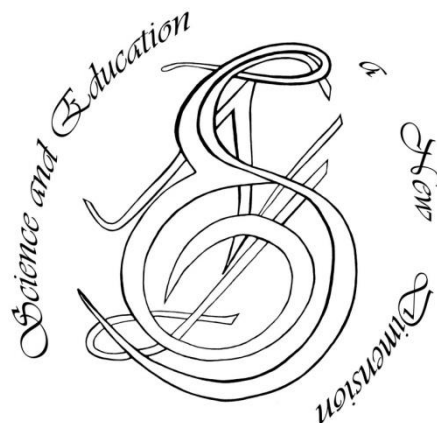


SCIENCE AND EDUCATION A NEW DIMENSION

PEDAGOGY  
AND  
PSYCHOLOGY



**p-ISSN 2308-5258**

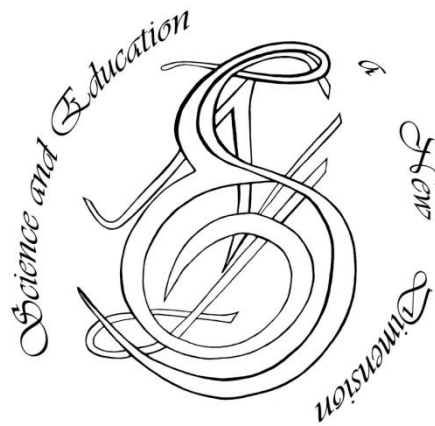
**e-ISSN 2308-1996**

VI(75), Issue 181, 2018 Nov.

**SCIENCE AND EDUCATION A NEW DIMENSION**

**<https://DOI.ORG/10.31174/SEND-PP2018-181VI75>**

# **Pedagogy and Psychology**



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, Odessa, 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

<b>PEDAGOGY.....</b>	<b>7</b>
Консультування із професійної кар'єри як важливий чинник самореалізації майбутніх фахівців <i>Л. О. Базиль, В. Ф. Орлов.....</i>	<b>7</b>
Improving reforms of higher economics education in Ukraine: foreign experience <i>O. A. Borysenko.....</i>	<b>11</b>
Розвиток творчих здібностей майбутніх лікарів у процесі формування ІТ-компетентності під час навчання медичній інформатиці <i>А. М. Добровольська.....</i>	<b>15</b>
Algorithm of creating an educational video film from the cycle “Clinical immunology and allergology” <i>K. Y. Gashynova, V. V. Rodionova, V. V. Dmitrichenko, O. S. Khmel, O. M. Kovalenko.....</i>	<b>21</b>
Літературна освіта молоді та проблема кліпового мислення <i>Н. Р. Грицак.....</i>	<b>25</b>
Theoretical and methodological fundamentals of pedagogical mastery according to Ivan Zyazyun <i>S. D. Isaieva.....</i>	<b>29</b>
Ukrainian educational reforms: brief history review <i>М. Іа. Кичула, К. В. Олексій.....</i>	<b>32</b>
Ресурсно-орієнтоване навчання у процесі професійного розвитку майбутніх дефектологів <i>М. М. Кононова.....</i>	<b>34</b>
Розгляд В. Масальським програм з української мови, питань методики її навчання в 30 – 40-х роках ХХ ст. <i>Л. В. Кушнірова.....</i>	<b>38</b>
Прийоми формування соціокультурної компетенції інофонів на заняттях з української мови <i>С. Лазаренко.....</i>	<b>43</b>
Міжпредметні зв'язки як ресурс реалізації навчання молодших школярів французького діалогічного мовлення <i>І. А. Лягіна.....</i>	<b>46</b>
Застосування арт-терапії в корекційно-педагогічній роботі з дітьми дошкільного віку, які перебувають в умовах будинку дитини <i>В. А. Литвиненко.....</i>	<b>49</b>
Контекстность в обучении математике как средство формирования мотивации студентов <i>Л. И. Майсеня, И. Ю. Мацкевич.....</i>	<b>53</b>
The Introduction of Genre Approach to the Development of the Student Competence in Translating Scientific Texts on Linguistics <i>L. O. Maksymenko.....</i>	<b>57</b>
Освітня програма підготовки майбутніх учителів математики та економіки <i>Н. А. Тарасенкова, О. П. Бочко, О. М. Коломісць.....</i>	<b>61</b>
Навчальна дискусія – як приклад інтерактивного методу навчання студентів-медиків <i>Г. В. Токарік.....</i>	<b>65</b>

<b>PSYCHOLOGY</b> .....	69
Саморозвиток майбутніх психологів в період професійного навчання <i>Т. В. Омельченко</i> .....	69
Соціально-психологічна профілактика булінгу в освітньому середовищі <i>Ю. О. Клименко, Н. О. Сайко, В. В. Шевчук</i> .....	73
Морально-ціннісний компонент процесу самореалізації педагога <i>Е. Т. Соломка, А. Т. Бойко, Т. В. Соломка, А. Б. Хлопек, О. М. Іваць</i> .....	76

## PEDAGOGY

### Консультування із професійної кар'єри як важливий чинник самореалізації майбутніх фахівців

Л. О. Базиль, В. Ф. Орлов

Інститут професійно-технічної освіти НАПН України, м. Київ, Україна  
Corresponding authors. E-mail: ljudmilabazyl@gmail.com, v.f.orlov@ukr.net

Paper received 21.10.18; Accepted for publication 26.10.18.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2018-181VI75-01>

**Анотація.** У статті обґрунтовується консультування з професійної кар'єри як дієвий психолого-педагогічний чинник забезпечення якості професійної підготовки майбутніх фахівців у закладах освіти, що конкретизується алгоритмами дій та механізмами проектування (планування, розроблення) кар'єри і побудови кар'єрної траєкторії, визначення оптимальних способів (шляхів, рішень) професійного й кар'єрного розвитку, коригування кар'єрної траєкторії задля підвищення ефективності фахової діяльності.

**Ключові слова:** кар'єра, професійна кар'єра, консультування з професійної кар'єри, кар'єрні орієнтації, професійна освіта, центри професійної кар'єри.

**Вступ.** Цілісна самореалізація особи в інформаційно-технологічному суспільстві залежить від узгодженості її ціннісних орієнтацій, установок, інтересів і здібностей із реаліями обраної професії та галузі діяльності, рівнів домагань і досягнень у реалізації професійних функцій, розв'язанні суперечливих завдань, а також від рівня розвиненості активної світоглядної позиції щодо самовдосконалення й самоактуалізації у процесі утвердження кар'єрних орієнтацій, набуття навичок проектування майбутньої кар'єри та її реалізації.

**Короткий огляд публікацій з теми.** У фокусі наукових пошуків учених питання, пов'язані з визначенням: філософських засад управління професійною кар'єрою людини у соціально-проектній діяльності (П. Бергер, П. Бурдье, Е. Гідденс, С.Кові, Р. Мертон, Т. Парсонс, Ю. Хабермас та ін.), концепцій особистісного і професійного становлення майбутніх фахівців різних галузей в умовах євроінтеграційних процесів (В. Кремень, Н. Нічкало, В. Орлов, О. Романовський, В. Рибалка, М. Фуллан та ін.), психолого-акмеологічних закономірностей кар'єрного розвитку фахівців (М. Артур, В. Біскуп, Л. Карамушка, О. Кучерявий, С. Могільовкін, Л. Почебут, Е. Шейн), розробленням науково-методичного супроводу кар'єрного розвитку молоді (С. Алексєєва, Л. Базиль, Д. Закатнов, Т. Канівець, М. Клименко, Л. Кузьмінська та ін.).

**Мета.** Визначити й науково обґрунтувати особливості консультування майбутніх фахівців із питань професійної кар'єри в сучасних соціально-економічних умовах в Україні.

**Матеріали і методи.** У процесі дослідницького пошуку було застосовано методи теоретичного аналізу наукових праць, узагальнення інтерпретаційних позицій дослідників щодо сутнісних характеристик консультування з професійної кар'єри, особливостей професійного становлення й кар'єрного розвитку експлікації, педагогічного спостереження, комплексного опитування, бесіди.

**Результати та їх обговорення.** Студіювання наукових праць та узагальнення інтерпретацій науковців щодо сутнісних характеристик ключових понять дослідження дозволяє узагальнити: кар'єра – це складне

соціально-психологічне явище, котре детермінує життєдіяльність особи й передбачає постійні зміни (підйоми і спади) в її професійному й особистісному розвитку. В контексті дослідження кар'єру позиціонуємо як процес реалізації людиною себе, своїх можливостей в умовах професійної діяльності. При цьому усвідомлюємо, що успішно спланувати професійну кар'єру спроможні особи зі сформованими стійкими кар'єрними орієнтаціями. Звісно, в практичній діяльності трапляються ситуації інтуїтивної реалізації фахівцем власних кар'єрних орієнтацій, тобто без розроблення деталізованого плану власних дій із прогнозованими результатами й кінцевою метою, визначення й усвідомлення етапів кар'єрного розвитку.

Відповідно до результатів численних опитувань і аналізу фактичних даних, отриманих під час тривалих педагогічних спостережень, узагальнюємо: кар'єрні орієнтації дорослих, зазвичай, відображають професійні й особистісні інтереси, ціннісне ставлення до певних видів фахової діяльності, схильності й спрямованості до відповідних способів виконання дій тощо. Відтак важливе значення в освітній галузі має відводитися здійсненню консультування з професійної кар'єри (career counseling). Означений процес розглядаємо як дієвий психолого-педагогічний чинник забезпечення якості професійної підготовки майбутніх фахівців в закладах освіти, що конкретизується алгоритмами дій та механізмами проектування (планування, розроблення) кар'єри і побудови кар'єрної траєкторії, визначення оптимальних способів (шляхів, рішень) професійного й кар'єрного розвитку, коригування кар'єрної траєкторії задля підвищення ефективності фахової діяльності.

У консультуванні важливо враховувати, що кожна особа – унікальна і вже має сформований комплекс індивідуальних характеристик, мотивів, ціннісних орієнтирів і переконань, які цілісно відображають її уявлення про фахову працю, обумовлюють вибір кар'єри й подальше професійне зростання. Однак часто, як свідчить практичний досвід, уявлення про кар'єрний розвиток формуються під впливом випадкових чинників, ситуаційних обставин (мода на професію, чутки про переваги, що надаються працівни-

кам конкретного підприємства, зокрема у кар'єрному зростанні тощо), зовнішніх мотивів вибору професії (майбутня посада дозволяє обмежитися набутою професійною освітою, поради батьків або друзів та ін.). Як наслідок, у таких працівників виникають істотні труднощі та розчарування щодо реалізації власного професійного потенціалу. Водночас, незважаючи на існуючі ситуації неусвідомленої реалізації фахівцем кар'єрних орієнтацій, на нашу думку, уявлення про себе, про свої можливості щодо окремих дій і діяльності загалом є потужним детермінантом і своєрідним каталізатором, що регулює рівень активності людини і прогнозування очікуваних результатів. Такі уявлення формуються у процесі осмислення результатів зовнішнього і внутрішнього оцінювання. З одного боку, – це оцінні міркування оточення про якісні показники діяльності суб'єктів, їхніх успіхів і невдач, а з іншого, – результати внутрішньої рефлексії реальних досягнень, осмислення власних можливостей і потенціалу. Адже кожна особа має велику кількість суб'єктивних образів «Я-концепції». Часто варіанти образів узгоджені з її уявленнями про себе в конкретний часовий проміжок, або відтворюють її уявлення про майбутній ідеал свого «Я», набутий внаслідок реалізації усіх планів, досягнення всіх очікувань, або відображають уявлення інших про певну особу тощо. Наприклад, з-поміж уявлень про кар'єру у випускників закладів професійної (професійно-технічної) освіти, пріоритетними є уявлення про себе у професії, тобто професійна «Я-концепція». Водночас, ми усвідомлюємо, що кар'єрні орієнтації та уявлення про кар'єру можуть виражати й іншу спрямованість, зокрема сподівання та наміри певного індивіда. Наприклад, уявлення про те, до чого особа прагне, якою хоче стати, щоб відповідати соціальним запитам, очікуванням родини тощо. Таке уявлення є найбільш вагомим стимулом дій індивіда щодо його самореалізації в професії. В освітній практиці трапляються уявлення, що віддзеркалюють особистісну суть майбутніх фахівців крізь призму власних бажань, без урахування реальних можливостей.

Істотним недоліком освітнього процесу в закладах професійної (професійно-технічної) освіти є його зорієнтованість на підготовку фахівців як «пасивних виконавців інструкцій», що унеможливує творчий розвиток людини, оскільки увага зосереджується на засвоєнні кваліфікаційних вимог, професійно-функціональних обов'язків, типових способів вирішення завдань, алгоритмів фахових дій тощо. Як наслідок, випускники усвідомлюють, що: по-перше, будь-яка посада має відповідну «функціональну інструкцію», якою слід керуватися, а, по-друге, більшість працівників є підлеглими і мають виконувати розпорядження та накази керівників. Це призводить до стагнаційних явищ в особистісно-професійному розвитку працівників, позаяк пасивне виконання «посадових інструкцій» уповільнює й істотно знижує професійне зростання фахівців, мінімізуючи їхню здатність реалізовувати наявні здібності й внутрішній потенціал.

Пріоритетними напрямками реформування освітньої галузі передбачено оновлення змісту професійної підготовки майбутніх фахівців, стимулювання їхньої пізнавальної діяльності, самопізнання і професійного

саморозвитку. Водночас професійна освіта потребує внесення змін у механізми й способи формування ціннісних і кар'єрних орієнтацій. Традиційно, у вітчизняній системі виробничих відносин і залучення робітників до активної участі в модернізації виробництва, підвищенні продуктивності праці потужним рушієм було матеріальне стимулювання. У зв'язку з цим у суспільстві досі панує ціннісно-світоглядна позиція, що найкращим місцем працевлаштування буде установа, в якій висока зарплатня. Натомість у розвинених країнах Європейського Союзу і США сформувалося суспільне переконання, що людей до праці мотивує не стільки матеріальна винагорода, скільки можливість зробити внесок задля розвитку справи. У такому контексті актуальним є твердження С. Кові, що заробітна плата – не стимул для творчої самореалізації, а очікуваний результат. Її розмір має узгоджуватися з індивідуально-особистісними ресурсами людини, витраченими на виконання професійно-функціональних завдань. У практиці трапляються ситуації, за яких фахівці із високою зарплатнею «...ненавидять кожну хвилину перебування на роботі. Часом такі працівники шукають інше місце працевлаштування, з меншим розміром оплати праці, але з більшими можливостями щодо самореалізації і кар'єрного зростання... Багато з них готові працювати у позаробочий час з максимальними зусиллями за наявності переконання, що результати їхньої праці будуть належно оцінені суспільством» [4, с. 38]. Таким чином, людина, яка працює, керуючись лише матеріальним інтересом, не може стабільно продукувати якісні результати, оскільки зорієнтована не на якість, а на заробіток, тобто її мета не узгоджується зі зрослими потребами суспільства. Отже, суспільство також не зможе підтримати такого фахівця в його кар'єрних сподіваннях.

Головною причиною виникнення в особи значного рівня незадоволеності своїм соціальним становищем і станом професійної кар'єри позиціонуємо істотні відмінності між індивідуально-особистісними уявленнями фахівця про самого себе та його реальними можливостями й особистісними ресурсами. Такі розходження потребують психолого-педагогічної корекції. Стосовно кар'єрних орієнтацій майбутніх фахівців корекція передбачає формування переконання про внутрішню значущість людини як особистості, що утверджується на рівні самосвідомості. Відтак кожному індивіду важливо чітко усвідомлювати власну унікальність, наявність творчого потенціалу і здатність самостійно визначити спосіб самореалізації й кар'єрного зростання.

Аналіз наукових розвідок і емпіричних досліджень дав змогу виявити такі основні суперечності, що спричиняють появу розходжень між уявленнями працівників про самих себе та їхнім ресурсним потенціалом. Такі суперечності виникають між: розумінням індивідом суті кар'єри і середовищем, в якому він може професійно зростати, розраховуючи на власні сили; кар'єрою й іншими сферами життєдіяльності особи, обставинами, в яких такі розходження посилюються; соціальними стереотипами щодо кар'єри та їхнім впливом на кар'єрні орієнтації окремих індивідів; відсутністю смислових зв'язків між якістю професійної підготовки та перспективами життєдіяльності і професійної самореалізації.

На подолання означених суперечностей спрямовуються заходи щодо консультування з професійної кар'єри майбутніх фахівців, що організуються для окремої особи (індивідуальне консультування), кількох індивідів (групове консультування) або кількох груп (циклове консультування) на основі застосування діагностичних методів і методик самооцінки індивідуальних якостей, оцінки професійної діяльності, методів інформування й аналізу тенденцій ринкової економіки з урахуванням специфіки фаху.

Традиційно, консультування з професійної кар'єри передбачає: проведення бесіди-знайомства (первинне знайомство, визначення потреб, загальних ціннісних уявлень індивіда про власне майбутнє, добробут, сферу діяльності тощо); формулювання проблеми (визначення чітких, вимірюваних, досяжних цілей, аналіз індивідуальних переваг і недоліків); цілісну оцінку індивідуально-особистісних, професійно значущих якостей особи (застосування діагностувальних методик, тестів, опитування-інтерв'ювання, моделювання-проектування траєкторії професійної кар'єри); зворотній зв'язок (консультант інформує про результати діагностування із вказівкою їх значущості); реалізацію спроектованої кар'єрної траєкторії (уточнення цільових орієнтирів, способів, методів і засобів їх досягнення з урахуванням засвоєних відомостей). Таким чином формують чіткі уявлення про характерні ознаки професійної діяльності, перспективи кар'єрного зростання та усвідомлення власної унікальності й значущості.

Більшість громадян, як переконає досвід, часто відчують супротив своїм зусиллям, зорієнтованим на самореалізацію в кар'єрі. З одного боку, сучасні роботодавці усвідомлюють необхідність задоволення потреб працівників у кар'єрному зростанні й обіцяють привабливі перспективи кар'єрного зростання кожному новонайманому працівникові. З іншого боку, людина з нестійкими кар'єрними орієнтаціями часто потрапляє в ситуації, що суперечать її уявленням про життєвий успіх, призводять до зневіри у власних силах, спричиняючи деколи навіть психічні розлади у молодих працівників.

Такі явища увиразнюють значущість консультування з професійної кар'єри й підтверджують необхідність здійснення постійного психолого-педагогічного супроводу, що сприятиме утвердженню кар'єрних орієнтацій. Йдеться про супровід щодо розвитку планування кар'єри і формування уявлень про кар'єрний успіх людини, надання педагогічної підтримки дорослим у процесі перепідготовки, підвищення кваліфікації, забезпечення оптимальних умов для самореалізації, розроблення та впровадження програм зміни кар'єрних орієнтацій на різних етапах професійного зростання фахівців. Мета й основні завдання психолого-педагогічного супроводу зорієнтовані на поглиблення та збільшення професійних інтересів, стимулювання мотивації кар'єрного розвитку, ознайомлення зі способами швидкого адаптування в нових економічних умовах, набуття сучасних способів мислення, вмінь злагоджено працювати у команді.

Методично виважене надання постійного психолого-педагогічного супроводу сприятиме усвідомленню кожною особою власних здібностей і можливостей, зіставленню реального й ідеального професійного

«Я», набуттю ціннісного ставлення до індивідуально-особистісних якостей, формуванню навичок цілепокладання, розвитку професійно важливих якостей майбутніх фахівців. Водночас зауважимо: сформовані кар'єрні орієнтації уможливають самореалізацію й самоактуалізацію людини, якщо траєкторія професійної кар'єри спроектована відповідно до її власних інтересів і здібностей. Якщо ж професійна кар'єра фахівця обумовлена випадковими чинниками (відстань від місця проживання до роботи, можливість працевлаштуватися «по знайомству» тощо), то таким працівникам надзвичайно складно вдається реалізувати професійний потенціал і отримувати задоволення від досягнутого успіху.

Цілісне набуття кар'єрних орієнтацій передбачає гармонійний розвиток поколінь нащадків, які усвідомлюють, що кар'єра може охоплювати широкий діапазон професійних функцій і видів діяльності, організацій, галузей і професій. Зважаючи на кореляційні взаємозв'язки розвитку кар'єрних орієнтацій особистості, її інтересів і схильностей до певного типу професійної діяльності, стверджуємо, що їх виявлення і врахування максималізує оптимальність вибору (чи проектування) кар'єрної стратегії, котра забезпечуватиме найбільше моральне задоволення і дозволить максимально реалізувати особистісний потенціал.

Існує багато факторів, що впливають на формування й утвердження певного типу кар'єрної орієнтації (професійна компетентність, виклик, служіння, підприємництво, стабільність тощо). З-поміж важливих рушійних механізмів виокремлюємо – психологічний тип особистості, пізнавальні інтереси, схильності, професійна спрямованість, професійна мотивація, рівень досягнень, самооцінка, очікування інших людей. Відтак, кожен індивід характеризується унікальним поєднанням особистісних якостей, життєвою концепцією, мотивами, цінностями, які зумовлюють вибір кар'єри.

Психологи стверджують, що всі уявлення індивіда про себе проявляються одночасно. Але, якщо одне з них переважає над іншими, тоді воно змінить її особистість, поведінку і вплине на ставлення до майбутньої професії. Наприклад, домінування фантастичних уявлень про майбутню професійну кар'єру не є передумовою для виникнення відповідних вчинків, які б допомогли здійсненню бажаного, а навпаки, залишає людину серед власних мрій. Ступінь адекватності уявлень виявляється не стільки в тому, що людина думає або говорить сама про себе, скільки в її ставленні до досягнень інших. Все, що людина робить для себе, вона робить і для інших, навіть у тому випадку, коли їй здається, що вона робить це для себе. Однак, якщо особа замислюється над вибором професії, то враховує інформацію про цю професію від інших.

Наразі актуальною є думка: якщо фахівець не буде самовдосконалюватися, то дуже швидко залишиться з дипломом про певний рівень професійної освіти, але без роботи. У зв'язку з цим в освітніх установах відкривають центри професійної кар'єри. У більшості закладів вищої і професійної освіти такі центри функціонують як соціальні проекти, метою яких передбачено забезпечення ефективної співпраці між установами державної влади, закладами освіти, соціальними партнерами, роботодавцями, студентами. Провідним

завданням центрів кар'єри визначено: забезпечити дієву підтримку і допомогу випускникам закладу освіти у працевлаштуванні засобами активізації власних ресурсів, формування активної світоглядної позиції щодо життєтворчості, визначення ціннісних пріоритетів та стимулювання позитивної внутрішньої мотивації щодо професійних успіхів та освітніх досягнень.

Як переконує освітня практика і досвід вивчення роботи закладів освіти, у центрі уваги співробітників центрів кар'єри перебувають, зазвичай, студенти випускних курсів, більшість із яких уже працевлаштовані в Україні або мають стійкий намір розпочати трудову діяльність за кордоном. Тому провідною функцією центру кар'єри стає визначення і розвиток ціннісних кар'єрних орієнтацій кожного індивіда, виявлення та аналіз їхніх здібностей, планування можливих варіантів майбутньої професійної кар'єри в Українській державі чи у зарубіжних країнах. Важливо, що до центрів професійної кар'єри часто звертаються молоді фахівці. Відтак у ході проведення тренінгів активізують сформовані орієнтації фахівців, корегують їхні ціннісно-світоглядні переконання, сприяють перепідготовці і підвищенню кваліфікації, забезпечують розвиток комунікативних якостей, залучають слухачів до активних форм співпраці з різ-

ними українськими й іноземними організаціями, обміну досвідом і досягненнями, наприклад в межах організації і проведення конкурсів інноваційних ідей, стартап-проектів, презентацій, майстер-класів тощо.

Прикметно, що з-поміж функцій центрів кар'єри при закладах професійної освіти передбачається адаптація суб'єктів навчання в практичній діяльності, підтримка зворотного зв'язку, здійснення моніторингу кар'єрному розвитку та вивчення ринку професій (наприклад, цикли тренінгів «Людина та світ професій» і «Побудова кар'єри», метою яких передбачено ґрунтовне самопізнання для усвідомленого вибору ними майбутнього професійного шляху, максимальної реалізації власних професійних здібностей та підвищення конкурентоспроможності в сучасних умовах).

**Висновки.** Отже, перспективним напрямом забезпечення якості професійної освіти вбачаємо підготовку фахівців із сталим рівнем розвитку кар'єрних орієнтацій, які не тільки визначають суперечливі моменти професійного і кар'єрного зростання, а й обирають конструктивні способи їх вирішення, сприяючи у такий спосіб розв'язанню проблемних питань життєдіяльності особи і досягнення успіху в розвитку професійної кар'єри.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Arthur M. B., Khapova S. N., Wilderom C. P. Career success in a boundaryless career world //Journal of organizational behavior. 2005. Vol. 26. № 2 P. 13–16
2. Hall D. T., Mirvis, P., (2013). Redefining work, work identity, and career success, in The Oxford Handbook of the Psychology of Working, David L. Blustein, New York: Oxford University Press, P. 203-217
3. Базиль Л. Професійно-кар'єрне зростання педагогів професійної школи в умовах ринкової економіки: концептуально-світоглядні аспекти // Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи : тези доп. ІХ міжнар. наук.-практ. конф. (м. Хмельницький, 9-10 листоп. 2017 р.) / редкол.: Н. Г. Ничкало, М. Є. Скиба, В. О. Радкевич [та ін.]. Хмельницький : ХНУ, 2017. С. 74-76
4. Кови С., Колоссимо Д. Правила выдающейся карьеры; пер. с англ. М. Мацковской. Москва : Манн, Иванов и Фербер ; Эксмо, 2013. 224 с.
5. Кучерявий О. Г. Кар'єрне зростання: особистісний вимір : монографія. Київ : Слово, 2015. – 224 с.
6. Орлов В.Ф. Кар'єрні орієнтації суб'єктів сучасної професійної школи // Науковий вісник ІПТО Професійна педагогіка. 2017. № 13. С. 15-21.
7. Шейн Э. Х. Развитие карьеры организации: теоретические и практические вопросы. Санкт-Петербург: Питер, 2007. 336 с.

#### REFERENCES

1. Arthur M. B., Khapova S. N., Wilderom C. P., (2005) Career success in a boundaryless career world //Journal of organizational behavior. 2005. Vol. 26. № 2 P. 13–16
2. Hall D. T., Mirvis, P., (2013). Redefining work, work identity, and career success, in The Oxford Handbook of the Psychology of Working, David L. Blustein, New York: Oxford University Press, P. 203-217
3. Bazil L. (2017). Profeslyno-kar'Erne zrostannya pedagogiv profeslynoyi shkoli v umovah rinkovoYi ekonomiki: kontseptualno-svItoglyadnl aspekty // Profeslyne stanovlennya osobistostI: problemi I perspektivi : tezi dop. IX mlZhnar. nauk.-prakt. konf. (m. Hmelnitskiy, 9-10 listop. 2017 r.) / redkol.: N. G. NchkalO, M. E. Skiba, V. O. Radkevich [ta In.]. Hmelnitskiy : HNU, 2017. S. 74-76
4. Kovi S., Kolossimo D. (2013). Pravila vyidayuscheysya kareryi; per. s angl. M. Matskovskoy. Moskva : Mann, Ivanov i Ferber ; Eksmo, 2013. 224 s.
5. Kucheryaviy O. G. (2015). Kar'Erne zrostannya: osobistIsniy vimIr : monograflya. KiYiv : Slovo, 2015. – 224 s.
6. Orlov V.F., (2017). Kar'Ernl orlEntatsIYi sub'Ektlv suchasnoYi profeslynoYi shkoli // Naukoviy vIsnik IPTO Profeslyna pedagogika. 2017. # 13. S. 15-21.
7. Sheyn E. H., (2007). R azvitie kareryi organizatsii: teoreticheskie i prakticheskie voprosyi. Sankt-Peterburg: Pi-ter, 2007. 336 s.

#### Professional career counselling as an important factor in self-realization of future specialists

L. O. Bazyl, V. F. Orlov

**Abstract.** The article justifies professional career counselling as an effective psychopedagogical factor in ensuring the quality of future specialists' professional training in educational institutions, which is specified by the action algorithms and mechanisms for designing (planning, developing) career and building a career trajectory, identifying the optimal ways (means, steps) of professional and career development, adjusting the career trajectory in order to enhance professional performance.

**Keywords:** career, professional career, professional career counselling, career orientations, professional education, centers for professional career.

## Improving reforms of higher economics education in Ukraine: foreign experience

O. A. Borysenko

Institute of Higher Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Taras Shevchenko National University of Kyiv  
Corresponding author. E-mail: o.borysenkotsu@gmail.com

Paper received 20.10.18; Accepted for publication 26.10.18.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2018-181VI75-02>

**Abstract.** The article analyzes the experience of the countries of the European Union and the USA in reforming higher education. The primary task of economic education policy is to achieve high quality of education, its relevance to current and future economic needs personality and state. The article describes a number of factors affecting the deterioration.

**Keywords:** *education quality, higher economic education, modernization higher education, improving higher economic education reform.*

**Introduction.** Accelerating the economic development, improving the legislative framework and tax policy in Ukraine are intensifying the role of higher economic education. The state of modern economics education in Ukraine is determined by the necessity the transition to the new foundations of the growth of economic knowledge, formation of the modern economic views that will contribute the progress of humanization and socialization of social processes, national identity itself. The system of higher education in Ukraine is able to compete with the education systems of the developed countries. The state is carrying out a comprehensive modernization of education with the creation of a mechanism for its effective use.

**Literature Review.** The conducted analysis of scientific achievements testifies to the absence of fundamental systematic studies of economic education in Ukraine. However, it should be emphasized that such Ukrainian economists as G. Bashnyanin, V. Basilievich, Z. Vatamanyuk, E. Vorobiev, A. Galchinsky, V. Geyets, A. Gritsenko, I. Malyi, Yu. Nikolenko, S. Panchyshyn, G. Stebliy, V. Tarasevich, I. Tivonchuk, A. Chukhno and others were made the significant impact in a research in the field of higher economics education. The current trends and tendencies in economic education are investigated in the works of foreign researchers: A. Ibukun, G. Becker, W.E. Becker, C. Clotfelter, J. Geraint, R.K. Toutkoushian, M.B. Paulsen, Th. Assan and others.

**Aim.** The aim is to highlight the problems of modern higher economics education in Ukraine and to analyze foreign experience in reforming it.

**Methods.** To disclose these topic, descriptive and logical methods were used; for collection and generalization, the methods of induction and deduction, the method of comparison, analysis and synthesis of information were applied.

**Results and Discussion.** Nowadays our society needs to distinguish two terms: 'Economics of Education' and 'Economic Education' and define the term 'Higher Economics Education', which is not exactly explained in any researches. According to J.B. Babalola, the difference between economics of education and economic education is the dominance of education as a variable in every argument and application of economic principles, laws, and concepts to educational issues [1]. In the scientific Ukrainian literature economics education is considered from two point of views: economics education as a professional training for future economists (vocational and economic); economics education as a set of certain economic knowledge pos-

essed a personality (general economic) [2]. The essential problem of economics of education is how the decision makers will make use of the limited resources at their disposal to best satisfy their unlimited educational wants.

The long-term structural crisis in Ukraine has led to a significant outflow highly skilled staff, which has significantly outrun the Ukrainian economy. Due to the Western scholars' statistics, emigration of one highly qualified specialist is equally to embedding in the economy one million dollars. Over the years of the Ukrainian reformation near 30% of higher-skilled and able-bodied scientists left the country beyond the country's economy [3, p.314]. There exists also a contradiction between economic education and modern business, which needs practical-oriented specialists. Ability to apply knowledge that increases the competitiveness of the company are especially important for the successful economic activity in current market environment.

The system of higher education in the United States is aimed at determining the professional competence of future economists, which consists of: 1) competence in the field of economic activity (economic thinking, possession of economic analysis methods and designing of economic activity, availability of a systematic understanding of the structure and trends of development of the domestic and world economies, knowledge of the principles of the adoption and implementation of economic and managerial decisions at the micro and macro levels, creation and development of own economic position, etc.); 2) competence in other areas of professional activity (system of knowledge of finance, marketing, audit, international economics, law, management); 3) information competence (effective application of information technologies and related programs); 4) communicative competence (knowledge of business ethics and conflict research) [4]. The advantage of higher economics education in the United States is to provide access to its elements to all those wishing to improve their professional level under the motto "lifelong education". The main feature is the cooperation of educational institutions, production and business.

New economic conditions, together with the phenomenon of democratization of all social life, stimulated the transition to fundamentally new approaches in educational planning and in the implementation of reforms. Many developed countries have begun to create models of the information society. This model was chosen in Poland which is not only located near Ukraine, but also has already be-

come to provide these reforms at the end of XX century. The deepening of European integration and the increasing influence of globalization processes prove that the experience of Poland has a number of priorities in comparison with other educational models. In the achievement of the success of higher economics education reforms in Poland, the following factors played a decisive role: 1) widespread use of legislative tools and means of confrontation with potential opponents of reforms; 2) to reduce the risk of damage from false steps at the initial stage of the planning of the reform, limited experiments were carried out with a subsequent analysis of their results and adjustments to the general scheme, algorithms for the implementation of plans and ways to achieve socially important goals. Among the European practice of quality assurance in higher education with a high level of youth coverage, Poland has used the experience of Finland and the Netherlands, where government authorities have abandoned the detailed inspections, using a system of expanding autonomy.

In Poland, reforms have proven to be more productive, since more accurately projected global changes in labor and trade markets, promising areas of concentration of national resources, more money are involved, and the most recent legislative and democratic model is used.

Usually the quality of higher education in Ukraine, in particular, in the field of economics, was associated only with the content and form of the educational process. Therefore, unfortunately, control over the Ukrainian quality assurance system is still carried out by administrative and command methods, while the European education has already used method of free choice. Modernization of the Ukrainian education is directly related to the implementation of the Bologna Arrangements, its integration into the European Educational Space. In Ukraine an active development of the Bologna process began in the Ministry of Education and Science of Ukraine in order to 'On approval of the Program of Action for the implementation of the provisions Bologna Declaration in the System of Higher Education and Science of Ukraine for 2004-2005' of January 23, 2004 No. 49. When Ukraine joined the Bologna in the area of education has been an impetus for the reform of the Ukrainian education in general and the search for ways of internal and external quality assurance in higher education. These processes are reflected in the legal documents, laws, 'Concepts of quality assurance of higher education in Ukraine', 'Concepts of economics education'.

Higher economics education requires modernization of an integrated model of financing education, the elements of which should be such investment sources: multi-channel public funding of higher education, lending to higher education institutions and support for self-financed economic entities, public fund grants, non-governmental organizations, in particular, international. Among the problems characterizing the system of higher economics education in Ukraine is a relatively inefficient mechanism of state financing of the education system. Trends in increasing investment in education and their efficiency are global. Thus, in Germany, education costs account for about 5% of GDP, Great Britain, France - 6% of GDP, Italy - 4.3% of GDP, Greece - 4% of GDP, Japan - 3.4% of GDP, Ukraine - 5.3% GDP [5, p.202]. The sphere of higher education occupies a key role in the system of investment in education and science. There is a tendency to reduce the volume of

budget financing of the sphere of higher education until now, as a consequence, is the reduction of the state order for the training of specialists of different levels. This tendency of investing in higher educational institutions prompts groups of the latter to actively use extra-budgetary financing instruments budget programs and expansion of entrepreneurial activity of universities. Despite all the problems of investment activity, Ukraine is one of the record holders in terms of the number of citizens with higher education - more than 83% of the employment age.

Accelerating the processes of Euro-Atlantic integration can be successful only if there are fundamental and very rapid transformations in the system of higher economic education. The Strategy for Socio-Economic Development of Ukraine for the period 2004-2015 [6] defined the strategic directions of economic development: sustainable economic growth, innovative economic development, social reorientation of the economy, integration into the European Union, development of the knowledge economy. At the same time, we should note that the trend towards the development of the knowledge economy is mainly technocratic. The development of higher economics education in Ukraine have a significant slowdown and it can be explained by some factors: the economic crisis, the classical economic theories that consider the economic growth in the context of the four categories (land, labor, capital, technology), not paying attention to human capital. Obtaining economic knowledge through memorizing and repeating the received information, studying what has already been done, and not innovation and modeling the solution of emerging problems is a painful issue in quality assurance of higher education in general.

Despite the active implementation of the main provisions of the credit-module system in higher education institutions, most experts acknowledge that the level of knowledge of students in Ukraine has become much lower, but learning is more difficult, the most universities in Ukraine perceived the Bologna process in their own way, and therefore, used it in their own interests. In the current conditions of the implementation of European integration priorities of Ukraine arises the need for the interaction of education and science with the real economic space, set up of forms and mechanisms of relations with financial, social institutes in favor of solving new market problems - training highly skilled staff in accordance with the needs of the labor market, the implementation of research in modern production.

The main factors that contribute to the deterioration of the quality of education in Ukraine can be divide into internal (related to distorted perceptions and implementation higher educational establishments of the provisions of the credit-module system, which do not contribute to raising the level knowledge of students) and external (related to the state's influence on the education system). The internal factors can be attributed as following: initially, increase the amount of material allocated for self-learning. In fact, more than 50-60% of the material of the curriculum is given to self-study. Self-study work of students in the most universities of Ukraine, at the beliefs of many experts, was almost the main factor of decline the level of knowledge of students. It consists mainly of writing a syllabus, essays on the Internet, as according to the credit-module



system, the student's rating score is put on the basis of all the educational achievements and in particular has three components (modules) - lecture, practical and self-study. Given the fact that the assessment is average, the most important value is self-study module, because it is allocated the most academic hours of workload.

According to the accumulation system, scores and exams have lost their role, since the system of "automatic grade" known to the most familiar from the Soviet times was actually legalized, when the best students were presented with ratings without their presence in the exam. The discrepancy of the disciplines that are taught in Ukraine, the European, and also, the prospect of mutual deduction of educational achievements between different educational institutions both inside Ukraine and in Europe. Such measures should be supportive of the mobility of students between higher education institutions within the EU, simplification of student employment opportunities, increase quality of education, taking into account the requirements of time, including market economy and applied knowledge.

Ukraine has concluded numerous intergovernmental international agreements on the mutual recognition of education documents, degrees and academic titles. However, the number of universities of our country, which introduced joint programs and assign nationally recognized degrees in cooperation with higher education in other countries make up only 3% of the total number of Ukrainian higher education institutions [7].

Autonomy of higher educational institutions, as, for example, in EU and the USA, exist in Ukraine only on paper. In civilized countries the autonomy is determined primarily by the economic independence of institutions from the state, the competitive principles of the existence of a higher school, the combination of the basic principles of existence and the provision of higher education services. In Ukraine, the state serves as the customer of educational services and forms the standard of higher education.

The external factors can be attributed as following: first of all, low volume of financing from the state budget. Public funding of higher education and science in Ukraine is extremely unsatisfactory and does not meet the scale and norms of the laws of Ukraine "On Education" and "On Higher Education". The state loses its leading position on the level of education of citizens, decline the scope and level of the training of academic staff, considerably deteriorate the conditions for the creative work of scientists and teachers [8]. If in the state science accounts for less than 2% of GDP, destructive processes begin not only in science itself but also in the economy and society. For example, this figure is 3.5% in Israel, 2.75% in Japan, 2.05% in the United States[8]. Therefore, even 1,7% of the GDP stipulated by the Law of Ukraine "On Science and Scientific and Technical Activities" will not solve the problem.

The unsatisfactory state of research activity of the universities at the current stage is also one of the most important external factor. Nowadays the Ukrainian science, in particular, the science of higher education, is in a critical condition, which not only does not meet the needs of modern high-quality education, but also creates a real threat to the national security of the state.

Unfortunately, there is a low level of innovation education in Ukraine. According to the enormous losses in our science, and therefore in education, the country has little to

do on its own at the level of modern "hi-tech". Up to date, only the United States, Japan, some European and other wealthy states are capable of it. An adequate scientific infrastructure created per scientist accounts for 100-200 thousand dollars annually. Europe, as a task, says about an amount of 1 million euros. According to the Ukrainian scientific statistics, one scholar has about 2 thousand dollars annually [8]. Knowledge production is the main source of economic development. Thus, in Norway and Denmark, investment in the knowledge sector is 8.3% of GDP; in the USA - 5,7%, in India - 3,5%. Led behind the developed countries for investment in education, Ukraine reduces its competitiveness. Our country can become competitive only if the raw material economy changes to the knowledge economy. The country's budget is more than half dependent from the raw materials industry. Even in the UAE, such addiction fades; they return to the knowledge economy, which implies the presence of such a carrier of knowledge - talented scholars, which grow out of gifted children. The Emirates do not spare money to gifted children and their education (of course, free) at the best elite university of the World [9].

Thus, the primary task of educational policy in the field of economics is the achievement of the modern quality of education, its conformity to actual and perspective economic needs of the individual, society and the state. The share of the specialists who have received higher education in Ukraine in 2010 it was 17.4%, in 2011 it was 28.7%, and in 2018 it was 32.7%. The data indicate that it is about one third of the total graduates.

According to Forbes magazine, there are ten top professions in 2017, specialists involved in risk assessment, calculation of the probability of solving economic problems and making the best decisions. When drawing up the list was taken into account such factors as: annual income, working conditions, demand of the profession employers, stress levels. This list includes the professions of accountant and analyst. According to the Forbes, economics higher education remains one of the most prestigious and popular.

The prestige of higher economic education in Ukraine in comparison with other fields has been preserved due to the influence of the following factors: 1) the need for economists and managers has increased in Ukraine, who possessing new methods of management; 2) a change in the structure of the Ukrainian industry, an increase in the number of nonprofit profile in the field of trade, household services, entertainment and other created new working places, where the experts needed the very economic profile.

The negative tendency in Ukraine is to reduce the number of students in higher education institutions of the III-IV level of accreditation during the last two years due to the deterioration of the demographic situation, unstable political situation, military activity in the East of Ukraine, the desire of the alumnus to receive education abroad. Given the state of the Ukrainian higher education, a common type of Ukraine has the programs for the student exchanges and internships, teachers abroad, which is faster for us to import education services than their exports.

Conclusions. Strategic task of the state educational policy in Ukraine is a competitive existence of the Ukrainian education into the market of world educational services, deepening of international cooperation. Education is the basis of social, political, economic, spiritual and cultural

development of society. One of the important strategic tasks of higher educational institutions of Ukraine is integration into the European educational and scientific space. The quality of higher economics education depends on the

observance of modern world educational standards, adequate financing, favorable conditions for investors and the efficient use of all types of resources involved in the industry.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Babalola, J.D. Fundamentals of Economics of Education. Basic Text in Educational Planning. Ibadan, 2003.
2. Дутка Ганна Сучасний стан та перспективи розвитку економічної освіти в Україні //Zeszyty Naukowe PWSZ w Płocku. Nauki Ekonomiczne, 2017, Tom 25(8), С. 125 – 141.
3. Єщенко П.С. Сучасна економіка:навчальний посібник. Київ, 2005, 325с.
4. Огнівко Л.В. Професійна підготовка магістрів економічного профілю у вищих закладах США. URL: [http://www.nbu.gov.ua/portal/soc\\_gum/Znpkhist/2011\\_3/11olvnzs.pdf](http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/Znpkhist/2011_3/11olvnzs.pdf)
5. Доклад о развитии человека 2010. Реальное богатство народов: пути к развитию человека. М., 2010, С.202-203.
6. Стратегія соціально-економічного розвитку України на період 2004 – 2015.URL: <http://old.niss.gov/book>
7. Богачевська І., Карпенко М. Болонський процес в Україні: стан і проблеми реалізації. URL: <http://old.niss.gov.ua/Monitor/May08/09.htm>
8. Хайнацька Ю.Ю., Гордєєва Т.А. Аналіз фінансування видатків на освіту в Україні. URL: <http://intkonf.org/haynatska-yuyu-gordeeva-ta-analiz-finansuvannya-vidatkiv-na-osvitu-v-ukrayini>
9. Боголіб Т.М. Розвиток інноваційної економіки і елітна освіта. URL: <http://www.dissertlib.com>

#### REFERENCES

1. Babalola, J.D. Fundamentals of Economics of Education. Basic Text in Educational Planning. Ibadan, 2003.
2. Dutka Hanna Current Status and Prospects of Economic Education in Ukraine//Zeszyty Naukowe PWSZ w Płocku. Nauki Ekonomiczne, 2017, Tom 25(8), P. 125 – 141.
3. Yeshchenko P.S. Modern Economics: Textbook. Kyiv, 2005, 325p.
4. Ohnivko L.V. Professional training of Masters of economics in US universities.URL: [http://www.nbu.gov.ua/portal/soc\\_gum/Znpkhist/2011\\_3/11olvnzs.pdf](http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/Znpkhist/2011_3/11olvnzs.pdf)
5. Human Development Report 2010. The real wealth of peoples: the path to human development. М., 2010, p.202-203.
6. Strategy of socio-economic development of Ukraine for the period 2004 - 2015. URL: <http://old.niss.gov/book>
7. Bogachevskaya I., Karpenko M. Bologna process in Ukraine: the state and problems of realization. URL: <http://old.niss.gov.ua/Monitor/May08/09.htm>
8. Khaynatskaya Yu.Yu., Gordeeva T.A. Analysis of financing expenditures on education in Ukraine. URL: <http://intkonf.org/haynatska-yuyu-gordeeva-ta-analiz-finansuvannya-vidatkiv-na-osvitu-v-ukrayini>
9. Bogolyub T.M. Development of innovative economy and elite education. URL: <http://www.dissertlib.com>

## Розвиток творчих здібностей майбутніх лікарів у процесі формування ІТ-компетентності під час навчання медичній інформатиці

А. М. Добровольська

Івано-Франківський національний медичний університет, Івано-Франківськ, Україна  
Corresponding author. E-mail: anna68@meta.ua

Paper received 21.10.18; Accepted for publication 28.10.18.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2018-181VI75-03>

**Анотація.** У статті акцентовано увагу на понятті «творчі здібності» в контексті його використання в процесі формування інформаційно-технологічної компетентності (ІТ-компетентності) майбутніх лікарів під час навчання дисципліни природничо-наукової підготовки (ДПНП) «Медична інформатика» («МІ»). Доведено, що процес формування ІТ-компетентності майбутніх лікарів, який відбувається під час навчання ДПНП «МІ», зокрема і з використанням розроблених посібників, впливає на розвиток їх творчих здібностей.

**Ключові слова:** ІТ-компетентність, ранги, рівні, творчі здібності.

Одним з пріоритетних завдань сучасної вищої медичної освіти України є активізація творчого потенціалу майбутніх лікарів з метою забезпечення їх готовності до самостійної постановки проблем і вирішення завдань у майбутній професійній діяльності. Активізацію творчого потенціалу майбутніх фахівців у сучасних умовах функціонування закладів вищої медичної освіти доцільно здійснювати перш за все через формування їх творчого мислення в процесі навчання з використанням інформаційних засобів і технологій.

Беручи до уваги те, що творчість доцільно розглядати як практичну чи теоретичну діяльність особистості, в підсумку якої одержуються нові результати, досліджуючи, ми дотримувались думки, що під час навчання дисципліни природничо-наукової підготовки (ДПНП) «Медична інформатика» («МІ») процес формування інформаційно-технологічної компетентності (ІТ-компетентності) майбутніх лікарів можна вважати творчістю.

До навчальної творчості майбутніх лікарів у процесі формування ІТ-компетентності можна віднести засвоєння нових знань, виконання нових професійно спрямованих завдань, а також майже всі види діяльності під час навчання ДПНП «МІ» [6]. Дослухаючись до О. Матюшкіна, ми пересвідчилися у тому, що, проявляючи творчість у процесі формування ІТ-компетентності під час навчання зазначеній ДПНП, майбутні фахівці аналізують завдання, котрі вирішуються, здійснюють пошук нового принципу дій і реалізують його, а також перевіряють правильність рішення [10].

Формуючи ІТ-компетентність під час навчання ДПНП «МІ», майбутні лікарі розвивають творчі здатності або набувають творчих умінь:

- виокремлювати проблему з метою вирішення навчального чи професійно спрямованого завдання, володіючи знаннями і практичними навичками;
- застосовувати знання і навички, набуті під час вирішення одного навчального чи професійно спрямованого завдання, для вирішення інших завдань;
- сприймати сформульовані навчальні чи професійно спрямовані завдання в цілому, без дроблення їх на частини;
- вибирати оптимальну альтернативу для вирішення навчального чи професійно спрямованого завдання з кількох можливих;

– гнучко мислити, володіючи доброю пам'яттю і використовуючи набуту інформацію в потрібний момент часу з метою вирішення навчального чи професійно спрямованого завдання;

– адаптувати сприйняті відомості в наявних системах знань;

– виокремлювати необхідні інформаційні обсяги з множини можливих їх варіантів;

– діяти в нестандартних ситуаціях, активізуючи творчі здібності;

– реалізовувати творчий потенціал, тобто легко генерувати ідеї, володіючи творчою уявою.

Здійснюючи дослідження, ми зважали на те, що основою навчальної творчості, яка має місце в процесі формування ІТ-компетентності, є самі майбутні фахівці, котрі вивчають ДПНП «МІ», бо процес творчості неможливий без суб'єктів творчості – творчих особистостей. Це твердження не суперечить думці С. Сисоевої про те, що *творча особистість* – це, з одного боку, суб'єкт творчих соціальних відносин і свідомої творчої діяльності, а з іншого – причина творчої діяльності та соціально-творчих значущих дій, що здійснюються в певному соціальному середовищі [14]. Вона також вважає, що *творча особистість* – це індивід, який володіє високим рівнем знань і має творчі здібності, тобто індивідуально-психологічні здібності людини, що відповідають вимогам творчої діяльності і є умовою її успішного виконання [12].

На нашу думку, творчі здібності, які розвиваються в майбутніх фахівців під час навчання ДПНП «МІ», можна вважати інтегративними, динамічними особистісними утвореннями, котрі формуються на основі творчих задатків суб'єктів освітнього процесу, спонукають їх до постійного творчого пошуку та оволодіння творчими вміннями, а також визначають успішність виконання ними професійно спрямованих завдань творчого характеру за умови формування ІТ-компетентності.

Варто зазначити, що в межах нашого дослідження активізація творчого потенціалу майбутніх лікарів і розвиток їх творчих здібностей у процесі формування ІТ-компетентності відбувались за рахунок різних методів, форм, засобів організації і реалізації процесу навчання ДПНП «МІ». Тому в Івано-Франківському національному медичному університеті (ІФНМУ) з

метою навчання майбутніх фахівців ДПНП «МІ» використовуються розроблені посібники «Медична інформатика. Практикум», «Медична інформатика. Тестові завдання», котрі є авторськими розробками і складовими відповідних навчально-методичних комплексів. Основу цих посібників складають завдання I-III рівнів практично-спрямованого змісту і пошуково-творчого характеру [3], виконання яких відбувається під час практичних занять, розрахунково-графічних і контрольних робіт, а також індивідуальних самостійних і навчально-дослідницьких робіт. Серед цих завдань особливе місце займають завдання III рівня, які досить часто є міжпредметними і виконуються з використанням інтегрованих знань та інформаційно-комунікаційних технологій.

Феномен творчих здібностей різнобічно досліджували Д. Богоявленська, Є. Ільїн, А. Лук, І. Малахова, О. Музика, Я. Пономарьов, С. Сисоєва, О. Туриніна, J. Guilford [1; 4; 7; 9; 11-13; 16; 17] та інші. Він також був предметом наукових пошуків для М. Кашапова, В. Макаренка, Р. Слухенської [5; 8; 15] та інших науковців, котрі досліджували процес вищої освіти майбутніх лікарів. Але, незважаючи на достатньо об'ємний науковий доробок щодо цього феномену, питання розвитку творчих здібностей майбутніх лікарів, у яких формується ІТ-компетентності під час навчання ДПНП «МІ», ґрунтовно не вивчалось.

**Метою дослідження** було оцінювання в межах запропонованої методики рівнів творчих здібностей майбутніх лікарів [3], що розвиваються в процесі формування їх ІТ-компетентності під час навчання ДПНП «МІ», котре передбачало:

– проведення в межах запропонованої методики анкетного опитування суб'єктів освітнього процесу за

сформульованими запитаннями та оцінювання його результатів за визначеним алгоритмом [3] з використанням відповідних статистичних методів;

– з'ясування наявності впливу на розвиток творчих здібностей майбутніх фахівців процесу формування ІТ-компетентності під час навчання зазначеній ДПНП, зокрема і з використанням розроблених посібників.

Дослідженню передувало створення анкети, яка містить 14 запитань [3]. Формулюючи запитання для анкетного опитування, автор зважав на те, що, розвиваючи творчі здібності в процесі формування ІТ-компетентності під час навчання ДПНП «МІ», майбутні лікарі відрізняються не тільки за розвитком інтелекту, але й за особистісними якостями, а саме за наполегливістю у виконанні завдань, за активністю, за організаторськими здібностями, за вмінням захищати отримані результати [14]. Окрім того, вибір запитань визначався особистим досвідом автора.

Дослідження супроводжувалось використанням таких загальнотеоретичних і конкретно-педагогічних теоретичних методів як аналіз, синтез, порівняння і зіставлення, конкретизація, систематизація, узагальнення, а також методів математичної статистики для оцінювання одержаних даних.

У дослідженні серед суб'єктів освітнього процесу Івано-Франківського національного медичного університету (ІФНМУ) взяли участь 150 осіб (I група – 78 осіб, II група – 72 особи), які навчались на II курсі медичного факультету за спеціальністю 222 «Медицина» (2017-2018 навчальний рік) і перебували в певних умовах (табл. 1). Воно тривало протягом одного семестру в обсязі 2-х модулів (105 годин) у межах навчання ДПНП «МІ» на базі кафедри медичної інформатики, медичної і біологічної фізики ІФНМУ.

**Таблиця 1.** Умови дослідження, в яких перебували особи, котрі вивчали ДПНП «МІ»

Група	Умови
I група	– у процесі навчання розроблені посібники «Медична інформатика. Практикум», «Медична інформатика. Тестові завдання» використовувались фрагментарно або нерегулярно
II група	– у процесі навчання постійно використовувались розроблені посібники «Медична інформатика. Практикум», «Медична інформатика. Тестові завдання»

З усіма учасниками дослідження було проведено анкетне опитування за сформульованими запитаннями [3] і отримані певні результати (табл. 2). Варто зазначити, що перший раз опитування проводилось по завершенню вивчення Модуля 1 ДПНП «МІ» (контрольна група – КГ), а другий – по завершенню вивчення цієї ДПНП в цілому (експериментальна група – ЕГ).

За результатами анкетного опитування можна стверджувати, що його учасники відповідали на сформульовані запитання обдумано і вмотивовано, а самі результати заслуговують на довіру, бо з ймовірністю помилки першого роду  $\alpha = 0,05$  (рівень значущості) можна стверджувати, що між сумами балів ( $S_6$ ), набраних суб'єктами освітнього процесу вибіркового сукупностей КГ і ЕГ, існує достовірний додатний лінійний кореляційний зв'язок ( $|r| \geq r^*$ ,  $r > 0$ ,  $|t| > t^*$  у табл. 3).

Для того, щоб з'ясувати, чи має місце під час навчання зазначеній ДПНП вплив процесу формування ІТ-компетентності майбутніх лікарів на розвиток їх

творчих здібностей, за результатами анкетного опитування статистично була перевірена гіпотеза про рівність центрів розподілу двох незалежних нормальних сукупностей (КГ і ЕГ за результатами анкетного опитування).

Критерій перевірки цієї гіпотези був обраний, зважаючи на те, що дисперсії сукупностей рівні або не рівні (табл. 4).

Аналізуючи результати статистичної перевірки сформульованої гіпотези, можна стверджувати, що процес формування ІТ-компетентності майбутніх лікарів, який відбувається під час навчання ДПНП «МІ», впливає на розвиток їх творчих здібностей ( $|t| > t^*$  – центри розподілу зміщені, табл. 4).

За результатами анкетного опитування було встановлено, що в процесі формування ІТ-компетентності під час навчання ДПНП «МІ» має місце достатньо виражена позитивна динаміка зміни рівнів творчих здібностей [3] учасників дослідження (низький рівень зменшився на 14,00 %, задовільний – на 3,33 %, сере-

дній рівень збільшився на 12,00 %, а високий – на 5,33 % та їх якості (збільшилась на 17,33 %) (табл. 5).

**Таблиця 2.** Результати анкетного опитування і висновки щодо рівня творчих здібностей для кожного з учасників дослідження (n = 150)

№ з/п	I група (n = 78)		Рівень (висновок)	I група (n = 78)		Рівень (висновок)	II група (n = 72)		Рівень (висновок)	II група (n = 72)		Рівень (висновок)
	S <sub>6</sub>			S <sub>6</sub>			S <sub>6</sub>			S <sub>6</sub>		
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ		
1-2.	28	43	H→C	45	48	C→C	43	43	C→C	40	48	3→C
3-4.	42	45	C→C	36	37	3→3	38	40	3→3	30	33	H→H
5-6.	35	44	3→C	47	44	C→C	42	40	C→3	23	25	H→H
7-8.	45	48	C→C	45	53	C→B	40	42	3→C	34	44	3→C
9-10.	34	39	3→3	46	51	C→B	28	51	H→B	27	43	H→C
11-12.	45	52	C→B	40	41	3→3	19	47	H→C	41	40	3→3
13-14.	42	41	C→3	34	38	3→3	37	43	3→C	28	39	H→3
15-16.	40	38	3→3	29	33	H→H	25	44	H→C	35	46	3→C
17-18.	39	45	3→C	39	41	3→3	28	30	H→H	43	39	C→3
19-20.	34	33	3→H	40	38	3→3	35	39	3→3	38	48	3→C
21-22.	35	49	3→C	33	37	H→3	56	56	B→B	56	53	B→B
23-24.	31	34	H→3	24	29	H→H	37	44	3→C	55	53	B→B
25-26.	47	50	C→C	31	36	H→3	42	45	C→C	28	37	H→3
27-28.	34	40	3→3	37	40	3→3	41	45	3→C	42	42	C→C
29-30.	33	37	H→3	39	41	3→3	40	38	3→H	37	39	3→3
31-32.	39	40	3→3	31	33	H→H	40	47	3→C	40	47	3→C
33-34.	42	37	C→3	32	35	H→3	42	44	C→C	44	46	C→C
35-36.	44	46	C→C	47	50	C→C	44	47	C→C	32	34	H→3
37-38.	30	31	H→H	34	45	3→C	46	48	C→C	26	26	H→H
39-40.	32	34	H→3	31	36	H→3	46	46	C→C	41	41	3→3
41-42.	39	35	3→3	27	30	H→H	44	47	C→C	37	47	3→C
43-44.	44	46	C→C	38	46	3→C	37	41	3→3	44	44	C→C
45-46.	29	42	H→C	42	45	C→C	40	51	3→B	37	46	3→C
47-48.	20	29	H→H	37	38	3→3	41	46	3→C	35	44	3→C
49-50.	18	26	H→H	27	30	H→H	40	41	3→3	49	51	C→B
51-52.	36	37	3→3	27	32	H→H	37	48	3→C	43	44	C→C
53-54.	40	41	3→3	37	40	3→3	46	48	C→C	47	51	C→B
55-56.	37	38	3→3	44	41	C→3	32	39	H→3	38	42	3→C
57-58.	34	39	3→3	26	28	H→H	31	41	H→3	34	41	3→3
59-60.	34	41	3→3	34	42	3→C	27	35	H→3	47	43	C→C
61-62.	45	47	C→C	34	39	3→3	40	41	3→3	38	41	3→3
63-64.	36	39	3→3	34	39	3→3	35	35	3→3	41	41	3→3
65-66.	47	51	C→B	36	44	3→C	33	36	H→3	36	40	3→3
67-68.	34	37	3→3	34	43	3→C	33	39	H→3	43	41	C→3
69-70.	47	47	C→C	33	36	H→3	29	33	H→H	36	41	3→3
71-72.	34	40	3→3	41	44	3→C	42	40	C→3	35	42	3→C
73-74.	40	42	3→C	34	38	3→3						
75-76.	35	39	3→3	45	47	C→C						
77-78.	49	40	C→3	41	41	3→3						

**Таблиця 3.** Результати кореляційного аналізу, а також оцінювання наявності і достовірності лінійного кореляційного зв'язку (за результатами анкетного опитування S<sub>6</sub>)

Критерії і висновки	I група (n = 78)	II група (n = 72)	n = 150
r	0,803	0,625	0,715
r*	0,223	0,232	0,160
Висновок	r  ≥ r*, наявний достовірний кореляційний зв'язок		
t	11,757	6,908	12,432
t*	1,992	1,994	1,976
Висновок	t  > t*, наявний лінійний кореляційний зв'язок		

**Таблиця 4.** Результати статистичної перевірки гіпотез

(за результатами анкетного опитування S<sub>6</sub>)

Критерії і висновки	I група (n = 78)	II група (n = 72)	n = 150
f	1,211	1,583	1,341
f*	1,458	1,481	1,310
Висновок	f < f*, дисперсії сукупностей рівні		f > f*, дисперсії сукупностей не рівні
t	3,455	4,132	5,323
t*	1,975	1,978	1,968
Висновок	t  > t*, центри розподілу зміщені		

**Таблиця 5.** Динаміка зміни рівнів творчих здібностей майбутніх лікарів та їх якості в процесі формування ІТ-компетентності під час навчання ДПНП «МІ» (n = 150), %

Рівень творчих здібностей	КГ	ЕГ	Різниця	Зміна якості рівнів творчих здібностей (середній і високий рівні)
низький	24,67	10,67	- 14,00	+ 17,33
задовільний	47,33	44,00	- 3,33	
середній	26,00	38,00	+ 12,00	
високий	2,00	7,33	+ 5,33	

Було встановлено, що більшої позитивної динаміки зміни рівнів творчих здібностей у процесі формування ІТ-компетентності досягли учасники дослідження II групи (низький рівень зменшився на 16,67 %, задовільний – на 8,33 %, середній рівень збільшився на

19,45 %, а високий – на 5,55 %, табл. 6) у порівнянні з учасниками дослідження I групи (низький рівень зменшився на 11,54 %, задовільний рівень збільшився на 1,28 %, середній – на 5,13 %, а високий – на 5,13 %, табл. 6).

**Таблиця 6.** Динаміка зміни рівнів творчих здібностей майбутніх лікарів та їх якості в процесі формування ІТ-компетентності під час навчання ДПНП «МІ», %

Рівень творчих здібностей	I група (n = 78)			II група (n = 72)		
	КГ	ЕГ	різниця	КГ	ЕГ	різниця
низький	25,64	14,10	- 11,54	23,61	6,94	- 16,67
задовільний	48,72	50,00	+ 1,28	45,83	37,50	- 8,33
середній	25,64	30,77	+ 5,13	26,39	45,84	+ 19,45
високий	0,00	5,13	+ 5,13	4,17	9,72	+ 5,55
Якість (середній і високий рівні)	25,64	35,90	+ 10,26	30,56	55,56	+ 25,00

Можна стверджувати (табл. 6), що для суб'єктів освітнього процесу II групи зміна якості рівнів їх творчих здібностей у процесі формування ІТ-компетентності була максимальною (збільшилась на 25,00 % до 55,56 %), а для суб'єктів освітнього процесу I групи – мінімальною (збільшилась на 10,26 % до

35,90 %). На нашу думку, постійне використання під час навчання ДПНП «МІ» розроблених посібників учасниками дослідження II групи забезпечило більш ефективне формування їх ІТ-компетентності [2], що максимально сприяло розвитку в майбутніх лікарів їх творчих здібностей.

**Таблиця 7.** Результати кореляційного аналізу, а також оцінювання наявності і достовірності лінійного кореляційного зв'язку (за кількостями відповідей на анкетні запитання)

Критерії і висновки	I група (n = 78)		II група (n = 72)		n = 150	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
r	- 0,723	- 0,750	- 0,731	- 0,713	- 0,806	- 0,730
r*	0,532					
Висновок	r  ≥ r*, наявний достовірний кореляційний зв'язок					
t	- 3,620	- 3,926	- 3,710	- 3,527	- 4,724	- 3,705
t*	2,179					
Висновок	t  > t*, наявний лінійний кореляційний зв'язок					

Також за результатами анкетного опитування був отриманий висновок, що його учасники відповідали

на сформульовані запитання обдуманно і вмотивовано, а самі результати заслуговують на довіру, бо між

кількостями позитивних відповідей (оцінювались у 4 бали) і кількостями негативних відповідей (оцінювались в 1 бал), які дали суб'єкти освітнього процесу (вибіркові сукупності *КГ* і *ЕГ*), існує достовірний

від'ємний лінійний кореляційний зв'язок ( $|r| \geq r^*$ ,  $r < 0$ ,  $|t| > t^*$  у табл. 7). Зазначимо, що це твердження має місце з ймовірністю помилки першого роду  $\alpha = 0,05$ .

**Таблиця 8.** Ранги запитань за кількостями позитивних відповідей (%) на них, даних майбутніми лікарями під час анкетного опитування

№ з/п	Анкетне запитання	Групи ІФНМУ	
		I група (n = 78)	II група (n = 72)
1.	Чи подобається Вам формувати ІТ-компетентність під час навчання ДПНП «МІ» в контексті її використання в майбутній професійній діяльності?	1	1
2.	Як часто Ви доводите до логічного завершення вирішення завдань у межах формування ІТ-компетентності під час навчання ДПНП «МІ»?	2	5
3.	Чи можете Ви після закінчення заняття, під час якого відбувалось формування ІТ-компетентності за умови навчання ДПНП «МІ», пригадати все, про що йшлося на ньому?	10	5
4.	Чи виникає у Вас бажання досягати досконалості, вирішуючи складні завдання в межах формування ІТ-компетентності під час навчання ДПНП «МІ»?	4	5
5.	Чи виникає у Вас бажання вирішувати в процесі формування ІТ-компетентності під час навчання ДПНП «МІ» невідомі завдання?	9	8
6.	Якщо під час навчання ДПНП «МІ» Вам подобається формувати ІТ-компетентність, то чи хочете знати всі особливості такого процесу?	10	11
7.	Чи висловлюєте Ви різноманітні ідеї в процесі формування ІТ-компетентності під час навчання ДПНП «МІ»?	14	12
8.	Чи реалізуються ідеї, висловлені Вами, в процесі формування ІТ-компетентності під час навчання ДПНП «МІ»?	13	14
9.	Чи буває у Вас оптимістичний настрій за умови формування ІТ-компетентності під час навчання ДПНП «МІ»?	5	9
10.	Чи сприяє Ваша комунікабельність вирішенню важливих проблем, які виникають у процесі формування ІТ-компетентності під час навчання ДПНП «МІ»?	5	3
11.	Чи доводиться Вам висловлювати критичні судження в процесі формування ІТ-компетентності під час навчання ДПНП «МІ»?	5	13
12.	Чи доводиться Вам у процесі формування ІТ-компетентності під час навчання ДПНП «МІ» виконувати неочікувані і принципово нові дії?	5	10
13.	Чи думаєте Ви про набуття ІТ-компетентності, якщо процес її формування під час навчання ДПНП «МІ» захоплює Вас?	2	3
14.	Чи будете Ви продовжувати формувати особисту ІТ-компетентність після завершення навчання ДПНП «МІ»?	12	2

Порівнюючи значення рангів (табл. 8), присвоєних анкетним запитанням за кількостями позитивних відповідей (%) на них, варто зазначити, що фрагментарне чи регулярне використання майбутніми лікарями розроблених посібників (I і II групи відповідно) з метою навчання ДПНП «МІ» суттєво впливає на розви-

ток їх творчих здібностей у процесі формування ІТ-компетентності.

Отже, можна стверджувати, що процес формування ІТ-компетентності майбутніх лікарів забезпечує розвиток їх творчих здібностей, якість якого значною мірою залежить від використання розроблених посібників під час навчання ДПНП «МІ».

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Боговяленская Д. Б. *Психология творческих способностей*. Москва: Академия, 2002. 320 с.
2. Добровольська А. М. Використання посібників у процесі навчання майбутніх лікарів і провізорів дисциплінам природничо-наукової підготовки. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2016. № 50-51. С. 129-141.
3. Добровольська А. М. Розвиток творчих здібностей майбутніх лікарів і провізорів у процесі формування ІТ-компетентності. *Молодий вчений*. 2017. № 1. С. 393-401.
4. Ильин Е. П. *Психология творчества, креативности, одаренности*. Санкт-Петербург: Питер, 2009. 434 с.
5. Кашапов М. М. Солодчук О. Н. Креативность студентов-медиков в процессе обучения. *Человеческий фактор: Социальный психолог*. 2016. № 1 (31). С. 415-422.
6. Коваленко Т. М. Творчість і креативність – риси майбутніх фахівців у вищій економічній освіті. *Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка*. 2009. № 3/2 (27). С. 35-41.
7. Лук А. Н. *Психология творчества*. Москва: Академия, 2008. 336 с.
8. Макаренко В. І., Макаренко О. В., Макаренко К. С. Формування творчої компетентності майбутніх лікарів на заняттях з біофізики. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. № 3 (47). С. 397-405.
9. Малахова И. А. *Развитие креативности личности в социокультурной сфере: педагогический аспект*. Минск: БГУ культуры и искусств, 2006. 327 с.
10. Матюшкин А. М. *Мышление, обучение, творчество*. Москва: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2003. 720 с.
11. Музика О. Л., Загурська І. С. *Самооцінка і розвиток творчих здібностей*. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. 144 с.
12. *Педагогічні технології у неперервній професійній освіті / За ред. С. О. Сисоєвої*. Київ: ВІПОЛ, 2001. 502 с.
13. Пономарев Я. А. *Психология творчества и педагогика*. Москва: Педагогика, 1976. 280 с.
14. Сисоєва С. О. *Основи педагогічної творчості*. Київ: Міленіум, 2006. 344 с.

15. Слукхенська Р. В. *Формування творчого потенціалу майбутніх лікарів у процесі професійної підготовки*: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Запоріжжя, 2016. 263 с.
16. Туриніна О. Л. *Психологія творчості*. Київ: МАУП, 2007. 160 с.
17. Guilford J. P. Factors that aid and hinder creativity. In J. C. Gown, G. D. Demos, & E. P. Torrance (eds.), *Creativity: Its education implications*. New York: John Wiley and Sons, Inc., 1967. P. 106-123.

#### REFERENCES

1. Bogoiavlenskaia D. B. *Psychology of creative abilities*. Moscow: Akademiia, 2002. 320 p.
2. Dobrovolska A. M. The use of manuals in the process of teaching of future doctors and pharmacists the disciplines of naturally scientific preparation. *Problemy inzhenerno-pedahohichnoi osvity*. 2016. # 50-51. P. 129-141.
3. Dobrovolska A. M. The development of the creative capabilities of future doctors and pharmacists in the process of formation of the IT competence. *Molodyi vchenyi*. 2017. # 1. P. 393-401.
4. Ilin E. P. *Psychology of creation, creativity, talent*. Saint Peterburg: Piter, 2009. 434 p.
5. Kashapov M. M. Solodchuk O. N. The creativity of medical students in the learning process. *Chelovecheskii faktor: Sotsialnyi psikholog*. 2016. # 1 (31). P. 415-422.
6. Kovalenko T. M. Creation and creativity is features of future specialists in higher economic education. *Visnyk NTUU «KPI». Filosofiia. Psykholohiia. Pedahohika*. 2009. # 3(27)/2. P. 35-41.
7. Luk A. N. *Psychology of creativity*. Moscow: Akademiia, 2008. 336 p.
8. Makarenko V. I., Makarenko O. V., Makarenko K. S. Formation of creative competence of future medical students in the classes of biophysics. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii*. 2015. # 3 (47). P. 397-405.
9. Malakhova I. A. *Development of personality creativity in the socio-cultural sphere: pedagogical aspect*. Minsk: BGU kultury i iskusstv, 2006. 327 p.
10. Matiushkin A. M. *Thinking, learning, creativity*. Moscow: MPSI; Voronezh: MODEK, 2003. 720 p.
11. Muzyka O. L., Zahurska I. S. *Self-esteem and development of creative abilities*. Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka, 2007. 144 p.
12. *Pedagogical technologies in continuous education* / Sysoieva S. O. (ed.). Kiev: VIPOL, 2001. 502 p.
13. Ponomarev Ia. A. *Psychology of creativity and pedagogy*. Moscow: Pedagogika, 1976. 280 p.
14. Sysoieva S. O. *Fundamentals of pedagogical creativity*. Kiev: Milenium, 2006. 344 p.
15. Slukhenska R. V. *Formation of creative potential of future doctors in the process of professional training: Candidate's thesis*. Zaporizhzhia, 2016. 263 p.
16. Turynina O. L. *Psychology of creativity*. Kiev: MAUP, 2007. 160 p.

#### Development of the creative capabilities of future doctors in the process of formation of the IT competence during teaching medical informatics

A. M. Dobrovolska

**Abstract.** In the article, attention has been focused on the concept of "creative capabilities" in the context of its use in the process of formation of the information technology competence (the IT competence) of future doctors during teaching the discipline of naturally scientific preparation "Medical Informatics" ("MI"). It has been proved that the process of formation of the IT competence of future doctors that occurs during teaching the discipline of naturally scientific preparation "MI", including the use of the developed manuals, affects the development of their creative capabilities.

**Keywords:** IT competence, ranks, levels, creative capabilities.



## Algorithm of creating an educational video film from the cycle “Clinical immunology and allergology”

K. Y. Gashynova, V. V. Rodionova, V. V. Dmitrichenko, O. S. Khmel, O. M. Kovalenko

Department of Occupational Diseases and Clinical Immunology  
State establishment "Dnipropetrovsk Medical Academy of Health Ministry of Ukraine", Dnipro  
\*Corresponding author. E-mail: heless1990@gmail.com

Paper received 20.10.18; Accepted for publication 26.10.18.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2018-181VI75-04>

**Abstract.** The purpose was to create an educational video film from the topic "Immunopathogenesis of allergic asthma". Materials and methods: For creation an animated video film we used Google scholar, program Audacity 2.1.0., licensed versions of Easy Paint Tool SAI, Photoshop CC 2017, Vegas Pro version 13.0 (64.0). The creation of the videofilm included searching for literature on the subject, writing a script, audio recording of the text, preparing graphic images, animation and combining small records into a holistic film with final rendering. Total duration of videofilm was 4 min 49 sec. The term of creating the film was about 1 month. Conclusions: Video films are an important additional material of the educational process, which makes it easier for students to understand the subject and manage with the high-quality educational material. Directly on the basis of the department it is possible to create educational video films independently with the necessary software and working skills. Creating a video film is a lengthy process that takes a certain amount of time and can limit the amount of product created.

**Keywords:** educational video film, clinical immunology and allergology, asthma.

**Relevance:** The high rates of development of medical science pose a difficult task for a medical student to find relevant and reliable information to prepare for classroom and extracurricular classes [1]. At the same time, the cycle of clinical immunology and allergology is quite complex and requires the assimilation of a large amount of new information in a short period of time. The teachers are faced with the problem of providing not only a general idea of the subject, but also to interest the student, to encourage him to prepare himself for sufficiently deep knowledge [2]. Students need to use a large number of information sources, but not always only text files can help the student to understand the whole range of immunological processes and their features.

There is a functional asymmetry of the hemispheres of the human brain, it is impossible not to take into account in the learning process [3]. It is proved that in different hemispheres different functions [3]. The right hemisphere is “responsible” for figurative thinking, for holistic perception, for the perception of spatial forms, and the left one for language, logic, work with signs [3]. In the absolute majority of people, the right hemisphere is included in the work upon acquaintance with new information [3]. Therefore, for the successful development of knowledge,

it is advisable to strengthen the visual-figurative component of the material, which is presented as a counterweight (in some cases) or a “support” of the abstract logical component is necessary [3]. Therefore, there will be a demand for methods that use figurative thinking of a student [3].

**Purpose:** to create an educational video film from the topic "Immunopathogenesis of allergic asthma".

**Materials and methods:** The creation of the video film included searching for literature on the subject, writing a script, audio recording of the text, preparing graphic images, animation and combining small records into a holistic film with final rendering. The search for literature was done using Google scholar. Audio recording of the text was done with help of the free program Audacity 2.1.0. Images were created using the Easy Paint Tool SAI, version 1.1.0, license number 01011131954, frame-by-frame animation of images was done using Photoshop CC 2017, license number 2017.1.1 20170425.r.252 2017/04/25: 23: 00: 00 CL 1113967, combining video clips into a holistic film and final rendering was done in the Vegas Pro version 13.0 (64.0) license number 1TR-B604-L3BC-J0H5.

**Results and discussion:**

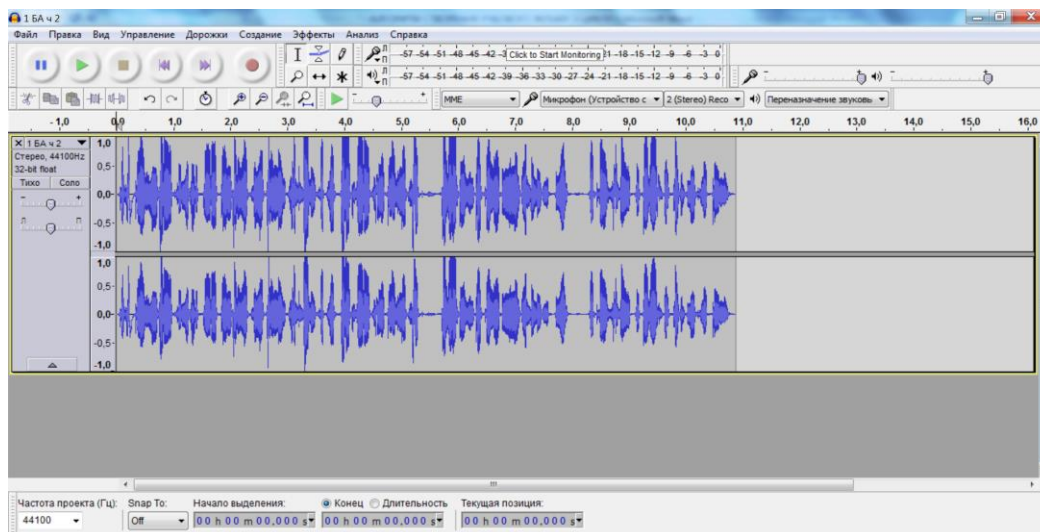


Fig. 1– the general view of the audio recording sentence after processing in the program Audacity 2.1.0

The film was based on a script. In order to write the script, 37 sources of literature, both English and Ukrainian, were analyzed, on the basis of which scriptwriting was created. The text was read in one sentence and recorded using the Audacity program. Then in this program the signal was normalized, noise cancellation, volume increase and final recording of audio were held (Pic. 1).

Next, in the Photoshop CC 2017 program a pre-created PSD image file with painted cells and a back background was opened. All images were schematic, they were ac-

companied by inscriptions for better assimilation of information. Each moving element was depicted on a separate layer. For the purpose of better visual perception, important objects such as cells and cytokines had a more vivid color, and the background was more monochromatic and calmer. The location of objects was carried out according to the composite rule of thirds. The image size was 2400 pixels at 3200 pixels, that is, the standard aspect ratio of 3 \* 4, a resolution of 300 dpi. (Pic. 2).

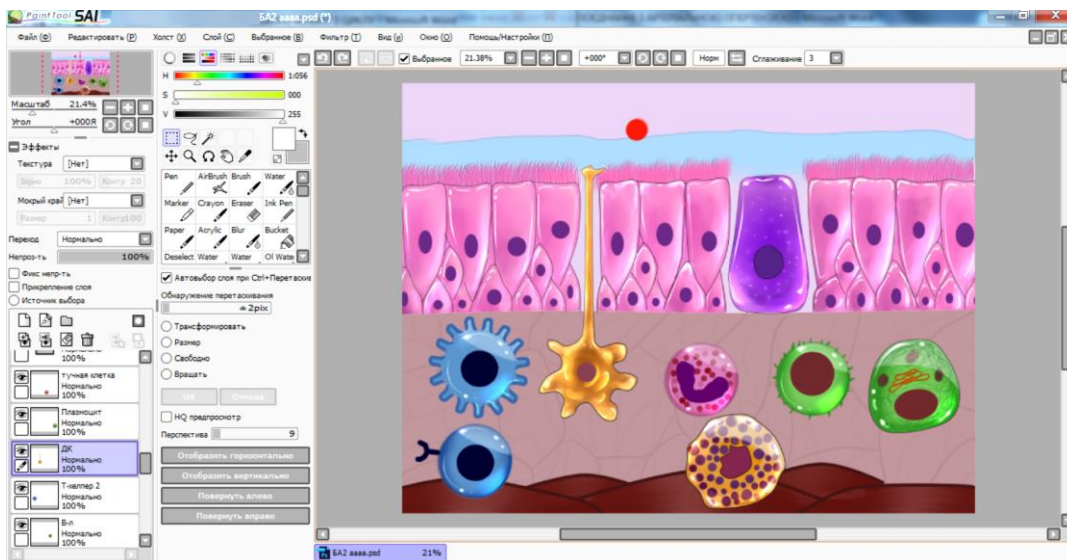


Fig. 2 – General view of the graphic file in Easy Paint Tool SAI 1.1.0

With help of frame-by-frame animation, the Photoshop CC 2017 program was created movement of objects and then frames were synchronizing with text. First, the keyframes were created by enabling or disabling a specif-

ic layer, then adding intermediate frames to synchronize and smooth motion of the animated objects. The frame length was 0.1 s. (Pic. 3).

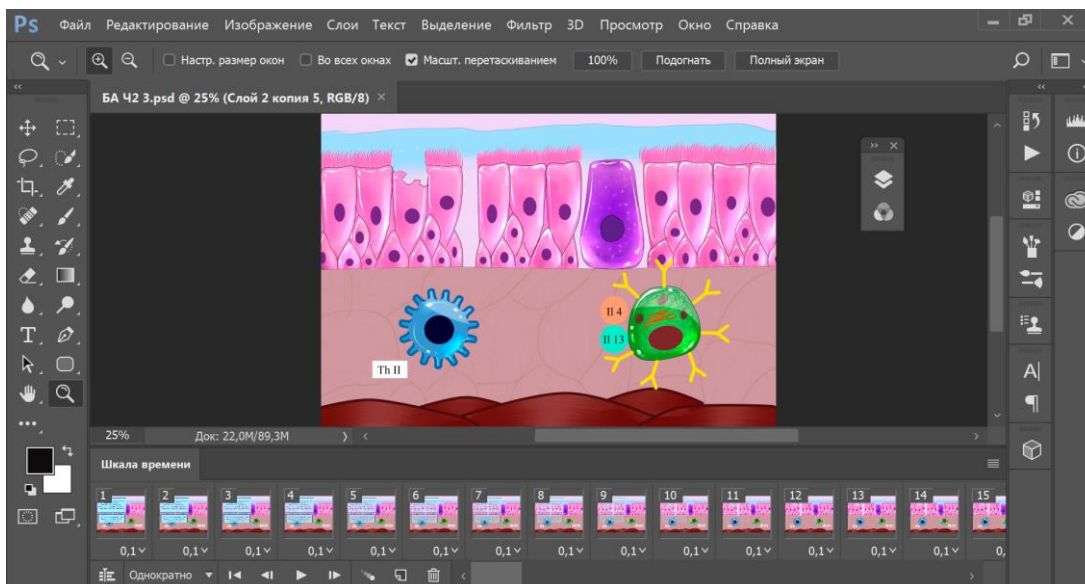


Fig. 3 – General view of a frame-by-frame animation graphic in Photoshop CC 2017

Next, using the "Convert In Video Time Scale" feature, the animated picture was converted into a video clip to

which audio text was added and the final synchronization took place (Pic. 4).

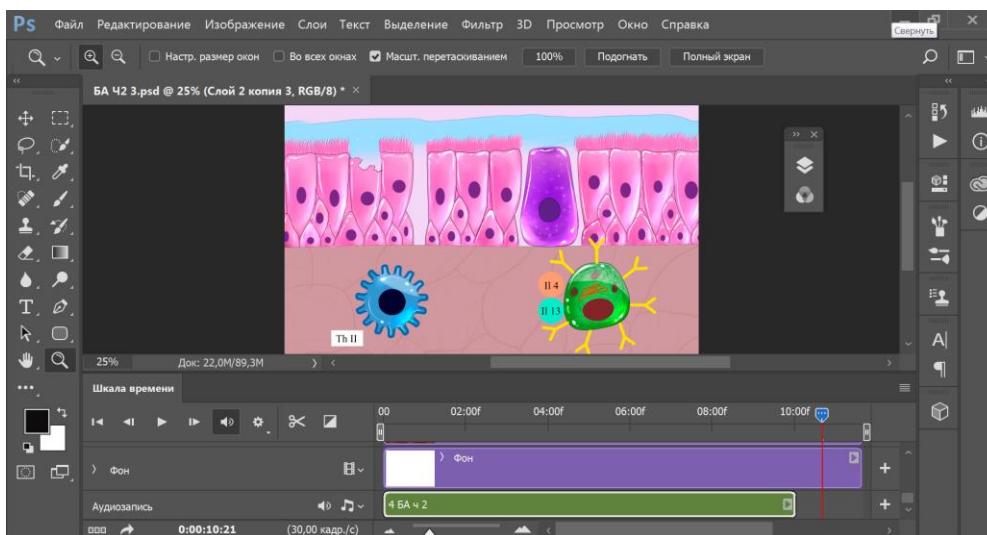


Fig. 4 – Adding audio to a graphic file converted to a video clip in Photoshop CC 2017

Saving the video file was done using the sequence of commands: File - Export - Export video - Save. The file was saved in mp4 format, the image size was 1200 \* 1600 pixels, with a frame rate of 30 fps (Pic. 5).

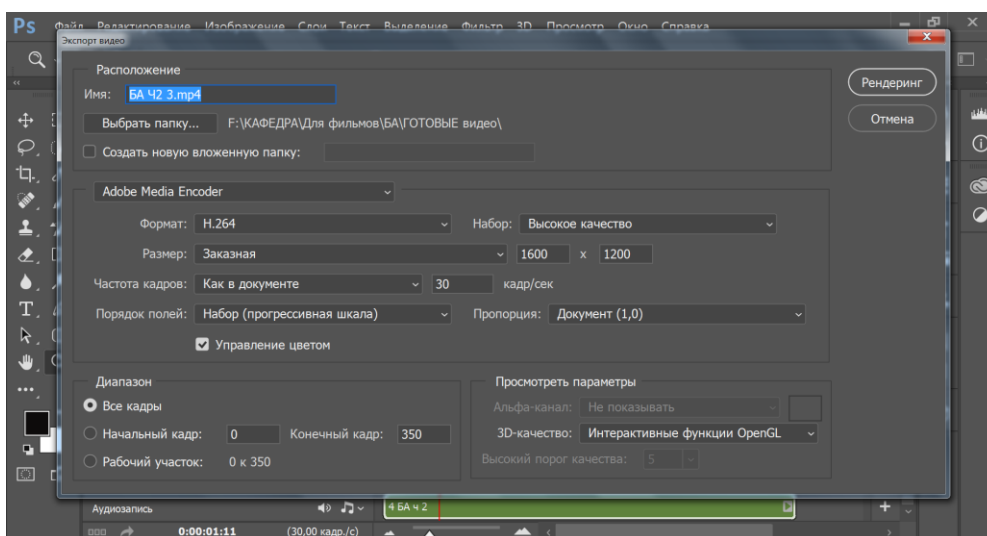


Fig. 5 – Saving video clip in Photoshop CC 2017

A series of video clips, a total of 25 records, lasting from 3 seconds to 32 seconds, were sequentially opened in the Vegas Pro version 13.0, followed by a final review of the file, file fix, and final rendering. Total video duration was 04 min 49 sec (Pic. 6).

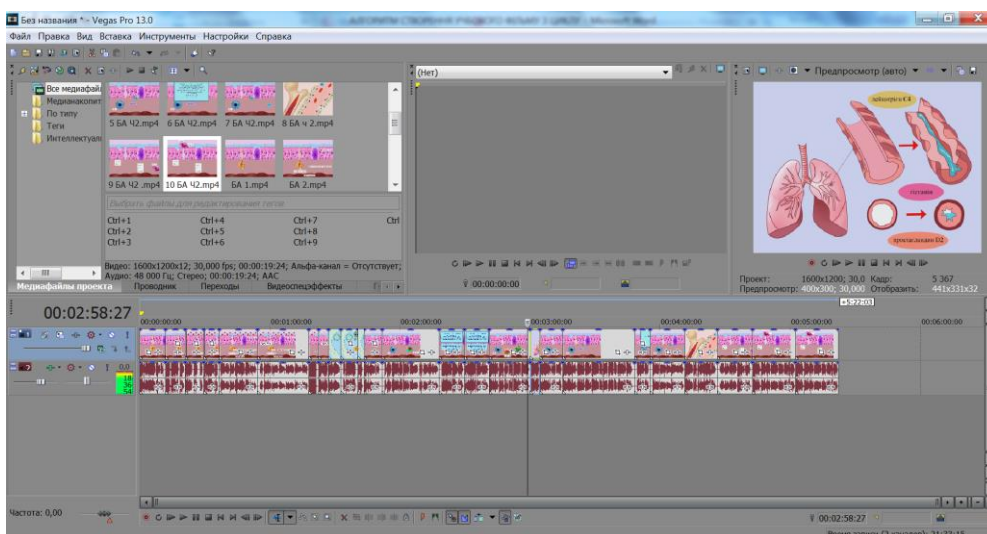


Fig. 6 – Creating a finished educational film in the Vegas Pro program

The term of creating the film was about 1 month. Longest processes were drawing images and creating animations. Creating an animation takes a lot of time due to the long duration of rendering the animation into an animated video clip and saving it — rendering of 32 seconds of film, for example, took about 47 minutes. The overall rendering of the final animated film lasting 4 minutes 49 seconds took 6 hours 24 minutes. The presence of these flaws may limit the creation of animated videos.

#### Conclusions:

1. Video films are an important additional material of the educational process, which makes it easier for students to understand the subject and manage with the high-quality educational material.
2. Directly on the basis of the department it is possible to create educational video films independently with the necessary software and working skills.
3. Creating a videofilm is a lengthy process that takes a certain amount of time and can limit the amount of product created.

#### REFERENCES

1. Гашинова К. Ю., Дмитриченко В. В. Internet як джерело інформації при підготовці до занять. Матеріали XIV Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю, присвяченої 60-річчю ТДМУ сучасні підходи до вищої медичної освіти в Україні (з дистанційним під'єднанням ВМ(Ф)НЗ України за допомогою відеоконференц-зв'язку), 18–19 травня 2017 року. Тернопіль: ТДМУ «Укрмедкнига», 2017. С. 28-30.
2. Родіонова В. В., Коваленко О. М., Ніколаєнко-Камішова Т. П., Собко С. В., Хмель О. С. Досвід підготовки студентів до участі у всеукраїнській студентській олімпіаді з клінічної імунології та алергології (підсумки викладачів та погляд студентів). Медична освіта. 2016. №3. С. 78–81.
3. Безуглий Д. Прийоми візуального подання навчальної інформації. Фізико-математична освіта. 2014. Вип. 2. С. 7-15.

#### REFERENCES

1. Gashinova K. Yu., Dmitrichenko V. V. Internet as a source of information in preparation for the classes. Materials of the XIV All-Ukrainian Scientific and Practical Conference on International Participation devoted to the 60th anniversary of the TDMU Modern approaches to higher medical education in Ukraine (with the remote connection of VM (F) NZ of Ukraine via videoconferencing), May 18-19, 2017 year Ternopil: TDMU "UkrmedkNiga", 2017. P. 28-30.
2. Rodionova V.V., Kovalenko O.M., Nikolayenko-Kamyshova T.P., Sobko SV, Khmel O.S. Experience of preparation of students for participation in the All-Ukrainian Student Olympiad on Clinical Immunology and Allergology (results of teachers and the view of the students). Medical education. 2016. №3. Pp. 78-81.
3. Bezuglyj D. Receptions of visual presentation of educational information. Physical-mathematical education. 2014. Issue 2. 7-15 pp.

## Літературна освіта молоді та проблема кліпового мислення

Н. Р. Грицак

Докторант кафедри методики викладання світової літератури Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, Київ, Україна  
Corresponding author. E-mail: grycak78@ukr.net

Paper received 28.10.18; Revised 02.11.18; Accepted for publication 03.11.18.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2018-181VI75-05>

**Анотація.** У статті розглянуто взаємопов'язані проблеми літературної освіти молоді та кліпового мислення. Охарактеризована сутність кліпового мислення як нового алгоритму сприйняття та аналізу інформації, увиразнено основні ознаки кліпового мислення. Показано, що з поняттям «кліпове мислення» пов'язані поняття «кліпова свідомість», «кліпова поведінка», «кліпова культура», що утворюють між собою взаємозумовлену послідовність. Акцентовано увагу на питанні зміни психофізіологічних характеристик сучасної молоді, яка перебуває в інтенсивному цифровому просторі. Доведено, що читання є ефективним засобом мінімізації негативного впливу кліпового мислення.

**Ключові слова:** літературна освіта, читання, студент, навчання, кліпове мислення, кліпова свідомість.

**Вступ.** Величезний інформаційний потік, у якому перебуває сучасна молодь, впливає на їхні фізіологічні якості, що обумовлює проблему уваги і зосередженості. Доволі часто вони не розуміють, чи навіть, не чують, завдання з першого разу і повільніше опановують навчальний матеріал. Крім того, для них не характерна довготривала концентрація на якомусь одному предметі, але вони вміють швидко переключатися з об'єкта на об'єкт. Дослідження специфічних психологічних ознак молоді увиразнює проблему – «кліпового мислення», адже «при проектуванні й реалізації освітнього процесу, виборі методів і засобів навчання дану проблему вже неможливо ігнорувати» [13, с. 416].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Дослідженню питання літературної освіти сучасної молоді присвячені праці О.О. Ісаєвої [5-6], Г.Д. Клочека [7-8], Л.Ф. Мірошніченко [10] та ін. Вивчення проблеми кліпового мислення стає ключовою для таких сучасних дослідників – Ф.І. Гиренок [1-2], Д.А. Горлач [4], Г.М. Гич [3], Т.А. Удовицька [13] та ін.

**Мета статті** – охарактеризувати проблему кліпового мислення студентської молоді як особливої моделі пізнання світу; довести, що читання є ефективним засобом подолання проблеми кліпового мислення у

сучасних молодих людей.

**Виклад основного матеріалу та результати дослідження.** Одним із перших, хто почав вивчати специфіку «кліповості» був канадський філософ, філолог, літературний критик Маршал Маклюен. Досліджуючи проблему глобалізації та розвиток сучасних інформаційних технологій, учений запропонував модель сприйняття, яка може призвести до витіснення лінійного тексту як такого [9]. У 90-х рр. XX століття російський філософ Ф.І. Гиренок увів термін «кліпове мислення» [1]. Дослідник, фокусуючи увагу на філософії сьогодення, стверджує, що «кліпове мислення креативне, а креативне мислення не може бути системним. Це, швидше, клаптикове мислення, фрагментарне. Чим більше в ньому пустоти, тим більше в ньому ступенів свободи, рухливості. Йому потрібні не логічні переходи від одного фрагмента думки до іншого, а несподіване «раптом», гра метафор» [2, с. 7]. Попри авторську «гру» словами, ці думки нам видаються слушними, оскільки засновані на глибинному проникненню у сутність аналізованого явища.

Варто підкреслити, що у багатьох публікаціях відсутнє чітке, усталене визначення поняття кліпового мислення. Порівняємо, наприклад, дефініції, запропоновані Д.А. Горлачем і Г.М. Гичем.

Д.А. Горлач	Г.М. Гич
«це психічне явище, яке характеризується фрагментарною моделлю сприйняття інформації, де процес відображення об'єктів відбувається без заглибленого послідовного розмежування і поєднання, поверхнево і алогічно, зі швидким безсистемним переключенням. Результатом такої «перцепції» є відсутність цілісної картини, проте масив охопленої інформації є набагато більшим ніж, скажімо, коли «вмикається» понятійне мислення за той же проміжок часу» [4, с. 46]	«кліпове» мислення – це процес відображення безлічі різноманітних властивостей об'єктів без урахування зв'язків між ними, що характеризується фрагментарністю інформаційного потоку, алогічністю, повною різноманітністю інформації, яка надходить до людини, високою швидкістю її надходження та сприймання» [3, с. 38]

Як бачимо, Д. А. Горлач розглядає поняття «кліпового мислення» не як «процес відображення», а значно ширше – як психічне явище.

Зауважимо, що К.Г. Фрумкін, враховуючи негативне ставлення деяких педагогів до поняття «кліпове мислення», запропонував еквівалентну дефініцію, зокрема «альтернативне мислення», аргументуючи свій варіант терміну тим, що слово «альтернатива» походить від «чергування» [15]. На думку дослідника, саме це явище є ключовим у структурі розумової діяльності сучасної молоді. Певну рацію культуролог має, але вважаємо, що загальнопоширений термін

«кліпове мислення» є більш оптимальним, адже через змістове наповнення «кліп» увиразнює сучасну сутність сприйняття інформації.

Осмислення суті кліпового мислення неможливе без виявлення факторів, що сприяли його появі (за К.Г. Фрумкіним):

- прискорення темпів життя й безпосередньо пов'язане з ним зростання обсягу інформаційного потоку, що породжує проблематику відбору і скорочення інформації, виділення головного й фільтрації зайвого;
- потреба в більшій актуальності інформації та



швидкості її надходження;

- збільшення різноманітності інформації, що надходить;
- збільшення кількості справ, якими одна людина займається одночасно;
- ріст демократії та діалогічності на усіх рівнях соціальної системи [15].

До вищезазначених факторів ми додали би, передусім, стрімкий технологічний розвиток суспільства та принципова зміна вектору контактів з представниками інших культур.

Отже, кліпове мислення – це новий алгоритм сприйняття й аналізу інформації, який характеризується фрагментарністю, алогічністю, непослідовністю, швидкістю сприйняття образів, візуальністю та асоціативністю. Справедливим є зауваження О. Фрідмана, що при такому способу мислення «навколишній світ перетворюється на мозаїку розрізаних, мало пов'язаних між собою фактів. Людина звикає до того, що вони постійно, як у калейдоскопі, змінюють один одного, і постійно вимагає нових» [14].

Можемо виділити такі характеристики кліпового мислення:

- особлива форма розумової діяльності сучасної людини;
- феномен, який притаманний цифровій Людині;
- своєрідна захисна фізіологічна реакція сучасної молоді від надмірного інформаційного перевантаження;
- адаптація людини до інформаційних умов сьогодення.

З поняттям «кліпове мислення» пов'язані поняття «кліпова свідомість», «кліпова поведінка», «кліпова культура», що утворюють між собою взаємозумовлену послідовність. Елвін Тоффлер у фундаментальній праці «Третя хвиля» констатує, що кліпова свідомість «стає основною формою сприйняття дійсності... і єдино можливим рішенням стає збирати світ наосліп, особливо найзабавніші його черепки» [12, с. 234]. Якщо прийнято такий підхід, то «кліпова свідомість», як наступний закономірний етап пізнання навколишньої дійсності, характеризується мозаїчним, різноманітним, але у той же час багатовимірним сприйняттям світу. У такому форматі поняття «кліпова поведінка», «кліпова культура» є подальшим рівнем сприйняття оточуючого світу молодою людиною.

Кліпова поведінка – це специфічна модель соціальної діяльності сучасної людини, для якої водночас притаманна різноманітність і багатофункціональність; фрагментарність і здатність швидко акумулювати велику кількість знань, незавершеність початої діяльності та природна допитливість; нелогічність і працьовитість.

Цілком закономірно, що при таких психофізіологічних змінах сучасної молоді процес читання художньої книги ускладнюється. Не є секретом той факт, що інтерес до книги в українському суспільстві згасає. Попри те, що в Україні щороку проходить близько 15 книжкових виставок-ярмарків (Форум видавців у Львові, «Зелена хвиля», «Книжковий арсенал» тощо), питання читання/не читання книги залишається актуальним. У молодій людини, яка перебуває щодня

в інтенсивному інформаційному просторі, все менше часу залишається власне для вдумливого читання, для естетичного задоволення від прочитаного. Парадоксальним є той факт, що дитина здатна годинами, не втомлюючись, наприклад, грати в комп'ютерні ігри, але миттєво відчувати втому від читання художньої книги. У цьому контексті доцільно згадати книгу Ростислава Семківа «Як читати класиків», де автор подає правила різних видів читання (швидкого, вдумливого, академічного), пропонує поради щодо сприйняття складних художніх текстів, а також вчить виробленню власної читацької стратегії [11]. На наше переконання, поява цієї книги є логічною, адже читання художньої книги надає можливість учням/студентам винирнути із віртуального світу, відірватися від екранів комп'ютерів, натомість зосередити свою увагу на творчій уяві, пізнати інші культури, осягнути національну самобутність. Усе частіше лунає думка, що «ті, хто читає книги, керуватимуть тими, хто дивиться телевизор», адже світосприйняття активного читача дозволяє йому досягати певних успіхів у житті, демонструвати життєву позицію, відстоювати свої погляди та переконання.

Безсумнівно, що у такому форматі зростає роль учителів-словесників, і, відповідно, актуалізується питання фахової підготовки майбутніх учителів-філологів. Вирішення окресленої проблеми спрямовує нас до роздумів відомого літературознавця Г.Д. Клочека. Так, у 2016 р. на сайт *Osvita.ua* були розміщені міркування Г.Д. Клочека на тему ролі літературної освіти в школі [7]. У 2017 р. ці думки увійшли до ґрунтовної праці Г.Д. Клочека «Літературна освіта в новій українській школі: стратегія і тактика реформування», яка була надрукована у двох номерах журналу «Дивослово» [8]. З точки зору теми нашої статті окреслимо принципові положення, що проголошено знаним літературознавцем.

1. Корективи змісту та методів викладання літератури. Ця потреба, акцентує вчений, зумовлена серйозною психологічною проблемою – відсутністю вмінням концентрувати увагу на якомусь одному питанні (кліпове мислення). «Одна річ вивчення літератури в період золотого віку філологічної освіти, коли література не відчувала конкуренції з боку кіно, телебачення, інтернету, і зовсім інша – коли молода людина перебуває в потужних інформаційних, переважно аудіовізуальних, легших для сприймання потоках» [8, с. 9]. Цілком погоджуємось із думкою Г.Д. Клочека, що на часі у школах і університетах ревізія літературної освіти, але лише спільними зусиллями педагогів, філологів і психологів можна подолати існуючі лакуни у системі освіти.

2. Сучасний підліток і осягнення ним творів прозової класики. Г.Д. Клочек увиразнює актуальну проблему сьогодення – зниження читацької активності, зникнення культури книги, як наслідок загально низький рівень читацької культури. Вагомо, що окреслену проблему науковець пов'язує із кліповим мисленням. Аналізуючи зміст і наповненість навчальних програм з української літератури, літературознавець слушно резюмує, що, по-перше, сучасні програми не складені з урахуванням змін психофізіологічного характеру сучасної дитини, по-друге, впроваджені

калейдоскоп імен і творів у програмі ще сильніше поглиблює проблему кліпового мислення у школярів. «Вона (програма – Н.Г.) змушує ковзати по поверхні, а не заглиблюватися в суть предмета вивчення: численні письменницькі постаті не перетворюються на яскраві індивідуальності, а стають усього-на-всього прізвищами, які треба запам'ятати для ЗНО, знання ж про численні твори зводяться у кращому разі до сухої інформації загального характеру (тема – ідея – основні персонажі)» [8, с. 10].

3. Літературна освіта і кліпова свідомість. Справедливим є твердження Г.Д. Клочка, що саме художня література є тим засобом, який може «вилікувати і виробити імунітет» від поширеної хвороби сьогодення – кліпового мислення. «Високохудожній твір будь-якого жанру є своєрідним інформаційним згустком, сприймання якого потребує неабиякої концентрації уваги. А тепер уявімо собі, як із року в рік, із класу в клас, протягом дитинства, підліткового віку, юності, тобто за період навчання в середній школі, майже щодня учень концентрується на сприйманні літературних текстів. Маємо на увазі концентрацію особливу, яка активізує всі ділянки мозку. А головне – цей процес концентрованого сприймання тексту здатний буквально втягувати читача в нові для нього світи, ознайомлювати з іншими епохами й культурами, проживати життя інших людей і таким чином розвивати в собі емпатичні здібності» [8, с. 11]. Послугуючись педагогічними ідеями В.О. Сухомлинського, Г.Д. Клочек ще раз фокусує увагу науково-методичної громади на значущості художньо-образного мислення для інтелектуального становлення сучасної цифрової людини. Літературознавець справедливо наголошує, що саме читання є одним із ефективних тренінгів, що спрямований на боротьбу з кліповою свідомістю. Читання художнього твору вчить молодих людей концентрувати увагу, утримувати її, вибудовувати цілісну модель сприйняття та пізнання світу.

4. Літературна освіта й нова українська школа. Для успішної реалізації потужного потенціалу літературної освіти потрібно, слушно констатує Г.Д. Клочек, збільшення годин на викладання літератури; онов-

лення навчальних програм; високоосвіченого та високопрофесійного вчителя.

Отже, найбільш доступний (дієвий, результативний, продуктивний) метод мінімізації негативного впливу кліпового мислення – читання художнього твору. Цікавим є наступний факт: британські нейрофізіологи експериментально довели, що душевний стан людей за 6 хв. прослуховування музики покращився на 61%, після випитої кави – на 54%, перегляду фільму – на 21%, натомість після читання – на 68% [16]. Погоджуємось із зауваженнями О.О. Ісаєвої, що на сучасному етапі навчання школярів, а доволі часто й студентів, необхідно вчити їх переключати не лише увагу, але й спосіб читання, зокрема «від читання-сканування до вдумливого читання-занурення у текст» [с. 35]. Вагомими є роздуми науковця-методиста щодо зміни формули читання. Так, О.О. Ісаєва переконливо стверджує, що у сучасних учнів і студентів переважає прагматичне читання, яке можна позначити наступною формулою: «читаю = критично сприймаю – розмірковую – піддаю сумнівам – перевіряю – зіставляю – аналізую – даю оцінку = пізнаю» [6, с. 35]. У контексті проблеми кліпового мислення цей аспект читання набуває додаткового значення, адже спрямовує читацький інтерес учнів / студентів до пошуку «своїх книг», до бажання → прагнення досліджувати (відкривати, пізнавати, інтерпретувати) оточуючий світ крізь призму художніх образів.

**Висновки.** Як бачимо, інтенсивний технологічний розвиток, полікультурний Інтернет-простір, світ комп'ютерів, цифрових технологій тощо стали визначальними у формуванні психофізіологічних особливостей сучасної молоді. Однією із таких специфічних якостей молоді є кліпове мислення, яке передбачає невміння зосереджуватися на конкретному об'єкті, а також фрагментарність, алогічність і непослідовність сприйняття та пізнання оточуючої дійсності. Читання є тим ефективним засобом, за допомогою якого молода людина здатна навчитися концентрувати свою увагу, розвивати свій творчий потенціал, подолати фрагментарність мислення.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Гиренок Ф.И. Метафизика пата (косноязычие усталого человека). – М.: Лабиринт, 1995. – 201 с.
2. Гиренок Ф.И. Клиповое сознание. – М.: Проспект, 2016. – 256 с.
3. Гич Г.М. «Кліпове» мислення молоді: друг чи ворог навчання? // Наукові праці [Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія»]. Серія: Педагогіка. – 2016. – Т. 269. Вип. 257. – С. 38–42. Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npchduped\\_2016\\_269\\_257\\_8](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npchduped_2016_269_257_8)
4. Горлач Д.А. Феномен «кліпового мислення» в контексті радикалізації перетворень інформаційного середовища // Вісник Книжкової палати. – 2016. – № 5. – С. 45–48.
5. Ісаєва О.О. Теорія і технологія розвитку читацької діяльності старшокласників у процесі вивчення зарубіжної літератури: монографія. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2003. – 380 с.
6. Ісаєва О.О. Виклики сучасності і шкільна літературна освіта в Україні: у пошуках відповідності // Актуальні проблеми професійної підготовки студентів-філологів до роботи в сучасному освітньому просторі: [збірник статей]. – Івано-Франківськ: Симфонія форте, 2017. – Вип. 1. – С. 29–37.
7. Клочек Г.Д. Про сенс літературної освіти в школі // Режим доступу: <http://osvita.ua/school/53378>
8. Клочек Г.Д. Літературна освіта в новій українській школі: стратегія і тактика реформування // Дивослово. – 2017. – №1. – С. 7–11.
9. Маклюэн М. Галактика Гуттенберга: Становление человека печатающего. – М.: Академический проект, 2005. – 496 с.
10. Мірошніченко Л.Ф. Методика викладання світової літератури в середніх навчальних закладах. Підручник. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2010. – 432 с.
11. Семків Р. Як читати класиків. – Київ: Пабулум, 2018. – 288 с.
12. Тоффлер Е. Третя хвиля [пер. з англ. А. Євса]. – К.: Вид. дім «Всесвіт», 2000. – 452 с.
13. Удовицька Т.А. «Кліпове мислення» молоді: особливості прояву в процесі навчання (до постановки проблеми). //

- Вища освіта України: теорет. та наук.-метод. часопис. Дод. 1. Вип. 31. Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського простору / Ін-т вищої освіти НАПН України. – К., 2013. – Том VIII (50). – С. 407-416
14. Фрідман О. Психологія кліпового мислення. Що це таке? [Електронний ресурс]. // ІТ-ТЕХНОЛОГІЇ – Режим доступу до ресурсу: <http://itstechnology.ru/page/klipovogo-mislennja-shho-ce-take>
15. Фрумкин К.Г. Откуда исходит угроза книге // Знамя. – 2010. – № 9. Режим доступу: <http://znamlit.ru/publication.php?id=4377>
16. Читання – кращий захист від стресу // УНІАН інформаційне агентство. – 2009. Режим доступу: <https://www.unian.ua/health/country/206507-chitannya-kraschij-zahist-vid-stresu.html>

#### REFERENCES

1. Girenok F.I. Metaphysics of stalemate (tongue-tiedness of a tired person). – М.: Labyrinth, 1995. - 201 p.
2. Girenok F.I. Clip consciousness. – М.: Prospectus, 2016. - 256 p.
3. Gych G. The «clip» consciousness youth: friend or foe training? // Scientific works [Pyotr Mohyla Black Sea State University, Kyiv-Mohyla Academy Complex]. Series: Pedagogy. – 2016. – Vol. 269. Vip. 257. – P. 38-42. Mode of access: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npchduped\\_2016\\_269\\_257\\_8](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npchduped_2016_269_257_8)
4. Gorlach D.A. The phenomenon of «clip thinking» in the context of radicalization of the transformation of the information environment // Bulletin of the Book Chamber. – 2016. – No. 5. – P. 45-48.
5. Isaeva O.O. Theory and Technique of Students' Reading Activity Development in the Process of Foreign Literature Studying: monograph. – К.: View of the NPU named after MP Drahomanov, 2003. - 380 p.
6. Isaeva O.O. Challenges of Modernity and School Literature Education in Ukraine: In Search of Conformity // Aktual'ni problemi profesijnoi pidgotovki studentiv-filogiv do roboti v suchasnomu osvith'omu prostori: [zbirnik statej]. – Ivano-Frankivs'k: Simfoniya forte, 2017. – Vip. 1. – P. 29-37.
7. Klochek G.D. On the meaning of literary education in school // Mode of access: <http://osvita.ua/school/53378>
8. Klochek G.D. Literary education in the new Ukrainian school: strategy and tactics of reform // Divoslovo. – 2017 – №1. – P. 7-11.
9. MacLuan M. The Gutenberg Galaxy: The Making of Typographic Man. – М.: Academic project, 2005. – 496 pp.
10. Miroshnichenko L.F. Methods of World Literature Teaching in Secondary Educational Establishments. – К.: Publishing House "Word", 2010. - 432 pp.
11. Semkov R. How to read the classics. – Kyiv: Pavlum, 2018. – 288 p.
12. Toffler E. Tretja hvilja [per. from english A.Evsa]. - К.: View. House «Universe», 2000. – 452 pp.
13. Udovitskaya T.A. «Clip thinking» of youth: peculiarities of manifestation in the process of learning (before the problem is raised). // Higher Education of Ukraine: Theorems. and sciences method. a magazine Add 1. Whip. 31. Higher Education of Ukraine in the Context of Integration into the European Space / Institute of Higher Education of the National Academy of Sciences of Ukraine. – К., 2013. – Volume VIII (50). - P. 407-416
14. Friedman O. The Psychology of Clip Thinking. What it is? [Electronic resource]. // IT TECHNOLOGIES Mode of access: <http://itstechnology.ru/page/klipovogo-mislennja-shho-ce-take>
15. Frumkin K.G. Where does the threat come from the book // Banner. - 2010. - No. 9. Mode of access: <http://znamlit.ru/publication.php?id=4377>
16. Reading – the best protection against stress / UNIAN news agency. - 2009. Mode of access: <https://www.unian.ua/health/country/206507-chitannya-kraschij-zahist-vid-stresu.html>

#### Literary education of young people and the problem of clip-thinking

N. Hrytsak

**Abstract.** The article deals with the problem of youth literary education and clip-thinking intercorrelation. The nature of clip-thinking is characterized as a new algorithm of perception and information analysis, the main features of clip-thinking are defined. It is emphasized that the concept of “clip-thinking” is tightly connected with “clip consciousness”, “clip culture” that form mutual determinative sequence. We focus on the problem of modern youth psychological characteristics changes that are in the intensive digital world. We have proved that reading is an effective way of minimizing of clip-thinking negative influence.

**Keywords:** literary education, reading, student, studying, clip-thinking, clip consciousness.



## Theoretical and methodological fundamentals of pedagogical mastery according to Ivan Zyazyun

S. D. Isaieva

Taras Shevchenko National University of Kyiv, Ukraine  
Corresponding author. E-mail: lana.dm.isv@gmail.com

Paper received 20.10.18; Revised 24.10.18; Accepted for publication 25.10.18.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2018-181VI75-06>

**Abstract.** The key role of the teacher in the modern globalized and computerized society is mentioned. Particular attention is paid to pedagogical interaction - the subject of Ivan Zyazyun's study. The essence of pedagogical mastery and the content of professional competence are revealed. The importance of teacher's communicativeness is noted. The significance of mastery of teacher's professional speech is emphasized. The expediency of pedagogical tact is considered. The importance of the ability of teachers to prevent conflict situations is underlined.

**Keywords:** *Ivan Zyazyun, pedagogical mastery, interaction, humanistic approach, communicativeness, professional competence.*

**Introduction.** Modern global integration processes can not bypass such important areas of social production as education and science. Today, there is not any doubts that the status and prospects of education and science are determinants of societal progress. They have become the basis of the productivity of societal manufacturing and determine the place of peoples and states not only in modern, but also in the future world [8].

The status of education in the modern world differs from that which existed in ancient times and even in the last millennium. Today's world has become too informative. This could not but affect the quality of modern education. Our education today is imperfect, it has been divided: on the one hand, it is a constant stream of information that has absorbed both students and teachers; on the other hand, it is the lack of a system of education aimed at the formation of young people's spirituality [9].

Taking into consideration the current situation, teachers should seek more effective teaching methods and means. A modern educational institution needs a teacher who understands a professional mission, perceives teaching activity as an important priority, and is a person capable of constant retraining and renovation [9].

Current approaches to solve existing problems of education in Ukraine put forward new requirements for teachers training, whose professional activity is determined by their professional, personal and communication skills. Thanks to the continuous search for ways of improving the educational process, the researches of scientists become more and more important [5, p.19].

**Short review of the publications on the subject.** The analysis of psychological and pedagogical literature testifies to the continuous scientific search for solutions to this problem, and is clearly elucidated in the works of such Ukrainian scholars as I. Zyazyun, V. Zhukovsky, V. Kan-Kalyk, O. Kozlova, M. Lazarev, M. Leshchenko, L. Milto, B. Mityurova, N. Nychkalo, S. Sysoieva, and others [6,4]. However, now we are focusing on the scientific position of the prominent Ukrainian scientist, doctor of philosophical sciences, professor, founder of the national school of pedagogical mastery Ivan Zyazyun. It should be noted that Ivan Zyazyun is the author of over 350 scientific works, including textbooks, tutorials and teaching aids, monographs on problems of pedagogical mastery, continuous professional education, ethics and aesthetics, the theory of Ukrainian and foreign culture, particularly: "Fundamentals of pedagogical mastery" (1987, 1989); "Pedagogical mastery" (1997); "The beauty of pedagogical activity" (1998); "Continuous profes-

sional education: problems, searches, perspectives" (2000); "Pedagogy of goodness" (2000).

Thus, the **purpose of the article** is to examine theoretical and methodological fundamentals of pedagogical mastery of an educator from Ivan Zyazyun's viewpoint.

○ **Presenting main material.** Let's start with the fact that Ivan Zyazyun always emphasized the key role of the teacher in the development of civilizational processes from ancient times to modernity. Indeed, the profession of educator acquires a special status in a modern, globalized and informative society, which, beside the material and technological benefits, has hidden threats and risks in the context of the unification of processes of vital activity, that leads to a leveling of human individuality, produces stresses. Neutralization of the negative factors of influence on educational processes depends to a great extent on the educator, and this "requires the expansion of the teacher's functions, updating the content and forms of organization of its preparation in higher educational institutions of different levels of accreditation, in institutes of postgraduate education. The professional development of the teachers, their self-improvement, the level of pedagogical mastery takes on immense importance" [7, p.5].

Evaluating the achievements of a scientific school of pedagogical mastery, Ivan Zyazyun noted that the conception of pedagogical skill is based on the tradition of a humanistic approach in the world of pedagogy. The publication of the textbook and the chrestomathy "Pedagogical mastery" edited by I.A. Zyazyun – a scientific and methodical complex on problems of creative activity of the teacher, became a particularly valuable result of scientific researches of scientists and had an important scientific and practical significance not only for the Ukrainian but also for the world educational space, which is confirmed by the reissue of the textbook "Pedagogical mastery" in 2005 in Poland [7, p.7].

The subject of Ivan Zyazyun's study was pedagogical interaction. The scientist focused on the teacher's personality, his creative activity. He accentuated that the essence of pedagogical mastery is determined by the personality of the teacher, his humane and tolerant attitude to the student, the ability to creativity, professional activity, that manifests itself in specific situations of pedagogical interaction.

According to Ivan Zyazyun, pedagogical mastery is a "complex of personality's traits that provides self-organization of a high level of professional activity on a reflexive basis. Such important properties include the humanistic orientation of the teacher's activity, his professional competence, pedagogical abilities and pedagogical technique" [7, p.25].

Ivan Zyazyun created the ideal image of pedagogical interaction, which should have become an example for imitation. Thus, from Ivan Zyazyun's point of view, pedagogical interaction is realized in various forms (a lesson, an educative teach-in, parents' meeting) and is a "set of pedagogical situations, that is, separate and simultaneously interrelated fragments of pedagogical activity, each of which contains all its features: there are certain contradictions between the actual state of education, the learning capabilities of students and the purpose for which the children's activities are organized; there are tasks which should be solved on the way to the goal; there are means with the help of which the teacher influences children. The way to achieve the educational goal can be imagined as the teacher and students' climbing up the staircase, embodying the program of gaining knowledge, spiritual growth" [7, p.20].

Referring to Ivan Zyazyun's opinion, "the basis of pedagogical mastery is professional competence. Knowledge and attainments of the teachers are addressed, on the one hand, to the subject they teach, and on the other hand – to students whose psychology the teachers must know well. Therefore, the content of professional competence means the knowledge of the subject, the methods of teaching it, pedagogy and psychology" [7, p.27].

What determines the scientific position of Ivan Zyazyun is that pedagogical activity should be engaged by the people with appropriate abilities that "depend on the peculiarities of the course of mental processes" [7, p.28] and that are manifested in communicativeness, empathy, acceptance, emotional stability and creativity.

Ivan Zyazyun defined communicativeness as "the professional and personal quality of an educator which is characterized as the need for communication, the ability to get in touch easily, to cause the positive emotions of interlocutors, to feel pleasure from communication" [7, p.104]. The signs of the communicative nature of the educator include the endeavor to interact with children, their parents, colleagues; the lack of an irritable negative reaction to the behavior of pupils; a sense of satisfaction from communication with students.

According to Ivan Zyazyun's position, only communicatively capable students can learn pedagogical techniques – the form of the teacher's behavior which is "the ability to use the psychophysical apparatus as an instrument of educative influence, methods of self-possession (by controlling the organism, mood, speech, attention and imagination) and methods of influence on others (verbal and non-verbal means)" [7, p.29]. In accordance with the program "Teacher" developed by Ivan Zyazyun, it is necessary to implement the selection of matriculants to pedagogical institutions in order to determine the level of formation of communicative abilities.

Ivan Zyazyun also paid special attention to the teacher's speech – "an instrument of professional activity of the educator, with the help of which it is possible to solve various pedagogical tasks: to make the complex subject of the lesson interesting, and the process of studying attractive; to create a sincere atmosphere of communication in class, to establish contact with students, to reach an understanding with them; to form students' sense of emotional security, to instill them the belief in themselves" [7, p.48].

The course of pedagogical mastery is aimed specifically at the development of a teacher's speech as an instrument of pedagogical activity and is considered to be a communica-

tive factor. According to Ivan Zyazyun, the teacher, who knows how to speak fluently, confidently and masterfully, can successfully implement the following functions: "a) a communicative function (establishment and regulation of relations between teachers and students, ensuring the humanistic orientation of students' development); b) a psychological function (creation of conditions for ensuring the psychological freedom of the students, the manifestation of individual identity of their personality, the removal of social clamps that interfere with this); c) a cognitive function (ensuring full perception of educational information by students, forming their personal, emotional and value attitude to knowledge); d) an organizational function (providing an efficient organization of educational and practical activity of students)" [7, p.50].

As for the view of Ivan Zyazyun, the teacher's speech acts as the regulator of relations "teacher-students", "largely determines pedagogical success or failure ... acts as a means of achieving the highest result of their development – mutual understanding between teachers and their pupils" [7, p.50]. In Ivan Zyazyun's pedagogical system just speech itself helps the teacher to implement the principles of goodness, partnership, cooperation and co-creation. Mastery of the teacher's professional speech was determined by Ivan Zyazyun as the "verbal action" on the students, the ability to stimulate dialogue with the teacher, "to create an atmosphere of joint thoughts and empathy" [7, p.54-55].

Mastering the ingenuity of pedagogical communication, as it was duly emphasized by Ivan Zyazyun, requires teachers' special training, which includes teaching them dialogue, the use of styles of pedagogical communication, ways of overcoming conflicts during pedagogical interaction [7, p.91], establishing relationships with pupils, parents, colleagues in different spheres of the educational process.

Considering the main types of monologue and dialogical pedagogic communication on the basis of the polarization of activities (in the monologue: some people instruct, command, dictate, others – passively perceive this influence, in the dialogue: active are all who participate in constructive cooperation), it is characteristic that Ivan Zyazyun's attention was focused on pedagogical dialogue – purposeful action in the pedagogical process, "which gives each partner the opportunity to express themselves in communication" [7, p.94].

As Ivan Zyazyun noted, in modern conditions the alteration in the minds of educators is fundamentally related to mastering their skill in conducting a dialogue. Under development of specific technologies of education humanization, attention is focused not on the content of education (albeit it is substantially), but on the formation of interpersonal relationships that provide comfortable conditions for the development of each child [2, p.55]. Speaking about mutual emotional influence during communication, Ivan Zyazyun introduced the notion of communicative interdependence between educators and pupils, that means a significant influence on creative well-being of the teacher and audience [2, p.108].

To determine the success of the dialogue as a criterion, Ivan Zyazyun offered to diagnose the quality of contact in a pedagogical dialogue, which is characterized by mutual understanding, empathy and willingness of teachers and students to interact. The presence of contact in the process of communication is indicated by mutual personal acceptance, openness in relationships, sincerity in statements; preservation of interest in further interaction; contact of eyes in the

conversation; coherency of gestures and intonation in the dialogue [7, p.96].

According to the nature of the strategy of interaction, Ivan Zyazyun determined such communication styles: authoritarian (the style of dictate, when the inferior is considered only as a dormant doer without independence and initiative), democratic (the style which is based on deep respect to each person), liberal (the style that is characterized by the lack of a stable pedagogical position and is manifested in non-interference, the formal solution of problems) [7, p.100].

Considering the essence, structure and technology of constructing professional pedagogical communication, Ivan Zyazyun determined the possibility of emerging conflict situations when the relations between teachers and students are complicated [7, p.102].

Ivan Zyazyun recommended to develop the educators' ability to balanced actions to prevent the emergence of a conflict situation. He believed that recklessness in a conflict situation could lead to the accumulation of passions, uncontrolled behavior, open confrontation and the desire to break the relationship. Then the conflict arises, after which hard and great work on the revival of business relations takes place. Although Ivan Zyazyun did not provide rigid recommendations concerning resolving conflicts, he emphasized that each conflict in pedagogical practice is an acute situation, which, however, due to increased emotionality, can promote awareness of moral laws. So, "it is important to look at the conflict as at a spontaneously emerged or specially created contradictions in the relations between teachers

and students, which, on condition a constructive decision, leads to positive changes in the relations of its participants, their development and development of the whole collective. Teachers should not be afraid of conflict. If it arises, they must master the technology of behavior in a conflict situation" [7, p.103].

As a supporter of the prevention of acute conflict situations, Ivan Zyazyun considered it expedient to define fully the pedagogical tact, which is based on tolerance, teacher's empathy. From his point of view, in a pedagogical process, the teacher must try to encourage children to dialogue in order to help them learn to organize creatively the activity and construct the relations [7, p.103].

**Conclusions and prospects for further scientific research.** Thus, the course of pedagogical mastery is practically oriented and aimed at preparing teachers for the art of pedagogical action, the central task of which is the students' mastering the skills of effective professional communication. Ivan Zyazyun analyzed the methods and techniques used by the teacher in the interaction, herewith operating the communication style category. At the same time, he defined democratic communication as the most desirable in comparison with the authoritarian and liberal ones.

If we consider the algorithmic sequence of development of ideas of pedagogical mastery, then it has such format: philosophy - pedagogy - pedagogical mastery, that is, the conceptual fundamentals of pedagogical skill were philosophy and pedagogy, and in recent years the ideas of humanistic psychology have organically joined to them.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Зязюн І. Наука і мистецтво педагогічної дії / І. Зязюн // Професійна освіта: педагогіка і психологія. – Київ. – 2001. – Випуск 3. – С. 357-380
2. Зязюн І. Краса педагогічної дії / І. Зязюн // Навчальний посібник. – Київ. – 1997. – 302с.
3. Зязюн І. Філософія педагогічної дії / І. Зязюн // Монографія. – Черкаси. – 2008. – 608 с.
4. Ісаєва С. Характерні особливості реалізації системи підготовки викладачів до ефективної педагогічної взаємодії зі студентами / С. Ісаєва // Імідж сучасного педагога. – 2016. – №7 (166). – С.26-29
5. Isaieva S. The role of pedagogical strategies of effective communication in the process of teachers interaction with students / S. Isaieva // Science and Education a New Dimension: Pedagogy and Psychology. – V. (51), Issue: 112. – Budapest, Hungary. – 2017. – С.19-21
6. Лещенко М. Щастя дитини – єдине дійсне щастя на землі: до проблеми педагогічної майстерності / М. Лещенко // Навчально-методичний посібник. – Київ. – 2003. – Ч.1. – 304 с.
7. Педагогічна майстерність / І. Зязюн [та ін.]; за редакцією І. Зязюна // Підручник. – Київ. – 2008. – 462 с.
8. Олексик Х., Данканич О. Проблеми гармонізації національних традицій та інновацій в навчально-науковому процесі ВНЗ / Х. Олексик, О. Данканич // Інновації в навчальному процесі вищих навчальних закладів: міжнародний та національний досвід. – Ужгород, Україна; Сніна, Словаччина. – 2008. – С.255-260
9. Остапенко О. Упровадження інноваційних форм навчання – складова успіху і педагогічної майстерності викладача / О. Остапенко // Освіта, технікуми, коледжі. – №1 (22). – 2009. – С.16-18

#### REFERENCES

1. Zyazyun I. Science and art of pedagogical action / I. Zyazyun // Professional education: pedagogy and psychology. – Kyiv. – 2001. – Issue 3. – P. 357-380
2. Zyazyun I. Beauty of pedagogical action / I. Zyazyun // Textbook. – Kyiv. – 1997. – 302 p.
3. Zyazyun I. Philosophy of Pedagogical Action / I. Zyazyun // Monograph. – Cherkasy. – 2008. – 608 p.
4. Isaieva S. Characteristic features of the implementation of the teacher training system for effective pedagogical interaction with students / S. Isaieva // Image of modern educator. – 2016. – № 7 (166). – P. 26-29
5. Isaieva S. The role of pedagogical strategies of effective communication in the process of teacher interaction with students / S. Isaieva // Science and Education a New Dimension: Pedagogy and Psychology. – V. (51), Issue 112. – Budapest, Hungary. – 2017. – P.19-21
6. Leshchenko M. Happiness of the child is the only true happiness on the Earth: to the problem of pedagogical mastery / M. Leshchenko // Educational and methodical manual. – Kyiv. – 2003. – Part 1. – 304 p.
7. Pedagogical Mastery / I. Zyazyun [and others]; edited by I. Zyazyun // Textbook. – Kyiv. – 2008. – 462 p.
8. Oleksyk H., Dankanych O. Problems of harmonization of national traditions and innovations in the educational and scientific process of higher education institutions / H. Oleksyk, O. Dankanych // Innovations in the educational process of high schools: international and national experience. – Uzhgorod, Ukraine; Snina, Slovakia. – 2008. – P. 255-260.
9. Ostapenko O. Implementation of innovative forms of education – a component of the success and teacher's pedagogical mastery / O. Ostapenko // Education, technical schools, colleges. – № 1 (22). – 2009. – P.16-18

## Ukrainian educational reforms: brief history review

M. Ia. Kichula, K. B. Oleksii

I. Horbachevsky Ternopil state medical university, Ternopil, Ukraine  
Corresponding authors. E\_mail: kishylamj@tdmu.edu.ua, oleksij@tdmu.edu.ua

Paper received 20.10.18; Accepted for publication 25.10.18.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2018-181VI75-07>

**Abstract.** The article describes socio-political and pedagogical processes of reforming secondary education in Ukraine. The main transformations in education that have taken place in Ukraine since 1991 up to now are analyzed, not only general tendencies, but also characteristic features of the reform process are revealed in order to predict optimal possibilities of education development in modern conditions on their basis.

**Keywords:** *education reform, school education system, Ministry of Education, qualitative education.*

The educational sector is a strategically important area of development of society and the state; it must provide such a level of human capital development that will meet the needs and challenges of a post-industrial society and a knowledge economy based on high-tech technologies. It will not be an exaggeration to say that the development of education is a matter of national security.

Ukraine is in the forefront of the trends concerning the transition of humanity to the new phase of civilization development, which is defined not only as an informational society but more often as a society of knowledge.

Of course, there are positive changes in modern national school education, and our country gradually, although not very quickly, moves toward a general modernization. O. Lokshyna (2015) notes that significant achievements of Ukrainian school do not exclude existing of the row of the problems, caused by the number of objective and subjective factors, among which the inconsistency in the implementation of the state educational policy in the field of meaningfulness, the imperfection of the current legislation on the development of state standards, the lack of a thorough calculation of possible positive and negative innovations proposed, insufficient level of integrated scientific support and experimental verification of new subjects / courses, monitoring of successes and failures in the field of content for adoption further decisions [Derzhavna natsionalna prohrama "Osvita" ("Ukraine XXI stolittia"), 2015, p. 27].

To understand the importance of the changes occurring now in Ukrainian education, it is important to pay attention to its preconditions and causes. It is necessary to indicate that in the flow of different scale Soviet reforms in the USSR, part of which was Ukraine, the state system of school education was created. On the eve of the perestroika processes, it has achieved the most significant results, namely: ensuring equal access to education; the growth of the network of secondary schools; an increase in the compulsory duration of general education (from 7 years to 8 years, up to 10 - 11 years of secondary school, from 3 years to 4 years of elementary school); creation of a system of preparation of school students for life, professional activities; the fundamentality of education; realization of the substantiated system of education. At the same times the Soviet school system of education had negative characteristics: state monopoly in the school management, its authoritarian and political character;

oversaturation of the content of education and upbringing by communist ideology; the removal of the national component of education and the implementation of its systemic Russification; uniformity of educational institutions, plans, forms and methods of pedagogical process, etc.

At the end of the 80s - at the beginning of the 90s of the previous century active restructuring of the education under the influence of civil-pedagogical movement was announced from "the above" on the background of the union reform of general and professional school (1984). Thus, its birth occurred from its "bottom", based on the following principles of school education: democratization, deunification, de-ideologization, and national principle. Ministry of National Education of Ukrainian SSR began reconstruction of school education in the context of the Law on languages in the Ukrainian SSR (1989), Declaration on the State Sovereignty (1990) with the purpose of creation of the national system of school education in the following areas: development of national educational legislation; the revival of the Ukrainian school, the restoration of the national component in the content of education. It is necessary to underline that democratic changes, that are the rejection of unification, ideologization, Russification in the field of education; development of a national system of education different from the all-union; implementation of national school reform, became possible after the proclamation of a sovereign Ukrainian state (1991), self-dissolution of the CPSU, the collapse of the USSR. The regulatory framework of the development of school education of Ukraine (Conception of the general national school of Ukraine, 1990; the Law of Ukraine "On education", 1991), was being actively developed at that time.

Transformations in education influence the society much. The specialist had repeatedly emphasized that, firstly, it is necessary to initiate nationwide discussion of the purpose of reformation, the content of the reforms and their consequence; widely discuss these questions of scientific and scientific and practical conferences, meetings of scientists councils, parental meetings, in mass media, etc. [Bakhanov K., 2006, p. 7]. Thus, at the beginning of the 1996 Scientific and Coordination Council was found. The result of its work is the development of the conception of State standard of general secondary education, preparation of which began yet in 1994. In addition, temporary creative collectives were formed for development standards in each area.

The next step of reformation was passing of the branch normative act of direct action - the Law "On general secondary education" by the Verkhovna Rada of Ukraine in May 1999, on the basis of which the Resolution of the Cabinet of Ministers "On the transition of general educational institutions to the new content, structure and 12-year education" of July 16, 2000, was published. In 2001, the Board of the Ministry of Education approved the Conception of General Secondary Education (12-year school).

The new system of assessment of the knowledge of students under the 12-grade scale and semester control was introduced in the 2000-2001 educational year. The changes in the assessment criteria allowed to overcome such a phenomenon as a secondary issue.

In 2001, the All-Ukrainian Congress of Education Workers took place, which was subsequently approved by the President of Ukraine, the National Doctrine of Education Development, a strategic plan, created as a source for a group of legislative acts, as a guideline for fundamental changes. Modernization of the area to the needs of the 21st century is defined as the main goal of it.

Approval of the State standard of the base and full secondary education, according to the law and the resolution on the transition to the 12-year term of education, became an important event in 2004. Specialists note positive sides of standardization, but, at the same time, they emphasize that its initial stage certifies certain arrangement of State standards with other conceptual educational documents, their insufficient consideration of modern approaches, including competence approach and the need in further improvement [Bakhanov K., 2006, p. 6].

Following the experience of the nearest neighbors, Ukraine has recently begun to consider the state and methods of education improvement on different levels: on parliamentary sessions in Verkhovna Rada of Ukraine (December 2005), on Collegium of the Ministry of Education and Science of Ukraine ("Quality education is the key to self-realization of the individual", Kyiv, 2007), in the results of social polls, expert assessments of national and foreign specialists ("Strategy of reformation

of education in Ukraine. Recommendations on educational policy", Kyiv, 2005), materials of the National Academy of Educational Sciences ("Problems of the quality of education: Theoretical and practical aspects, Kyiv, 2007) etc.

Thus, education in Ukraine undergoes reformation with use of general European experience of adaptation of youth to life under competitive conditions of modern society. However, these reforms are not without contradictions. Thus, in 2010 the Verkhovna Rada of Ukraine introduced amendments to the Law "On general secondary education", which established the 11-year term of education for obtaining a general secondary education, allowed distance learning, opening of special classes for teaching students with special needs. To preserve the network of village schools, the norm was introduced to the Law "On general secondary education". It came into force at the beginning of 2011 and related to the fullness of the classes with at least three students (comparatively to the previous norm - at least five students in the class).

Nevertheless, nowadays there is no clear system of improvement of the quality of education in Ukraine, although debates on these grounds last for over 20 years. One of the generally recognized achievements of our state is the introduction of an external independent evaluation (testing) (EIT) in 2008. Analysis of the level of knowledge of students on the EIT indicates the possibilities of the perspective of the improvement of the quality of education. Another achievement of Ukraine is founding of the Institute of Educational Analytics of the Ministry of Education and Science of Ukraine in 2015, the priority task of which is organization and coordination of the studies and developments on the issues of studying the qualitative and quantitative state of the education system.

Conclusions. Consequently, in recent decades, significant international experience of positive reformation of education has been introduced in Ukraine, in particular: the transition to a new system of evaluation, the introduction of a system for the search, development and support of creative students, and the introduction of pedagogical innovations.

#### REFERENCES

1. Derzhavna natsionalna prohrama "Osvita" ("Ukraina XXI stolittia") [State National Program "Education" ("Ukraine XXI Century")] Available at : <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?page=3&nreg=896-93-%EF> (acccseded at 9 May 2018).
2. Bakhanov K. (2006) Derzhavnyi standart zahalnoi serednoi osvity: shliakhy vdoskonalennia [State standard of secondary education: ways of improvement]. Ridna shkola, no 6, pp.6-7.
3. Zakon Ukrainy «Pro osvitu» // Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy. — 1991. — No34. — St. 454.
4. Lokshyna O. Evoliutsiia reform shkilnoi osvity v krainakh Yevropeiskoho Soiuzu / O. Lokshyna // Shliakh osvity. — 2006. — No4. — S. 19

## Ресурсно-орієнтоване навчання у процесі професійного розвитку майбутніх дефектологів

М. М. Кононова

Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка, м. Полтава, Україна  
Corresponding author. E-mail: meershaum@ukr.net

Paper received 24.10.18; Accepted for publication 28.10.18.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2018-181VI75-08>

**Анотація.** У статті розглянуто ресурсно-орієнтований підхід до процесу професійного розвитку майбутніх дефектологів. Визначені основні характеристики ресурсно-орієнтованого навчання при застосуванні технологій освітніх проектів. Розкрито етапи ресурсно-орієнтованого навчання у навчальній діяльності при вирішенні завдань. Виокремлено чотири види діяльності, що передбачені технологією освітнього проекту: обговорення, адаптація, взаємодія, відображення. Схарактеризовано діяльність тандему «студент-викладач» у процесі застосування технологій освітніх проектів при ресурсно-орієнтованому підході до професійного розвитку майбутніх дефектологів. Представлено розроблену модель ресурсно-орієнтованого навчання при реалізації технології освітнього проекту, яка складається із чотирьох взаємопов'язаних блоків: орієнтовного, ресурсного, реалізаційного та контрольного.

**Ключові слова:** майбутній дефектолог, проект, професійний розвиток, технологія освітнього проекту, ресурсно-орієнтований підхід.

**Вступ.** В умовах кардинальних перетворень в системі вищої освіти, зростання вимог до особистісних і професійних якостей вчителя-дефектолога передбачаються суттєві зміни в його компетентнісних характеристиках, переведення змісту, форм і методів навчання з традиційного ритму функціонування в режим динамічного розвитку дослідницьких можливостей майбутнього дефектолога. Адже проектно-пошукова діяльність забезпечує набуття студентом необхідних знань, наявність об'єктивного уявлення про себе, як суб'єкта вирішення завдань у реальному середовищі освіти, мотивації до наукової діяльності, а також особистісні якості, необхідні для проведення педагогічних досліджень, професійного зростання. Саме освітні проекти, на нашу думку, відіграють важливу роль у процесі професійного розвитку майбутнього дефектолога.

**Короткий огляд публікацій за темою.** Проект – це поєднання теорії та практики, постановка певного розумового завдання і практичне його виконання. Освітні проекти спрямовані на оволодіння різними способами творчої, дослідницької діяльності, духовне та професійне становлення особистості через активні дії й створення суб'єктом власної стратегії навчання (Карбованець, Куруц, Голуб, 2008).

Ю. Хотунцев, В. Симоненко, О. Козіна, Б. Орлов, М. Шигонцев під *проектом* розуміють самостійну творчу роботу, що включає план, який формується і уточнюється упродовж періоду виконання проекту. Тематика повинна бути різноманітною і розвивати творче мислення, навички дослідження, уміння інтегрувати знання (Хотунцев, Симоненко, Козіна, Орлов, 1994). О. Пехота стверджує, що проект – практика особистісно-орієнтованого навчання у процесі конкретної праці учня чи студента, на основі його вільного вибору, з урахуванням його інтересів. Учена пише, що у свідомості учня це має такий вигляд: «Все, що я пізнаю, я знаю, для чого це мені треба і де я можу ці знання застосувати». Для педагога – це прагнення знайти розумний баланс між академічними знаннями, уміннями та навичками (Пехота, Кіктенко, Любарська, 2003). Є. Полат розглядає проекти як сукупність

навчально-пізнавальних прийомів, за допомогою яких учні чи студенти набувають знання та навички в процесі планування та самостійного виконання певних практичних завдань з презентацією результатів (Полат, Петрова, 2004).

На думку А. Лебедевої, Є. Іванової, проект – це сукупність певних дій, документів, попередніх текстів, задум для створення реального об'єкта, предмета, створення різного роду теоретичного, інформаційного продукту. За П. Вороною, М. Гриньовою, Н. Сас, проект – це універсально велика кількість взаємопов'язаних робіт із обумовленою датою початку (старту) і відомими цілями (задачами), досягнення яких означає завершення проекту. При цьому визначено бюджет, необхідні ресурси та якість результату (Гриньова, Сас, Ворона, 2010).

Н. Кононец використовує терміносполучення «інноваційний освітній проект», під яким розуміє унікальну діяльність, регламентовану встановленими термінами, спрямовану на досягнення заздалегідь передбачуваного результату або створення певного, унікального навчального продукту чи послуги, відповідно наявних ресурсів та вимог до його якості (Кононец, Миколайчук, 2011).

Загалом, кожний освітній проект має бути SMART: S – specific (конкретний); M – measurable (вимірюваний); A – achievable (можливий для досягнення); R – realistic (реалістичний за ресурсами); T – timely (визначений в часі, своєчасний).

Головну ідею застосування методу проектів у процесі професійного зростання майбутніх дефектологів можна сформулювати наступним чином: все, що я пізнаю, я знаю, для чого це мені потрібно, і де, і як я можу ці знання застосувати у майбутній професійній діяльності. Використання методу проектів вимагає від викладача не стільки викладання, скільки створення умов для прояву в студентів інтересу до пізнавальної діяльності, майбутньої професії, самоосвіти, орієнтації на освіту упродовж усього життя й застосуванню отриманих знань на практиці. Таким чином, метод проектів слід розуміти як більш ширше поняття, як от «технологія освітнього проекту» (ТОП).

**Метою статті** є виокремлення ресурсно-орієнтованого підходу до процесу професійного зростання майбутніх дефектологів як складової технології освітнього проекту та характеристика моделі їх реалізації.

**Матеріали й методи.** Спираючись на дослідження Н. Кононец, у нашій роботі технологія освітнього проекту – це сукупність методів та прийомів організації процесу професійного зростання майбутніх дефектологів, яка передбачає комплексний характер діяльності всіх учасників освітнього процесу з метою отримання освітнього продукту за певний проміжок часу [2, с. 28].

Без сумніву, технологія освітнього проекту, наголошують Н. Голуб, О. Карбованець, Н. Кононец, Н. Куруц, базується на використанні методу проектів, але, на відміну від нього, є фактично філософією управління освітнім процесом, спрямованою на оволодіння різними способами творчої, дослідницької діяльності, духовне та професійне становлення особистості студента через активні дії й створення суб'єктом власної стратегії навчання (Карбованець, Куруц, Голуб, 2008, Кононец, 2016). ТОП допомагає знайти розумний баланс між академічними знаннями й практичними вміннями.

На підставі аналізу наукових праць можна зробити висновок, що в основі ТОП лежить проблемно-орієнтований та ресурсно-орієнтований підходи до процесу професійного зростання майбутніх дефектологів.

Серед розмаїття визначень найближчим нам є визначення Н. Кононец, яка розглядає метод проектів як метод ресурсно-орієнтованого навчання і тлумачить його як способи діяльності тандему «студент-викладач» в освітньому процесі, спрямовані на самостійну роботу студентів (індивідуальну, парну, групову), яку вони здійснюють упродовж певного часу з використанням різноманітних інформаційних ресурсів та на формування самостійної пізнавальної діяльності студентів [2].

Осмилення та узагальнення досвіду використання методу проектів при ресурсно-орієнтованому навчанні, як наголошує Н. Кононец, уможливили зробити висновок: основна цінність цього методу в тому, що він орієнтує студента на створення інформаційного продукту, а не просто на вивчення певної дисципліни, що є актуальним у процесі професійного зростання майбутніх дефектологів. Студенти індивідуально або у міні-групах за певний час повинні виконати пізнавальну, пошукову, дослідницьку, технологічну роботу на задану.

Водночас, теми проектів повинні спрямовуватися на здобуття компетенцій у галузі діагностичної, корекційно-педагогічної, соціально-педагогічної, комунікативної діяльності, які не мають аналогів в діяльності педагога, що працює з нормально розвинутими дітьми, або такими, що відрізняються значною своєрідністю [1].

Ресурсно-орієнтований підхід до процесу професійного зростання майбутніх вчителів-дефектологів базується на ідеях ресурсно-орієнтованого навчання (Resource-Based Learning), яке слід тлумачити як цілісний динамічний процес організації і стимулювання

самостійної пізнавальної діяльності студентів з оволодіння навичками активного перетворення інформаційного середовища, який передбачає оптимальне використання тандемом «студент-викладач» консолідованих кадрових, матеріально-технічних, навчально-методичних, фінансових та інформаційних ресурсів [2].

Ресурсно-орієнтоване навчання, на думку Н. Кононец, передбачає 3 етапи у навчальній діяльності при вирішенні навчальних завдань, які представляють собою процес побудови знань:

Розвідка → Інтерпретація → Створення нових ідей.

Етап «Розвідка» передбачає самостійний пошук студентами необхідної інформації у межах роботи над дисципліною (модулем, темою, запитанням) за допомогою різноманітних ресурсів (засоби масової інформації, друковані та електронні ресурси, Інтернет-ресурси).

Етап «Інтерпретація» – етап обробки, аналізу, інтерпретації знайденої інформації та її адаптація до конкретних навчальних цілей і завдань.

Етап «Створення нових ідей» – етап узагальнення та систематизації інформації, прийняття рішень, генерації нових ідей, побудови знань.

Студенти, послідовно проходячи ці етапи, стають відповідальними компетентними оцінювачами інформації, творчими її користувачами. Очевидно, що ресурсно-орієнтований підхід при застосуванні технологій освітніх проектів заснований на необхідності формування навичок інформаційної грамотності та інформаційної компетентності майбутніх дефектологів.

ТОП у процесі професійного зростання майбутніх дефектологів забезпечує реалізацію 4-х основних аспектів процесу навчання (концепція викладача, побудоване навчальне середовище викладача, концепція студента, конкретні навчальні дії студента).

Педагогічний сценарій ТОП передбачає 4 види діяльності:

1. Обговорення (між викладачем та студентом на основі принципу доступності; викладач та студент мають домовитися про цілі навчання у процесі роботи над проектом).

2. Адаптація (дії студента мають бути адаптовані до побудованого навчального середовища викладача; викладач має адаптувати цілі до можливостей студента, а також до форм, методів та засобів навчання; наявний зворотній зв'язок між викладачем та студентом у процесі роботи).

3. Взаємодія (викладач має створити реальні сучасні умови для навчання, адаптовані до навчальних завдань, які ставляться перед студентом у процесі роботи над проектом).

4. Відображення (відображення навчальної діяльності як з боку викладача, так і з боку студента; викладач має переглянути й адаптувати завдання проекту до навчальних потреб студента; студенти мають відображати всі етапи процесу навчання при роботі над проектом) [4; 2].

Ресурсно-орієнтований підхід до процесу професійного зростання майбутніх вчителів-дефектологів при застосуванні ТОП передбачає розробку різноманітних електронних освітніх ресурсів, які стануть у

пригоді як викладачам при підготовці навчально-методичних матеріалів, так і студентам при створенні електронного інструментарію для майбутньої професійної діяльності дефектолога.

Отже, основними характеристиками ресурсно-орієнтованого навчання при застосуванні ТОП є:

- спрямованість (не лише на засвоєння знань, умінь, навичок, але й на тренінг здібностей активного і самостійного дослідження інформаційного середовища як частини інформаційного простору, що формує найближче оточення студента і є сукупністю умов, що забезпечують його продуктивну освітню діяльність);

- гнучкість – можливість побудови індивідуальної освітньої траєкторії: навчання в зручній для студента час, у зручному місці й темпі; використання доступних і зручних пристроїв та інформаційних ресурсів; самостійне формування плану навчання на базі незалежних освітніх ресурсів у процесі проектно-діяльності;

- динамічність – одночасне використання великої кількості джерел інформації (друкованих підручників, наукової літератури, періодики, електронних бібліотек, банків даних, баз знань, ЗМІ тощо) у поєднанні з можливостями інтерактивного спілкування з викладачами та іншими студентами засобами Інтернету;

- відкритість – завдяки використанню інформаційно-телекомунікаційних технологій з'являються широкі ІТ-можливості для експорту та імпорту навчальних ресурсів для всіх бажаючих навчатися через Інтернет, можливості входження кожного навчально-закладу, освітньої установи до світової освітньої спільноти;

- практичність (практичне застосування інформаційних ресурсів у навчанні, житті, майбутній професійній діяльності вчителя-дефектолога);

- потенційна нескінченність (у процесі роботи над проектом використання для опрацювання необмеженого спектру інформаційних ресурсів при вирішенні певного завдання);

- реальність (студент стає самокерованим у процесі роботи над проектом, що відповідає реальному життю та спонукає до постійного відстеження інформації, її адекватної інтерпретації й подальшого використання);

- фундаментальність (завдяки досвіду роботи з інформаційними ресурсами можливість сформувати міцний базис знань, умінь та навичок, які можуть бути використані у майбутніх навчальних та професійних ситуаціях);

- оновленість ролей – нові ролі для студента (дослідник інформаційного середовища), викладача (тьютора), бібліотекаря (педагога-бібліотекаря) в освітньому процесі, зокрема, у процесі професійного зростання майбутніх вчителів-дефектологів (Ануфрієв, Бандурка, Яриш, 1999, Кононец, 2016).

Схарактеризуємо діяльність тандему «студент-викладач» у процесі застосування ТОП при ресурсно-орієнтованому підході до професійного розвитку майбутніх дефектологів: студент визначає мету діяльності – викладач допомагає йому в цьому; студент відкриває нові знання, будує знання – викладач разом

з бібліотекарем рекомендує джерела знань; студент експериментує – викладач розкриває можливі форми і методи експерименту, допомагає організувати пізнавальну, самоосвітню діяльність; студент обирає – викладач сприяє прогнозуванню результату вибору; студент активний – викладач створює умови для розвитку активності; студент – суб'єкт навчання, викладач – партнер; студент відповідає за результати своєї діяльності – викладач допомагає оцінити отримані результати і виявити способи вдосконалення діяльності.

**Результати дослідження.** Таким чином, урахувавши дослідження Н. Кононец (2016), О. Комар (2011), О. Муковоза (2016), нами побудована модель ресурсно-орієнтованого навчання при реалізації ТОП, яка складається із 4 взаємопов'язаних блоків: орієнтовного, ресурсного, реалізаційного та контрольного.

У орієнтовному блоці в узагальненому вигляді повинна бути подана основна ідея проекту, його мета, завдання та вказані ключові питання, пошук відповіді на які забезпечить вирішення завдань. Він включає також терміни та умови впровадження проекту, учасників та керівництво проекту, а також програму виконання дій, що забезпечує більш продуктивний підхід до усвідомлення змісту навчання і сприяє формуванню у майбутніх вчителів-дефектологів певного типу мислення.

Ресурсний блок включає в себе ті ресурси, які можуть бути використані під час роботи над проектом: кадрові (науково-педагогічні кадри, працівники бібліотеки, технічний персонал: лаборанти, системні адміністратори, інженери з обслуговування комп'ютерної техніки тощо); навчально-методичні (традиційні та електронні ресурси); матеріально-технічні (приміщення, обладнання, бібліотечний фонд, програмне забезпечення); інформаційні ресурси (сукупність документів в інформаційних системах).

Реалізаційний блок – основний, виконавчий блок моделі. Його зміст, як правило, представлено суттєвою новою інформацією, яку повинні засвоїти студенти. Вона розкриває й ілюструє шляхи вирішення проблеми, демонструє процес заданих перетворень. При цьому передбачається не лише засвоєння, але й узагальнення студентами цієї інформації. Узагальнене знання виконує організуючу й орієнтуючу функцію, підвищує якість знань, умінь, навичок, забезпечує побудову знань.

Контрольний блок моделі призначений для визначення ступеня відповідності отриманого інформаційного продукту (результату проекту) з метою та окресленими завданнями. За його допомогою здійснюється необхідна корекція як орієнтовного, так і реалізаційного блоків.

У цілому, ресурсно-орієнтоване навчання при реалізації ТОП уможлиблює реалізацію принципів розвитку педагогічного професіоналізму у майбутніх дефектологів (за Т. Федірчик):

- принцип диверсифікації, який передбачає різноманітність і варіативність форм, змісту розвитку педагогічного професіоналізму залежно від потреб майбутніх дефектологів;

- принцип особистісно орієнтованого підходу, що враховує запити, потреби, а також індивідуальний



рівень педагогічного професіоналізму кожного майбутнього дефектолога;

- принцип оптимальності, який передбачає оптимальність змісту, форм, методів розвитку педагогічного професіоналізму майбутнього дефектолога;

- принцип відкритості та доступності, що передбачає добровільність участі та свободу вибору програми й освітньої траєкторії розвитку педагогічного професіоналізму майбутнього дефектолога, можливість переходу від однієї форми до іншої, а також їх поєднання [2, с. 85].

Узагальнюючи досвід впровадження технологій освітніх проектів у процесі професійного зростання майбутніх дефектологів можна сформулювати низку висновків:

1. ТОП уможливує реалізувати суть ресурсно-орієнтованого навчання: надати студентів роль дослідника інформаційного середовища, викладачеві – ролі тьютора та забезпеченні свободи вибору інформаційних ресурсів для вирішення поставлених завдань [2].

2. Майбутні дефектологи при ресурсно-орієнтованому навчанні набувають інформаційної компетентності та розвивають власну інформаційну культуру.

3. Майбутні дефектологи при ресурсно-орієнтованому навчанні навчаються створювати електронні освітні ресурси.

4. Майбутні дефектологи зможуть успішно використовувати комп'ютер, програмне забезпечення та Інтернет-сервіси для організації спеціальних корекційних занять у майбутній професійній діяльності.

5. У студентів та учнів, з якими вони працювали під час практики, розвивалася саморегуляція навчальної діяльності (сформованість в індивіда умінь бачити

кінцеву мету діяльності, самостійно знаходити шляхи її досягнення і домагатися її здійснення).

6. Студенти навчилися прийомам пошуку інформації за допомогою широкого спектру інформаційних ресурсів та її обробки, а також самостійно здобувати, оновлювати, поповнювати знання, аналізувати та використовувати їх під час навчання та в подальшій професійній діяльності.

7. Використання ресурсно-орієнтованого навчання реалізує тріступеневу модель освоєння ІКТ в освіті: перша ступінь – розвиток елементарної комп'ютерної грамотності та інформаційної культури (ІКТ-компетентність); друга ступінь – засвоєння нових знань за допомогою комп'ютера; третя ступінь – студент вчиться будувати і керувати навчанням, майбутньою професійною за допомогою комп'ютерного моделювання. На цій стадії, як наголошує О. Муковіз, комп'ютерні засоби використовують для розвитку навичок неперервної освіти [3].

8. Ресурсно-орієнтоване навчання забезпечує створення оптимальних умов для втілення парадигми «освіта упродовж усього життя», яка має стати підґрунтям для майбутнього професійного самовдосконалення та самореалізації кожного майбутнього дефектолога.

**Висновки.** На підставі аналізу наукових праць виявлено, що в основі технології освітнього проекту лежить ресурсно-орієнтований підхід. Згідно цього, побудовано модель реалізації технології освітнього проекту у процесі професійного розвитку майбутніх дефектологів, яка складається із орієнтовного, ресурсного, реалізаційного та контрольного блоків, що уможливило забезпечення ефективності розвитку професійних умінь майбутніх дефектологів та готує їх до професійної діяльності.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Гладуш В. А. Рівень післядипломної освіти учителя-дефектолога: історія, сучасний стан / В.А. Гладуш // Науковий часопис. Корекційна педагогіка. – 2014. – с. 56-63.
2. Кононец Н. В. Основи ресурсно-орієнтованого навчання дисциплін комп'ютерного циклу (з досвіду аграрних коледжів) : монографія / Н.В. Кононец. – Полтава: ПУЕТ. – 2016. – 506 с.
3. Муковіз О. П. Дистанційне навчання у системі неперервної освіти вчителів початкової школи: теорія та методика : монографія / О.П. Муковіз. – Умань : Видавець «Сочинський М. М.». – 2016. – 393 с.
4. Laurillard D. Rethinking university teaching: A framework for the effective use of educational technology. Routledge/Falmer: London. – 2002.

#### REFERENCES

1. Hladush V. A. The level of postgraduate education of the speech pathologists: history, current state / V.A. Hladush // Naukovyi chasopys. Korektsiina pedahohika. – 2014. – s. 56-63.
2. Kononets N. V. Fundamentals of resource-oriented training of disciplines of the computer cycle (from the experience of agrarian colleges): monograph / N.V. Kononets. – Poltava: PUET. – 2016. – 506 s.
3. Mukoviz O. P. Distance education in the system of continuous education of primary school teachers: theory and methodology : monograph / O.P. Mukoviz. – Uman : Vydavets «Sochinskyi M. M.». – 2016. – 393 s.
4. Laurillard D. Rethinking university teaching: A framework for the effective use of educational technology. Routledge/Falmer: London. – 2002.

#### Resource-based approach to the future speech pathologists professional development

M. M. Kononova

**Abstract.** The article reviews the resource-based approach to the future speech pathologists professional development. The basic characteristics of the resource-based study were determined in the application of educational projects technologies. The educational activity steps of the resource-based study while solving problems have been determined. The four types of activities stipulated by the educational project technology: discussion, adaptation, interaction, reflection were distinguished. The "student-teacher" tandem activity in the process of educational projects technologies application with the resource-based approach to the future speech pathologists professional development is described. The developed model of resource-based training is presented in the educational project technology implementation, including four interconnected units: guideline, resource, implementation and control.

**Keywords:** future speech pathologists, project, professional development, educational project technology, resource-based approach.

## Розгляд В. Масальським програм з української мови, питань методики її навчання в 30 – 40-х роках ХХ ст.

Л. В. Кушнірова

Сумський державний педагогічний університет ім. А.С.Макаренка, Суми, Україна  
Corresponding author. E-mail: larysa\_kushnirova@meta.ua

Paper received 30.10.18; Accepted for publication 05.11.18.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2018-181VI75-09>

**Анотація.** Мета статті – розглянути аналіз В. Масальським програм з української мови, питань методики її навчання в 30 – 40-х роках ХХ ст. В. Масальський відмічає, що велику увагу було приділено поліпшенню викладання української мови, визначенню змісту занять, кола знань, навичок, видів робіт, створенню підручників і посібників; указує на вади в програмах. Основною формою організації навчальної роботи було визнано урок. Учені намагалися ліквідувати розрив між шкільною і науковою граматику. Позитивно оцінені праці С. Чавдарова, С. Литвинова, М. Даденкова, В. Помагайби, А. Савицької, І. Кириченка, П. Горещького. Дослідження В. Масальського цінні.

**Ключові слова:** програми з української мови, навчання граматики, правопис, підручник, методика викладання української мови.

**Вступ.** Навчальна програма з української мови для загальноосвітніх навчальних закладів з українською мовою навчання (10 клас. Рівень стандарту), затверджена Наказом Міністерства освіти і науки України 23.10.2017, зазначає, що українська мова як державотворчий чинник, засіб збереження культурного надбання українського народу, формування громадянина України й особистості учня є найважливішим шкільним предметом [8, с. 4]. Програма відображає засадничі ідеї Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти [3], Державного стандарту початкової загальної освіти, концепції «Нова українська школа» (2016 р.). Важливість даного предмета розуміли освітяни і в 30 – 40-х роках ХХ ст., коли також було актуальним створення програм, підручників і посібників для школи. Тогочасні програми, пошуки в галузі педагогіки, філології ретельно аналізував відомий український учений-методист і мовознавець В. Масальський. Його дослідження цінні й потребують вивчення, оскільки набутий освітянами досвід, підготовлена попередніми поколіннями вчених наукова база стали підґрунтям для подальшого розвитку вітчизняної методичної думки.

**Короткий огляд досліджень і публікацій.** До питань історії методики навчання української мови звертаються І. Бакаленко, З. Бакум, Н. Бондаренко, Л. Варзацька, Н. Голуб, О. Горошкіна, Н. Дика, С. Караман, Л. Кожуховська, О. Кулик, І. Кучеренко, О. Кучерук, Л. Мамчур, Л. Мацько, В. Новосьолова, Н. Остапенко, Е. Палихата, М. Пентилюк, О. Потапенко, Т. Симоненко, І. Хом'як, Г. Шелехова, А. Ярмолюк та ін.

Провідні вітчизняні мовознавці, вчені-методисти Л. Булаховський, О. Білецький, А. Машкін, С. Чавдаров, В. Масальський, В. Сухомлинський, І. Синиця, Л. Скуратівський, О. Біляєв залишили цінний науковий доробок. Лінгводидактична спадщина доктора педагогічних наук, професора В. Масальського стала вагомим внеском в українську науку й продовжує цікавити сучасних учених [5]. Заслуговує на увагу його оцінка програм з української мови та інших освітніх документів 30 – 40-х років ХХ ст., аналіз питань методики навчання української мови, актуальних у зазначений період.

**Мета** статті – розглянути аналіз В. Масальським програм з української мови, питань методики її нав-

чання в 30 – 40-х роках ХХ ст.

**Методи дослідження:** вивчення освітніх документів, навчальних програм, аналіз наукових праць, методичних рекомендацій, підручників і посібників.

**Результати та їх обговорення.** Програми з української мови й питання методики її навчання в 30 – 40-х роках ХХ ст. В. Масальський досліджує в ряді праць, у тому числі в монографії «Нариси з історії розвитку методики викладання української та російської мов у загальноосвітніх початкових і середніх школах Української РСР» (1962). У 30 – 40-х роках ХХ ст. на роботу українських освітян впливали партійні й урядові постанови. Відчутну роль у справі покращання викладання мов у школах, як відмічає науковець, відіграла партійна постанова від 5 вересня 1931 року «Про початкову та середню школу», де було відзначено досягнення школи, що охоплювала в 1931 році величезну кількість дітей, та вказано, що школа ще не забезпечувала освоєння учнями достатнього обсягу загальноосвітніх знань, незадовільно готувала кадри для технікумів і вузів – грамотних людей, в ряді випадків було формальне проведення політехнізації школи. У постанові відображено закономірності розвитку освіти й виховання в країні: 1) у зв'язку з ідеєю політехнізації було подано тлумачення поняття грамотності; підкреслено важливу роль вивчення рідної мови; 2) була сформульована вимога не абстрактно ставити питання політехнізації, а розв'язувати в тісному зв'язку з конкретними завданнями – підкреслювалася необхідність послідовного поєднання при навчанні теорії й практики, що було важливо для поліпшення викладання української мови в школі.

Піднесенню педагогічного процесу на вищий рівень сприяли й директиви про перегляд програм для середніх шкіл (до 1 січня 1932 року) з метою забезпечення системи знань учнів (зокрема з мови), про підпорядкування суспільно-виробничої праці учнів навчально-виховним цілям школи, про вивчення та узагальнення науково-дослідними інститутами досвіду роботи вчителів, постанова про роботу дитячої організації, участь учителів у виховній праці, боротьба за нові, різноманітні, апробовані наукою та практикою методи навчання, проти прожектерства, теорії «від-

мирання школи», проти тенденцій, спрямованих на відмову від політехнізації школи [6, с. 27–28].

У програмах з мови 1930 – 1932 рр. відбилися дискусії, які тоді точилися на лінгвістичному фронті, у вигляді, з одного боку, ряду абстрактних положень, з іншого, у визнанні граматики недосконалою та у спробах відійти від її формального напрямку. В. Масальський зауважує: хоч у 1932 році вперше була висунута проблема вивчення граматики в школі, проте укладачі програми з української мови ще відкидали систематичне вивчення фонетики, морфології, синтаксису, виступали проти формалізму в граматиці, але від цього ж напрямку запозичали вилучення займенників і числівників як частин мови, здійснювали концентричне розташування матеріалу в середніх групах (класах). «Застосовуючи принцип «оновленого концентризму» в поданні відомостей з мови, який мав намір забезпечити єдність програми для всіх груп, автори її прагнули точно окреслити коло знань для кожного року навчання, але систему знань з граматики в молодшому концентрі будували так, що вона все ж не усувала перешкод до опанування учнями правопису» [6, с. 28]. За програмою 1932 року основи фонетики і морфології вивчали в 1 – 4 групах, у 6 – 7 передбачалося поглиблення відомостей з граматики. Граматичний матеріал вивчався на фоні синтаксису, навіть з фонетики, яку заборонялося виділяти. Морфологічні категорії розглядалися з погляду функцій; синтаксичний матеріал цікавив авторів програми тільки з його стилістично-сміслового боку. Отже, морфологія «розчинялася» в синтаксисі; порядок вивчення морфологічних тем був випадковим, порушував її систему.

Ретельно аналізуючи програми, дослідник констатує: керуючись теорією про те, що дієслово творить речення, програма 1932 року з частин мови в першу чергу виділяла дієслово, пропонуючи вивчати його в 5-й групі, поряд з відомостями про «надбудовний», «класовий» характер мови. На 6-му році навчання школярі мали засвоювати іменник, зокрема – класове забарвлення префіксів і суфіксів іменників, потім – «замінні», або «замішувальні», і числівні іменники, їх правопис; прикметники, зокрема – «замінні й числівні прикметники», їх правопис; дієприкметники, прислівники. Дана програма рекомендувала при вивченні граматичних відомостей використовувати тільки суцільний текст. Був такий порядок розділів: розвиток усної та писемної мови учнів; грамика і правопис; праця над книгою та газетою. Учений зауважує, що грамика і правопис у програмі 1932 року посідали ще не перше місце. Дослідник наводить приклади недостатнього врахування в цій програмі підготовки й вікових особливостей учнів: у 5-й групі діти мали працювати над «конспектом, тезами», набути вміння організувати «радіопереклик шкіл». А те, що учні мали працювати і над планом, учений характеризує як можливе і доцільне; відмічає, що редакція програми ще відображала відхилення від тих синтаксичних, морфологічних і правописних норм української мови, які незабаром були прийняті.

Безумовно, перехід до систематичного засвоєння наук на основі певних навчальних планів, програм і розкладів, запровадження загального обов'язкового навчання сприяли, на думку вченого, значному зру-

шенню в роботі початкової й середньої школи. Особливу увагу, як свідчать документи, в 1932 році було приділено поліпшенню викладання рідної мови; визначено характер змісту занять з предмета, коло знань, навичок, найважливіші види робіт, підкреслено необхідність засвоєння учнями знань, що стосуються національних культур народів СРСР. Постанова від 25 серпня 1932 року вимагала усунути перевантаження програм, пов'язати між собою програми споріднених дисциплін (історія, суспільствознавство, література, мова), посилити елементи історизму в програмах з деяких дисциплін, зокрема з мови, містила директиву забезпечити школи підручниками, розробити відповідні методики навчання й виховання дітей. Зазначалося, що програма з рідної мови повинна забезпечити засвоєння систематичного й точно окресленого кола знань, сталих навичок правильного читання, письма та усної мови, запровадивши в практику навчальної роботи учнів самостійні письмові роботи, граматичний розбір і т. ін. як у класі, так і вдома. Науковець відмічає шкідливість застосування лабораторно-бригадного методу при засвоєнні учнями загальноосвітніх предметів, особливо таких, як мова, що вимагають докладного зрозумілого викладу дидактичного матеріалу вчителем, належної організації й послідовного проведення відповідних вправ [6; 7].

Перекидання в методиці навчання було вирішено усунути і навчальний процес у школах побудувати так, щоб основною формою організації навчальної роботи був урок, який включає в себе загальногрупову, бригадну, індивідуальну працю учнів. Було заборонено організацію постійних, обов'язкових бригад у класі, складні схеми і форми обліку, звітності; зобов'язували вчителів послідовно, систематично викладати дисципліни, привчати дітей до роботи над підручником, книгою, до самостійних письмових робіт, до роботи в кабінеті, лабораторії, допомагати школярам, вести систематичний облік знань учнів, наприкінці року провадити перевідні іспити. В. Масальський називає вказані «основні закономірності засвоєння учнями загальноосвітніх предметів, зокрема мови, в середній школі: необхідність послідовного викладу предмета вчителем на уроці (1) для забезпечення свідомого (2) й активного (3) сприймання дидактичного матеріалу учнями» [6, с. 30].

Запропоноване з 1932 – 1933 рр. відкриття восьми груп мало покращити підготовку учнів, усунути розрив між закінченням середньої школи та вступом до вишу.

Учений відмічає відсутність у багатьох учителів мови сталого підходу до використання підручника в школі; деякі педагоги тоді взагалі не визнавали підручник, не схвалювали його стабілізацію. Згідно з наступною партійною постановою від 12 лютого 1933 року народні комісари освіти були зобов'язані організувати створення й видання відповідних стабільних підручників.

В. Масальський зауважує, що ряд удосконалень у навчання мови вніс «Український правопис» 1933 року. Науковець зазначає: розвиток вітчизняної науки – педагогіки, методики, лінгвістики – змінив на краще зміст програм з української мови для середніх шкіл наступного періоду. Прагнення тогочасної пере-

дової лінгвістичної думки визначити лексико-граматичні категорії в українській мові зумовило відмову від формалістичних тенденцій обмежувати характеристику частин мови перелічуванням тільки їх зовнішніх ознак. Більш правильний погляд на граматичне значення частин мови, прийнятий і методистами, покращив працю над розвитком мислення учнів, сприяв відновленню в програмах для школи, підручниках числівників і займенників як окремих частин мови.

Аналіз ученим програми 1934 року з української мови для 5 – 8 класів середніх шкіл з українською мовою навчання показує, що дана програма вимагала від учнів засвоєння «точно окресленого кола знань» на основі вивчення граматики, орфографії, пунктуації; відображала боротьбу лінгвістів і методистів за ліквідацію розриву між шкільною і науковою граматику (наприклад, давалася корисна для вчителів вказівка на неправильне називання дієприкметникових і дієприслівникових зворотів скороченими підрядними реченнями, відома ще з дискусії між представниками логічної і формальної граматики); містила чимало історичних довідок і стилістичних уваг; три розділи: «Грамматика, орфографія, пунктуація»; «Робота з книгою й газетою»; «Усна й письмова мова». У програмі була відсутня тема про класифікацію другорядних членів речення (означення, додаток, обставина), що пояснювалося впливом формального напрямку в мовознавстві. Недоліки програми: замість I, II дієвідмін вона називала три (ця розбіжність категорій дієвідмін була усунута в 1938 році); в 6-му класі порушувала систематичність викладу граматичного матеріалу (дієприкметники і дієприслівники відривала від дієслова; звертання об'єднувала не зі вставними словами, а з другорядними членами речення), запроваджувала паралельно різні терміни (то «наросток», то «суфікс»), нерівномірно подавала методичні вказівки до частин курсу: до 5-го класу – стор. 4 – 10, до 6-го, 7-го – стор. 10, 11), про заняття з граматики, орфографії, пунктуації у 8-му класі не згадувала.

Зі встановленням спільних для країни типів загальноосвітніх шкіл (початкових, неповних середніх і середніх), як вважає дослідник, з'явилися кращі умови для організації навчально-виховного процесу при засвоєнні дітьми основ наук, зокрема української мови, озброєнні учнів практичними мовними навичками. У 1935 році було визначено кількість уроків на день для учнів різних класів, систему оцінок знань учнів: «дуже погано», «погано», «посередньо», «добре» та «відмінно», яка була замінена 10 січня 1944 року балами 1, 2, 3, 4, 5; розроблялися норми оцінок. У 1936 році з'явилася постанова про персональні звання вчителів, це підносило авторитет і відповідальність викладача як центральної фігури педагогічного процесу. Поновому ставилося питання про поглиблене дослідження колективу учнів у процесі навчання й виховання, вивчення кращого педагогічного досвіду.

Науковець констатує, що в 30 – 40-х роках ХХ ст. приділялася увага прийомам навчання дітей грамоти, накреслювалися шляхи поліпшення викладання мови в школі, виходили підручники української мови для початкової школи, посібники з методики техніки письма, збірники вправ із правопису, статті з методики

читання, про працю з малюнком тощо. Учений оцінює позитивні сторони підручника В. Помагайби й А. Савицької «Українська мова для першого року навчання» («Радянська школа»): визначення правил і вправи було складено так, що вони забезпечували розвиток логічного мислення й розумової активності учнів, уміння самостійно працювати; недоліком було перебільшення вікових можливостей учнів. Заслугою С. Чавдарова, на думку В. Масальського, стало визначення принципів навчання рідної мови; у книзі «Методика викладання української мови в середній школі» (Київ – Харків, 1933) С. Чавдаров обстоює поєднання при навчанні мови науковості, систематичності, послідовності, свідомості засвоєння матеріалу, наочності, доступності, міцності засвоєння знань, активності, самостійності учнів.

Зроблений В. Масальським огляд тогочасних видань свідчив, що у вищезазначений період створювалися посібники, праці, які допомагали викладачеві української мови й студентів-філологів дістати необхідні відомості з наукового курсу мови, її історії, стилістики. Були надруковані посібники для вчителів і численні статті про методи праці над підручниками, поліпшення викладання мов у школі, про класні й домашні завдання з мови, повторення граматики, орфографічний словник для учнів, збірник вправ із синтаксису і пунктуації української мови, роботи з методики навчання правопису та розвитку мовлення учнів. У посібниках, брошурах, на сторінках педагогічної преси обмірковувалися питання про усунення недоліків у знаннях учнів, аналізу мови художнього твору у зв'язку з його вивченням у середній школі, методики навчання розповіді за картиною, переказу й викладу думок у творах, питання виховного значення творчих праць, боротьби з хибними в мовленні дітей, питання організації позакласної праці над художнім словом, над мовою в шкільному кабінеті.

У 1937 – 1941 рр. методика навчання української мови, на погляд науковця, досягла високого розвитку щодо змісту, способів, прийомів навчання й виховання дітей. Опрацюванню цих питань сприяв прогрес теоретичної педагогічної думки. Так, у 1940 році у видавництві «Радянська школа» вийшла книга «Педагогіка, Посібник для педагогічних вищих шкіл» за ред. С. Чавдарова, що містила праці «Загальні основи педагогіки (предмет і методи)» С. Литвинова; «Дидактика, Теорія навчання», «Методи навчання», «Перевірка і оцінка знань учнів» С. Чавдарова, «Естетичне виховання» М. Даденкова. Вдосконалювалися програми з української мови; у статтях обмірковувалася прийнята 1938 року нова система граматики в підручниках з української мови А. Загородського, В. Ващенко, Б. Кулика, Й. Кудрицького. У посібнику С. Чавдарова «Методика викладання української мови в початковій школі» (Київ – Дніпропетровськ, 1937) відображені теорія і практика навчання української мови в початкових класах. Найважливіші питання навчання граматики і правопису розглянув С. Чавдаров у праці «Методика викладання української мови в середній школі» (Київ, 1939, Харків); її аналіз В. Масальський завершує висновком: книга була «конче потрібною викладачеві мови як корисний поради́ник і як підручник – студентів-філологів» [6, с.44].

Учений констатує, що в працях методистів знайшли відображення найскладніші та найактуальніші тоді теми: про вивчення видів дієслів у школі, другорядних і відокремлених членів речення, синтаксису простого речення, про унаочнення уроків мови, повторення граматики, орфографічну грамотність учнів, таблиці з методики навчання правопису, про словникову роботу, стилістику в школі у зв'язку з літературним читанням, вивченням мови і літератури. Значне місце посідали праці про виразне слово, письмові роботи, твори учнів, виправлення недоліків у мовленні, поза-класну працю з мови в гуртках; корисним було вивчення педагогічної спадщини з питань дитячого читання.

Під час війни, як пише науковець, учні глибоко опрацьовували дидактичні проблеми. У 1945 році було оголошено конкурс на складання нових підручників з української мови для початкових класів строком до 1 січня 1946 року, а до 1 травня 1945 року слід було переглянути навчальні програми, за якими автори мали писати нові підручники. Авторам підручників давалася вказівка щодо доцільності сміливішого використання в роботі великого досвіду класиків педагогіки, зокрема К.Д. Ушинського. У першій половині 1945 року УНДІП провів науково-методичну конференцію з проблеми створення підручників з участю досвідчених, кращих учителів середніх шкіл і наукових працівників.

Ця проблема досі актуальна. Видатний лінгводидакт О. Біляєв зазначає: «За підручником мови, який видається для кожного із середніх класів окремо, учні самостійно чи за допомогою вчителя набувають знання та навички і вдосконалюють їх. Робота з підручником вимагає вміння правильно читати і розуміти текст, осмислювати прочитане, добувати з нього потрібні факти, узагальнення, записувати висновки. Нині роботі з підручником на уроках мови приділяється значна увага...» [2, с. 101]. «Правильно організована робота з підручником сприяє активізації розумової і пізнавальної діяльності учнів, їх самостійності в навчанні, забезпечує продуктивне використання робочого часу» [11, с. 23]. Загальнодидактичні й методичні принципи побудови підручника, функції сучасної навчальної книги висвітлюють Н. Бондаренко, Н. Голуб, Н. Гончаренко (Остапенко), О. Горошкіна, Л. Мацько, І. Олійник, В. Новосьолова, М. Пентиліук, В. Редько, О. Савченко, І. Хом'як, А. Хуторський, Г. Шелехова та ін. «Новий підручник повинен відображати зміст шкільної програми й ті методичні новації, що з'явилися в практиці вчителів. Водночас підручник має виконувати свою основну традиційну функцію – бути джерелом знань і мовленнєвого розвитку дитини, а отже, забезпечувати виховання мовної особистості, яка володіє комунікативною, мовленнєвою, мовною та діяльнісною (стратегічною) компетентностями» [10, с. 2]. «Аналіз останніх наукових досліджень дає можливість констатувати, що на часі є створення підручника української мови, який сприятиме реалізації завдань сучасної освіти, зокрема, формуванню компетентнісної мовної особистості, яка

успішно адаптується в суспільстві, здатна до самоактуалізації і спроможна самонавчатися впродовж усього життя» [12, с. 2]. «Уроки української мови забезпечують процес формування мовної особистості й розвиток ключових і предметної компетентностей в учнів. Особливе місце в цьому процесі має підручник української мови. Це книжка, з допомогою якої об'єднуються суб'єкти навчального процесу» [9, с. 53]. Важливою є реалізація принципів перспективності й наступності в підручнику як одному з основних засобів навчання [1, с. 2].

На думку В. Масальського, хоч в українському правописі 1946 року залишилися окремі місця, що потребували доопрацювання, він забезпечив дальший розвиток вивчення української мови, сприяв піднесенню рівня грамотності учнів. Дуже корисними з цього погляду дослідник називає такі посібники: «Особливості нового українського правопису» І. Кириченка (АН УРСР, 1947), «Словник-покажчик до «Українського правопису» П. Горещького та І. Кириченка («Радянська школа», 1947), «Орфографічний словник для середньої школи» І. Кириченка («Радянська школа», 1948). У 1946 році та пізніше спостерігалось інтенсивніше опрацювання методики паралельного вивчення української та російської мов, використання, де це було доцільно, зіставлення явищ даних мов.

В. Масальський відмічає методологічні й методичні недоліки викладання української мови в середніх школах УРСР у кінці 40-х років ХХ ст.: «недостатність тлумачення поняття мови, її розвитку, стосунків мови і мислення, лексики і граматики, захоплення семантикою мови за рахунок вивчення граматики, в останній недостатня увага до праці з морфології, недооцінка в синтаксисі послідовного розбору, безмежне поширення теоретичних відомостей з мови, введення сумнівних за змістом і неприступних для учнів історичних довідок...» [6, с. 49].

Сучасні вчені, вчителі й викладачі вишів прагнуть збагатити мовно-літературну освіту новими здобутками, сформувати мобільне методичне середовище для активної взаємодії учасників навчального процесу. 2018 рік «підпорядкований ідеї поетапної реалізації Концепції «Нова українська школа», нової освітньої стратегії в навчальних закладах України, відтак очікується активізація освітянської спільноти у пошуках нових форм співпраці, співтворчості...» [4, с. 3].

**Висновки.** Докладний аналіз В. Масальським освітніх документів, навчальних програм з української мови, підручників і посібників, питань методики навчання української мови в 30 – 40-х роках ХХ ст. дозволяє краще зрозуміти зазначений період історії даної науки, простежити розвиток методичної думки, зрозуміти витоки нових підходів до навчання. Дослідження історії методики навчання української мови, започатковане В. Масальським, продовжують сучасні науковці. На міцному підмурівку, створеному вченими минулого, фахівці знаходять нові шляхи розвитку даної науки, відповідно до задач сьогодення вдосконалюють процес навчання й виховання учнів.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Авраменко О. Додержання принципу наступності в змісті підручників з української мови для 5-го класу / О. Авраменко // Українська мова і література в школі. – 2012. – № 7. – С. 2 – 6.
2. Біляєв О.М. Лінгводидактика рідної мови: Навчально-методичний посібник / О.М. Біляєв. – Київ: Генеза, 2005. – 180 с.
3. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти. Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/ua/often-requested/state-standards>.
4. Караман С. З вірою в нові здобутки української освіти у 2018 році! / С. Караман // Українська мова і література в школах України. – 2018. – № 1. – С. 3.
5. Кушнірова Л.В. Поради В. Масальського щодо навчання фонетики, будови слова, правопису, прищеплення учням орфоепічних та орфографічних навичок / Л.В. Кушнірова // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: наук. Журнал / гол. ред. А.А. Сбруєва. – Суми: Видавництво СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2016. – № (63). – С. 61 – 72.
6. Масальський В.І. Нариси з історії розвитку методики викладання української та російської мов у загальноосвітніх початкових і середніх школах Української РСР / В.І. Масальський. – Київ: Вид-во Київського університету, 1962. – 204 с.
7. Методика викладання української мови в середній школі / За ред. С.Х. Чавдарова і В.І. Масальського. – Київ: Рад. школа, 1962. – 372 с.
8. Навчальна програма з української мови для загальноосвітніх навчальних закладів з українською мовою навчання, 10 клас. Рівень стандарту // Українська мова і література в школах України. – 2018. – № 1. – С. 4–13.
9. Новосолова В. Новий підручник української мови для 8 класу: навчально-методичний апарат, виховні можливості / В. Новосолова // Українська мова і література в школі. – 2017. – № 2. – С. 53 – 59.
10. Пентиліук М. Концептуальні засади створення підручників рідної мови / М. Пентиліук // Українська мова і література в школі. – 2016. – № 2. – С. 2 – 7.
11. Хом'як І. Підручник і методика його використання / Іван Хом'як // Українська мова і література в школі. – 2016. – № 5. – С. 20 – 24.
12. Ярмоліук А. Вивчення складносурядного речення за новим підручником української мови для 9 класу (автори Н.Б. Голуб, А.В. Ярмоліук) / А. Ярмоліук // Українська мова і література в школі. – 2017. – № 6. – С. 2 – 11.

#### REFERENCES

1. Avramenko O. Maintenance of the principle of continuity in the content of the textbooks on the Ukrainian language for the 5th grade / O. Avramenko O. // Ukrainian language and literature at school. – 2012. – No 7. – P. 2 – 6.
2. Biliaiev O.M. 2005. Linguodidactics of the native language: Methods handbook / O.M. Biliaiev. – Kyiv: Geneza, 2005. – 180 p.
3. The State standard of basic and complete secondary education. Retrieved from: <http://www.mon.gov.ua/ua/often-requested/state-standards>.
4. Karaman S. Trusting in new achievements of the Ukrainian education in 2018! / S. Karaman // Ukrainian language and literature at schools of Ukraine. – 2018. – No. 1. – P. 3.
5. Kushnirova L. V. Masalskyi's recommendations regarding teaching phonetics, word structure, orthography, forming orthoepic and orthographic skills / L. Kushnirova // Pedagogical Sciences: theory, history, innovative technologies. – 2016. – No. 9 (63). – P. 61 – 72.
6. Masalskyi V.I. Essays on the history of the development of methods of teaching Ukrainian and Russian languages in primary and secondary schools of the Ukrainian SSR / V.I. Masalskyi. – Kyiv: Publishing house of the Kiev University, 1962. – 204 p.
7. Methods of teaching Ukrainian language in secondary school / for ed. S.H. Chavdarov and V.I. Masalskyi. – Kyiv: Radianska Shkola – Soviet school, 1962. – 372 p.
8. 10<sup>th</sup> grade academic programme in Ukrainian language for secondary educational institutions with the Ukrainian language of study. Standard level // Ukrainian language and literature at schools of Ukraine. – 2018. – No. 1. – P. 4–13.
9. Novosolova V. A new Ukrainian language textbook for the 8<sup>th</sup> grade: studying and methodological apparatus, didactical opportunities / V. Novosolova // Ukrainian language and literature at school. – 2017. – No. 2. – P. 53 – 59.
10. Pentyliuk M. The conceptual basis of creating textbooks of the native language / M. Pentyliuk // Ukrainian language and literature at school. – 2016. – No. 2. – P. 2 – 7.
11. Khomiak I. A textbook and techniques of its usage / I. Khomiak // Ukrainian language and literature at school. – 2016. – No. 5. – P. 20 – 24.
12. Yarmoliuk A. Studying compound sentences using a new 9<sup>th</sup> grade textbook in the Ukrainian language (authors: N.B. Holub, A.V. Yarmoliuk) / A. Yarmoliuk // Ukrainian language and literature at school. – 2017. – No. 6. – P. 2 – 11.

#### V. Masalskyi's Consideration of the Programmes in the Ukrainian Language, Methodology of its Teaching in the 30ths – 40ths of the 20th Century

##### L. V. Kushnirova

**Abstract.** The aim of the article is to review the V. Masalskyi's analysis of the academic programmes in the Ukrainian language in secondary schools, the issues of the methodology of its teaching in the 30ths – 40ths of the 20th century. V. Masalskyi notes that a great deal of attention, during this period, was paid to the improvement of teaching Ukrainian language, determining the content of classes, the range of knowledge, skills, types of work, creation of textbooks and manuals; indicates drawbacks in the programmes. A lesson, that includes the general group, brigade, and individual work of students was recognized as the basic form of organizing studying process. The scientists tried to bridge the gap between the school and scientific grammar. The works by S. Chavdarov, S. Lytvynov, M. Dadenkov, V. Pomahaiba, A. Savitska, I. Kyrychenko, P. Horetskyi. Positively were evaluated positively. The studies by V. Masalskyi are valuable.

**Keywords:** *programmes in the Ukrainian language, teaching grammar, spelling, textbook, methodology of teaching the Ukrainian language.*

## Прийоми формування соціокультурної компетенції інофонів на заняттях з української мови

С. Лазаренко

ДЗ “Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського”, Одеса, Україна  
Corresponding author. E-mail: lazarenkosvet@mail.ru

Paper received 19.10.18; Accepted for publication 25.10.18.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2018-181VI75-10>

**Анотація.** У статті розкрита сутність поняття «соціокультурна компетенція», проаналізовані складові структури соціокультурної компетенції, встановлена роль прецедентних феноменів у формуванні соціокультурної компетенції під час викладання української мови інофонам та описані основні прийоми роботи з прецедентними феноменами у процесі аналізу газетного тексту на заняттях з української мови як іноземної.

**Ключові слова:** соціокультурна компетенція, прецедентні феномени, українська мова, інофони.

**Вступ.** Усесвітні процеси інформатизації, технологізації та глобалізації зумовлюють відкритість міжнародних кордонів для фахівців усіх сфер діяльності, залучення їх до міжнародних контактів. Інтеграція у світове суспільство висуває нові вимоги до організації підготовки майбутніх фахівців у ВНЗ України. Однією з таких вимог є формування особистості майбутнього фахівця, який сприймав би себе як повноцінного учасника полілогу культур, відчував би своє місце, роль і значущість у глобальних міжнародних процесах. Одним із засобів, що уможливує задоволення зазначеної вимоги, є використання дидактичного потенціалу навчальних дисциплін, серед яких домінуюче місце належить іноземній мові, адже, як слушно зазначає Н. М. Єфремова, «іноземна мова є одним з основних інструментів виховання особистостей тих, хто навчається, та прищеплення їм загальнопланетарного мислення» [2, 5]. Під час вивчення іноземної мови людина знайомиться не лише з особливостями мовного устрою, а й з соціокультурною специфікою її носіїв, традиціями, звичаями, нормами вербального та невербального етикету представників різних прошарків суспільства, мову якого опановує. Отже, в процесі вивчення іноземної мови відбувається обмін соціокультурною інформацією, своєрідний діалог культур.

Першу спробу обґрунтувати вивчення іноземної мови в контексті діалогу культур здійснили Е. М. Верещагин і В. Г. Костомаров. Згодом ця проблема знайшла висвітлення у працях багатьох зарубіжних і вітчизняних дослідників. Кінцеву мету вивчення іноземної мови науковці вбачають у розвитку особистості, здатної адекватно спілкуватися з представниками інших культур, у формуванні іншомовної комунікативної компетенції, до складу якої разом з мовною, мовленнєвою, компенсаторною і деякими іншими компетенціями входить соціокультурна компетенція.

**Мета.** Мета дослідження – проаналізувати деякі прийоми формування соціокультурної компетенції під час викладання української мови інофонам.

**Результати та їх обговорення.** Соціокультурну компетенцію більшість дослідників трактують як знання соціокультурного контексту мови, що вивчається, та досвід використання цих знань під час спілкування (І. Л. Бім, П. В. Сисоєв) [1; 7]. В. В. Сафонова кваліфікує соціокультурну компетенцію як здатність порівнювати лінгвокультурні схожості, інтерпретувати міжкультурні розбіжності й адекватно діяти в си-

туаціях порушення міжкультурної взаємодії [4; 5; 6]. О. Щукін під соціокультурною компетенцією розуміє «знайомство з національно-культурною специфікою мовленнєвої поведінки та здатність використовувати ті елементи соціокультурного контексту, що є релевантними для породження та сприйняття мовлення з точки зору носіїв мови: звичаї, правила, норми, соціальні умовності, ритуали, соціальні стереотипи, країнознавчі знання» [8, 333].

Природа соціокультурної компетенції досить складна та багатогранна. П. В. Сисоєв у складі соціокультурної компетенції виокремлює 4 компоненти: а) соціокультурні знання (відомості про країну, мова якої вивчається, про духовні цінності культурних традицій, зокрема у представників різних етнічних груп, знання про особливості національної ментальності поведінки), б) досвід спілкування (вибір адекватного стилю поведінки, правильне трактування явищ іншомовної культури), в) особисте відношення до фактів культури (зокрема здібність долати соціокультурні конфлікти під час спілкування), г) уміння адекватно застосовувати мову (правильно вживати національно-марковані мовні одиниці в мовленні в різних сферах міжкультурного спілкування, сприйнятливості до схожості та розбіжності міжнародних та іншомовних соціокультурних полів) [7]. І. Л. Бім до складу соціокультурної компетенції уналежнює соціолінгвістичну, предметну, загальнокультурну та країнознавчу компетенції [1]. А. Чейца виокремлює такі компоненти соціокультурної компетенції: лінгвокраїнознавчий (знання лексичних одиниць з національно-культурною семантикою та вміння їх використовувати в ситуаціях міжкультурного спілкування), соціолінгвістичний (знання мовних особливостей соціальних прошарків, представників різних поколінь, статей, соціальних груп, діалектів), соціально-психологічний (знання соціо- та культурообумовлених сценаріїв, національно-специфічних моделей поведінки з використанням комунікативної техніки, прийнятої в культурі), культурологічний (знання соціального, історико-культурного, етнокультурного фону) [7]. В. В. Сафонова серед компонентів соціокультурної компетенції називає лінгвокраїнознавчу, соціолінгвістичну та культурознавчу компетенції [4].

Зважаючи на все вищезазначене, визначимо соціокультурну компетенцію як знання індивідуума про національні особливості соціального та культурного

життя народу, мова якого вивчається, специфіку та норми його мовленнєвого етикету, а також уміння доцільно та ефективно використовувати ці знання в різних ситуаціях міжкультурного спілкування.

Одним із засобів формування соціокультурної компетенції на заняттях української мови як іноземної є прецедентні феномени. Прецедентні феномени кваліфікуємо як інтертекстуальні елементи, що мають надособистісний / масовий характер (тобто відомі широкому загалу представників одного національно-лінгво-культурного співтовариства), неодноразово відтворюються в мовленні й викликають різноманітні асоціації з текстами, що є їхніми джерелами (прототекстами). Відзначимо, що прототекстами можуть бути як вербальні, так і невербальні тексти (музичні твори, твори архітектури, живопису, кіномистецтва тощо).

Досліджуючи особливості навчання інофонів розумінню прецедентних висловлювань під час читання російської преси, О. А. Сандрікова пропонує методику, що передбачає 4 етапи: теоретичний, орієнтовно-підготовчий, стереотипно-ситуативний, варіативно-ситуативний [3]. Ці етапи розподілено на 4 заняття та передбачають позааудиторну роботу: теоретичний етап – 1 і 2 заняття, орієнтовно-підготовчий етап – 3 заняття, стереотипно-ситуативний етап – 4 заняття, варіативно-ситуативний етап – позааудиторна робота.

Теоретичний етап передбачає лекцію викладача, на якій інофони знайомляться з поняттям «прецедентний феномен», з видами прецедентних феноменів і основними способами їх трансформації. Орієнтовно-підготовчий етап має на меті осмислення матеріалу для подальшого формування мовленнєвих умінь. На цьому етапі інофони вчать розпізнавати та аналізувати прецедентні феномени. Стереотипно-ситуативний етап спрямований на формуванні вмінь інофонів самостійно добирати матеріали, що містять прецедентні феномени, та визначати функціонально-стилістичну роль останніх. Мета варіативно-ситуативного етапу – вдосконалювати навички та вміння монологічного висловлювання з прецедентними феноменами. Впровадження вищезазначеної методики в процес навчання інофонів II сертифікаційного рівня українській мові як іноземній засвідчив її ефективність.

На заняттях української мови як іноземної, що передбачають роботу над прецедентними феноменами, використовують різні прийоми. Зокрема, перший етап – етап знайомства з прецедентними феноменами – може супроводжуватись переглядом уривків з екранізацій, читанням уривків з газет. При цьому викладач мусить пояснити, чому певні висловлювання стали прецедентними, особливо у випадках з національно маркованими прецедентами, адже лінгвокультурологічний аспект методики викладання передбачає ознайомлення інофонів за допомогою засобів мови з культурою, побутом народу-носія мови.

Другий етап, на якому інофони вчать розпізнавати та адекватно розуміти зміст прецедентних феноменів, передбачає семантизацію останніх. Ефективними є 2 прийоми семантизації: контекстуальний (передбачає наявність контексту, що пояснює семантику прецедентного феномену), тлумачення з лінгвокраїнознавчим коментарем.

На третьому етапі, що орієнтований на засвоєння прецедентних феноменів та формування навичок вживати їх у мовленні, можна використовувати такі прийоми роботи.

1. Поєднати прецедентні імена з узагальненою характеристикою

Дон-Жуан багатир

Дон-Кіхот висока людина

Дядя Стьопа розпусник, беззаконник

Микита Кожум'яка фантазер, відірвана від реальності особа

2. Закінчити речення, додавши прецедентне ім'я, що відповідає узагальненій характеристиці, уміщеній у подальшому контексті.

Його називають справжнім ... Він завжди вступає у боротьбу з уявним злом і не відчуває, що це викликає насмішки.

3. Встановити лексичну структуру прецедентного феномена.

Вогнем і ...; мовчання - ...; рукописи ...; пасти ...

4. Обрати слово, що підходить прецедентному висловлюванню.

Триматися як воша (голови, кожуха)

Кров людська не (вино, водиця)

Я візьму той рушник, розстелю наче (скатертину, долю)

5. Дібрати прецедентний феномен до кожної ситуації.

Хтось отримав те, чого дуже хотів.

Хтось розраховує не на власні сили, а на чийсь допомогу.

6. Знайти в тексті прецедентні феномени та встановити їхнє значення.

Хтось думав, що, воюючи проти прем'єр-міністра, відкривають дорогу до влади. Але насправді вийшла піррова перемога!

7. Продовжити речення, розкриваючи значення вжитого в ньому прецедентного феномена.

На двох стільцях не всидіти, я це зрозумів, коли...

Ми називаємо його Микитою Кожум'якою, тому що...

8. Скласти речення з такими прецедентними феноменами.

Пасти задніх, дати зелене світло, кіт у мішку

9. Скласти діалоги за такими ситуаціями, використовуючи прецедентні феномени.

Хтось намагається щось робити, але інші його постійно випереджають.

Хтось намагається перешкодити вам у певній справі.

10. Скласти невеличку розповідь, вживаючи такі прецедентні феномени.

Накивати п'ятами, вовків боятися – у ліс не ходити, не такий страшний чорт, як його малюють.

Робота над прецедентними феноменами під час викладання української мови як іноземної передбачає високу культурологічну компетенцію викладача, який повинен мати великий обсяг знань, бути гідним носієм української культури і враховувати, що він готує до мовленнєвої діяльності не на моноетичному, а на міжкультурному рівні. Одночасно слід пам'ятати, що у процесі вивчення прецедентних феноменів інших мов у інофонів виникає інтерес до вивчення таких



феноменів у власній мові, тому «важливою складовою вивчення мови є збудження інтересу до власної мови та культури» [9, 28].

**Висновки.** Важливою складовою вивчення іноземної мови є формування в інофонів соціокультурної компетенції, яку визначаємо як знання індивідуума про національні особливості соціального та культурного життя народу, мова якого вивчається, специфіку та норми його мовленнєвого етикету, а також уміння доцільно та ефективно використовувати ці знання в різних ситуаціях міжкультурного спілкування. Одним із засобів формування соціокультурної компетенції на заняттях української мови як іноземної є прецедентні феномени – інтертекстуальні елементи, що мають надособистісний / масовий характер (тобто відомі широкому загалу представників одного національно-лінгво-культурного співтовариства), неодноразово

відтворюються в мовленні й викликають різноманітні асоціації з текстами, що є їхніми джерелами (протекстами). Робота над прецедентними феноменами під час викладання української мови як іноземної передбачає 4 етапи: теоретичний (знайомство з поняттям «прецедентний феномен», з видами прецедентних феноменів і основними способами їх трансформації), орієнтовно-підготовчий (осмислення прецедентних феноменів для подальшого формування мовленнєвих умінь), стереотипно-ситуативний (формування вміння добирати матеріали, що містять прецедентні феномени, та визначати функціонально-стилістичну роль останніх), варіативно-ситуативний (вдосконалення навичок і вмінь монологічного висловлювання з прецедентними феноменами). На кожному з цих етапів впроваджують різноманітні прийоми роботи, що залежать від рівня підготовленості інофонів.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Бим И. Л. Личностно-ориентированный подход - основная стратегия обновления школы / И. Л. Бим // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 2. – С. 11-15.
2. Ефремова Н. Н. Формирование социокультурной компетенции учащихся старших классов гимназии в процессе изучения иностранных языков. Дис. ... канд. пед. наук / Н. Н. Ефремова. – Чебоксары, 2008. – 232 с.
3. Сандрикова Е. А. Обучение иностранных студентов пониманию прецедентных высказываний при чтении российской прессы (на примере газетных заголовков). Автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е. А. Сандрикова. – Санкт-Петербург, 2005. – 21 с.
4. Сафонова В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций / В. В. Сафонова. – Воронеж: «Истоки», 1996. – 237 с.
5. Сафонова В. В. Иностранный язык в двуязычном образовании российских школьников. / В. В. Сафонова // Иностранные языки в школе. – 1997. – № 1. – С. 2-5.
6. Сафонова В. В. Культуроведение в системе современного языкового образования // В. В. Сафонова // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 3. – С. 17-23.
7. Сысоев П. В. Культурное самоопределение личности как часть поликультурного образования в России средствами иностранного и родного языков / П. В. Сысоев // Иностранные языки в школе. – 2003. – № 1. – С. 42-47.
8. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика. / А. Н. Щукин – М.: Филоматис, 2006. – 480 с.
9. Dživáková, M.: Jazykové problémy v postsovietskom priestore, in: LINGVISTIKA A LINGVODIDAKTIKA V. – Zborník vedeckých prác, Bratislava, 2009. – S. 25 – 31.

#### REFERENCES

1. Bim I. L. Personality-oriented approach - the main strategy of school renewal / I. L. Bim // Foreign languages at school. - 2002. - № 2. - P. 11-15.
2. Efremova N. N. Formation of the sociocultural competence of high school students in the process of learning foreign languages. Dis. ... Phd / N. N. Efremova. - Cheboksary, 2008. - 232 p.
3. Sandrikova E. A. Teaching foreign students to understand precedent statements when reading the Russian press (on the example of newspaper headlines). Author. dis. ... Phd / E. A. Sandrikov. - St. Petersburg, 2005. - 21 p.
4. Safonova V. V. Study of the languages of international communication in the context of the dialogue of cultures and civilizations / V. V. Safonova. - Voronezh: "Origins", 1996. - 237 p.
5. Safonova V.V. Foreign language in the bilingual education of Russian schoolchildren. / V. V. Safonova // Foreign Languages at School. - 1997. - № 1. - P. 2-5.
6. Safonova V. V. Cultural studies in the system of modern language education // V. V. Safonova // Foreign languages in school. - 2001. - № 3. - P. 17-23.
7. Sysoyev P.V. Cultural self-determination of a person as part of a multicultural education in Russia by means of a foreign and native language / P.V. Sysoyev // Foreign languages at school. - 2003. - № 1. - P. 42-47.
8. Schukin, A. N. Teaching Foreign Languages: Theory and Practice. / A. N. Schukin - M.: Filomatis, 2006. - 480 p.
9. Dživáková, M.: Jazykové problémy v postsovietskom priestore, in: LINGVISTIKA A LINGVODIDAKTIKA V. – Zborník vedeckých prác, Bratislava, 2009. – S. 25 – 31.

#### Methods of formation of socio-cultural competence of foreigners in classes of the Ukrainian language

S. V. Lazarenko

**Abstract.** The concept of "socio-cultural competence" is disclosed, the structure of social competence is analyzed, the role of precedent phenomena in the formation of social competence in the teaching of the Ukrainian language to foreigners is established, the basic techniques of working with the precedent phenomena during the analysis of the text of the newspaper in the classroom on the Ukrainian language as a foreign language are described.

**Keywords:** socio-cultural competence, case phenomena, the Ukrainian language.

## Міжпредметні зв'язки як ресурс реалізації навчання молодших школярів французького діалогічного мовлення

І. А. Лягіна

Київський університет імені Бориса Грінченка  
Corresponding author. E-mail: renard\_ia@ukr.net

Paper received 20.10.18; Accepted for publication 26.10.18.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2018-181VI75-11>

**Анотація.** У статті автором розглянуті концептуальні основи розробки та використання міжпредметних зв'язків на уроках французької мови з навчальними дисциплінами початкової освіти «Українська мова», «Основи здоров'я», «Я у світі», що забезпечує збагачення змісту навчання франкомовного діалогічного мовлення навчальним матеріалом соціокультурного, літературного, історичного, особистісно-ціннісного характеру. Обґрунтовано знаннєвий, діяльнісний та ціннісний типи міжпредметних завдань в навчанні молодших школярів французького діалогічного мовлення.

**Ключові слова:** французьке діалогічне мовлення, молодші школярі, міжпредметні зв'язки, типи міжпредметних задач.

**Вступ.** У Державних стандартах для Нової української школи зазначена орієнтованість на здобуття учнями компетентностей, що є системоутворювальним чинником визначення очікуваних результатів шкільної освіти [1]. Орієнтиром також стає розроблення предметного змісту навчання, що зумовлює особливу важливість науково обґрунтованого визначення межі та обсягів міжпредметних зв'язків та міжпредметної інтеграції.

Аналіз напрацьованого в контексті теми нашого дослідження дає змогу стверджувати, що застосування міжпредметних зв'язків у навчанні молодших школярів, учнів четвертого класу зокрема, французького діалогічного має епізодичний характер.

**Стилий огляд публікацій з теми.** В країнах Європейського Союзу, членом якого наша країна має намір стати, інституції Єврокомісії, які відповідають за освітню і культурну політику, в рамках інноваційних освітніх програм прийняли спеціальний проект *Content and Language Integrated Learning (CLIL)*, який полягає в навчанні ІМ, використовуючи змістовий потенціал інших навчальних дисциплін [9]. Цей методичний підхід широко застосовується в школах Європи починаючи з 1990 року, що свідчить, на нашу думку, про визнання західними науковцями і педагогами ефективності використання змісту різних навчальних дисциплін у навчанні іноземних мов.

Характерною особливістю початкової школи багатьох зарубіжних країн є навчання дітей за інтегрованими курсами. Наприклад, у Канаді читання, письмо, усне мовлення об'єднані в мистецтво мовлення; відомості з історії, географії, громадянства – у суспільствознавство; відомості з фізики, хімії, біології, математики – у курс «Наука». Методика організації засвоєння інтегрованого змісту потребує високого професіоналізму вчителів, створення відповідного навчально-пізнавального середовища [4, с. 167–181].

**Метою цієї статті** є визначення ліній зв'язків навчальної дисципліни «Французька мова» з такими навчальними дисциплінами початкової освіти як «Українська мова», «Основи здоров'я», «Я у світі» та обґрунтування видів міжпредметних завдань, які сприяють ефективному формуванню в учнів четвертого класу спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням французької мови комунікативної компетенції у французькому діалогічному мовленні (ДМ).

Аналіз змісту чинних програм [6] і вивчення творчого досвіду вчителів у контексті міжпредметних зв'язків (МПЗ) відкриває широкі можливості для їх використання на уроках французької мови. У контексті нашого дослідження впровадження МПЗ ґрунтуються на базових поняттях – системний підхід, система.

У роботі було використано такі **методи дослідження:** критичний аналіз чинних програм, інших освітніх документів, підручників з навчальних дисциплін «Французька мова», «Українська мова», «Основи здоров'я», «Я у світі»; вивчення та узагальнення позитивного досвіду роботи вчителів, які досягли видатних результатів у навчально-виховному процесі.

**Результати та їх обговорення.** Як відомо, сучасна іншомовна освіта не обмежується лише лінгвістичним компонентом, а включає в себе соціальні, літературні, загальнокультурні, історичні, особистісно-ціннісні аспекти. Реалізація міжпредметних зв'язків з навчальними дисциплінами виховного спрямування «Я у світі», «Основи здоров'я», у контексті нашого дослідження, забезпечує збагачення змісту навчання франкомовного ДМ навчальним матеріалом соціокультурного, літературного, історичного, особистісно-ціннісного характеру, які учні засвоюють на заняттях з цих дисциплін. Комунікативний досвід молодших школярів у рідній мові, засвоєні знання з вище зазначених дисциплін стають опорою для: розвитку навичок та вмінь французького ДМ.

Під компонентами змісту навчання французького ДМ на засадах МПЗ ми розуміємо змістовий аспект певної компетенції і передбачаємо формування в учнів четвертого класу комунікативної компетенції у французькому ДМ, використовуючи міжпредметні зв'язки з навчальними дисциплінами «Українська мова», «Я у світі», «Основи здоров'я», досягненням:

1) практичної цілі, спрямованої на формування у молодших школярів мовленнєвої компетенції в ДМ, змістовий аспект якої складають знання та вміння французького ДМ;

2) освітньої та виховної цілей, які спрямовані на формування у молодших школярів соціокультурної компетенції в ДМ, змістовий аспект якої складає система знань про загальнолюдські цінності особистості, іншомовну культуру, соціокультурні знання, навички та вміння використовувати соціокультурні знання у

французькому ДМ, відповідно до ситуації спілкування, спираючись на відповідні знання, навички та вміння, які засвоюються учнями на заняттях з навчальних дисциплін «Українська мова», «Я у світі», «Основи здоров'я».

3) розвиваючої цілі, спрямованої на формування у молодших школярів загальнонавчальної компетенції у ДМ, змістовий аспект якої складають загальнонавчальні вміння (організаційні, загальнопізнавальні, загальнонавчальні, контрольні-оцінні, міжпредметні), які забезпечують оволодіння французьким ДМ.

З філософської точки зору *системний підхід* спрямовує на використання принципу цілісності, згідно з яким досліджуваний об'єкт виступає як щось розчленоване на окремі частини, що органічно інтегровані в єдине ціле; примату цілого над його складовими частинами, який визначає функції як окремих компонентів, так і системи взагалі; ієрархічності елементів системи [8, с. 583]. У нашому дослідженні система розглядається як методологічний концепт у процесі розроблення типів міжпредметних зв'язків і реалізуються через систему міжпредметних завдань, що поєднуються на основі принципу знаходження між ними певних зв'язків.

Як шляхи реалізації цілей навчання у контексті нашого дослідження, ми пропонуємо такі типи міжпредметних завдань у навчанні молодших школярів французького ДМ: знаннєвий, діяльнісний та ціннісний.

**Знаннєвий тип міжпредметних завдань.** За цим типом метою завдань є актуалізація, порівняння, доповнення знань, які учні мають засвоїти на уроках французької мови, новими фактами, відомостями зі змісту навчальних дисциплін «Українська мова», «Я у світі», «Основи здоров'я» [6].

Так у процесі використання знаннєвих типів міжпредметних завдань передбачається засвоєння знань про усне діалогічне мовлення, про особливості діалогічних висловлювань, обумовлені їх комунікативними завданнями, ситуацією спілкування; знань загальних основ у побудові французької та української мов (понять граматичних категорій роду, числа тощо); виявлення спільностей і відмінностей між лексичним, граматичним, фонетичним аспектами українського і французького ДМ.

**Діяльнісний тип міжпредметних завдань** має у нашому дослідженні на меті формування загальнонавчальних вмінь (організаційних, загальнопізнавальних, загальнонавчальних, контрольних-оцінних), які забезпечують оволодіння французьким ДМ.

Механізмом усіх видів діяльності є дії. «Людська діяльність не існує інакше, як у формі дій або ланцюга дій» [4, с. 154]. Саме тому одні й ті ж операції можуть виконуватися складі різних дій – внутрішніх і зовнішніх. Як відомо, у компетентнісних результатах початкової школи *вміння і навички* учнів належать до базових [7]. Вони зазначені у Міжнародній стандартній класифікації освіти (МСКО) як обов'язковий результат початкової освіти, це її внесок у систему неперервної освіти.

Між вмінням і навичкою існує тісний взаємозв'язок. Якщо для відпрацювання навички необхідне збереження одних і тих самих умов, у яких

виконується дія багато разів повторюючись, автоматизується, то для засвоєння вмінь учень повинен розв'язувати різні за структурою і змістом задачі, з тим щоб навчитися виділяти в задачах будь-якого змісту ті основні показники, ті суттєві ознаки і зв'язки, які потребують застосування відомих прийомів і правил. Уміння як цілісні утворення не автоматизуються, хоча на високому рівні оволодіння ними людина швидко і успішно виконує всі необхідні розумові дії. Можна сказати, що розвинене уміння характеризується згорнутістю операцій, необхідних для їх вибору і застосування у конкретному випадку. Важливою характеристикою розвиненості уміння є зростання можливостей для його переносу при розв'язанні нових задач, тобто із зміною змісту та іншою структурою умов» [5, с. 105–106].

**Міжпредметні завдання ціннісного типу** мають на меті формування і розвиток почуттів, ставлень, оцінювальних суджень про світ, культурні цінності, морально-етичні норми французького і українського народів. Засвоєння знань про культурні цінності французів, їх морально-етичні норми відбувається в діалозі культур, на основі порівняння з культурними традиціями та морально-етичними нормами українців.

Так, категорія *цінність* належить до ключових понять сучасних людинознавчих наук. У довідниках із філософії, соціології, педагогіки знаходимо тлумачення понять «цінності», «ціннісні орієнтири», «ціннісні ставлення».

Ми поділяємо думку відомого польського педагога Тадеуша Левовицького, який вважає, що «наступає ренесанс аксіологічної проблематики в суспільних науках, живе зацікавлення освітньою аксіологією [2]. В узагальненому тлумаченні цінності характеризують соціальні та особистісно значущі смисли життя людини, це її духовні орієнтири.

Зміст навчальної дисципліни «Французька мова» закладає передумови для формування у молодших школярів ціннісних смислів і ставлень, що формуються у процесі реалізації всіх змістових ліній предмета. Зокрема, у процесі вивчення української мови реалізується соціокультурна змістова лінія. Засобами предмету «Я у світі» відбувається формування у дітей широкого кола цінностей (патріотизм, соціальна справедливість, любов до природи, гідність, працелюбство, взаємоповага та ін.). Усі теми цього предмета («Людина»; «Людина серед людей»; «Людина в суспільстві»; «Людина у світі») передбачають активне набуття знань та досвіду особистісного ставлення дітей до системи цінностей демократичного суспільства [6].

У програмі з «Основ здоров'я» до головних завдань курсу належить виховання в учнів потреби у здоров'ї, що є важливою життєвою цінністю, утвердження ціннісного ставлення до життя школярів та інших людей [6].

**Висновки.** З огляду на викладене вище, ми виокремлюємо лінії зв'язків навчальної дисципліни «Французька мова» з навчальними предметами «Українська мова», «Основи здоров'я», «Я у світі» та пропонуємо три типи міжпредметних завдань: знаннєвий (збагачення, доповнення знань); діяльнісний (оволодіння універсальними пізнавальними вміння-

ми); ціннісно-орієнтований (формування і розвиток почуттів, ставлень, оцінювальних суджень про світ, культурні цінності, морально-етичні норми), які знач-

но розширюють простір для ефективного формування в учнів четвертого класу комунікативної компетенції у французькому діалогічному мовленні.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Держстандарт початкової освіти: <http://nus.org.ua/news/uryad-opublikuvav-novyj-derzhstandart-pochatkovoyi-osvity-dokument/>
2. Левовицький Т. Професійна підготовка і праця вчителів. – К.: Маріуполь : Рената, 2011. – 118 с.
3. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: в 2 т. / А. Н. Леонтьев. – Т. 2. – М., 1983.
4. Локшина О. І. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.) / О. І. Локшина. – К.: Богданова А. М., 2009. – 404 с.
5. Люблинская А. А. Учителю о психологии младшего школьника: пособие для учителя /А. А. Люблинская. – М.: Просвещение, 1977. – 224 с.
6. Програми для початкової школи 1-4 класів (оновлені): <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/pochatkova-shkola/onovleni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli-1-4-klasiv>
7. Тадіян С. В. Дидактические условия эффективного использования межпредметных связей в начальном обучении : автореф. канд. дисертації / С. В. Тадіян. – К., 1986. – 20 с.
8. Філософський енциклопедичний словник. – К.: Абрис, 2002. – 751 с.
9. Content and Language Integrated Learning: <https://www.ecml.at/Thematicareas/ContentandLanguageIntegratedLearning>

#### REFERENCES

1. State standart for elementary education: <http://nus.org.ua/news/uryad-opublikuvav-novyj-derzhstandart-pochatkovoyi-osvity-dokument/>
2. Levovitsky T. Vocational training and labor of teachers. - K. : Mariupol: Renata, 2011. - 118 p.
3. Leontiev A.N. Selected psychological works: in 2 v. / A.N. Leontiev. - V. 2. - M., 1983.
4. Lokshina O.I. Contents of school education in the countries of the European Union: theory and practice (second half of the XX - beginning of the XXI century) / O.I. Lokshina. - K. : Bogdanova AM, 2009. - 404 p.
5. Lyublinskaya A.A.To the teacher about psychology of primary schoolchildren: a manual for a teacher / A.A. Lyublinskaya – М.: Prosveshchenie, 1977. - 224 p.
6. Programs for elementary school 1-4 classes (updated): <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/pochatkova-shkola/onovleni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli-1-4-klasiv>
7. Tadian S.V. Didactic Conditions for the Effective Use of Interdisciplinary Approach in Primary Education: Author's abstract. cand. dissertation / S.V. Tadian. - K., 1986. - 20 p.
8. Philosophical Encyclopedic Dictionary. - K.: Abris, 2002. – 751 p.

#### **Interdisciplinary approach as a resource for implementation of teaching primary school learners French spoken interaction I. A. Liahina**

**Abstract.** The article deals with conceptual foundations for the development and application of interdisciplinary approach in French lessons with school subjects “Ukrainian Language”, “Basics of Health”, “Me and the World” which ensure the enrichment of the content of teaching French spoken interaction with social and cultural, literary, historical, value-based materials. The knowledge, activity and value types of interdisciplinary tasks in teaching primary school learners French spoken interaction are substantiated.

**Keywords:** French spoken interaction, junior schoolchildren, interdisciplinary approach, types of interdisciplinary tasks.

## Застосування арт-терапії в корекційно-педагогічній роботі з дітьми дошкільного віку, які перебувають в умовах будинку дитини

В. А. Литвиненко

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, кафедра здоров'я, фізичної терапії, реабілітації та ерготерапії, м. Суми, Україна

Corresponding author. E-mail: lvitaline1982@gmail.com

Paper received 19.10.18; Accepted for publication 25.10.18.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2018-181VI75-12>

**Анотація.** У статті розкрито сутність проблеми застосування арт-терапії в корекційно-педагогічній роботі з дітьми дошкільного віку, які перебувають в умовах будинку дитини; удосконалення корекційно-педагогічної роботи з даною категорією дітей; їх особистісне становлення, оптимізація їх міжособистісних стосунків; відкриття можливостей для їх соціальної інтеграції шкільного навчання. Визначено теоретичні основи особистісно орієнтовного виховання, його пріоритетних цінностей, вивчено психологічні та педагогічні аспекти даної проблеми. Встановлено, що не дивлячись на накопичений науковий фонд, не вивченим залишається потенціал мистецтва щодо формування особистісно-орієнтовної моделі виховання дітей дошкільного віку. Відтак, вивчення феномену особистісно-орієнтовного виховання та розвитку дозволило визначити його сутність та виділити пріоритетні цінності: особистість вихованця, емпатійне виховне середовище, арт-терапевтична взаємодія, за забезпечує позитивну модальність, високу інтегративність та творчий характер під час корекційно-педагогічної діяльності з дітьми дошкільного віку.

**Ключові слова:** арт-терапія, засоби арт-терапії, корекційно-педагогічна робота, діти дошкільного віку.

**Вступ.** Основними напрямками суспільного розвитку України виступають демократизація і гуманізація усіх сфер життєдіяльності громадян. Визначним показником гуманізації сучасного суспільства є забезпечення належної підтримки дітей з особливостями психофізичного розвитку. Реалізація цієї програми передбачає не лише правовий і соціальний захист цієї категорії дітей, а й всебічне сприяння у розвитку їхніх потенційних можливостей, що є запорукою успішності соціальної адаптації та інтеграції таких дітей в суспільство [5].

Одним із нагальних питань, які вимагають вирішення на державному рівні, є також й підтримка дітей, які позбавлені батьківського піклування; їх виховання, навчання та подальша інтеграція та соціалізація. Тому, питання щодо удосконалення корекційно-педагогічної роботи з дітьми, які перебувають в будинках дитини, є вельми важливим та таким, що потребує розв'язання, як з боку держави; так і закладів освіти, охорони здоров'я, служб соціального захисту тощо.

Відповідні дослідження показали, що відсутність адекватної допомоги таким дітям призводять до виникнення повної соціальної дезадаптації. В основі лежить не один, а безліч факторів, таких як психолого-педагогічних, соціально-психологічних, особистісних тощо [3].

Зазначені фактори діють на рівні психо-біологічних передумов і ускладнюють соціальну інтеграцію таких дітей. Адже, внутрішній світ такої дитини є надзвичайно складним. Яким чином можна допомогти таким дітям побачити, почути, відчувати все різноманіття соціальної дійсності? Що зможе допомогти їм пізнати своє Я, розкрити його, увійти у світ та повноцінно існувати в ньому?

Адже, доведено, що раннє включення таких дітей в корекційно-педагогічний процес саме на етапі дошкільного дитинства сприяє тому, що вони здатні опанувати всі засоби спілкування, різноманітні види продуктивної діяльності, форми поведінки; при цьому відбуваються зміни у їх особистісному розвитку [8].

В останні роки у нашій країні ведеться інтенсивне вивчення особливостей психічного розвитку дітей, які перебувають в умовах будинку дитини; ведуться пошуки організаційних форм їх навчання; здійснюється розробка новітніх корекційно-педагогічних технологій. Тому, існують різноманітні форми надання корекційно-педагогічної та реабілітаційної допомоги таким дітям.

Водночас, на сучасному етапі розвитку суспільства, спостерігається тенденція недостатньої обізнаності спеціалістів, які працюють з такими дітьми, з питань удосконалення методичного забезпечення корекційно-педагогічного процесу, шляхом впровадження новітніх корекційно-педагогічних засобів та методик в цілому. На наш погляд, одним із таких інноваційних засобів, здатних вирішити окреслене коло завдань щодо удосконалення корекційно-педагогічної роботи з такою категорією дітей, є арт-терапія, яка дослівно перекладається як лікування мистецтвом.

Впровадження арт-терапевтичних методик в педагогічний процес. впродовж останнього десятиліття, має наукове підґрунтя та починає набувати професійного характеру. Фахівці, що займаються терапією мистецтвом, намагаються подолати рамки традиційного психоаналітичного підходу, тому кожна така дитина, яка проживає ситуацію інтеграції у світ мистецтва, розглядається як така, що обов'язково збагачує сукупний потенціал людини новими можливостями і є джерелом розвитку дитячо-дорослої спільноти [1].

**Короткий огляд публікацій по темі.** Доказом цього є розробки зарубіжних та вітчизняних вчених, що висвітлюють особливості застосування арт-терапії з різними категоріями дітей, зокрема: «Арттерапія у роботі з дітьми» М. Кисельової; «Арттерапія дітей та підлітків» О. Копитіна, О. Свістовської; «Арттерапія для дітей із затримкою психічного розвитку» С. Рибаківської; «Психокорекційна робота з дітьми, що мають порушення психічного розвитку» Б. Айзенберг, Л. Кузнецової; «Театральна діяльність як засіб психодіагностики» І. Болдиревої, Н. Каранди; «Нетрадиційні методи в корекційній педагогіці» М. Поваляєвої;

«Ефективність казкотерапії в корекційній роботі з дітьми» М. Поваляєвої, Г. Чебанян; «Арттерапія і гра як засоби психокорекції молодших школярів» та багато інших [6].

Водночас, аналіз теоретичних досліджень та практики щодо проблеми застосування арт-терапії в корекційно-педагогічній роботі з дітьми дошкільного віку дозволив виявити ряд протиріч, які ускладнюють її організацію, в тому числі й в умовах будинку дитини та потребують пошуку шляхів їх вирішення:

- між існуючою проблемою відокремлення дітей дошкільного віку, які позбавлені батьківського піклування від світу та їх життєвою необхідністю до інтеграції у суспільство;

- між існуючим нормативно-правовим та методичним забезпеченням діяльності будинків дитини та інтенсивним розвитком інноваційної практики підтримки таких дітей;

- між наявними в системі реабілітації та соціального захисту традиційними формами організації корекційно-педагогічної роботи з дітьми дошкільного віку в умовах будинку дитини та потребами у нових ефективних технологіях та формах, які мають покращити процес їх інтеграції до соціального середовища.

Розв'язання цих суперечностей складає проблему даного дослідження, що й дало можливість сформулювати тему дослідження – «Застосування арт-терапії в корекційно-педагогічній роботі з дітьми дошкільного віку в умовах будинку дитини».

**Мета дослідження** полягає у теоретичному обґрунтуванні можливостей застосування арт-терапії в корекційно-педагогічній роботі з дітьми дошкільного віку, які перебувають в умовах будинку дитини та охарактеризувати особливості її використання з розвивальною метою.

**Матеріали і методи:** аналіз науково-методичної літератури, педагогічне спостереження. Аналіз науково-методичної літератури дозволяє стверджувати, що використання засобів мистецтва суттєво підвищують ефективність корекційно-педагогічної роботи з дітьми: (Е. Бурно, Л. Виготський, О. Копитін, Е. Крамер, М. Наумбург, К. Роджерс, А. Семенович, Б. Теплов, Л. Аметова, Н. Ветлугіна, О. Ворожцова, Т. Комарова, Л. Лебедева, І. Щуркова та ін.) [6].

**Результати дослідження та їх обговорення.** Сфера міжіндивідуальних стосунків, спілкування, комунікативна сфера завжди належали до фундаментальних вимірів людського світу. Проблема порушених соціальних зв'язків постає в наш час достатньо гостро. Згідно теорії А. Адлера, людина є інтегральною складовою частиною великих систем – сім'ї, суспільства. Тому, вся поведінка людини підпорядкований соціальному контексту, і сутність людської природи можна зрозуміти тільки через розуміння соціальних відносин [8].

На думку таких авторів, як О. Микільської, О. Баєнської, М. Ліблінга, С. Морозова та ін., основні порушення, що перешкоджають успішній інтеграції в дитячому колективі, є недоліки щодо сформованості комунікативних навичок, в деяких випадках порушення мовлення, нездатності ініціювати чи підтримати розмову та інші специфічні особливості дітей

дошкільного віку, які перебувають в умовах будинку дитини.

Як зазначає науковець В. Липа, сімейні дитячо-батьківські стосунки перебирають на себе значну роль у розвитку особистості дитини на різних етапах онтогенезу. Емоційно насичені відносини батьків і дітей (батьківська любов, турбота та ін.) створюють сприятливі умови для становлення в дитини самосвідомості, самооцінки. Деякі дослідники вважають, що афективно-особистісні зв'язки матері та дитини в перше півріччя її життя – основа позитивного світосприймання та само оцінювання [7].

Провідну роль спілкування з дорослим у психічному розвитку дитини підтверджують дослідження спеціфіки психічного розвитку дітей закритих закладів. Науковець В. Мухіна зазначає, що в поведінці дитини багато залежить від того, яку значимість набуває для неї та чи та соціальна ситуація і який особистісний смисл має та чи інша система цінностей.

Сензитивним періодом розвитку спілкування є дошкільний вік (А. Богуш, Л. Божович, Г. Венгер, Л. Виготський, Н. Гавриш, О. Запорожець, М. Лісіна, Д. Ельконін та ін.). А оскільки психологічним новоутворенням дошкільного віку є здібність дитини до творчого вирішення проблем, що виникають в тій чи іншій ситуації; то інтеграція видів художньо-естетичної діяльності в дошкільному дитинстві має природній характер [4].

Як вже зазначалося, науковці та практики в галузі корекційної освіти та реабілітації в пошуках ефективних новітніх засобів, все більше орієнтуються на використання арт-терапевтичних методик з метою навчання, виховання та розвитку дітей дошкільного віку. Дитина, позбавлена батьківського піклування, яка діє в дивовижному світі мистецтва, дає позитивні зміни в своєму розвитку. Під час спілкування з мистецтвом вона віддаляється від переживань, емоційного заперечення, почуття самотності, страхів та неспокою або від конфліктних міжособистісних та внутрішніх відносин.

Т. Сазонова розглядає мистецтво як «засіб творчого пізнання і корекції особистості» та відмічає, що дослідження в галузі художньої практики показали, що мистецтво розвиває особистість, розширює загальний та художній кругозір дитини, реалізує її пізнавальні інтереси. Саме в цьому полягає корекційний вплив мистецтва, так як воно є, з одного боку, є джерелом нових пізнавальних переживань дитини, а з іншого, засобом реалізації соціально-педагогічної функції мистецтва [2].

Корекційно-педагогічні та психотерапевтичні можливості мистецтва по відношенню до дітей, які позбавлені батьківського піклування, є необмеженими з точки зору їх самовираження та самореалізації, як в процесі творчості, так і в його продуктах. Створення ними продуктів художньої діяльності сприяє полегшенню процесу комунікації, встановленню відносин з оточуючими на дошкільному етапі розвитку особистості.

Досвід роботи з використанням арт-терапії представлений у працях Г. Бурковського, Р. Чайкіна, О. Караванової, С. Афанасьєва, В. Голованова, О. Медведевої та інших. Вивчення специфіки організації арт-терапії як фактора психічного розвитку,

використання образотворчих прийомів у роботі з особами в якості психотерапевтичного й психокорекційного інструмента дається в працях Х. Рида та Е. Крамера [2].

Отже, арт-терапія – універсальний метод лікування на основі різних видів мистецтва. Це пояснюється тим, що арт-терапевтичні методи дають можливість широко використовувати не тільки індивідуальну, але й групову форми роботи з дітьми; ставити і вирішувати конкретні психо-корекційні завдання зі створення нових мотивів, установок; їх закріплення в реальній дійсності. Арт-терапія дає вихід внутрішнім конфліктам і сильним емоціям, допомагає при інтерпретації витиснутих переживань, дисциплінує групу, сприяє підвищенню самооцінки дитини, здібності усвідомити свої відчуття і почуття, розвиває художні здібності [4].

Науковець Н. Кратохвін розділяє арт-терапію на сублімаційну, дійову і проєктивну, однак цей поділ заснований на зовнішньому характері методу і стосується тільки експресивного компонента. В зарубіжній психотерапії виділяють чотири основні напрями щодо застосування арт-терапії:

1. Використання для лікування вже існуючих творів мистецтва шляхом їх аналізу й інтерпретації дитиною (пасивна арт-терапія).

2. Спонування дитини до самостійної творчості, при цьому творчий акт розглядається як основний лікувальний фактор (активна арт-терапія).

3. Одночасне використання першого і другого принципів.

4. Акцентування ролі самого педагога, його взаємовідношень з дитиною в процесі навчання його творчості.

Позитивні емоції від спілкування з мистецтвом здійснюють лікувальний вплив на психосоматичні процеси, сприяють психоемоційному напруженню дитини, мобілізують її резервні сили, обумовлюють її творчість в усіх галузях мистецтва та всього життя в цілому. Саме ці висновки вітчизняних вчених лягли в основу наукового обґрунтування використання мистецтва в корекційній роботі з дітьми [2].

На думку М. Бурно, сучасні прийоми, що складають терапевтичні заняття без виразного моменту саморозкриття в творчості, – це терапія образотворчим мистецтвом, бібліотерапія, музикотерапія тощо [4].

Основною метою арт-терапії, на думку О. Копітина, є гармонізація розвитку особистості через розвиток здібності самовираження і самопізнання, а саме:

1) дати соціально прийнятний вихід агресивності та іншим негативним почуттям (робота над малюнком, картинами, скульптурами є безпечним способом випустити «пар» і розрядити напруження);

2) полегшити процес лікування. Неусвідомлені внутрішні конфлікти і переживання частіше буває легше виразити за допомогою зорових образів, ніж висловити їх в процесі вербальної корекції. Невербальне спілкування легше ховається від цензури свідомості;

3) отримати матеріал для інтерпретації та діагностичних висновків. Продукти художньої творчості відносно довготривалі і дитина не може заперечувати факт їх існування. Зміст і стиль художніх робіт дають

можливість отримати інформацію про дитину, яка може допомагати в інтерпретації своїх творів;

4) опрацювати думки і почуття, які дитина звикла пригнічувати. Іноді невербальні засоби є єдиною можливістю для вираження сильних переживань й переконання;

5) налагодити відношення між педагогом і дитиною. Спільна участь в художній діяльності може сприяти створенню відношень емпатії і взаємного прийняття;

6) розвивати почуття внутрішнього контролю. Робота над малюнками, картинами або ліплення передбачають упорядкування кольору і форм;

7) сконцентрувати увагу на відчуттях і почуттях. Заняття образотворчим мистецтвом створюють широкі можливості для експериментування з зоровими відчуттями та розвитку здібностей до їх сприйняття;

8) розвивати художні здібності і підвищувати самооцінку. Додатковим продуктом арт-терапії є почуття задоволення, яке виникає в результаті виявлення скритих талантів, їх розвитку [1].

Класифікація, яка подається О. Хайкіним у праці «Художня творчість очима лікаря», містить в собі роль естетичного компонента й уявлення про лікувальну спрямованість факту і рівня адаптації, на якій ця дія проявляється:

1) соціально-особистісний рівень адаптації: в основі адаптаційної дії лежить неусвідомлена творча гармонізація, інтегруюча сила деякого естетичного і творчого початку, закладеного в мистецтві.

2) особистісно-асоціативний рівень адаптації: полегшення і компенсація досягаються за рахунок не стільки естетичної дії, скільки в наслідок зниження напруги.

3) асоціативно-комунікативний рівень адаптації: лікувальна дія арт-терапії досягається підключенням інтелектуальних операцій (проєкція, обговорення, усвідомлення конфлікту), полегшення психотерапевтичних контактів і доступу до психопатологічних переживань дитини, які не потребують естетичного контакту, тому що результат досягається навіть при найпростішому проєктивному зображенні проблем.

4) соціально-комунікативний рівень адаптації: як адаптування використовуються прикладні можливості творчості, арт-терапія розглядається спрощено, як один із видів зайнятості, варіант організації і час проведення, принципово не відрізняється від інших аналогічних методів.

5) фізіологічний рівень адаптації: враховується фізичний, фізіологічний і координаційно-кінетичний вплив пластичного зображення, творчості на організм і психіку [2].

Виходячи з того, що діти, які перебувають в умовах будинку дитини, представляють собою особливу категорію, у роботі з якою арт-терапія використовується як засіб художнього розвитку та формування основ художньої культури, і надає їм лікувальну дію, то арт-терапія є засобом корекції вад у психо-емоційного та пізнавального розвитку [8].

Отже, результати теоретичного дослідження свідчать про те, що формування дитячої творчості відіграє найважливішу роль у становленні її повноцінної особистості. Різноманітні засоби арт-терапії, з якими діти, які перебувають в умовах будинків дитини, сти-

каються, впливають на адекватність їх поведінки, допомагають регулювати емоційні прояви в колективі, сприяють корекції таких проявів. Психокорекційні ефекти від арт-терапії на таких дітей виражаються також в тому, що спілкування з мистецтвом допомагає їм «очиститися» від негативних переживань та вступити на новий шлях відносин з оточуючим світом.

**Висновки.** Встановлено, що арт-терапія все більше інтегрується в систему корекційно-педагогічної роботи в спеціальних та загальноосвітніх закладах для дітей, де використовується як самостійно, так і комплексно в поєднанні з різноманітними соціально-педагогічними впливами. Експериментально педагоги в різних закладах застосовують терапевтичну дію мистецтва з корекційною метою, але це питання пот-

ребує розробки науково-теоретичного та методологічного підґрунтя, зокрема й щодо впровадження засобів арт-терапії в корекційно-педагогічний процес з дітьми дошкільного віку в умовах будинку дитини.

Таким чином, корекційні можливості арт-терапії по відношенню до дітей дошкільного віку, які перебувають в умовах будинку дитини, пов'язані, перш за все з тим, що вона є джерелом їх нових позитивних переживань, які породжують нові творчі потреби та способи їх задоволення в тому чи іншому виді мистецтва. А підвищення таких естетичних потреб та активізація потенціальних можливостей таких дітей щодо арт-терапевтичної діяльності та творчості – це і є реалізація соціально-педагогічної функції мистецтва, відповідно, й шлях до вирішення завдань щодо соціальної інтеграції даної категорії дітей у суспільство.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Арт-терапия – новые горизонты / под ред. А. И. Копытина. – М.: Когито-Центр, 2006. – 336 с.
2. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании: Учебник для студентов средних и высш. учеб. заведений / Е. А. Медведева, И. Ю. Левченко, Л. Н. Комиссарова, Т. А. Добровольская. М., – 2001. – 248 с.
3. Басилова Т.А. Основные этиопатогенетические факторы нарушений психического и соматического здоровья детей-сирот / Т.А. Басилова // Дети-сироты : консультирование и диагностика развития / [под ред. Е.А. Стребелевой]. – М., 1998. – С. 35–48.
4. Киселева М. В. Арт-терапия в работе с детьми : руководство для дет. психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми. – СПб. : Речь, 2007. – 160 с.
5. Кукса Н. В. Основні принципи корекційно-педагогічної роботи з розвитку функцій рук у дітей зі спастичними формами церебрального паралічу / Н. В. Кукса // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського державного університету. – Вип. VII / [за ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака]. – Кам'янець-Подільський, 2007. – С. 183–185.
6. Литвиненко В. А. Корекція фонетико-фонематичного недорозвинення мовлення засобами артпедагогіки : автореф. дис. ... канд. пед. наук / В. А. Литвиненко. – Київ., 2013. – 21 с.
7. Липа В. В. Формування комунікативної готовності розумово відсталих дітей до навчання у школі: автореф. дис. ... канд. пед. наук / В. В. Липа. – Київ., 2010. – 21 с.
8. Шипицына Л.М. Развитие личности в условиях материнской депривации / Л.М. Шипицына, Е.С. Иванов, А.Д. Виноградова и др. – СПб. : ИСПиП, 1997. – 160 с.

#### REFERENCES

1. Art therapy - new horizons, ed. A.I. Kopytina. - M. : Kokito Center, 2006. - 336 p.
2. Art pedagogics and art therapy in special education: A textbook for students of secondary and higher education. studying Institutions / E. A. Medvedev, I. Yu. Levchenko, L. N. Komissarova, T. A. Dobrovolskaya. M., 2001. - 248 p.
3. Basilova T.A. Basic etiopathogenetic factors of mental and physical health disorders of orphans / T.A. Basilova // Orphan children: counseling and diagnostics of development / [ed. EA Strebela]. - Moscow, 1998. - P. 35-48.
4. Kiseleva MV Art-therapy in work with children: a guide for children. psychologists, educators, doctors and specialists working with children. - St. Petersburg : Speech, 2007. - 160 p.
5. Kuksa N.V. Basic principles of correctional and pedagogical work on the development of hand function in children with spastic forms of cerebral palsy / NV Kuksa // Collection of scientific works of Kamyanets-Podilsky State University. - Whip VII / [ed. O. V. Gavrilov, V. I. Spivak]. - Kamyanets-Podilsky, 2007. - P. 183-185.
6. Litvinenko VA Correction of phonetic and phonemic underdevelopment of speech by means of artped pedagogy: author's abstract. dis ... Candidate ped Sciences / VA Litvinenko. - Kyiv, 2013. - 21 p.
7. Lipa VV Formation of communicative readiness of mentally retarded children to study at school: author's abstract. dis ... Candidate ped Sciences / VV Lipa. - Kyiv., 2010. - 21 p.
8. Shipitsina L.M. Development of the person in conditions of maternal deprivation / L. M. Shipitsina, E.S. Ivanov, AD Vinogradova and others - SPb. : ISPiP, 1997. - 160 p.

#### The use of art therapy in correction-pedagogical work with children of preschool age in conditions of orphanages

V. A. Lytvynenko

**Abstract.** Research is dedicated to the urgent problem of development by means of art therapy in preschool children. Content correction-pedagogical work of the represents complex integration of traditional pedagogical and means of art therapy for the purpose of development, which effect activity of children of preschool age. Development in preschool children by means of art therapy favours personal formation; opens opportunities for successful social integration and school education. The thesis investigates the problem of the integrity of pedagogical conditions of forming in children of preschool age the values of the personality oriented mode of education by means of art therapy. Having analyzed the works of the national and foreign scientists referring to the phenomenon of the personality oriented education it has been defined that the basic values of the given mode are as follows: personality developing educational scope; educational interaction; freedom of creative cooperation aimed at involving a children of preschool age into educational process and shaping his or her own personality.

**Keywords:** art therapy, means of art therapy, correction-pedagogical work, children of preschool age.



## Контекстность в обучении математике как средство формирования мотивации студентов

Л. И. Майсеня, И. Ю. Мацкевич

Институт информационных технологий Белорусского государственного университета информатики и радиоэлектроники,  
г. Минск, Республика Беларусь  
Corresponding author. E-mail: kaffmd@bsuir.by

Paper received 20.10.18; Accepted for publication 25.10.18.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2018-181VI75-13>

**Аннотация.** Рассмотрена проблема формирования мотивации студентов технических университетов в зависимости от актуализации контекстности обучения математике. Проведен контент-анализ теоретических исследований по данной проблематике. Осуществлен логико-содержательный анализ понятия контекстного обучения математике студентов определенной специальности, аргументирована дефиниция этого понятия. Проанализированы результаты внедрения в образовательный процесс технического университета разработанной методической системы контекстного обучения математике, отмечается рост мотивации студентов.

**Ключевые слова:** математическое образование, технический университет, мотивация студентов, контекстность обучения, профессиональная компетентность.

**Введение.** В педагогической науке обоснована структура педагогического процесса в виде двух последовательных фаз: *внешней* (педагогическая организация воздействия на обучающихся) и *внутренней* (психическая деятельность субъекта учения, которая протекает на внутриличностном уровне). В результате гармонического сочетания этих фаз происходит совершенствование и самосовершенствование, развитие и саморазвитие личности.

Особо важным для успешного обучения каждой дисциплине, для включения в учебную деятельность имеет формирование соответствующей мотивации обучающегося. Повышение учебной мотивации достигается при условии сотрудничества студента и педагога (то есть субъект-субъектных отношений) при условии отношения преподавателя к студенту как к уникальной личности и способности педагога преподавать учебный материал как значимый для личных целей студента. Достичь этого можно, если в учебном процессе осуществляется ориентация на содержательный результат и практическое применение математических знаний. Находясь в структуре образовательной компетентности, учебная мотивация студента технического университета является профессионально значимой. Она является также основой положительного результата и высокого качества подготовки будущего инженера.

**Краткий обзор публикаций по теме.** Многочисленными исследованиями подтверждено, что высокий уровень обучаемости всегда определяется высоким уровнем развития мотивации учения и познавательной потребности у обучающихся. Как известно, связи и отношения в психологической триаде «*потребность – мотив – деятельность*» выявил и обосновал А. Н. Леонтьев. Он пришел к выводу, что источником силы мотива и соответствующего побуждения к деятельности выступают актуальные потребности. При этом мотив определяется им как предмет, отвечающий потребности и потому побуждающий и направляющий деятельность человека.

Согласно психологическим исследованиям в поведении человека проявляются две взаимосвязанные стороны: *побудительная* и *регуляционная*. Система

мотивов выступает побудителем к учебной деятельности. Активным в учении является тот студент, который осознает потребность в знаниях, у кого сформированы мотивы учебной деятельности.

Проблема мотивации учения изучалась во множестве психолого-педагогических исследований (Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, Г. И. Щукина, М. Н. Скаткин, А. К. Маркова, Т. И. Шамова и др.). Теоретические основы формирования мотивации представлены, например, в книге [1]. Специфика проявлений и формирование мотивации, мотива, деятельности у студентов университетов раскрыты в книге [2]. Мотивация объединяет движущие силы поведения – потребности, интересы, влечения, цели, идеалы. Она основа поведения личности, определяющая такие ее свойства как ценностные ориентации, социальные ожидания, эмоции, волевые качества и др. Исследуя структуру мотивации, Б. И. Додонов [3] выделил ее четыре структурных компонента: удовольствие от самой деятельности; значимость для личности непосредственного ее результата; «мотивирующая» сила вознаграждения за деятельность; принуждающее давление на личность.

Частным видом мотивации является *учебная мотивация*, если речь идет о включении в деятельность учения, учебную деятельность. При этом центральным компонентом мотивации учения выступают потребности обучающегося, которые определяются в мотивах его учебной деятельности. Новые факты учебной дисциплины, прежде чем стать объектом потребности студента, обычно вычлняются обучающимся как лично ему значимые. Это вычленение и является основанием для постановки цели усвоения учебного материала.

Мотивация проявляется через интерес, интерес – через мотивацию. Это взаимосвязанные понятия. «Интересный учебный предмет – это и есть учебный предмет, ставший «сферой целей» учащегося в связи с тем или «иным побуждающим мотивом» [4, с. 247].

Ориентируясь на формирование устойчивой мотивации студентов в обучении математике, следует учитывать специфику ее становления, аргументированную в психолого-педагогической науке: становле-

ние мотивации есть не простое возрастание положительного отношения к учению, а стоящее за ним усложнение структуры мотивационной сферы (входящих в нее побуждений, потребности в учении, смысле учения, мотиве учения, цели, эмоциях, отношении, интересе – по А. К. Марковой). Особенности учебной мотивации студентов технического университета рассмотрены в работе [5]. Определенная технология формирования мотивации учебной деятельности студентов технического вуза рассмотрена в работе [6].

**Цель и методы исследования.** Целью исследования явилось выявление влияния контекстности в обучении математике студентов технических университетов на формирование их мотивации к математическому образованию. Первично необходимо было провести логико-содержательный анализ понятия *контекстность математического образования* студентов. С этой целью использовались системный анализ, монографический метод, структурно-функциональный метод, контент-анализ исследований, наблюдение, анкетирование, эксперимент и др.

**Результаты и их обсуждение.** В итоге проведенного теоретического анализа было установлено, что термин *контекст* является многоаспектным. В философском понимании *контекст* (от латинского слова *contextus*) – соединение, связывающее явления, факты, события и объясняющее их с точки зрения целого. Эвристическую природу понятия *контекст* впервые проанализировал в начале XX века английский философ Р. Дж. Коллингвуд, идеи которого в 70-х – 80-х годах прошлого века были развиты американским эпистемологом и кибернетиком Г. Бейтсоном, сделавшим понятие «контекст» одним из центральных понятий, связанных с психикой человека.

А.А. Вербицкий, являясь основоположником контекстного обучения, адаптировал термин *контекст* к системе обучения в высшей школе. Понятие *контекст* определяется им как «система внутренних и внешних факторов и условий жизни и деятельности человека, которая влияет на особенности восприятия, понимания и преобразования им конкретной ситуации, придавая смысл и значение этой ситуации как целому и ее компонентам» [7, с. 22]. При этом аргументируется градация на *внутренний контекст* (индивидуально-психологические особенности, знания и опыт человека) и *внешний контекст* (информационные, предметные, пространственно-временные и иные характеристики ситуации). Практикой внедрения контекстного обучения в системе высшего образования занимались также Н. В. Борисов, В. А. Далингер, О. Г. Ларионова, А. А. Соловьев, Т. Н. Сорокина, В. Ф. Тенищев и др. В настоящее время под контекстным обучением на уровне профессионального образования подразумевают «обучение, в котором динамически моделируется предметное и социальное содержание профессионального труда, тем самым обеспечиваются условия трансформации *учебной деятельности* студента в профессиональную деятельность специалиста» [8, с. 127]. С точки зрения Е. Джонсон, «система контекстного преподавания и учения – это образовательный процесс, цель которого помочь обучающемуся увидеть смысл в изучаемом

материале, находить его связи с контекстом своей личной, социальной, профессиональной и культурной жизни» [9, с. 65]. Примерно такого же мнения придерживается А. Н. Картежникова [10], согласно которой основной характеристикой обучения контекстного типа, реализуемого с помощью системы новых и традиционных форм и методов обучения, является моделирование предметного содержания будущей профессиональной деятельности, обеспечивающего профессиональную компетентность специалиста.

Следует отметить, что проблемы контекстного обучения конкретным дисциплинам на различных образовательных ступенях исследованы недостаточно, в том числе и в методике обучения математике. Понятие контекстного обучения математике студентов определенной специальности технического университета в известных нам исследованиях не определено. В результате логико-содержательного анализа мы пришли к выводу, что под **контекстным обучением математике** логично понимать *процесс обучения математике, направленный на формирование у обучающихся математических знаний и умений студентов определенной специальности, связанных с контекстом будущей профессии и соответствующих ценностных ориентаций личности*. При этом посредством учебной деятельности обучающегося *внутренний контекст* личности (мир человека) накладывается на *внешний контекст* (образовательную среду) и наоборот. В результате этого актуальное для личности студента содержание обучения математике усваивается в контексте выбранной специальности.

Таким образом, смысловая нагрузка понятия *контекстное обучение математике* заключается в ориентации целей, содержания, форм и методов обучения на тесную связь математических дисциплин со специальными дисциплинами (отражающими суть профессиональной деятельности) при дифференцированном подходе, учитывающем динамику личностного развития студентов.

На смену применяемому сугубо теоретическому подходу в содержании обучения математике должен прийти практико-ориентированный подход, поскольку для студентов технических университетов их математическое образование (как результат) должно выступать в качестве инструмента успешного осуществления будущей профессиональной деятельности. Эта установка, реализуемая в обучении, является существенной составляющей мотивации будущих специалистов к изучению математики. Таким образом, **в математическом образовании ведущим средством формирования мотивации и ценностных ориентаций студентов является реализация контекстности обучения математике**.

Кроме акцентирования решения профессионально ориентированных проблем перед преподавателем математики в университете стоит задача формирования у студентов восприятия математических знаний как методологических в инженерном образовании и как базисных в наукоемких технологиях при осуществлении профессиональной деятельности.

Апробации контекстного обучения математике студентов предшествовала теоретическая разработка проекта методической системы такого обучения (об

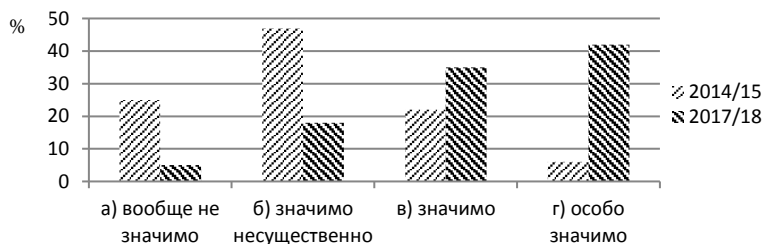
этом работа [11]). Организуя на практике обучение математике студентов, получающих образование в области информатики и радиоэлектроники, мы исходили из того, что успех учебной деятельности обучающихся зависит, прежде всего, от того, какими мотивами они руководствуются и какие цели получения образования ставят перед собой. Цели студентов произрастают не на пустом месте, а под воздействием преподавателей через выдвижение целей обучения математике. Поскольку для качественного математического образования обучаемые должны быть субъектом своей собственной учебной деятельности, важное значение приобретает осознанность ими целей обучения. Наблюдение реальной педагогической практики показало, что построение контекстного содержания обучения способствует формированию осознанных актуальных целей. Актуализация контекстности в обучении математике способствует выделению цели самим обучающимся, приводит к осознанию им ближайших и отдаленных результатов усвоения математических знаний, то есть формируется осознание значимости математического образования.

Роль актуального целеполагания заключается, прежде всего, в необходимости формирования познавательной потребности студентов в изучении математики. Развитие познавательной потребности студентов зависит от изучаемого математического содержания, через которое она активизируется. И здесь особое значение приобретает контекстность обучения, о чем речь шла выше.

Интерес к изучению математики зависит, прежде всего, от содержания обучения. В качестве первого этапа процесса усвоения знаний (по теории П. Я. Гальперина) выступает мотивационный. Основная задача преподавателя при организации этого этапа – обеспечить необходимую мотивацию студентов для принятия ими формируемых знаний и умений. В случае контекстного обучения это означает системное введение в содержание обучения профессионально ориентированных проблем.

В качестве эмпирического исследования нами было организовано обучение математике студентов, получающих образование в области информатики и радиоэлектроники, с использованием специально разработанных учебных пособий [12], [13], [14] и в соответствии с разработанной на теоретическом уровне моделью методической системы контекстного обучения математике. Остановимся на полученных результатах, связанных с изучением изменений ценностно-мотивационной ориентации обучаемых при системной реализации контекстного обучения (как при изучении теории, так и на практическом уровнях).

В 2014/15 учебном году был проведен констатирующий эксперимент. По итогам обучения математике на первом курсе (традиционное содержание и методы) анкетировались 326 первокурсников факультета компьютерных технологий Института информационных технологий Белорусского государственного университета информатики и радиоэлектроники (ИИТ БГУИР). Поскольку в структуру мотивации (по Б. И. Додонову) входит компонент значимости для личности результата определенной деятельности, одним из вопросов, предложенных в анкете, был следующий: «Насколько значимым представляется Вам математическое образование для будущей профессиональной деятельности?». Были предложены варианты ответа: а) вообще не значимо; б) значимо несущественно; в) значимо; г) особо значимо (полученные ответы наглядно отображены на рисунке 1). В 2015/16 и 2016/17 учебных годах происходил поиск методики обучения и ее уточнение с целью придания процессу обучения контекстного характера в зависимости от специальности подготовки и будущей профессиональной деятельности. В результате системной реализации контекстного обучения математике студентов факультета компьютерных технологий ИИТ БГУИР в 2017/18 учебном году был повторно задан тот же вопрос 442 первокурсникам (сравнительный анализ представлен на рисунке 1, ответы на вопрос выражены в процентном отношении к общему числу опрошенных).



**Рисунок 1.** Результаты опроса первокурсников ИИТ БГУИР о значимости математического образования для будущей профессиональной деятельности (в % к общему числу опрошенных).

**Выводы.** Контекстность в обучении способствует тому, чтобы успешное изучение математики стало актуальной потребностью студентов, потребность стала для них мотивом и побудило к активной учебной деятельности. Формирование соответствующей

ценностно-мотивационной компоненты в составе математической компетентности студентов является актуальным для будущей профессиональной деятельности инженеров.

#### ЛИТЕРАТУРА

- Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб : Питер, 2007. – 509 с.
- Пионова, Р.С. Педагогика высшей школы : учеб. пособие / Р.С. Пионова. – Минск : Вышэйшая школа, 2005. – 303 с.
- Додонов, Б.И. Структура и динамика мотивов деятельности /Б.И. Додонов// Вопросы психологии. – 1984. – № 4. – С.126–130.
- Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность /

- А.Н. Леонтьев.– М.: Политиздат, 1975.– 304 с.
5. Кудринская, Л.А. Особенности учебной мотивации студентов технического вуза / Л.А. Кудринская, В.С. Кубарев // Социологические исследования. – 2012. – № 3. – С. 145–150.
  6. Артемов, А. Модульно-рейтинговая система / А. Артемов, Н. Павлов, Т. Сидорова // Высшее образование в России. – 1999. – № 4. – С. 87–92.
  7. Вербицкий, А. Гуманизация, компетентность, контекст – поиски оснований интеграции / А. Вербицкий, О. Ларионова // Alma Mater: Вестник высшей школы. – 2006. – № 5. – С. 19-25.
  8. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б.М. Бим-Бад; Редкол.: М.М. Безруких, В.А. Болотов, Л.С. Глебова и др. – М.: Большая российская энциклопедия, 2002. – 528 с.
  9. Johnson, Elaine B. Contextual Teaching and Learning: What It Is and Why It's Here to Stay / Elaine B. Johnson. – Thousand Oaks, California: Corwin Press, 2002. – 196 p.
  10. Картежникова, А.Н. Контекстный подход к обучению математике как средство развития профессионально значимых качеств будущих экономистов-менеджеров: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / А.Н. Картежникова. – Омск, 2005. – 243 с.
  11. Мацкевич, И.Ю. Особенности проектирования методической системы контекстного обучения математике в условиях непрерывности образования / И.Ю. Мацкевич // Высшая школа. – 2017. – № 2. – С. 48–51.
  12. Математика в примерах и задачах : учеб. пособие. В 2 ч. / Л.И. Майсеня [и др.]; под общ. ред. Л.И. Майсени. – Минск : Высшая школа, 2014.
  13. Мацкевич, И.Ю. Руководство к решению математических задач в контексте физики: пособие / И.Ю. Мацкевич. – Минск : БГУИР, 2014. – 108 с.
  14. Мацкевич, И.Ю. Теория вероятностей и математическая статистика. Практикум : учеб. пособие / И.Ю. Мацкевич, Н.П. Петрова, Л.И. Тарусина. – Минск : РИПО, 2017. – 199 с.

#### REFERENCES

1. Ilyin, E.P. Motivation and motives / E.P. Ilyin. – SPb: Peter, 2007. – 509 p.
2. Pionova, R.S. Higher education pedagogy: studies. manual / R.S. Pionova. – Minsk: Higher School, 2005. – 303 p.
3. Dodonov, B.I. Structure and dynamics of activity motives / B.I. Dodonov // Questions of psychology. – 1984. – № 4. – P.126-130.
4. Leontiev, A.N. Activity. Consciousness. Personality /A.N. Leontyev. – М.: Politizdat, 1975. – 304 p.
5. Kudrinskaya, L.A. Features of educational motivation of students of a technical college /L.A. Kudrinskaya, V.S. Kubarev // Sociological studies. – 2012. – № 3. – p. 145–150.
6. Artyomov, A. The modular-rating system / A. Artyomov, N. Pavlov, T. Sidorova // Higher education in Russia. – 1999. – № 4. – p. 87–92.
7. Verbitsky, A. Humanization, competence, context - search for the basis of integration / A. Verbitsky, O. Larionova // Alma Mater: High School Bulletin. – 2006. – № 5. – p. 19-25.
8. Encyclopedic Pedagogical Dictionary / Ch. ed. B.M. Bim-Bad; Editorial.: М.М. Bezrukikh, V.A. Bolotov, L.S. Glebova and others. – М.: Great Russian Encyclopedia, 2002. – 528 p.
9. Johnson, Elaine B. Contextual Teaching and Learning: What It Is and Why It's Here to Stay / Elaine B. Johnson. – Thousand Oaks, California: Corwin Press, 2002. – 196 p.
10. Kartezhnikova, A.N. The contextual approach to teaching mathematics as a means of developing the professionally significant qualities of future economists-managers: dis. ... Cand. ped. Sciences: 13.00.02 / A.N. Kartezhnikova. – Omsk, 2005. – 243 p.
11. Matskevich, I.Yu. Features of the design of the methodical system of contextual learning in mathematics in conditions of continuity of education / I.Yu. Matskevich // Higher School. – 2017. – № 2. – P. 48–51.
12. Mathematics in examples and problems: a textbook. At 2 pm / L.I. Maisenia [et al.]; under total ed. L.I. Maisenia. – Minsk: High School, 2014.
13. Matskevich, I.Yu. A guide to solving mathematical problems in the context of physics: manual / I.Yu. Matskevich. – Minsk: BSUIR, 2014. – 108 p.
14. Matskevich, I.Yu. Theory of Probability and Mathematical Statistics. Workshop: textbook / I.Yu. Matskevich, N.P. Petrova, L.I. Tarusina. – Minsk: RIPO, 2017. – 199 p.

#### Contextuality in the teaching of mathematics as means of formation of students' motivation

L. I. Maisenia, I. Yu. Matskevich

**Abstract.** The problem of the formation of motivation of students of technical universities, depending on the actualization of the context of teaching mathematics, is considered. A content analysis of theoretical studies on this issue was carried out. The logical and informative analysis of the concept of contextual education in mathematics for students of a certain specialty is carried out, the definition of this concept is argued. The results of the introduction in the educational process of a technical university of the developed methodical system of contextual education in mathematics are analyzed, the growth of students' motivation is noted.

**Keywords:** mathematical education, technical university, student motivation, contextualized learning, professional competence.

# The Introduction of Genre Approach to the Development of the Student Competence in Translating Scientific Texts on Linguistics

L. O. Maksymenko

Kyiv National Linguistic University, Kyiv, Ukraine  
Corresponding author. E-mail: l.o.maksymenko@gmail.com

Paper received 24.10.18; Accepted for publication 29.10.18.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2018-181VI75-14>

**Abstract.** The ability to perform a preliminary text analysis with the aim of determining its functional style and speech genre is an essential component of translation competence. In this respect, the teaching approaches focused on the genre variability of discourse were analyzed. The results allow us to lay the ground for a valid hypothesis about the potential of their implementation in training translation. This paper offers some tasks for developing the methodology of training students of philological departments to translate scientific texts on linguistics.

**Keywords:** *genre approach, genre analysis, translation training, teaching translation of scientific texts.*

**Introduction.** The goal of this study grew out of the need for training specialists in scientific translation caused by an increasing number of projects of a humanitarian nature aimed at the diverse development of world science. The interest in academic communication becomes even more evident due to the expansion of international scientific and professional contacts, the gradual involvement of Ukrainian scholars into international cooperation and the modernization of education in the light of the Bologna process.

Thus, the translation of scientific texts in Humanities and Social Science is becoming more and more relevant. Previous analysis of the specific character of translation activities in the sphere mentioned above demonstrates that the scholars do their research and interpret the facts or observations in Translation Studies on the grounds of a particular genre. The translator must not only understand the source text but also be able to transfer the sense comprehensively in corresponding terms and stylistics adopted in the relevant field. Avoiding these requirements will inevitably lead to discrepancies of the semantic nature and, consequently, to semantic failures. Teaching translation of scientific texts requires the development of the methodology which is consistent with its ultimate goal within Ukrainian educational context aimed at attracting our future and present scientists to international academic life, enabling the possibility to publish their works for a globalized audience and to communicate with scholars from other countries.

Despite a large number of developed methods, systems and complexes of exercises the issue of training future translators is still relevant. And this is not surprising as methodological science like any other constantly develops, interacts with other sciences, relies on their teaching tools, achievements and uses them in its field. The educational process leads to achieving certain results when it launches its fundamental principles on the theoretical evidence of a particular approach. In this paper, we would like to draw attention to one of the approaches, namely the genre approach. We believe this approach is efficient for teaching translation. The main advantage of the genre approach is that considering its concepts, students learn to produce foreign texts based on their linguistic and extra-linguistic features. It gives the opportunity to teach the students how to represent object-oriented and subject-oriented content by updating a number of categories in

these types of content. One can say that students go into the space of discourse; they analyze, interpret and synthesize information taking into account all the characteristics of the linguistic situation.

**Overview of publications on the topic.** Teaching approach focused on the genre variability of discourse has recently gained widespread acceptance in the theory and practice of teaching foreign languages in particular for special purposes. The scholarly papers written by English-speaking authors discuss such issues as criteria for identifying genres with the aim of describing and learning [1], the correlation between the concepts of 'genre' and 'register' [5], the potential of the genre approach for developing writing skills [3], the efficiency of a procedural approach to teaching professional genres [2], the role of genres in solution of the communicative and social tasks of the representatives of discursive communities [9].

At present, genre concept is one of the main principles of teaching written communication for scientific and academic purposes. This groundwork has formed the basis for the genre approach the characteristic features of which focus on the general structural-compositional, functional-semantic and linguistic peculiarities of the academic genres. The effectiveness of this approach is in its ability to cover a wide range of multi-level genre features, provide a general picture of a particular genre texts organization and stimulate the rapid development of the basic skills of creating relevant texts.

**Purpose of the article** is to analyze the various methods of the genre approach to academic writing and the development of the implementation of this approach frameworks; summarize the achievements obtained in this field in order to indicate the potential of their application for developing the methodology of training students of philological departments to translate scientific texts on linguistics.

**Materials and methods.** The data for this study have been obtained using the complex of methods, including analysis, comparison, and generalization of academic literature. Basic information to support my proposal comes from American and Australian research papers. Application of dialectic, objective principles has made it possible to consider some frameworks of the genre approach in training.

**Findings and their discussion.** As experience shows, the genre approach can be successfully implemented in

the process of training students of linguistic faculties in the translation of the scientific text, since they are supposed to have an intimate acquaintance with Linguistics and related sciences. The conceptual model, grounded on the genre approach, includes the mastery of scientific genres as static models and creative processes, contributes to the successful formation of genre-discursive competence, which is a necessary component of translation competence.

First of all, it should be noted that genres are the most important means of producing and codifying scientific knowledge: modern science implements through typical communicative formats – articles, monographs, scientific reports, abstracts, annotations, etc. They are ratified and supported by convention activities of various scientific communities. Representatives of these professional groups protect the existing stereotypes of scientific communication that provides the relative stability of genre forms as an important precondition for their common usage, acceptable for everybody.

Each of the scientific genres, as well as general, also reveals individual stylistic features. Thus, in the conference abstracts, the method of presentation of the material, as in other scientific genres, is formally logical but unlike the genre of the article, there is no such thoroughness of the statement that is a mandatory feature of a scientific article. The main functions of the scientific style of speech are to inform and persuade. They exist in the form of concept substantiation, hypothesis, proof of the veracity of the theory, generalized information about the research results, classifications, phenomena explanation, certain knowledge systematic presentation, achievements, conclusions, recommendations, proposals, etc. The scholars define the method of describing the material in the scientific literature as a formal-logical (collaborative). And it (the method) determines the choice of the system of language (lexical, grammatical) means for creating a scientific text as a completed communicative act, organized according to the current norms of this language. The scientific text, demonstrating the use of morphological-syntactic and lexical-grammatical constructions in their 'natural' environment for the scientific concepts description, is an example of monologue scientific speech and the basis for launching the actual scientific statement. Consequently, the scientific text serves as a means of teaching the language and as an object of study. In the latter case, the subject matter under consideration is the structural and content organization, communicative guidance, compositional completeness, different types of lexical, grammatical, logical and stylistic links between text elements, information sufficiency and density, different ways of presenting scientific thought, etc.

A well-known British linguist G. Widdowson argues that the discourse of science is a universal means of communication implemented in various languages with the help of texts [10]. These texts as a universal means of scientific communication provide a variety of opportunities – from access to new research methods to the chance to publicize the results of their research in the global scientific community. This leads to the extension of certain standards in this area required by prestigious international journals. Their canons affect the way of scientific

communication in other languages, in particular, Ukrainian.

Methodologically, translation training is quite diverse, with a wide range of approaches and methods. Their choice and application depend on many factors: the philosophy of education, the level of student knowledge, the purpose and types of translation, etc. It is possible to combine them into two main approaches: the first one focuses on the product of the translation process – the text, and the second – the procedural one, which is primarily interested in the translation process. On the one hand, students must know all the important components and features of the text, its organization, so that the target text meets all the norms of the target language. On the other hand, translation is a creative process that involves different strategies developing for translation problems solving. It helps to create and elaborate thoughts, requires constant work on the text and attentive attitude to its perception by native speakers of the target language. The subject of evaluation is the final written product as well as the process of its enhancement and improvement, the choice of the optimal variant from several possible. Accordingly, the translation should correlate with such mental activity as thinking and planning of translation, preparing working versions (drafts) and their gradual improvement, that is, a certain algorithm of actions. Students discuss their texts with a teacher and other students. This procedural approach allows them to improve their skills, demonstrate professional qualities, adapt to future professional activities, as the translators often perform their work jointly in projects, where everyone fulfils their part. Such an approach contributes to the motivation for learning, relieves the hesitation in decision-making and fear of mistakes because of a strict teacher's control.

The genre approach, for one thing, involves studying the typical organization of various genres – translation products. However, genre pedagogy takes a special interest (in the spirit of socio-constructivism) to the study of contextual sources of genres. Such a social orientation of this pedagogical approach, as well as the use of the elements of procedural learning (preparation of several drafts of the target text, its analysis and group discussion), enable us to position it as a methodology that fully corresponds to modern pedagogical ideas.

Considering some frameworks of genre approach in training, it is important to point out that the idea of applying the genre concept appeared in two academic schools, such as Australian systemic functional linguistics (based on the works of M. A. K. Halliday, R. Hasan and J. R. Martin (ASFLA)) and genre analysis by J. M. Swales and his followers, developed on the bases of American new rhetoric.

It is possible to assume that in Australia the genre approach was designed to teach English as a native and second language in secondary schools and train adult workers (migrants). For a long time, the attention here was focused on linguistic and discursive features of genres, and later on their contextual peculiarities. The training method offered by linguists included three consecutive stages: 1) presentation of certain text types required by the school curriculum; highlighting the key social function of one or the other text; an explanation of how to organize its information structure and an explication of

the main lexical-grammatical features; 2) modelling by students a certain text type in an interactive communication with a teacher; 3) writing individual texts – samples of a particular genre based on the knowledge and skills acquired during the first and second stages.

The pedagogical model, developed by Australian scholars, focuses on an explicit, to some extent formalistic teaching of some school genres. With regard to the genre analysis of J. M. Swales and his followers, his pedagogical backgrounds were shaped by the significant influence of new rhetoric with its special emphasis on the social, cultural and institutional contexts of different genres. J. M. Swales' works supplemented the genre concept as a socio-communicative and socio-cultural phenomenon by focusing on the formal-structural and semantic genre features of various texts, as well as some linguistic vision of their peculiarities. Such a linguistic approach to training has become widely known in the teaching of English for academic purposes.

At present, the genre approach of both directions has a tendency to study the thematic content and the language of genres inseparably from the sociocultural contexts of their generation and interpretation. Australian methodology and genre analysis of J. M. Swales have many common features and specific methodological techniques that have become the basis of a variety of textbooks and teaching materials on English academic and scientific communication.

The results of the analysis of genre approach methods to academic writing and the development of the application of this approach framework [4; 6; 7; 8] give the opportunity to use its main provisions and develop the methodology of training students of philological departments to translate scientific texts on linguistics. Here are examples of possible tasks for such training.

At the first stage of translation training, students have the opportunity to find out the contextual specifics of the genre chosen as the subject of consideration and study. First, the teacher encourages students to reflect on factors such as the role of the author and the recipient of the genre, its purpose, as well as institutional and socio-cultural values and expectations that influence the production and interpretation of the source texts of a particular genre. For example, students are given a text on a familiar topic and some tasks relating to the text contextual characteristics.

*Example of a task.* Read the text and answer the questions:

What is the purpose of the text? What can you say about its overall style? Who is the author of the text? Whom is the text assigned to? What general knowledge and social values does it reflect? How do all these factors affect the linguistic peculiarities of the text? What rhetorical strategy is used in the first move of the abstract? What strategy is used to present the study described in the abstract as a novel one? What examples of meta-text can you find in the abstract? What is, in your opinion, their role? How would the removal of these phrases influence the text? How does the final move present the outcome of the study?

Students discuss the answers to these questions with each other, and then all together with the teacher.

*Example of a task.* Briefly describe the context of the text based on the notes made during the preliminary discussion.

During their independent work, students should analyze the genres and the contexts of their functioning. The teacher can help students to become the researchers of texts, teach them to use different methods, such as compiling a corpus with parallel texts of one genre on a certain topic or subject; monitoring the features of genres functioning; selecting and studying a group of texts on certain topics in the source and the target languages. Next, students bring the data obtained together with the findings of text analysis of the specific genre samples and use them as a basis for discussion and further performance of their own translations. To begin with, you can offer to students the ready-made enclosures with texts of one genre on the same topic (devoted to a certain scientific subject).

It is necessary to involve the didactic analysis of the genres functional and semantic structure. For example, the analysis of their general formal organization (title, introduction, main part, conclusions and references) and 'text type', which is defined as certain standard models of discursive organization, which occur in different genres. Such models include 'description', 'narrative', 'explanation', 'classification', 'argument', 'cause-effect', 'problem-solving', etc.

Furthermore, it appears quite efficient when students do the tasks aimed at identifying and successful reproducing such discursive structures (categories). So, the students get several texts of different genres and a list of categories. The teacher suggests they match the appropriate ones with the text of each of the genres. Students can compare the texts of such genres as article and review of a book, and try to find out 'description', 'argument', 'explanation' elements, or a combination of them. They can also make sure that the same genre can contain a number of different categories.

There is one more activity, a so-called 'jigsaw' aimed at the combined study of genre structures. Thus, the teacher can mark the components of the genre structure of the text (introduction, main part, conclusions) and available discursive text elements ('problem-solving', 'cause-effect'), and then cut the sheet with the printed text in accordance with the labeled fragments, then distribute the 'bits' of the text to the students and suggest the assignment.

*Example of a task.* Assemble together separate structural parts of the text with the respective text types.

*Example of a task.* Now compile the text.

In compliance with the genre analysis, attention should be paid to the general structure of the texts of various scientific genres. For example, the exercise aimed at genre recognition and assimilation.

*Example of a task.* Working in pairs, analyze individual text fragments and decide which structural section they represent ('introduction', 'methods', 'findings', etc.).

The interpretation of the semantic organization of the texts of various genres in the form of functional semantic text blocks and rhetorical strategies allows students to observe its specificity, determined by the communicative purpose and various pragmatic factors. Typical tasks at this level include defining the blocks (highlighting them)

in the text and discussing the peculiarities of their strategies application based on the questions suggested by the teacher.

In addition, the genre approach involves the consideration of purely linguistic features of different genres, which comprises both the linguistic characteristics of the whole text and the ways of expressing of certain semantic moments at the level of vocabulary and grammar. At text level, students consider a visual presentation of the typical text of a particular genre, its thematic development and the paragraph structure. At the sentence level, the subject of linguodidactic analysis and training faces the choice of nouns and verbs, the structure of sentences, the use of nominative compounds, the application of the category of modality, syntactic means of introducing new and repetition of the previous information. The lexico-grammatical aspect represents the moments of spelling and punctuation important for a particular target audience, the ways of creating grammatical forms (for example, past tense or participles), and the word-building role of the affixes.

The genre approach brings to attention the consideration of individual linguistic features relevant to a specific genre. For conference abstract or article, for example, the use of grammatical models of passive voice, as well as non-finite forms, is essential in order to indicate the author's findings. Accordingly, the students define and analyze the structural forms, functions of the non-finite forms and passive voice, working in pairs with a partner, and then offer an appropriate way of translation adequate to the communicative specificity of the genre.

It seems sufficient to draw attention to the clichés which verbalize the leading rhetorical strategies in various scientific texts. Often the subject of linguistic analysis is a metatext, which helps to organize a written statement. So students can be offered some sentences with metatext phrases in which they have to fill the gaps with the prepositions. Or they are suggested matching the metatext

phrases with their correspondences in the target language. Although these exercises look quite traditional, they create a proper 'foundation' for assimilating important linguistic features of different genres together with the ways of translation.

At the final stages of the study, students integrate their knowledge and perform translation of the texts of different genres under a teacher's observation or without any assistance. It can be either individual translations or performed by a group of students. The manifestation of the elements of the process-based approach involves the preparation of previous (draft) versions of the target text, discussion and processing. Students are aware of clear criteria for assessing the final products which evaluate their level of knowledge of the context, general structure, linguistic characteristics of a particular genre, and requirements for translation quality.

**Conclusions.** The genre approach may become one of the methodological directions in teaching translation of scientific texts. Its theoretical framework grows out of the modern concept of the genre as a socio-communicative phenomenon. The essence of the approach employs the concept of the genre as the dominant organizing principle of teaching the translation of the scientific texts. Genre linguistics is focused on the study and mastering of the overall structure of different genres and the key typological features of the texts that implement them. Its objective is to develop a proper linguistic and contextual competence which includes a compulsory awareness that genres exist to meet the needs of different social groups and reflect their communicative goals and world-view.

A translator who implements a professional translation program is a person who has realized the essence of the translation, the spirit of a foreign language, the features of the chosen genre, the linguistic peculiarities of the genre, and is able to render the entire text in the target language.

#### REFERENCES

1. Bhatia, V. K. *Analyzing Genre: Language Use in Professional Settings* / V. K. Bhatia. – London: Longman, 1993. – 246 p.
2. Flowerdew, J. *An Educational, or Process, Approach to the Teaching of Professional Genres* / J. Flowerdew // *ELT Journal*. – 1993. – Vol. 47. – № 4. – P. 305–316.
3. Flowerdew, L. *Using a Genre-based Framework to Teach Organizational Structure in Academic Writing* / L. Flowerdew // *ELT Journal*. – 2000. – Vol. 54. – № 4. – P. 369–378.
4. Johns, A. M. *Text, Role, and Context: Developing Academic Literacies*. – Cambridge: Cambridge University Press, 1997. – 171 p.
5. Nunan, D. *Exploring Genre and Register in Contemporary English* / D. Nunan // *English Today*. – 2008. – Vol. 24. – № 2. – P. 56–61.
6. Paltridge, B. *Genre and the Language Learning Classroom*. – Ann Arbor: the University of Michigan Press, 2001. – 154 p.
7. Swales, J. M., Feak C. B. *Academic Writing for Graduate Students: Essential Tasks and Skills*. – Second edition. Ann Arbor: the University of Michigan Press, 2004. – 332 p.
8. Swales, J. M., Feak C. B. *Academic Writing for Graduate Students: Course for Non-native Speakers of English*. – Ann Arbor: the University of Michigan Press, 1994. – 254 p.
9. Swales, J. M. *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings* / J. M. Swales. – Cambridge: Cambridge University Press, 1990. – 260 p.
10. Widdowson, H. G. *Explorations in Applied Linguistics*. – Oxford: Oxford University Press, 1984. – 202 p.



## Освітня програма підготовки майбутніх учителів математики та економіки

Н. А. Тарасенкова<sup>1\*</sup>, О. П. Бочко<sup>1</sup>, О. М. Коломієць<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Черкаський національний університет ім. Б. Хмельницького, Черкаси, Україна

\*Corresponding authors. E-mail: ntaras7@ukr.net

Paper received 20.10.18; Accepted for publication 25.10.18.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2018-181VI75-15>

**Анотація.** У статті висвітлено особливості змісту освітньої програми підготовки в університеті учителів за подвійною спеціалізацією «математика, економіка».

**Ключові слова:** університет, професійна підготовка майбутнього вчителя математики та економіки, освітня програма

**Вступ.** Згідно з нормативними документами МОН [1-2], навчальний предмет «Економіка» вивчається в старшій школі в 11 класах усіх профілів (окрім економічного) на рівні стандарту (1 год на тиждень). На профільному рівні економіка викладається в 10–11 класах економічного профілю (3 год на тиждень). Вивчення економіки в школі має забезпечувати розвиток економічної культури, економічного мислення учнів, навчити їх критично мислити, самостійно набувати, засвоювати і застосовувати економічні знання, спостерігати та пояснювати сучасні економічні явища. Разом із тим, згідно з положеннями Концепції Нової української школи, основи економічних знань мають формуватися в учнів у межах усіх шкільних предметів, у т.ч. математики. Саме на це спрямовано виділення в усіх шкільних програмах для початкової, основної і старшої школи наскрізної лінії «Фінансова грамотність». Для старшої школи за ініціативи МОН і Національного банку України розроблено курси за вибором «Фінансова грамотність» для 10-11 класів. Крім того, в Україні останнім часом проводяться турніри школярів і студентів «Фінансова грамотність», семінари для учителів із цього питання.

Однак, згідно з п. 2.2 Наказу МОН від 12.05.2016 № 506 «Про затвердження Переліку предметних спеціалізацій спеціальності 014 «Середня освіта (за предметними спеціалізаціями)», спеціальності 014 «Середня освіта (економіка)» не передбачено. Отже, в Україні наразі не готують учителів економіки. Право викладати цей предмет у школі, як правило, надають учителям географії. На нашу думку, це не зовсім відповідає сучасним запитам суспільства, адже фінансова грамотність особи має потужну математичну складову. Тому, на наше переконання, становлення і розвиток фінансової грамотності громадян України більш ефективно зможуть забезпечувати вчителі математики з відповідною підготовкою в галузі методики навчання економіки.

Зазначимо, що практика підготовки фахівців із подвійною кваліфікацією «учитель математики та основ економіки» існувала в Україні на рубежі століть, зокрема здійснювалась у Черкаському педагогічному інституті (згодом – національному університеті ім. Б. Хмельницького) на фізико-математичному факультеті.

**Короткий огляд публікацій з теми.** Проблемі підготовки майбутніх учителів у закладах вищої освіти присвячено чимало досліджень. Філософські аспекти цієї проблеми висвітлюються в працях В. Кременя,

В. Андрущенко, І. Зязюна та ін., загальнопедагогічні та психологічні – у працях А. Кузьмінського, Л. Кондрашової, О. Огієнко, В. Рибалки та ін. Різні аспекти проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя математики розкривають у своїх працях З. Слєпкань, О. Дубинчук, М. Бурда, І. Акуленко, В. Бєвз, І. Лов'янова, В. Моторіна, О. Скафа, С. Скворцова, О. Співаковський, О. Чашечникова та ін., а майбутнього вчителя економіки – О. Аксьонова, Н. Аніськіна, Т. Калюжна, Л. Кириленко, Т. Смовженко та ін. Однак поза увагою дослідників залишились питання організації підготовки в університеті педагогічного профілю майбутнього вчителя за подвійною спеціалізацією «математика, економіка».

**Мета статті:** розкрити особливості освітньої програми підготовки в університеті майбутнього вчителя математики та економіки.

**Виклад основного матеріалу.** Освітня програма зі спеціальності 014 «Середня освіта (математика)» за спеціалізацією «Середня освіта (математика, економіка)» спрямована на формування загальних, спеціальних, професійних компетентностей здобувачів, достатніх для ефективного розв'язування стандартних і нестандартних комплексних проблем у професійній педагогічній та дослідницько-інноваційній діяльності, виконання завдань інноваційного характеру, опанування загальних засад методології наукової та професійної педагогічної діяльності, проведення власного дослідження та прилюдний захист його результатів. Орієнтована на глибоку фахову математичну, педагогічну, методичну підготовку майбутніх фахівців, ініціативних та здатних до фундаментального аналізу сучасного стану теорії і практики навчання математики та економіки в закладах загальної середньої та професійно-технічної освіти. Враховує новітні вимоги щодо зв'язку теорії з практикою. Формує учителів з новим перспективним способом мислення, здатних не лише застосовувати засвоєні знання, а й генерувати нові на базі сучасних досягнень математики й економіки та дидактики математики й економіки.

Рівень підготовки, який передбачає освітньо-професійна програма, відповідає вимогам до викладацьких посад у закладах загальної середньої та професійно-технічної освіти усіх форм власності та організаційно-правових форм відповідно до Національного класифікатора України «Класифікація професій» ДК 003:2010 за наступними назвами і кодами професійних груп: 2320 – Викладачі середніх навчальних за-

кладів: Вчитель середнього навчально-виховного закладу.

Програма передбачає студентоцентроване, компетентнісно орієнтоване, проблемне навчання, самонавчання, задачний підхід, навчання через проектну роботу тощо. У програму закладено: комбінування лекцій, семінарських та практичних занять із розв'язуванням ситуаційних завдань та використанням кейс-методів, ділових ігор, тренінгів, що розвивають загальні, спеціальні та професійні компетентності; організацію виконання дослідницьких проектів.

Згідно з освітньою програмою, здобувачі мають набутти таких **програмових компетентностей**:

- *інтегральна компетентність*, що передбачає здатність розв'язувати складні спеціалізовані практичні завдання в галузі середньої освіти, що передбачає застосування концептуальних методів освітніх наук, психології, теорії та методики навчання і характеризується комплексністю та невизначеністю умов організації освітнього процесу в закладах середньої освіти;

- *загальні компетентності (ЗК)*:

■ **ЗК1.** Здатність реалізувати свої права й обов'язки як члена суспільства, усвідомлювати цінності громадянського (вільного демократичного) суспільства, верховенства права, прав і свобод людини і громадянина України.

■ **ЗК2.** Здатність узагальнювати основні критерії предметної області в контексті загальноісторичного процесу.

■ **ЗК3.** Здатність вчитися і оволодівати сучасними знаннями.

■ **ЗК4.** Здатність працювати в команді.

■ **ЗК5.** Здатність спілкуватися державною мовою як усно, так і письмово.

■ **ЗК6.** Здатність спілкуватися іноземною мовою.

■ **ЗК7.** Здатність застосовувати знання у практичних ситуаціях.

■ **ЗК8.** Навички використання інформаційних і комунікаційних технологій.

■ **ЗК9.** Здатність діяти на основі етичних міркувань (мотивів).

■ **ЗК10.** Здатність до адаптації та дії в нових ситуаціях;

- *фахові компетентності спеціальності (ФК)*:

■ **ФК1.** Здатність до формування в учнів ключових і предметних компетентностей та здійснення міжпредметних зв'язків.

■ **ФК2.** Володіння основами цілепокладання, планування та проектування процесу навчання учнів.

■ **ФК3.** Здатність здійснювати об'єктивний контроль і оцінювання рівня навчальних досягнень учнів.

■ **ФК4.** Здатність до пошуку ефективних шляхів мотивації дитини до саморозвитку (самовизначення, зацікавлення, усвідомленого ставлення до навчання).

■ **ФК5.** Забезпечення охорони життя й здоров'я учнів (зокрема з особливими потребами), їхньої рухової активності в освітньому процесі та позаурочній діяльності.

■ **ФК6.** Здатність здійснювати виховання на уроках і в позакласній роботі, виконувати педагогічний супровід процесів соціалізації учнів та формування їхньої культури.

■ **ФК7.** Здатність до критичного аналізу, діагностики й корекції власної педагогічної діяльності, оцінки педагогічного досвіду

- *предметні компетентності спеціалізації (ПК)*:

■ **ПК1.** Здатність застосовувати системні знання з математики й економіки та методики навчання математики й економіки, історії їх виникнення та розвитку.

■ **ПК2.** Здатність аналізувати сприйняття та засвоєння учнями математичних та економічних понять, фактів і способів діяльності з метою визначення ефективності використаних прийомів і засобів.

■ **ПК3.** Здатність розв'язувати задачі шкільного курсу математики та економіки різного рівня складності та формувати відповідні уміння в учнів.

■ **ПК4.** Здатність формувати в учнів критичне мислення, переконання в необхідності обґрунтування гіпотез, розуміння математичного доведення та математичного моделювання.

■ **ПК5.** Здатність забезпечити умови для набуття учнями досвіду застосування математичних та економічних знань і вмінь, формування їхнього позитивного ставлення до вивчення систематичних курсів алгебри й початків аналізу, геометрії, економіки.

■ **ПК6.** Здатність забезпечувати розвиток прийомів розумової діяльності та просторової уяви учнів, усвідомлюючи та реалізуючи специфічні можливості навчання математики для розвитку логічного та алгоритмічного мислення.

■ **ПК7.** Здатність проектувати та організовувати сучасне освітнє середовище для навчання, виховання та розвитку учнів засобами математики та економіки на уроках і в позаурочний час.

■ **ПК8.** Здатність організовувати навчання математики та економіки на засадах педагогіки партнерства та дитиноцентризму.

■ **ПК9.** Здатність забезпечувати формування фінансової грамотності учнів у навчанні економіки й математики в урочний та позаурочний час.

**Програмові результати навчання (РН)** представлені в освітній програмі через систему знань, розуміння і здатностей, передбачених проектом Стандарту спеціальності. Зокрема студент, який опанував освітню програму:

- **(РН 1)** *знає* історичні етапи розвитку предметної області;

- **(РН 2)** *знає* закономірності розвитку особистості, вікові особливості учнів, їхню психологію та специфіку сімейних стосунків;

- **(РН 3)** *знає* та *розуміє* принципи, форми, сучасні методи, методичні прийоми навчання предмета в закладах загальної середньої освіти;

- **(РН 4)** *знає* та *розуміє* особливості навчання різнорідних груп учнів, *застосовує* диференціацію навчання, *організовує* освітній процес з урахуванням особливих потреб учнів;

- **(РН 5)** *оперує* базовими категоріями та поняттями спеціальності;

- **(РН 6)** *використовує* інструменти демократичної правової держави у професійній та громадській діяльності;

- **(РН 7)** *застосовує* міжнародні й національні стандарти та досвід у професійній діяльності;

- (PH 8) *добирає і застосовує* сучасні освітні технології та методики для формування предметних компетентностей учнів і здійснює самоаналіз ефективності уроків;

- (PH 9) *володіє формами та методами* виховання учнів на уроках і в позакласній роботі, *уміє* відстежувати динаміку особистісного розвитку дитини;

- (PH 10) *здатний проектувати* психологічно безпечно й комфортно освітнє середовище, ефективно працювати автономно та в команді, організовувати співпрацю учнів та комунікацію з їхніми батьками;

- (PH 11) *здатний* цінувати різноманіття і мультикультурність, керуватися в педагогічній діяльності етичними нормами, принципами толерантності, діалогу й співробітництва;

- (PH 12) *усвідомлює* цінність захисту незалежності, територіальної цілісності та демократичного устрою України;

- (PH 13) *здатний* демонструвати та застосовувати знання з математики та економіки, необхідних для формування математичних та економічних компетентностей учнів;

- (PH 14) *знає, розуміє і здатний використати* рекомендації з методики навчання математики та економіки для виконання освітньої програми з математики та економіки в базовій та старшій профільній середній школі;

- (PH 15) *знає і може пояснити* особливості організації навчання учнів на різних етапах уроку математики та економіки з урахуванням вікових особливостей учнів та специфіки навчальних цілей;

- (PH 16) *знає* сутність і основні методи доведення математичних тверджень у навчанні математики;

- (PH 17) *здатний спроектувати й провести* на належному рівні урок математики та економіки в школі;

- (PH 18) *уміє* розв'язувати задачі різних рівнів складності шкільного курсу математики та економіки;

- (PH 19) *здатний формувати* в учнів основи математичного моделювання, готовність до застосування моделювання для розв'язування задач, у т.ч. економічних;

- (PH 20) *володіє* методикою позакласної роботи з математики та економіки, зокрема методикою підготовки учнів до математичних та економічних олімпіад і турнірів;

- (PH 21) *здатний аналізувати, проектувати, впроваджувати та вдосконалювати* навчально-методичне забезпечення навчання учнів математики та економіки;

- (PH 22) *здатний* до ефективної комунікації в процесі навчання математики та економіки, до пошуку та обробки нової інформації, до використання сучасних інформаційних технологій;

- (PH 23) *оцінює та здатний розвивати* власні математичні, економічні та методичні компетентності, *усвідомлює* відповідальність за їхній рівень;

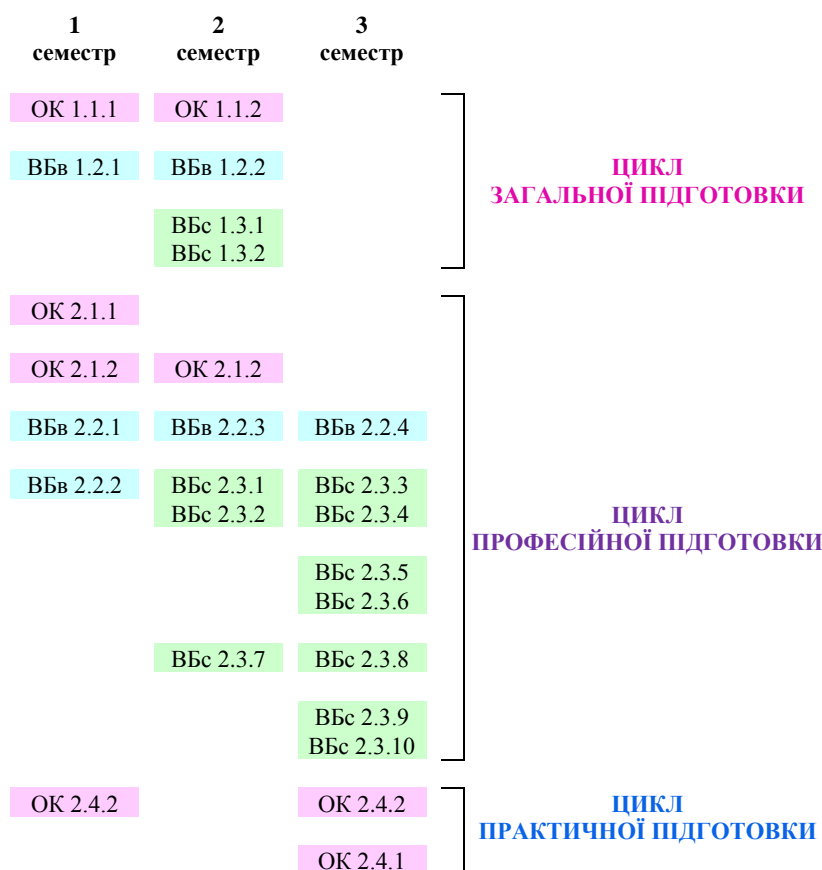
- (PH 24) *формує* ціннісний аспект математичного та економічного знання, *координує* його емоційне сприйняття учнями, *розробляє та пропонує* різні форми й види виховання позитивного ставлення до математики та економіки, а також до мотивації учнів до засвоєння її основ і методів.

Освітня програма містить нормативну, варіативну та практичну складові, які концентруються у трьох циклах – загальної (цикл 1), професійної (цикл 2) та практичної (цикл 3) підготовки. Згідно із сучасними вимогами, у перших двох циклах освітньої програми виділено обов'язкові компоненти (ОК) та вибіркові компоненти. Останні представлені дисциплінами за вибором закладу вищої освіти (ВБв) і дисциплінами за вибором студента (ВБс). У циклі загальної підготовки студентам пропонується 2 нормативні дисципліни, 2 дисципліни за вибором університету і 1 блок із двох дисциплін за вибором студента (здобувач обирає одну з них). У циклі професійної підготовки передбачено 2 нормативні дисципліни, 4 дисципліни за вибором університету і 5 блоків із двох дисциплін за вибором студента (здобувач обирає по одній дисципліні у кожному блоці). До обов'язкових компонентів віднесено і частину програми, пов'язану з практичною підготовкою студентів – виконання магістерської роботи та виробничу педагогічну практику. Структурно-логічну схему освітньої програми подано на мал. 1.

Загальний обсяг освітньої програми становить 90 кредитів ЄКТС, з яких 45 кредитів відведено на обов'язкові компоненти програми і 45 кредитів – на її вибіркові компоненти. 30 кредитів спеціальної методико-економічної підготовки включають такі спеціальні дисципліни: Економічна теорія (9 кредитів), Фінансова грамотність (3 кредити), Методика навчання економіки в школі (3 кредити), Математичні методи в економіці (5 кредитів), Організація навчання математики та економіки в профільній школі (3 кредити), Статистичні методи в гуманітарних науках (3 кредити), виробничу педагогічну практику з навчання економіки в школі (4 кредити).

**Висновки.** Підводячи підсумки, зазначимо, що до реалізації освітньої програми зі спеціальності 014 «Середня освіта (математика)» за спеціалізацією «Середня освіта (математика, економіка)» в Черкаському національному університеті ім. Б. Хмельницького залучаються науково-педагогічні працівники з науковими ступенями та/або вченими званнями. Матеріально-технічне забезпечення дозволяє повністю забезпечити освітній процес протягом усього циклу підготовки за освітньою програмою. Інформаційне та навчально-методичне забезпечення є сучасним, доступним, зручним у використанні. Крім навчальних і робочих планів та графіків навчального процесу студенти можуть ознайомитись із: навчально-методичними комплексами дисциплін; навчальними та робочими програмами дисциплін; дидактичними матеріалами для самостійної та індивідуальної роботи з дисциплін; програмами практик; методичними вказівками щодо виконання курсових проектів (робіт), магістерських робіт; критеріями оцінювання рівня підготовки.

Подальших досліджень потребують питання застосування дидактичних основ лекційно-практичної системи навчання математики [3] до навчання економіки в старшій профільній школі, а також питання більш повного й усебічного урахування семіотичних особливостей навчання математики [4-5] у підготовці майбутнього вчителя математики та економіки.



Мал. 1. Структурно-логічна схема освітньої програми.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти / Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України. Офіц. вид. К.: Педагогічна преса, 2012. № 45. С. 3–56.
2. Типові освітні програми для 2-11 класів / Міністерство освіти і науки України : сайт. <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/tipovi-osvitni-programi-dlya-2-11-klasiv>
3. Тарасенкова Н. А. Активизация познавательной деятельности учащихся в условиях лекционно-практической системы обучения математике в школе: дис. ... канд. пед. н. : 13.00.02 / Тарасенкова Нина Анатольевна. – Киев, 1991. – 211 с.
4. Tarasenkova N. The quality of mathematical education in the context of Semiotics / N. Tarasenkova // American Journal of Educational Research. – 2013. – 1, no. 11 (2013): 464-471. – Special issue «Ensuring the quality of higher education» : doi: 10.12691/education-1-11-2.
5. Tarasenkova N. Peculiar Features of Verbal Formulations in School Mathematics / N. Tarasenkova // Global Journal of Human-Social science : G : Linguistics & Education. – Vol. 14. – Issue 3. – Version 1.0. – Global Journals Inc. (USA), 2014. – P. 61-67.

#### REFERENCES

1. Derzhavnyy standart bazovoyi i povnoyi zahal'noyi seredn'oyi osvity / Ministerstvo osvity i nauky, molodi ta sportu Ukrainy. Ofits. vyd. K.: Pedahohichna presa, 2012. № 45. С. 3–56.
2. Tipovi osvichni prohramy dlya 2-11 klasiv / Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy : sayt. <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/tipovi-osvitni-programi-dlya-2-11-klasiv>
3. Tarasenkova N. A. Aktivizatsiya poznavatel'noy deyatelnosti uchashchikhsya v usloviyakh lektsionno-prakticheskoy sistemy obucheniya matematike v shkole: dis. ... kand. ped. n. : 13.00.02 / Tarasenkova Nina Anatol'yevna. – Kiyev, 1991. – 211 s.
4. Tarasenkova N. The quality of mathematical education in the context of Semiotics / N. Tarasenkova // American Journal of Educational Research. – 2013. – 1, no. 11 (2013): 464-471. – Special issue «Ensuring the quality of higher education» : doi: 10.12691/education-1-11-2.
5. Tarasenkova N. Peculiar Features of Verbal Formulations in School Mathematics / N. Tarasenkova // Global Journal of Human-Social science : G : Linguistics & Education. – Vol. 14. – Issue 3. – Version 1.0. – Global Journals Inc. (USA), 2014. – P. 61-67.

#### Educational curriculum for future mathematics and economics teachers

N. A. Tarasenkova, O. P. Bochko, O. M. Kolomiets

**Abstract.** In the article the peculiarities of the educational program of teachers training at the University with the double specialization "Mathematics, Economics" are highlighted.

**Keywords:** university, professional training of the future teacher of mathematics and economics, educational program.

## Навчальна дискусія – як приклад інтерактивного методу навчання студентів-медиків

Г. В. Токарник

Івано-Франківський національний медичний університет  
Corresponding author. E-mail: galyatokaruk1977@gmail.com

Paper received 20.10.18; Revised 24.10.18; Accepted for publication 26.10.18.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2018-181VI75-16>

**Анотація.** У статті подані особливості формування клінічного мислення у студентів II-го курсу Івано-Франківського національного медичного університету на кафедрі біологічної та медичної хімії імені академіка Г.О.Бабенка. На прикладі проведеного заняття на тему «Травлення вуглеводів у шлунково-кишковому тракті» представлено використання навчальної дискусії – як приклад інтерактивного методу навчання. Для систематизації знань та класифікації основних понять на занятті опрацьований матеріал заноситься до таблиць. Важливою передумовою для успішного навчання є набуття студентами практичних навичок. Даючи клініко-діагностичну оцінку отриманим результатам при виконанні лабораторної роботи „Визначення активності амілази слини”, студенти вивчають основи розпізнавання (діагностики) різноманітних захворювань. Педагог керує процесом проведення дискусії і підводить студентів до правильних висновків після розгляду кожного питання.

**Ключові слова:** дискусія, проблемне навчання, клінічне мислення.

**Вступ.** Перехід на нові стандарти вищої освіти передбачає підготовку висококваліфікованих, конкурентоспроможних фахівців і вимагає впровадження нових підходів до навчання майбутніх лікарів. Пріоритетними напрямками покращення системи сучасної медичної освіти є інноваційні методи та підходи, проблемне навчання, які спрямовані на засвоєння знань, удосконалення практичних навичок та розвиток клінічного мислення, які необхідні майбутньому фахівцю для самореалізації та саморозвитку [1].

З розвитком науки та техніки збільшується кількість підручників, посібників, довідників, зростає потік інформації, який необхідно опрацювати студенту на кожне заняття. На жаль, на сьогоднішній день студенти дуже часто користуються інтернет ресурсами і активно поглинають масивний інформаційний потік, який не завжди стосується предмету і містить багато яскравого ілюстрованого матеріалу, натомість кількість прочитаної літератури різко зменшується. Відповідно, все важчим для студента стає запам'ятовування великого об'єму текстового матеріалу. Окрім того, шкільна програма не забезпечує розвиток аналітичного мислення, структурування та узагальнення матеріалу. Біохімія – фундаментальна наука і як більшість теоретичних дисциплін, передбачає запам'ятовування великого об'єму текстової інформації, яку необхідно самостійно структурувати і запам'ятати. Нажаль, в жодному підручнику не міститься повна інформація, якою необхідно оволодіти, щоб дати відповідь на питання для самостійної підготовки та на всі контрольні питання, які виносяться на розгляд під час практичного заняття. Відповідно, для того, щоб студент отримав високий бал на занятті, йому необхідно користуватись різними літературними джерелами. Через загроженість парами студентам, як завжди, не вистачає часу і вони, в кращому випадку, користуються одним джерелом. Відповідно на пару приходять з різним рівнем знань.

**Основна частина.** Основне завдання педагога на занятті – виявити, які саме питання студенти опрацювали, а які залишились для них не зрозумілі або відповідь на які вони не знайшли. Відповідно, перед викладачем постає необхідність організувати роботу

на занятті так, щоб всі студенти були задіяні, а викладач зміг оцінити рівень їхніх знань. Основою більшості освітніх технологій є принцип співпраці або командно-орієнтоване навчання. Тому для вирішення поставлених завдань ефективно використовуються заняття – дискусія. Адже «дискусія» - це обмін думками в найрізноманітніших формах, який забезпечується доброзичливими і відвертими стосунками між педагогом та студентами [4]. Оскільки, професійний розвиток є практично неможливий без дебатів і суперечок, дискусія дає імпульс проблемному навчанню, формує вміння аналізувати, формулювати свої думки, аргументувати відповіді на поставлені проблемні питання. У студентів формується клінічне мислення.

Наприклад при вивченні теми: «Травлення вуглеводів у шлунково-кишковому тракті» на розгляд виносяться наступні питання:

1. Будова моно-, ди- і полісахаридів, їх біологічна роль.

2. Розщеплення вуглеводів у ШКТ і всмоктування продуктів гідролізу.

3. Порушення процесів травлення та всмоктування вуглеводів. Спадкові хвороби.

Самостійна позааудиторна робота передбачає: в зошитах для протоколів повинні бути написані структурні формули:

а) моносахаридів (глюкози, фруктози, галактози, рибози);

б) дисахаридів (мальтози, лактози, сахарози);

в) фрагменти молекул крохмалю і клітковини.

А також мають бути підготовані вихідні дані для проведення лабораторної роботи „Визначення активності амілази слини”.

Процесом пошуку істини управляє педагог. Його завданням є розв'язати ту проблему, яка є новою для студентів, але вже розв'язана у науці і викладачу відома. При цьому, студенти повинні зробити правильні висновки і мають навчитись оперувати отриманою інформацією. Дуже важливо, щоб викладач був нейтральним. Не висловлював заздалегідь свою або інші точки зору. При цьому необхідно переконатись, що всі розуміють проблему. За потреби можна використовувати додаткові запитання, щоб забезпечити розу-

міння. Необхідно дати можливість всім висловити свою точку зору, тобто підтримати різні думки. І тільки коли ніхто не знає відповіді на поставлене запитання, самому давати на нього відповідь, при цьому її аргументувати та структурувати [5].

Щоб досягнути поставленої мети треба дотримуватись певної логічної послідовності. Наприклад, при розгляді даної теми спочатку студенти пишуть тести для оцінки вхідного рівня знань. Потім розглядаються функції, які виконують вуглеводи, яка їх добова потреба, у яких продуктах вони містяться, які продукти багаті на вуглеводи, а які бідні.

- Які функції виконують вуглеводи у нашому організмі? Разом із студентами зуміти перелічити всі:

енергетична ( 1 г вуглеводів - 17,5 кДж (4,1 ккал) енергії) забезпечують 50-60 % енергетичних потреб,

структурна (гетерополісахариди, глікопротеїни, нуклеїнові кислоти)

опорна (хондроїтинсульфати у хрящовій тканині)

регуляторна (гормони, рецептори, ферменти),

захисна (імуноглобуліни, антигени),

резервна (глікоген),

антикоагулянти (гепарин),

синтезуються інші речовини (жири, стероїди, замінні амінокислоти) [7];

- Яка добова потреба у вуглеводах?

➤ при розумовій праці – 430 г

➤ при фізичній праці:

- легкій – 490 г,

- середній – 560 г,

- важкій - 630 г

Зробити висновок: в середньому на добу нам необхідно приблизно 500г вуглеводів.

- Скільки припадає на вуглеводи від усієї маси їжі ?

- 2/3 або 60%.

- Які ви знаєте продукти харчування з високим вмістом вуглеводів? (65 г вуглеводів/ 100 г продуктів):

- Цукор, кондитерські вироби, випічка, родзинки, фініки, макаронні вироби, манна і гречана крупи, джеми, варення, мед, мармелад.

- А з низьким? (2-5 г вуглеводів/ 100 г продуктів):

- Молочні продукти — кефір, сир, сметана, молоко; гриби, помідори, різна зелень, лимони.

Такі знання формують клінічне мислення і можуть бути використані студентами при складанні індивідуальних дієт для пацієнтів у майбутній клінічній практиці.

Під час проведення заняття доцільно відмовитись від шаблонів. Наприклад, практична робота „Визначення активності амілази слини” передбачає перебування пробірок у термостаті 30 хв, тому тут доцільно спершу розпочати роботу, поставити в термостат, а потім протягом 30 хв продовжувати дискусію. Проведення роботи є важливою передумовою для успішного навчання і набуття студентами практичних навичок.

Для розуміння процесів травлення разом із студентами необхідно пригадати хімічну будову вуглеводів, їх класифікацію. На дошці, яка є інструментом наочності і дає можливість оцінити рівень знань, студенти пишуть формули моносахаридів, дисахаридів та полісахаридів. Розглядається, що у них є спільне, чим

вони відрізняються, які з них є ізомерами, тип зв'язку між моносахаридами (див. рис.1.) [7].

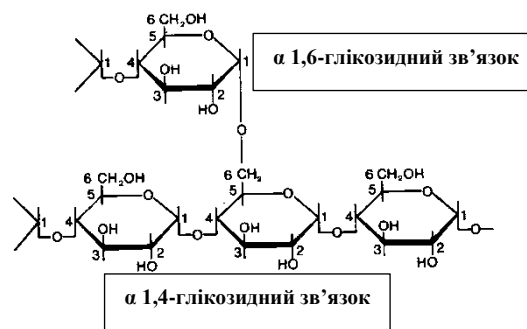


Рис. 1. Фрагмент молекули крохмалю [3].

На другій півпарі заняття завершуємо практичну роботу по визначенні активності амілази. Отримані результати студенти записують у зошити для протоколів.

Яка норма амілази сечі (діастаза – застаріле, уточнюємо)?

✓ новонароджені – амілаза відсутня повністю.

✓ діти 16- 64 од на 1л зразка урини

✓ дорослі до 60 р: 20-124 од на 1л зразка урини

✓ після 60 р: до 150 од на 1л зразка урини

- Яке клініко-діагностичне значення визначення альфа-амілази в сечі?

Наближення до 0: ниркова недостатність.

Підвищення норми спостерігається при:

- панкреатиті (для підтвердження діагнозу визначають додатково ліпазу, еластазу, колагенази, співвідношення протеазної і антипротеазної системи, трипсину, хімотрипсину;

- апендициті;

- кишковій непрохідності;

- колітах;

-позаматковий вагітності з розривом труби - бо входить до складу секрету фолонієвих труб.

Даючи клініко-діагностичну оцінку отриманим результатам, студенти вивчають основи розпізнавання (діагностики) різноманітних захворювань. Здобуті знання будуть необхідні для подальшого їх використання при вивченні клінічних дисциплін на інших кафедрах та безпосередньо для встановлення діагнозу у клінічній практиці [4].

Для того, щоб заняття було цікаве, при розгляді процесу травлення можемо змоделювати ситуацію: «На обід ми з'їли картоплю з відбивною та салатом. Випили чашку кави з цукром, молоком і з'їли тістечко». З'ясуємо із студентами, які вуглеводи потрапили у наш організм. Використовуючи дошку, де зображені формули, студентам необхідно вказати місце дії ферменту, зв'язок, який вони розщеплюють. Тим самим, студенти повинні зробити висновок: всі ферменти, які розщеплюють вуглеводи відносяться до класу гідролаз та володіють відносною специфічністю. Для систематизації знань та класифікації понять заповнюють під керівництвом викладача таблицю 1. у зошитах для протоколів.

**Таблиця 1.** Травлення вуглеводів у шлунково-кишковому тракті.

Вуглеводи	Фермент, який каталізує розщеплення	Місце дії фермента	Продукти гідролізу
Крохмаль Глікоген	$\alpha$ -амілаза (слинні залози) $\alpha$ -амілаза (слинні залози)	Ротова порожнина pH=6,8-7,4	Декстрини, мальтоза Глюкоза
Крохмаль Глікоген	$\alpha$ -амілаза (в середині харчової грудки)	Шлунок pH=1,5-2,5	Декстрини, мальтоза
Декстрини	$\alpha$ -амілаза (підшлункова зал)	Тонкий кишечник pH=7,2-8,0	Мальтоза, ізомальтоза
Лактоза Сахароза Мальтоза Ізомальтоза Тригалоza	Лактаза Сахараза Мальтаза Ізомальтаза (1,6-глікозидаза) Тригалаза (всі синтезуються в ентероцитах)	Люмінальна поверхня ентероцитів (пристінкове трав- лення)	Галактоза, глюкоза Глюкоза, фруктоза Глюкоза, глюкоза Глюкоза, глюкоза
Целюлоза	$\beta$ -глікозидаза (фермент мікроорганізмів)	Товстий кишечник	Кислоти (всмокт. у кров): Оцтова, масляна, молочна Назовні виводяться: CO <sub>2</sub> , H <sub>2</sub>

- Важливо з'ясувати, що відбувається із харчовими волокнами: пектинами, лігніном, клітковиною, гемі-целюлозою, які містяться в хлібі, фруктах і овочах.

- Не розщеплюються у тонкому кишечнику - відсутні ферменти, але важливі:

Формують харчову грудку.

Стимулюють моторику кишечника – збільшують виділення травних ферментів- покращують травлення.

Підтримують нормальний склад мікрофлори кишечника.

Забезпечують організм вітамінами та мікроелементами.

Адсорбують надлишок холестерину та жовчних кислот, виводять токсини.

Формують калові маси – запобігають закрепам (полегшують виведення).

Сприяють затримці води в товстому кишечнику.

- В якому вигляді їх треба більше вживати? Сирі?

Чому?

- Зберігаються всі вітаміни.

Далі розглядається процес всмоктування моносахаридів.

L-форми моносахаридів не всмоктуються, тільки D-форми.

Транспортування з просвіту кишечника в ентероцит:

- галактози і глюкози поєднане з транспортуванням Na<sup>+</sup> і використанням котранспортера SGLT 1. Потім Na<sup>+</sup> активно переходить з клітини (Na<sup>+</sup>-K АТФ-аза) - вторинний активний транспорт

- фруктоза - шляхом полегшеної дифузії через Glut 5.

В інтерстиційний простір:

галактоза, глюкоза, фруктоза – потрапляють шляхом полегшеної дифузії через Glut 2, а звідти згодом дифундують у кров [2].

Чи є порушення травлення та всмоктування вуглеводів?

1.Порушення травлення – мальдигістія (див.Таблиця 2).

**Таблиця 2.** Порушення травлення вуглеводів

Причина захворювання	Клінічні прояви і лабораторні дані
Спадковий дефіцит лактази	Зустрічається відносно рідко. Після прийому молока спостерігається рвота, нудота, діарея, біль в животі, метеоризм. Симптоми розвиваються зразу після народження.
Недостатність лактази внаслідок зниження експресії гена ферменту в онтогенезі	Характерна для дорослих і дітей старшого віку. Є наслідком вікового зниження кількості лактази. Симптоми непереносимості молока аналогічні спадковій формі дефіциту лактози.
Недостатність лактози вторинного характеру	Це тимчасова, набута форма. Непереносимість молока може бути наслідком кишкових захворювань, наприклад, колітів, гастритів. Крім того, тимчасовий дефіцит лактази може бути наслідком операцій на ШКТ.
Спадкова недостатність сахарозо-ізомальтозного комплексу	Проявляється коли в раціон дітей додають сахарозу і крохмаль. Хворі діти зазвичай не хочуть їсти солодке. Після навантаження сахарозою відмічається незначна гіперглікемія. Інші цукри (глюкоза, фруктоза, лактоза) переносяться добре.
Набута недостатність сахарозо-ізомальтозного комплексу	Може виникати внаслідок кишкових захворювань. Проявляється диспепсією, яка про-вокується крупами, крохмалем, а також пивом і іншими напоями на основі солоду.

Лікування: Вилучення або зменшення споживання молока, сахарози, крохмалю.

2. Порушення всмоктування – мальабсорбція, проявляється недостатністю натрійзалежного транспортера моносахаридів [6].

Завершується заняття підведенням підсумків та оцінюванням студентів.

**Висновки.** Завдяки структуруванню та узагальненню теоретичних знань у вигляді схем і таблиць покращується сприйняття та запам'ятовування матеріалу.

Навчальна дискусія забезпечує доброзичливу обстановку, та обговорення матеріалу шляхом обміну думками, дебатами. Викладач виступає в ролі консультанта, а студенти є активними учасниками навчального процесу. Педагог тільки настановує я на прийняття правильних рішень і підведення підсумків. Набуття студентами практичних навичок формує у студентів клінічне мислення. На занятті є динаміка, тобто одна робота замінюється іншою, при цьому не втрачається увага студентів. Такий підхід до викладання курсу

«біологічна хімія» забезпечує підготовку високоспеціалізованих спеціалістів, які здатні інтегрувати теоретичні знання і практичні вміння у цілісну систему і використовувати її при вивченні клінічних дисциплін.

ретичні знання і практичні вміння у цілісну систему і використовувати її при вивченні клінічних дисциплін.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Ванджура Я.Л. Інтерактивна форма організації навчального процесу студентів-медиків у рамках кредитно-модульної системи / Я.Л. Ванджура // Архів клінічної медицини. – 2013. – Т.20, №3. – С.112-114.
2. Ганонг В.Ф. Фізіологія людини / Вільям Ф. Ганонг. – Львів, 2002. – С.433.
3. Гонський І.Я. Біохімія людини / Я.І. Гонський, Т.П. Максимчук. – Тернопіль «Укрмедкнига», 2017. - С.288-290.
4. Мілерян В.С. Методичні основи підготовки та проведення навчальних занять в медичних вузах (метод. посібник) / В.С. Мілерян. – Київ, 2006. – С.84-90.
5. Ортинський В.Л. Педагогіка вищої школи /В.Л. Ортинський. –К.: Центр учбової літератури, 2009. – С.450.
6. Склярів О.Я. Клінічна біохімія / О.Я.Склярів. – Київ «Медицина», 2006. – С.57.
7. Склярів О.Я. Біологічна хімія / О.Я.Склярів, Н.В. Фартушок., Т.І. Бондарчук. – Тернопіль ТДМУ «Укрмедкнига», 2015. – С.118-122.

#### REFERENCES

1. Wanjur Ya.L. Interactive form of organization of educational process of medical students in the framework of credit-module system / Ya.L. Wanjur / Archive of Clinical Medicine. - 2013. - T.20, №3. - P.112-114.
2. Ganong V.F. Human Physiology / William F. Ganong. - Lviv, 2002. – P.433.
3. Gonsky I.Ya. Human biochemistry / Ya.I. Gonsky, T.P. Maximchuk - Ternopil "Ukrmedkniga", 2017. – P.288-290.
4. Millerian V.E. Methodical bases of training and conducting of study courses in medical universities (methodical manual) / V.Ye. The MP - Kyiv, 2006. – P.84-90.
5. Sklyarov O.Ya. Clinical biochemistry / O. Ya. Sklyarov. - Kyiv "Medicine", 2006. – P.57.
6. Ortynsky V.L. Pedagogy of higher education / B.L. Ortynsky - K. : Center for Educational Literature, 2009. – P.450.
7. Sklyarov O.Ya. Biological Chemistry / O.Ya.Sklyarov, N.V. Fartworks., T.I. Bondarchuk - Ternopil TDMU "Ukrmedkniga", 2015. – P.118-122.

#### Educational discussion - as an example of an interactive method of teaching medical students

**H. V. Tokaryk**

**Abstract.** The article presents the peculiarities of the formation of clinical thinking in the second year students of Ivano-Frankivsk Medical University at the Department of Biological and Medical Chemistry named after academician G. O. Babenko. On the example of the conducted lesson "Digestion of carbohydrates in the gastrointestinal tract" the use of an educational discussion is presented as an example of an interactive learning method. For the systematization of knowledge and the classification of basic concepts in the class, the processed material is entered in the tables. An important prerequisite for successful training is the acquisition of practical skills by students. By giving a clinical and diagnostic evaluation of the results obtained during the laboratory work "Determination of salivary amylase activity", students study the basics of recognition (diagnosis) of various diseases. The teacher manages the process of discussion and brings students to the correct conclusions after considering each issue.

**Keywords:** *discussion, problem teaching, clinical thinking.*



## PSYCHOLOGY

### Саморозвиток майбутніх психологів в період професійного навчання

Т. В. Омельченко

Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне, Україна  
Corresponding author. E-mail: omtv2018@gmail.com

Paper received 21.10.18; Accepted for publication 28.10.18.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2018-181VI75-17>

**Анотація.** Стаття присвячена дослідженню із позицій комплексного підходу поняття особистісного та професійного саморозвитку майбутніх психологів в період професійного навчання у руслі психологічних досліджень. Саморозвиток є процесом постійного вдосконалення, свідомого управління розвитком своїх якостей і здібностей, результатом якого є задоволення своїми досягненнями. Професійний саморозвиток майбутніх практичних психологів є процесом розвитку професійно значущих якостей та здібностей, знань і вмінь, супроводжується активним якісним перетворенням особистістю свого внутрішнього світу.

**Ключові слова:** особистісний саморозвиток, професійний саморозвиток, юнацький вік, студентство, професійна діяльність, підготовка майбутніх практичних психологів.

**Вступ.** Становлення сучасного фахівця можливе тільки за умови єдності розширення професійних знань, вдосконалення вмінь та постійного особистісного зростання. У значній кількості молодих людей період особистісного та професійного становлення збігається з роками навчання у ВНЗ, де вони одержують вищу професійну освіту. Найактуальнішою проблема становлення суб'єкта саморозвитку стає в юнацькому віці, коли вирішуються найбільш важливі завдання розвитку особистості: інтеграція і побудова цілісного образу Я, досягнення самоідентичності, особистісне, соціальне і професійне самовизначення. Фах психолога особливий тим, що у ньому рівень професіоналізму пов'язаний з особистісною неординарністю спеціаліста. Тому завданням педагогів і психологів є формування готовності суб'єкта особистісного саморозвитку до професійної діяльності.

**Короткий огляд публікацій з теми.** Проблемою саморозвитку майбутніх психологів в період професійного навчання займалися такі вчені, як Г.С. Абрамова, Б. Г. Ананьєв [2], А. В. Брушлинський [4], Л. В. Долинська, Т. М. Зелінська, І. О. Зимня [5], Р. В. Каламаж, Н.Л. Коломінський [6], С. Б. Кузікова, І. С. Кон, В. Т. Лісовський, Г. Ложкін, А. К. Маркова [8], О. М. Мірошніченко, В. Панок [10], Ю. П. Поваренков [11], Л.Г. Подоляк [13], Н. Чепелева, Л. І. Уманець, В. І. Юрченко та ін.

**Мета** - визначити із позицій комплексного підходу поняття особистісного та професійного саморозвитку майбутніх психологів в період професійного навчання у руслі психологічних досліджень.

**Матеріали і методи.** Об'єктом дослідження є особистість юнацького віку, яка прогресивно саморозвивається, самореалізується в професійній діяльності. Предметом є психологічні та вікові особливості саморозвитку майбутніх практичних психологів у період професійного навчання у ВНЗ.

Зазначене у повній мірі стосується організації фахової підготовки студентів-психологів, що зумовлюється специфікою їх майбутньої професійної діяльності, спрямованої на надання психологічної допомоги іншим (О.Ф. Бондаренко, Л.В. Долинська, В.Т. Панок, Н.І. Пов'якель, Н.В. Чепелева, Н.Ф. Шевченко, Т.С. Яценко). Останнє вимагає від психолога-практика особливих індивідуальних якостей, широкого, оптимістичного

світогляду, прогресивної системи цінностей, а головне – осмисленого, інтерналізованого ставлення до себе як суб'єкта професійної діяльності, власного життя і саморозвитку.

**Результати та їх обговорення.** Юність – період життя людини, розміщений онтогенетично між отрочеством і дорослістю, це рання молодість (вікові межі умовні – від 15-16 до 21-25 років). Саме в юності відбувається становлення людини як особистості, коли молода людина, пройшовши складний шлях онтогенетичної ідентифікації привласнює від них соціально значущі властивості особистості, здатність до співпереживання, до активного морального ставлення до людей, до самого себе і до природи; здатність до засвоєння конвенціональних ролей, норм, правил поведінки в суспільстві та ін. У юності набуває нового розвитку механізм ідентифікації відособлення [16]. Також для цього віку характерні свої новоутворення.

За Д. Б. Ельконіним, найважливішим новоутворенням цього періоду є розвиток самоосвіти, тобто самопізнання, а сутність його – установка відносно самого себе. Розвиток рефлексії обумовлює критичну переоцінку раніше сформованих цінностей і сенсу життя. У юності людина прагне до самовизначення як особистість, включена в суспільне виробництво, в трудову діяльність [16].

Свідомий саморозвиток можливий лише на певному рівні розвитку свідомості та самосвідомості індивіда на основі самовизначення, самоідентифікації. Так, у підлітковому віці дитина вже може стати суб'єктом не тільки своєї життєдіяльності, а й саморозвитку. Стосовно проблеми саморозвитку здатність до особистої ініціативи в цьому віці поширюється на організацію самопізнання і самовиховання. Однак якщо в підлітковому віці самовиховання має фрагментарний характер (формування в собі окремих рис, властивостей і якостей), то вже в юнацькому віці перегляду підлягає особистість у цілому [4]. Враховуючи актуальність потреби в самовизначенні і саморозвитку в юнацькому віці, констатуємо, що для становлення суб'єкта саморозвитку саме юнацький вік є чутливим.

На думку більшості сучасних вітчизняних науковців (О.С. Байтінгер, Е. Ф. Зеєр, Є. О. Клімов, А. К. Маркова, О. М. Мірошніченко, Ю. П. Поваренков, Д. Сьюпер та ін.), становлення професіонала можливе лише в результаті єдності професіонального і особистісного розвитку. Те, як людина буде сценарій свого професійного життя, залежить від її психологічних особливостей та якості фахової підготовки. Однак професійна діяльність також впливає на особистісні якості і поведінку я людини, може стимулювати її особистісне зростання або, навпаки, руйнувати, деформувати, стаючи, таким чином, регулятором особистісного саморозвитку. Звідси особистісний і професійний саморозвиток взаємозумовлюють і взаємопосилують один одного [11].

А. В. Брушлинський, М. І. Воловикова, В. Н. Дружинин і П. В. Харченко [17] визначають професійний саморозвиток як постійний незворотній процес оволодіння професійно необхідними новими, актуальними знаннями, вміннями та навичками, їх вдосконалення з метою опанування творчим рівнем виконання фахової діяльності, що сприяє самоствердженню, самовдосконаленню і самоактуалізації фахівця як суб'єкта власного професійного пізнання, спілкування і праці [17].

У свою чергу, К. А. Абульханова-Славська розглядає особистісний розвиток як реалізацію потреб в об'єктивації, самовираженні у процесі життєдіяльності. І в цьому сенсі для кожної особистості існує типовий саме для неї, цілісний, пронизуючий будь-який вік спосіб розвитку [1].

Студентство в якості окремої вікової та соціально-психологічної категорії виділено в науці 1960-х роках, лєнінградською психологічною школою під керівництвом Б. Г. Ананьєва при дослідженні психофізіологічних функцій дорослих людей. Як вікова категорія студентство співвідноситься з етапами розвитку дорослої людини, являючи собою «перехідну фазу від дозрівання до зрілості», і визначається як пізня юність /рання дорослість (18–25 років). Студентський вік, згідно з твердженням Б. Г. Ананьєва, є сензитивним періодом для розвитку основних соціогенних потенцій людини [2].

Розглядаючи студентство як «особливу соціальну категорію, специфічну спільноту людей, організовано об'єднаних інститутом вищої освіти», І. О. Зимня виділяє основні характеристики студентського віку, що відрізняють його від інших груп населення високим освітнім рівнем, високою пізнавальною мотивацією, найвищою соціальною активністю і досить гармонійним поєднанням інтелектуальної і соціальної зрілості [5].

В. Т. Лісовський, І. А. Зимня, І. С. Кон визначають розвиток особистості студента під час навчання у ВНЗ на різних курсах має свою специфіку. *Перший курс* вирішує завдання залучення нещодавнього абітурієнта до студентських форм колективного життя. Поведінка відрізняється високим ступенем конформізму; у першокурсників відсутній диференційований підхід до своїх ролей. *Другий курс* – період найбільш напруженої навчальної діяльності студентів. Студенти отримують загальну підготовку, формуються їхні широкі культурні запити і потреби. Процес адаптації до цього середовища переважно завершений. *Третій курс* – початок спеціалізації, зміцнення інтересу до наукової роботи як віддзеркалення подальшого розвитку і поглиблення професійних

інтересів студентів. Нагальна необхідність у спеціалізації найчастіше призводить до звуження сфери різнобічних інтересів особистості. *Четвертий курс* – перше реальне знайомство зі спеціальністю в період проходження навчальної практики. Для поведінки характерний інтенсивний пошук раціональних шляхів і форм спеціальної підготовки, відбувається переоцінка студентами багатьох цінностей життя і культури. *П'ятий курс* – перспектива швидкого закінчення ВНЗ формує чіткі практичні установки на майбутній рід діяльності. З'являються нові цінності, пов'язані з матеріальним і сімейним становищем, місцем роботи тощо [5].

Л.Г. Подоляк, В.І. Юрченко та багато інших провідних вітчизняних психологів виокремлюють загальні тенденції саморозвитку особистості студента як майбутнього фахівця в процесі навчання у ВНЗ:

1. На суб'єкта майбутньої діяльності мають вплив такі чинники: ментально-духовна атмосфера сімейно-родинного середовища; особливості довузівського освітньо-виховного простору; організація навчального процесу у вищому навчальному закладі.

2. У процесі здобуття освіти у ВНЗ відбуваються суттєві зміни в структурі самосвідомості студента: завершується процес професійного самовизначення, що відображається в змісті та структурі його "Я-концепції".

3. Набувають вдосконалення психічні процеси і стани, збагачується життєвий і професійний досвід, розвиваються професійні здібності.

4. Підвищуються почуття обов'язку й відповідальності, самостійність і самоконтроль.

5. Зростає рівень домагань студента в сфері майбутньої професії, формуються мотиви професійного самоствердження і самореалізації.

6. Показником ефективності навчального процесу ВНЗ є соціальна, духовна й професійна зрілість особистості студента, цілісність і стійкість його "Я", психологічна готовність випускника до реалізації професійних завдань [13].

Аналізуючи методологічні засади підготовки майбутніх практичних психологів в процесі навчання у вищому навчальному закладі, Н. Л. Коломінський висловлює думку, що професійне становлення особистості відбувається за умови: формування професійних (цільових, смислових, операційних) установок; формування системи професійно важливих знань, умінь, навичок, науково-культурного кругозору; виявлення, розвиток професійно важливих здібностей (інтелектуальних, перцептивних, комунікативних, експресивних, організаторських та ін.); розвиток духовних потреб майбутнього практичного психолога, морально-етичне вдосконалення його особистості; сприяння самоактуалізації кожної особистості, культивування розвитку індивідуальності як передумови індивідуального стилю праці [6].

Одним із головних показників особистісної готовності психологів до майбутньої професійної діяльності українські вчені відзначають сформованість професійної та особистісної ідентичності [15] або Я-концепції майбутнього професіонала. Саме на студентські роки припадає проживання однієї з нормативних криз ідентичності, яка, за Е. Еріксоном, супроводжується конфліктом "чуття інтимності–ізоляваності". На переконання Г. Ложкіна, професійна ідентичність психолога є провід-

ним критерієм фаховості майбутнього спеціаліста-професіонала, який здатен перетворювати власний психологічний потенціал у ефективність професійної діяльності [7].

Аналіз літературних джерел дав нам змогу припустити, що особливості саморозвитку психолога полягають у трансформуванні власного життєвого досвіду у професійний (А. Антоновські, С. Кузікова, Н. Рубінштейн). Слід зазначити, що конструктивність особистісного самопроєктування психолога зумовлена його власними резервами, тобто здатністю покладатися на себе. Таку спроможність А. Антоновські назвав когерентністю [20].

Існують різні погляди на проблеми професійно значущих якостей та професійної майстерності практикуючого психолога (Г.С. Абрамова, Ю.М. Ємельянов, Л.О. Кияшко, М.В. Молоканов, Л.О. Петровська, Л.Г. Терлецька, Н.Ф. Шевченко та ін.). Дослідження Л.О. Кияшко дали можливість виділити групу ознак, найбільш значущих у професійній діяльності практичного психолога: емпатію, щирість, терпимість, любов до людей, професійну компетентність, спостережливість, вміння оцінювати причини соціальних явищ, вміння слухати, демократизм, безоцінне ставлення до людей [3].

У роботах О. Бондаренка, Н. Коломінського, В. Панка, Н. Пов'язкель розкриваються ідеї впровадження "рівневого" підходу в контексті розв'язання проблеми підготовки та подальшого професійного становлення психологів, що передбачає наявність чіткої структури умінь та якостей майбутнього фахівця [6, 10, 12].

В. Панок вказує на значимість процесу професійної підготовки в межах навчання у ВНЗ та пропонує трирівневу структуру отримання професійних психологічних знань. Основу першого, загальнонаукового рівня мають становити теорії, гіпотези та факти, що встановлені в дослідженнях. Другий рівень – це практична психологія, третій – прийоми і досвід роботи у конкретній техніці (техніках), або так званий індивідуальнотипологічний

рівень, покликаний урахувати особливості кожної особистості, що навчається [3].

На думку Н. Чепелевої та Л.І. Уманець, система організації підготовки практичного психолога включає в себе наступні складові: – світоглядну – покликана сформулювати професійну свідомість майбутніх спеціалістів; – професійну – спрямована на оволодіння студентами необхідною системою знань, технологією професійної діяльності майбутнього психолога. – особистісну – мета якої полягає у формуванні в студентів професійно-значущих якостей та рис, гуманістичної спрямованості, «діалогічності» як центрального компонента, здатності до професійної ідентифікації [19].

**Висновки.** Проведений аналіз психологічної літератури дозволив сформулювати визначення саморозвитку як процес постійного вдосконалення, свідомого управління розвитком своїх якостей і здібностей, результатом якого є задоволення своїми досягненнями. Під професійним саморозвитком ми розуміємо усвідомлений цілеспрямований процес особистісного і професійного самовдосконалення з метою творчої самореалізації в процесі виконання професійної діяльності. Особистісний і професійний саморозвиток взаємозумовлюють один одного. Нами констатовано, що для юнацького віку характерною є актуальність потреби в самовизначенні і саморозвитку, здатність реалізувати її на основі достатньої зрілості всіх складових самосвідомості, тому для становлення суб'єкта саморозвитку саме юнацький вік є сенситивним. У юнацькому віці відбувається усвідомлення професійної ролі, прогнозування своєї професійної діяльності та її перспектив, здатність до самоконтролю та самовдосконалення утворюють вихідну базу розвитку майбутнього фахівця. Професійний саморозвиток майбутніх практичних психологів є процесом розвитку професійно значущих якостей та здібностей, професійних знань і умінь, супроводжується активним якісним перетворенням особистістю свого внутрішнього світу.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегии жизни. – М., 1991. – 280 с.
2. Ананьев Б. Г. К психофизиологии студенческого возраста // Современные психологические проблемы высшей школы. – Л., 1974. – Вып. 2. – С. 82-89.
3. Андрийчук І. П. Формування позитивної Я-концепції особистості майбутніх практичних психологів у процесі професійної підготовки: автореф. канд. дис... психол. наук: 19.00.07 – вікова та педагогічна психологія. – К. 2002. – 21 с.
4. Боришевський М. Й. Дорога до себе: Від основ суб'єктності до вершин духовності. – К.: Академвидиди, 2010. – 416 с. (Серія «Монограф»).
5. Зимняя И. А. Педагогическая психология. – М.: Логос, 2004. – 384 с.
6. Коломінський Н. Л. Методологічні засади професійної підготовки практичного психолога // Практична психологія та соціальна робота. – 2003. – №4. – С.8-13.
7. Ложкін Г., Волянок Н. Професійна ідентичність в контексті маргінальної поведінки суб'єкта // Соціальна психологія. – 2008. – № 3. – С. 125-131.
8. Маркова А. К. Психология профессионализма. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 312 с.
9. Основи практичної психології: підручник / В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелева. – К.: Либідь, 2006. – 3-є вид. – 536 с.
10. Панок В. Реформування змісту, форм і мето-дів підготовки практикуючих психологів як нагальна вимога суспільної практики // Проблеми підготовки і підвищення кваліфікації практичних психологів у вищих навчальних закладах. – К.: Ніка-Центр, 2002. – С.18-28.
11. Поваренков Ю. П. Психологическое содержание профессионального становления человека. – М.: УРАО, 2002. – 160 с.
12. Пов'язкель Н. І. Професіогенез саморегуляції професійного мислення в системі фахової підготовки практичних психологів. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2003. – 295 с.
13. Подоляк Л. Г., Юрченко В. І. Психологія вищої школи: навч. посіб. для магістрантів і аспірантів. – К.: «Філ-студія», 2006. – 320 с.
14. Проблемы субъекта в психологической науке / Под ред. А. В. Брушлинского, М. И. Воловиковой, В. Н. Дружинина. – М.: ИП РАН, 2000. – 321 с.
15. Семенюк Л. М., Фельдштейн Д. И. Хрестоматия по возрастной психологии: учебное пособие для студентов. – М.: Институт практической психологии, 1996. – 2-е изд. – 304 с.
16. Сергеевкова О. П., Столярчук О. А., Коханова О. П. и др. Вікова психологія: навч. посібник. – К.: Київський ун-т ім. Б. Грінченка, МОН України, Центр учбової літератури, 2012. – 375 с.
17. Харченко П. В. Формування готовності до професійного саморозвитку у майбутнього педагога-музиканта: дис.. канд. пед. наук: 13.00.04; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – К., 2004. – 246 с.

18. Чепелева Н. В., Пов'якель Н. І. Теоретичне обґрунтування моделі особистості практичного психолога // Психологія. Зб. наук. праць. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 1998. – 3 вип. – С. 35–41.
19. Чепелева Н. В., Уманец Л. І. Проблеми личностной подготовки психологов-практиков в условиях вуза // Сборник материалов международной конференции «Актуальные проблемы психологической службы: теория и практика». – Том 2. – Одеса, 1992. – С.111-112.
20. Antonovski A. Rozviklanie taemnicy zdrowia. – Warszawa, Instytut Naukowo-Wydawniczy "SPATIUM", 1999. – S.32.

#### REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Abulkhanova-Slavskaia, K.A. Strategies of life. – Moscow, 1991. – 280 p.
2. Ananiev, B.G. On the psychophysiology of student age // Modern psychological problems of higher education. – Leningrad, 1974. – Is. 2. – P. 82-89.
3. Andriichuk, I.P. Formation of positive self-concept of the personality of future practicing psychologists in the process of professional training: Author's thesis: 19.00.07 – age and pedagogical psychology. – Kyiv 2002. – 21 p.
4. Boryshevskiy, M.Y. Road to yourself: From the basics of subjectivity to the heights of spirituality. – Kyiv: Akademvidii, 2010. – 416 p. (Series «Monograph»).
5. Zimniaia, I.A. Pedagogical psychology. – Moscow: Logos, 2004. – 384 p.
6. Kolomynskiy, N.L. Methodological principles of professional training of a practicing psychologist // Practical psychology and social work. – 2003. – №4. – P.8-13.
7. Lozhkin H., Volianiuk N. Professional identity in the context of the marginal behavior of a subject // Social Psychology. – 2008. – № 3. – P. 125-131.
8. Markova, A.K. Psychology of professionalism. – Moscow: International Humanitarian Foundation «Knowledge», 1996. – 312 p.
9. Fundamentals of practical psychology: Textbook / Panok, V., Tytarenko, T., Chepelieva, N. – Kyiv: Lybid, 2006. – 3rd ed. – 536 p.
10. Panok, V. Reforming the content, forms, and methods of practicing psychologists' training as an urgent requirement for social practice // Problems of training and professional development of practicing psychologists in higher educational establishments. – Kyiv.: Nika-Tsentr, 2002. – P.18-28.
11. Povarenkov, Y.P. Psychological content of the professional development of man. – Moscow: URAO, 2002. – 160 p.
12. Poviakel, N.I. Professional genesis of self-regulation of professional thinking in the system of professional training of practicing psychologists. Kyiv: National Pedagogical Dragomanov University, 2003. – 295 p.
13. Podoliak, L.H., Yurchenko, V.I. Psychology of higher education: textbook for master and graduate students. – Kyiv.: «Filstudii», 2006. – 320 p.
14. Problems of a subject in psychology / Ed. Brushlinskii, A.V., Volovikova, M.I., Druzhinin, V.N. – Moscow: Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences, 2000. – 321 p.
15. Semeniuk, L.M., Feldshtein, D.I. Reader on age psychology: textbook for students. – Moscow: Institute of Practical Psychology, 1996. – 2nd ed. – 304 p.
16. Serheienkova, O.P., Stoliarchuk, O.A., Kokhanova, O.P. and others. Age psychology: textbook. – Kyiv: Borys Grinchenko Kyiv University, Ministry of Education and Science of Ukraine, Center for Educational Literature, 2012. – 375 p
17. Kharchenko, P.V. Formation of preparedness for professional self-development in a future teacher-musician: Author's thesis: 13.00.04; Institute of Pedagogics and Psychology and Professional Education of NAES of Ukraine. – Kyiv, 2004. – 246 p.
18. Chepelieva, N.V., Poviakel, N.I. Theoretical substantiation of practicing psychologist personality model // Psychology. Collection of scientific works. – Kyiv: National Pedagogical Dragomanov University, 1998. – 3 Is. – P. 35–41.
19. Chepeleva, N.V., Umanets, L.I. Problems of personal training of practicing psychologists in the university conditions // Collection of materials of the international conference «Topical problems of psychological service: theory and practice». – Volume 2. – Odessa, 1992. – P.111-112.
20. Antonovski, A. Unraveling the mystery of health. – Warsaw, Scientific Publishing Institute "SPATIUM", 1999. – P.32.

#### Self-development of future psychologists during professional training

T. V. Omelchenko

**Abstract.** The article is devoted to the study of the concept of personal and professional self-development of future psychologists during professional training in the context of psychological research basing upon the complex approach. Self-development is a process of continuous improvement – conscious development of one's qualities and abilities, the result of which is satisfaction with one's achievements. Professional self-development of future practicing psychologists is a process of development of professionally significant qualities and abilities as well as knowledge and skills, which is accompanied by active qualitative self-initiated transformations of one's inner world.

**Keywords:** *personal self-development, professional self-development, young age, studenthood, professional activity, preparation of future practicing psychologists.*

## Соціально-психологічна профілактика булінгу в освітньому середовищі

Ю. О. Клименко<sup>1</sup>, Н. О. Сайко<sup>2</sup>, В. В. Шевчук<sup>3</sup>

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, м. Полтава, Україна  
Corresponding author. E-mail: julundija@gmail.com<sup>1</sup>, natsayko@gmail.com<sup>2</sup>, kvitusik82@gmail.com<sup>3</sup>

Paper received 19.10.18; Accepted for publication 24.10.18.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2018-181VI75-18>

**Анотація.** Стаття присвячена проблемі булінгу у сучасній системі освіти, охарактеризовано його основні причини та наслідки. На основі розуміння наявності проявів булінгу між усіма учасниками навчально-виховного процесу проаналізовано особливості його соціально-психологічної профілактики із залученням усіх учасників освітнього процесу.

**Ключові слова:** булінг, профілактика, соціально-психологічний тренінг, освітнє середовище, учнівський і педагогічний колективи.

Питання безпеки дитини, збереження її життя та здоров'я, формування уміння захистити себе в навколишньому середовищі є вкрай актуальними в системі освіти та виховання дітей і молоді. Разом із тим, останнім часом в учнівських колективах спостерігається тенденція поширення агресивних і насильницьких дій у поєднанні із залякуванням й цькуванням. Тому важливим завданням сучасної загальноосвітньої школи є визнання існування проблеми булінгу та створення безпечного навчально-виховного середовища для профілактики та боротьби з негативними соціально-педагогічними наслідками цього явища. Проблема булінгу знайшла висвітлення у працях вітчизняних (К. Абсалямова, О. Барліт, О. Дроздов, О. Луценко, Л. Лушпай, С. Стельмах, А. Чернякова та ін.) та зарубіжних (В. Бесаг, Д. Лейн, Д. Олвеус та ін.) науковців. У той же час дослідження інноваційних та ефективних методів соціально-психологічної профілактики булінгу в освітньому середовищі ґрунтовно не проводилися, що і зумовило вибір теми публікації.

Мета статті – охарактеризувати особливості організації соціально-психологічної профілактики булінгу в навчально-виховному середовищі школи.

Булінг (від англ. хуліган, забіяка, грубіян, бешкетник) – це, зазвичай, повторювана навмисна поведінка, спрямована на завдання шкоди іншій людині та приниження жертви. Агресор має більше влади, сили або вищий статус, ніж потерпілий; кривдником вважається людина, яка здійснює, допомагає здійснювати або підбурює інших до булінгу. Розрізняють булінг фізичний, вербальний, соціальний та/або електронний (кібербулінг) [11, с. 14].

Відомий психолог І. Кон підкреслював, що «булінг» став міжнародним соціально-психологічним і педагогічним терміном, який означає складну сукупність соціальних, психологічних і педагогічних проблем. Найчастіше мова йде про відносини у дитячому колективі, однак булінг зустрічається і серед дорослих та проявляється, в основному, у дисбалансі влади. Хронічні акти вербальної і фізичної агресії, що спрямовані на одних і тих самих жертв, створюють між ними стабільні відносини, в яких булінг з однієї сторони доповнюється віктимізацією – з іншої. Така специфічна форма агресії особливо характерна для підлітків і завжди спрямована на одну і ту ж особистість [8].

Вивчаючи проблему запобігання дитячій жорстокості, сучасний науковець Т. Войцях особливу увагу приділяє саме психічному (емоційному) насиллю над дитиною у шкільному середовищі і трактує як постійне чи періодичне словесне її ображення; погрози з боку бать-

ків, опікунів, учителів, вихователів; приниження її людської гідності; постійне звинувачення; демонстрація нелюбові, ворожості, жорстокості, байдужості тощо. Булінг визначається науковцем як тиск, дискримінація, цькування, терор. Це тривалий процес свідомого та жорстокого ставлення (фізичного чи психічного) з боку учня або групи до конкретної дитини; його застосовує така особистість, що прагне використовувати власну силу, реалізувати власні ресурси, виявляє бажання продемонструвати владу, щоб залякати, принизити, заподіяти шкоду іншому (слабшому) [4, с. 36].

Норвезький дослідник Дан Олвеус у книзі «Булінг у школі: що ми знаємо і що ми можемо зробити?» визначає типологічні риси дітей, які схильні до булінгу: вони відчувають потребу в домінуванні і підкоренні собі інших учасників навчально-виховного процесу, таким чином досягаючи своїх цілей; вони імпульсивні і легко приходять у стан роздратування; агресивно поведуть себе по відношенню до дорослих, у тому числі й до батьків; у них відсутнє співчуття до своїх жертв; відчувають себе сильнішими за інших. Типові жертви булінгу, як відмічає Д. Олвеус, також мають свої риси: вони лякливі, чуттєві, замкнені, сором'язливі, характеризуються підвищеною тривожністю, невпевнені в собі, відчувають себе нещасними, мають низький рівень самоповаги, схильні до депресій і дуже часто міркують про самогубство, відчувають фізичну слабкість у порівнянні з іншими та утруднені процеси спілкування з однолітками, їм легше спілкуватися з дорослими. Також існує ще одна категорія жертв булінгу, так звані провокуючі жертви, або булі-жертви. Це діти, які відчувають складнощі у навчанні, письмі, читанні і (або) страждають розладами уваги та підвищеною збудливістю. За своєю природою такі діти неагресивні, їхня поведінка часто викликає роздратування у однолітків, учителі їх також не люблять, що робить їх легкою здобиччю і жертвою булінгу. В свою чергу, це сприяє закріпленню соціально невідповідних психологічних рис і стилю поведінки [12].

Ситуація булінгу, як зазначає О. Дроздов, призводить до низки педагогічних (шкільна дезадаптація, академічна неуспішність), психологічних (психологічні розлади, зниження самооцінки, соціальна дезадаптація), медичних (травматизація) наслідків [5, с. 124].

Ми погоджуємося з думкою О. Барліт про основні причини булінгу – це погіршення соціально-економічних умов, експресивний стан соціуму, поширення негативних тенденцій і антисоціальних проявів у суспільстві, жорстокість, байдужість або гіперопіка у сім'ї, дезадаптованість у навчальному закладі, низька нервово-психологічна стійкість дітей та молоді, невмін-

ня конструктивно вирішувати особистісні проблеми, відсутність стійких інтересів, цікавого організованого дозвілля, неможливість самовираження, самореалізації тощо [2, с. 18]. Також до цього можна додати порушення педагогічної етики учителями, нерівність позицій у взаємодії учитель-учень, що виступає основою, базисом формування булінг-поведінки. Так, розглядаючи проблему психічного насилля серед учнів підліткового віку, сучасний науковець О. Жизномірська стверджує, що найчастіше діти надають перевагу негативним проявам поведінки та спілкування, оскільки зазнають психічного (емоційного) тиску з боку учителів, батьків та інших дорослих і, як наслідок, виникає булінг серед учнів, який проявляється у приниженні гідності, глузуванні, висміюванні, знущаннях, жорстоких витівках, використанні лихослів'я. Це способи підкреслення своєї сили, свободи, але зі знаком мінус [6, с. 171-172].

Кожна дитина може потрапити під вплив булінгу і, в першу чергу, в педагогічній системі з усіма її недоліками і проблемами, що може порушити її соціальне функціонування, тому, як доводить у своєму дисертаційному дослідженні сучасний науковець В. Шпак, будь-яка педагогічна діяльність повинна мати заздалегідь передбачений реабілітаційний ефект [10]. Звідси виходить, що одним із найважливіших завдань психолога та соціального педагога у школі – це усунення процесів десоціалізації учнів, компенсація тих негативних впливів, які вже нанесені, та запобігання тим факторам, що детермінують появу явища булінгу.

У зв'язку з таким різноманіттям чинників, роботу з профілактики булінгу необхідно планувати у спільній взаємодії соціального педагога, психолога, вчителів, адміністрації; працювати не лише з дитиною, яка стала жертвою, чи з переслідувачем, але й з усім учнівським колективом.

Людина засвоює інформацію швидше, якщо навчання проходить інтерактивно, коли вона має можливість одночасно з отриманням інформації обговорювати незрозумілі моменти, ставити запитання, також закріплювати здобуті знання, формувати навички позитивної поведінки. Тому ефективним методом профілактики негативних явищ в освітньому середовищі, інформування про наслідки небезпечної та ризикованої поведінки, формування моделей здорового способу життя і безпечної поведінки в ситуаціях ризику, підвищення рівня правової обізнаності і культури та відповідального ставлення до життя і здоров'я є соціально-педагогічний тренінг. Під ним розуміють будь-яке активне соціально-педагогічне навчання, що здійснюється з опорою на механізми групової взаємодії. Специфіка соціально-педагогічних тренінгів полягає в тому, що вони спрямовані не лише на розв'язання нині існуючих проблем учасників, але і на профілактику їх виникнення в майбутньому за рахунок наданої можливості відпрацювати можливі варіанти поведінки [7, с. 12].

Результативність соціально-психологічної профілактики булінгу залежить від дотримання загальноприйнятих принципів, а саме: ненасильницьке спілкування (уникнення примусу до залучення в тренінг); самодіагностика, тобто саморозкриття дітей, усвідомлення і формулювання ними особистісно значущих проблем; позитивний характер зворотного зв'язку.

Булінг у школі іноді виявляється не лише серед учнів у ставленні один до одного, але і в діях учителів щодо

учнів чи навпаки. Це є наслідком того, що вчителі не уявляють масштабів поширення проблеми і не знають, як боротися з цим явищем, що набирає оберти [3]. Тому важливим завданням є не лише попередження булінгу в учнівському колективі, але і проведення відповідної превентивної роботи у педагогічному колективі засобами соціально-психологічного тренінгу. Його учасниками можуть стати вчителі, соціальні педагоги і практичні психологи загальноосвітніх навчальних закладів.

Визначають такі основні види соціально-психологічної профілактики насильства в учнівському середовищі: первинна, вторинна та третинна. Кожен із видів профілактики має свої особливості. До первинної соціально-психологічної профілактики насильства відноситься формування активного стилю життя, який забезпечує реалізацію прав, задоволення потреб та інтересів особистості. Вторинна соціально-психологічна профілактика насильства є груповою з метою зміни ставлення особистості до себе та оточення, навчання навичкам поведінки в ситуаціях, які можуть призвести до насильства. Така соціально-психологічна профілактика насильства може здійснюватися шляхом розроблення і проведення тренінгів для дітей підліткового віку та учнівської молоді з проблем насильства; тренінгових програм «Рівний – рівному», «Організація роботи з розв'язання проблеми насильства в школі» тощо. Третинна соціально-психологічна профілактика спрямована на інтегрування в соціальне середовище осіб, які потерпіли від насильства. Цей вид профілактики здійснюється на особистісному рівні [1, с. 70].

Пріоритетні напрями, зміст та форми превентивної роботи щодо попередження агресивних проявів та насилля в навчальних закладах: організаційно-методичний напрям – ініціювання, обговорення та планування спільних дій адміністрації, педагогічного колективу, учнівського самоврядування та батьківської громадськості, спрямованих на профілактику виявлених недоліків у роботі навчального закладу з окресленої проблеми; ознайомлення учасників навчально-виховного процесу з нормативно-правовою базою та регулюючими документами щодо превенції проблеми насилля в освітньому середовищі; проведення зустрічей, круглих столів, семінарів, тренінгів із залученням представників правоохоронних органів, служб соціального захисту, медичних установ та інших зацікавлених організацій; запровадження програми правових знань у формі гурткової, факультативної роботи; організація роботи гуртків, факультативів із психології; створення інформаційних куточків для учнів із переліком організацій, до яких можна звернутися у ситуації насилля та правопорушень; організація та проведення в школі спортивних змагань командного типу, виходячи з того, що брак тактичного спілкування між дітьми призводить до агресивного стилю поведінки; зосередження уваги на психосексуальному вихованні дітей, зокрема прийнятних способів вираження особистісних симпатій; знайомлення учителів і дітей з інформацією про прояви насильства та його наслідки повинно мати систематичний характер [9, с.27].

II. Просвітницький напрям виявляється у таких формах: лекційна робота; організація конкурсів, фестивалів, акцій; організація клубів із правових знань; лекторії (кіно, відео) правових знань; організація на базі навчального закладу консультативних пунктів.

III. Корекційно-розвивальний напрям виявляється у запровадженні на базі школи програм заміщення агресії серед дітей, які до неї схильні, тренінгів із розвитку соціальних навичок, індивідуального виявлення та придушення проявів агресії, заміни агресивної поведінки на асертивну, формування та розвитку загальнолюдських моральних цінностей, толерантності; коригування не лише наявних агресивних форм поведінки дітей, а й формування нових позитивних форм; формування у педагогів навичок ідентифікації насильства як у своїй поведінці, так і в поведінці дітей з метою формування єдиного погляду на існуючу проблему; подолання егоцентризму і розвитку емпатійних якостей.

У роботі з дітьми, які мають прояви агресивної поведінки педагогічну діяльність слід спрямовувати на:

- корекцію взаємовідносин з оточенням;
- подолання егоцентризму (характерної риси агресорів);
- розвиток стійкого і виразного інтересу до будь-якого виду діяльності;
- виховання вольових рис характеру (уміння доводити справу до кінця, досягати поставленої мети, вміння стримувати себе, зокрема в конфліктній ситуації);

- тренування уваги, спокою, терпіння.

IV. Профілактичний напрям має свою специфіку у тому, що роботу потрібно проводити з педагогічними працівниками та батьківською громадськістю.

Для роботи з педагогічним колективом практичним психологам навчального закладу необхідно брати участь у роботі тематичних педагогічних нарад, на яких робити повідомлення про інноваційні технології навчально-виховного процесу, інтегрування в педагогічну практику останніх досягнень педагогіки та психології з питань навчання і виховання учнів різних вікових категорій, здійснювати психологічний супровід молодих учителів, а також роботу з профілактики емоційного вигорання. Робота з батьківською громадськістю передбачає використання як просвітницьких форм та методів роботи, так і практичних занять: батьківські збори, консультації, педагогічний консилиум, лекція, семінар.

Дана публікація не вичерпує всіх аспектів соціально-психологічної профілактики булінгу, тому перспективою подальших досліджень є розробка тренінгових занять для учнів, батьків та педагогів.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Абсаламова К.З. Особливості соціального статусу, соціальних ролей та альтруїзму у підлітків, що використовують булінг у відносинах/К.З. Абсаламова, О.Л. Луценко//Соціальна психологія. – 2013. – № 55. – С. 65-76.
2. Барліт О.О. Соціально-педагогічна та психологічна проблема булінгу в освітньому середовищі/О.О. Барліт. – Запоріжжя: Олекс, 2013. – 82 с.
3. Булінг – важлива проблема для дітей в Україні. ЮНІСЕФ розпочинає кампанію проти булінгу. Електронний ресурс. – Режим доступу: [https://www.unicef.org/ukraine/ukr/media\\_31252.html](https://www.unicef.org/ukraine/ukr/media_31252.html)
4. Войцях Т. Запобігання дитячій жорстокості/Т. Войцях. - К.: Ред.. загальнопед. газет, 2013.-120 с.
5. Дроздов О. Феномен булінгу в школі: шляхи вирішення проблеми/О. Дроздов//Соціальна психологія. – 2016. – № 6. – С. 124 – 132.
6. Жизномірська О. Особливості психічного насилля серед учнів підліткового віку/ Дитинство без насилля : суспільство, школа, сім'я на захисті прав дітей: збірник матеріалів науково-практичної конференції/ за ред. О. Кікінеджи.- Тернопіль: Стереорат, 2014.- 802 с.
7. Киричок В. Тренінги та розвиток комунікацій/В. Киричок//Соціальна психологія. – 2015. – № 1. – С. 11–14.
8. Кон І.С. Что такое буллинг и как с ним бороться? //Сім'я и школа, 2006, №11.- с.15-18
9. Лушпай Л.І. Булінг як соціально-педагогічна проблема та шляхи її вирішення/Л.І. Лушпай//Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2015. – № 4. – С. 26 – 28.
10. Шпак В. П. Теоретичні та практичні засади реабілітаційної діяльності виправно-виховних закладів в Україні (XIX – початок XX ст.) дис. доктора пед наук: 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки/В.П. Шпак.- Полтава, 2006.- 505 с.
11. Government of Newfoundland and Labrador - Education. Safe and Caring Schools Policy. Revised [Online resource]. - 2013. P. 14.-Access. – Режим доступу: [www.edgov.nl.ca/edu/K12/safeandcaring/policy.pdf](http://www.edgov.nl.ca/edu/K12/safeandcaring/policy.pdf) (дата запису: 25.06.2015).
12. Olweus D. Bullying at school: What we know and what we can do.- Oxford: Blackwell Publishing.- 1993. – с. 128

#### REFERENCES

1. Absalamova K.Z. Features of social status, social roles and altruism in teenagers who use bullying relationships/K.Z. Absalamova, O.L.Lutsenko//Social psychology, 2013. Is. 53. P. 65-76.
2. Barlit O.O. Socio-pedagogical and psychological problem of bullying in the educational environment/O.O.Barlit. – Zaporizha: Oleks, 2013. – 82 p.
3. Bullying is an important problem for children in Ukraine. UNICEF starts anti-bullying campaign. – Electronic resource. – Access mode: [https://www.unicef.org/ukraine/ukr/media\\_31252.html](https://www.unicef.org/ukraine/ukr/media_31252.html)
4. Voytyakh T.Prevention of Child Abuse/T. Voytsakh. - K.: Red .. general pedagogue. newspapers, 2013.-120 p.
5. Drozdov O. Bullying phenomenon at school: ways to solve a problem/O.Drozdov//Social psychology, 2016. Is. 6. P. 124-132.
6. Zhisomyrskaya O. Peculiarities of mental violence among adolescent pupils/Childhood without violence: society, school, family in the defense of children's rights: a collection of materials of the scientific and practical conference/ed. O. Kikinjeji .- Ternopil: Stereorat, 2014.- 802 pp.
7. Kyrychok V. Trainings and communications development/V.Kyrychok//Social psychology, 2015. Is. 1. P. 11-14.
8. Kon I.S. What is bullying and how to deal with it?//family and school, 2006, №11.- p.15-18
9. Lushpai L.I. Bullying as a socio-pedagogical problem and ways of its solution/L.I.Lushpai//Social pedagogy: theory and practice, 2015. Is. 4. P. 26-28.
10. Shpak V.P. Theoretical and practical principles of rehabilitation activity of correctional institutions in Ukraine (XIX - beginning of XX centuries) dis. doctor of pedagogy: 13.00.01 - general pedagogy and history of pedagogy/V.P. Shpak .- Poltava, 2006.- 505 p.

#### Socio-psychological precaution of the bullying in the educational environment

Y. O. Klymenko, N. O. Saiko, V. V. Shevchuk

**Abstract.** The article deals with the problem of bullying in the modern system of education, it is described its main causes and consequences. Based on the understanding of the manifestations of the bullying among all participants in the educational process, the peculiarities of its socio-psychological prevention with the involvement of all participants in the educational process are analyzed.

**Keywords:** *bullying, prevention, socio-psychological training, educational environment, pupils' and pedagogical collectives.*

## Морально-ціннісний компонент процесу самореалізації педагога

Е. Т. Соломка<sup>1</sup>, А. Т. Бойко<sup>2</sup>, Т. В. Соломка<sup>1</sup>, А. Б. Хлопек<sup>3</sup>, О. М. Іваць<sup>4</sup>

<sup>1</sup>ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

<sup>2</sup>НВК гімназія м.Мукачево

<sup>3</sup>Дрогобицької філія ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти»

<sup>4</sup>Закарпатський інститут післядипломної педагогічної освіти

Paper received 20.10.18; Accepted for publication 27.10.18.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2018-181VI75-19>

**Анотація.** В статті розглядаються психологічні особливості особистісної самореалізації педагога. В сучасних умовах суспільної трансформації особливо актуальним є самореалізація педагога, його власні зусилля спрямовані на самовдосконалення, саморозвиток, самоактуалізацію. Треба відмітити, що питання самореалізації вчителя залишається актуальним завжди, в першу чергу, це пов'язано зі зміною поколінь, кожне наступне приносить певні зміни у суспільстві, ці зміни торкаються політики, моралі, релігії, економіки, моди, системи цінностей і т.п. Самореалізація є складним поняттям, для його вивчення дослідники виокремлюють окремі складові-структурні компоненти, їх кількість, ієрархія та взаємозалежність бувають різними. Самореалізація особистості проявляється у результатах її діяльності, яка, є формою опредметнення потреб, можна сказати, що це процес, в якому людські здібності переходять у предмет і втілюються в ньому, завдяки чому предмет стає соціально-культурним, або «людським предметом». Діяльність опредметнюється не тільки в зовнішньому кінцевому результаті, але і в якості самого суб'єкта: змінюючи світ, людина змінює саму себе. Однією з основних характеристик свідомості є наявність емоційно-оцінних відносин до всього, що відбувається навколо, до інших людей і до себе. Ця характеристика свідомості проявляється найбільш виразно в таких моральних почуттях, як почуття обов'язку, патріотизм, інтернаціоналізм та ін. Переживання посилюють чіткість усвідомлення себе і навколишнього світу, а тому є важливим стимулом для активізації свідомості. Отже, домінуючі цінності, норми, спрямованість визначають характер діяльності суб'єкта, звідси стає зрозумілою важливість вивчення провідних цінностей педагога, які обумовлюють специфіку індивідуальної роботи.

**Ключові слова:** самореалізація, професійна самореалізація, особистісна самореалізація педагога, самоствердження, самовдосконалення, саморозвиток, самоактуалізація, ціннісні орієнтації, професійні цінності, моральний розвиток, мотиваційно-ціннісні настанови, спрямованість особистості.

**Постановка проблеми.** Зростаюча необхідність формування моральності та громадянської спрямованості вчителя у процесі професійної підготовки зумовлює підвищення наукового інтересу до вивчення закономірностей становлення ціннісних орієнтацій. На сучасному етапі відомо досить багато досліджень присвячених процесу самореалізації педагога, та все ж залишаються недостатньо опрацьовані проблеми успішної самореалізації молодих спеціалістів на етапі «входження» в професію. Недостатньо вивченими залишаються питання особистісних характеристик студентів, які значною мірою детермінують самореалізацію.

**Актуальність** даного дослідження полягає в тому, що поведінка людини, як нам відомо, є зовнішнім проявом внутрішніх стимулів, прагнень, мотивів, які визначають спрямованість людини, в даному випадку на самореалізацію. Що дає самореалізація? Чому і для чого вона потрібна? Існує думка, що це необхідно, корисно, приємно, та співвідношення зазначених вище складових може варіюватися, все залежить від цілей, засобів і основної мети (спрямованості) особистості, які і визначають форму та методи самореалізації кожної окремої людини.

**Аналіз публікацій та досліджень.** Методологічні засади виховання духовних цінностей у студентів ВНЗ обґрунтовано у наукових роботах В. Зінченко, М. Євтуха, В. Кременя, Б. Лихачова, С. Максименко, М. Нікандрова, В. Пономарьова, Д. Чернилевського та інших. Теоретичне обґрунтування значущості виховання духовних цінностей особистості у ВНЗ здійснили С. Артамонова, Н. Асташова, І. Бех, С. Бондаревська, М. Боришевський, І. Зязюн, В. Жуковський, М. Каган, М. Лещенко, О. Отич, О. Рудницька, Г. Сагач, О. Сухомлинська, Г. Шевченко та ін. Проблему виховання духовних цінностей у студентської молоді глибоко висвітлено у працях О. Олексюк, О. Семашко, Б. Нагорного, Д. Чернилевського, В. Яковенко та інші. Питання вдосконалення навчально-виховного

процесу у вищій школі розглянуто такими вченими як Г. Ананьєв, С. Архангельський, А. Алексюк, Є. Бондаревська, С. Вітвицька, З. Єсарєва, І. Зязюн, Л. Хомич та ін.

**Мета статті** – вивчення особливостей морально-ціннісної підструктури особистісних характеристик у процесі самореалізації педагога.

**Виклад основного матеріалу.** Самореалізація особистості проявляється у результатах її діяльності, яка, є формою опредметнення потреб, можна сказати, що це процес, в якому людські здібності переходять у предмет і втілюються в ньому, завдяки чому предмет стає соціально-культурним, або «людським предметом». Діяльність опредметнюється не тільки в зовнішньому кінцевому результаті, але і в якості самого суб'єкта: змінюючи світ, людина змінює саму себе. Характер діяльності суб'єкта визначається специфікою його свідомості (принцип єдності свідомості та діяльності). Однією з основних характеристик свідомості є наявність емоційно-оцінних відносин до всього, що відбувається навколо, до інших людей і до себе. Ця характеристика свідомості проявляється найбільш виразно в таких моральних почуттях, як почуття обов'язку, патріотизм, інтернаціоналізм та ін. Переживання посилюють чіткість усвідомлення себе і навколишнього світу, а тому є важливим стимулом для активізації свідомості. Отже, домінуючі цінності, норми, спрямованість визначають характер діяльності суб'єкта, звідси стає зрозумілою важливість вивчення провідних цінностей педагога, які обумовлюють специфіку індивідуальної роботи. Наразі існує велика кількість праць на тему педагогічних цінностей, переважна їх більшість доводить важливість та необхідність розвитку гуманістично спрямованих, морально-духовних цінностей [7, 11].

Відповідно до думки Е.Ф. Зеєр, аналіз особистості фахівця тієї чи іншої професії, його ставлення до світу неможливий без вивчення системи його ціннісних орієнтацій, які є одним з центральних особистісних утворень.



Ціннісні орієнтації виражають свідоме ставлення людини до соціальної дійсності і визначають мотивацію її поведінки, істотно впливаючи на всі сторони професійної діяльності. Залежно від структури ціннісних орієнтацій особистості, поєднання і ступеня переваги щодо інших цінностей, можна визначити, на які цілі спрямована професійна діяльність людини [8].

Професійні цінності-це ті орієнтири, на основі яких людина вибирає, освоює і виконує свою професійну діяльність. Це також засоби, що забезпечують особистісний соціально-значимий результат будь-якої професійної діяльності.

Таким чином, процес навчання студентів у вузі на педагогічних спеціальностях спрямований не лише на формування професійної компетентності фахівця, але і на формування професійних цінностей вчителя. Сформовані професійні цінності стають основою гуманістичної позиції особистості педагога, визначають характер побудови взаємовідносин між суб'єктами освітнього процесу.

Професор І.Ф. Ісаєв звертаючи увагу на необхідність формування професійно-педагогічної культури першим її компонентом називає аксіологічний компонент, під яким розуміється сукупність професійних цінностей вчителя. Моральна культура є частиною педагогічної культури викладача, розглядаючи її з позиції аксіологічного ціннісно-імперативного аналізу.

Т.М. Титаренко дійшла висновку, що в моралі міститься аксіологічний зміст культури. «Якщо розглядати моральні відносини як об'єктивізацію духовних цінностей в практичній (матеріально фіксованій) масовій поведінці, в рамках і координатах культури, то тоді особливого значення набуває методологія аксіологічного аналізу культури, її морального змісту-як динамічної системи моральних цінностей, орієнтацій, способів самореалізації особистісної поведінки».

Якісна характеристика сукупності домінуючих цінностей особистості педагога є важливим елементом у аналізі його професійної діяльності, основною, інтегральною характеристикою є саме її гуманістична спрямованість на людину, як найвищу абсолютну цінність. Професійна діяльність педагога сама по собі представляє ключову системуутворюючу цінність і чинник відтворення життєвих цінностей. Тому ми виходимо з положення, що весь зміст педагогічної освіти має пронизувати ціннісне ставлення студентів на основі духовно-морального виховання, яке пов'язане з вивченням різних систем цінностей, що детермінують розвиток гуманістичної спрямованості особистості майбутніх педагогів, формування у них певної моделі поведінки в процесі комунікативної взаємодії та міжособистісного спілкування, в результаті якого транслюються загальнолюдські цінності і цінність педагогічної діяльності. В умовах сучасних соціально-економічних реформ в країні особливий інтерес представляє вивчення ціннісних орієнтацій тих соціально-професійних груп, які роблять безпосередній вплив на духовне оновлення суспільства. Системи цінностей, що діють в суспільній свідомості, становлять важливий елемент діяльності людей і впливають на процес перетворення їх життя. У зв'язку з цим значно зростає роль вчителя, його знань і його культури мислення, системи цінностей і професіоналізму. Змінилася і роль вищої педагогічної освіти - не «підготовка спеціаліста», а «виховання професіонала», тобто перш за все, людини у всій повноті її особистісного духо-

вного багатства і індивідуальної своєрідності. Така ситуація актуалізує для студентів необхідність розробки своєї власної «траєкторії особистісно-професійного саморозвитку», яка не може бути здійснена без інтеріоризації професійних цінностей [4].

Відповідність вибору типу поведінки, характеру діяльності та засобів досягнення соціальних позицій залежить від рівня розвитку особистих морально-регулятивних якостей студента. Саморегулятивний концепт формування моральної культури майбутніх учителів пов'язаний з активізацією внутрішніх морально-вольових, регулятивних механізмів його поведінки. Психічна саморегуляція, як комплексне утворення, є важливою складовою частиною загальної морально-регулятивної сфери вчителя, вона виражає специфіку відображення психічних засобів моделювання соціальної дійсності і реалізації особистістю її смисложиттєвих орієнтирів [7].

Важливою умовою успішного професійного становлення майбутнього вчителя є формування ціннісного ставлення до педагогічної діяльності. Сутність ціннісного ставлення характеризується переходом, трансформацією структурних складових професіоналізму як соціально-значущих педагогічних цінностей в особистісні та подальшою їх реалізацією у діяльності. Практика останніх років свідчить про те, що ставлення до професії формується в основному опосередковано, шляхом засвоєння ціннісних стандартів, переданих через навчання, виховання, інші системи комунікацій. Сформовані ціннісні уявлення виступають в якості критеріїв професійного становлення. Специфіка їх прояву у студентів у тому, що вони не перевірені власним трудовим досвідом і тому не увійшли глибоко в особистісні підструктури, внаслідок чого і відрізняються більшою рухливістю. Однак, незважаючи на це, ціннісні орієнтації служать регулятивами, які визначають поведінку особистості в ситуації вибору, виступаючи для неї свого роду орієнтовним контекстом. Залежно від ієрархічності професійних цінностей і відбувається заповнення мотиваційного поля особистості, яке динамічно і гнучко позначає цілі, а також засоби їх досягнення. Професійні педагогічні цінності, домінуючи в цілісній структурі цінностей, детермінують прояв високих духовних ціннісних орієнтацій у сферах сім'ї, побуту і дозвілля.

Таким чином, професійні цінності складають ядро, провідний компонент професійної самосвідомості, що відображає суб'єктивне ставлення студента до майбутньої педагогічної діяльності і виступає необхідною умовою саморозвитку і самореалізації особистості майбутнього вчителя. Робота з оптимізації процесу формування професійно-значущих цінностей і морального розвитку майбутніх учителів у вузі має бути частиною навчальної діяльності студентів, їх самостійною дослідницькою діяльністю. Разом з тим необхідно підкреслити, що ефективність процесу формування професійно-ціннісних орієнтацій можна чекати лише при організації комплексного і системного впливу різних факторів у всіх видах діяльності студентів.

Завданням виховання у душі загальнолюдських цінностей є формування відповідної спрямованості особистості. Спрямованість особистості як «взаємодію домінуючих відносин до людей, суспільства, колективу, праці, самої себе». Тим не менш, можливо виділити одну, головну характеристику загальнолюдських цінностей, яка виявляється у всіх інших і яка є основою формування ціннісної спрямованості особистості. Такою характеристикою

є ставлення до людей. Воно проявляється у всіх інших видах відносин.

Моральний розвиток, високі цінності завжди мали важливе значення для самореалізації педагога. Сучасність захоплює своїм бурхливим інформаційним потоком: новини, зміна технологій, політичні пропаганди, масові реклами, все це нерідко призводить до ціннісної дезорієнтації особи, що на сьогоднішній день усвідомлюється багатьма дослідниками, але єдиного ефективного шляху подолання цієї проблеми не існує, звідси виникає ситуація коли до педагогів, поряд із цілком обґрунтованими вимогами, пред'являються і багато завищених, нереалістичних. Необхідно чітко розмежування між першими і другими, розібратися в цьому допоможуть добре продумані норми професійної моралі. Завищені вимоги мимоволі провокують педагогів на мінімізацію, скорочення своїх професійних обов'язків. Збільшується напруженість у відносинах з батьками, які розчаровуються у своїх очікуваннях і не бачать у вчителі партнера по спільному вихованню дітей. Захистити педагогів від перебільшених і необґрунтованих вимог, а учнів і батьків від професійної некомпетентності і помилок педагогів зможуть вивірені норми реалістичної професійної моралі. Ось що з цього приводу пише А.В. Донцов «Досягнення об'єктивних етичних норм, переконань кожним студентом є одним з найскладніших завдань виховного процесу, але якщо моральна освіта звільниться від моралізаторства, буде мати опосередкований характер, як одна із складових частин інтелектуального виховання особистості і формування її наукового світогляду, то найбільш прості моральні істини будуть позитивно сприйматись кожним студентом, ідентифікуючись з основними законами людської діяльності і поведінки. ... хибність моралізування у виховному процесі полягає в тому, що воно призводить до морального нігілізму і соціальної апатії. Соціально-історичний аспект моралізування сприяє утворенню однобічних світоглядних позицій студента, що викликає помилковість його суб'єктивної моральної оцінки. Моральний нігілізм породжує зневіру студента у можливість досягнення соціальної справедливості і пригнічує віру в людину. Така світоглядна установка може мати негативні наслідки у практиці формування моральної культури майбутніх учителів». Тож зрозуміла важливість чіткого усвідомлення критеріїв ефективності цілеспрямованого морального розвитку.

Як вже відмічалось, на сьогоднішній день значимою є проблема морального конформізму в поведінці студентської молоді зумовлена її загальною соціальною пасивністю, відсутністю бажання впливати на моральні погляди інших людей, недостатнім розвитком вольової сфери. Але набуття певного рівня справжньої духовності, яка зумовлена усвідомленням власної гідності і прагненням до морального ідеалу, значною мірою, сприяє формуванню високоморальної поведінки майбутнього вчителя незалежно від негативного впливу мікро та макросередовища. Однією з найважливіших проблем виховного процесу, спрямованого на активізацію когнітивно-пізнавального механізму моральної культури є подолання у свідомості студентів споживчої психології, яка перероджується з пристрасті оволодіння речами до пристрасті піднесення над людьми. Соціальне піднесення особистості за своєю сутністю може розходитись з її гуманістичним ставленням до інших. Демократизація соціальних

процесів переконливо вказує на необхідність удосконалення і персоналізації виховної роботи серед студентів з метою формування елементів гуманістичного мислення. Особливу актуальність ця проблема має на рівні підготовки майбутніх педагогів вищої кваліфікації, які мають бути моральним зразком для учнів. Активізація когнітивно-пізнавального механізму формування моральної культури вчителя зумовлена наявністю в нього потреби в постійному поповненні знань, є невід'ємною частиною не лише його професійної підготовки, але й формування професійної громадянської позиції, яка найбільш за все впливає на поліфункціональність педагогічної діяльності.

Прагнення до постійного самовдосконалення і саморозвитку існує майже у всіх людей (хоча не у всіх воно однаково розвинене) це нам відомо з робіт гуманістичних психологів, зокрема Маслоу, який вважає що з переходом на черговий, вищий щабель особистісного розвитку відбувається відповідна трансформація. Так з переходом на шосту сходинку у ієрархії потреб Маслоу актуалізуються естетичні потреби, це потреби у красі, порядку, істині, гармонізації навколишньої реальності. Ця тенденція поширюється і на естетику особистісних відношень індивіда і його вчинки, домінуючими стають принципи взаєморозуміння, відвертості, консенсусу, розвитку, гармонії ... і якщо так можна виразитися мудрості.

Усвідомлення невідкладного вирішення проблем морального виховання учнів пов'язане з тим, що, на моральну свідомість учнівської молоді негативно впливають комерційна література та фільми, які культивують жорстокість і насильство. Особистість, у якій не сформувався належний художньо-естетичний смак, наприклад, не здатна до поглибленого морально-естетичного аналізу художнього твору і тому сприймає досить поверхово найбільш захоплюючі його елементи. Для малоосвіченої, необізнаної людини жорстокість і культ фізичної сили може сприйматись як мужність, нахабність і віроломність як прагматична практичність. Орієнтація молоді на такий моральний ідеал не сприяє формуванню гуманістичного мислення. Гостросюжетні бойовики поряд з комп'ютерними іграми відвертають молодь від безцінних надбань національної та світової культури, літератури і мистецтва.

Провідну роль у належному розвитку моральних якостей студентів-педагогів відіграє вища освіта, а точніше її виховна функція, яку належним чином має забезпечувати педагогічний колектив вузу. Особистий приклад вчителя, його спрямованість на морально-духовний розвиток, наявність високих цінностей, щирі гуманістичні переконання ось ті складові, які сприяють моральному розвитку студентів. Професійна педагогічна самореалізація не можлива без альтруїстичних вчинків, гуманістичних переконань, орієнтації на виконання фасилітативної функції, все це можливе лише при належному моральному розвитку молодих спеціалістів.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Самореалізація складний для вивчення процес, на який впливає багато факторів, умовно всі ці фактори розділяють на зовнішні, такі що знаходяться окремо від людини, і внутрішні-це психофізіологічні особливості самої людини та якісні характеристики самої особистості. Головна увага нашої роботи зосереджується саме на другій групі факторів, а саме на особистісних властивостях людини,

або як їх ще називають-рисах особистості. У науковій літературі зустрічаємо багато суперечок понятійних дефініцій стосовно рис особистості, не вдаючись до опису, відмітимо що риси особистості доцільно розглядати, як стійкі психічні властивості, що характеризують здатність індивіда на певні об'єктивні впливи закономірно відповідати адекватними психічними діями. Головна ознака рис

особистості-закономірний і систематичний прояв відповідних психічних властивостей у різних видах діяльності та ситуаціях. Від того на скільки риси, або група рис виражені та проявляються у поведінці та діяльності індивіда залежать особливості його професійної самореалізації. Аналізуючи різні сторони особистості, ми приділяємо особливу увагу її емоційно-вольовим якостям, мотиваційно-ціннісним настановам та самоусвідомленню.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. / К. А. Абульханова-Славская М., 1991. – 250 с.
2. Ахмеров Р. А. Жизненные программы личности / Р. А. Ахмеров // Наука и практика. Диалоги нового века : матер. междунар. научно-практ. конф. / Камский гос. политех. ин-т. – Набережные Челны : Изд-во КГПИ, 2003. – Ч. I. – С. 3–4.
3. Березовська Л. І. Самовиховання та саморегуляція особистості : Навчальний посібник Березовська Л. І. – К : Видавничий дім "Слово", 2011. – 168 с.
4. Бондаревська Є. В. Гуманістична парадигма особистісно – орієнтованої освіти / Є. В. Бондаревська // Педагогіка. – 1997. – № 4. – С. 54–59.
5. Воронцова Ж. В. Самореалізація особистості старшокласника у процесі диференційованої навчальної діяльності / Ж. В. Воронцова ; Харківський нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Х., 2008. – 21 с.
6. Главацька О. Л. Основи самовиховання особистості О. Л. Главацька – К : Кондор, 2008. – 206 с.
7. Донцов А. В. Формування моральних механізмів поведінки студентської молоді. – Харків: «Шлях», 1999. —226 с.
8. Зеер Э. Ф. Психология профессий : учеб. пособ. для курсантов вузов / Э. Ф. Зеер. – М. : Академический проект , 2003. – С. 336.
9. Иванов М. С. К проблеме оценки потенциала самореализации личности в процессе обучения / М.С. Иванов, М.С. Яницкий // Философия образования, 2004. – № 3(11). – С. 233–241
10. Краснощок І. П. Особистісна самореалізація майбутнього вчителя в навчально-виховному середовищі педагогічного / І. П. Краснощок. – Інститут проблем виховання АПН України. – К., 2003. – 20 с.
11. Максимюк С. П. Педагогіка: навчальний посібник./С. П. Максимюк. – К.: Кондор 2005.– 667с.
12. Субъектный подход в изучении профессиональной самореализации [Электронный ресурс] / Максименко С.Д., Осёдло В.И. // Электронный журнал «Психология и право» 2011, № 1 — Режим доступа до журн. : psyjournals.ru/files/39330/psyandlaw\_2011\_1\_Maksimenko.pdf

#### REFERENCES

1. Abulkhanova-Slavskaja K. A. Stratehiya zhyzny. / K. A. Abulkhanova-Slavskaja M., 1991. – 250s.
2. Akhmerov R. A. Zhyznenные prohrammy lychnosty / R. A. Akhmerov // Nauka y praktyka. Dyalohy novoho veka : mater. mezhdunar. nauchno-prakt. konf. / Kamskiy hos. polytekh. yn-t. – Naberezhnye Chelny : Yzd-vo KHPY, 2003. – Ch. I. – S. 3–4.
3. Berezovska L. I. Samovykhovannia ta samorehuliatysia osobystosti : Navchalnyi posibnyk Berezovska L. I. – K : Vydavnychiy dim "Slovo", 2011. – 168 s.
4. Bondarevska Ye. V. Humanistychna paradyhma osobystisno – oriyentovanoi osvity / Ye. V. Bondarevska // Pedahohika. – 1997. – № 4. – S. 54–59.
5. Vorontsova Zh. V. Samorealizatsiia osobystosti starshoklasnyka u protsesi dyferentsiiovanoi navchalnoi diialnosti / Zh. V. Vorontsova ; Kharkivskiy nats. ped. un-t im. H. S. Skovorody. – Kh., 2008. – 21 s.
6. Hlavatska O. L. Osnovy samovykhovannia osobystosti O. L. Hlavatska – K : Kondor, 2008. – 206s.
7. Dontsov A. V. Formuvannia moralnykh mekhanizmv povedinky studentskoi molodi. – Kharkiv: «Shliakh», 1999. —226 s.
8. Zeer Э. Ф. Psykholohyia professyi : ucheb. posob. dlia kursantov vuzov / Э. Ф. Zeer. – М. : Akademicheskyyi projekt , 2003. – S. 336.
9. Yvanov M. S. K probleme otsenky potentsyala samorealizatsyy lychnosty v protsesse obucheniya / M.S. Yvanov, M.S. Yanytskyi // Fylosofiya obrazovaniya, 2004. – № 3(11). – S. 233–241
10. Krasnoshchok I. P. Osobystisna samorealizatsiia maibutnoho vchytelia v navchalno-vykhovnomu seredovyschi pedahohichnoho / I. P. Krasnoshchok. – Instytut problem vykhovannia APN Ukrainy. – K., 2003. – 20 s.
11. Maksymiuk S. P. Pedahohika: navchalnyi posibnyk./С. P. Maksymiuk. – К.: Kondor 2005.– 667s.
12. Субъектный подход в изучении профессиональной самореализации [Электронный ресурс] / Maksymenko S.D., Osédlo V.I. // Электронный журнал «Психология и право» 2011, № 1 — Режим доступа до журн. : psyjournals.ru/files/39330/psyandlaw\_2011\_1\_Maksimenko.pdf

#### Moral-value component of the self-actualization process of the teacher

**E. T. Solomka, A. T. Boyko, T. V. Solomka, A. B. Khlopek, O. M. Ivats**

**Abstract.** The article deals with psychological peculiarities of the teacher's personal self-realization. In today's conditions of social transformation, the self-actualization of the teacher is especially actual, his own efforts are directed towards self-improvement, self-development, self-actualization. It should be noted that the question of the self-actualization of the teacher remains relevant always, first of all, this is due to the change of generations, each subsequent changes in society, these changes affect politics, morals, religion, economics, fashion, values, etc. Self-realization is a complex concept, researchers are singled out for its study by separate components-structural components, their number, hierarchy, and interdependence are different. Self-realization of personality is manifested in the results of its activities, which is a form of objectification of needs, we can say that this is a process in which human abilities pass into the object and are embodied in it, which makes the subject become socio-cultural, or "human subject". The activity is described not only in the external end result, but also as the subject itself: changing the world, a person changes himself. One of the main characteristics of consciousness is the presence of emotional and evaluative relationships to everything that is going on around, to other people and to oneself. This characteristic of consciousness manifests itself most clearly in such moral feelings as feeling of duty, patriotism, internationalism, and others. Experiences increase the clarity of awareness of themselves and the surrounding world, and therefore, it is an important stimulus for the activation of consciousness. Consequently, the dominant values, norms, direction determine the nature of the subject, hence the importance of studying the leading values of the teacher, which determine the specifics of individual work.

**Keywords:** *Self-realization, professional self-realization, personal self-realization of the teacher, self-affirmation, self-improvement, self-development, self-actualization, value orientation, professional values, moral development, motivational-value orientations, orientation of the individual.*

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](http://www.rcontact.hu)