

1. Sur la table il y a des livres et des magazines. 2. Y a-t-il des fleurs près de l'immeuble? 3. Parmi les élèves de première année il y a plusieurs jeunes filles venues de Bulgarie. 4. Il y a déjà deux heures que je travaille. 5. Qu'est-ce qu'il y a? 6. Qu'est-ce qu'il y a sur la table? 7. Y a-t-il du beurre sur la table? 8. Près de la fenêtre il y a deux chaises. 9. Sur cette place il y a de belles fleurs.

Правило вживання безособового звороту «Il y a»: безособовий зворот «Il y a» «є, знаходиться, лежить», складається з безособового займенника «il», дієслова «avoir» «мати», в 3-й особі однини та займенникового прислівника «у». Зворот «il a у» може стояти на початку речення або після обставини часу, місця. Якщо речення українською починається з підмета, то замість звороту «il a у» вживається дієслово «être». Перед обставиною часу зворот «il a у» має значення «тому».

Зворот «Il y a» = англійському звороту «There is (для одн.), There are (для мн.)». Зворот «there is/are» повідомляє про наявність у визначеному місці особи (осіб) чи предмету (предметів), ще невідомих співрозмовнику. Зворот «there is/are» має значення «є, знаходиться». В українській мові речення у таких випадках, як правило, розпочинається з обставини місця чи часу. В англійській мові такі речення розпочинаються із звороту «there is/are», за яким слідує іменник зі словами що до нього відносяться, а потім обставина місця чи часу. Дієслово «to be» узгоджується з іменником і може вживатися у різних часах. Переклад таких речень розпочинається з обставини місця чи часу, при чому зворот «there is/are» на українську мову часто не перекладається.

Наприклад. Завдання до другої групи вправ: Будьте перекладачем такого діалогу:

– Bonjour, jeune homme. Parlez-vous français ?

– Добрий день. Так, я трохи розмовляю французькою. Я починаю вивчати французьку мову як другу іноземну мову. Я волію розмовляти англійською.

– Malheureusement, je ne parle pas du tout (зовсім) anglais. Vous parlez déjà assez bien français. Je comprends tout ce que vous dites. Et où faites-vous vos études ?

– Я навчаюся на третьому курсі факультету іноземних мов. Я дуже люблю іноземні мови і літературу.

– Où habitez-vous ? Habitez-vous avec vos parents ? Louez-vous une chambre privée ?

– Я живу у великому студентському гуртожитку, що знаходиться поряд з університетом. Він розташований у гарному кварталі міста.

– Etes-vous nombreux dans la chambre?

– Нас двоє у кімнаті. Мій друг – студент філологічного факультету.

– Avez-vous tout le confort moderne ?

– Так, звичайно. У нас є всі необхідні умови для праці та відпочинку. У нас велика і світла кімната.

– Et où prenez-vous vos repas ?

– Ми купуємо необхідні продукти, готуємо сніданок і вечерю. Обідаємо у студентській їдальні.

– Allez-vous souvent chez vos parents ?

– Мої батьки живуть далеко звідси. Я сподіваюся поїхати додому під час зимових канікул.

– Enchanté de faire votre connaissance. Je vous souhaite de bons succès dans l'étude des langues étrangères.

– Дякую. Ласкаво просимо до нашої гостинної країни.

Наприклад. Завдання до третьої групи вправ: Прочитайте й перекладіть речення. Поставте питання до підмета:

1. Mes camarades habitent Paris. 2. Ils travaillent à l'usine. 3. Frédéric est marié. 4. Il déjeune à sept heures et

demie. 5. La petite fille pleure, elle reste seule. 6. Lucie fait ses études à la faculté des lettres.

Важливою є роль використання контрастивного підходу у процесі викладання французької мови, адже у студентів є можливість виявлення рис схожості та відмінності між мовами. При вивченні другої іноземної мови велику допомогу надає опора на рідну і першу іноземну мову, особливо спираючись на мовну здогадку та враховуючи подібність граматичних будов, не кажучи вже про значну кількість взаємозапозичень у лексичному складі кожної з них. Зазначимо,

що процес оволодіння французькою мовою, як другою іноземною може бути значно інтенсифікований, якщо студенти мають високий рівень володіння англійською мовою.

Підсумовуючи, доходимо до висновку, що ефективність процесу формування мовної та іншомовної комунікативної компетенції студентів з французької мови як другої іноземної, на пряму залежить від слідування дидактичним і методичним принципам, основним серед яких виділяємо комунікативно-когнітивний.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гальскова Н. Д. Обучение на билингвальной основе как компонент углубленного языкового образования // Иностранные языки в школе, 2003, №2, С. 12-16.
2. Михайлов М. М. Двухязычие и взаимовлияние языков // Проблемы двуязычия и многоязычия, М., 1972, 203 с.
3. Палій О. А. Про підвищення ефективності навчання другої іноземної мови в ЗНЗ // Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки, 2014, № 1, С. 120-124.
4. Цюник Г. М. Використання зіставного (контрастивного) методу при вивченні французької мови як третьої іноземної [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://nniif.org.ua/File/16cgmzvzk.pdf>
5. Швец Т. А. Методика навчання іноземних мов у вищій школі // Переяслав-Хм. : «Видавництво К С В», 2014, 296 с.

REFERENCES

1. Halskova N. D. Bilingual Basis Training as Component of Advanced Language Education // Inostrannyye yazyki v shkole, 2003, №2, P. 12-16.
2. Mykhailov M. M. Bilingualism and Interaction of Languages // Problemy dvuyazychiya i mnogoyazychiya, M., 1972, 203 p.
3. Palii O. A. Increasing of the Second Foreign Language Learning Efficiency in general educational institutions // Naukovi zapysky Nizhynskoho derzhavnoho universytetu im. Mykoly Hoholya. Psykholoho-pedahohichni nauky, 2014, № 1, P. 120-124.
4. Tsiunyk H. M. Comparative (Contrastive) Method Usege of Learning French as Third Foreign Language // Retrieved from <http://nniif.org.ua/File/16cgmzvzk.pdf>
5. Shvets T. A. Methodology of Teaching Foreign Languages at Universities // Pereyaslav-Khm. : «Vydavnytstvo K S V», 2014, 296 p.

Peculiarities of Teaching French as Second Foreign Language in Universities

S. V. Dubrova

Abstract. The article deals with the peculiarities of teaching French as second foreign language in higher educational establishments. According to the communicative-cognitive principle the mastering of linguistic material (phonetic, lexical, and grammatical) is correlated in the process of learning French language. This correlation promotes the formation of student's language and communicative competence. The language competence integrates the phonetic (knowledge of the foreign language sound characteristics – sounds, their properties, functions and ways of the correct and logical combination, and skills of their reproduction), lexical (knowledge and ability to use the foreign vocabulary, continual accumulation and expansion of the real and potential vocabulary) grammatical (knowledge of the language systemic organization and patterns of its functioning, skills of using grammatical language resources) competencies with subsequent application in future professional activities.

Keywords: French language, language competence, foreign communicative competence, phonetic, lexical, grammatical competence.

Особенности преподавания французского языка как второго иностранного в высших учебных заведениях

С. В. Дуброва

Аннотация. В статье рассматриваются особенности преподавания французского языка как второго иностранного в высших учебных заведениях. Определено, что в соответствии с коммуникативно-когнитивным принципом в процессе обучения французскому языку усвоения языкового материала (фонетического, лексического, грамматического) происходит взаимосвязано, что способствует формированию высокого уровня владения студентами языковой и иноязычной коммуникативной компетенциями. Языковая компетенция интегрирует фонетическую (знание звуковых особенностей иноязычной речи – звуков, их свойств, функций и закономерностей правильного и логического сочетания, и навыки их воспроизведения), лексическую (знание и способность использовать иноязычный словарный запас, непрерывное накопление и расширение реального и потенциального словаря), грамматическую (знания о системной организации языка и закономерностей его функционирования, навыки пользования грамматическими ресурсами языка) компетенции с последующим применением в будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: французский язык, языковая компетенция, иноязычная коммуникативная компетенция, фонетическая, лексическая, грамматическая компетенция.

Chemical experiment as a mean of implementation of the task-oriented approach in teaching chemistry in comprehensive educational institutions

A. K. Grabovyi

Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy, Ukraine
Corresponding author. E-mail: graboviy_ak@ukr.net

Paper received 18.04.18; Accepted for publication 25.04.18.

<http://doi.org/10.31174/SEND-PP2018-163VI67-07>

Abstract. The article clears up the theoretical and methodical principles concerning the use of a chemical experiment as a mean of implementation of the task-oriented approach in teaching chemistry in comprehensive education institutions. The essence of concepts of task, educational task was characterized. Examples of the use of a chemical experiment concerning the implementation of educational tasks in teaching chemistry in comprehensive educational institutions were given.

Keywords: *chemical experiment; theoretical and methodical principles; task-oriented approach; task; educational task; chemistry; comprehensive educational institutions.*

Introduction. At the modern stage of the development of pedagogical science and school practice, the problem of organizing educational activities of schoolchildren becomes of a particular importance. The significance of this problem is conditioned by radical changes that have occurred in the system of school chemical education. And this actualizes the problem of improving the content, forms and methods of organizing the educational activities of pupils in chemistry in comprehensive education institutions.

Short overview of publications on the subject matter. In the national methodology of teaching chemistry, the problem of organizing the activities of pupils is highlighted in the works of N. Burynska, L. Velychko, A. Grabovyi, N. Lukashova, O. Maksymov, V. Starosta, N. Chaichenko, O. Iaroshenko and others. The researchers examined the issues of the content, methods and forms of teaching chemistry in the period of formation, reformation and updating of school chemical education in Ukraine. Simultaneously, the problem of using a chemical experiment as a mean of implementation of the task-oriented approach in the educational process in chemistry in comprehensive education institutions requires further researches.

The purpose of the research consists in the highlighting the theoretical and methodical principles concerning the use of a chemical experiment as a mean of implementation of the task-oriented approach in teaching chemistry in comprehensive education institutions.

Presentation of the main research material. As a result of the analysis of literary sources, it was concluded that the educational activity of schoolchildren is a system of "mental and practical actions, the implementation of which ensures the mastering of knowledge, the mastering of abilities and skills of their application for solving various tasks" [5, p.94]. The object of the educational activity of pupils is the accumulated by mankind experience of cognition and transformation of the visual environment [4, p.17].

The educational activity of schoolchildren can be characterized on the basis of general and psychological theories of activity.

On the basis of the general theory of activity, the educational activity of schoolchildren is the aggregate of its main elements: object, subject, activity, means of activity,

results [11]. Let's concretize the said elements of educational activity.

One of the essential peculiarities of educational activity is its two-sidedness, as well as the dual function of a pupil in educational activity: a pupil is not only the object of activity organized by the teacher, but also the subject, who actively carries out it [11, p.17].

Another peculiarity of educational activity is the manifestation of the activity of its subjects. Under the activity in pedagogy we understand the designation of the subject state associated with the performance of a certain action or communication.

Such element of activity, as means of training and tools, in the educational activity of schoolchildren is represented by a variety of teaching means. In teaching chemistry, along with well-known teaching tools are used specific chemical reagents and devices, without which it is impossible to carry out an experiment, to solve experimental tasks.

The completeness of educational activity, as well as other types of activities, is evidenced by its result. The result of educational activity is the knowledge and skills that are formed in the process of training. The comparison of the received and expected results, as notes O. Iaroshenko, - promotes not only the further organization of the educational process, but also the development of cognitive motivation of schoolchildren's teaching [12, p.17].

The psychological theory of activity introduces new units of its analysis - motives, educational task, educational actions, actions of control and evaluation [4, p.19]. Let's analyze the said components of educational activity.

While carrying out any type of activity the content characteristic of the activity process, the importance of activity for the subject is conditioned by the aggregate of motives. As certifies the analysis of literature, the motives of educational activity of schoolchildren are diverse and ambiguous. They interweave cognitive motives that are connected with the content of teaching and the process of its implementation, and social motives conditioned by different social interactions of schoolchildren. G. Shchukina distinguishes the following groups of motives: social, cognitive, moral, motives of communication [11, p.50].

Analyzing the psychological content of the concept of "task", G. Ball notes that the term task can be used to designate objects that belong to three different categories:

1) to the category of the purpose of the subject's actions, the requirements, that are put before the subject; 2) to the category of situation, which includes along with the purpose - the conditions in which this purpose must be achieved; 3) to the category of verbal formulation of this situation [1, p.76].

In the case of evaluation of the task as educational Iu. Mashbyts indicates the need to take into account its place and correlation with the purpose (purposes) of educational activity [8, p.77]. In this approach, the term "educational task" is used for the definition of three different categories of tasks: 1) tasks (purposes) of teaching; 2) educational tasks, or "didactic tasks", which are set by a teacher; 3) tasks that are given to pupils in order that their solution provides for the teaching purposes achievement [7, p.59].

G. Ball emphasizes that didactic tasks are solved by a teacher (lecturer) [2, p.143], and educational tasks are a mean of achieving educational purposes [9, p.62].

V. Guzeev under the task understands the diagnostically and operationally set purpose. The purpose is diagnostic if there are available means of objective check of its purpose. The purpose is set operationally, if the formulation indicates the means of its achievement [3, p.29].

Continuing the research, let's note that the educational material provided by the program and reflected in the textbook content, is included in the structure of schoolchildren's activities in the form of educational tasks, the choice of which is determined by the peculiarities of cognition and the very structure of their cognitive activity. Therefore, all educational activity of schoolchildren focuses on solving of educational tasks, which are gradually complicated by the content and methods of cognitive actions necessary for their solution [9, p.9].

The structural elements of educational activity include educational activities. As O. Leontiev notes, "the activity consists of a set of actions" [6, p.102]. They are inseparable from educational tasks. The aggregate and the sequence of actions are not permanent, but depend on the purpose and the content of educational task, the formation of reflective operations of pupils, their age peculiarities.

The completeness of the educational action is evidenced by its result. And in order to fix it, it is necessary to perform evaluation and control actions. They allow you to determine the correspondence of the result of educational actions to the end purpose. The feedback confirms the correctness or error of the process and the result of teaching, and thus motivates pupils for actions correction. Along with pupils, the actions of control and evaluation of the results of educational activity are also carried out by the teacher.

As a result of the analysis of literary sources, it was concluded that the introduction of a new unit of analysis of educational activity - educational task - contributes to the change, restructuring, enrichment of the very child [4, p.18]. From a passive consumer of knowledge, the pupil is transformed into an active subject of educational activity. And the teacher ceases to play the role of information translator. His new functions are setting tasks for organizing the pupils' activities, managing the purpose of the activity and expertise of the obtained results for the subject of compliance with the planned one [3, p.14].

Continuing the research, we will focus on the implementation of the task-oriented approach with the help of a chemical experiment in the study of chemistry in comprehensive education institutions.

According to the purpose of the educational branch "Natural Science" and its chemical component, defined in the new edition of the State standard for basic and complete general secondary education, the teaching of chemistry in school is aimed at the development of the means of the subject of the pupils' personality, the formation of their culture, subject and key competences, to develop experimental abilities and skills of pupils.

In view of this, we characterize the process of forming experimental abilities and skills from the position of the task-oriented approach. For example, we use the formation of pupils' skills to prepare solutions with a certain mass fraction of the dissoluble substance. The formation of these skills takes place in the 7th form. The State requirements for the level of comprehensive educational training of pupils in the program provide that the pupil distinguishes the solvent and the dissoluble substance, prepares the solution with a mass fraction of the dissoluble substance [10, p.11-12].

The process of forming skills and abilities of pupils in chemistry in practice is divided into three stages: preparatory, synthetic and final.

At the preparatory or analytical stage, the pupils are acquainted with the rules of work, separation and comprehension of each operation, the actions are performed as a result of the great efforts of consciousness. At this stage, there are a lot of erroneous actions.

At the synthetic stage, separate operations are merged into one whole, arises the necessary coordination of actions. Pupils, knowing certain rules of the work, carry out certain operations, but do so with a great effort of consciousness, their actions are not brought to automatism.

At the final stage, in the consequence of multiple operations, the actions become automatic, unnecessary movements disappear, the work passes calmly.

The practice convinces that the most successful practical abilities and skills in chemistry are formed under the following conditions:

- 1) at the beginning of the formation, separate skills should be divided into small operations;
- 2) the teacher explains the order of execution of all operations and shows how to do it;
- 3) the teacher verifies whether the pupils understood him correctly;
- 4) it is sometimes helpful to give drawings during explanation, which clarify the separate aspects of the performed operation;
- 5) the teacher warns the pupils about those mistakes, which may occur in the process of operations execution.

While preparing for the lesson, the teacher defines the following types of educational tasks: 1) didactic: on the basis of the concept about the composition of the solution, the mass fraction of the dissoluble substance to form the knowledge and ability to prepare solutions with a certain mass fraction of the dissoluble substance; 2) the target task of teaching pupils: to acquire abilities and skills to prepare solutions with a certain mass fraction of the dissoluble substance; 3) tasks-exercises on the application of acquired knowledge and skills.

The teacher begins the study of the subject with the actualization of basic knowledge about what is a solution and what are its components, a mass fraction of the dissoluble substance. Pupils are offered to solve the task concerning the calculation of the mass of the dissoluble substance in a given solution with a certain mass fraction. Then the teacher reveals the significance of the solutions in human practice and motivates the pupils' activity to acquire the skills to prepare solutions with a certain mass fraction of the dissoluble substance.

The technique of making a solution the teacher clears up using the method of algorithmic instructions. Before making a solution of salt with a certain mass fraction of the dissoluble substance in the creative aggregate state, it is necessary: 1) to calculate the mass of the dissoluble substance and the mass of the solvent; 2) weigh the dissoluble substance; 3) transfer the substance into a glass; 4) measure the required volume of solvent - water; 5) add water to the dissoluble substance; 6) mix the components before the formation of a homogeneous solution [13, p.161-162].

To make a solution with a certain mass fraction of the dissoluble substance, are necessary: a substance for dissolution, a vessel for preparing the solution, a glass stick for concitation, scales, diameters, measuring dishes.

Then the teacher demonstrates the preparation of the solution on a concrete example.

At the beginning, the teacher, demonstrating experiments, pays attention to the actions he carried out and calls them. He pays attention to the phenomena that occur with it and also calls them. Then the teacher suggests to separate pupils to describe everything that the teacher has done and what happens with it. The rest of the pupils also observe, make corrections and additions.

Task. Prepare the solution of kitchen salt (sodium chloride) with the mass of 120 g with a mass fraction of the dissoluble substance 15%.

Given: $m(\text{NaCl}) = 120 \text{ g}$ $w(\text{NaCl}) = 15\%$ $m(\text{NaCl}) - ?$ $m(\text{H}_2\text{O}) - ?$	Resolution 1. Calculate the mass of kitchen salt: $w(\text{NaCl}) = \frac{m(\text{NaCl})}{m(\text{solution NaCl})} \cdot 100\%$
--	---

$$w(\text{NaCl}) = \frac{m(\text{solution NaCl}) \cdot w(\text{NaCl})}{100\%}$$

$$w(\text{NaCl}) = \frac{120 \text{ g} \cdot 15\%}{100\%} = 18 \text{ g}$$

2. Calculate the mass of water:

$$m(\text{H}_2\text{O}) = 120 \text{ g} - 18 \text{ g} = 102 \text{ g}$$

$$V(\text{H}_2\text{O}) = 102 \text{ g} \times 1 \text{ g/ml} = 102 \text{ ml}$$

3. Weigh out on the scales the kitchen salt with the mass of 18 g.

4. Place the salt in a glass of 120 ml volume.

5. Measure with the measuring cylinder the water with the volume of 102 ml.

6. Carefully pour the water into a glass with the salt.

7. Stir the mixture with a glass stick until receiving a homogeneous solution.

During the demonstration of the experiment, the pupils resolve the auxiliary educational tasks.

1. How to correctly weight the solid?

2 How to properly measure the necessary volume of water?

3. What accelerates the solubility of many solids?

The pupils carry out the control actions during exercises performance.

1. Establish the sequence of actions for preparing a solution with a certain mass fraction of the dissoluble substance:

A mixing the dissoluble substance and water.

B calculation of the mass of the dissoluble substance and the solvent.

B mixing the formed mixture.

Г weighing a portion of the dissoluble substance and measuring the volume of water.

2. Indicate what is the unnecessary in the list of dishes and accessories necessary for the preparation of solutions: measuring cylinder, ruler, chemical glass, scales, laboratory tripod, retort, glass stick.

3. Prepare an aqueous solution of sugar with the mass of the dissoluble substance of 8%, taking for this purpose the water with the volume of 140 ml.

The completeness of educational activity takes place in the practical work "Preparation of a solution with a certain mass fraction of the dissoluble substance". The mark given by the teacher for the report, allows you to determine the conformity of the result of the educational actions to the end purpose.

In addition to the task of forming experimental skills and abilities at the pupils, the teacher needs to solve the tasks aimed at improving the methodology of organizing and conducting laboratory experiments. The practice proves that the main directions of improving the methodology of organizing and conducting laboratory experiments are: 1) strengthening the research function of the experiment; 2) using the group form of the experiment; 3) using the individually differentiated tasks.

As an example of group work, the pupils of the 8th form perform the laboratory experiments on the study of the properties of insoluble in water bases.

Subject. Interaction of insoluble bases with acids.

Purpose. Learn the reactions between insoluble bases and acids.

1. Verify whether the insoluble bases react with acids.

The first pupil works with $\text{Cu}(\text{OH})_2$ and HNO_3

The second pupil works with $\text{Fe}(\text{OH})_3$ and HNO_3

The third pupil works with $\text{Cu}(\text{OH})_2$ and H_2SO_4

The fourth pupil works with $\text{Fe}(\text{OH})_3$ and HCl .

Verify the experiments results one by one and make the general conclusion.

2. Find out the essence of the reactions between insoluble bases and acids.

Make up the equation of the reaction and write the names under all the substances involved in it. Make the general conclusion.

Conclusions. The theoretical analysis of the literature on the research issue revealed that the problem of the task-oriented approach in teaching chemistry in comprehensive education institutions is actual, but little examined. One of the factors in the implementation of the task-oriented approach in teaching chemistry is a chemical experiment. It can be regarded as a pedagogically expedient system of cognitive tasks.

ЛІТЕРАТУРА

1. Балл Г. А. О психологическом содержании понятия «задача» / Г. А. Балл // Вопросы психологии. – 1970. – №6. – С.75-85.
2. Балл Г. А. Теория учебных задач: психолого-педагогический аспект / Г. А. Балл. – М. : Педагогика, 1990. – 184 с.
3. Гузев В. В. О системе задач и задачном подходе к обучению / В. В. Гузев // Химия в школе. – 2001. – №8. – С.12-18.
4. Давыдов В. В. Концепция учебной деятельности / В. В. Давыдов, А. К. Маркова // Вопросы психологии. – 1981. – №6. – С.13-27.
5. Кирсанов А. А. Индивидуализация учебной деятельности как педагогическая проблема / А. А. Кирсанов. – Казань : Изд-во Казанского ун-та, 1982. – 224 с.
6. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1977. – 304 с.
7. Машбиц Е. И. Психологический анализ учебной задачи / Е. И. Машбиц // Советская педагогика. – 1973. – №2. – С.58-65.
8. Машбиц Е. И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения / Е. И. Машбиц. – М. : Педагогика, 1988. – 192 с.
9. Сохор А. М. Логическая структура учебного материала / А. М. Сохор. – М. : Педагогика, 1974. – 192 с.
10. Хімія, 7-9 кл. : навч. програма для загальноосвіт. навч. закладів (2015) [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/navchalni-programy.html>
11. Щукина Г. И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе / Г. И. Щукина. – М. : Просвещение, 1979. – 160 с.
12. Ярошенко О. Г. Проблемы группової навчальної діяльності школярів: дидактико-методичний аспект / О. Г. Ярошенко. – К. : Станица, 1990. – 245 с.
13. Ярошенко О. Г. Хімія : підруч. для 7 кл. загальноосвіт. навч. закладів / О. Г. Ярошенко. – Харків: СИЦІЯ, 2016. – 192 с.

REFERENCES

1. Ball G.A. About psychological content of the concept of "task" / G. A. Ball // Issues of Psychology. – 1970. – No. 6. – P.75-85.
2. Ball G.A. Theory of educational tasks: psychological-pedagogical aspect / G. A. Ball. – M. : Pedagogy, 1990. – 184 p.
3. Guzeev V. V. About the system of tasks and the task-oriented approach to study / V.V. Guzeev // Chemistry in school. – 2001. – No. 8. – P.12-18.
4. Davydov V. V. Concept of educational activity / V. V. Davydov, A. K. Markova // Issues of Psychology. – 1981. – No. 6. – P.13-27.
5. Kirsanov A. A. Individualization of educational activity as a pedagogical problem / A. A. Kirsanov. – Kazan: Editing House of Kazan University, 1982. – 224 p.
6. Leontiev A. N. Activity of consciousness. Personality. / A. N. Leontiev. – M. : Politizdat, 1977. – 304 p.
7. Mashbits E. I. Psychological analysis of educational task / E. I. Mashbits // Soviet Pedagogy. 1973. – No. 2. – P.58-65.
8. Mashbits E. I. Psychological-pedagogical issues of computerization of education / E. I. Mashbits. – M. : Pedagogy, 1988. – 192 p.
9. Sokhor A. M. Logical structure of educational materials / A. M. Sokhor. – M.: Pedagogy, 1974. – 192 p.
10. Chemistry, the 7-9 forms.: educational program for comprehensive educational institutions (2015) [Electronic resource]. Access regime: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/navchalni-programy.html>
11. Shchukina G. I. Actualization of cognitive activity of pupils in educational process / G. I. Shchukina. – M. : Education, 1979. – 160 p.
12. Iaroshenko O. G. Problems of group educational activity of schoolchildren: didactical and methodical aspect / O. G. Iaroshenko. – K. : Stanitsa, 1990. – 245 p.
13. Iaroshenko O. G. Chemistry: manual for the 7th form of comprehensive educational institutions / O. G. Iaroshenko. – Kharkiv: SITSIA, 2016. – 192 p.

Химический эксперимент как средство реализации задачного подхода в обучении химии в общеобразовательных учебных заведениях**А. К. Грабовый**

Аннотация. В статье освещаются теоретико-методические основы использования химического эксперимента как средства реализации задачного подхода в обучении химии в общеобразовательных учебных заведениях. Раскрыта сущность понятий задача, учебная задача. Приведены примеры использования химического эксперимента в реализации учебных задач при обучении химии в общеобразовательных учебных заведениях.

Ключевые слова: химический эксперимент, теоретико-методические основы; задачный подход; задача; учебная задача; химия; общеобразовательные учебные заведения.

Розвиток у професійній фізкультурній освіті акме-культурологічного потенціалу майбутнього фахівця

I. В. Іваній

Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка, м. Суми, Україна
Corresponding author. E-mail: physic@sspu.sumy.ua

Paper received 12.04.18; Accepted for publication 18.04.18.

<http://doi.org/10.31174/SEND-PP2018-163VI67-08>

Анотація. Стаття присвячена актуальній проблемі модернізації професійної фізкультурної освіти на засадах підвищення акме-культурологічного рівня всіх учасників навчального процесу. Проаналізовано взаємозв'язок понять теорії акмеології і культури, принципи, які визначають стратегію і тактику організації професійної підготовки майбутнього фахівця фізичного виховання та спорту. Показано, що інтеграція акмеологічного і культурологічного підходів потребує вирішення нових завдань та оптимізації напрямків педагогічної взаємодії викладача і студента у процесі професійної фізкультурної освіти. Автор осмислює та вводить у науковий обіг нове поняття «акме-культурологічний потенціал майбутнього фахівця фізичного виховання та спорту».

Ключові слова: акмеологія, культура, акме-культурологічний потенціал, професійна діяльність, фахівець фізичного виховання та спорту.

Вступ. Вища професійна фізкультурна освіта сьогодні перебуває у стані інноваційних пошуків і змін, для яких характерні неперервність, динамізм, глобалізованість. Особливо помітними є зміни у сфері інформатизації й системі технологій навчання, філософських підходах щодо акмеологічних і культурологічних засад розвитку фізкультурної освіти. Натомість зазначимо, що потужний прорив у сфері фізкультурної освіти, який відбувся у короткі терміни, не супроводжується ні концептуальними, ні якісними змінами порівняно з тими масштабами, якого він набув, а тому все більш відчутними стають необхідність оновлення й удосконалення професійної підготовки та професійної спрямованості навчання. Перед суб'єктами вищої професійної фізкультурної освіти постає завдання рішуче повернутися до нових вимог і потреб суспільства, особистості й максимально їх врахувати у своїй діяльності. Врахувати означає не просто і не стільки адаптуватися, скільки передбачувати, випереджувати, впливати, спрямовувати. Вважаємо, що реалізація цього завдання уможливується за умов модернізації професійної фізкультурної освіти на основі акмеологічного й культурологічного підходів.

Короткий огляд публікацій з теми. У сучасній науці розроблено теоретичне підґрунтя для розв'язання означеного завдання. Розглянуто смислові орієнтири сучасних концепцій підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту, які сконцентровані на фіксації його професійних координат із позицій механізму соціалізації та акмеологічного підходу, а результати розглядаються як комплексна характеристика особистості фахівця, у якій цілісно виявляється її наявний соціальний і професійний досвід [3; 6]. Культурологічний підхід щодо розвитку професійної фізкультурної освіти окреслився цілком рельєфно. Основні його положення знаходимо у працях як вітчизняних [4; 5], так і зарубіжних вчених [10]. Вчені доводять, що цілісність змісту вищої професійної фізкультурної освіти є можливою і доцільною лише на культурологічних засадах. Ряд дослідників, з метою підвищення якості освіти майбутніх фахівців різних спеціальностей, спрямовують свій пошук на інтеграцію акмеологічного підходу з компе-

тентнісним [8], синергетичним [1], системним [2] підходами. Проте питання модернізації професійної фізкультурної освіти і підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту на основі інтеграції акмеологічного і культурологічного підходів сьогодні залишається недостатньо вивченим.

Мета статті: виявити перспективи модернізації професійної фізкультурної освіти на засадах підвищення акме-культурологічного рівня всіх учасників навчального процесу.

Матеріали і методи. Для досягнення мети було використано: теоретичний аналіз, синтез, систематизація літературних джерел для формування базових понять та визначення основних напрямів дослідження проблеми акме-культурологічних засад професійної фізкультурної освіти; метод концептуально-порівняльного аналізу теоретичних підходів для визначення й обґрунтування стратегії і тактики організації професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту на акме-культурологічних засадах.

Результати та їх обговорення. Одне із ключових завдань сучасної професійної фізкультурної освіти полягає у створенні умов для розвитку акме-культурологічного потенціалу майбутнього фахівця фізичного виховання та спорту, що має розкритися у процесі його професійної діяльності. Його розкриття у процесі навчання потребує перегляду традиційних поглядів на формування фахівця. Завдання полягає в необхідності теоретичного осмислення зазначених підходів та їх практичній реалізації у підготовці висококваліфікованого професіонала, готового до лідерства, постійного самовдосконалення, мотивованого на досягнення максимального професійного та соціального статусу, самореалізації в обраній професії.

Сутність акмеологічного підходу полягає у вивченні індивідуальних, особистісних та суб'єктивно-діяльнісних характеристик фахівця в єдності всіх взаємозв'язків задля досягнення професійних і особистісних вершин (акме) та самореалізації [3, с. 112]. Культурологічний підхід розглядає характер взаємозв'язку освіти і культури, їх ізоморфну тотожність, утворення цілісної єдності духовних, соціальних й

технологічних компонентів змісту навчання в системі когнітивно-ціннісно-регуляційних координат, для того, щоб і значення (цивілізаційна парадигма), і цінності, і смисли (культурологічна парадигма) склали основне ядро модернізованого змісту фізкультурної освіти [4, с. 13].

В якості провідних принципів, які виступають як науково обґрунтовані вимоги, що викітають із педагогічних закономірностей та забезпечують успішне досягнення цілей, що проєктуються, визначено: принцип вершинності; принцип спадкоємності трьох рівнів освіти – загального (загальнокультурного), особливого (професійного), одиночного (особистісного); принцип цілісності формування фахівців, інтеграції всіх сутнісних сил; принцип цілісності формування фахівців, інтеграції всіх сутнісних сил; принцип професійно-педагогічної спрямованості (врахування у змісті підготовки фахівця знань, умінь і навичок, що будуть затребувані в недалекому майбутньому і стануть основою нової типової системи діяльності фахівця); принцип збереження й примноження загальнолюдських і національних цінностей; принцип формування особистості у різноманітній діяльності; принцип гуманізації освітнього процесу.

З точки зору акмеології тут особливий інтерес викликають ті класи явищ, які характеризують професійний рівень фахівця: «професійна придатність», «професійна готовність», «професіоналізм», «професійна майстерність». Із позицій культурології – це «культура», «гуманізація», «спадкоємність», «традиції», «інновації». Культура у даному випадку розуміється як специфічний, морально орієнтований спосіб людської діяльності, оцінка й усвідомлення її результатів. Гуманізація має на увазі домінуюче значення не зовнішнього впливу на студента, а розкриття та розвиток його внутрішньої сутності. У культурній спадкоємності головне значення полягає у збереженні вітчизняних досягнень в освіті, минулого корисного досвіду, на основі якого необхідно удосконалювати зміст фізкультурної освіти. У цьому контексті традиції й інновації розглядаються як діалектична взаємодія, завдяки якій інновації сприймаються професійним співтовариством як корисні й ефективні і тому з часом стають традиціями.

Конструктивним, з точки зору побудови стратегії підготовки фахівців фізичного виховання та спорту є створення умов для розвитку акме-культурологічного потенціалу майбутнього фахівця. Парадигма акме і культурологічна парадигма є вдалим поєднанням, яке допомагає, з одного боку, підійти до вирішення сучасних завдань вищої професійної фізкультурної освіти з позицій цілісності й системності, а з іншого, акменавповнення розширює поле реалізації завдань культурологічної освіти майбутнього фахівця. Інтегруючи і поєднуючи акмеологічний і культурологічний підходи у професійній підготовці фахівця фізичного виховання та спорту, ми створюємо умови, коли в процесі навчання відбувається розуміння і розвиток системи формування майбутнього професіонала та акме-культурологічного потенціалу студента. Формально акме-культурологічний потенціал майбутнього фахівця фізичного виховання та спорту представляє індивідуальний «зріз» потенційного суб'єкта діяльно-

сті, його можливостей та перспектив, компенсованих та некомпенсованих якостей. Акме-культурологічний потенціал майбутнього фахівця фізичного виховання та спорту розуміється нами як багаторівневе інтеграційне новоутворення, яке характеризується наявністю системи його орієнтації на ефективну професійно-педагогічну діяльність, прагненням і готовністю до трансляції цінностей культури та досягнення високих результатів у професії і визначає зміст професійної придатності та пізнання власної індивідуальності фахівцем.

Отже, інтегруючи акмеологічний і культурологічний підходи у підготовці майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту, можна спрямувати професійну фізкультурну освіту на вирішення таких нових завдань:

- забезпечення упровадження концепції акме-культурологічного навчання, в основу якої покласти реалізацію індивідуальної навчальної траєкторії студента;

- здійснення психологічної акме-культурологічної підтримки майбутніх професіоналів (тренінги, консультування тощо);

- створення педагогічних умов, які забезпечують відповідність професійного типу особистості обраній спеціальності (учитель фізичної культури, тренер-викладач та ін.) й дозволять розробити індивідуальні траєкторії розвитку (за сукупністю ціннісних, мотиваційних та інших компонентів);

- розроблення моделі й алгоритмів оптимальної організації процесу професійної фізкультурної освіти.

Розглядаючи акме-культурологічно спрямований процес професійної фізкультурної освіти, слід забезпечити: неперервне удосконалення змісту навчання; оптимальне поєднання теоретичної і практичної підготовки; орієнтування кожної навчальної дисципліни на акме-культурологічний розвиток фахівця з урахуванням майбутньої професії; активізацію науково-дослідницької діяльності професорсько-викладацького складу у постійній взаємодії зі студентами; використання інформаційних технологій як на рівні процесу навчання, так і на рівні управління навчальним процесом; підвищення креативного рівня кожного навчального заняття.

Проте модернізація професійної фізкультурної освіти на акме-культурологічних засадах передбачає щонайменше чотири магістральні шляхи розвитку суб'єкта навчання – студента, кожний з яких відповідає відомому методологічному принципам його вивчення і спрямований на досягнення найвищих результатів як *індивід*; *особистість*; *суб'єкт діяльності*; *праці*; *індивідуальність* [7, с. 121].

Однією з найважливіших акме-культурологічних умов формування майбутнього фахівця фізичного виховання та спорту є комунікативне середовище професійної фізкультурної освіти, в якому відбувається зміна суб'єктивних оцінок викладача і студента, поліпшується взаємне оцінне ставлення на формування професійно-мовленнєвої культури майбутнього фахівця [5, с. 79]. Саме ціннісно-нормативна система взаємин між ними забезпечує можливість продуктивної педагогічної взаємодії, сприяє формуванню базових компонентів особистісної зрілості, таких як від-

повідальність, толерантність, саморозвиток та «інтегративний компонент», що «охоплює всі попередні й одночасно присутні у кожному із них» [5, с. 124]. Це стосується позитивного мислення і позитивного ставлення до світу.

Оптимізацію педагогічної взаємодії викладача і студента слід здійснювати за такими напрямками:

- забезпечення наступності педагогічної взаємодії викладачів і студентів на різних етапах професійного навчання, поступовий взаємообмін між ними соціально-рольовими та фізкультурно-спортивними функціями;

- перехід від індивідуально-спільного (фронтальне чи паралельне навчання) до спільно-взаємодійного типу організації навчання (групові форми навчання, ділові ігри, дискусії тощо);

- вияв рівня задоволення викладачів і студентів комунікативною взаємодією і виявлення труднощів, які стоять на заваді;

- науково-методичне забезпечення та психологічний супровід (діагностика, психокорекція тощо) навчальної взаємодії [5, с. 201];

- аналіз та оцінка результатів такої взаємодії [5, с. 202].

Відтак сфера комунікативної взаємодії викладача і студента виступає системотворчим елементом удосконалення професійного рівня викладача і формування у майбутнього фахівця фізичного виховання та спорту професійно-мовленнєвої культури [5, с. 208], яка є потужним механізмом самодетермінації, самопроекування, професійного «Я».

Найбільш активно акме-культурологічний характер професійної фізкультурної освіти проявляється у реалізації акме-культурологічних технологій навчання. Їхні особливості впровадження зумовлені внутрішньою установкою суб'єкта на особистісну зону розвитку, усвідомленням студентом професійних вимог та співставленням їх зі своїми інтелектуальними й фізичними ресурсами, тобто адекватною самооцінкою. Розвиток професійної самосвідомості є рушійною умовою становлення фахівця [6, с. 102].

Структура акме-культурологічних технологій може бути представлена цілісно, як сукупність:

- мети, завдань і технології, спрямованих, у першу чергу, на формування стійких мотивів до розвитку власної професійної культури [9, с. 641];

- методологічні основи (акме-культурологічний підхід та методико-праксеологічний рівень організації навчання на ґрунті компетентнісного і контекстного підходів);

- принципів розробки (методологічні, психолого-педагогічні, фізкультурно-педагогічні та методичні);

- умов технологічного процесу, які відображають сукупність можливостей освітньо-фізкультурного та матеріально-просторового середовища [9, с. 643];

- аналізу конкретної ситуації;

- характеристики суб'єкта і об'єкта технології та особливостей їхньої взаємодії;

- етапів, прийомів (стратегічні, тактичні) досягнення мети;

- способів прогнозування результатів;

- впровадження.

Очікуваний результат впровадження таких технологій – культурно розвинена особистість фахівця фізичного виховання та спорту, яка має бути наділена сформованою професійною сприйнятливостю, здатністю до творчого самовираження та самореалізації у майбутній фізкультурно-спортивній діяльності.

Висновки. Результати дослідження показують, що в даний час є потреба у модернізації професійної фізкультурної освіти на ґрунті інтеграції акмеологічного і культурологічного підходів та підвищення акме-культурологічного рівня всіх учасників навчального процесу. Використання цієї теоретико-методологічної основи, на наш погляд, дозволяє по-новому підійти до створення системи професійної фізкультурної освіти, яка орієнтує майбутнього фахівця фізичного виховання та спорту на розвиток його акме-культурологічного потенціалу як передумови його ефективної професійної діяльності, прагненню і готовності до трансляції цінностей культури та досягнення високих результатів у професії, а також визначає зміст його професійної придатності та пізнання власної індивідуальності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Батечко Ніна. Якість вищої освіти в контексті синергії наукових підходів / Ніна Батечко // Неперервна професійна освіта: теорія та практика. – 2017. – № 3-4 (52-53). – С. 12-19.
2. Васильев И.Б. Акмеологические перспективы развития профессионального образования / И.Б. Васильев // Актуальные проблемы науки и высшего образования: вестник. – 2011. – № 30. – С. 163-169.
3. Дерка Т.Г. Безперервна професійна підготовка фахівців з фізичної культури: акмеологічні основи: монографія / Т.Г. Дерка; за ред. С.О. Сисоївої. – Київ: Видавництво ВП "Едельвейс", 2016. – 528 с.
4. Иванов И.В. Поликультурное и полиэтничное измерение специального физкультурного образования (теоретико-методологический аспект) / И.В. Иванов // Теория и практика физической культуры. – 2016. – № 11. – С. 12-14.
5. Кондрацька Г.Д. Професійно-мовленнєва культура майбутнього фахівця фізичного виховання в системі вищої освіти: [монографія] / Г.Д. Кондрацька. – Дрогобич: РВВ ДДПУ ім. Івана Франка, 2017. – 450 с.
6. Хозяинов Г.И. Акмеология физического воспитания и спорта: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 208 с.
7. Ярская-Смирнова Е.Р. Профессиональная культура: опыт социологической рефлексии / под. ред. Е. Ярской-Смирновой. – М.: ООО «Вариант», 2014. – 148 с.
8. Enric M. Obrador Competence Profile of Physical Education Teachers / M. Enric, I. Sebastiani // Professionals and volunteers in physical education. Monograph book of scientific and professional articles / editors Iana Vasickova, Bratislava Antala, Bratislava, 2012. – 254 p.
9. Ivanii I.V. Approaches of the professional-pedagogical culture to form students of physical culture specialties during the process of professional training // Journal of Physical Education and Sport, 2016. 16(22), Art 28. P. 640-643. <http://dx.doi.org/10.7752/jpes.2016.1102>

10. Voinar I. Problems and Tendencies of professional Education in Physical Culture area / I. Voinar // Physical

Education and Sport Pedagogy, 2011. Is. 17(1). P. 44-50. doi: 10.1080/17398872.2010.544992

REFERENCES

1. Batechko N. The quality of higher education in the context of scientific approaches synergy // Continuous professional education: theory and practice, 2017. Is. 3-4(52-53). P. 12-19.
2. Vasilev I.B. Acmeological perspectives of development of professional education // Actual problems of science and higher education, 2011. Is. 30. P. 163-169.
3. Dereka T.H. Continuous professional training of physical education specialists: acmeological bases: monograph. Kyiv: VP "Edelveis", 2016. – 528 p.
4. Ivanii I.V. Multicultural and multiethnic dimension of special physical education (theoretical-methodological aspect) // Theory and practice of physical culture, 2016. Is. 11. P. 12-14.
5. Kondratska H.D. Professional speech culture of future physical education specialist in the system of higher education: monograph. Drohobych: RVV DDPU im. Ivana Franka, 2017. – 450 p.
6. Khoziainov G.I. Acmeology of physical education and sport: teaching aid for students of higher educational establishments. – M.: "Akademia", 2007. – 208 p.
7. Yarskaia-Smirnova Ye.R. Professional culture: experience of sociological reflexion. – M.: OOO "Variant", 2014. – 148 p.
8. Enric M. Obrador Competence Profile of Physical Education Teachers / M. Enric, I. Sebastiani // Professionals and volunteers in physical education. Monograph book of scientific and professional articles / editors Iana Vasickova, Bratislava Antala, Bratislava, 2012. – 254 p.
9. Ivanii I.V. Approaches of the professional-pedagogical culture to form students of physical culture specialties during the process of professional training // Journal of Physical Education and Sport, 2016. 16(22), Art 28. P. 640-643. <http://dx.doi.org/10.7752/jpes.2016.1102>
10. Voinar I. Problems and Tendencies of professional Education in Physical Culture area / I. Voinar // Physical Education and Sport Pedagogy, 2011. Is. 17(1). P. 44-50. doi: 10.1080/17398872.2010.544992

Development of acme-culturological potential of future specialist in professional physical education

I. V. Ivanii

Abstract. The article is devoted to the actual problem of professional physical education modernization based on acme-culturological level increase of all participants of educational process. The interconnection of concepts theory of acmeology and culture was analyzed as well as principles, which determine the strategy and tactics of organization of professional training of future physical education and sport specialist. It was shown that the integration of acmeological and culturological approaches requires solving new tasks and optimization of directions of pedagogical interaction of a teacher and a student in the process of professional physical education. The author interprets and introduces in the scientific circulation new concept "acme-culturological potential of future physical education and sport specialist".

Keyword: *acmeology, culture, acme-culturological potential, professional activity, physical education and sport specialist.*

Развитие в профессиональном физкультурном образовании акме-культурологического потенциала будущего специалиста

И. В. Иванов

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме модернизации профессионального физкультурного образования на основе повышения акме-культурологического уровня всех участников учебного процесса. Проанализировано взаимосвязь понятий теории акмеологии и культуры, принципы, которые определяют стратегию и тактику организации профессиональной подготовки будущего специалиста физического воспитания и спорта. Показано, что интеграция акмеологического и культурологического подходов требует решения новых задач и оптимизации направлений педагогического взаимодействия преподавателя и студента в процессе профессионального физкультурного образования. Автор осмысливает и вводит в научный оборот новое понятие «акме-культурологический потенциал будущего специалиста физического воспитания и спорта».

Ключевые слова: *акмеология, культура, акме-культурологический потенциал, профессиональная деятельность, специалист физического воспитания и спорта.*

Basic approaches to health-saving education of schoolchildren in Ukraine and Finland

O. S. Karpus

Sumy state pedagogical university named after A. S. Makarenko, Sumy, Ukraine

Paper received 22.04.18; Accepted for publication 28.04.18.

<http://doi.org/10.31174/SEND-PP2018-163VI67-09>

Abstract. The article focuses on the main approaches to health-saving education of schoolchildren in secondary schools in Ukraine and Finland. The purpose and peculiarities of the process of health-saving education in the Finnish and Ukrainian schools are determined. Human health is the basic value of the individual. Strong health of the younger generation is a guarantee of successful development of the entire nation. The importance of health-saving education at school has been proven over the last decade. Strengthening and preserving the health of young people continue to gain momentum. The article attempts to compare the basic approaches to health-saving education in Ukraine and Finland.

Keywords: *health-saving education, health, approaches to health-saving activity, healthy lifestyle, schoolchildren's health, health culture.*

Introduction. Modern society is in a rapid development. The issue of public health is becoming a state priority when it comes to children, adolescents and youth. The health of the individual depends largely on the attitude of the person to himself. The most favorable period for the formation of useful habits and skills is the school period. At this time, the child is open to learning new experiences and forming a positive attitude towards themselves and their own health. That is why in Ukraine and other European countries, such as Finland, world trends are being introduced to improve schoolchildren's health through education. The potential of the educational process in secondary schools is very powerful. Due to the introduction of health-saving activities in education, students form a valuable attitude towards their own health and health culture.

A brief overview of publications on the topic. The state of human health is an important complex indicator, which depends on a large number of factors, the impact of socio-economic and environmental conditions of existence [14]. According to the results of various studies, there is an increase in the number of somatic diseases, physical defects and other functional disorders in the world. Strengthening the health of the population, promoting dissemination of health information, preserving nature and introducing health-saving technologies in school education have become the key to the development of the health care system at the world level. Recently, health-saving education has become popular all over the world. However, the actual approaches to health-saving education in Ukraine and Finland are somewhat different.

The complexity of the phenomenon of health preservation attracts attention of many native and foreign researchers. Among contemporary native researchers, health-saving education has become the subject of special interest of: T. Boichenko, A. Besiedina, I. Mordvinova, O. Ezhova and others. Health-saving activity in Finland was studied by the following scientists: J. Teperi, L. Vuorenkoski, O. Kontula and others. The issue of health-saving education remains the subject of many scientific investigations by such researchers as M. Bezruky, M. Lukianchenko, V. Horashchuk and others.

The aim of the article is to analyze the main approaches to health-saving education of students and identify the need for healthcare work with students in Ukraine and Finland.

Materials and methods. For achieving the aim of the article, we have used theoretical methods of research: analysis and synthesis of scientific literature and information sources of health-saving topics for clarification of the main categories of research; comparative-pedagogical for studying foreign experience.

In order to define the meaning of the concepts of "approaches to health preservation", "health-saving education of schoolchildren", "healthy lifestyle", an analysis of research works by J. Komensky, N. Bashavets, O. Vashchenko, T. Shapovalova, T. Andriushchenko, J. Teperi, L. Vuorenkoski, O. Kontula is conducted.

Results and discussion. In modern conditions, the concept of "health" has a multifunctional content. At the present stage of development of a society, a healthy person is the person who builds his own health independently: effectively copes with stressful situations, prevents conflicts and solves them, is able to make the right decisions, realizes his own place in the world and is able to improve his health and the environment [14].

In his time, Jan Amos Komensky paid much attention to preserving health of children and youth; he advised to use the life purposefully for the proper organization of a healthy future. The researcher singled out three basic conditions for health promotion:

- simple meals in a moderate amount;
- the right approach to work and rest;
- intensive physical exercises [7].

Before highlighting the peculiarities of the process of health-saving education we consider it expedient to focus on the basic concepts of our study.

Healthy lifestyle is a certain way of human life, which involves formation, strengthening and preservation of health []. Formation of a healthy lifestyle in schoolchildren is a complex process built on the basis of interdisciplinary relationships. In formation of a healthy lifestyle are involved the following sciences: valeology, physiology, pedagogy, psychology, sociology, medicine, etc.

Health-saving education – the interaction of the teacher and the student in the educational process, which ensures mental, physical and social well-being of each participant of the process. For realization of health-saving education it is necessary to ensure a *health-saving environment*.

Healthcare-saving environment is an environment favorable for life, work, rest and any other human activities,

favourable social, spiritual and material conditions that have a positive impact on human health. For realization of health-saving education and organization of health-saving environment there are certain approaches and techniques [5].

Let us turn to vocabulary sources, where the concept of "approach" is regarded as "a set of methods of considering something, the influence on someone, something, attitude towards someone, something" [12].

At the initiative of WHO in 1995, the Global Initiative for the Establishment of Schools of Health was introduced as one of the methods for organizing health-care activities in the European space. This program aims to promote the development of a healthy lifestyle among schoolchildren and young people, to strengthen health and introduce health-saving education at different levels: local, national, global. In WHO, health-saving education is defined as "a combination of established learning experiences to help people improve their health through knowledge deepening or through their impact on their health" [10].

Schools of health are aimed at strengthening their own potential as a health-saving environment for life, training and work. As the main approach to ensuring health-saving education the school of health is aimed at:

- productive education for health formation;
- providing adequate opportunities for physical education and rest;
- provision of school sanitary and medical services;
- healthy nutrition programs and food safety;
- projects for the promotion of a healthy lifestyle;
- projects of social and psychological support and counseling on these problems;
- improving the health of school staff, students and their families;
- working with community leaders to understand what affects the health and education of the child adversely [11].

Ukraine and Finland are direct participants of the Global Initiative for the Establishment of Schools of Health Program and have introduced schools of health in their countries. Health-saving education in Ukraine is implemented through the following principles:

- do not hurt;
- caring for the student's and teacher's health;
- continuity of training;
- interdisciplinary approach to learning;
- responsibility for own health;
- high activity;
- correspondence of the organization and the content of education to the student's age [4].

Analyzing the approaches to health-saving education of schoolchildren in Ukrainian schools, we have highlighted the main points that ensure successful formation of a health-saving educational process:

- 1) reasonable organization of the school day regime;
- 2) favorable health-saving environment;
- 3) strict compliance with the sanitary norms of the institution;
- 4) organization of healthy eating;
- 5) disease prevention, vaccination and timely hospitalization of students;
- 6) physical activity [4].

Finland is one of the leading countries in education in general and health-saving education in particular. In Finn-

ish "Schools for health promotion" there are the following approaches to health-saving education:

- taking care of yourself and others;
- prevention of the main causes of illness, disability, mortality (alcoholism, drug addiction, helminths, smoking, AIDS, violence, malnutrition, injuries, sedentary lifestyles);
- creation of a health-saving environment through medical services, political situation in the country, physical and social conditions;
- influence on schoolchildren's behavior, which is related to the influence on health (attitude, values, knowledge, skills, support), etc. [8].

School health-saving education in Finnish schools is constructed very responsibly. In order to implement certain approaches and techniques it is organized:

- 1) creation of tools for the dissemination of information about healthcare system;
- 2) exchange of experience with other countries and regions;
- 3) identifying problems and controversies that require the greatest attention;
- 4) studying the problem of financing and providing medical services [9].

We see that approaches to health-saving education in Ukraine and Finland are different. The implementation of these techniques requires a solution to the issue of health-saving competence.

Health-saving competence is the ability of a person to maintain physical, mental, spiritual and social health [2]. In the works of T. Shapovalova, health-saving competence is defined as a flexible dynamic personality trait, manifested in the ability of a person to develop his own scheme of a healthy life and to manage such a process. Personality should be able to direct activities at the preservation of health, to adequately assess their behavior and behavior of others [15].

In studies of O. Vashchenko health-saving competence is defined as a set of knowledge, skills, values and attitudes aimed at organization, strengthening and preservation of health [6]. N. Bashavets health-saving competence defines as the ability to engage in health-saving activities at a high level. This person is distinguished by deep knowledge in the field of healthcare [3].

T. Andriushchenko interprets health-saving competence as the need to give children knowledge about health, formation of a value-oriented attitude towards their own health and all living creatures, creating a health-saving environment. All these items create a solid foundation for a healthy lifestyle [2].

Conclusions. So, we have found out that a developed society has the following features: presence of a high level of education and constant development of a health culture. It is logical that high educational level of the social environment is closely linked to high health indicators. The tasks of strengthening and preserving the health of the person and the whole nation need to be addressed with the help of pedagogical means. The basic approaches, methods, techniques and skills for the development of health-saving skills of students in the context of school education are complex. The main approaches to health-saving activities in Ukraine and in Finland are different, but in one way or another they are aimed at improving the health of each person and nation as a whole.

REFERENCES IN ORIGINAL LANGUAGE

1. Ahonen, R., Martikainen, J. Lääkevaihdon ensimmäinen vuosi. Helsinki, Kela Sosiaali - ja terveysturvan katsauksia, 2005, 68.
2. Андрищенко, Т. К. Формування здоров'язбережувальної компетентності як соціально-педагогічна проблема // Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки, 2012, 7, С. 123-127.
3. Башавець, Н. А. Здоров'язбережувальна компетентність майбутнього фахівця як основа його культури // Наука і освіта, 2013, 1-2, С. 120-121.
4. Біленко, О. Школа сприяння здоров'ю – імідж сучасного навчального закладу // Початкова школа, 2013, 8, С. 48.
5. Вайнер, Е. Н. Формування здоров'язберігаючого середовища в системі загальної освіти // Валеологія, 2004, 1, С. 21–26.
6. Ващенко, О. М., Єрмолова, В. М., Іванова, Л. І. та ін. Фізкультурно-оздоровчі заходи в режимі навчального дня молодшого школяра. Кам'янець-Подільський: Абетка, 2012, 192 с.
7. Коменский, Я. А. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1982, 656 с. - (Педагогическая библиотека).
8. Puska, P. Projekt «Severnaya Kareliya»: ot Severnoy Karelii do proekta natsional'nogo masshtaba, Helsinki: Publishing house of the University of Helsinki, 2011, 291 p.
9. Vuorenkoski, L. Finland: Health System Review, 2008, 195.
10. WHO Global school health initiative. World Health Organization. Retrieved from: http://www.who.int/school_youth_health/gshi/en/.
11. WHO School and youth health. What is a health promoting school? Retrieved from: http://www.who.int/school_youth_health/gshi/hps/en/.
12. Академічний тлумачний словник (1970—1980). Словник української мови. Режим доступу: <http://sum.in.ua/s/pidkhd>
13. Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти від 23 листопада 2011 р. № 1392. Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF>
14. Редько, Т. М. Здоров'язрозвивальні технології в процесі фізичного виховання студентів педагогічних університетів // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету, 2015, С. 45-48. Чернігів, ЧНПУ.
15. Шаповалова, Т. Г. Формування здоров'язбережувальної компетентності гуртківців у позашкільному навчальному закладі. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 2012, 2 (20), С. 191-199.

REFERENCES

2. Andriushchenko, T. K. Formation of health-saving competence as a socio-pedagogical problem // Scientific Bulletin of the Volyn National University named after Lesia Ukrainka, 2012, 7, P. 123-127.
3. Bashavets, N. A. Health-saving competence of the future specialist as the basis of his culture // Science and Education, 2013, 1-2, P. 120-121.
4. Bilenko, O. The School of Health Promotion - The Image of a Modern Educational Institution // Primary School, 2013, 8, P. 48.
5. Weiner, E. N. Formation of health-saving environment in the system of general education // Valeologiya, 2004, 1, P. 21-26.
6. Vashchenko, O. M., Yermolova, V. M., Ivanova, L. I. and others. Physical-and-health measures in the mode of the school day of the junior schoolchild. Kamianets-Podilsky: Abetka, 2012, 192 p.
7. Komensky, J. A. Selected pedagogical works: in 2 vol. Vol. 1. M.: Pedagogy, 1982, 656 p. - (Pedagogical Library).
12. Academic Explanatory Dictionary (1970-1980). Dictionary of the Ukrainian language. Retrieved from: <http://sum.in.ua/s/pidkhd>
13. On approval of the State standard of basic and complete secondary education from November 23, 2011 № 1392. Retrieved from: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF>
14. Redko, T. M. Health developing technologies in the process of physical education of students of pedagogical universities // Bulletin of Chernihiv National Pedagogical University, 2015, P. 45-48. Chernihiv.
15. Shapovalova, T. H. Formation of the health-saving competence of the circles members in an out-of-school education institution. Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies, 2012, 2 (20), P. 191-199.

Основные подходы к здоровьесберегательному воспитанию школьников в Украине и Финляндии

О. С. Карпусь

Аннотация. В статье уделяется внимание основным подходам к здоровьесберегательному воспитанию школьников в средних школах Украины и Финляндии. Определены цель и особенности процесса оздоровительного образования в финских и украинских школах. Здоровье человека является основной ценностью личности. Крепкое здоровье молодого поколения является гарантией успешного развития всей нации. За последнее десятилетие была доказана важность здоровьесберегательного образования в школе. Укрепление и сохранение здоровья молодых людей продолжают набирать актуальность. В статье предпринята попытка сравнить основные подходы к здоровьесберегательному образованию в Украине и Финляндии.

Ключевые слова: здоровьесберегательное воспитание, здоровье, подходы к здоровьесберегательной деятельности, здоровый образ жизни, здоровье школьников, культура здоровья.

Формування навичок працевлаштування студентів університетів як напрям розвитку британської іншомовної освіти

О. М. Коваленко, С. О. Караман

Міжрегіональна Академія Управління персоналом; Київський університет імені Бориса Грінченка,
Corresponding author. E-mail: cicekci@ukr.net Corresponding author. E-mail: stanislavkaraman@gmail.com

Paper received 25.04.18; Accepted for publication 30.04.18.

<http://doi.org/10.31174/SEND-PP2018-163VI67-10>

Анотація. У статті авторами представлені сучасні погляди британських науковців щодо формування навичок працевлаштування студентів університетів, зокрема під час вивчення іноземних мов. Поданий загальний аналіз діяльності професійних інституцій країни, які досліджують питання зайнятості випускників. Наведений перелік навичок, визначених британськими роботодавцями в якості необхідних для успішного працевлаштування, вказана роль мовних та мовленнєвих вмінь та навичок.

Ключові слова: британські університети, випускники, навички працевлаштування, освіта, працедаві.

Вступ. На сучасному етапі розвитку держави важливим є розуміння основних засад взаємодії освіти та ринку праці. Правові, організаційні та фінансові засади функціонування системи вищої освіти України встановлюються низкою законодавчих документів. Так, у Законі України «Про вищу освіту» (від 1 липня 2014 р. № 1556) визначено шляхи самореалізації особистості, забезпечення потреб суспільства, ринку праці та держави у кваліфікованих фахівцях [1]. Крім того, Указом Президента України «Про стратегії розвитку державної молодіжної політики на період до 2020 р. (від 27 вересня 2013 р. № 537) пріоритетами реалізації державної молодіжної політики є, зокрема, «...налагодження співпраці роботодавців і навчальних закладів для формування навчальних програм, програм стажування та проходження навчальної практики, залучення роботодавців до планування навчально-процесу» [2].

Проте взаємодія між вищими навчальними закладами країни та представниками промислових, торговельних та комерційних підприємств потребує оптимізації та посилення. Початком цього процесу вбачаємо вивчення та впровадження зарубіжного, зокрема британського, досвіду співпраці університетів та роботодавців щодо формування й розвитку навичок працевлаштування студентів, у тому числі й у процесі здобуття ними іншомовної освіти.

Стислий огляд публікацій з теми. Українськими науковцями О. Грیشною, І. Саєм, Л. Лісогор, В. Онікієнко, І. Петровою вивчався зарубіжний досвід взаємодії ринку праці та освітніх послуг. Політика зайнятості в Європейському Співтоваристві, проблеми регулювання ринку праці розглядаються у роботах І. Безсонової, Н. Вишневської, Т. Ткаченко, Л. Лісогор, Е. Лібанової, В. Сердюкової. Міжнародний і український досвід щодо налагодження взаємодії між бізнесом і освітньою сферою досліджують Л. Ільч, А. Заболотний, І. Кімова, О. Мірошниченко, О. Осінкіна, Н. Лещенко.

Аналіз останніх публікацій за останнє десятиліття свідчить про те, що недостатньо розроблено сучасні механізми регулювання взаємодії університетів та ринку праці у Великій Британії. Щоправда, питання досягнення випускниками вищих навчальних закладів країни достатнього рівня розвитку навичок працевлаштування становить значний інтерес. Цю проблему вивчали британські науковці Л. Астон (L. Aston),

Дж. Бренан (J. Brennan), Д. Джоунз (D. Jones), Дж. Канінг (J. Canning), М. Келлі (M. Kelly), К. Маршалл (K. Marshall), П. Найт (P. Knight), Р. Хадсон (R. Hudson), Л. Харві (L. Harvey), Т. Шах (T. Shakh).

Мета статті – вивчити сучасні погляди британських учених з проблеми формування навичок працевлаштування студентів університетів Великої Британії, здійснити загальний аналіз діяльності інституцій країни, які вивчають питання зайнятості випускників.

У роботі було використано такі **методи дослідження:** предметно-хронологічної ретроспекції – для виявлення особливостей еволюції поняття «навчальний текст» у сфері навчання іноземних мов в європейських університетах; структурно-генетичний – для виокремлення тих чинників, які спричинили якісні зміни у поглядах педагогів щодо можливостей застосування навчальних текстів під час навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах; діалектико-структурний – для виявлення суттєвих необхідних, сталих і закономірних зв'язків педагогічної системи із суспільними явищами.

Результати та їхнє обговорення. На сучасному етапі в університетському секторі освіти Великої Британії спостерігається зростання кількості здобувачів вищої освіти. За узагальненими статистичними даними, близько 50% відсотків громадян країни у віці від 18 до 30 років мають вищу освіту. У цьому контексті актуальним є питання: чи всі вони мають можливість скористатися перевагами отриманого кваліфікаційного ступеня після закінчення навчання? За таких умов, на наш погляд, британським університетам необхідно орієнтувати свої навчальні програми на підготовку студентів до реальної повсякденної професійної діяльності.

Таке завдання, відповідно, потребує з'ясування, хто саме забезпечуватиме набуття студентами навичок працевлаштування та підвищення рівня їхньої конкурентоздатності на ринку робочої сили: самі студенти, викладацький склад навчального закладу, працедаві? Чи ця проблема має вирішуватися на державному на рівні? І хоча очевидним є те, що кожна з названих сторін має долучитися до розв'язання вказаної проблеми, проте вирішальна роль у цій справі відводиться викладачам. Однак зрозуміло, що посилення конкурентоспроможності випускника університету не є

першочерговим завданням викладачів, іноземної мови зокрема.

У працях Л. Астон (L. Aston) та В. Бекраднія (V. Bekhradnia) окреслено політичний контекст постановки проблеми посилення конкурентоздатності випускника на ринку праці:

- розширення доступності вищої освіти призводить до збільшення кількості осіб, що шукатимуть роботу;
- на сучасному етапі розвитку британського суспільства національна економіка та добробут держави залежить і визначається високим рівнем професійної підготовки спеціалістів;
- студенти, що сплячуть за здобуття університетського ступеня, зацікавлені в отриманні користі від вкладених в освіту грошей [3, с. 6 - 7].

Вчені Л. Харві (L. Harvey) та П. Найт (P. Knight) розглядають явище здатності до працевлаштування у двох виявах:

1. Отримання роботи:

- здатність одержати робоче місце після закінчення вищого навчального закладу;
- здатність отримати перше робоче місце за отриманою спеціальністю протягом встановленого строку;
- здатність здобути перше робоче місце за визначений термін часу, пропрацювати на цій посаді певний період та вибудувати кар'єру за фахом).

2. Сукупність властивостей, необхідних для отримання першого робочого місця, які індивідуум здатен розвинути:

- підсилення широкого спектра навичок та характеристик, яких потребує працедавець;
- удосконалення кола властивостей особистості, обов'язкових для кар'єрного зростання;
- демонстрування значного діапазону властивостей, які, на погляд працедавця, будуть потрібні для ефективного функціонування робітника в рамках організації, де він працює;
- удосконалення низки особистісних якостей, здатної до навчання та удосконалення протягом життя [6, с. 5].

Варто зазначити, що самі вчені віддавали перевагу саме другому з наведених визначень, вважаючи його більш повним.

Вивчаючи характер та сутність здатності випускника вищого навчального закладу до працевлаштування, дослідники Дж. Бренан (J. Brennan) та Т. Шах (T. Shakh) вказували на такі чинники, що здатні впливати на спроможність молодого фахівця знайти роботу:

- компетентнісні фактори, що включають знання, вміння, навички та компетентності, важливі для виконання дорученої роботи;
- фактор ставлення, а саме, відношення, цінності, очікування, прагнення, пов'язані із виконуваною діяльністю;
- статус, зокрема, походження індивідуума, соціальне становище, освіта, особистісний та життєвий досвід;
- таланти опинитися в правильному місці в правильний час [4, с. 20 - 21].

Вчені наголошують, що завдання викладачів вищих освітніх установ полягає в активному впливі на перші два фактори задля компенсації можливої недостатності або відсутності останніх зі вказаних факторів.

Дослідник Дж. Канінг (J. Canning) виділяє два типи претендентів на робоче місце. У першому випадку кандидат стверджує про те, що він має намір побудувати кар'єру в галузі маркетингу, і сподівається застосувати набуті мовні та мовленнєві вміння та навички у процесі виконання покладених на нього професійних обов'язків. Така позиція, на думку вченого, вказує на достатній рівень сформованості здатності до пристосування до об'єктивних обставин, вмотивованості та усвідомлення поточних потреб підприємства. Інший претендент, у свою чергу, заявляє про те, що він має бажання працювати у тій або іншій міжнародній організації задля удосконалення мовних та мовленнєвих умінь та навичок, набутих під час навчання в університеті. Таке твердження свідчить про низький рівень зацікавленості з боку цієї особи в посаді, щодо отримання якої відбувається співбесіда [5].

Британські науковці Д. Джоунз (D. Jones) та М. Келлі (M. Kelly) звертають увагу на недостатнє усвідомлення студентами, що опанували іноземні мови в університетах, наявних в них переваг на ринку праці, одержаних завдяки таким аспектам набутої мовної освіти:

- вміння читати, писати та говорити іноземною мовою є важливою якістю, наявність якої часто є невід'ємною вимогою роботодавців щодо потенційних робітників, а також важливою і бажаною навичкою для обіймання істотної кількості посад;
- сформованість у претендента на робоче місце мовних та мовленнєвих умінь і навичок на достатньому рівні свідчить про впевненість індивідуума у собі та наявність в нього відповідного ступеня розвитку комунікативних навичок;
- накопичення значного обсягу обізнаності щодо особливостей комунікаційних потоків між суспільствами та культурними сферами різних держав [8, с. 34].

За спостереженнями британських науковців, інтенсивний розвиток у студентів навичок поведінки в міжкультурному середовищі відбувається під час перебування за кордоном, у країні, мова якої вивчається (period of residence abroad), з метою навчання або стажування. Необхідно зазначити, що на сучасному етапі в університетах Великої Британії навчальні плани й програми, за якими здійснюється навчання іноземних мов студентів мовних спеціальностей, укладені таким чином, що певний термін перебування за кордоном виступає їхнім невід'ємним складником.

Вчений К. Маршалл (K. Marshall), адаптуючи загальноживані стратегії рекламування Р. Рівза (R. Reeves) до навчальних потреб, зазначав, що випускникам вищих навчальних закладів, що здобули іншомовну освіту за такими навчальними програмами, варто сприймати навчальний досвід, отриманий під час перебування за кордоном, як «унікальну торгову пропозицію», яку надають іноземні мови [10], [9]. Такої ж думки дотримуються і дослідники Дж. Бренан (J. Brennan) та Т. Шах (T. Shakh), наголошуючи на тому, що випускники із досвідом перебування за кордоном мають перевагу на ринку праці у порівнянні з тими, хто подібного досвіду не отримав [4, с. 16]. З огляду на це, Дж. Канінг (J. Canning) виокремлює такі навички, якості та компетенції, що здатні сприяти працевлаштуванню молодих спеціалістів, які під час

здобуття іншомовної освіти протягом певного терміну перебували у країні, мова якої вивчається:

- високий рівень розвитку навичок говоріння й письма;
- ефективне функціонування у невідомих обставинах;
- налагодження взаємодії з представниками інших суспільств і культур;
- зрілість поведінки та суджень, що виявляється під час порівняння із випускниками вищого навчального закладу, які не мають досвіду перебування за кордоном [5].

Розглянемо способи, в які здійснюється набуття студентами британських університетів навичок ефективного працевлаштування у процесі вивчення ними іноземних мов. Так, в деяких вищих навчальних закладах держави майбутнім фахівцям пропонуються загальні модулі, в результаті опанування яких студент отримує певну кількість кредитних балів. Такі модулі, зазвичай, не є адаптованими з огляду на професійні потреби майбутніх спеціалістів. Другий спосіб реалізується у процесі роботи кар'єрних служб (careers services), які вважаються важливим агентом у справі підготовки випускників до пошуку робочого місця. Проте, за спостереженнями Дж. Бренана (J. Brennan) та Т. Шаха (T. Shakh), ресурсна база зазначених служб різниться залежно від університету, що впливає на рівень й обсяги запропонованих ними послуг [4]. Найбільш дієвим вважається третій спосіб – інтеграція навчального курсу з набуття навичок працевлаштування в навчальну програму підготовки фахівців, зокрема мовних спеціальностей. Основною перевагою означеного підходу визнається невіддільність процесу розвитку у студента навичок працевлаштування від основної навчальної діяльності. З-поміж недоліків варто вказати на те, що основна відповідальність за формування у майбутніх спеціалістів навичок працевлаштування покладається на викладачів-предметників, для яких навчання зазначених навичок не є пріоритетним.

Важливим у цьому контексті є аналіз шляхів впливу самих британських працевлаштувачів на визначення змісту, способів та підходів до навчання навичок працевлаштування студентів університетів країни. Так, роботодавці здатні відігравати важливу роль у справі підбору та надання місць для проходження стажування майбутніми фахівцями. До того ж вони здебільшого зацікавлені в посиленні зв'язків із навчальними установами задля уможливлення прийняття на вакантні посади найбільш здібних випускників. Проте певні навчальні новації, запроваджені викладацьким складом, не знаходять підтримки у працевлаштувачів або лишаються для них не зрозумілими. Наприклад, укладання та подальше виконання плану особистого розвитку (personal development plan), який покликаний специфікувати вміння та навички, набуті студентом під час навчання, значною кількістю роботодавців уважається несуттєвим у справі надання претендентіві посади.

Володіння якими саме навичками працевлаштування очікують працевлаштувачі від випускників британських університетів? Це питання є предметом досліджень низки інституцій Великої Британії, які вивчають питання зайнятості. На нашу думку, значний інтерес

становить діяльність такої та організації, як Конфедерація британської промисловості (СВІ), з-поміж завдань якої є, по-перше, з'ясування очікувань бізнесу від системи вищої освіти держави, по-друге, окреслення шляхів взаємодії комерційних підприємств та університетів задля відпрацювання моделей співробітництва та визначення обсягів та умов фінансування освітнього сектора. Дослідження, виконане цією установою, дозволило встановити, що працевлаштувачі здебільшого зацікавлені у високому рівні розвитку у претендента на вакантну посаду таких навичок:

- самоуправління (self-management): готовність брати на себе відповідальність, гнучкість, ініціативність, самоаналіз власних досягнень, впевненість у власних силах;
- навчання у команді (teamworking), що передбачає повагу до інших членів групи, взаємодію, участь в обговореннях, усвідомлення залежності отриманого результату від персонального внеску кожного з учасників;
- розуміння комерційних та клієнтських потреб (business and customer awareness) – обізнаність щодо чинників успіху торговельних підприємств;
- прийняття рішень (problem solving), а саме, проведення аналізу фактів та ситуацій, застосування креативного мислення задля схвалення ефективних рішень;
- комунікації та грамотності (communication and literacy), тобто здатність виконати письмову роботу у чіткому і структурованому вигляді, грамотне усне мовлення, вміння формулювання питань;
- кількісного мислення (numeracy) – загальна математична обізнаність та її застосування у різноманітних практичних контекстах;
- використання комп'ютерних технологій (application of information technology) задля продуктивного пошуку інформації [11, с. 12].

Принадгідно зауважимо, що британські працевлаштувачі надають особливої ваги володінню випускниками вищих навчальних закладів мовними й мовленнєвими вміннями та навичками. Зазначимо, що вказані вміння та навички сприймаються роботодавцями у комплексі зі здатністю індивідуума ефективно функціонувати у мультикультурному середовищі, а також володіння ним достатнім обсягом знань та вмінь інтеркультурної комунікації.

Дослідження, проведене Конфедерацією британської промисловості у 2015 р., засвідчує, що близько половини торговельних та комерційних підприємств (45%) визнають, що наявність у претендентів на посаду відповідного рівня іншомовної освіти здатна істотно підвищити їхні шанси на працевлаштування, особливо у галузях, що передбачають налагодження ділових зв'язків із клієнтами, замовниками та постачальниками товарів та послуг (36%) [7, с. 36]. Статистичний аналіз діяльності фірм, які наймають на роботу працівників, що володіють іноземними мовами, показав, що британський бізнес потребує здебільшого фахівців з французької, німецької, іспанської, китайської, польської, арабської мов [7, с. 42].

Висновки. З огляду на викладене вище зазначимо, що на сучасному етапі у британській університетській галузі, зокрема у сфері іншомовної освіти, є тенденція до налагодження тісної взаємодії між навчальними

установами країни й працевдавцями. Цей зв'язок виявляється, по-перше, у вивченні потреб працевдавців, у тому числі й на інституційному рівні, по-друге, у врахуванні індивідуальних психологічних характеристик

майбутнього спеціаліста та його особистого навчального досвіду задля уможливлення побудови ним власної освітньої траєкторії та підвищення рівня його конкурентоспроможності на ринку праці держави.

ЛІТЕРАТУРА

1. Закон України «Про вищу освіту» від 1 липня 2014 року №1556 – VII / Верховна Рада України. – Офіційний сайт. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.us/laws/show/1556-18>.
2. Указ Президента України «Про стратегію розвитку державної молодіжної політики на період до 2020 року» №532/2013 [Електронний ресурс] / Верховна Рада України. – Офіційний сайт. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/532/2013>.
3. Aston L. Demand for Graduates: A review of the economic evidence. Higher Education Policy Institute / L. Aston, B. Bekhradnia. – Oxford: Higher Education Policy Institute, 2003.
4. Brennan J. Access to What? Converting Educational Opportunity into Employment Opportunity / J. Brennan, T. Shah. – London: Centre for Higher Education Research and Information, 2003.
5. Canning J. Enhancing employability: A guide for teaching staff in Languages, Linguistics and Area Studies / John Canning. – 2004. – Режим доступу: <https://www.llas.ac.uk/resources/paper/2124>.
6. Harvey L. Briefings on Employability 5. Helping departments to develop employability / L. Harvey, P. Knight. – York: ESECT, 2003.
7. Inspiring growth // CBI / Pearson education and skills survey. – 2015. – Режим доступу: <http://cbi.binarydev.net/reports/education-and-skills-survey-2015/education-and-skills-survey-2015/>.
8. Kelly M. A New Landscape for Languages / M. Kelly, D. Jones. – Nuffield: The Nuffield Foundation, 2003.
9. Marshall K. Clever Talkers / K. Marshall. – 2000. – Режим доступу: www.education.guardian.co.uk/higher/story/0,5500,141507,0.html.
10. Reeves R. Reality in Advertising / Rosser Reeves. – New York: Knopf, 1961. – 153p.
11. Stronger together. Business and universities in turbulent times // CBI. – 2009. – Режим доступу: http://www.cbi.org.uk/media/121439/cbi_he_taskforce_report_strongertogether.pdf.

REFERENCES

1. The Law of Ukraine “On Higher Education” dated 01.07.2014 No 1556 – VII / Verkhovna Rada of Ukraine. – Official website. – Access mode: <http://zakon4.rada.gov.us/laws/show/1556-18>.
2. Decree of the President of Ukraine “On the strategy of development of the state youth policy to the year 2010” No 532/2013 / Verkhovna Rada of Ukraine. – Official website. – Access mode: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/532/2013>.
3. Aston, L., Bekhradnia, B. (2003). Demand for Graduates: A review of the economic evidence. Higher Education Policy Institute. Oxford: Higher Education Policy Institute.
4. Brennan, J., Shah, T. (2003). Access to What? Converting Educational Opportunity into Employment Opportunity. London: Centre for Higher Education Research and Information.
5. Canning, J. (2004). Enhancing employability: A guide for teaching staff in Languages, Linguistics and Area Studies. <https://www.llas.ac.uk/resources/paper/2124>.
6. Harvey, L., Knight, P. (2003). Briefings on Employability 5. Helping departments to develop employability. – York: ESECT.
7. Inspiring growth (2015). CBI / Pearson education and skills survey. <http://cbi.binarydev.net/reports/education-and-skills-survey-2015/education-and-skills-survey-2015/>.
8. Kelly, M., Jones, D. (2003). A New Landscape for Languages. Nuffield: The Nuffield Foundation.
9. Marshall, K. (2000). Clever Talker. www.education.guardian.co.uk/higher/story/0,5500,141507,0.html
10. Reeves, R. (1961). Reality in Advertising. New York: Knopf, 1961. – 153p.
11. Stronger together. Business and universities in turbulent times. (2009). CBI. http://www.cbi.org.uk/media/121439/cbi_he_taskforce_report_strongertogether.pdf.

Enhancing employability skills of university students: development trends of British foreign language education

O. M. Kovalenko, S. O. Karaman

Abstract. In the article the author considers current views of British scholars on enhancing employability skills of university students in the process of foreign languages acquisition. The general analysis of the respective activities of the professional institutions engaged in the issues of employability of the graduates is presented. The list of employability skills specified by the British employers as indispensable for successful employment is cited, the role of language and speech skills is determined.

Keywords: British universities, graduates, employability skills, education, employers.

Формирование навыков трудоустройства у студентов университетов как направление развития обучения иностранному языку британского иноязычного образования

Е. М. Коваленко, С. А. Караман

Аннотация. В статье автором представлены современные взгляды британских ученых на формирование навыков трудоустройства у студентов университетов, в том числе в процессе изучения иностранных языков. Представлен общий анализ деятельности профессиональных ассоциаций страны, которые исследуют вопрос занятости выпускников. Приведен перечень навыков, определенных британскими работодателями в качестве необходимых для успешного трудоустройства, указана роль языковых и речевых умений и навыков.

Ключевые слова: британские университеты, выпускники, навыки трудоустройства, образование, работодатели.

Педагогічний потенціал компетентнісного підходу в аспекті розвитку іншомовної освіти

Т. М. Рідель

Сумський національний аграрний університет, м.Суми, Україна
Corresponding author. E-mail: tridel@ukr.net

Paper received 23.04.18; Accepted for publication 28.04.18.

<http://doi.org/10.31174/SEND-PP2018-163VI67-11>

Анотація. Розкривається поняття компетентнісного підходу як одного з базових підходів в методиці сучасної освіти, який має значний педагогічний потенціал для подальшого розвитку теорії і практики навчання іноземних мов у нелінгвістичних закладах вищої освіти. Інтерес до компетентнісного підходу пояснюється тим, що в даний час він уособлює інноваційний процес в системі вищої професійної освіти. Вважається, що компетентнісний підхід закладений в основу державних освітніх стандартів і типових програм, що вимагає підвищеної уваги до проблеми визначення специфіки його реалізації стосовно різних навчальних дисциплін. Відзначається альтернативний компетентнісному погляд на зміст цілей іншомовної освіти, їх теоретико-методологічну корекцію з позиції розвивального навчання і принципів культуровідповідності, що має набагато глибші філософсько-педагогічні основи. Йдеться про концепцію комунікативної іншомовної освіти і розвитку індивідуальності в діалозі культур. Розкривається традиційна сила ідеї дуальності цілей освіти у вітчизняній системі освіти, що проявляється у прагненні розмежувати поняття «компетенція» і «компетентність». Доведено, що впровадження компетентнісного підходу в значній мірі розширило обсяг базових «змістових ліній» даної методичної категорії: на зміну алгоритмічному засвоєнню змісту прийшли компетентнісні моделі. Акцентовано діяльнісні параметри змісту навчання іноземним мовам. Підтверджено, що діяльнісний характер змісту навчання іноземним мовам не отримав достатньої дидактичної інтерпретації, хоча наукове уявлення про нього сформовано і в педагогічній теорії, і в освітній практиці. Зроблено висновок про те, що компетентнісний підхід вплинув на відбір предметного змісту навчання іноземним мовам. Практично доведено, що проблемно ситуативне уявлення комунікативно значущих одиниць змісту навчання іноземним мовам становить основу його методичної організації і добре зарекомендувало себе в практиці викладання іноземних мов. Виявлено, що цілі і зміст є основними, але не єдиними компонентами системи навчання, що зазнали корекції в контексті компетентнісного підходу. Обґрунтовано, що традиційні технології, які спрямовані на отримання знань, як і раніше залишаються актуальними, так як сприяють надійній фіксації навчального матеріалу в пам'яті і спрямовані на оволодіння лексико-граматичними засобами в різних видах мовленнєвої діяльності. Доведено, що для формування діяльнісних компетенцій за допомогою сучасних педагогічних технологій необхідно змістити акцент з обсягу і широти засвоєння знань на паралельне засвоєння способів діяльності та мислення. Компетентнісний підхід розглядається як продуктивний спосіб моделювання кінцевих результатів навчання мови, як стратегічний напрям розвитку основних компонентів: цілей, змісту, процесу та результату, описуються пов'язані з його впровадженням трансформації в цій рамковій структурі. Він наповнює їх новими значеннями: цілі – професійною комунікативною спрямованістю, зміст – способами комунікативної взаємодії, методику – продуктивним досвідом практичної реалізації знань, контрольню-оцінювальну діяльність – верифікацією форм з включенням творчих проблемно-ситуативних завдань, які формують досвід професійного спілкування. Доводиться, що перевагою компетентнісного підходу є те, що він наближує мовну підготовку у закладах вищої освіти до вимог роботодавців: робить її більш раціональною, цілеспрямованою. У той же час висловлюється застереження від надання компетентнісному підходу гіпертрофовано високого статусу в науковому обґрунтуванні сучасної концепції освіти.

Ключові слова: компетентнісний підхід; іншомовна освіта; комунікативна компетенція; діяльнісний характер змісту навчання іноземних мов; нелінгвістичні заклади вищої освіти; ситуації професійного спілкування.

Вступ. Рубіж століть ознаменувався важливими змінами у тенденціях розвитку нашої країни та світу в цілому та переосмисленням методологічних підстав освіти, що пов'язано з пред'явленням нових якостей до особистості в сучасних соціально-економічних і культурних умовах її життєдіяльності. Значною мірою нарощуються міжнародні зв'язки України, збільшуються інтегративні тенденції у європейському та загальноосвітньому просторі. Усе це стало підґрунтям для важливих процесів трансформації, що мають місце у сучасній освітній галузі. Особливе місце серед них належить змінам у сфері мовної освіти, зокрема оновленню та переосмисленню стратегії та методології навчання. Нові програми з іноземних мов будуються на основі розуміння компонентів міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції – лінгвосоціокультурної, дискурсивної, стратегічної та лінгвістичної. Сформувалася антропоцентрична парадигма, що характеризується великим розмаїттям підходів, симбіозом особистісно орієнтованого, компетентнісного, діяльнісного, культурологічного та інших підходів. Всі вони рівноправно реалізуються в області психолого-педагогічних наук і розкри-

вають різні плани розгляду проблем організації освітнього процесу.

Короткий огляд публікацій за темою. Нині термін «компетентнісний підхід» досить широко вживається в офіційних документах, які стосуються перетворень в освітній сфері. Провідні освітянські нормативні та концептуальні документи визначають компетентнісно-орієнтований підхід пріоритетом розвитку сучасної вітчизняної системи освіти. Загальнопедагогічні основи компетентнісного підходу розглядають Н. М. Бібік, С. С. Бондар, М. В. Гончарова-Горянська, І. І. Гушлевська, О. М. Дахін, І. Д. Єрмаков, О. І. Локшина, А. К. Маркова, О. В. Овчарук, Л. І. Парашенко, О. І. Пометун, С. Е. Трубачева, П. В. Хоменко, А. В. Хуторської, С. Є. Шишов. Наведено визначення та обґрунтування поняття «компетентність» (С. С. Бондар, А. К. Маркова, О. І. Пометун, А. В. Хуторської, С. Є. Шишов), запропоновано ієрархію компетентностей (предметні, загальнопредметні, ключові), виокремлено певні групи основних (ключових, життєвих) компетентностей, розроблено їх зміст (М. В. Гончарова-Горянська, І. Д. Єрмаков, О. В. Овчарук, С. Є. Шишов). Активно роз-

робляються питання управлінського та методичного супроводу впровадження компетентнісного підходу в освіті, зокрема через реалізацію цільових регіональних програм [6]. Але попри досить активне дослідження сутності понять «компетентність», «компетенція» у викладанні мов (П. О. Бех, О. Б. Бігич, Т. О. Вольфовська, Б. С. Гершунський, Е. Ф. Зеєр, І. О. Зимняя, О. І. Пометун, В. В. Сафонова, О. М. Соловова та ін.) менше уваги приділяється розумінню й усвідомленню провідних ідей сучасного компетентнісного підходу, які сприяють інноваційному розвитку сучасної мовної освіти як цілісного процесу.

Мета. У цій статті ставиться за мету визначити потенціал компетентнісного підходу, проаналізувати, що принципово нове він здатний привнести в систему іншомовної освіти. Інтерес до компетентнісного підходу пояснюється тим, що в даний час він уособлює інноваційний процес в системі вищої професійної освіти. Компетентнісний підхід закладений в основу державних освітніх стандартів і типових програм, що вимагає підвищеної уваги до проблеми визначення специфіки його реалізації стосовно різних навчальних дисциплін.

Матеріали та методи. Базові ідеї компетентнісного підходу сформувалися у вітчизняній освіті завдяки працям В. І. Байденко, В. Д. Болотова, І. О. Зимньої, Ю. Г. Татура, В. Д. Шадрікова, С. Є. Шишова, А. В. Хуторського та інших дослідників, які дозволили вивести даний підхід на загальнопедагогічний і методичний рівні. Представники цього покоління вчених вбачають відмінність компетентнісної моделі освіти від традиційної, що базується на знаннях, в її більшій прагматичній спрямованості і практико-орієнтованості, у зміщенні акценту з накопичення предметних знань, умінь, навичок до здатності та готовності їх оперативно застосовувати в різних ситуаціях професійної діяльності, включаючи нестандартні. Фактично, компетентнісний підхід можна уявити як спосіб моделювання кінцевих результатів освітнього процесу на основі рівня сформованості заданих компетенцій. Такий підхід до організації навчального процесу важливий для підтримки єдиного європейського освітнього простору, визнання порівнянності дипломів і кваліфікацій як головної мети Болонського процесу, спрямованої на згладжування існуючих протиріч між потребами ринку праці і системою професійної освіти.

Педагогічний потенціал компетентнісного підходу по-різному проявляється на рівні конкретних навчальних дисциплін. Всі вони відрізняються за своєю сутністю, за освітнім компонентом, видом діяльності, структурою предметного змісту і т. і. З усіх дисциплін іноземна мова – це найспецифічніша субстанція, бо мова має не лінійну, а складну інтегративну основу, що являє собою поєднання знакових, предметних і діяльних компонентів. Лінгводидактичні особливості мови визначають специфіку реалізації компетентнісного підходу. Вона полягає в необхідності оволодіння сукупністю мовних, мовленнєвих і процесуальних аспектів, що забезпечують повноцінне формування комунікативної компетенції у різних предметних сферах.

Важливо відзначити, що компетентнісний підхід зародився і довгий час розвивався саме в надрах мовної освіти (ще задовго до поширення його в системі за-

льного). Вперше термін *competence* був введений в лінгвістику Н. Хомським (Массачусетський університет, 1965) у дослідженнях з теоретичної граматики, де вчений розмежовував мовну компетенцію (*language competence*) і мовне виконання (*language performance*). Спочатку ці терміни не цілком відповідали прийнятим сьогодні визначенням, проте загальна ідея Н. Хомського виявилася дуже продуктивною і до кінця 1970-х – початку 1980-х рр. склала основу освіти, орієнтовану на компетенції (*competence based education*, СВЕ). Почалося активне дослідження різних видів загальних і предметно-спеціальних компетенцій. Відповідно до провідного виду діяльності в науковий апарат лінгвістики було введено поняття комунікативної компетенції (Д. Хаймс, Дж. Равенн, Г. Халаж, В. Хутмаєр і ін.), яке стало розглядатися як генеральна мета мовної освіти. В іншомовній освіті мета конкретизується терміном «іншомовна комунікативна компетенція» (не компетентність). У нелінгвістичних закладах вищої освіти, де здійснюється професійно орієнтоване навчання іноземних мов, мета формулюється як «професійна іншомовна комунікативна компетенція» (О. К. Крупченко, О. М. Соловова, Л. В. Хведченя і ін.). Ця мета стикується з традиційною інструментальною тріадою «знання – уміння – навички», так як останні лежать в основі лінгвістичної компетенції. Проте у логіці компетентнісного підходу знання змінюють свій вектор: «... з традиційного багажу вибираються тільки ті, які мають практико-орієнтовану спрямованість, інші розглядаються як довідкові і зберігаються в довідниках, енциклопедіях, Інтернеті, а не в головах учнів» [1]. Таким чином, роль компетентнісного підходу бачиться в тому, що він встановлює підпорядкованість знань умінням реалізувати їх на практиці.

Не можна не відзначити альтернативний компетентнісному погляд на зміст цілей іншомовної освіти, їх теоретико-методологічну корекцію з позиції розвивального навчання і принципів культуровідповідності, що має набагато глибші філософсько-педагогічні основи. Йдеться про концепцію комунікативної іншомовної освіти і розвитку індивідуальності в діалозі культур Ю. І. Пасова. Глобальною метою іншомовної освіти вчений проголосив комунікативний розвиток особистості, здійснюваний у чотирьох аспектах: пізнавальному, розвиваючому, виховному та навчальному / практичному. Практичні цілі є провідними, несуть прагматичний характер і найбільшою мірою відповідають ідеології компетентнісного підходу. Гіпертрофовану увагу до них можна пояснити з позиції саме категорії цілепокладання, її спрямованості на досягнення одномоментного соціально значущого результату, і обумовлено практичним характером самої навчальної дисципліни «Іноземна мова».

Ю. І. Пасов заявляє про некоректність проголошення компетенції в якості головної мети мовної освіти. Будь-яка компетенція, в тому числі комунікативна, не може відповідати вищому сенсу діяльності: недостатньо бути професійно компетентним, щоб протистояти тим глобальним загрозам, які несе в собі сучасна технократична цивілізація. Для цього потрібні інші якості особистості та інша педагогіка, наукове обґрунтування якої має здійснюватися з позиції сталого розвитку суспільства, забезпеченого духовністю, мораллю і мора-

льність. Як зазначає вчений, прагматизм - це методологічна дистрофія. Він має ціну, але духовність володіє справжньою цінністю [4].

Деякі дослідники вважають, що взята за основу Ю. І. Пассова ієрархія цілей може бути інтерпретована в контексті основних глобальних компетенцій Ж. Делора і може скласти інтегративну основу освіти (пізнавальна мета – навчитися пізнавати; розвиваюча – навчитися розуміти; виховна – навчитися жити разом; практична – навчитися діяти). Тим самим концепція іншомовної освіти може збагатити компетентнісний підхід в плані теорії ключових компетенцій і розуміння шляхів побудови адекватної системи освітніх засобів [7, с. 138]. Однак подібну паралель сам автор не проводить, швидше за все, через прихильність до своїх переконань і науково обґрунтованої методологічної позиції.

У будь-якому випадку ідея дуальності цілей освіти традиційно сильна в вітчизняній системі освіти. Це проявляється і в прагненні розмежувати терміни «компетенція» (практична здатність) і «компетентність». Остання розуміється як інтегральна системна якість особистості, яка може інтерпретуватися як розвиток фахівця на основі засвоєння потрібних йому загально-професійних і загальнолюдських компетенцій і соціального досвіду. У такому розумінні термін «компетентність» знаходиться на одному рівні з такими поняттями, як «освіченість», «рівень загальної культури», «особистісний розвиток», що становлять неминущу цінність гуманістичної освіти [2]. В системі сучасної мовної освіти також широко використовуються термін «мовний розвиток особистості» та його менш вдалий еквівалент «розвиток мовної особистості» та ін. Наявність спірних питань цілепокладання в контексті компетентнісного підходу вимагає подальшого продовження полеміки і в Україні, і ближньому зарубіжжі, так як категорія мети є провідною.

Компетентнісний підхід робить більш динамічними і такими, що конкретно реагують на зміни ринку праці не тільки цілі, але і зміст навчання іноземним мовам. Зміст є ключовою категорією в теоретико-методологічному апараті, так як виступає засобом реалізації мети. Дослідженням цієї дидактичної категорії займалися такі відомі вчені, як І. Л. Бім, М. М. Вятютнев, Б. О. Лапідус, Г. В. Рогова, І. О. Зимня, Н. Д. Гальскова, а також Дж. Ван Ек (J. van Ek), Дж. Л. Трім (J. L. Trim), В. Ф. Макей (W. F. Mackey), Г. Г. Штерн (H. H. Stern), Г. Світ (H. Sweet) і ін. Були описані структура змісту навчання іноземним мовам, рівні його формування, співвідносні з поліфонією цілей, визначено специфіку змісту предметної області дисципліни «Іноземна мова». Теоретичне поняття про останню можна представити у вигляді трикомпонентної моделі, що включає в себе елементи мови і мовлення, дії по засвоєнню цих елементів в різних видах мовленнєвої діяльності і, нарешті, предметну віднесеність (предмет мовлення). У строгому сенсі слова розуміння змісту навчання іноземним мовам як «того, чому ми вчимо», в методичній літературі аж до кінця ХХ ст. розкривалося коротким, але емним визначенням: «... вчимо навичкам і умінням оперувати відібраним в навчальних цілях мовним матеріалом» [3, с. 14]. Саме таке розуміння змісту навчання іноземним мовам з утилітарно-прагматичних позицій, з позицій засвоєння знань слу-

жило відправною точкою подальших численних методичних досліджень в даній області.

Впровадження компетентнісного підходу в значній мірі розширило обсяг базових «змістових ліній» даної методичної категорії. На зміну алгоритмічному засвоєнню змісту в форматі *знання – уміння – навички* прийшли компетентнісні моделі, офіційно прийняті Радою Європи. Так, сукупність мовних засобів (фонетичних, лексичних, граматичних) і закономірностей функціонування мови стала іменуватися мовною компетенцією; сукупність умінь мовленнєвої діяльності, а також знання норм мовленнєвої поведінки – мовленнєвою компетенцією. Їх симбіоз утворює лінгвістичну компетенцію, яка є базовим компонентом будь-якого акту комунікації і реалізується в різних видах і способах діяльності. Всі інші компетенції, важливі і необхідні для повноцінного спілкування, можуть залишитися незатребуваним інструментом, якщо у комунікантів не сформована лінгвістична компетенція. Остання доповнюється соціокультурною компетенцією, що включає обізнаність про національно-культурну специфіку країни, мова якої вивчається, а також такими «нелінгвістичними» компетенціями, як компенсаторна (невербальні способи вирішення комунікативних завдань в умовах дефіциту мовних засобів) та навчально-пізнавальна (універсальні та предметні навчальні компетенції). Сукупність перерахованих компетенцій дає уявлення про зміст глобальної іншомовної комунікативної компетенції як головної мети навчання іноземних мов у закладах вищої освіти.

Результати та їх обговорення. Дидактичний потенціал компетентнісного підходу значно розширився в зв'язку з акцентом на діяльнісні параметри змісту навчання іноземним мовам. Загальновідомо, що будь-яка компетенція формується в діяльності, в нашому випадку – комунікативній. Крім того, мова реалізується в різних видах мовленнєвої діяльності, передбачає знання відповідних способів організації діяльності і т. д. На жаль, діяльнісний характер змісту навчання іноземним мовам не отримав достатньої дидактичної інтерпретації, хоча наукове уявлення про нього сформовано і в педагогічній теорії, і в освітній практиці. Так, нормативні документи, що регламентують зміст навчання іноземним мовам, припускають сформованість не тільки *знань – умінь – навичок*, але і способів мовленнєвої діяльності (індивідуальних, парних, групових та ін.), навичок самостійної творчої діяльності (виступи з доповідями, презентації, написання резюме і анотацій і ін.), загальнонавчальних пізнавальних умінь (робота з іншомовною навчальною та довідковою літературою та ін.). Перераховані елементи змісту навчання іноземним мовам вимагають цілеспрямованого навчання правилам оволодіння ними. Таким чином, можна стверджувати, що навчання діяльнісним параметрам в значній мірі підвищує педагогічний потенціал компетентнісного підходу.

Розглянемо, в якій мірі компетентнісний підхід вплинув на відбір предметного змісту навчання іноземним мовам. Впровадження компетентнісного підходу співпало з розвитком в лінгвістиці руху ESP (англійська мова для спеціальних цілей), яке знаменувало собою перехід до професійно орієнтованого навчання іноземних мов. Навчання мови стало більш прагматичним,

посилився акцент на її операційну, навчкову сторону. Структура змісту навчання іноземним мовам у закладах вищої освіти нефілологічного профілю, як правило, дублювала інваріантну структуру підготовки фахівця з виділенням блоків загальної мови (General English), мови для спеціальних цілей (ESP) і мови для наукових цілей (Academic English). Подальше структурування здійснювалося згідно внутрішньої логіки кожного блоку, на модульній основі, з урахуванням структури громадських і професійних зв'язків фахівця. Такий підхід був значним проривом у вітчизняній методиці викладання іноземних мов, проте використовувані методи і прийоми навчання, як правило, належали до числа репродуктивних, малоефективних для вирішення поставлених комунікативних завдань.

Цілі і зміст є основними, але не єдиними компонентами системи навчання, що зазнали корекції в контексті компетентнісного підходу. В значній мірі це стосується всього методичного апарату (технологій, методичних прийомів, контрольно-оцінювальної діяльності та ін.). Традиційні технології, що спрямовані на отримання знань, можна віднести до розряду екстенсивних: чим більше знань отримує учень, тим вище рівень його освіченості. В даний час вони як і раніше залишаються актуальними, так як сприяють надійній фіксації навчального матеріалу в пам'яті і спрямовані на оволодіння лексико-граматичними засобами в різних видах мовленнєвої діяльності. Таким чином відбувається формування лінгвістичних і соціокультурних компетенцій як фундаментальних. Однак для формування діяльнісних компетенцій цього недостатньо, тому сучасні педагогічні технології зміщують акцент з обсягу і широти засвоєння знань на паралельне засвоєння способів діяльності та мислення. Це відбувається при використанні:

- всіх різновидів проблемного навчання (вирішення поставленої задачі, проблемно-ситуативного та ін.);
- всіх видів проектної діяльності (пошукової; прикладних досліджень, орієнтованих на запит роботодавців і мають життєвий контекст);
- діялісно-орієнтованих технологій (імітаційно-ігрового моделювання (ділові та рольові ігри), кейс-технологій та ін.);
- комплексних комунікативних завдань діалогового і полілогового характеру (дискусії, дебати, диспути, обговорення, мозковий штурм), що забезпечують активну мовленнєву взаємодію. Це створює сприятливі умови для закріплення отриманих комунікативних навичок у діяльності, в ситуаціях, максимально наближених до виробничих;

- технологій самоосвіти, що реалізуються як в аудиторній, так і в позааудиторній (самостійній) роботі;

- інформаційних технологій (мультимедійних, комп'ютерних, інтернет-технологій та ін.).

Перераховані технології і методики адекватні напрямками творчих пошуків в педагогіці кінця XX - початку XXI ст. Так чи інакше вони пов'язані з реалізацією ідей компетентнісного та особистісно орієнтованого підходів, мають практичну спрямованість і розвивають творчість, адаптивність, самостійність.

Аналогічно методичній системі трансформується найбільш консервативна і інертна система контролю і оцінки результатів навчання іноземних мов. Вона розвивається в напрямку вироблення порівнянних з євро-

пейськими критеріями оцінки компетентнісно орієнтованого результату. Науковий пошук ведеться навколо таких питань, як, наприклад: «У яких одиницях і за допомогою яких технологій можна виміряти такий багатовимірний результат мовленнєвої освіти, як іншомовна комунікативна компетенція?» Рішення проблеми пропонується в напрямку діагностики всіх компонентів змісту навчання іноземним мовам: спрямованих на отримання знань і діяльнісних, предметно-прагматичних та ін. У якості прикладу подібного роду досліджень можна привести висновки про те, що компетентнісний підхід збагачує зміст контрольно-оцінювальної діяльності, надає їй певну інноваційну сутність, яка полягає в наступному:

- розширене уявлення про зміст контролю за рахунок включення в нього параметрів, які раніше не надавалися самостійній оцінці, та які пов'язані з оволодінням способами діяльності, загальнонавчальними компетенціями та видами самостійної творчої діяльності;

- включення до системи контролю тих видів навчальної діяльності, які найбільшою мірою пов'язані з майбутньою професійною діяльністю учнів (проблемні ситуації, навчальні дискусії, доповіді, презентації, резюме та ін.);

- впровадження альтернативних форм підсумкового контролю (міні-конференція, рефлексивний семінар, публічний захист творчих видів робіт та ін.);

- вдосконалення самої процедури контрольно-оцінювальної діяльності на основі використання нового покоління вимірників (якісних, кількісних, рейтингових); варіативність режимів (індивідуальний, груповий, фронтальний, взаємоконтроль, самоконтроль); інтегративний характер підсумкової оцінки (накопичувальна, екзаменаційна, заохочувальна, самооцінка); інтеграція педагогічного контролю і самоконтролю; більш гнучке використання різновидів контролю за масштабом цілей, етапами, частотою, тимчасовою спрямованістю.

Сукупність перерахованих факторів створює можливість переходу на компетентнісно орієнтований рівень здійснення контрольно-оцінювальної діяльності.

Висновки. Можна зробити висновок про те, що компетентнісний підхід, як один з базових підходів в методиці сучасної освіти, має значний педагогічний потенціал для подальшого розвитку теорії і практики навчання іноземних мов у нелінгвістичних закладах вищої освіти. Його можна розглядати як продуктивний спосіб моделювання кінцевих результатів навчання мови, як стратегічний напрям розвитку основних компонентів: цілей, змісту, процесу та результату. Він наповнює їх новими значеннями: цілі – професійною комунікативною спрямованістю, зміст – способами комунікативної взаємодії, методику – продуктивним досвідом практичної реалізації знань, контрольно-оцінювальну діяльність – верифікацією форм з включенням творчих проблемно-ситуативних завдань, які формують досвід професійного спілкування. Перевагою компетентнісного підходу є те, що він наближує мовну підготовку у закладах вищої освіти до вимог роботодавців: робить її більш раціональною, цілеспрямованою. У той же час слід з певною обережністю ставитися до надання йому статусу базового в сучасній антропоцентричній парадигмі освіти. Орієнтованість

на практику – не єдиний і, ймовірно, не головний напрям модернізації вітчизняної системи освіти, так

само як і компетентнісний підхід – не панацея від усіх наших бід.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дубова М. В. Компетентностный подход среди современных педагогических подходов в системе общего образования // Интеграция образования. 2010. № 1. С. 59–63.
2. Зимняя И. А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека // Высшее образование сегодня. 2005. № 11. С. 14–20.
3. Лapidус Б. А. Проблемы содержания обучения иностранным языкам в языковом вузе. М., 1986.
4. Пассов Е. И. Методика как наука: в 3 кн. Елец, 2010. Кн. 2. Методология методики: эмпирические методы исследования.
5. Пометун О. Запровадження компетентнісного підходу – перспективний напрям розвитку сучасної освіти / Пометун О. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://visnyk.iatp.org.ua>.
6. Сорочан Т. Характеристика професіоналізму управлінської діяльності керівників шкіл на засадах компетентнісного підходу / Т. Сорочан // Шлях освіти. – 2005. – № 3. – С. 9–12.
7. Чашин В. А. Концепция иноязычного образования как реализация компетентностного подхода // Обучение и воспитание: методики и практика. 2013. № 6. С. 135–140 [Kontsepsiya inoyazychnogo obrazovaniya kak realizatsiya kompetentnostnogo podkhoda. Obuchenie i vospitanie: metodiki i praktika. 2013. No. 6. P. 135–140 (in Russ.)].

REFERENCES

1. Dubova, M. V. Competence approach as one of the modern pedagogical approaches in the systems of general comprehensive education. // Integration of education, 2010. No. 1. P. 59–63.
2. Zimnyaya, I. A. General culture and social and professional competence of a person // Higher education today, 2005. No. 11. P. 14–20.
3. Lapidus, B.A. Problems of foreign languages teaching at linguistic higher educational establishments. Moscow, 1986.
4. Passov, E. I. Methodology as a science: in 3 volumes. Elets, 2010. Volume 2. Methodology: empirical research methods.
5. Pometun, O. Introduction of a competent-based approach is a promising direction for the development of modern education / Pometun O. [Electronic resource]. – Access mode: <http://visnyk.iatp.org.ua>.
6. Sorochan, T. Characteristics of the professionalism of managerial activity of school principals on the basis of a competent-based approach / T. Sorochan // Education path, 2005. Vol. 3. P. 9 – 12.
7. Chashchin, V. A. Concept of foreign language education as the implementation of a competence-based approach // Teaching and upbringing: techniques and practice, 2013. Vol. 6. P. 135–140.

Pedagogical potential of a competence-based approach in aspect of foreign language education development

T. M. Ridel

Abstract. The concept of the competence-based approach as one of the basic approaches in the methodology of modern education that has significant pedagogical potential for the further development of the theory and practice of a foreign language teaching in non-linguistic institutions of higher education is disclosed. Interest towards the competence-based approach is explained by the fact that at present it personifies the innovation process in the system of professional higher education. It is believed that the competence-based approach has become the basis of the state educational standards and model programs that require increased attention to the problem of determining the specifics of its implementation in relation to various academic subjects. There is an alternative to a competent-based view on the content of foreign language education objectives, their theoretical and methodological correction from the standpoint of developmental learning and the principles of cultural appropriateness, which has a much deeper philosophical and pedagogical basis. This is the concept of communicative foreign language education and the development of individuality in the dialogue of cultures. The traditional power of the idea of the duality of educational aims in the domestic education system is revealed, which manifests itself in the desire to distinguish between the concepts of “competence” and “competency”. It is proved that the introduction of the competence-based approach has significantly expanded the scope of the basic “content lines” of this methodical category: competence-based models have replaced the algorithmic assimilation of content. Activity parameters of the content of a foreign language teaching are emphasized. It is confirmed that the activity character of the content of a foreign language teaching did not receive sufficient didactic interpretation, although the scientific understanding of it has been formed both in pedagogical theory and in educational practice. The conclusion is made that the competence-based approach influenced the selection of the subject content of a foreign language teaching. It has been practically proved that the problematic presentation of communicatively meaningful units of the content of a foreign language teaching forms the basis of its methodical organization and has proved itself in the practice of a foreign language teaching. It is discovered that the aims and content are the main, but not the only components of the educational system, which have undergone correction in the context of the competence-based approach. It is substantiated that traditional knowledge technologies are still relevant, since they contribute to the reliable fixation of educational material in memory and are aimed at mastering lexico-grammatical means in various types of speech activity. It is proved that for the formation of activity-based competence with the help of modern pedagogical technologies, it is necessary to shift the emphasis from the volume and breadth of mastering knowledge to the parallel assimilation of activity and thinking. The competence-based approach is considered as a productive way of modeling the final results of language learning as a strategic direction for the development of the main components: aims, content, process and feedback. The transformation related to its implementation in this framework is described. It fills them with new meanings: aims – professional communicative orientation, content – ways of communicative interaction, methodology – productive experience of practical application of knowledge, control and evaluation activity – verification of forms with inclusion of creative problem-solving situations that form the experience of professional communication. The advantage of the competence-based approach is that it draws the language training at the universities and the requirements of specialists to be closer together, makes them more rational, goal-directed and purposive. At the same time, caution is expressed in connection with lending the competence-based approach the hypertrophied status in scientific grounding of modern conception of education.

Keywords: *competence-based approach; foreign-language education; communicative competence; activity-oriented content of foreign language teaching; non-linguistic institutions of higher education; situations of professional communication.*

Педагогический потенциал компетентностного подхода в аспекте развития иноязычного образования**Т. Н. Ридель**

Аннотация. Раскрывается понятие компетентностного подхода как одного из базовых подходов в методике современного образования, который имеет значительный педагогический потенциал для дальнейшего развития теории и практики обучения иностранным языкам в нелингвистических учреждениях высшего образования. Интерес к компетентностному подходу объясняется тем, что в настоящее время он олицетворяет инновационный процесс в системе высшего профессионального образования. Считается, что компетентностный подход заложен в основу государственных образовательных стандартов и типовых программ, требующих повышенного внимания к проблеме определения специфики его реализации применительно к различным учебным дисциплинам. Отмечается альтернативный компетентностному взгляд на содержание целей иноязычного образования, их теоретико-методологическую коррекцию с позиции развивающего обучения и принципов культуросообразности, что имеет гораздо более глубокие философско-педагогические основы. Речь идет о концепции коммуникативного иноязычного образования и развития индивидуальности в диалоге культур. Раскрывается традиционная сила идеи дуальности целей образования в отечественной системе образования, что проявляется в стремлении разграничить понятия «компетенция» и «компетентность». Доказано, что внедрение компетентностного подхода в значительной степени расширило объем базовых «содержательных линий» данной методической категории: на смену алгоритмическому усвоению содержания пришли компетентностные модели. Акцентировано деятельностные параметры содержания обучения иностранным языкам. Подтверждено, что деятельностный характер содержания обучения иностранным языкам не получил достаточной дидактической интерпретации, хотя научное представление о нем сформировано и в педагогической теории и в образовательной практике. Сделан вывод о том, что компетентностный подход повлиял на отбор предметного содержания обучения иностранным языкам. Практически доказано, что проблемно ситуативное представление коммуникативно значимых единиц содержания обучения иностранным языкам составляет основу его методической организации и хорошо зарекомендовало себя в практике преподавания иностранных языков. Выявлено, что цели и содержание являются основными, но не единственными компонентами системы обучения, которые подверглись коррекции в контексте компетентностного подхода. Обосновано, что традиционные знаниевые технологии по-прежнему остаются актуальными, так как способствуют надежной фиксации учебного материала в памяти и направлены на овладение лексико-грамматическими средствами в различных видах речевой деятельности. Доказано, что для формирования деятельностных компетенций с помощью современных педагогических технологий необходимо сместить акцент с объема и широты усвоения знаний на параллельное усвоение способов деятельности и мышления. Компетентностный подход рассматривается как продуктивный способ моделирования конечных результатов обучения языку, как стратегическое направление развития основных компонентов: целей, содержания, процесса и результата, описываются связанные с его внедрением трансформации в этой рамочной структуре. Он наполняет их новыми значениями: цели – профессиональной коммуникативной направленностью, содержание – способами коммуникативного взаимодействия, методику – продуктивным опытом практической реализации знаний, контрольно-оценочную деятельность – верификацией форм с включением творческих проблемно-ситуативных задач, которые формируют опыт профессионального общения. Доказывается, что преимуществом компетентностного подхода является то, что он приближает языковую подготовку в учреждениях высшего образования к требованиям работодателей: делает ее более рациональной, целенаправленной. В то же время высказывается предостережение от придания компетентностному подходу гипертрофированно высокого статуса в научном обосновании современной концепции образования.

Ключевые слова: компетентностный подход; иноязычное образование; коммуникативная компетенция; деятельностный характер содержания обучения иностранным языкам; нелингвистические учреждения высшего образования; ситуации профессионального общения.

The methodology of content and language integrated learning (CLIL) in modern methodical and scientific literature of native and foreign scholars

I. V. Shevchenko, O. M. Kordyuk

V.O. Sukhomlynsky National University of Mykolaiv, Mykolaiv, Ukraine
Corresponding author. E-mail: shevchenko2011@gmail.com

Paper received 20.04.18; Accepted for publication 26.04.18.

<http://doi.org/10.31174/SEND-PP2018-163VI67-12>

Abstract. The article is dedicated to the problem of content and language integrated learning (CLIL) in modern methodical and scientific literature of native and foreign scholars. The notion CLIL is explained, the analysis of scholars' views regarding advantaged of using content and language integrated learning when studying a foreign language is presented. Advantages and disadvantaged of the presented methodology are pointed out. The main advantages of CLIL methodology are encouraging to study a foreign language, the development of creative mental abilities of learners, purposeful mastering of lexical units by them. The importance of the presented methodology is in the fact that learners acquire knowledge in other subjects which that will use in their future professional activity.

Keywords: *content and language integrated learning, motivation, mental abilities, native and foreign scholars, foreign language competence.*

Problem statement. In contemporary conditions of integration, globalization and technological development of the society speaking a foreign language is becoming especially important, because there is the necessity of communication with representatives of other cultures. The experience shows that speaking the foreign language is not always enough. One must possess integrated communicative skills of communication, which will enable professional and business communication between people of different countries.

In this respect, a special attention in the context of functional mastering the foreign language and the principle of integrity, is being given to CLIL methodology that is known all over the world and has been actively used with the purpose of effective foreign language learning.

The term CLIL (Content and Language Integrated Learning) was used by the scholar David Marsh in 1994 to define the methodology of teaching and learning comprehensive subject by means of a foreign language.

D. Marsh explains that CLIL considers studying a foreign language as a means of mastering other subjects, which arises in learners the need to study and allows him to reconsider and develop different communicative skills, including those in their native language.

In contemporary methodological literature CLIL is explained as the methodology that allows forming in learners a foreign language linguistic and communicative competence, including the one in learning context, in which there happens the formation of general knowledge and skills. Using of CLIL methodology presupposes studying non-language subjects (biology, mathematics, geography, etc) by means of foreign languages [7].

Analysis of contemporary researches and publications. Such scholars as S. Bobil, Yu. Roudnik, Yu. Sobol and others focused their attention on the problem of content and language integrated learning.

Among foreign researchers of the problem of content and language integrated learning we could point out M. Allen, A. Bonne, D. Greddol, L. Collins, D. Marsh, I. Ting and many others.

Purpose of the article. To analyze in methodological and scientific literature

views of contemporary scholars regarding the usage of CLIL methodology with the purpose of studying a foreign language, to point out advantages and disadvantages of the presented methodology.

Presentation of the principal material. Nowadays the use of CLIL methodology is mostly spread in the countries of the Western Europe (Belgium, France, Germany and others). Besides, the mentioned methodology is used in Spain, Estonia, Poland, Lithuania, Italy, Finland, the Czech Republic and other countries of the world. The peculiarities of realization CLIL methodology in different countries depend on a selected model. Thus, there are three CLIL models: soft (language-led), hard (subject-led), partial immersion. The first model is directed to linguistic peculiarities of a special context, the second one means that 50% of the curriculum special subjects are studied in a foreign language, the third one takes the middle position and is used when some of the modules from the speciality programme are studied in a foreign language [2;3].

In many scholars' opinion, the important basic point for accepting CLIL methodology is the recognition of the fact that every learner is a clever and educated personality, who can demonstrate his intellect sometimes only in his native language. Very often, speaking in the situation which requires speaking a foreign language, they turn out to be unable to show their knowledge in branches of specific knowledge – economy, medicine, mathematics, etc. Without knowledge of a foreign language for those branches they have no possibility to communicate in the professional context. Besides, learners can be limited in approaching informational resources with specialties which they need and they have no opportunity for an effective professional growth. Profiling in teaching a foreign language will make it possible to diverge from the ordinary contexts such as “My Family”, “Seasons and Weather” and others, turn to communicative situations which are typical for further professional and universal communication of learners. Therefore, the functional approach to teaching a foreign language enables to achieve even a greater effectiveness by means of proposal of a broad mainstream context as an educational process.

According to the professor Rosa Munoz-Luna from Columbia Central University the interrelation of the content and learning languages has become a general practice of European higher education. CLIL is a result of the recent European policy directed to learning other languages in natural conditions. In this general European context every EU country underwent historical factors which caused the formation of contemporary educational situations in a language.

In the scholar's opinion, CLIL is a natural and necessary result of a paradigmatic and pedagogical evolution in teaching a foreign language. Language forms and structures have given way to the context, placing communicative purposes as the basis of a language teaching [9].

From the pedagogical perspective, cramming and revising have been gradually replaced by contextual language interactions in which learners must find and build their own reports. In such a constructive surrounding tasks of teachers inevitably broaden. Now their responsibility is in defining learners' needs and strategies of teaching to provide them with contextual information.

On learners' side, they are autonomous, though it does not mean that they use cognitive strategies for having an opportunity to modify their own rhythms of learning.

Thus, traditional methods of teaching a language have been disturbed. The chief position is occupied by the cohesive and comprehensive CLIL methodology that corresponds to constructivism and contains numerous methods and interdisciplinary concepts.

The advantages of the presented methodology are as follows:

- Learners work on the basis of the previously acquired knowledge with the purpose of mastering new notions;
- There is a more context learning in which the language and the topic content are wholly integrated [9].

Scholar O. Khodakovska believes that learning a language becomes more purpose-oriented as the language is used for solving particular communicative tasks. Besides, learners have the opportunity to become better acquainted and get deeper understanding of the culture of the language they study which will lead to formation of learners' social-cultural competence.

However, scholar M. Hajer entertains the idea that the content-integrated learning results in decreasing the content competence or imperfect understanding of the subject by learners, because teacher make the content of the curriculum easier in advance [5].

A learner internalizes quite a massive volume of language material that has the form of complete immersion into the natural language surrounding. Working with different terms gives the possibility to learn specific terms, certain language constructions, which encourages enriching learners' vocabulary with the subject terminology and prepares him for further study and implementation of the acquired knowledge and skills. Studying a foreign language and a non-language subject simultaneously is an additional means of achieving educational goals and has positive sides both for studying then foreign language and the non-language subject [4].

Scholar Gerhard Vollmer states that linguistic problems, which participants of the content and language integrated learning face, quite often activate learners' creative mental activity (by means of working out the details of the situation and pointing out contradictions), in such a way a deeper semantic processing of words and understanding of the curriculum concepts by the learners can happen [8].

According to A. Bonnet, learners can wholly skip into a foreign language when a conceptual problem occurs, but this ability does not help to solve the language problem. What might be an obstacle for a learner, in fact becomes a strong potential for him, in particular, for learning subject definite notions. It should be mentioned that learners involved into the content and language integrated learning may appear to find out themselves in unfavorable condition on the exams in different subjects, excluding integrating ones, such as foreign language and native language or literature [8].

Scholar O. Kochenkova believes that in this case CLIL methodology is based on the inner motivation, namely, learners are involved into interesting and meaningful activities, herewith using the language. Learning a language comes along with everything happening in the classroom and meets all relevant needs. In other word, CLIL gives a great number of opportunities for involuntary language learning; the learning which happens when learners' attention is focused on something else, not what they are studying. Such involuntary language learning turned out to be very effective, profound and long lasting. It effectively complements deliberate language learning which, as a rule, is observed on a traditional foreign language class. In fact, CLIL is not meant to full replacement of the traditional language learning, and using its elements is real and rational in the conditions of contemporary Ukrainian education [1].

Thus, the scholar considers that CLIL methodology is:

- an educational approach that supports language variety and is a powerful instrument that can have a significant influence on learning the language in the future;
- an innovative approach to study, dynamic and motivational force with cohesive structure. It represents the attempt to overcome limitations of traditional curricula, i.e. learning separate subjects, and it tends to educational integration;
- realization of study in different forms and situations; it may concern the whole year of teaching one or several subjects, for instance, biology, history, mathematics, or learning a module on a particular topic or as a part of a regular course;
- it is meant to improve foreign language competence and develop knowledge and skills of certain subjects [1].

Conclusions and proposals. Contemporary CLIL methodology has apparent advantages in the process of a foreign language study. It motivates learners' studying, activate their creative mental activity, encourages their comprehensive remembering new lexical units, learning grammar rules, directs to improving a foreign language competence and developing knowledge and skills of certain subjects with the purpose of using them in future professional activity.

ЛИТЕРАТУРА

1. Коченкова О. Возможности профилизации преподавания иностранных языков с помощью применения элементов методики CLIL (интегрирование преподавания иностранного языка и других учебных дисциплин) [Электронный ресурс] / О.М. Коченкова // Режим доступа: http://kochenkova.ru/publ/vozmozhnosti_profilizacii_prepodavaniya_inost_vozmozhnosti_profilizatsii_rannykh_jazykov_s_pomoshhju_primenenija_ehlementov_metodiki_clil_integrirovanie_prepodavaniya_inostrann/1-1-0-1 – Назва з екрану.
2. Крашенинникова А. К вопросу об использовании предметно-языкового интегрированного обучения CLIL [Электронный ресурс] /А.Е. Крашенинникова //– Режим доступа:http://www.rusnauka.com/3_ANR_2013/Pedagogica/5_126661.doc.
3. Руднік Ю. Впровадження методики предметно-мовного інтегрованого навчання : за і проти (світовий досвід) [Електронний ресурс] /Ю.В. Руднік //– Режим доступу: http://elibrary.kubg.edu.ua/2896/1/Y_Rudnik_VOU_13_IMMN_PI.pdf – Назва з екрану.
4. Ходаковська О. Особливості методики предметно-мовного інтегрованого навчання [Електронний ресурс] / О. Ходаковська // – Режим доступу: <https://conf.ztu.edu.ua/wp-content/uploads/2016/11/63.pdf> – Назва з екрану.
5. Hajer M. Creating a language-promoting classroom: content-area teacher sat work. In Hall, Joan Kelly and Lorrie Stoops Verplaatse (eds.) /M. Hajer, L.Maaike. – Second and foreign language learning through classroom interaction. Mahwah N.J. and London: Lawrence Erlbaum Associates. – 2000. pp. 265-285.
6. Lorenzo W. E.. Immersioneducation a l'americaine: Adescriptive study of USimmersion programs / W. E.Lorenzo, Gladstein L.A. Foreign Language Annals, 17(1) – 1984. – p.p. 35-42.
7. Marsh D. Content and Language Integrated Learning: The European Dimension - Actions, Trends and Foresight Potential / D. Marsh // Retrieved December 18, 2016, [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://europa.eu.int/comm/education/languages/index/html>. – Назва з екрану.
8. Vollmer G. Helmut Johannes, Lena Heine, Randi Troschke, Debbie Coetzee, Verena Kuttel. 2006. Subject-specific competence and language use of CLIL learners: The case of geography in grade 10 of secondary schools in Germany / G. Vollmer, Helmut Johannes, Lena Heine, Randi Troschke, Debbie Coetzee, Verena Kuttel // Paper presented at the ESSE8 Conference in London, 29 August 2006. – pp.22-25
9. Munoz-Luna Rosa. From drills to CLIL: the paradigmatic and methodological evolution towards the integration of content and foreign language/ Rosa Munoz-Luna // Revista PROFILE: Issues in Teachers' Professional Development. 16.1 (Apr. 2014): p167+. Copyright: COPYRIGHT 2014 Universidad Nacional de Colombia. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_serial&pid=1657-0790&nrm=iso – Назва з екрану.

REFERENCES

1. Kochenkova O. Possibilities of profilisation of teaching foreign languages by means of using the elements of CLIL methodology (integrated teaching of a foreign language and other subjects)/ O.M. Kochenkova // [Electronic resource]. – Access mode: http://kochenkova.ru/publ/vozmozhnosti_profilizacii_prepodavaniya_inost_vozmozhnosti_profilizatsii_rannykh_jazykov_s_pomoshhju_primenenija_ehlementov_metodiki_clil_integrirovanie_prepodavaniya_inostrann/1-1-0-1 – The name from the screen.
2. Krashennikova A.Ye. To the issue of using content and language integrated learning CLIL /A.Ye. Krashennikova// [Electronic resource]. – Access mode: http://www.rusnauka.com/3_ANR_2013/Pedagogica/5_126661.doc.htm – The name from the screen.
3. Roudnik Yu.V. Implementation of content and language integrated learning: pros and cons (world experience) / Yu.V. Roudnik // [Electronic resource]. – Access mode:http://elibrary.kubg.edu.ua/2896/1/Y_Rudnik_VOU_13_IMMN_PI.pdf – The name from the screen.
4. Khodakovska O. Peculiarities of methodology of content and language integrated learning / O. Khodakovska // [Electronic resource]. – Access mode: <https://conf.ztu.edu.ua/wp-content/uploads/2016/11/63.pdf> – The name from the screen.

Методика предметно-інтегрованого обучения (CLIL) в современной методической и научной литературе отечественных и зарубежных авторов

И. В. Шевченко, Е. Н. Кордюк

Аннотация. Статья посвящена проблеме методики предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL) в современной методической и научной литературе отечественных и современных авторов. Дается пояснение понятия (CLIL), подается анализ взглядов ученых, касающихся преимуществ использования предметно-языкового интегрированного обучения во время обучения иностранному языку. Обращается внимание на преимущества и недостатки данной методики. Главными преимуществами методики (CLIL) является повышение мотивации изучения иностранного языка, развитие творческих умственных способностей учеников или студентов, целенаправленное выучивание лексических единиц. Значение предложенной методики заключается в том, что ученики или студенты приобретают знания по другим дисциплинам, которые они будут использовать в своей будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: предметно-языковое интегрированное обучение, мотивация, умственные способности, отечественные и зарубежные авторы, иноязычная компетенция.

Сучасні тенденції організації самостійної роботи студентів у вищих медичних навчальних закладах України

Н. О. Симоненко

Сумський державний педагогічний університет ім. А. С. Макаренка, Суми, Україна

Paper received 03.04.18; Accepted for publication 10.04.18.

<http://doi.org/10.31174/SEND-PP2018-163VI67-13>

Анотація. У статті окреслено основні педагогічні тенденції організації самостійної роботи студентів вищих медичних навчальних закладів України: інформатизація освіти, застосування інформаційно-комунікативних технологій, запровадження компетентнісного підходу, індивідуалізація навчання тощо. Визначено взаємозв'язок цих тенденцій та організації самостійної роботи студентів вищих медичних навчальних закладів України.

Ключові слова: самостійна робота, вищі медичні навчальні заклади України, інформатизація медичної освіти, компетентнісний підхід, індивідуалізація навчання, науково-дослідна робота.

Вступ. Україна має доволі розвинуту мережу вищих медичних навчальних закладів, яка готує спеціалістів для потреб системи охорони здоров'я. У підпорядкуванні МОЗ України наразі перебувають 17 державних вищих навчальних закладів, у яких здобувають освіту студенти за основними медичними спеціальностями: «Медицина», «Стоматологія», «Фармація, промислова фармація», «Педіатрія», «Медико-профілактична справа», «Медична психологія». Самостійна робота є обов'язковим компонентом освітніх програм з підготовки українських студентів-медиків, що має на меті набуття професійних умінь та навичок, які знадобляться їм у навчанні упродовж життя. У контексті даної наукової розвідки вважається необхідним детально проаналізувати тенденції організації самостійної роботи студентів та визначити їх вплив на підготовку кваліфікованих фахівців в галузі охорони здоров'я України.

Короткий огляд публікацій по темі. Проблемою визначення, дослідження та організації самостійної роботи займався багато вчених, зокрема А. Алексюк, С. Архангельський, В. Буряк, Б. Єсіпов, І. Зимня, П. Підкасистий та ін. Проблеми медичної освіти висвітлено у працях О. Жерновникової, Ю. Козаченко та ін. Теорія та методика формування самостійності за допомогою інформаційно-комунікативних технологій (ІКТ) стали предметом наукового пошуку В. Логвіненко, Н. Бойко, О. Сої, О. Мусійовської та ін. Професійну компетентність як результат сформованих знань, умінь та навичок вивчали С. Вітвицька, О. Пометун, З. Шарлович та ін.

Незважаючи на те, що самостійній роботі студентів присвячена велика кількість наукових праць, де розкриваються різні аспекти проблеми, досі не вивчено основні педагогічні тенденції організації самостійної роботи студентів вищих медичних навчальних закладів України.

Метою статті є визначення основних тенденцій організації самостійної роботи студентів вищих медичних навчальних закладів та окреслення їх впливу на самостійну підготовку студентів-медиків в контексті розвитку вищої медичної освіти України.

Матеріали і методи. Аналіз навчальних програм українських вищих медичних закладів освіти, затверджених Міністерством охорони здоров'я України у 2016 році, доводить важливість самостійної роботи студентів. Згідно навчального плану підготовки ма-

гістрів за спеціальністю 222 «Медицина» на 2016 рік, обсяг загального навчального навантаження за 6 років навчання становить 11150 годин. З них аудиторних годин (лекцій, семінарів та практичних занять) – 5560, а загальна кількість годин на самостійну роботу студента складає 5590 годин. Тижневе аудиторне навантаження для студентів – 22,5-23,8 навчальних годин. Обсяг самостійної роботи – в межах 47,0-54,1% від загального [1, с. 3]. Співвідношення між аудиторним навантаженням студентів та годинами їх самостійної роботи майже однакове, що свідчить про важливість такого компоненту організації освітнього процесу як самостійна робота.

У результаті аналізу праць вітчизняних учених ми виокремили основні педагогічні тенденції організації самостійної роботи студентів в Україні:

- інформатизація освіти та застосування інформаційно-комунікативних технологій;
- застосування компетентнісного підходу;
- індивідуалізація навчання.

Проаналізуємо ці тенденції докладніше. Науковець Л. Логуш переконливо обґрунтувала найважливіші тенденції розвитку медичної освіти України в рамках освітньої політики Європейського Союзу, інтеграції з яким прагне наша країна. Авторка наголошує на необхідності інтенсивного залучення інформаційних ресурсів, позаяк інформатизація в системі освіти забезпечує її доступність та ефективність, вдосконалення навчально-виховного процесу, формує фахівців, компетентних у сучасному інноваційному світі. Система медичної освіти повинна забезпечити підготовку фахівців, здатних ефективно використовувати можливості сучасних медичних інформаційних систем. Перевагою застосування інформаційних технологій автор вважає можливість доступу у зручний час до дистанційного навчання. Безперечним лідером у медичній галузі, на думку автора, є Система дистанційної освіти (СДО) «MOODLE» (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment), яка використовується для здійснення тестового контролю під час самопідготовки студентів до занять у рамках кредитно-модульної системи організації навчального процесу [2, с. 196]. MOODLE – система управління навчанням або віртуальне навчальне середовище, що надає можливість створювати сайти для онлайн-навчання та орієнтована насамперед на організацію взаємодії між викладачем та студентами, підходить для організації

традиційних дистанційних курсів, підтримки очного навчання та організації самостійної роботи студентів.

Н. Стучинська, Ю. Ткаченко та ін. також акцентують увагу на тенденції інформатизації медичної освіти. Інформатизація – це створення і використання інформаційно-комунікаційних технологій для підвищення ефективності усіх видів діяльності. [3, с. 122]. На нашу думку, саме інформатизація освіти сприяє ефективній організації самостійної роботи студентів у медичній ВНЗ. Накопичення знань, ідей, технологій в медичній галузі відбувається надзвичайно швидкими темпами, що примушує лікаря самостійно оволодівати знаннями, обробляти інформацію, вільно орієнтуватися в інформаційному суспільстві та вчитися упродовж життя.

Аналіз вітчизняної фахової літератури свідчить, що сучасні інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ), враховуючи можливості Інтернету, мають важливе значення, зокрема й в контексті організації самостійної роботи студентів:

1) надають можливість доступу до майже необмеженої кількості інформаційних ресурсів у будь-який час і в будь-якому місці [3, с. 124]. Інформаційні технології відкривають широкий простір для отримання та поширення медичних знань, які з'явилися в будь-якій частині світу без жодних обмежень часу, простору і відстані. Комп'ютер, із своєю здатністю керувати інформацією, є найпотужнішим інструментом для обробки медичних знань, який відкриває нові маршрути для навчального процесу. Окремі комп'ютери можуть використовуватися викладачами в навчальних кімнатах, в процесі навчання або самостійної роботи студентів [4, с. 6];

2) забезпечують студентів електронними навчальними ресурсами для самостійного опрацювання, завданнями для самостійного виконання, сприяють реалізації індивідуального підходу до кожного студента тощо;

3) наявність в Інтернеті значної кількості спеціальних навчальних курсів, електронних конференцій (відеоконференцій) та семінарів [3, с. 124] надає можливості студентам для поглиблення знань, самостійної підготовки;

3) забезпечують доступ до дистанційного навчання, надаючи можливість кожній людині, що має доступ до глобальної мережі Інтернет, навчатися в будь-який час впродовж усього свого життя, самостійно вибравши бажану галузь і траєкторію навчання [3, с. 125];

4) з'єднання комп'ютерів засобами локальної мережі спрощує керування електронним навчанням і надає можливість електронного спілкування в межах медичного університету. Об'єднання локальних мереж засобами Інтернет дозволяє медичним університетам співпрацювати у всьому світі, а також обмінюватися навчальними матеріалами та ідеями [4, с. 6-7]. На нашу думку, електронне навчання є важливим компонентом самостійної підготовки студентів-медиків;

5) комп'ютерні мережі створюють умови для забезпечення відкритого навчання – принципово нової перспективної моделі освітнього процесу, якій притаманні: міждисциплінарність; методологічний плюралізм; відкритість процесу пізнання; випереджаючий характер (націленість на проблеми майбутнього); під-

вищена доступність освіти (на основі інформаційних і телекомунікаційних технологій); можливість постійного і швидкого оновлення і поповнення знань; креативність як необхідна умова підвищення творчого начала; свобода вибору індивідуальної програми навчання із запропонованого набору навчальних курсів; свобода у виборі темпу навчання за рахунок прийому протягом усього навчального року та відсутності фіксованих термінів навчання; свобода у виборі місця навчання [5, с. 14]. Відкрите навчання є доповненням до традиційної освіти, яке розширює можливості самоосвіти та поглиблення знань;

6) комп'ютери допомагають у самонавчанні або при навчанні у невеликих групах [4, с. 7];

7) збільшення потоків електронної інформації, кількості електронних документів і створення електронних бібліотек вимагає розвитку бібліотечно-інформаційної діяльності. Необхідність задоволення інформаційних потреб сучасних користувачів за рахунок переваг електронного інформаційно-комунікаційного середовища ставить перед бібліотекою завдання комплектування фондів електронними ресурсами та забезпечення техніко-технологічних умов їх надання та використання [5, с. 11], що сприяє вільному доступу до навчальної інформації, а відтак й ефективнішій організації самостійної роботи студентів.

В. Банчук наводить приклади прогресивного використання інформаційних технологій, які, на нашу думку, можна застосовувати для організації самостійної роботи студентів: сесії формату «запитання-відповідь» з приводу лекцій та практичних занять; надання матеріалів для підготовки до лекцій та практичних занять; розсилання матеріалів для самооцінювання; конфіденційне пересилання студентських робіт; робота в дискусійних групах. Під час інтегрування електронного навчання у викладання дисциплін корисним стає розробка інших електронних ресурсів, як, наприклад, комп'ютерних комунікаційних систем [4, с. 7].

На думку О. Дрогомерецької, Г. Курилів та ін., самостійну роботу студентів при вивченні дисциплін навчального плану з використанням ІКТ необхідно організувати як цілісну систему, що включає: 1) використання освітніх сайтів; 2) роботу з електронними виданнями; 3) виконання індивідуальних завдань на основі використання інформаційно-комп'ютерних систем; 4) використання хмарних технологій; 5) унаочнення практичних знань студентів з використанням спеціалізованих тренінг-центрів та мультимедійного обладнання; 6) проведення поточної та модульної атестації студентів за допомогою електронного тестування тощо [6, с. 140].

Дослідниця Л. Манюк також слушно зауважує, що упродовж тривалого часу у ВНЗ нашої країни проводяться заходи, спрямовані на інформатизацію всіх напрямів навчальної, наукової та лікувальної діяльності. До ІКТ дослідниця відносить: телемедичні технології, мультимедійні технології, комп'ютерні, мобільні та електронні соціальні сервіси, що використовуються як дієвий інструмент електронного та веб-доповненого навчання, консультування та обміну досвідом. [7, с. 147-148]. Л. Манюк стверджує, що усі

без винятку вищі медичні навчальні заклади України обрали інформатизацію освіти пріоритетним напрямом розвитку. В освітньому процесі активно використовуються комп'ютерні та мультимедійні технології, забезпечується доступність навчальних матеріалів за допомогою електронних засобів, що сприяє підвищенню якості навчання та, водночас, економії часу студентів [7, с. 148].

Так, у процесі дослідження Л. Манюк було виявлено, що серед медичних навчальних закладів України навчальні матеріали з використанням ІКТ із гуманітарних і професійно орієнтованих дисциплін використовуються в Буковинському ДМУ, Національній медичній академії післядипломної освіти ім. П. Шупика, Запорізькому та Вінницькому ДМУ, Тернопільському ДМУ ім. І. Горбачевського, Одеському НМУ, Львівському НМУ ім. Данила Галицького. У цих закладах ресурси мережі та новітні технології використовуються як допоміжний засіб навчання; на власних Веб-сторінках або платформах для електронного навчання розміщені методичні розробки практичних занять, відео- та аудіо-матеріали для ілюстрації або супроводу поданого матеріалу, мультимедійні лекції, методичні рекомендації та матеріали для самостійної роботи студентів тощо [7, с. 148].

Отже, спираючись на аналіз фахової літератури, можемо стверджувати, що тенденція інформатизації освіти та застосування інформаційно-комунікативних технологій відіграє провідну роль в організації освітнього процесу у ВМНЗ України та сприяє ефективній організації самостійної роботи студентів-медиків.

О. Романюк виокремлює тенденцію все більшого використання *компетентнісного підходу*, що передбачає розвиток у студентів здатності до самостійного вирішення проблем у різних сферах і видах діяльності на основі соціального і власного досвіду [8, с. 74-75].

Компетентність – динамічна комбінація знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти [9, с. 6]. Сутність організації освітньо-виховного процесу при використанні компетентнісного підходу полягає у створенні умов для формування у студентів досвіду самостійного вирішення пізнавальних, комунікативних, організаційних, моральних, ціннісних тощо проблем [8, с. 74-75]. Реалізація цієї тенденції під час навчання у медичному виші полягає у створенні таких умов навчання, за яких майбутній медик навчиться самостійно здобувати знання та застосовувати їх на практиці, використовуючи власний досвід.

В. Киричок вважає, що метою СРС є формування самостійності як риси особистості та засвоєння знань, умінь та навиків. Ефективність СРС залежить від таких необхідних умов: висока мотивація до пізнання; самодисципліна, воля студента; уміння працювати з літературними джерелами, документами, комп'ютерними технологіями; уміння розподілити час [10, с. 69].

СРС, яка здійснюється на основі компетентнісного підходу, на думку В. Киричок, має низку особливос-

тей: 1) врахування індивідуальних особливостей студентів, яке проявляється у варіативному та диференційованому характері задач та завдань для самостійної роботи. Це, в свою чергу, створює умови для реального вибору студентом тих завдань, які відповідають його здібностям і інтересам, що сприяє просуванню студентів за індивідуальним освітнім маршрутом. Відбувається інтеграція знань. Студенти набувають цілісного уявлення про майбутню професійну діяльність, отримують досвід практичної та дослідницької діяльності; 2) спрямованість на облік предметних та особистісних освітніх результатів студентів, які проявляються у міру їхнього просування за освітнім маршрутом (під час виконання проектів, індивідуальних навчально-дослідних завдань). У процесі виконання самостійної роботи відбувається самовдосконалення та саморозвиток особистості студентів, які визначають напрями їхньої професійної самоосвіти. Студенти оволодівають різними вміннями, як методичними (інноваційними технологіями навчання предмета тощо), так і дослідницькими (обґрунтування актуальності дослідження, вибір його об'єкта і предмета, постановка цілей і задач дослідження, висунення гіпотези, проведення дослідження, аналіз та інтерпретація його результатів та практична значущість дослідження); 3) можливість проектування індивідуального освітнього маршруту надається завдяки формуванню портфоліо студента для відслідковування його особистісного професійного розвитку та сприяння розвитку професійної компетентності [10, с. 69-70]. Зауважимо, що тільки студент, навчений працювати самостійно під час навчання у ВМНЗ, здатний продовжувати навчатися упродовж всієї професійної кар'єри.

Ще однією важливою тенденцією, що сприяє ефективній організації самостійної роботи студентів-медиків є індивідуалізація навчання. *Індивідуалізація навчання* – надання можливості особі, яка навчається, самостійно обирати рівень вивчення наук (дисциплін) та їх перелік понад нормативні вимоги, передбачені освітньо-професійною програмою, залежно від власних цілей, потреб, можливостей. Складовою індивідуалізації є така організація навчального процесу, за якої вибір способів, прийомів, темпу навчання враховує індивідуальні особливості здобувачів вищої освіти, рівень розвитку їх здібностей до навчання [9, с. 7].

О. Потоцька вважає, що навчальний процес слід налагодити так, щоб студент без примусу прагнув до систематичного, активного, самостійного оволодіння знаннями. При цьому він повинен сам оцінювати свій рівень підготовки, самостійно обирати темп і визначати рівень засвоєння знань (не нижче визначеного мінімуму), переживати позитивні емоції в процесі навчання. Ефективно розв'язати ці проблеми можна через індивідуалізацію навчання, яка спрямована на подолання суперечностей між рівнем навчальної діяльності, який задають стандарти, і реальними можливостями кожного студента [11, с. 286-287]. Знання, які студент здобуває самостійно, завдяки власному досвіду, враховуючи власні інтереси, є найміцнішими.

Індивідуалізація навчання найкраще прослідковується у залученні студентів до виконання науково-дослідної роботи в рамках організації самостійної роботи студентів. Так, О. Потоцька зауважує, що са-

мостійне обрання студентом напрямку підготовки в рамках, наприклад, діяльності Студентського наукового товариства, дає можливість розвивати та набувати необхідні професійні навички та формувати психологічну, соціальну траєкторію розвитку студента як майбутнього спеціаліста. В програмі навчання науково-дослідна робота виступає як основа інтеграції базових знань та самостійної роботи студентів. О. Потоцька визначає найпоширеніші види студентської науково-дослідної роботи: дослідження, пов'язані з виконанням навчальних завдань; студентські наукові гуртки, написання курсових, дипломних, магістерських робіт, участь в конференціях та конкурсах. Повноцінне наукове дослідження дає можливість студентам досвід першої проби в самостійно обраній сфері дослідження, а тьюторство наукового керівника в обраному профілі дослідження дає можливість поглиблювати та доповнювати знання студентів, отримані під час навчання в університеті та самостійної роботи. У такій системі відносин «викладач-студент» індивідуальний стиль навчання і комплекс особливостей студента отримують велику можливість для реалізації. Ця форма індивідуалізації більшою мірою спрямована на формування і збереження неповторної індивідуальності особистості кожного студента [11, с. 288]. На нашу думку, саме науково-дослідницька діяльність дозволяє найкраще розкрити потенціал студента, врахувати його індивідуальні інтереси при вивченні навчальних дисциплін, проявити самостійність та ініціативність, підвищити мотивацію до навчання.

Результати та їх обговорення. В рамках нашого дослідження визначено основні педагогічні тенденції, що сприяють організації самостійної роботи студентів-медиків: інформатизація освіти та застосування інформаційно-комунікативних технологій; застосування компетентного підходу; індивідуалізація навчання. Інформатизація навчання надає студентам більше свободи у виборі темпу, місця, навчальних програм та ресурсів навчання, забезпечує вільний доступ до інформації, сприяє реалізації індивідуального

підходу до кожного студента, забезпечуючи, таким чином, керування власним навчанням. Використання ІКТ створює додаткові можливості для організації СРС, наприклад, за допомогою електронного, комп'ютерного навчання та відкритої освіти. Майбутні лікарі мають бути компетентними у використанні засобів комунікації, пошуку інформації, визначення її інформативності та релевантності, адже ці навички знадобляться їм в організації самостійної роботи під час навчання та виконання професійних обов'язків упродовж усього життя. Компетентнісний підхід полягає у створенні умов для організації самостійної роботи студентів, за яких знання, уміння та навички формуються за рахунок високої мотивації до пізнання; самодисципліни і волі студента; уміння застосовувати знання на практиці, працювати з літературними джерелами, комп'ютерними технологіями та іншими засобами тощо. Формування самостійності у процесі засвоєння знань та формуванні умінь та навиків є найважливішою складовою особистості будь-якого лікаря. Індивідуалізація навчання враховує індивідуальні особливості кожного студента, рівень розвитку його здібностей, що формує особисту траєкторію розвитку студента як майбутнього спеціаліста. Індивідуалізація навчання формує навички організації СРС під час виконання науково-дослідної роботи, яка мотивує до самостійного оволодіння знаннями, розвиває критичне мислення, індивідуальні здібності, формує навички навчання упродовж життя.

Висновки. Проведений аналіз наукових праць вітчизняних учених дозволив нам виокремити основні педагогічні тенденції організації самостійної роботи студентів вищих медичних навчальних закладів України. Виокремлені нами тенденції є взаємопов'язаними та доповнюють одна одну. Перспективи подальших розвідок убачаємо у вивченні процесуально-методичних основ організації самостійної роботи студентів у вищих медичних навчальних закладах України.

ЛІТЕРАТУРА

1. Примірний навчальний план підготовки фахівців другого (магістерського) рівня вищої освіти галузі знань 22 «Охорона здоров'я» у вищих навчальних закладах МОЗ України за спеціальністю 222 «Медицина» кваліфікації освітньої «Магістр», кваліфікації професійної «Лікар», Київ, 2016. – с. 15
2. Логуш Л. Г. Тенденції розвитку медичної освіти в освітній політиці Європейського Союзу: дис. ...канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. Г. Логуш – Київ, 2016. – с. 239.
3. Стучинська Н. В., Ткаченко Ю. П., Лобач Н. В., Тронь Н. В. Основні тенденції розвитку методики навчання медичних дисциплін в Україні / Н. В. Стучинська, Ю. П. Ткаченко, Н. В. Лобач, Н. В. Тронь // Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, Вип. 108, Ч. 1, 2012. – с. 121-126.
4. Банчук М.В. Інформатизація як механізм впровадження політики якісної та прозорої вищої медичної освіти в Україні / М.В. Банчук // Медична інформатика та інженерія, № 4, 2008. – с. 4-8.
5. Мінцер О. П., Рижов О. А., Марценюк В. П., Краснов В. В. Концептуальні узагальнення щодо структурної організації комп'ютерних мереж вищих медичних навчальних закладів / О. П. Мінцер, О. А. Рижов, В. П. Марценюк, В. В. Краснов // Медична інформатика та інженерія, № 4, 2013 – с. 7-15
6. Дрогомерецька О. І., Курилів Г. М., Гриджук Т. І., Сандурська Я. В. Самостійна робота студентів у світлі інноваційних технологій / О. І. Дрогомерецька, Г. М. Курилів, Т. І. Гриджук, Я. В. Сандурська // Вісник проблем біології і медицини, 2 (4), 2016. – с. 140-142.
7. Манюк Л. В. Підготовка майбутніх лікарів до фахової комунікації засобами інформаційно-комунікаційних технологій в університетах США: дис. ...канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. В. Манюк – Львів, 2017. – с. 354
8. Романюк О. В. Гуманітарні виміри вищої медичної освіти у сучасному українському суспільстві: філософсько-антропологічний аспект: дис. ...канд. філос. наук: спец. 09.00.04 «Філософська антропологія, філософія культури» / О. В. Романюк – Київ, 2015. – с. 236.
9. Положення про організацію освітнього процесу у Львівському національному медичному університеті ім. Д. Галицького, Львів, 2015. – с. 90
10. Киричок В. А. Компетентнісний підхід до організації самостійної роботи студентів вищих медичних (фармаце-

втичних) навчальних закладів / В. А. Киричок // Вісник післядипломної освіти. Серія : Педагогічні науки. – 2016. – Вип. 1. – с. 66-75.

11. Потоцька О. І. Індивідуалізація процесу навчання в Запорізькому державному медичному університеті (ЗДМУ)

як реалізація оновлення освітнього простору / О. І. Потоцька // Актуальні проблеми сучасної медицини: Вісник української медичної стоматологічної академії, Т. 14, Вип. 3 (47), 2014. – с. 286-289.

REFERENCES

1. Approximate Curriculum for the Preparation of Specialists of the Second (Master) Level of Higher Education in the Sphere of Knowledge 22 «Health» in Higher Educational Institutions of the Ministry of Health of Ukraine in Specialty 222 «Medicine» of the Educational Qualification «Master», Professional Qualification «Doctor», Kyiv, 2016. – p. 15
2. Logush L. H. Trends in medical education in the educational policy of the European Union: DEd thesis: spec. 13.00.04 «Theory and Methodics of Professional Education» / L. H. Logush – Kyiv, 2016. – p. 239.
3. Stuchinska N. V., Tkachenko Y. P., Lobach N. V., Tron N. V. The Main Trends of Development of Methodics of Teaching Medical Disciplines in Ukraine / N. V. Stuchinska, Y. P. Tkachenko, N. V. Lobach, N. V. Tron // Scientific Notes. Series: Pedagogical Sciences. – Kirovograd: KSPU V. Vynnychenko, Is. 108, P. 1, 2012. – p. 121-126.
4. Banchuk M. Informatization as a Tool of Implementation of Politics of Qualitative and Transparent High Medical Education Ukraine / M. Banchuk // Medical Informatics and Engineering, № 4, 2008 – p. 4-8
5. Mintser O. P., Ryzhov O. A., Martsenyuk V. P., Krasnov V. V. Conceptual Generalization of Structural Organization of Computer Networks Medical School / O. P. Mintser, O. A. Ryzhov, V. P. Martsenyuk, V. V. Krasnov // Medical Informatics and Engineering, № 4, 2013. – p. 7-15
6. Drogomeretska O. I., Kuriliv G. M., Gridzhuk T. I., Sandurska Ya. V. Independent Work of Students in the Light of Innovative Technologies / O. I. Drogomeretska, G. M. Kuriliv, T. I. Gridzhuk, Ya. V. Sandurska // Bulletin of Biology and Medicine, 2 (4), 2016. – p. 140-142.
7. Manyuk L. V. Preparation of future doctors for professional communication by means of information and communication technologies at US universities: PhD thesis: spec. 13.00.04 «Theory and Methodics of Professional Education» / L. V. Manyuk – Lviv, 2017. – p. 354
8. Romanyk O. V. Humanitarian Dimensions of Higher Medical Education in Modern Ukrainian Society: Philosophical and Anthropological Aspect: PhD thesis: spec. 09.00.04 «Philosophic Anthropology, Philosophy of Culture» / O. V. Romanyk – Kyiv, 2015. – p. 236.
9. Regulations on the Organization of Educational Process at Lviv National Medical University named after D. Halytskyi, Lviv, 2015 – p. 90.
10. Kyrychok V. A. Competence Approach of the Organization of Self-Dependent Work of Students of Higher Medical (Pharmaceutical) Education / V. A. Kyrychok // Bulletin of Postgraduate Education. Series: Pedagogical Sciences, Is. 1, 2016. – p. 66-75.
11. Pototska O. I. Student-Centered Training in Zaporizhzhya State Medical University as an Approach in Implementation of Educational Space Reforms / O. I. Pototska // Actual Problems of Modern Medicine: Bulletin of the Ukrainian Medical Stomatological Academy, Vol. 14, Is. 3 (47), 2014. – p. 286-289.

Modern Trends of Organization of Students' Independent Work in Higher Medical Educational Institutions of Ukraine

N. O. Simonenko

Abstract. The article outlines the main pedagogical trends of organization of students' independent work of higher medical educational institutions of Ukraine: informatization of education and application of information and communication technologies, application of a competent approach to the organization of independent work of medical students and the trend of individualization of learning. The correlation between these trends and the organization of students' independent work of the higher medical educational establishments of Ukraine is determined.

Keywords: independent work, higher medical educational establishments of Ukraine, informatization of medical education, competency approach, individualization of training, scientific research work.

Современные тенденции организации самостоятельной работы студентов в высших медицинских учебных заведениях Украины

Н. А. Симоненко

Аннотация. В статье обозначены основные педагогические тенденции организации самостоятельной работы студентов высших учебных заведений Украины: информатизация образования и применение информационно-коммуникативных технологий, применение компетентностного подхода к организации самостоятельной работы студентов-медиков и тенденция индивидуализации обучения. Определена взаимосвязь данных тенденций и организации самостоятельной работы студентов высших медицинских учебных заведений Украины.

Ключевые слова: самостоятельная работа, высшие медицинские учебные заведения Украины, информатизация медицинского образования, компетентностный подход, индивидуализация обучения, научно-исследовательская работа.

Проектування моделі змішаного навчання у процесі практично-технічної підготовки майбутніх учителів інформатики

Г. В.¹Ткачук, П. М.²Малежик

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, м.Умань, Україна¹

Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, м.Київ, Україна²

Corresponding author. E-mail: galanet82@gmail.com¹, petko@i.ua²

Paper received 13.04.18; Accepted for publication 22.04.18.

<http://doi.org/10.31174/SEND-PP2018-163VI67-14>

Анотація. У статті здійснено системний аналіз та дослідження моделі змішаного навчання як реальної перспективи подолання недоліків традиційної та електронної освіти. Автором визначено основні концептуальні положення і принципи ефективного впровадження змішаного навчання у заклади вищої освіти. Здійснено конкретизацію структурних компонентів моделі змішаного навчання у процесі практично-технічної підготовки майбутніх учителів інформатики, визначено роль освітнього середовища як сукупності інформаційних ресурсів – засобів, інструментів, технологій, форм, методів, сервісів, які сприяють досягненню навчальних цілей.

Ключові слова: змішане навчання, модель, дистанційне навчання, мобільне навчання, освітнє середовище.

Вступ. Елементи електронного, дистанційного та мобільного навчання успішно впроваджуються в навчальний процес закладів вищої освіти і відповідають сучасним освітнім парадигмам, орієнтованим на розвиток компетентностей особистості, її самореалізацію, формування навичок самостійної діяльності та самонавчання протягом життя. Поєднання переваг згаданих технологій визначило нову модель навчання – змішане навчання.

Модель змішаного навчання передбачає збереження загальних принципів побудови традиційного освітнього процесу з використанням технологій електронного навчання (комп'ютерно-орієнтовані, дистанційні, хмарні, мобільні тощо). Поєднання переваг різних технологій створює умови для розв'язання основної проблеми традиційної освіти, що полягає в обмеженні можливостей реалізації та розвитку потенційних здібностей особистості.

Огляд публікацій за темою. Моделювання педагогічного процесу з використанням технологій електронного, дистанційного, мобільного навчання є актуальною проблемою сьогодення та представлена у працях таких українських учених як О. М. Спирін, Ю. В. Триус, В. М. Кухаренко, Є. М. Смирнова-Трибульська, А. М. Стрюк, Н. В. Рашевська, Ю. О. Кадемія та зарубіжних Д. Тракслер, Ч. Грем, В. Вудфілд, Д. Харісон, К. Манварінг, Р. Ларсен, К. Хенрі, Л. Халверсон, К. Спрін, С. Г. Григор'єв, О. В. Андрюшкова. Авторами вивчалися різні аспекти змішаного навчання, пов'язані з визначенням загальної стратегії впровадження змішаного навчання, мети, змісту, форм, методів та засобів в умовах використання різних технологій організації освітнього процесу – традиційних, електронних, дистанційних, мобільних. Аналіз різних підходів до організації змішаного навчання дає змогу стверджувати, що окремі питання все ще залишаються відкритими. Зокрема, потребують розгляду аспекти, що стосуються проектування різних моделей змішаного навчання при підготовці фахівців певних спеціальностей, наприклад, майбутніх учителів інформатики.

Мета. Метою даного дослідження є визначення концептуальних положень і принципів ефективного функціонування моделі змішаного навчання, конкре-

тизація її структурних компонентів у процесі практично-технічної підготовки майбутніх учителів інформатики, реалізація освітнього середовища на базі традиційних підходів та мережевих технологій.

Методи дослідження. Під час проведеного дослідження щодо проектування моделі змішаного навчання було використано комплекс теоретичних та емпіричних методів, серед яких: системний та порівняльний аналіз психолого-педагогічної, навчально-методичної та науково-технічної літератури з проблем дослідження; узагальнення та систематизація наукових поглядів тощо.

Результати та їх обговорення.

Вирішення питань, пов'язаних з проектуванням навчального процесу може бути ефективним лише за умови використання системного підходу, тобто спочатку системного аналізу об'єкту дослідження, а потім – системного синтезу моделі та її дослідження [3, с.19].

Моделювання як метод наукового пізнання передбачає відтворення характеристик об'єкту дослідження на іншому, уявному або матеріально-реалізованому об'єкті – моделі. При цьому модель повинна знаходитись у визначеній відповідності з реальним об'єктом дослідження та мати здатність замінити його на певних етапах пізнання і давати при його дослідженні нові дані про досліджуваний об'єкт.

Педагогічне моделювання як опосередкований метод пізнання дає змогу здійснити планування та організацію навчального процесу, визначити структуру змісту навчання, методи діагностики та контролю знань, побудувати технології навчального процесу тощо. Процес моделювання передбачає вивчення явища шляхом створення та дослідження його копії, іншими словами, моделі, яка представляє оригінал з визначених сторін, що цікавлять дослідника [2, с.275].

Кожна модель навчання має певні особливості, які потрібно враховувати під час педагогічного проектування. Зокрема, у [3, с.20] визначено такі характерні ознаки:

- цілісність – залежність кожного елемента системи від його місця і функцій в системі;
- структурність – функціонування системи зумовлене не стільки особливостями її окремих елементів,

скільки властивостями її структури;

- взаємозалежність системи і середовища – система формується і проявляє свої властивості в процесі взаємодії із середовищем;

- ієрархічність – кожний елемент системи в свою чергу може розглядатися як система, а система, що досліджується в цьому випадку, сама є елементом більш широкої системи;

- множинність описів – внаслідок принципової складності кожної системи її адекватне пізнання вимагає побудови множини різних моделей, кожна з яких описує лише певний аспект системи.

На основі характерних ознак моделі навчання визначимо основні концептуальні положення і принципи створення та впровадження моделі змішаного навчання:

1. Модель змішаного навчання повинна задовольняти основним принципам розвитку національної освіти в контексті глобалізаційних тенденцій і викликів часу.

2. При проектуванні моделі змішаного навчання потрібно враховувати головні засади і тенденції розвитку вищої освіти розвинених країн світу, які відповідають вимогам інформаційного суспільства та спрямовані на подолання недоліків традиційної системи освіти.

3. При проектуванні моделі змішаного навчання потрібно передбачити шляхи подолання найбільш характерних недоліків традиційного та електронного навчання.

4. Модель змішаного навчання повинна задовольняти основним принципам створення перспективних моделей вищої освіти.

5. Модель змішаного навчання повинна відповідати новій освітній парадигмі, Національній стратегії розвитку освіти в Україні, Стратегії розвитку інформаційного суспільства в Україні, не суперечити Законам України «Про освіту», «Про вищу освіту».

6. Модель змішаного навчання повинна відповідати сучасним закономірностям, принципам і концепціям педагогіки вищої школи, а також основним принципам проектування і створення моделей навчання.

7. Модель змішаного навчання повинна передбачати використання форм, методів і засобів навчання, які успішно використовуються при традиційному та електронному навчання (враховуючи, дистанційні та мобільні технології).

8. Модель змішаного навчання повинна бути універсальною, що забезпечить розробку методик такого навчання будь-якої інформатичної дисципліни, що орієнтована на практично-технічну підготовку майбутнього учителя інформатики.

9. Для впровадження моделі змішаного навчання повинна бути створена належна технічна інфраструктура закладу (комп'ютерне забезпечення, локальна мережа, доступ до мережі Інтернет, покриття WiFi)

10. Для впровадження моделі змішаного навчання важливо забезпечити готовність професорсько-викладацького складу до реалізації основних положень змішаного навчання.

11. Обов'язковим компонентом моделі змішаного

навчання повинне бути освітнє інформаційне середовище, яке представляє собою сукупність інформаційних ресурсів (засобів, інструментів, технологій, методів, сервісів, спільнот), які використовуються суб'єктами навчання (студентами) з метою отримання знань, стимуляції навчальної активності, розвитку особистісних здібностей, пошуку та опрацювання інформації, комунікації та співпраці.

Враховуючи наведені концептуальні положення і принципи, визначимо основні компоненти моделі змішаного навчання та проаналізуємо їх. Модель змішаного навчання повинна містити обов'язкові для будь-якої традиційної моделі навчання елементи – цілі навчання, зміст, методи, засоби та організаційні форми, які утворюють цільовий, мотиваційний, змістовий, операційно-діяльнісний, контрольно-регулювальний та оціночно-результативний компоненти (рис.1).

Цільовий компонент. Одним з найважливіших компонентів будь-якої моделі навчання є цілі – ідеальні прогнозовані результати педагогічної освітньої діяльності. [1, с.989]. Цілі формують мотивацію до навчальної діяльності та регулюють її.

Цільовий компонент має ієрархічну структуру – цілі навчальної дисципліни та цілі вивчення конкретної теми. Цілі навчальної дисципліни є одним з елементів мети підготовки фахівця, а цілі вивчення конкретної теми є елементом системи цілей навчальної дисципліни і т.д. Визначення цільового компоненту це початок організації освітнього процесу і передбачає:

- засвоєння змісту на певному рівні;

- усвідомлення студентами мети практично-технічної підготовки при вивченні інформатичних дисциплін, визначеної освітніми програмами;

- усвідомлення цілей, пов'язаних з оволодінням знаннями, уміннями і навичками, або їх удосконаленням у процесі навчання на основі конкретного визначеного рівня внутрішніх особистісних ресурсів, який виявлений за допомогою діагностики з метою подальшого розвитку.

Мотиваційний компонент. Забезпечення мотиваційного компоненту передбачає підтримання постійного спонукального механізму пізнання – інтересу як пізнавального мотиву, що стимулює студентів до засвоєння системи знань, умінь та навичок та розвитку внутрішніх ресурсних можливостей і врахування зовнішніх (матеріально-технічних, часових, інформаційних, стимулюючих, комунікативних, психолого-педагогічних та організаційних) факторів.

Вплив на мотиваційну сферу студента відбувається через зміст, форми, методи та засоби змішаного навчання.

Змістовий компонент можна визначити як модель соціального замовлення, яке реалізується у процесі навчання з використанням відповідних методів, організаційних форм та засобів. При доборі змісту змішаного навчання можна використовувати загальні принципи та рекомендації традиційного навчання. Проте, варто враховувати закономірності, які властиві електронному навчанню, зокрема, дистанційному та мобільному.

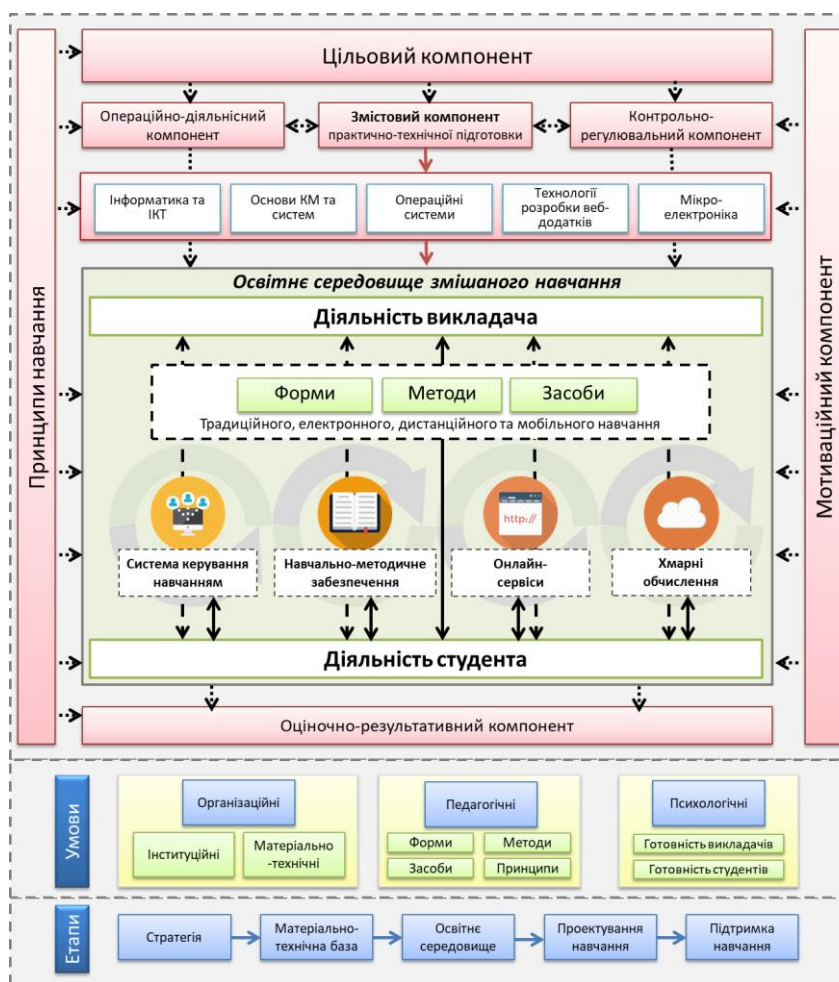


Рис. 1. Модель змішаного навчання практично-технічної підготовки майбутніх учителів інформатики

- > опосередкована комунікація при використанні мережних засобів
- > безпосередня комунікація при очному традиційному навчанні
-> взаємозв'язок компонентів моделі

Зміст змішаного навчання враховує зміст навчання у ВНЗ: структуру, зміст та обсяг навчальної інформації, засвоєння якої забезпечує студенту можливість здобуття вищої освіти та певної кваліфікації. До змістового компоненту входять: навчальний план, навчальні програми дисциплін підготовки майбутнього учителя інформатики, навчально-методичні комплекси, що можуть бути відображені в електронних курсах змішаного навчання та інтегровані з онлайн-сервісами мережі Інтернет, хмарними обчисленнями тощо.

Зокрема, до змістового компоненту практично-технічної підготовки входять дисципліни інформатичного циклу «Інформатика та інформаційно-комунікаційні технології», «Основи комп'ютерних мереж та систем», «Організація баз даних», «Технології розробки веб-додатків», «Архітектура комп'ютера та конфігурація комп'ютерних систем», «Мікроелектроніка», «Операційні системи».

Операційно-діяльнісний. Передбачає формування вмінь і навичок практично-технічної діяльності майбутнього фахівця та відображає процесуальну сутність вивчення інформатичних дисциплін. Даний компонент відображає спрямованість особистості на продуктивне засвоєння навчального матеріалу за допомогою традиційних та інноваційних форм, методів та засобів навчання, створення чогось нового, самови-

значення, самоактуалізацію в професійній діяльності.

Контрольно-регулювальний. Спрямований на здійснення постійного контролю за навчально-пізнавальною діяльністю студентів у ході вирішення поставлених завдань. З цією метою використовуються спеціально розроблені анкети, інформатичні есе, контрольні роботи, тестування. Регулювання процесу навчання здійснюється не тільки викладачем, але й студентами шляхом саморегулювання, а також під час виконання індивідуальних завдань.

Оціночно-результативний. Дає змогу визначити рівень сформованості знань, умінь та навичок майбутнього учителя інформатики, отримати комплексну оцінку професійних компетентностей фахівця та перевірити ефективність моделі змішаного навчання. Цей компонент також містить показники сформованості відповідних компетентностей та методика їх оцінювання.

Центральною ланкою практично-технічної підготовки майбутніх учителів інформатики є освітнє середовище, яке дає змогу реалізувати всі компоненти змішаного навчання.

Освітнє середовище реалізовано на базі традиційних підходів (навчально-методичне забезпечення дисциплін, підручники, посібники, додаткові ресурси) та мережних технологій – системи керування на-

вчанням, онлайн-сервіси, хмарні обчислення тощо. При цьому воно не є структурним об'єктом, програмою чи системою управління навчанням, а являє собою сукупність інформаційних ресурсів – засобів, інструментів, технологій, форм, методів, сервісів, які сприяють досягненню навчальних цілей.

Діяльність викладача та студента в освітньому середовищі може здійснюватись опосередковано через засоби електронного навчання, або безпосередньо в умовах очного традиційного навчання.

Оскільки успішність реалізації запропонованої моделі залежить від умов та етапів впровадження змішаного навчання у закладі вищої освіти, вважаємо, що вони повинні бути повноцінними компонентами моделі змішаного навчання.

Висновки. На основі визначених концептуальних положень і принципів ефективного впровадження

змішаного навчання у закладах вищої освіти побудована модель змішаного навчання у процесі практичної технічної підготовки майбутніх учителів інформатики. Різні моделі традиційного, електронного та дистанційного навчання не завжди виправдовують сподівань педагогів, оскільки мають ряд недоліків, подолання яких або неможливе, або надто ускладнене. Рішенням цієї проблеми є запровадження такої моделі навчання, яка б поєднала переваги кожної з існуючих технологій навчання. Пропонована модель є основою моделювання методичної системи змішаного навчання майбутніх учителів інформатики і дозволяє визначити роль освітнього середовища, як сукупність інформаційних ресурсів – засобів, інструментів, технологій, форм, методів, сервісів, які сприяють досягненню навчальних цілей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Енциклопедія освіти / Академія педагогічних наук України ; головний ред. В.Г.Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
2. Пушкар Т. Моделювання як теоретичний метод розробки педагогічної технології підготовки вчителів філологічного профілю. Підходи А. С. Макаренка до використання педагогічного моделювання / Т. Пушкар // Витоки педагогічної майстерності. Серія : Педагогічні науки. – 2013. – Вип. 11. – С. 273-278.
3. Триус Ю.В. Комп'ютерно-орієнтовані методичні системи навчання математичних дисциплін у ВНЗ: проблеми, стан і перспективи / Ю. В. Триус // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 2. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання. – 2010. – №. 9. – С. 16-29.

REFERENCES

1. Encyclopedia of Education / The Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine; chief ed. V.H.Kremen. – K.:Yurinkom Inter, 2008. – 1040 c. (in Ukr.)
2. Pushkar T. Modeling as a Theoretical Method for the Development of Pedagogical Technology for the Training of Teachers of the Philological Profile. Approaches of A.S. Makarenko to the use of pedagogical modeling / T. Pushkar// Vytoky pedahohichnoi maisternosti. Seriiia :Pedahohichni nauky.– 2013. – Issue 11. – C. 273-278. (inUkr.)
3. Tryus Yu.V. Computer-oriented methodical systems of teaching mathematical disciplines in higher educational institutions: problems, state and prospects / Yu.V. Tryus // Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriiia 2 :Kompiuterno-orientovani systemy navchannia.– 2010. – №. 9. – C. 16-29. (inUkr.)

Designing a model of blended learning in the process of practical training for future teachers of informatics

H. V. Tkachuk, P. M. Malezhuk

Abstract. In the article was systematic analysis and research of the model of blended learning as a real prospect to overcome the disadvantages of traditional and e-learning. The author defines the main conceptual provisions and principles for the effective implementation of blended learning in institutions of higher education. It was determined specificity of the structural components of the model of blended learning in the process of practical training of future teachers of informatics, the role of the learning environment as a set of information resources – tools, technologies, forms, methods, services, which contribute to the achievement of educational goals.

Keywords: *blended learning, model, distance learning, mobile learning, learning environment.*

Проектирование модели смешанного обучения в процессе практически-технической подготовки будущих учителей информатики

Г. В. Ткачук, П. М. Малезжик

Аннотация. В статье осуществлен системный анализ и исследование модели смешанного обучения как реальной перспективы преодоления недостатков традиционного и электронного образования. Автором определены основные концептуальные положения и принципы эффективного внедрения смешанного обучения в высшие учебные заведения. Осуществлена конкретизация структурных компонентов модели смешанного обучения в процессе практически-технической подготовки будущих учителей информатики, определена роль образовательной среды как совокупности информационных ресурсов – средств, инструментов, технологий, форм, методов, сервисов, которые способствуют достижению учебных целей.

Ключевые слова: *смешанное обучение, модель, дистанционное обучение, мобильное обучение, образовательная среда.*

PSYCHOLOGY

Рівні сформованості структурних компонентів професійно-психологічної культури у майбутніх соціальних працівників

В. М. Гусак

Чорноморський національний університет імені П. Могили, м. Миколаїв, Україна

Corresponding author. E-mail: viksochka1502@gmail.com

Paper received 21.04.18; Accepted for publication 28.04.18.

<http://doi.org/10.31174/SEND-PP2018-163VI67-15>

Анотація. У статті аналізуються результати дослідження структурних компонентів професійно-психологічної культури майбутніх соціальних працівників. Розглядаються основні психодіагностичні методики, використані в експериментальному дослідженні. На основі статистичного аналізу визначено рівні сформованості психологічної грамотності, компетентності, ціннісно-смыслового і емоційного компонентів психологічної культури. Вказано середні показники вираженості сили культурно-психологічних прагнень та їх реалізації на різних курсах навчання студентів.

Ключові слова: професійно-психологічна культура, психологічна грамотність, психологічна компетентність, ціннісно-смысловий компонент, емоційний компонент, майбутній соціальний працівник.

Вступ. Соціальна робота належить до таких видів професійної діяльності, в яких не тільки знання, вміння і навички, а перш за все особистісні якості фахівця значною мірою визначають ефективність і успішність роботи. Високий ступінь відповідальності за прийняття рішень і результати свого впливу, постійні стресові ситуації, в які потрапляє соціальний працівник у процесі складної взаємодії з клієнтом, загроза синдрому вигорання через особисту незахищеність фахівця, який по суті є емоційним донором, обумовлюють актуальність необхідності розвитку особистості майбутнього соціального працівника під час професійної підготовки. Останній повинен володіти в першу чергу високим рівнем психологічної культури для власної психологічної безпеки.

Наукова проблема полягає в тому, що в дослідженнях не представлено результати психодіагностичного обстеження структурних компонентів професійно-психологічної культури безпосередньо у студентів спеціальності «Соціальна робота», що ускладнює розробку технології її розвитку в умовах університетської освіти.

Короткий огляд публікацій з теми. Л.С.Колмогорова, О.І.Мотков, А.О.Деркач, Я.Л.Коломінський, Г.О.Балл, В.В.Рибалка, О.Г.Видра, Р.С.Гуревич, А.М.Коломієць, С.К.Шандрук досліджували зміст та структуру психологічної культури учнів та студентів-майбутніх фахівців різних професій. Вивченням психодіагностики різних аспектів професійно-психологічної культури представників професій соціономічного типу займалися А.Шостром, К.Роджерс, Р.Даймонд, Н.Холл, К.К.Платонов, О.І.Мотков, Л.С.Колмогорова, А.О.Деркач, В.В.Рибалка, О.Г.Видра, О.Г.Ксенофонтowa, С.Ф.Бажин, О.М.Еткінд, О.С.Штепа та ін. Проте, проблема аналізу методів психодіагностики психологічної грамотності й компетентності, ціннісно-смыслового та емоційного компонентів професійно-психологічної культури, її результатів саме у майбутніх соціальних працівників в умовах університету досі не знайшла достатнього відображення у психологічних дослідженнях.

Мета. Головною метою цієї роботи є здійснення аналізу результатів експериментального дослідження рівнів сформованості структурних компонентів профе-

сійно-психологічної культури студентів спеціальності «Соціальна робота».

Виклад основного матеріалу дослідження. Професійно-психологічна культура розглядається як складне структурне утворення, що базується на свідомому засвоєнні, безперервному розвитку і використанні цілісної системи психологічних знань, умінь і навичок, цінностей, професійно важливих якостей, а також здібностей до самоуправління, самоосвіти для високоефективної професійної діяльності в ситуаціях, що вимагають мобілізації глибинних особистісних ресурсів фахівця. До основних складових професійно-психологічної культури належать: психологічна грамотність, психологічна компетентність, ціннісно-смысловий та емоційний компоненти, які реалізуються в повсякденній професійній діяльності соціальних працівників [1; 4].

Експериментальною базою дослідження професійно-психологічної культури майбутніх соціальних працівників, що тривало протягом 2010-2016 рр., стали вищі навчальні заклади України, зокрема Чорноморський національний університет імені Петра Могили (м. Миколаїв), Національний університет «Києво-Могилянська Академія» (м. Київ) та Херсонський державний університет. Загальна кількість студентів, які взяли участь у констатувальному експерименті становить 366 осіб. До проведення дослідно-експериментальної роботи були задіяні викладачі вищих навчальних закладів, представники громадських організацій та працівники соціальних служб.

Для дослідження вказаних структурних компонентів професійно-психологічної культури було використано наступні засоби діагностики: розроблені нами анкети «Психологічна грамотність» та «Психологічна компетентність», «Методика дослідження психологічної культури» О.Г.Видри [4, с. 211-214], розроблена на основі тесту О.І.Моткова, і «Методика діагностики емоційного інтелекту» Н.Холла [5, с. 57-59].

З метою визначення рівня психологічної грамотності та компетентності майбутніх соціальних працівників нами були розроблені спеціальні анкети на основі методу узагальнення незалежних характеристик К.К.Платонова [3] і виділених Л.С.Колмогоровою [1]

показників, які свідчать про високий рівень психологічної культури.

При проходженні методики «Психологічна грамотність» та «Психологічна компетентність» паралельно з оцінюванням студентом своїх психологічних знань, умінь та навичок їх оцінювали також однокурсники, викладачі вузу та керівники практики. Рівень психологічної грамотності та компетентності визначався через відношення ступенів вираженості оцінки однокурсника, викладача або керівника практики і самооцінки студента за 5-бальною шкалою оцінок. Порівнюючи бали, які виставив студент сам собі, з балами, які виставили інші, врахувавши сумарний бал на основі середнього арифметичного, ми одержали можливість з більшою мірою вірогідності визначити рівні

психологічної грамотності та компетентності майбутніх соціальних працівників.

За курсами навчання кількість досліджуваних розподілилася наступним чином: на першому курсі обстежено 49 осіб, на другому – 144, на третьому – 76, на четвертому – 44, на п'ятому – 53 студента.

В ході статистичної обробки результатів дослідження за допомогою комп'ютерної програми SPSS13.0. було визначено рівні психологічної грамотності і компетентності та їх вираження в балах, що були описані в попередній публікації автора.

Динаміка рівнів психологічної грамотності та компетентності майбутніх соціальних працівників за курсами навчання та в цілому по всій вибірці досліджуваних показана у таблиці 1.

Таблиця 1. Динаміка рівнів психологічної грамотності та компетентності майбутніх соціальних працівників по курсам навчання

N=366

Курси	Рівні психологічної грамотності (ПГ) та компетентності (ПК)											
	Високий				Середній				Низький			
	ПГ		ПК		ПГ		ПК		ПГ		ПК	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
I курс	0	0	2	4,1	17	34,7	32	65,3	32	65,3	15	30,6
II курс	21	14,6	22	15,3	94	65,3	88	61,1	29	20,1	34	23,6
III курс	3	3,9	5	6,6	68	89,5	62	81,6	5	6,6	9	11,8
IV курс	4	9,1	8	18,2	40	90,9	34	77,3	0	0	2	4,5
V курс	17	32,1	20	37,7	36	67,9	32	60,4	0	0	1	1,9
Разом	45	12,3	57	15,6	255	69,7	248	67,7	66	18	61	16,7

Згідно з даними результатів дослідження, тільки у 45 осіб (12,3% від загальної кількості студентів) зафіксований високий рівень прояву психологічної грамотності, 66 осіб (18%) проявили низький рівень, а основна частина – 255 випробовуваних (69,7%) мають середній рівень психологічної освіченості.

Аналогічним чином 57 осіб (15,6% досліджуваних) продемонстрували високий рівень психологічної компетентності, основна частина – 248 осіб (67,7%) – середній і 61 особа (16,7% студентів) мають низький рівень психологічних умінь і навичок. Дещо вищі показники сформованості психологічної компетентності порівняно з психологічною грамотністю можна пояснити, на наш погляд, базовим рівнем ще непрофесійної особистісної психологічної культури, початкового культурно-психологічного досвіду особистості студента, який він отримав з сімейних традицій, навчання і особистісної життєдіяльності, і з яким прийшов до університету.

При цьому найнижчий відсоток випробовуваних з високим рівнем психологічної грамотності (0%) і компетентності (4,1%) спостерігається на першому курсі, а найвищий (32,1% і 37,7% відповідно) – на п'ятому курсі, що цілком природно і пов'язано з поповненням бази психологічних знань, умінь і навичок при переході від одного навчального курсу до іншого.

Обернено пропорційно розподілилися низькі рівні психологічної грамотності й компетентності: чим вищий курс навчання, тим менший відсоток студентів демонструє цей рівень (спостерігається динаміка від 65,3% досліджуваних з низьким рівнем психологічної грамотності на першому курсі до 0% – на четвертому і п'ятому курсах; аналогічно з психологічною компетентністю: від 30,6% на першому курсі до 1,9% – на п'ятому курсі).

Що стосується середнього рівня психологічної грамотності, то найбільший відсоток випробовуваних зосереджений на третьому (89,5%) і четвертому (90,9%) курсах, аналогічно і з психологічною компетентністю: 81,6% на третьому і 77,3% – на четвертому курсі.

У цілому, як бачимо, виникає необхідність підвищення рівня психологічної грамотності та компетентності за рахунок посилення середнього рівня і зниження кількості студентів з низьким рівнем зазначених складових психологічної культури.

Рівень ціннісно-смыслового компоненту психологічної культури визначався за допомогою адаптованого О.Г.Видрою варіанту методики «Психологічна культура особистості» О.І.Моткова. Вона побудована як семантичний опитувальник, що включає 55 тверджень, які оцінюються по двом п'ятибальним шкалам, в межах 11 видів культурно-психологічних прагнень. Методика містить дві п'ятибальні шкали: шкала А – оцінка сили культурно-психологічного прагнення; шкала Б – оцінка ступеня його реалізації студентом в особистісно-професійній діяльності. Це відображає ступінь усвідомлення студентами психологічних цінностей, їх рефлексії і творчості.

О.Г.Видра виділив наступні види культурно-психологічних прагнень особистості: психологічні цінності; любов до людей; рефлексія; культурне, конструктивне професійне спілкування; спрямованість; гармонійний саморозвиток; самоаналіз, самопізнання; любов до праці, конструктивність професійної діяльності, відповідальність; інтелектуальні прагнення; психічна саморегуляція; творчість. Сила і ступінь реалізації культурно-психологічних прагнень оцінюються за чотирма рівнями: елементарний, базовий, досконалий і псевдовисокий, який введений А.Г.Видрою для фіксування ефектів «спотворення» проведення до-

слідження, неадекватно завищених самооцінок студентів або хибні відповіді [4].

У ході статистичної обробки даних були визначені середні значення психологічних прагнень за їх силою та ступенем реалізації, які відображені в таблиці 2.

Таблиця 2. Сила та реалізація культурно-психологічних прагнень майбутніх соціальних працівників

N=366

Курс	Кількість (N)	Середнє		Стд. відхилення		Стандартна похибка середнього	
		Сила прагнень (Шкала А)	Реалізація прагнень (Шкала Б)	Сила прагнень (Шкала А)	Реалізація прагнень (Шкала Б)	Сила прагнень (Шкала А)	Реалізація прагнень (Шкала Б)
I	49	4,30	3,22	0,40	0,58	0,06	0,08
II	144	4,21	3,29	0,52	0,68	0,04	0,06
III	76	4,18	3,24	0,49	0,45	0,06	0,05
IV	44	4,36	3,11	0,35	0,61	0,05	0,09
V	53	4,30	3,27	0,40	0,68	0,06	0,09

За середніми значеннями на першому, другому, третьому і п'ятому курсах спостерігається лише базовий (середній) рівень культурно-психологічних прагнень як за їх силою, так і ступенем реалізації. Досконалий (високий) рівень за силою прагнень домінує на четвертому курсі, зокрема по таким видам культурно-психологічних цінностей особистості як: самовизначення, конструктивне професійне спілкування, спрямованість, гармонізуючий саморозвиток, самоцінність, самоорганізація та психічна саморегуляція.

Було встановлено, що саме у студентів четвертого курсу спостерігається найбільший розрив між силою психологічних прагнень та ступенем їх реалізації – 1,25 балів. Різниця між відповідними показниками за силою і реалізацією прагнень на першому курсі становить 1,08 балів, на другому – 0,92 бали, на третьому – 0,94 балів і на п'ятому – 1,03 балів. Можна зробити висновок, що студенти на старших курсах (зокрема на четвертому) особливо гостро відчують дисбаланс між системою психологічних цінностей та можливістю їх реалізації у навчально-професійній діяльності, що пов'язано з нестачею практичного досвіду.

Обмежений обсяг даної публікації унеможлиблює здійснення детального аналізу динаміки рівнів сили та реалізації психологічних прагнень майбутніх соціальних працівників за курсами навчання. Зауважимо лише, що 62 особи (16,9 % від загальної кількості досліджуваних) мають псевдо-високий рівень ціннісно-сміслового компоненту психологічної культури за силою психологічних прагнень, що може бути проявом особистісного перфекціонізму, а за ступенем реалізації цей рівень спостерігається лише у одного студента.

Досконалий (високий) рівень культурно-психологічних цінностей продемонструвало 116 досліджуваних (31,7%) за силою прагнень і лише 9 осіб (2,4%) – за їх реалізацією. Відповідно базовий (середній) рівень виявлено у 161 особи (44%) та 97 осіб (26,5%). Найбільша кількість – 259 студентів (70,8% загальної вибірки) мають лише елементарний (низький) рівень реалізації своїх психологічних прагнень, хоча за силою прагнень цей рівень наявний лише у 27 осіб (7,4%).

Цей розрив між силою прагнень та їх реалізацією обумовлює дисгармонійне культурно-психологічне функціонування майбутніх соціальних працівників. У зв'язку з цим постає гостра необхідність потужного насичення викладання дисциплін психологічного циклу розв'язанням ситуаційних задач та іншими завданнями практичного характеру, а також збільшення часу

проходження виробничої практики з обов'язковим забезпеченням психологічного супроводу студентів.

Для визначення рівня розвитку емоційного компоненту психологічної культури використовувалася «Методика діагностики емоційного інтелекту» Н.Холла, яка запропонована для виявлення здатності розуміти відносини особистості, що репрезентуються в емоціях, і управляти емоційною сферою на основі прийняття рішень. Вона складається з 30 тверджень і містить 5 шкал: емоційна обізнаність; управління своїми емоціями (радше емоційна гнучкість); самомотивація (як довільне управління власними емоціями); емпатія; розпізнавання емоцій інших людей (швидше вміння впливати на емоційний стан інших людей) [5].

У таблиці 3 представлено результати дослідження рівнів інтегративного емоційного інтелекту в їх динаміці по курсах.

Таблиця 3. Динаміка рівнів емоційного інтелекту майбутніх соціальних працівників по курсах навчання

N=366

Курси	Рівні емоційного інтелекту					
	Високий		Середній		Низький	
	Абс. к-сть	%	Абс. к-сть	%	Абс. к-сть	%
I курс	1	2	14	28,6	34	69,4
II курс	9	6,3	47	32,6	88	61,1
III курс	1	1,3	34	44,7	41	53,9
IV курс	1	2,3	16	36,4	27	61,4
V курс	1	1,9	25	47,2	27	50,9
Разом	13	3,5	136	37,2	217	59,3

Як бачимо, лише 13 осіб із загальної вибірки (усього 3,5 %) мають високий рівень емоційного інтелекту, найвищий відсоток спостерігається на другому курсі – 9 осіб (6,3%), швидше за все це пояснюється кількісною перевагою досліджуваних другоккурсників (144 особи). На решті курсів цей рівень продемонстрували усього по 1 особі.

Середній рівень емоційного інтелекту продемонстрували 136 осіб із загальної вибірки (37,2%). Найвищий відсоток досліджуваних із середнім рівнем емоційного інтелекту – студенти третього (44,7%) та п'ятого (47,2%) курсів, найнижчий – на першому курсі (28,6%), що здається цілком природним, оскільки пов'язано з процесами соціально-психологічної адаптації першокурсників та високою психоемоційною напругою.

Як показав констатувальний експеримент, низький рівень управління власною емоційною сферою спостерігається у найбільшій частки досліджуваних – 217

студентів з різних університетів, що становить 59,3 % від загальної кількості. При цьому частка осіб з низьким рівнем емоційного інтелекту зменшується з підвищенням курсу: 69,4% – на першому курсі, 61,1% – на другому, 53,9% – на третьому, 61,4% – на четвертому (незначне підвищення) та 50,9% – на п'ятому курсі.

Хоч у цілому і спостерігається незначна тенденція підвищення рівня емоційного інтелекту разом зі збільшенням курсу навчання, вона є недостатньою для випускників спеціальності «соціальна робота», що пов'язана з великою кількістю психоемоційних ризиків при безпосередній взаємодії з «важкими» клієнтами.

Висновки. Оскільки найгірші показники сформованості професійно-психологічної культури були отримані саме по емоційному компоненту (більше половини досліджуваних мають низький рівень), можна висунути припущення, що при підготовці майбутніх соціальних працівників в усіх вказаних університетах необхідно посилювати емоційну складову професійного навчання для забезпечення професійно-психологічного здоров'я випускників. З цією метою в програму фор-

мувального експерименту з розвитку професійно-психологічної культури були включені такі форми роботи зі студентами як енкаунтер-групи, групова психотерапія в гештальт-підході з елементами арт-терапії та сінематерапії, балінтовські групи.

Таким чином, аналіз результатів констатувального експерименту показав розрив між силою прагнень до культурно-психологічних цінностей і ступенем їх реалізації в навчально-професійній діяльності студентів, а також дозволив зробити загальний висновок про недостатній рівень розвитку у майбутніх соціальних працівників структурних компонентів професійно-психологічної культури, особливо її емоційного компоненту. У зв'язку з цим виникає необхідність впровадження спеціальних заходів у навчально-виховний процес університету для його підвищення. Наступні публікації автора будуть присвячені аналізу процесуальних аспектів і результатів психолого-педагогічного формувального експерименту з розвитку професійно-психологічної культури майбутніх соціальних працівників в умовах університету.

ЛІТЕРАТУРА

1. Колмогорова Л.С. Диагностика психологической культуры школьников: Практ. пособие для шк. психологов / Л. С. Колмогорова. – Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002. – 360 с.
2. Никитина В.Б. Психодиагностика в системе социальной работы: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.Б. Никитина, Т.Д. Василенко. – М.: Из-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004. – 208 с.
3. Платонов К. К. Краткий словарь системы психологических понятий: Учеб. пособие для учеб. заведений профтехобразования / К. К.Платонов. – М.: Высш. шк., 1984. – 174 с.
4. Развитие психологической культуры учнівської молоді в системі неперервної професійної освіти: Навчально-методичний посібник / За ред. В.В. Рыбалки. – К.: ІПППО України, 2005. – 298 с.
5. Фетискин Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2005. – 490 с.

REFERENCES

1. Kolmogorova L.S. Diagnosis of psychological culture of pupils: A practical guide for school psychologists / L.S. Kolmogorova. – Izd-vo VLADOS-PRESS, 2002. – 360 p.
2. Nikitina V.B. Psychodiagnostic in the system of social work: Textbook for students of higher educational institutions / V.B. Nikitina, T.D. Vasilenko. – M.: Iz-vo VLADOS-PRESS, 2004. – 208 p.
3. Platonov K. K. Concise dictionary of the system of psychological concepts: Textbook for educational institutions / K. K.Platonov. – M.: Vyssh. shk., 1984. – 174 p.
4. The development of psychological culture of students in the system of continuous professional education: Textbook / Edited by V.V. Rybalka. – K.: IPPPO Ukrainy, 2005. – 298 p.
5. Fetiskin N.P. Socio-psychological diagnosis of personality development and small groups / N.P. Fetiskin, V.V. Kozlov, G.M. Manuylov. – M.: Izd-vo Instituta Psikhoterapii, 2005. – 490 p.

Levels of the formedness of structural components of future social workers' professional psychological culture

V. M. Husak

Abstract. In the article the results of the research of structural components of professional psychological culture for the future social workers are analyzed. The main psychodiagnostic methods, that were used in the experimental research, are considered. On the basis of statistic analysis, the levels of the formedness of psychological literacy, competence, the value-semantic and emotional components of psychological culture are determined. The average indices of strength of cultural and psychological aspirations and their implementation at different courses for students are indicated.

Keywords: professional-psychological culture, psychological literacy, psychological competence, value-semantic component, emotional component, future social worker.

Уровни сформированности структурных компонентов профессионально-психологической культуры у будущих социальных работников

V. M. Husak

Аннотация. В статье анализируются результаты исследования структурных компонентов профессионально-психологической культуры у будущих социальных работников. Рассматриваются основные психодиагностические методики, использованные в экспериментальном исследовании. На основании статистического анализа определены уровни сформированности психологической грамотности, компетентности, ценностно-смыслового и эмоционального компонентов психологической культуры. Указаны средние показатели выраженности силы культурно-психологических стремлений и их реализации на разных курсах обучения студентов.

Ключевые слова: профессионально-психологическая культура, психологическая грамотность, психологическая компетентность, ценностно-смысловой компонент, эмоциональный компонент, будущий социальный работник.

Актуальность идеи А. С. Макаренко о воспитании и социализации личности

Недбаева С. В., Котова И. Б., Недбаев Д. Н.

ОЧУ ВО «Армавирский социально-психологический институт»
Corresponding author. E-mail: aspi_arm@bk.ru

Paper received 22.04.18; Accepted for publication 28.04.18.

<http://doi.org/10.31174/SEND-PP2018-163VI67-16>

Аннотация. В статье приводится научное осмысление идей А.С. Макаренко о воспитании и социализации личности посредством коллектива, которые приобретают актуальность и в нынешнее время, способствуют развитию теории и технологиям работы с молодежью с учетом социальных условий.

Ключевые слова: А.С.Макаренко, воспитание, социализация, коллектив, группа, референтная группа.

Впервые вопрос о принципиальном отличии характера взаимоотношений, на которых строится работа в коллективе, от других видов групповой деятельности был поставлен А.С. Макаренко в 30-х годах.

Главная идея А.С. Макаренко – воспитывать в коллективе посредством коллектива и для коллектива. Он считал, что уже с детских лет люди должны воспитываться в коллективе и руководствоваться принципом: один за всех и все за одного. А.С. Макаренко подчеркивал, что коллективом может быть семья, школьный класс, производственная группа и т.д. Именно он подвел исследователей к пониманию того, что коллектив – это группа людей, но не каждая группа является коллективом. Для того, чтобы группа стала коллективом, она должна пройти достаточно длительный и не простой путь своего развития, приобретая на этом пути ряд специфических, свойственных только коллективу, признаков.

Учение А.С. Макаренко о коллективе было проверено и подтверждено широким педагогическим опытом. Ему принадлежит определение коллектива как контактной совокупности, основанной на социально значимом принципе объединения “Коллектив объединяет людей не только в общей цели и в общем труде, но и в общей организации этого труда... Коллектив есть социальный организм, следовательно, он обладает органами управления и координирования, уполномоченными в первую очередь представлять интересы коллектива и общества...” [2, с. 475]. Исходя из этого определения, он выделил следующие основные признаки коллектива:

- во-первых, это общественно полезные цели, объединяющие людей в группу;
- во-вторых, совместная деятельность (трудовая, общественная и т.д.), служащая достижению этих целей;
- в-третьих, определенная структура коллектива и наличие в нем органов, координирующих деятельность коллектива и представляющих его интересы.

А.С. Макаренко принадлежит учение о стадиях развития коллектива: “от диктаторского требования организатора до свободного требования личности от себя на фоне требований коллектива...” [2, с. 152]. Этот путь он считал основным в развитии детского коллектива. Последующие исследования показали, что такой путь развития характерен и для других коллективов.

Сегодня с позиций нового времени учение А.С.

Макаренко, несущее на себе своеобразную печать того времени и тех социальных условий, когда оно создавалось, подвергается критике. Действительно, с рядом положений его концепции трудно согласиться. Время покажет их жизнеспособность. Заслуга же А.С. Макаренко состоит в создании теории коллектива, сохраняющей актуальность и в наши дни.

В последние десятилетия наметилась отчетливая тенденция называть коллективом не любую общность совместно действующих или работающих людей, а группы высокого уровня развития, отличающиеся сплоченностью, интегративной деятельностью, коллективистической направленностью (Я.Л. Колмолинский, А.В. Петровский, Л.И. Уманский).

Самое существенное качество группы – уровень ее социально-психологической зрелости. Именно высокий уровень такой зрелости превращает группу в качественно новое социальное образование, новый социальный организм – в группу-коллектив.

Для осознания возможностей детского коллектива в социализации и воспитании личности рассмотрим уровни развития группы как коллектива.

Изучая детские коллективы, Л.И. Уманский (1980) выделил признаки социально-психологической зрелости группы, которые проявляются по-разному в зависимости от уровня ее развития. Он их объединил в три блока:

- “общественный” блок с подструктурами социальной направленности, организованности и подготовленности, отражающими соответственно идеологическую, управленческую и деловую сферы групповой жизнедеятельности;
- “личностный” блок с подструктурами интеллектуальной, эмоциональной и волевой коммуникативности, отражающими единство трех сторон сознания входящих в группу личностей и соответствующих сфер жизнедеятельности группы;
- блок общих характеристик (интегративность, микроклимат, референтность, лидерство, интрагрупповая и интергрупповая активность) жизнедеятельности группы.

Общие характеристики групповой жизнедеятельности изучены в отечественной психологии достаточно полно. Их можно представить следующим образом:

- интегративность – мера единства, слитности, общности членов группы друг с другом, а отсутствие интегрированности – это разобщенность, дезинтегра-

ция (А.Н. Лутошкин, А. В. Петровский, В.В. Шпалинский и др.);

- микроклимат – определяет самочувствие каждой личности в группе, ее удовлетворенность группой, комфортность в ней (А.В. Лутошкин, А.А. Русалинов и др.);

- референтность – степень принятия членами группы группового эталона, их идентификация с эталоном групповых ценностей (Е.В. Щедрина);

- лидерство – степень ведущего активного влияния отдельных личностей на группу в целом в направлении осуществления групповых задач (Е.М. Зайцева);

- интрагрупповая активность – мера активизации группой составляющих ее личностей (Л.И. Уманский);

- интергрупповая активность – степень влияния данной группы на другие группы в более широкой общности, например, класса на класс в школе (А.И. Кузнецов, В.С. Агеев).

Все общие качества, как отмечает Л.И. Уманский, характеризуют уровень развития группы как коллектива, тесно связаны друг с другом, каждое из них раскрывается через подструктуры двух первых блоков.

“Общественный блок”. Под направленностью группы понимается социальная ценность принятых ею целей, мотивов деятельности, ценностных ориентаций и групповых норм, т.е. идеологическая сфера группового сознания. Сущность организованности группы состоит в реальной и эффективной способности к самоуправлению – групповой самоуправляемости (А.С. Чернышов).

Реально действующая группа всегда активна в отношении той или иной конкретной деятельности (общественно-политической, управленческой, трудовой, познавательной, спортивной, культурно-массовой, игровой и т.п.). Групповая деятельность требует от каждой личности и группы в целом соответствующих знаний, умений и навыков – опыта групповой подготовленности.

“Личностный блок”. Интеллектуальная коммуникативность – это процесс межличностного восприятия и установления взаимопонимания, нахождения общего языка. Она реализуется путем обмена взаимной информацией, определения общих позиций, суждений, принятия групповых решений.

Эмоциональная коммуникативность – это межличностные связи эмоционального характера, преобладающий эмоциональный настрой группы, ее эмоциональные потенциалы. Это та объективно существующая в группе атмосфера, которая характеризует эмоциональную сторону ее жизнедеятельности.

Волевая коммуникативность понимается как способность группы противостоять трудностям и препятствиям, ее своеобразная стрессоустойчивость и надежность в экстремальных ситуациях.

Внутри каждого блока и между блоками существуют многообразные функциональные взаимосвязи и взаимозависимости. Эти связи обуславливаются их местом в целостной структуре сфер жизнедеятельности группы, соединением в ней общественного и личного. Л.И. Уманский экспериментальным путем установил, что детская или юношеская группа становится

коллективом при устойчивом проявлении названных признаков и их наивысшей степени.

Нижним уровнем является группа-конгломерат. Она создается из ранее непосредственно незнакомых детей, оказавшихся (или собранных) на одном пространстве и в одно время. Но взаимоотношения и взаимодействия в этой группе поверхностны и ситуативны. Например, группа ребят, только что приехавших в летний оздоровительный лагерь из разных мест и собранных вместе. Ни один из вышеназванных признаков на этом уровне не проявляется. Если группа получает свое название, то происходит ее номинализация (номинальная группа). В этом случае ей приписываются определенные извне цели, виды деятельности, условия взаимодействия с другими группами и т.д. При этом номинальная группа может остаться группой-конгломератом, если объединенные в нее личности не примут этих целей и условий, если не произойдет даже формального, межличностного объединения, но такие случаи редки в школьной практике.

Если же начальное объединение произошло, дети приняли статус “первичного коллектива”, цели каждой личности в группе проектируются заданием, группа поднимается на одну ступеньку – она становится группой-ассоциацией. На этом уровне начинается единая жизнедеятельность группы, появляются первые ростки ее коллективообразования, закладываются первые кирпичики формирования ее структуры как коллектива. Совместная жизнедеятельность в рамках официальной первичной группы дает ей возможность перейти к более высоким уровням организации, а главное, изменяет межличностные отношения и ведет при благоприятных условиях на следующую ступень – к группе-кооперации.

Группа-кооперация отличается реальной и успешно действующей организационной структурой, высоким уровнем групповой подготовленности и сотрудничества. Ее межличностные отношения и внутригрупповое общение носят сугубо деловой характер, подчинены достижению высокого результата в выполнении конкретной задачи в том или ином виде деятельности. Направленность и психологическая совместимость здесь вторичны и зависят от единства целей и взаимодействия. Это создает условия для перехода группы-кооперации на следующую ступень – автономизацию.

Группа-автономия характеризуется высоким внутренним единством по всем подструктурам и общим качествам, кроме интергрупповой активности. Именно на этом уровне члены группы идентифицируют себя с ней (“моя группа”). В ней происходит процесс обособления, эталонизации (монореферентности), внутренней слитности и спаянности, которые являются внутригрупповой основой для перехода к высшему уровню.

Однако группа-автономия может уйти в сторону от коллектива к корпорации. Это возможно тогда, когда гиперавтономизация, приводит к изоляции группы от других групп данной общности. Она “замыкает” цели внутри себя и противопоставляет себя другим группам, осуществляя свои цели любой ценой, в том числе и за счёт других групп. В этом случае появляется

корпоративная направленность как “групповой эгоизм” (Т.Н. Мальковская) и групповой индивидуализм, а сама группа превращается в группу-корпорацию – лжеколлектив.

Напротив, если группа выходит на межгрупповое взаимодействие и взаимодействие, становится органичной частью более широкой общности, а через неё и общества в целом, то в такой группе наблюдается коллективистическая направленность, и она становится группой-коллективом.

Исследования показали, что названные уровни являются не только диагностическими срезами, но и этапами в процессе коллективообразования (А.Г. Кирпичник). Так, в летних оздоровительных детских лагерях можно увидеть, как большинство отрядов проходит путь от групп-конгломератов и номинальных групп через ассоциации (первые 4-5 дней 24-дневной смены) к кооперациям (примерно к середине смены), а затем к автономизации и временным коллективам (последняя треть смены). Следует отметить, что по разным причинам одни отряды проходили этот путь быстрее, их движение было более поступательным, а положение на высших уровнях – устойчивым и надежным. Другие проходят его рывками, отступая от более высоких уровней к более низким, которые называют “болезнями коллектива” (В.Г. Иванов, И.М. Чернышова), третьи поднимались на более высокий уровень временно.

Исследования дают основание считать предложенные уровни этапами развития контактных групп как коллективов. Каждый предыдущий этап готовит последующий, а преодоление противоречий между ними – есть движущая сила развития конкретной группы в своеобразных внешних и внутренних условиях её формирования.

В педагогической литературе отмечается, что детский коллектив – важнейший фактор целенаправленной социализации, воспитания личности. Его влияние на личность во многом зависит от того, в какой мере цели и задачи коллектива осознаны его членами и воспринимаются им как свои личные. Органическое единство личного и социального рождается в коллективной общественно полезной деятельности и проявляется в коллективизме.

Коллективизм – это чувство солидарности с группой, осознание себя ее частью, готовность к действиям в пользу группы и общества. Воспитание коллективизма в школьном коллективе достигается различными путями и средствами: организацией сотрудничества и взаимопомощи в учёбе, труде, общественной работе; совместным участием школьников в культурно-массовых и спортивных мероприятиях; постановкой перед учащимися перспектив (целей деятельности) и совместным участием в их осуществлении; активизацией работы детских и юношеских общественных организаций.

Таким образом, детский коллектив – это организованная группа, в которой ее члены объединены общими ценностями и целями деятельности, значимыми для всех детей и в которой межличностные отношения опосредствуются социально и личностно значимым содержанием совместной деятельности.

Научное осмысление идей А.С. Макаренко – опора на коллектив и его традиции, педагогический коллектив как сообщество единомышленников, организация отношений ответственной зависимости, детское самоуправление и др., позволяет решить одну из важнейших задач – разработать теорию и технологии работы с молодежью с учетом социальных условий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Котова И.Б., Шиянов Е.Н. Социализация и воспитание. – Ростов-на-Дону: Издательство Ростовского педуниверситета, 1997. – 144 с.
2. Макаренко А.С. Соч.: в 7-ми т. М., 1985.– Т. 5.
3. Шиянов Е.Н., Недбаева С.В. Личностно-развивающая психологическая практика в российском образовании. – Ростов-на-Дону: ООО «Ростиздат», 2002. – 432 с.

REFERENCES

1. Kotova I.B., Shiyonov E.N. Socialization and upbringing. Rostov-on-Don: Publishing House of the Rostov Pedagogical University, 1997. 144 p.
2. Makarenko A.S. Works: in the 7th vols. M., 1985. Vol. 5.
3. Shiyonov E.N., Nedbaeva S.V. Personal-developing psychological practice in Russian education. Rostov-on-Don: Rostizdat, 2002. 432 p.

The relevance of the idea of A.S. Makarenko about education and socialization of the person

Nedbaeva S. V., Kotova I. B., Nedbaev D. N.

Abstract. A scientific interpretation of the ideas of A.S. Makarenko on the upbringing and socialization of the person through the team is given in the article, which is becoming relevant at the present time; contributing to the development of theory and technology of working with young people, taking into account social conditions.

Keywords: A. S. Makarenko, education, socialization, collective, group, reference group.

Особливості структури життєвих прагнень особистості

О. І. Семенія

Одеський національний університет імені І.І. Мечникова, м. Одеса, Україна

Paper received 19.04.18; Accepted for publication 25.04.18.

<http://doi.org/10.31174/SEND-PP2018-163VI67-17>

Анотація. Представлено результати емпіричного дослідження структури життєвих прагнень особистості. Життєві прагнення розглядаються як механізм саморегуляції і самодетермінації особистості, що реалізується у вигляді усвідомленого вибору способу дій та враховує як внутрішні прагнення, так і зовнішні умови життя людини. За допомогою факторного аналізу утворені інтегральні чинники: важливість зовнішніх прагнень, важливість внутрішніх прагнень, вірогідність зовнішніх прагнень, вірогідність внутрішніх прагнень, результат досягнень за зовнішністю, результат досягнень за внутрішніми прагненнями, результат досягнень за зовнішніми прагненнями, рівень розбіжності прагнень та досягнень, потенціал особистості за зовнішніми прагненнями та потенціал особистості за внутрішніми прагненнями. Дані показники дозволяють узагальнити дані, отримані при дослідженні за методикою Е. Десі та Р. Райана та встановити досконалішу структуру системи показників життєвих прагнень та досягнень як основи саморегуляції та самодетермінації особистості.

Ключові слова: особистість, життєві прагнення, досягнення особистості, модель.

Вступ. Категорія життєвих прагнень особистості є важливою, але недостатньо розробленою у психологічній науці. Життєві прагнення як цілісний конструкт містять у собі потенціал особистості у різних сферах соціального та особистого життя. Отже, категорія життєвих прагнень є наскрізною для особистості та дозволяє доповнити та деталізувати основні симптомокомплекси, що укладають цілісний конструкт життєвих прагнень.

Короткий огляд публікацій за темою. Життєві прагнення особистості традиційно розглядаються як механізм її саморегуляції і самодетермінації, що реалізується у вигляді усвідомленого вибору способу дій та враховує як внутрішні прагнення, так і зовнішні умови життя людини. Отже, категорія життєвих прагнень щільно пов'язана із концепцією самодетермінації особистості. Теорія самодетермінації та особистісної автономії Е. Л. Десі та Р. М. Руан належить до найбільш розроблених теорій суб'єктної причинності [4]. Самодетермінація в контексті даного підходу означає відчуття свободи по відношенню до сил зовнішнього оточення і всередині особистості. На думку вчених, висунута гіпотеза про існування внутрішньої потреби в самодетермінації допомагає передбачити і пояснити розвиток поведінки від простої реактивності до інтегрованих цінностей; від гетерономії до автономії щодо тих видів поведінки, які спочатку були позбавлені внутрішньої мотивації [4, с. 188]. Е. Л. Десі та Р. М. Руан називають людину автономною, коли вона діє як суб'єкт, виходячи з глибинного відчуття себе, тобто, бути автономним означає бути самоініційованим та саморегульованим, на відміну від ситуацій примусу і спокушання, коли дії особистості не випливають з глибинного Я. Автономна поведінка особистості веде до більшої асиміляції досвіду і підвищення зв'язності і структурованості Я.

З метою емпіричного дослідження особливостей структури життєвих прагнень особистості аналізувалися шкали опитувальника Е. Десі та Р. Райана. Ми також запропонували додаткові показники, які були створені на ґрунті шкал опитувальника, а саме, показники рівню розбіжності та потенціалу особистості. На нашу думку, застосування додаткових інтегральних показників значно збільшує простір визначення формування життєвих прагнень та реальний рівень досягнутого і доповнює структуру процесу досягнення.

Результати та їх обговорення. Показник рівню розбіжності будується на різниці оцінки власних досягнень досліджуваних та оцінки їх сподівань на досягнення поставленої мети, тобто, це частка від показників за шкалами досягнення та вірогідності опитувальника Е. Десі та Р. Райана. Цей показник визначає розбіжність між оцінкою вірогідності та реальним рівнем досягнутого, тобто відображає недооцінку або переоцінку власних можливостей.

Наступний інтегральний показник являє собою добуток рівню розбіжності між прагненнями та досягненнями та рівню важливості поставленої мети. Цей показник визначає власний потенціал особистості в досягненні поставленої мети.

Дослідження описових характеристик новостворених показників має наступний вигляд (табл. 1).

Таблиця 1. Описові характеристики показників розбіжності та потенціалу прагнень особистості

Показники	М	SD
Чинник розбіжності – зовнішність	12,874	5,856
Чинник розбіжності – відомість	12,769	4,733
Чинник розбіжності – стосунки	14,496	4,918
Чинник розбіжності – особистісного зросту	14,035	3,751
Чинник розбіжності – багатство	15,363	3,216
Чинник розбіжності – здоров'я	14,251	4,183
Чинник розбіжності – суспільство	13,531	4,586
Чинник потенціалу – зовнішність	382,293	194,827
Чинник потенціалу відомість	368,433	167,009
Чинник потенціалу – відношення	461,832	168,076
Чинник потенціалу – особистісного зросту	439,923	122,680
Чинник потенціалу – багатство	488,573	113,444
Чинник потенціалу – здоров'я	451,146	132,788
Чинник потенціалу – суспільство	414,972	152,070

Примітка: М - середнє арифметичне; SD - стандартне відхилення

Ми запропонували описові статистики в якості нових стандартів для дослідження рівню розбіжності прагнень та досягнень і оцінки потенціалу особистості. Оскільки були введені нові шкали, то підсумкова кількість шкал досягла 35. Ми вважаємо доцільним зменшити кількість досліджуваних параметрів шляхом утворення інтегральних показників. Утворення інтегральних показників відбувалося за допомогою факторного аналізу.

Кількість чинників моделі визначалося за допомогою графіку каменистого опису.

Факторна модель для аналізу структури параметрів важливості складалась з двох чинників. На це вказує графік каменистого опису (рис. 1).

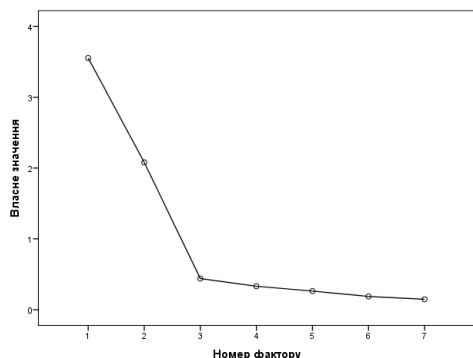


Рис. 1. Графік каменистого опису для факторної моделі параметрів важливості

До першого чинника, «Важливість внутрішніх прагнень», увійшли шкали значень важливості зовнішності, відомості та суспільства, до другого чинника «Важливість зовнішніх прагнень» – шкали важливості параметрів відношень, особистісного зросту, багатства та здоров'я. (табл. 2).

Таблиця 2. Структурна матриця розподілу параметрів важливості

Параметри	Чинник	
	1	2
Чинник зовнішність – важливість	0,963	0,172
Чинник відомість – важливість	0,835	-0,001
Чинник відношення – важливість	0,168	0,869
Чинник особистісного зросту - важливість	0,275	0,913
Чинник багатства – важливість	0,112	0,746
Чинник здоров'я – важливість	0,082	0,871
Чинник суспільства – важливість	0,696	0,445

Примітка: Напівжирним максимальні навантаження, які визначають приналежність параметру певного чинника. Курсивом виділені мінімальні навантаження

Дослідження параметрів вірогідності дозволили виділити розподіл за двома чинниками. За графіком каменистого опису можна виділити два чинники розподілу параметрів вірогідності (рис. 2).

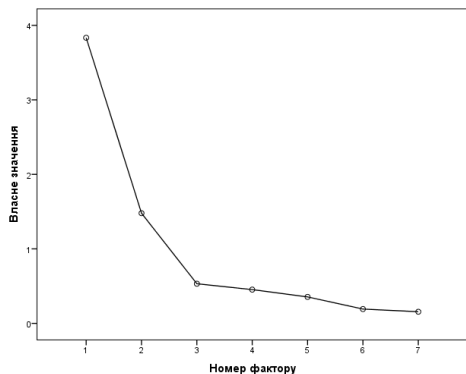


Рис. 2. Графік каменистого опису для факторної моделі параметрів вірогідності

Перший чинник, «Вірогідність за зовнішніми прагненнями», містив такі параметри вірогідності, як зовнішність, відомість та суспільства. За другим чинником,

«Вірогідність за внутрішніми прагненнями», були виділені параметри відношення, особистісного зросту, багатства та здоров'я (табл. 3).

Таблиця 3. Структурна матриця розподілу параметрів вірогідності

Параметри	Чинник	
	1	2
Чинник зовнішність – вірогідність	0,989	0,355
Чинник відомість – вірогідність	0,819	0,325
Чинник стосунків – вірогідність	0,325	0,851
Чинник особистісного зросту - вірогідність	0,302	0,922
Чинник багатства – вірогідність	0,294	0,654
Чинник здоров'я – вірогідність	0,426	0,717
Чинник суспільства – вірогідність	0,705	0,577

Примітка: Напівжирним максимальні навантаження, які визначають приналежність параметру певного чинника. Курсивом виділені мінімальні навантаження

За результатами проведення факторного аналізу параметрів досягнень були виділені три структурні групи параметрів. Так графік каменистого опису наочно демонструє наявність розподілу параметрів за трьома чинниками (рис. 3).

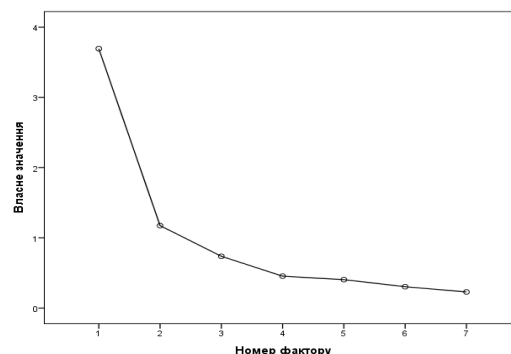


Рис. 3. Графік каменистого опису для факторної моделі параметрів результату досягнення

За першим чинником, «Результат досягнень за зовнішністю», були виділений рівень досягнення за параметром зовнішності, за другим чинником, «Результат досягнень за внутрішніми прагненнями», були виділені рівні досягнень за параметрами відношень, особистісного зросту, здоров'я та суспільства, за третім чинником, «Результат досягнення за зовнішніми чинниками», – параметри відомості та багатства (табл. 4).

Таблиця 4. Структурна матриця розподілу параметрів результату досягнення

Параметри	Чинник		
	1	2	3
Чинник зовнішність – досягнення	0,993	0,540	0,324
Чинник відомість – досягнення	0,321	0,271	0,741
Чинник стосунків – досягнення	0,414	0,836	0,348
Чинник особистісного зросту - досягнення	0,339	0,904	0,294
Чинник багатства – досягнення	0,113	0,360	0,688
Чинник здоров'я – досягнення	0,404	0,795	0,375
Чинник суспільства – досягнення	0,439	0,704	0,496

Примітка: Напівжирним максимальні навантаження, які визначають приналежність параметру певного фактору. Курсивом виділені мінімальні навантаження

Наступними досліджувались новостворені інтегральні параметри – рівень розбіжності прагнень та досяг-

вень, потенціал особистості за внутрішніми прагненнями та потенціал особистості за зовнішніми прагненнями.

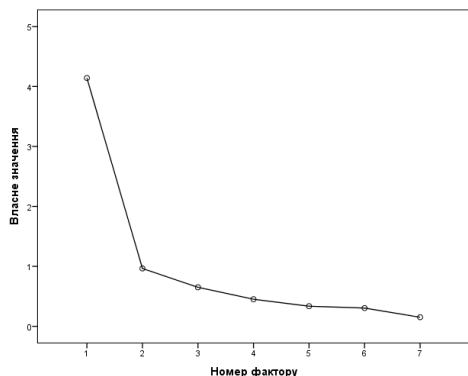


Рис. 4. Графік каменистого опису для факторної моделі параметрів рівно розбіжності прагнень та досягнень

При проведенні факторного аналізу показників рівно розбіжності прагнень та досягнень був виділений один чинник, що наочно представлено на графіку каменистого опису (рис. 4).

Було виділено один чинник, який вмістив всі параметри розбіжності та був названий однойменно – «Рівень розбіжності прагнень та досягнень» (табл. 5).

Таблиця 5. Структурна матриця розподілу параметрів рівно розбіжності прагнень та досягнень

Параметри	Чинник
	1
Рівень розбіжності прагнень та досягнень - зовнішності	0,918
Рівень розбіжності прагнень та досягнень - відомості	0,860
Рівень розбіжності прагнень та досягнень - відношення	0,427
Рівень розбіжності прагнень та досягнень – особистісного зросту	0,749
Рівень розбіжності прагнень та досягнень - багатства	0,391
Рівень розбіжності прагнень та досягнень - здоров'я	0,765
Рівень розбіжності прагнень та досягнень - суспільства	0,805

Дослідження параметрів потенціалу особистості виявило наявність розподілу на два чинники. Графік каменистого опису представлений на рис. 5.

До першого чинника, «Потенціал зовнішніх прагнень», були віднесені такі параметри потенціалу особистості, як зовнішність, відомість та суспільство, до другого чинника, «Потенціал внутрішніх прагнень» – відношення, особистісний зріст, багатство та здоров'я (табл. 6).

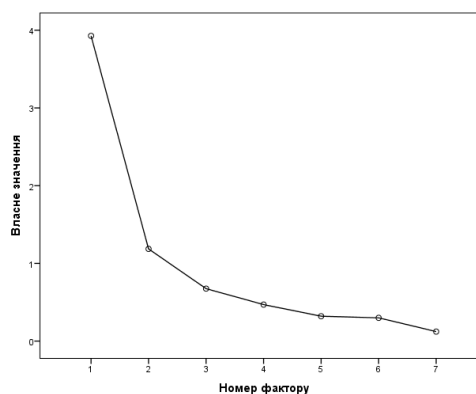


Рис. 5. Графік каменистого опису для факторної моделі параметрів потенціалу особистості

Таблиця 6. Структурна матриця розподілу параметрів потенціалу особистості

Параметри	Фактор	
	1	2
Потенціал особистості – зовнішність	0,991	0,369
Потенціал особистості – відомість	0,859	0,373
Потенціал особистості – відношення	0,315	0,674
Потенціал особистісного зросту	0,622	0,805
Потенціал особистості – багатства	0,162	0,524
Потенціал особистості - здоров'я	0,626	0,684
Потенціал особистості – суспільство	0,760	0,595

Примітка: Напівжирним максимальні навантаження, які визначають приналежність параметру певного фактору. Курсивом виділені мінімальні навантаження

Висновки. Таким чином, життєві прагнення особистості розглядаються як механізм її саморегуляції і самодетермінації, що реалізується у вигляді усвідомленого вибору способу дій та враховує як внутрішні прагнення, так і зовнішні умови життя людини. За допомогою факторного аналізу нами були утворені інтегральні чинники: важливість зовнішніх прагнень, важливість внутрішніх прагнень, вірогідність зовнішніх прагнень, вірогідність внутрішніх прагнень, результат досягнень за зовнішністю, результат досягнень за внутрішніми прагненнями, рівень розбіжності прагнень та досягнень, потенціал особистості за зовнішніми прагненнями та потенціал особистості за внутрішніми прагненнями. Ці показники дозволяють узагальнити дані, отримані при дослідженні за методикою Е. Десі та Р. Райана та встановити більш досконалу структуру системи показників життєвих прагнень та досягнень як основи вдосконалення особистості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бандура А. Теория социального научения / Альберт Бандура. — СПб. : Евразия, 2000. - 320с.
 2. Кричевский Р.Л. Самоэффективность и акмеологический подход к исследованию личности / Р.Л. Кричевский // Акмеология. - 2001. - № 1. — С. 47-52.
 3. Огнев А.С. Теоретические основы психологии субъектогенеза /А.С. Огнев. – Киев, 1997 – 121 с.
 4. Deci, E. L., & Ryan, R. M. The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. Psychological Inquiry, 2000, 11, 227-268.

REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED

1. Bandura A. Teoriya socialnogo naucheniya [Theory of the social teaching], 2000, 320 p.
 2. Krichevsky R.L. Samoefektivnist I akmeologicheskyy podhod k issledovaniyu lichnosti [self -efficacy and acmeological going near research of personality], 2001, p.47-52.
 3. Ognev A.S. Teoreticheskie osnovi psihologii sub'ektogeneza [Theoretical bases of psychology of cujectgenез], 1997, 121 p.
 4. Deci, E. L., & Ryan, R. M. The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. Psychological Inquiry, 2000, 11, 268p.

Features of the structure of life's aspirations of the individual**O. I. Siemienienia**

Abstract. The results of the empirical study of the structure of the life's aspirations of the individual are presented. Life aspirations are considered as a mechanism of self-regulation and self-determinism of the individual, realized in the form of a conscious choice of way of action, and takes into account both internal aspirations and external conditions of human life. Through factor analysis, integral factors are formed: the importance of external aspirations, the importance of internal aspirations, the probability of external aspirations, the probability of internal aspirations, the result of achievements in appearance, the result of achievements in the inner aspirations, the result of achievements on external aspirations, the level of differences of aspirations and achievements, the potential of personality for external aspirations and the potential of the individual in the inner aspirations. These indicators allow us to summarize the data obtained in the study by the method of E. Desy and R. Ryan and to establish a more perfect structure of the system of indicators of life aspirations and achievements as the basis of self-regulation and self-determination of personality.

Keywords: *personality, life aspirations, achievement of personality, model.*

Особенности структуры жизненных стремлений личности**А. И. Семененя**

Аннотация. Представлены результаты эмпирического исследования структуры жизненных стремлений личности. Жизненные стремления рассматриваются как механизм саморегуляции и самодетерминации личности, которая реализуется в виде осознанного выбора способа действий и учитывает как внутренние стремления, так и внешние условия жизни человека. С помощью факторного анализа выявлены интегральные факторы: важность внешних стремлений, важность внутренних стремлений, достоверность внешних стремлений, достоверность внутренних стремлений, результат достижений за внешностью, результат достижений за внутренними стремлениями, результат достижений за внешними стремлениями, уровень расхождения стремлений и достижений, потенциал личности за внешними стремлениями и потенциал личности за внутренними стремлениями. Данные показатели позволяют установить более совершенную структуру системы показателей жизненных стремлений и достижений как основы саморегуляции и самодетерминации личности.

Ключевые слова: *личность, жизненные стремления, достижения личности, модель.*

Роль готовності до пробачення себе у подоланні життєвих ускладнень

А. В. Сокур, Е. Л. Носенко

Дніпровський національний університет ім. О. Гончара
Corresponding author. E-mail: anyasokur@gmail.com, enosenko2001@gmail.com

Paper received 24.04.18; Accepted for publication 28.04.18.

<http://doi.org/10.31174/SEND-PP2018-163VI67-18>

Анотація. У статті наведено дані емпіричного дослідження притаманності особистісному феномену готовності до пробачення себе функції копінг-стратегії. Результати порівняння груп досліджуваних з різними рівнями готовності до пробачення себе надають підстави стверджувати, що готовність до пробачення справляє статистично значущий вплив як на вибір копінг-стратегій, так і на вірогідність переживання людиною усіх видів благополуччя: психологічного, суб'єктивного, соціального, а також безперервності психічного здоров'я.

Ключові слова: *готовність до пробачення себе, копінг-стратегії, життєві ускладнення, благополуччя, ресурси.*

Вступ. Перебуваючи у світі, що постійно змінюється, людина часто навіть не помічає, як ображає інших, «зривається» на них, не приділяє їм достатньої уваги тощо, що призводить до самозвинувачень та негативних переживань стосовно себе. Людина може почати думати про себе як про таку, що не заслуговує на повагу, довіру та любов. У неї знижується самооцінка, можуть навіть з'явитися афективні розлади. Неспроможність охопити усю інформацію, нездатність бути максимально ефективною спричиняє проблему пробачення себе.

Стан дослідження проблеми. На сучасному етапі розвитку психологічної науки існують різні погляди на природу та глибинний зміст феномену пробачення. Більшість дослідників вважає, що пробачення необхідно відрізняти від суміжних з ним конструктів, таких як помилування, вибачення, потурання, забування [19]. При цьому сучасні дослідники погоджуються [7], що пробачення є багатаспектним феноменом, який включає в себе різні компоненти: когнітивний [9], афективний [14], поведінковий [10], мотиваційний [17] та аспект прийняття рішення. Його розглядають і як акт, що є внутрішньоособистісним процесом та зазвичай, проте не обов'язково, міжособистісним. На теоретичному рівні феномен розглядається у межах концепції подолання [20, 24].

В залежності від об'єкту провини виокремлюють пробачення себе, інших та ситуації у цілому [21].

У даній статті основна увага зосереджена на тому, яким чином готовність до пробачення себе може сприяти подоланню наслідків складних життєвих ситуацій.

Пробачення себе розглядалось багатьма авторами як позитивна зміна у ставленні суб'єкта до себе, що проявляється у почуттях, діях та переконаннях про себе після власної провини [6, 11, 23]. Пробачення себе розглядають як адаптивний механізм, який допомагає людині відновити позитивне відчуття себе, зберегти загальне благополуччя, попередити появу «токсичних» ефектів провини, сорому та жалю [8, 15, 18].

У ряді досліджень встановлено, що люди, які відчують ускладнення у пробаченні себе, є більш схильними до негативних думок та почуттів, включаючи каяття, румінацію, провину, недовіру та депресію, що справляє негативний вплив на задоволеність стосунками [4, 13]. На вибірці військовослужбовців та ветеранів отримано дані, що пробачення себе пов'язане з

менш тяжкими посттравматичними стресовими симптомами [2].

Метою даної статті є емпірична перевірка ролі готовності до пробачення себе у подоланні життєвих ускладнень.

Матеріали і методи. З метою емпіричної перевірки висунутої гіпотези був обраний квазі-експериментальний план для двох нееквівалентних груп. Аналогом незалежної змінної обрано розбіжності в рівнях готовності до пробачення себе між двома вибірками досліджуваних, а залежної змінної – частотність вибору різних типів копінг-стратегій та вірогідність переживання різних форм благополуччя: психологічного, соціального та суб'єктивного.

Емпірична вибірка налічувала 168 досліджуваних (83 чоловіків та 85 жінок) віком від 21 до 35 років, представників різних професій.

Матеріал. З метою оцінки розбіжностей між досліджуваними за рівнями готовності до пробачення себе була застосована «Шкала глибинної готовності до пробачення» авторів Л. Томпсон, Ч. Снайдера та Л. Хоффман, адаптована до української вибірки. Діагностика стилю поведінки особистості у ситуаціях життєвих ускладнень здійснювалась за допомогою опитувальників: «Копінг-поведінка в стресових ситуаціях» (CISS) Н. Ендлера та Дж. Паркера, «Способи долаючої поведінки» Р. Лазаруса і С. Фолкман, «Проактивна подолальна поведінка» (PCI) Е. Грінгласа, Р. Шварцера, С. Тауберта та за «Шкалою самоінвалідації» Ф. Родевальта. Одночасно з ознаками переваг, що надавались досліджуваними різним типам копінг-стратегій, був діагностований рівень психологічного здоров'я особистості як вірогідний наслідковий результат притаманності людині більш високого рівня готовності до пробачення, який оцінювався у термінах психологічного благополуччя («Шкала психологічного благополуччя» К. Ріфф), суб'єктивного благополуччя (що оцінювалось за показниками співвіднесення у досвіді досліджуваних позитивних і негативних емоцій - шкала PANAS Д. Уотсона, Л. Е. Кларка, А. Теллегена та рівня задоволеності життям, що вимірювався відповідною шкалою Е. Дінера), соціального благополуччя («Шкала соціального благополуччя» К. Кіза) та за інтегративним показником «Стабільності психічного здоров'я» (коротка форма) К. Кіза.

Результати та їх обговорення. Для емпіричної перевірки притаманності феномену готовності до пробачення себе стресозахисного потенціалу при подо-

ланні життєвих ускладнень був проведений кластерний аналіз (алгоритм К-середніх), за результатами якого вибірку (N=168) було розподілено на два «полярні» кластери за готовністю до пробачення себе. Сформовані групи порівнювались за ознаками переваг, які надавались представниками зазначених груп

різним типам копінг-стратегій, та за показником «самопочуття».

У таблиці 1 наведено дані математико-статистичного аналізу розбіжностей між групами з різними рівнями готовності до пробачення себе за ознаками частотності застосування різних типів копінг-стратегій.

Таблиця 1. Розбіжності між групами досліджуваних з порівняно більш високим та низьким рівнями готовності до пробачення себе за показником вибору різних типів стратегій копінг-поведінки

Види стратегій копінг-поведінки	Середні величини показників для групи з відносно більш <i>низьким</i> рівнем пробачення себе (N=82)	Середні величини показників для групи з відносно більш <i>високим</i> рівнем пробачення себе (N=86)	Величини t-критерію Стьюдента	Рівень значущості розбіжностей p
Проблемно-орієнтована стратегія	56,6707	60,1512	-3,06054	0,01
Емоційно-орієнтована стратегія	43,5488	35,6163	5,64354	0,000
Прийняття відповідальності	7,2317	6,0465	3,22960	0,01
Втеча-уникнення	12,0976	10,5116	2,48473	0,05
Планування рішення проблеми	11,1829	13,3140	-5,82445	0,000
Проактивне подолання	41,6585	44,2093	-3,15985	0,01
Стратегічне планування	9,7561	10,8488	-2,88717	0,01
Самоінвалідизація	63,0854	54,0581	5,46952	0,000

Наведені дані свідчать про те, що пробачення себе можна розглядати як *копінг-ресурс*.

Для суб'єктів з відносно більш високим рівнем готовності до пробачення себе характерним є порівняно більш високий рівень вірогідності вибору проблемно-орієнтованої копінг-стратегії. Оскільки дана стратегія подолання являє собою довільні проблемно-фокусовані зусилля суб'єктів, спрямовані на зміну ситуації, її вибір свідчить про аналітичний підхід до вирішення проблеми (Р. Лазарус, С. Фолкман); про здатність застосовувати усі доступні особистісні ресурси в стресовій ситуації (Дж. Амірхан), про готовність до обмірковування проблемної ситуації і знаходження виходу з неї (С. Гончарова), а також про зусилля, спрямовані на аналіз проблеми, пошук рішень, залучення наявного досвіду вирішення подібних проблем в минулому, готовність до планування і виконання дій, про раціональний розподіл часу, контроль ситуації, саморегуляцію стану і мобілізацію зусиль на вирішення проблеми. На підставі цих даних можна зробити висновок про високий рівень контролю суб'єктів над ситуацією і готовність до управління нею. Здатність пробачати дослідники пов'язують також із локусом контролю [1, 22] і відновленням почуття особистісної ефективності [16]. Пробачення, як зазначається багатьма авторами [3, 9], передбачає взяття відповідальності на себе, контроль над ситуацією, про управління власним емоційним станом.

Досліджувані з більш високим рівнем готовності до пробачення себе продемонстрували також у проведенні нами досліджень більш низький рівень застосування емоційно-орієнтованої копінг-стратегії, що раніше не відмічалось зарубіжними авторами [20, 24] і є новим результатом. На нашу думку, це обумовлено різними поглядами на інтерпретацію сутності даного виду копінг-поведінки. Згадувані вище автори розглядали цю стратегію як емоційно-орієнтовані зусилля з подолання ускладнень, як процес регуляції власного емоційного стану, тобто підкреслювали спрямованість стратегії на полегшення переживань суб'єкта. Проте у розумінні Н. Ендлера та Дж. Паркера емоційно-орієнтована стратегія подолання може свідчити

про протилежні тенденції, а саме про переживання почуття провини за нерішучість і нездатність впоратись з ситуацією, про надмірно високу інтенсивність емоційного ставлення до проблеми, занурення в переживання болю і страждань, зосередження суб'єктів на власних недоліках, бездіяльність, нервову напруженість, почуття роздратування, безпорадності. У цьому світлі не дивно, що ми отримали протилежний результат.

Для групи людей з більш високим рівнем готовності до пробачення себе характерним є більш низький рівень прийняття відповідальності. Дана стратегія передбачає визнання суб'єктом своєї ролі у виникненні проблеми і відповідальності за її рішення, проте в ряді випадків її поява супроводжується виразним компонентом самокритики і самозвинувачення. Індивіди з високим рівнем готовності до пробачення себе мають середній рівень за даною стратегією, тобто помірний рівень прийняття відповідальності без переходу на неконструктивні самозвинувачення та невдоволеність собою. Готовність до пробачення себе знижує рівень власної провини і дозволяє людині не брати на себе відповідальність за те, що не належить до сфери її обов'язків чи інтересів.

Типовим для людей з високим рівнем готовності до пробачення себе виявився більш низький рівень частотності вибору стратегії втечі-уникнення, що можна пояснити тим, що пробачення передбачає не уникнення болючих переживань, не відсторонення від них, не зниження власної емоційної включеності та суб'єктивного значення того, що відбулось, а, навпаки, активну дію над власними почуттями.

Особи, більш готові пробачати себе, відрізняються більш високим рівнем схильності до планування рішення проблеми. Отримані дані повністю підтверджують наведені вище розбіжності між групами з різними рівнями готовності до пробачення себе за частотністю застосування проблемно-орієнтованої копінг-стратегії. Пробачення передбачає, як зазначалось вище, контроль над ситуацією, над власним емоційним станом, можливість аналізувати ситуацію, бачити її з різних сторін, здатність враховувати кон-

текст, у тому числі досвід минулих стосунків. Пробачення себе дозволяє позбавитись напруження, спричиненого самозвинуваченнями, що сприяє подальшому успішному вирішенню задач, які суб'єкт ставить перед собою.

За нашими даними індивіди з більш високим рівнем готовності до пробачення себе демонстрували більш високий рівень готовності обирати стратегію проактивного подолання, сутність якої полягає у зусиллях щодо формування загальних ресурсів, які полегшують досягнення важливих цілей та сприяють особистісному зростанню. На нашу думку, готовність до пробачення себе є одним із подібних ресурсів.

Для людей з високим рівнем готовності до пробачення себе характерним виявився також більш високий рівень застосування стратегічного планування. Як вже зазначалось, пробачаючи себе, людина звільняється від досить неприємних переживань, що потребують великої кількості енергії. Коли зменшується тягар, відкривається ширша можливість для мислення та аналізу. Дозволяючи собі бути не ідеальною, особистість не стає ригідною у страху помилитися, тож вона готова рухатись вперед, плануючи свої дії з метою отримання бажаного.

Досліджувані з більш високим рівнем готовності до пробачення себе мають більш низький рівень схильності до вибору такої емоційно-вмотивованої копінг-стратегії, як самоінвалідація. За визначенням Е. Джонса і С. Бергласа [12] самоінвалідація трактується як «будь-яка дія або вибір умов для її виконання, які підвищують можливість екстерналізації очіку-

ваного неуспіху [12, с. 406]. Пробачення себе передбачає необхідність брати на себе відповідальність за своє життя, а також інтернальність локусу контролю. Окрім того, сама готовність до пробачення себе позбавляє людину від необхідності застосовувати самоінвалідацію з метою збереження самооцінки.

З метою порівняння розбіжностей у застосуванні копінг-стратегій суб'єктами з різними рівнями готовності до пробачення себе та інших, ми також поділили групи за критерієм готовності до пробачення *інших*. Виявилось, що групи, розподілені за допомогою кластерного аналізу за критерієм готовності до пробачення *інших*, не мали значущих розбіжностей за частотністю обрання таких копінг-стратегій, як проблемно-орієнтована, прийняття відповідальності, втеча-унікнення, планування рішення проблеми, проактивне подолання, стратегічне планування та самоінвалідація. Натомість виявилась наявність розбіжностей за стратегією позитивної переоцінки ситуації (розбіжності значущі за t-критерієм = -2,98, при $p \leq 0,01$).

Виходячи з наведених даних, було зроблено припущення, що готовність до пробачення себе може впливати і на вірогідність переживання різних видів благополуччя людини: психологічного, суб'єктивного та соціального. У таблиці 2 наведено дані, що ілюструють наявність розбіжностей між кластерами суб'єктів за показниками прояву психологічного здоров'я як очікуваного наслідку більш високої готовності до пробачення себе на статистично значущому рівні.

Таблиця 2. Розбіжності між групами досліджуваних з відносно більш високими та низькими рівнями готовності до пробачення себе за показниками схильності до переживання різних видів благополуччя

Види очікуваних наслідкових результатів пробачення	Середні значення для груп		Величини t-критерію Стьюдента	Рівень значущості розбіжностей p
	з низьким рівнем готовності до пробачення себе (N=82)	з високим рівнем готовності до пробачення себе (N=86)		
Психологічне благополуччя	358,4756	391,3488	-5,26217	0,000
Суб'єктивне благополуччя*	27,9512	41,7209	-6,39744	0,000
Соціальне благополуччя	69,0244	74,8721	-3,75184	0,001
Безперервність психічного здоров'я	40,5610	47,8953	-4,43320	0,001

Примітка. *Суб'єктивне благополуччя обчислювалось за допомогою формули:

$$SWB = SWLS + PA - NA,$$

де SWB – суб'єктивне благополуччя, SWLS – рівень задоволеності життям, PA – показник схильності до переживання позитивного афекту та NA – схильність до переживання негативного афекту [5].

Як видно з таблиці 2, кластери з порівняно більш високим та низьким рівнями готовності до пробачення себе мають статистично значущі розбіжності за показниками усіх видів благополуччя. Напрямок розбіжностей свідчить про те, що суб'єкти з більш високими показниками готовності до пробачення себе відчують себе більш благополучними.

З метою порівняння вірогідності впливу готовності до пробачення себе та готовності до пробачення *інших* на самопочуття людини, ми також поділили групи за критерієм готовності до пробачення *інших*. За субшкалами психологічного благополуччя для груп, схильних до пробачення себе, виявлено статистично значущі більш високі показники для усіх субшквал, а саме: підтримування позитивних стосунків з оточуючими, автономія, керування середовищем, особистісне зростання, наявність цілей у житті та самоприйняття. Разом з тим для груп, розподілених за готовністю до пробачення *інших*, розбіжності вияви-

лись лише для субшкали «позитивні стосунки з оточуючими».

Спільним для порівнюваних груп, розподілених за ознаками готовності до пробачення себе та інших, виявилась наявність розбіжностей у рівнях соціальної актуалізації та узгодженості із суспільством. При цьому групи з різними рівнями готовності до пробачення себе відрізняються за соціальною інтеграцією, а групи з різними рівнями готовності до пробачення *інших* – за соціальним прийняттям.

Розбіжностей за рівнем суб'єктивного благополуччя, у тому числі задоволеності життям, позитивним та негативним афектами, для груп з різними рівнями готовності до пробачення *інших* не виявлено.

Висновки. Результати проведеного емпіричного дослідження дають підстави констатувати, що готовність до пробачення себе справляє помітний вплив як на вибір копінг-стратегій, так і на вірогідність переживання усіх видів благополуччя людини. Можна

стверджувати, що для збереження психічного здоров'я людини та її здатності справлятися із викликами життя першочергову роль відіграє перебування, так би

мовити, «у ладу із собою», і лише за умов його наявності можна досягти й «ладу з іншими людьми».

ЛІТЕРАТУРА

- Benson, C. K. Forgiveness and the Psychotherapeutic Process. *Journal of Psychology and Christianity*, 1992. № 11. P. 76–81.
- Bryan, A. O., Theriault, J. L., & Bryan, C. J. Self-forgiveness, posttraumatic stress, and suicide attempts among military personnel and veterans // *Traumatology*, 2015. 21(1). P. 40–46.
- Casarjian, R. Forgiveness: a bold choice for a peaceful heart // New York: Bantam Books, 1992.
- Davis, D. E., Ho, M. Y., Griffin, B. J., Bell, C., Hook, J. N., Van Tongeren, D. R. et al. Forgiving the self and physical and mental health correlates: A meta-analytic review // *Journal of Counseling Psychology*, 2015. 62(2). P. 329–335.
- Diener, E. Subjective well-being // *Psychological Bulletin*, 1984. Vol. 95(3). P. 542–575.
- Enright, R.D. Counseling within the forgiveness triad: On forgiving, receiving forgiveness, and self-forgiveness // *Counseling Values*, 1996. № 40. P. 107–126.
- Enright, R.D., Fitzgibbons, R.P. *Helping Clients Forgive: An Empirical Guide for Resolving Anger and Restoring Hope* // APA Books, Washington, DC, 2000.
- Fisher, M. L., Exline, J. J. Moving toward self-forgiveness: Removing barriers related to shame, guilt, and regret // *Soc Pers Psychol Compass*, 2010. № 4. P. 548–558.
- Flanigan, B. *Forgiving the unforgivable: overcoming the bitter legacy of intimate wounds* // Macmillan, New York, 1992.
- Gordon, K.C., Baucom, D.H., Snyder, D.K. The use of forgiveness in marital therapy // In: McCullough, M.E., Pargament, K.I. and Thoresen, C.E. (Eds.), *Forgiveness: Theory, Research, and Practice*, pp. 203–227. Guilford Press, New York, 2000.
- Hall, J. H., Fincham, F. D. Self-forgiveness: The stepchild of forgiveness research // *J Soc Clin Psychol*, 2005. № 24. P. 621–637.
- Jones, E. E., Berglas, S. Control of attributions about the self through self-handicapping strategies: The appeal of alcohol and the role of underachievement // *Personality and Social Psychology Bulletin*, 1978. № 4. P. 200–206.
- Mackenzie, M. J., Carlson, L. E., Paskevich, D. M., Ekkekakis, P., Wurz, A. J., Wytmsa, K., et al. Associations between attention, affect and cardiac activity in a single yoga session for female cancer survivors: an enactive neurophenomenology-based approach // *Conscious. Cogn.*, 2014. 27C. P. 129–146. doi: 10.1016/j.concog.2014.04.005
- Malcolm, W.M., Greenberg, L.S. Forgiveness as a process of change in individual psychotherapy // In: McCullough, M.E., Pargament, K.I. and Thoresen, C.E. (Eds.), *Forgiveness: Theory, Research, and Practice*, pp. 179–202. Guilford Press, New York, 2000.
- McConnell, J. M. A conceptual-theoretical-empirical framework for self-forgiveness: Implications for research and practice // *Basic Appl Soc Psychol*, 2015. № 37. P. 143–164.
- McCullough, M. E., Worthington, E. L. Models of interpersonal forgiveness and their applications to counseling: Review and critique // *Counseling and Values*, 1994. № 39. P. 2–14.
- McCullough, M.E., Sandage, S.J., Worthington, E.L., Jr. *To Forgive is Human: How to Put Your Past in the Past* // InterVarsity Press, Downers Grove, IL, 1997.
- Pierro, A., Pica, G., Giannini, A. M., Higgins, E. T., Kruglanski, A. W. Letting myself go forward past wrongs: How regulatory modes affect self-forgiveness // *PLoS ONE*, 2018. 13(3): e0193357. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0193357>
- Rye, M.S., Loiacono, D.M., Folck, C.D. et al. Evaluation of the psychometric properties of two forgiveness scales // *Current Psychology*, 2001. Volume 20, Issue 3. P. 260–277.
- Strelan, P., Covic, T. A review of forgiveness process models and a coping framework to guide future research // *Journal of Social and Clinical Psychology*, 2006. Vol. 25, No. 10. P. 1059–1085.
- Thompson, L. Y., Snyder, C. R., Hoffman, L., Michael, S. T., Rasmussen, H. N., Billings, L. S., Heinze, L., Neufeld, J. E., Shorey, H. S., Roberts, J. C., & Roberts, D. E. Dispositional forgiveness of self, others, and situations // *Journal of Personality*, 2005. № 73. P. 313–359.
- Witvliet, C.V.O., Ludwig, T.E., Vander Laan, K.L. Granting forgiveness or harboring grudges: implications for emotion, physiology, and health // *Psychological Science*, 2001. № 121, P. 117–123.
- Worthington, E. L Jr. *Forgiveness and reconciliation: Theory and application* // 1st ed. New York: Routledge Taylor & Francis Group, 2006.
- Worthington, E. L. Jr., Scherer, M. Forgiveness is an emotion focused coping strategy that can reduce health risks and promote health resilience: theory, review, and hypotheses // *Psychology & Health*, 2004. 19:3. P. 385–405.

The role of proneness to self-forgiveness in coping behaviour

A. V. Sokur, E. L. Nosenko

Abstract. The paper presents empirical data, demonstrating that differences in the proneness to self-forgiveness between the groups of subjects, involved in the research, entail differences in their choices of coping strategies as well as in the levels of well-being, attained by the individuals. The higher is the level of proneness to self-forgiveness, the more frequently the individuals resort to the problem-focused coping strategy, planful problem solving, proactive coping and strategic planning. They are also characterized by a lower level of the emotion-focused coping, accepting responsibility, lower tendency to escape–avoidance as well as the lower proneness to self-handicapping. The participants with higher level of proneness to self-forgiveness are likely to experience higher levels of psychological, subjective and social well-being as well as the higher level of the mental health continuum.

Keywords: *proneness to self-forgiveness, coping strategies, life difficulties, well-being, resources.*

Роль готовности к прощению себя в преодолении жизненных проблем

A. V. Sokur, Э. Л. Носенко

Аннотация. В статье представлены данные эмпирического исследования наличия у личностного феномена готовности к прощению себя функций копинг-стратегии. Результаты сравнения групп испытуемых с разными уровнями готовности к прощению себя дают основание утверждать, что готовность к прощению оказывает статистически значимое влияние как на выбор копинг-стратегий, так и на вероятность переживания человеком всех видов благополучия: психологического, субъективного, социального, а также непрерывности психического здоровья.

Ключевые слова: *готовность к прощению себя, копинг-стратегии, жизненные сложности, благополучие, ресурсы.*

Editor-in-chief: Dr. Xénia Vámos

The journal is published by the support of
Society for Cultural and Scientific Progress in Central and Eastern Europe

Készült a Rózsadomb Contact Kft nyomdájában.
1022 Budapest, Balogvár u. 1.
www.rcontact.hu