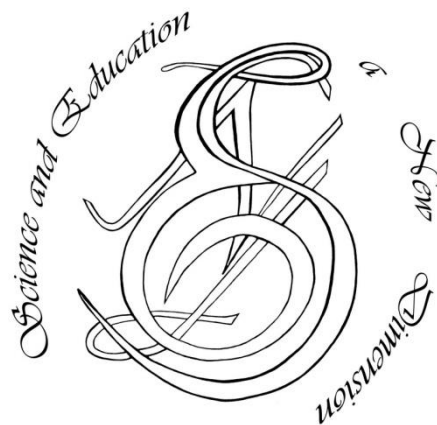


SCIENCE AND EDUCATION A NEW DIMENSION

PEDAGOGY
AND
PSYCHOLOGY



p-ISSN 2308-5258

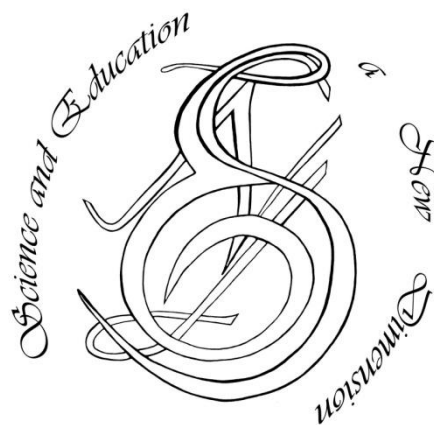
e-ISSN 2308-1996

VII(82), Issue 202, 2019 Sept.

SCIENCE AND EDUCATION A NEW DIMENSION

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2019-202VII82>

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, Odesa, Ukraine

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Managing editor:

Barkáts N.

© EDITOR AND AUTHORS OF INDIVIDUAL ARTICLES

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

BUDAPEST, 2015

Statement:

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

THE JOURNAL IS LISTED AND INDEXED IN:

INDEX COPERNICUS: ICV 2014: 70.95; ICV 2015: 80.87; ICV 2016: 73.35; ICV 2018: 90.25

GOOGLE SCHOLAR

CROSSREF (DOI prefix:10.31174)

ULRICHS WEB GLOBAL SERIALS DIRECTORY

UNION OF INTERNATIONAL ASSOCIATIONS YEARBOOK

SCRIBD

ACADEMIA.EDU

CONTENT

PEDAGOGY.....	7
Modern Approaches to Development to Foreign Language Communicative Competence of Military Lecturers <i>M. S. Aristarkhova.....</i>	7
Motivation for Meaning-Focused Listening in the ESP Classroom <i>S. Danilina.....</i>	11
Основні підходи до розуміння понять і термінів у сфері електронного документообігу <i>О. М. Федорук.....</i>	14
Критерии, компоненты и показатели сформированности культуры умственного труда студентов при обучении математическим дисциплинам <i>Г. И. Иванова.....</i>	18
Методика навчання майбутніх інженерів-механіків англійського професійно орієнтованого монологічного мовлення <i>З. М. Корнєва, О. В. Вацило.....</i>	22
Formation of IC-competence of future teachers-philologists participating in Master's degree program <i>У. М. Короткова, В. У. Ромашенко.....</i>	27
Проектування моделі технічної складової професійної підготовки майбутніх ІТ-фахівців <i>П. М. Малержик.....</i>	33
Дослідницькі вміння у структурі професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи <i>Л. І. Мельниченко.....</i>	38
Аналіз підходів до визначення структурних компонентів професійної компетентності викладача перекладу <i>Т. Д. Пасічник.....</i>	41
Система критеріїв оцінювання розвиненості фахової компетентності начальників фізичної підготовки і спорту військових частин збройних сил України у системі післядипломної освіти <i>Д. В. Погребняк, В. В. Ягунов, Є. В. Малахов.....</i>	45
Функції та етапи формування професійно-мовленнєвої компетентності майбутніх учителів-словесників гуманітарно-педагогічного коледжу <i>Н. І. Скрипник.....</i>	52
Conceptual Model of Adult Education Development in the USA and Canada <i>О. О. Теренко.....</i>	56
Деятельностно-технологический критерий готовности будущих логопедов к профессиональной деятельности <i>С. В. Цымбал-Слатвинская.....</i>	60
Іншомовна підготовка різних категорій дорослих у контексті освіти впродовж життя: методологічний аспект <i>Л. В. Вікторова, К. Власенко.....</i>	64
PSYCHOLOGY.....	67
Представления о пожилых людях и старости в сознании человека <i>А. А. Зуева.....</i>	67

PEDAGOGY

Modern Approaches to Development to Foreign Language Communicative Competence of Military Lecturers

M. S. Aristarkhova

National Defense University of Ukraine named after Ivan Cherniakhovskyi
Corresponding author. E-mail: aristarkhovamargarita@gmail.com

Paper received 08.07.19; Accepted for publication 21.07.19.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2019-202VII82-01>

Abstract. The article deals with current state of development of foreign language communicative competence of military lecturers, analyzes normative documents of foreign military and pedagogical internship. The paper presents results of questionnaire “The Expert Estimation of Development of Foreign Language Communicative Competence of Lecturers’ of HMEI”, which was aimed at the study of modern state of foreign language communicative competence development of lecturers of HMEI and their participation in foreign pedagogical internship.

Keywords: *foreign language communicative competence, higher military educational institutions, military lecturers, communication.*

Introduction. The important precondition for efficient integration of higher education according to the NATO standards to the Alliance’s international system of higher education is foreign language communicative competence of lecturers of higher military educational institutions (HMEI). Higher military school should accomplish new tasks concerning foreign military training of military professionals. One of such tasks is to direct educational process to results of interactive, flexible, creative professional communication. The foreign communicative competence of lecturers of HMEI is an instrument used in order to fulfill immediate tasks of higher military school development such as: implementation of leading technologies of modern types of armament production, military equipment, informational and material and technical maintenance of military operations, promotion of strategic communication in the defense sphere, creation of efficient system of military professional’s training according to the current standards.

The review of publications on the topic of the article. The system of views according to the foreign training of personnel of the Armed Forces of Ukraine, main principals and regularities, standards, which defines the strategy for actions for obtaining foreign language competence at high level is outlined in the Concept on Foreign Language Training of Personnel of the Armed Forces of Ukraine. The concept determines the following aims of foreign language training of personnel:

- achievement by the Armed Forces of Ukraine interoperability with armed forces of member-states and partners of NATO, which is a prerequisite for gaining a membership in the Alliance and assuring a capability to participate in the joint operations and multinational training under the guidance of NATO;
- participation of Ukrainian unites in the international operations for peacekeeping, anti-terrorist and search and rescue operations under the aegis of NATO;
- introduction to the Armed Forces of Ukraine Euro-Atlantic standards and efficient participation in activities of international cooperation;

- training of personnel for education abroad according to international programs of military education and training;
- training of personnel to performing duties according to the post, which require usage of international languages [0, p.3-4].

The Concept of Foreign Language Training of Personnel of the Armed Forces of Ukraine is a part of general training system of military men and workers of the Armed Forces of Ukraine and it is a constituent part of general training system of military men and workers of the Armed Forces of Ukraine, complex of affirmed, planned and consequential actions of educational and training character aimed at formation ability and readiness of personnel to provide communication, which requires usage of foreign language while performing professional activities[0]. Moreover, this document explains the definition of special foreign language training as study of foreign language by personnel, aimed at acquirement of necessary amount of specialized professional language material. Thus, the Concept of Foreign Language Training of Personnel of the Armed Forces of Ukraine considers the foreign language training in general and doesn’t separate lecturers as the category, and also it doesn’t consider foreign military and pedagogical internship as a productive form of advanced vocational training and professional improvement of military lecturer.

The foreign communicative competence of lecturers of HMEI is an instrumental competence, which provides improvement of military pedagogue’s professionalism aided by foreign language, his/herself-education and a factor of European integration, introduction of NATO standards and implementation of advanced experience to educational process.

The development of foreign language communicative competence in the system of post-graduate education (formal – courses of advanced training, military and pedagogical internship, distance learning; non-formal – self-development; informal – communication, life experience) and with help of great amount of different methods, forms and means. We consider, that arrangement of academic connection between military

educational institutions, generalization of best practices of pedagogical experience of leading military institutions of NATO, participation in the joint educational and scientific projects, development of integrated educational programs, activation of academic mobility, arrangement of foreign pedagogical internship of lecturers of HMEI will provide conditions for positive solution of this scientific problem.

The foreign language communicative competence is an instrument, which provides for lecturers an access to foreign pedagogical internship, and its development should be directed at improvement of professional competences, acquirement of best practices of military professionals according to NATO standards.

In accordance with "Plan of Staff Assistance of International Programs of Servicemen and Workers of the Armed Forces of Ukraine Training in Military Educational Institutions of Foreign States in 2019", the academic mobility of servicemen is provided for professional training in the HMEI of member-states of the NATO, and also in order to adopt best practices and standards of Alliance and its further implementation. International agreements of Ukraine with country-members of the North Atlantic Treaty Organization provides advanced training of lecturers abroad only for lecturers of English language (Defense Language Institute English Language Center, the USA, School of English Language Training of the Armed Forces of Canada, Federal Institution of Foreign Language).

Foreign military and pedagogical internship allows not only to improve level of foreign language training of Ukrainian lecturers of HMEI, but also to strength academic connections between military educational institutions, to study and to spread best practices of leading military institutions of NATO, to participate in educational and scientific projects, to develop intergrated educational programs, to expand academic mobility and all these will produce concurrent circumstances.

The problem of foreign language training of professionals of national security and defense sphere are discussed in the theses of T. Vakolyuk [0], O. Volobueva [0], O. Zastelo [0], O. Yefimova [0], V. Krykun [0], O. Lagodynskyi [0].

A lot of academic papers are devoted to the issue of foreign language competence of cadets and future masters of military management formation. Author of thesis O. Yefimova studies problem, of formation of foreign language communicative competence of cadets in the course of professional training at the HMEI, and defines foreign language communicative competence as knowledge of language, high level of practical usage of verbal and nonverbal means, and also experience of language use on altenative and adaptive level depending on specific verbal situation. [0, p. 97].

V. Krykun deals with issue of formation of foreign language professional competence of future masters of military administration with help of technology of blended learning. Consequently, the foreign language professional competence of the future military management masters is considered as an integrative professional entity, which is a set of language knowledge, foreign language skills and knowledge, experience in their use in a foreign language environment, and includes

professionally important qualities of the officer, reflecting the ability to function in the foreign environment and readiness to fulfill the tasks during joint combat operations with NATO units. [0, p. 45].

In addition to analyzed theses, the problem, of foreign language training and development of foreign language communicative competence of professionals in the sphere of national security and defense investigate: modeling of professional situations in the course of educational process in order to develop foreign language communicative competence of cadets of HMEI (O. Bernatska) [0]; formation of foreign language competence of future border officers due to enriching the content of the educational material with creative tasks (I. Bets) [0, 0]; psychological grounds of development of skills of future military professional and peculiarities of professional foreign language communication of border officers (O. Volobueva) [0]; introduction of bilingual education as an effective method of development of foreign language competence in the HMEI (T. Vakolyuk) [0].

O. Lahodynsky focuses on the development of English language competence using productive forms of speech activity of future professionals of the military-diplomatic service, examines the strategies of teaching English language to the future masters of military management in international relations taking into accoun their individual psychological peculiarities and defines foreign language communicative competence as integral, intellectual, professional and personal formation, which determines the ability and readiness of the individual to perform oral and written communication in all types of speech activity. [0, p. 303].

The purpose of the article is to unveil modern approaches to development of foreign language communicative competence of lecturers of HMEI in the post-graduate system.

Research methods: systematic approach, analysis of professional literature and theses related to the topic of study, normative documents, interpretation of questionnaire results, synthesis of further recommendations.

The results and discussion. Modern scholars pay attention to formation of foreign language communicative and professional competence in the course of future officers and masters of military management professional training, sustained psychological and pedagogical condition and its formation, and also were revealed its content, structure. The problem of the development of foreign language communicative competence of lecturers of HMEI in the framework of formal and informal education

It is also relevant the study of pedagogical modeling of foreign language competence development of lecturers, while there is no strict mechanism of military lecturer self-development as a professional, and there is also no understanding of peculiarities and essence of foreign language communicative competence.

In order to define attitude and also place and role of foreign language communicative competence of lecturers of HMEI in the system of lifelong learning, the questionnaire of military lecturers was held in National Defence University named after Ivan Cherniakhovskiy (Kyiv), Hetman Petro Sahaidachnyi National Army Academy (Lviv), Zhytomyr Military Institute named after

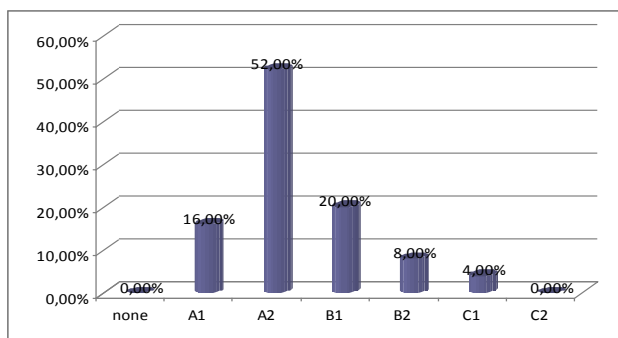
Serhyi Korol'ov, Ivan Kozhedub National Air Force University (Kharkiv). Questionnaires were created for experts (scientific and pedagogical workers).

The group of experts consists of 25 scientific and pedagogical workers, who have degree of Doctor of Sciences (Phd), academic rank of professor, associate professor, senior research assistant, work experience in the sphere of higher military school more than 5 years, and also completed test in order to define language level (English).

According to the created questionnaire "The Expert Estimation of Development of Foreign Language Communicative Competence of Lecturers' of HMEI" was held the study of modern state of foreign language communicative competence development of lecturers of HMEI and their participation in foreign pedagogical internship. The questionnaire gave us an opportunity to find out the main tasks of foreign language communicative competence of lecturers of HMEI according to the respondents, their readiness to successive and efficient foreign language communication of professional direction, their skills to orientate in certain situations of foreign language communication and to provide development of professional competence, to increase the level constantly, to develop their professional competence, to adopt best practices of leading member-states of NATO and to implement it to the educational and professional training of students, to produce a need of self-education throughout life.

The questionnaire of experts allows to define the problem of development of foreign language competence of lecturers of HMEI. So, the following results were provided about determination of lecturers' foreign language knowledge level (Img. 1.3.1):

Img. 1. Foreign Language Knowledge Level of Lecturers of HMEI



A1 (Elementary) – knowledge of alphabet and minimal vocabulary, understanding of simple words and common phrases;

A2 (Pre-Intermediate) – knowledge of common words and phrases, ability to communicate in simple and ordinary situations;

B1(Intermediate) – knowledge of grammar basics and good vocabulary, ability to solve majority of problems with the help of foreign language or while communication with representatives of other countries, to speak about simple topics;

B2 (Upper-Intermediate) - knowledge of grammar and enough vocabulary, ability to speak fluently with native speakers on various subjects;

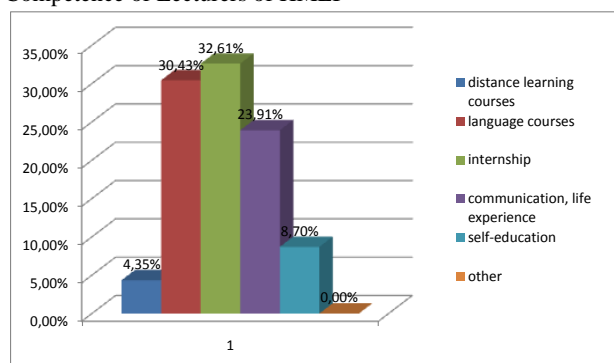
C1 (Advanced) – to be fluent in foreign language either in ordinary life, or in study and work, knowledge of grammar and ability to speak fluent without any hesitations on different topics.

It should be noted, that the examined lecturers answered to the question about their satisfaction with knowledge level of foreign language. We received the following results: 9 % are satisfied with their knowledge level, 36% are partially satisfied, 36 % are requiring of improvement and 20 % are not satisfied at all. However, 16 % are constantly working on improvement of their foreign language competence and 68 % are sometimes working on improvement. Also, 52% of examined lecturers considers that knowledge of foreign language helps to career progress, and only 24 % constantly use foreign language in the course of their scientific work and while preparing for the classes. It should be pointed out, that only 8 % participated in foreign military and pedagogical internship.

Also 20 % of examined lecturers constantly monitor the literature of foreign scholars, which relate to their scientific interests.

The following data were received about the most efficient forms of development of foreign language competence:

Img. 2. The Forms of Development of Foreign Language Competence of Lecturers of HMEI



The majority of examined lecturers stated about the most efficient tools of foreign language competence improvement: books and printed texts(48%); pictures, diagrams, maps (4 %); audiovisual (television, films) (48 %); audio (20 %); software, computers (44 %) (according to the questionnaire, several answers were allowed).

Conclusions. The majority of examined lecturers state, that language immersion, professional communication with the help of foreign language and also foreign military and pedagogical internship will help to develop foreign language communicative competence of lecturers of HMEI. It is also noted, that there are no classes for military lecturers in order to improve foreign language training and also to expand academic relationships between military educational institutions, study and wide spreading of the best practices of leading military schools of NATO, participation in joint educational and scientific projects, development of academic mobility of lecturers.

The experts consider, that foreign military and pedagogical internship will help to develop foreign language communicative competence, and also to introduce NATO standards into all spheres of military

activity and achievement of the criteria, which are necessary for gaining a membership in NATO.

The abovementioned show the presence of gaps in the organization of educational process with the help of modern technologies of study for development of foreign language communicative competence of lecturers of HMEI. The developed foreign language communicative competence will provide possibilities of academic mobility, increasing of professional competence and readiness to solve educational and professional tasks successfully. There are a few works of scholars, that highlights this subject in methodological literature, which

are used in the system of professional and advanced training of lecturers of HMEI.

The main attentions of scholars is paid to formation of foreign language communicative competence in higher school. This problem requires special attitude as it is one of the priority tasks due to expansion of military and educational cooperation, increasing professional level of lecturers. The latter states about necessity of updating educational and methodological literature for higher military school, including to manuals, books relevant materials, which will provide development of foreign language communicative competence of lecturers of HMEI.

REFERENCES

1. The Order of Ministry of Defense of Ukraine from 01.06.2009 № 267 « The Concept on Foreign Language Training of Personnel of the Armed Forces of Ukraine and the Plan of Realization of the Concept on Foreign Language Training of Personnel of the Armed Forces of Ukraine ».
2. Plan of Staff Assistance of International Programs of Servicemen and Workers of the Armed Forces of Ukraine Training in Military Educational Institutions of Foreign States in 2019, URL:http://www.mil.gov.ua/content/tenders/Plan_KZ2019.pdf (Date of Access: 14.06.2019).
3. Bernatska O. V. Modelling of the Professional Activity Situations in Training of Cadets to Foreign Language: manual. 2001. № 18. P. 70–75.
4. Bets I. O. Enriching the Content of Educational Material with Creative Tasks during of Foreign Language Training Formation of Future Border Guards. *Bulletin of National Academy of the State Board Guard Service of Ukraine. Pedagogy.* 2018. Iss. 2. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadped_2018_2_6 (Date of Access: 14.06.2019).
5. Bets I. O. Methods of Activization of Educational and Cognitive Activity of Future Border Guards in the Process of Learning a Foreign Language. *Bulletin of National Academy of the State Board Guard Service of Ukraine. Pedagogy.* 2017. Iss. 2. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadped_2017_2_6 (Date of Access: 14.06.2019).
6. Vakolyuk T. V. Pedagogical Conditions of the Borderguard-Cadets' Foreign Language Intensive Studying: thesis for degree Candidate of Sciences in Pedagogy: 13.00.04 / National Academy of the State Board Guard Service of Ukraine named after Bohdan Khmelnytskyi. Khmelnytskyi, 2003. 199 p.
7. Volobuyeva O. F. Psychological Bases of Foreign Language Abilities Development of Future Military Professional: thesis for degree Doctor of Sciences in Psychology:19.00.07 National Academy of the State Board Guard Service of Ukraine named after Bohdan Khmelnytskyi. Khmelnytskyi, 2010. 465 p.
8. Zastelo O. V. Development of Diagnostic Competence of Foreign Language Teachers of the Higher Military Establishments in Postgraduate System: thesis for degree Candidate of Sciences in Pedagogy 13.00.04 / National Defense University of Ukraine named after Ivan Cherniakhovskiy. Kyiv, 2018. 375 p.
9. Yefimova O. M. Formation of Foreign Language Communicative Competence of Cadets in the Course of Professional Training at the HMEI. *Herald of the National Technical University of Ukraine «Kyiv Polytechnic Institute».*2013.Iss. 1. P. 95–105.
10. Kostenko N. I. Peculiarities of Foreign Language Communicative Competence Formations of Students of Non-philological. URL: http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Znpkhist/2012_5/12knizns.pdf (Date of Access: 14.06.2019).
11. Krykun V. D. Formation of Foreign Language Professional Competence of Future Military Management Masters: thesis for degree Candidate of Sciences in Pedagogy: 13.00.04 / National Defense University of Ukraine named after Ivan Cherniakhovskiy. Kyiv, 2018. 244 p.
12. Lahodynsky O. S. Linguistic Problems of the would-be Masters' of Command and Control in International Relations English Language Training. *Theoretical Issues of Culture, Education and Upbringing.* 2012. № 45. P. 101–105.

Motivation for Meaning-Focused Listening in the ESP Classroom

S. Danilina

Taras Shevchenko National University of Kyiv
Corresponding author. E-mail: sv.danilina@gmail.com

Paper received 26.08.19; Accepted for publication 09.09.19.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2019-202VII82-02>

Abstract. The article explores possible activities that could be offered to learners in the framework of a meaning-focused listening in the ESP classroom. The motivation stimulated in students by this receptive activity enhances the retention and recall of the vocabulary items encountered in the text in question. The study also discusses possible implications for the use of learners' L1 in ESP lessons of philosophy students and the benefits of pre-teaching certain lexical items before concentrating on a meaning-focused activity.

Keywords: *ESP, meaning-focused listening, motivation, vocabulary retention.*

Introduction. The interactive nature of multimedia learning resources makes them indispensable in the ESP classroom of students majoring in philosophy. One of the main reasons for this is a great potential of multimedia resources to increase learners' motivation for engaging in receptive activities offered in ESP lessons, in particular those centred around learning and retention of philosophy specific vocabulary. It is a longstanding EFL axiom that the scope of a student's vocabulary is directly proportional to his/her ability to comprehend a reading or listening text, and to produce a needed message in productive activities (writing and speaking). Learning philosophy-centred vocabulary can turn out a pretty tedious task due to the complexity of the subject matter and a lot of mental effort that goes into comprehending and analyzing material in philosophy classes conducted even in students' L1, let alone foreign language classes where the comprehension difficulty is doubled due to the need to decipher meaning in L2. Quoting Serbian scholar Savka Blagojevic, original philosophy texts may be "highly complex and intellectually demanding" [2, p. 124]. Hence, it is vitally important for philosophy students' academic success to feel motivated to participate in classroom activities, and one of the strategies efficient to engage their interest could be using multimedia-based listening activities which combine video footage or animation and text.

A brief overview of relevant publications. Motivation has traditionally been a focus of attention of numerous language teaching experts, as it is one of the main factors boosting the efficiency of a foreign language learning. Lately, common use of multimedia resources has become an increasingly common in EFL teaching strategy especially due to its enhancing students' motivation, livening up the pace of lessons, making them more engaging and fun. A reason for that, mentioned by Rashed Alghamdy is that multimedia learning materials "become understood easily thus allowing students to control and achieve their learning objectives" [1, p.2], which is an important incentive for self-study and learner autonomy. In the contemporary classroom students are no longer viewed as passive objects of teaching but as agents who actively control the process of their learning and therefore its outcomes.

Previous findings which discussed the benefits of interactivity for remembering information and comprehension showed that the combination of sound, video and oral text result in a so called theory of synergy [1, p.3]. It is believed that non-verbal features such as music, video and

sound complement each other and promote a better comprehension of the oral text which they accompany, further the retention of the presented vocabulary, and thus enhance a learner's overall academic performance [3]. Additionally, making use of visuals can attract the interest of students to the material presented and offer concrete solutions for making the education process run in exciting and fun ways.

Given the above, introducing short videos in English lessons of philosophy students is often beneficial, as it changes the pace of the lesson, provides a new perspective for students to enjoy a format which has not yet turned into routine, and supplies them with more chances for concentrating on and retaining the vocabulary they encounter in the listening.

Thus, the **purpose of this article** is to discuss the motivation for learning specific vocabulary brought about by the interactive nature of multimedia resources used in the ESP classroom of philosophy students. The lesson in question combined the use of traditional reading based tasks with a short video on philosophers studied in the corresponding lesson, both of which served as a source of vocabulary. Although the video presentation worked as a meaning-focused task, it was preceded by a focus-on-form activity, and later in the lesson the students used the lexical material encountered in the listening text in their post-listening discussion, and checked retention in the next class.

Description of the main material. The sample listening mentioned below is the activity we did with a group of nine third year students specializing in philosophy who reached the level of B1+/ B2 according to CEFR. In the two previous years at university the students were taught a general English course, this class being one of their first ESP classes.

This lesson centred around two ancient Greek philosophers, Democritus and Leucippus. At the start of the class the students were provided with the right pronunciation of the philosophers' names and were invited to a short lead-in discussion to remember what they had already learnt about them in their subject matter curriculum. This helped the students to refresh their knowledge and put them in the right mindset, which prepared them for the actual listening activity.

In the next stage of the lesson the students read a short text on the first atomic theory and revised the vocabulary to do with the subject (*fundamental substance, to collide, infinite number, to be dispersed, to devise a theory*). It

was meant to further activate the learners' schemata of the subject that the listening activity focused on. After a small discussion of the theory of atoms the lesson moved on to the pre-listening stage when the students learnt or revised the following vocabulary which they would encounter in the video: (*Major revelation; Sculpt the way we think about atoms; Higgs boson; Intrinsic property of an object; Impenetrable; To be tossed aside; To be reconsidered; Dormant idea*).

It should be mentioned that the following listening was meant as a focus-on-meaning (as opposed to focus-on-form) activity which as a rule does not presuppose concentrating on vocabulary learning activities. However, this pre-listening stage seems justified as the lack of understanding of the above lexical units could impede the comprehension of the recording itself. Additionally, getting to know certain vocabulary items from the following listening was meant to help students in predicting the contents of the text in question and reduced their before-listening anxiety, which also promoted better understanding. Overall, pure content-focused activities appear rather a rarity in the ESP classroom, due – once again – to the complexity of the subject matter terminology, which needs learning/ refreshing before engaging into the receptive task itself.

An issue which deserves a more detailed further discussion is the use of students' L1 in ESP lessons. It is a widely acknowledged approach to avoid students' mother tongue in the EFL classroom, particularly at intermediate+ levels. The traditional reasoning behind it is promoting of learners' ability to formulate their ideas in the foreign language immediately, without recouring to the assistance of another language (i.e. their L1), which enhances the fluency of speaking and a more English-like construction of their utterances. It is natural then that as a rule teaching methodologists (e.g. H.Sorhus, C.MacDonald, A.Carreres, M.Mogahed) reject the use of L1 in foreign language learning. At the same time, other experts (S.Corder, R.Popovic, A.Fernandez-Guerra) emphasise adherence to translation as an effective method in learning a foreign language [7].

Translation remains a prominent ESP learning strategy in the classroom of learners who major in philosophy. A reason for that could be that a lot of terms encountered in this kind of classes have direct equivalents in students' L1. The operational knowledge of the corresponding lexis in English promotes the confidence and fluency of learners, as they act as equivalent "chunks" of language which build their professional discourse. Moreover, the students' further professional life is likely to be connected to reading extensively on their subject matter and then formulating their own scientific texts based on digesting and transformation of the books and articles they read. In this light it is also important to know the right L1 matches of the lexis they encounter in a foreign source. As examples of vocabulary items from the listening that lend themselves well for translation, the following could be cited: *Higgs boson (бозон Хігса); Intrinsic property of an object (органічна властивість предмета), fundamental substance (основна субстанція)*.

At the same time, this situation is not similar to the use of translation in other aspects of EFL learning, which can in fact negatively impact the naturalness of learners' out-

put in English.

In the next **pre-listening stage** the students worked in pairs and discussed the following statements related to the content of the listening text:

- 1) Atoms are smallest pieces of matter.
- 2) The idea of atoms belongs to Democritus.
- 3) Leucippus was Democritus's colleague.
- 4) According to the ancient Greeks, there has to be 'nothingness' around atoms.
- 5) Democritus argued all atoms were the same shape.
- 6) The theory of atoms developed into the Aristotelean theory of the four elements.
- 7) The ideas of Democritus were not reconsidered until well into the 19th century.

The combination of the two previous pre-listening activities had to activate the two types of the learners' knowledge, the linguistic one, on the one hand, and the knowledge of the corresponding philosophical context. In other words, the students were switched into the two-sided comprehension process of a foreign language text through the combination of bottom-up processing (knowledge of lexis and grammar), and top-down processing (knowledge of situational and cultural context, and background knowledge of the topic) [6, p. 41].

Another idea behind discussing the above statements was activating the learners' prediction strategy, when – based on the offered information, a kind of a 'teaser' – they put forward assumptions as to the content of the text to be heard and later check them against the recording. This strategy forms the information gap by building up suspense, and further finding out the actual information in the text also stimulates its better comprehension and boosts the retention of the information. This finally brought the learners to the actual listening stage when they could check their ideas against the video accessible at: <https://www.youtube.com/watch?v=IHT4wWwBqQY>. This is just one of a huge array of short entertaining videos which cover a variety of philosophy issues and can easily be used in university classes.

In their article on vocabulary uptake Nguyen and Boers point out that: "The use of newly learned words in output tasks is also included as a desirable feature of vocabulary learning activities" because it calls for retrieval of the newly learnt vocabulary from memory, which improves its retention. Particularly beneficial for this purpose is "the generative use of newly learned words" when learners have to come up with their own contexts for their correct use" [7, p. 8]. Accounting for this, the students were given a chance to generate the first output containing new words right after the listening activity, when discussing their ideas on the above seven statements with the whole group. Out of the eight pre-taught collocations, the most popular with the learners were: Major revelation; Higgs boson; Intrinsic property of an object; To be reconsidered; Dormant idea.

The further recycling of the vocabulary items occurred as part of homework, with the students having to do a gap-fill exercise which included completing sentences related to philosophy concepts other than the theory of atoms with the vocabulary in question. In the next lesson the learners revisited the lexical items again when they did a vocabulary quiz. With the exception of the three

above mentioned items, where they were provided with the Ukrainian translation and asked to give the English equivalents, the rest of the items had to be remembered from my explanations of the words in English. Seven students from the class remembered all the 8 expressions. Minimum amount of the remembered items were five.

Conclusions. To sum up, introducing of multimedia in ESP university classes turns out a valuable incentive to engage students into receptive and productive activities, as it combines a cognitive aspect with entertainment and fun. Multimedia appears particularly beneficial in teaching vocabulary to students specializing in philosophy,

which itself is an exceedingly complex subject matter, and whose comprehension in L2 is significantly enhanced by materials which combine both a teaching aspect and a more 'lightweight' approach of moving images, music, and texts which make up today's educational videos.

Further research can be connected with a more detailed study of meaning-focused activities and the incidental retention of vocabulary related to students' subject matter. Another direction of ESP investigation could be a justified use of learners' mother tongue in ESP and the implications behind the use of translation in higher school ESP classes.

REFERENCES

1. Alghamdy R. Does Interactive Multimedia Strategy Improve Listening Skills better than Vocabulary Skills? [Electronic resource] // *International Journal of English Language Education*, 2019. - Vol. 7 (2). - pp. 1-12. - Available at: <https://doi.org/10.5296/ijele.v7i2.15124>
2. Blagojevic S. Original Texts as Authentic ESP Teaching Material – the Case of Philosophy [Electronic resource] // *ESP Today*, 2013. - Vol. 1 (1). - pp. 113-126. - Available at: https://www.esptodayjournal.org/pdf/vol_1_1/7.%20SAVKA%20BLAGOJEVIC-%20full%20text.pdf
4. Lonka, K. Innovative Schools: Teaching & Learning in the Digital Era. European Parliament. European Union. Retrieved from <http://www.europarl.europa.eu/studies>
5. Nguyen C. D., Boers F. The Effect of Content Retelling on Vocabulary Uptake from a TED Talk [Electronic resource] // *TESOL Quarterly*, 2018. - Vol.52 (1). - pp. 1-25. - Available at: <http://dx.doi.org/10.1002/tesq.441>
6. Putrawan G.E., Mustika I.W., Riadi B. A Study on EFL Learners' Belief about Translation as a Learning Strategy in Indonesia [Electronic resource] // *International Journal of Afro-Asiatic Studies*, 2019. - Vol. 23 (1). - pp. 235-249. - Available at: <http://DOI:10.13135/1825-263X/3318>
7. Thornbury S. *An A-Z of ELT*. - 1st ed. Macmillan Publishers Limited, 2006. - 256 p.
8. Ying, Bong Tze, Ang Lay Hoon, Hazlina Abdul Halim, and Miroslava Majtanova. Students' beliefs on translation strategy in learning German language // *GEMA Online Journal of Language Studies*, 2018. Vol. 18 (1). - pp. 69–86.

Основні підходи до розуміння понять і термінів у сфері електронного документообігу

О. М. Федорук

Аспірантка Рівненського державного гуманітарного університету
Corresponding author. E-mail: silence199023@gmail.com

Paper received 12.08.19; Accepted for publication 25.09.18.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2019-202VII82-03>

Анотація: У статті вивчається проблема понять і термінів у галузі електронного документообігу. Розглядається розвиток понять «документ», «документообіг», «електронний документообіг». Аналізуються особливості різних варіантів визначень термінів, представлена коротка історіографічна довідка походження кожного з понять. Акцентується увага на багатозначності термінів «документ», «документообіг», «електронний документообіг».

Ключові слова: Документ, документообіг, електронний документообіг, поняття, термін, документознавство.

Вступ. Документознавство, як будь-яка галузь науки, має свою терміносистему. Термінологія кожної сфери діяльності чи наукової дисципліни формується спільними зусиллями як науковців, так і практиків. Формування системи термінів документознавства відбувалося поступово, в результаті теоретичних та практичних напрацювань та досліджень у зазначеній сфері. Важливим складником документознавчої галузі є визначення змісту фундаментальних понять – термінів, що дають змогу зрозуміти поточний рівень і перспективи розвитку професійної галузі. Враховуючи міждисциплінарність нашого дослідження варто розглянути та уточнити зміст окремих основоположних понять і термінів, на яких заснована, розвивається і вдосконалюється вітчизняна документознавча освіта.

Короткий огляд публікацій по темі. Варто акцентувати увагу на наукових та навчальних виданнях в яких розкривається зміст таких понять, як: «документ», «документообіг», «електронний документообіг», які відіграють важливу роль в успішній реалізації освітнього процесу з підготовки документознавців. Приміром, цінними для професійної підготовки майбутніх документознавців є низка наукових та науково-навчальних видань, як-от: Н. Кушнарєнко «Документознавство» (1997, 2007, 2008 рр.); С. Кулєшов «Документознавство: Історія. Теоретичні основи» (2000 р.); С. Кулєшов «Управлінське документознавство» (2000 р.); В. Бездрабко «Управлінське документознавство» (2006 р.); М. Комова «Документознавство» (2007 р.); Г. Швецова-Водка «Документознавство» (2007 р.); Ю. Палєха та Н. Лєміш «Загальне документознавство» (2008 р.); Г. Швецової-Водки «Общая теория документа и книги» (2008); В. Бездрабко «Документознавство в Україні: інституціоналізація та сучасний розвиток» (2009 р.); Г. Швецова-Водка «Загальна теорія документа і книги» (2009 р.); С. Кулєшов «Загальне документознавство» (2012 р.) та ін.

Мета. Відповідно до зазначеної теми дослідження постає необхідність визначення, належного обґрунтування й уточнення поняття «документ», «документообіг», «електронний документообіг», дослідження того як саме відбувалось становлення означених понять у науці, а також їх аналізу як середовища професійної підготовки фахівців документознавців.

Результати та їх обговорення. Варто відзначити, що «документ» є багатоаспектним поняттям, цієї де-

фініції як предмету наукових досліджень у практиці багатьох наукових сфер торкалися зарубіжні і вітчизняні дослідники, зокрема: Г. Швецова-Водка, Г. Арнтц, П. Отле, К. Мітяєв, М. Комаров, С. Кулєшов, Н. Кушнарєнко та ін. Їхні розвідки є важливими для формування документознавчої термінології, оскільки для подальшого розвитку науки про документ потрібна потужна єдина терміносистема.

Безумовно, поняття «документ» є основоположним, центральним, фундаментальним у поняттєво-термінологічному апараті документознавства. Так, німецький дослідник Гельмут Арнтц вважав, що слово *documentum* або *docimentum* означає: «те, що вчить, що є повчальним прикладом, доказом» [21].

Не менш значущою фігурою питання, що досліджується є постать бельгійського письменника та документаліста, Поля Отле. Зокрема його тлумачення «документ» – матеріалізована пам'ять людства, яка день за днем реєструє факти, ідеї, дії, почуття, мрії, що відбилися в свідомості людини [12]. Його визначення поняття «документ» стосувалося та охоплювало будь-які носії соціальної інформації (як матеріальні, так і нематеріальні засоби передачі інформації), серед усього й ті, які є об'єктами зберігання бібліотек, інформаційних і бібліографічних служб, відомств, архівів і музеїв.

Що ж стосується вітчизняних дослідників, то українська вчена Г. Швецова-Водка зазначає, що починаючи з середніх віків до кінця XIX ст., слово «документ» використовували для позначення будь-якого «писемного свідчення». Найбільш широко термін «документ» почали застосовувати в юридичних (правових) відносинах у такому значенні: «офіційний (чи державний) писемний акт, який підтверджує встановлення певних відносин, що стосуються виникнення, доказу чи виконання прав» [19, с. 23].

Починаючи з XX ст., поняття «документ» у науковій літературі стає об'єктом масштабних досліджень і відповідно одержує низку трактувань. Так, окремі автори зробили спробу проаналізувати й узагальнити ці трактування. До прикладу, радянський архівознавець і документознавець К. Мітяєв у статті «Документоведение, его задачи и перспективы развития» визначає документ як результат свідомого закріплення (документування) інформації про явища об'єктивної дійсності та розумової праці людини різними способами з метою надійної передачі цієї інформації у часі

і на відстані при обов'язковій ідентифікації закріпленого мовою слів. Ця публікація науковця мала також вагомий історичний значення для формування визначення науки про документ [10, с. 29].

В академічному тлумачному словнику української мови запропоновано декілька визначень поняття «документ»: 1) діловий папір, що посвідчує певний юридичний факт, підтверджує право на що-небудь, служить доказом чого-небудь; 2) письмове свідчення, що офіційно підтверджує особу; 3) письмовий твір, грамота, рисунок і т. ін. як свідчення про щось історичне, важливе [17, с. 356].

Більш правове (юридичне) тлумачення поняття «документ» знаходимо в «Словаре русского языка» С. Ожегова. Словник термін «документ» розкриває через три значення:

- діловий папір, що підтверджує якийсь факт або право на щось;
- те, що офіційно підтверджує особу пред'явника;
- письмове свідчення про щось [11, с. 55].

Перше значення чітко визначає функцію предмета, до якого може бути віднесений означений термін «документ» – суспільна, службова діяльність. Друге значення вимагає також чіткого смислового уточнення, тобто це документ, який офіційно засвідчує особу людини, її права, обов'язки, а також службове, суспільне становище або може містити інші відомості біографічного характеру. Третє значення «письмове свідчення про щось» – окреслює документні потоки за різними ознаками, які вимагають чітких визначень понять, як видових, так і типологічних.

Що ж стосується Державних Стандартів та Законів України, то в них фіксуються такі визначення поняття «документ» як:

- ДСТУ 2392-94. Інформація та документація. Базові поняття. Терміни та визначення, де «документ» – записана інформація, яка може розглядатися як одиниця у ході здійснення інформаційної діяльності. Це визначення стосується не тільки рукописних чи друкованих матеріалів на папері чи у вигляді мікроформ (книг, журналів, діаграм, карт), але й матеріалів недрукованого походження (машинозчитуваних записів, фільмів, звукових записів, а також тривимірних об'єктів чи реалій) [5].

- ДСТУ 3843-99. Державна уніфікована система документації. Основні положення, подає трактування терміну «документ» як оформлений згідно з установленим порядком матеріальний об'єкт, що містить у зафіксованому вигляді інформацію і має відповідно до чинного законодавства юридичну силу [6].

- ДСТУ 2732:2004 Діловодство й архівна справа. Терміни та визначення понять, за яким «документ» – інформація, зафіксована на матеріальному носії, основною функцією якого є зберігати та передавати її в часі та просторі [2];

- ДСТУ 4423-1:2005 Інформація та документація. Керування документаційними процесами. Ч. 1. Основні положення (ISO 15489-1:2001, MOD), де «документ» тлумачиться як зафіксована інформація або об'єкт, який може трактуватися як окрема одиниця [3];

- ДСТУ ISO 9000:2007. Системи управління якістю; Основні положення та словник термінів, за яким «документ» – інформація (значущі дані) та її носій [4]

- ДСТУ ISO 5127:2007. Інформація та документація. Словник термінів (ISO 5127:2001, IDT), подає трактування терміну «документ» як записана інформація чи матеріальний предмет, який можна вважати одиницею в документуванні [7].

- Закон України «Про обов'язковий примірник документів», тлумачить термін «документ», як матеріальну форму одержання, зберігання, використання і поширення інформації, зафіксованої на папері, магнітній, кіно-, фотоплівці, оптичному диску або іншому носії [15].

- Закон України «Про інформацію» тлумачить «документ» – передбачена законом матеріальна форма одержання, зберігання, використання і поширення інформації шляхом фіксації її на папері, магнітній, кіно-, відео-, фотоплівці або на іншому носії [14].

- Закон України «Про бібліотеки і бібліотечну справу» термін «документ» визначає як матеріальну форму одержання, зберігання, використання і поширення інформації, зафіксованої на папері, магнітній, кіно-, фотоплівці, оптичному диску або іншому носії [13].

Трактування поняття «документ» за ДСТУ 4423-1:2005, ДСТУ 2392-94, ДСТУ ISO 5127:2007 та ДСТУ ISO 9000:2007 дають змогу визначити документ як будь-який об'єкт, у якому міститься певна інформація, наприклад, витвір мистецтва, музейний експонат тощо. Визначення за ДСТУ 2732:2004, ДСТУ 3843-99 та Закону України «Про інформацію», Законі України «Про бібліотеки і бібліотечну справу» та Законі України «Про обов'язковий примірник документів» є достатньо точними через окреслення головної функції (у ДСТУ 2732:2004, ДСТУ 3843-99) чи виду (у Законі України «Про інформацію», Закон України «Про бібліотеки і бібліотечну справу», Закон України «Про обов'язковий примірник документів») матеріального носія, тож їхнє використання в науковому дослідженні формування професійної компетентності документознавця в галузі електронного документообігу є більш доречним.

Також слід відзначити, що поняття «документ» постає як частина обігу документів, у якому безпосередню участь бере людина. Оскільки семантично схожим поняттям до документу є поняття «документообіг», то в контексті подальшого дослідження намагатимемося розкрити сутність та значення цього поняття.

Сучасний учений С. Кузнецов зазначає, що починаючи з XIX ст. поняття «документообіг» розмежовувалося з «діловодством». Активне формування терміна «документообіг», розвиток його змістового наповнення на науковій основі відзначається в 1920-1930-і рр. У науковій літературі цього часу поняття «документообіг» тлумачиться як процес руху документів.

Незважаючи на наявність у вітчизняному понятійному апараті нормативно закріпленого визначення поняття «документообіг», у науковій літературі його зміст значно варіюється. Аналіз множини визначень поняття «документообіг», якими користуються сьогодні, дає змогу виділити декілька основних груп для

його розуміння.

Першу групу складають визначення, в яких документообіг розглядається як переважно механічне переміщення документів, у процесі якого і відбувається їх обробка чи виконання. У рамках такого традиційного підходу документообіг розуміється як рух (проходження) документів з моменту їх отримання (створення) до завершення виконання (відправлення адресату, передачу на зберігання).

Другу групу складають визначення, що відображають спробу розглянути «документообіг» в контексті елемента інформаційного забезпечення управління організації. В рамках цього інформаційного підходу документообіг розуміється як: «рух документів між пунктами – його вхід в систему і вихід з неї» [9, с. 51], «система інформаційного забезпечення в ієрархічних системах» [1], «система документного забезпечення діяльності підприємства» [8], рух інформації, зафіксованої в документах, отримання первинних і використання вторинних даних та ін. [9].

Зі стрімким розвитком інформаційних технологій паперовий документообіг замінює електронний. Виникнення комп'ютерних систем із колективним доступом здійснили технологічний прорив і в галузі електронного документообігу. Відбулася трансформація паперових документів у електронні форми. Розширена система пошуку, можливість мати доступ до одного документа декільком користувачам одночасно, можливість віддаленої і розподіленої роботи при незначній собівартості зберігання й копіювання інформації зумовили тенденцію популярності електронного документообігу.

Серед сучасних наукових досліджень, у яких розвиток документів в електронній формі став важливою ознакою формування нового наукового напрямку документознавства – електронного документознавства, предметом вивчення якого є аналіз і класифікація електронних документів, електронний документообіг, автоматизація ділових процесів, електронні документні ресурси тощо, варто відзначити праці Г. Асєєва, Ю. Якимюк; В. Варенко; В. Лаврус; Т. Майстрович та інших.

У вказаних працях термін «електронний документообіг» потрактовується як:

– електронний обмін діловими документами між автоматизованими системами різних компаній

стандартизованої форми (словник з природничих наук) [16];

– система ведення документації, при якій весь масив створюваних, переданих і збережених документів підтримується за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій на комп'ютерах, об'єднаних в мережеву структуру, що передбачає можливість формування та ведення розподіленої бази даних (сучасний економічний словник) [18];

– сукупність процесів створення, оброблення, відправлення, передавання, одержання, зберігання, використання та знищення службових електронних документів, які створюються із застосуванням перевірки цілісності та у разі необхідності з підтвердженням факту одержання таких документів (Г. Швецова-Водка) [20].

Аналіз наукової літератури засвідчує, що електронний документообіг, як правило, ототожнюють зі здійсненням технічних операцій. Разом з тим, за умов стрімкого розширення інформаційного простору саме цифровізація усіх сфер життєдіяльності актуалізує необхідність впровадження електронного документообігу як засобу швидкої роботи інформаційних потоків.

Висновки. Незважаючи на відчутні досягнення, маємо констатувати необхідність активнішого проведення комплексних термінологічних досліджень, спрямованих на упорядкування, унормування спеціальної лексики, у т.ч. тієї, яка передає особливості електронного документознавства.

Однією з головних проблем документознавчої термінології є удосконалення терміносистеми, а також її стандартизація – встановлення і нормативне закріплення єдиного значення для кожного терміна, що використовується загальному і спеціальному документознавстві.

Отже, термінологія галузі документознавства мало розвинена і неупорядкована. Досить багато в науці документознавчого циклу існує іншомовних еквівалентів (як довідкових), що засвідчує їх творення шляхом структурного калькування з міжнародних термінів (слів з греко-латинськими основами) та прямих запозичень з англійської, французької та німецької мов. Все це заважає стабільному розвитку наукам документознавчого циклу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Анализ документооборота в центральном аппарате министерства и разработка предложенный по его совершенствованию: научный отчет / Ленинградский финансово-экономический института им. Н. А. Вознесенского. Л., 1985. 168 с.
2. ДСТУ 2732:2004. Діловодство й архівна справа. Терміни та визначення понять / С. Г. Кулешов (розроб.). Офіц. вид. К.: Держспоживстандарт України, 2005. 32 с.
3. ДСТУ 4423-1:2005. Інформація та документація. Керування документациейними процесами. Ч. 1. Основні положення (ISO 15489-1:2001, MOD). Чинний від 01.04.2007. К.: Держспоживстандарт України, 2007. 28 с.
4. ДСТУ ISO 9000:2007. Системи управління якістю; Основні положення та словник термінів. Вид. офіц. К.: Держспоживстандарт України, 2008. 29 с.
5. ДСТУ 2392-94. Інформація та документація. Базові поняття. Терміни та визначення. [Чинний від 1995-01-01]. Вид. офіц. Київ: Держстандарт України, 1994. 53 с.
6. ДСТУ 3843-99. Державна уніфікована система документації. Основні положення. [Чинний від 2000-07-01]. Вид. офіц. Київ: Держстандарт України, 2000. 8 с.
7. ДСТУ ISO 5127:2007. Інформація і документація. Словник термінів (ISO 5127:2001, IDT). [Чинний від 2009-10-01]. Вид. офіц. Київ: Держспоживстандарт України, 2010. V, 237 с.
8. Елиферов В. Г. Бизнес-процессы: Регламентация и управление / В. Г. Елиферов, В. В. Репин: ИНФРА-М. М, 2006. 319 с.
9. Илюшенко М. П. Организация документооборота / М. П. Илюшенко // Делопроизводство. 1998. № 1. С. 51–52.
10. Митяев К. Г. Документоведение, его задачи и перспективы развития. Вопросы архивоведения. 1964. № 2. С. 27–37.

11. Ожегов С. И. Словарь русского языка. М., 1978. 846 с.
12. Отле П. Трактат о документации / П. Отле; Рос. гос. б-ка ; пер. с англ. и фр. Р. С. Гиляревского и др.; предисл., сост., коммент. Р. С. Гиляревского // Библиотека, библиография, документация: Избранные труды пионера информатики. М.: ФАИР-ПРЕСС, Пашков дом, 2004. С. 187–326
13. Про бібліотеки і бібліотечну справу: Закон України від 27.01.1995 р. № 32/95-ВР. Дата оновлення: 01.01.2017. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/32/95-%D0%B2%D1%80>.
14. Про інформацію: Закон України: За станом на 01 грудня 2002 року / Верховна Рада України. Офіц. вид. К.: Парламентське видавництво, 2002. 24 с.
15. Про обов'язковий примірник документів: Закон України від 09.04.1999 р. № 595-XIV. Дата оновлення: 13.01.2016. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/595-14>.
16. Словарь по естественным наукам Глоссарий.ру. [Э. ресурс]. Режим доступа: http://slovary.yandex.ru/dict/gl_natural.
17. Словник української мови: в 11 т. / редкол.: І. К. Білодід (голова) та інші; Акад. наук Укр. РСР, Ін-т мовознавства ім. О. О. Потебні. К.: Наук. думка, 1971. Т. 2. 552 с.
18. Современный экономический словарь. 5-е изд., перераб. и доп. М.: ИНФРА-М, 2007. 495 с.
19. Швецова-Водка Г. М. Документознавство: навч. посіб. / Г. М. Швецова-Водка. – К.: Знання, 2007. – 398 с.
20. Швецова-Водка Г. М. Документознавство: словник-довідник термінів і понять: навч. посіб. / Г. М. Швецова-Водка. К.: Знання, 2011. 319 с.
21. Arntz H. Documentacio a document // Nachr. Docum. 1954. 5, № 4. S. 171-179.

REFERENCES

1. Analiz dokumentooborota v central'nom apparate ministerstva i razrabotka predlozhenij po ego sovershenstvovaniju: nauchnyj otchet / Leningradskij finansovo-jekonomicheskij instituta im. N. A. Voznesenskogo. L., 1985. 168 s.
2. DSTU 2732:2004. Dilovodstvo y arkhivna sprava. Terminy ta vyznachennia poniat / S. H. Kuleshov (rozrob.). Ofits. vyd. K.: Derzhspozhyvstandart Ukrainy, 2005. 32 s.
3. DSTU 4423-1:2005. Informatsiia ta dokumentatsiia. Keruvannia dokumentatsiinyu protsesamy. Ch. 1. Osnovni polozhennia (ISO 15489-1:2001, MOD). Chynnyi vid 01.04.2007. K.: Derzhspozhyvstandart Ukrainy, 2007. 28 s.
4. DSTU ISO 9000:2007. Systemy upravlinnia yakistiu; Osnovni polozhennia ta slovnyk terminiv. Vyd. ofits. K.: Derzhspozhyvstandart Ukrainy, 2008. 29 s.
5. DSTU 2392-94. Informatsiia ta dokumentatsiia. Bazovi poniattia. Terminy ta vyznachennia. [Chynnyi vid 1995-01-01]. Vyd. ofits. Kyiv: Derzhstandart Ukrainy, 1994. 53 s.
6. DSTU 3843-99. Derzhavna unifikovana systema dokumentatsii. Osnovni polozhennia. [Chynnyi vid 2000-07-01]. Vyd. ofits. Kyiv: Derzhstandart Ukrainy, 2000. 8 s.
7. DSTU ISO 5127:2007. Informatsiia i dokumentatsiia. Slovnyk terminiv (ISO 5127:2001, IDT). [Chynnyi vid 2009-10-01]. Vyd. ofits. Kyiv: Derzhspozhyvstandart Ukrainy, 2010. V, 237 s.
8. Eliferov V. G. Biznes-processy: Reglamentacija i upravlenie / V. G. Eliferov, V. V. Repin: INFRA-M. M, 2006. 319 s.
9. Pjushenko M. P. Organizacija dokumentooborota / M. P. Pjushenko // Deloproizvodstvo. 1998. № 1. S. 51-52.
10. Mitjaev K. G. Dokumentovedenie, ego zadachi i perspektivy razvitiia. Voprosy arhivovedeniia. 1964. № 2. S. 27-37.
11. Ozhegov S. I. Slovar' russkogo jazika. M., 1978. 846 s.
12. Otle P. Traktat o dokumentacii / P. Otle; Ros. gos. b-ka ; per. s angl. i fr. R. S. Giljarevskogo i dr.; predisl., sost., komment. R. S. Giljarevskogo // Biblioteka, bibliografija, dokumentacija: Izbrannye trudy pionera informatiki. M.: FAIR-PRESS, Pashkov dom, 2004. S. 187–326
13. Pro biblioteky i bibliotечnu справу: Закон Ukrainy vid 27.01.1995 r. № 32/95-VR. Data onovlennia: 01.01.2017. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/32/95-%D0%B2%D1%80>.
14. Pro informatsiiu: Zakon Ukrainy: Za stanom na 01 hrudnia 2002 roku / Verkhovna Rada Ukrainy. Ofits. vyd. K.: Parlamentske vydavnytstvo, 2002. 24 s.
15. Pro oboviazkovi prymirnyk dokumentiv: Zakon Ukrainy vid 09.04.1999 r. № 595-XIV. Data onovlennia: 13.01.2016. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/595-14>.
16. Slovar' po estestvennym naukam Glossarij.ru. [Elektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: http://slovary.yandex.ru/dict/gl_natural.
17. Slovnyk ukrainskoi movy: v 11 t. / redkol.: I. K. Bilodid (holova) ta inshii; Akad. nauk Ukr. RSR, In-t movoznavstva im. O. O. Potebni. K.: Nauk. dumka, 1971. T. 2. 552 s.
18. Sovremennyj jekonomicheskij slovar'. 5-e izd., pererab. i dop. M.: INFRA-M, 2007. 495 s.
19. Shvetsova-Vodka H. M. Dokumentoznavstvo: navch. posib. / H. M. Shvetsova-Vodka. – K.: Znannia, 2007. – 398 s.
20. Shvetsova-Vodka H. M. Dokumentoznavstvo: slovnyk-dovidnyk terminiv i poniat: navch. posib. / H. M. Shvetsova-Vodka. K.: Znannia, 2011. 319 s.

To the problem of the development of concepts and terms in the field of electronic document management

O. M. Fedoruk

Abstract: The article deals with the problem of concepts and terms in the field of electronic document management. The development of the concepts "document", "document flow", "electronic document flow" is considered. The features of different definitions of terms are analyzed, a brief historiographical reference to the origin of each concept is presented. Attention is drawn to the ambiguity of the terms "document", "document flow", "electronic document flow".

Keywords: Document, workflow, electronic workflow, concept, term, documentary science.

Критерии, компоненты и показатели сформированности культуры умственного труда студентов при обучении математическим дисциплинам

Г. И. Иванова

Криворожский государственный педагогический университет г. Кривой Рог, Украина,
Corresponding author. E-mail: galina.ivanova.2308@gmail.com

Paper received 28.08.19; Accepted for publication 12.09.19.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2019-202VII82-04>

Аннотация. В статье определены и обоснованы критерии, показатели и уровни сформированности культуры умственного труда студентов при изучении математических дисциплин. Установлено, что к компонентам культуры умственного труда студентов целесообразно отнести мотивационный, знаниево-процессуальный и рефлексивно-продуктивный компоненты. На основании структурных компонентов культуры умственного труда нами были выделены следующие критерии ее сформированности: мотивационный, когнитивный, деятельностный, рефлексивный.

Ключевые слова: критерии, показатели, компоненты, культура умственного труда, формирование, студенты.

Введение. С развитием науки и техники непрерывно увеличивается объем информации, которым должны овладеть студенты в учреждениях высшего образования. К тому же увеличивается объем той информации, который выносится на самостоятельное изучение, но при этом срок обучения остается неизменным, что требует от студентов повышенного внимания к оптимальной организации умственного труда. В связи с этим особое внимание необходимо уделить формированию общей культуры студента, ядро которой составляет культура умственного труда. Данный феномен обеспечивает эффективное самостоятельное получение знаний из различных источников информации, быстрое овладение умениями их переработки и практического применения. Формирование культуры умственного труда студента – сложный и длительный процесс, ведь этот феномен является интегральным личностным образованием, которое включает в себя различные структурные компоненты, характеризуется определенными критериями, показателями и уровнями сформированности.

Актуальность вопроса об изучении критериев, показателей и компонентов культуры умственного труда студентов при изучении математических дисциплин обусловлена необходимостью разработки и внедрения модели формирования культуры умственного труда студентов, а также необходимостью определения условий оптимального функционирования данной модели.

Краткий обзор публикаций по теме. Проблема формирования культуры умственного труда студентов достаточно широко освещена в научной литературе. Общие вопросы феномена культуры умственного труда раскрыты в работах Бабанского Ю. К., Богоявленской Д. Б., Гальперина П. Я., Зайцевой Ю. С., Ибрагим Ю. С., Тамбовской К. В., Цехмистровой Т. Д. и многих других. Анализ научных трудов выше упомянутых ученых позволил установить, что вопрос определения критериев сформированности культуры умственного труда разработан недостаточно, что в свою очередь негативно повлияет на диагностику и контроль за состоянием сформированности культуры умственного труда.

Целью статьи является определение компонентов, критериев, показателей и уровней сформированности культуры умственного труда студентов высших учебных

заведений в процессе обучения математическим дисциплинам.

Методы. Для достижения цели применен комплекс методов исследования: *теоретические*: анализ, синтез, систематизация, обобщение данных философских и психолого-педагогических исследований с целью изучения теоретических аспектов проблемы, сопоставления различных взглядов на нее; *эмпирические*: анкетирование, опросы, тестирование для определения характера мотивов студентов, их отношения к овладению культурой умственного труда, диагностики критериев культуры умственного труда; *математические* с целью статистической количественной и качественной обработки данных.

Изложение основного материала. Культура умственного труда – это сложное и многогранное личностное образование, включающее в себя умение выполнять любую умственную работу рационально, планировать и организовывать время для ее выполнения, быстро усваивать новые знания и применять их на практике. Культура умственного труда не является фиксированной величиной [5, с. 286-287].

Культура умственного труда является интегральным образованием. При определении структурных компонентов исследуемого феномена будем опираться на толкование культуры как нормативного требования к любой деятельности. Используя деятельностный подход в структуре культуры умственного труда выделяем тесно взаимосвязанные между собой ценностно-мотивационный, знаниево-процессуальный и рефлексивно-продуктивный компоненты.

Ценностно-мотивационный компонент определяет отношение к умственному труду как к ценности, характеризует интерес к математическим дисциплинам и вопросам обучения в целом, указывает на необходимость формирования культуры умственного труда. Ценностно-мотивационный компонент сегодня уместно рассмотреть в контексте академической добротности. Это этический и моральный компонент, который заключается в таких проявлениях, как честность с самим собой, в общественных отношениях, в частности в учреждениях высшего образования, честность в процессе умственного труда на всех этапах своего развития и прочее [10, с.5]. Понятие академической добротности включает в себя такие ценности, как предотвращение фальсификации и

плагиата, поддержка академических стандартов, честность и усердие в исследованиях [10, с.13].

Знаниево-процессуальный компонент культуры умственного труда определяет систему знаний, которые необходимы для овладения исследуемым феноменом. Данный компонент должен быть направлен не только на вооружение студента знаниями по математическим дисциплинам, но и способами получения данных знаний более рациональным способом, в кратчайшие временные интервалы и без вреда для собственного здоровья и самочувствия. Поэтому знаниево-процессуальный компонент должен обеспечивать студентов знаниями про культуру умственного труда, поскольку только так они смогут эффективно учиться и стать квалифицированными специалистами.

Рефлексивно-продуктивный компонент делает возможным осуществление рефлексивной оценки хода и результатов умственного труда на основе сложившейся системы знаний о принципах и правилах самоконтроля, самооценки, самообразования, самовоспитания и самосовершенствования. Качество проведения студентом рефлексии влияет на уровень сформированности культуры умственного труда. Поэтому систематическая работа над собственным культурным и умственным уровнем позволит студенту сформировать культуру умственного труда на высоком уровне.

Согласно определенных компонентов (ценностно-мотивационного, знаниево-процессуального и рефлексивно-продуктивного) определим и охарактеризуем критерии и показатели сформированности культуры умственного труда студента. Для этого установим и конкретизируем соотношение понятий «критерий» и «показатель».

Принимая во внимание сущность категории «критерий», «показатель» выступает как соотношение частного к общему: каждый критерий качественно и количественно характеризуется группой показателей. К тому же, следует отметить, что критерий является более стабильным, а показатель – динамичным явлением. То есть, вовремя развития исследуемого феномена его содержание обогащается, при этом общие критерии, которые его характеризуют, остаются неизменными, а показатели – уточняются [6, с. 166].

Ю. Бабанский в своих научных трудах указывал, что «критерий» – это объективный признак, который помогает оценить и сравнить степень развития изучаемого явления у человека [1].

Заслуживают внимания научные наработки И. Блошинского, который убедительно доказывает, что разрабатывая критерии и показатели необходимо учитывать следующее [2, с. 75]:

- разработка критериев и показателей должна опираться на цель исследования;
- выделенные критерии должны отражать признаки, присущие феномену, который изучается;
- признаки должны быть постоянными;
- система взаимосвязанных признаков должна раскрывать основное содержание критериев.

Учитывая сущность понятия «культура умственного труда» и его структурный состав, выделяем следующие критерии ее сформированности: 1) мотивационный; 2) когнитивный; 3) деятельностный; 4) рефлексивный.

Остановимся на характеристике каждого из выделенных критериев и их показателей.

Мотивационный критерий предполагает наличие у студентов системы мотивов и потребностей относительно умственного труда и формирования его культуры.

Мотивация занимает ведущее место в структуре личности студента и является одним из основных понятий, которое используется для аргументации движущих сил поведения и деятельности. И умственный труд не является исключением. С. Занюк в своих работах акцентирует внимание на том, что высокомотивированные люди больше работают и достигают лучших результатов в деятельности любого характера [3].

В формировании устойчивой мотивации к эффективному умственному труду существенную роль играют волевые качества студентов. Последние являются одной из важнейших психологических предпосылок успешного формирования культуры умственного труда. Имеем в виду преодоление психологических трудностей во время умственного труда, поддержание и сохранение надлежащей работоспособности, стремление достичь высокой производительности во время умственного труда. Волевые качества определяют способность студента противостоять внешним и внутренним негативным факторам, которые тормозят умственный труд студента. Важным фактором волевой подготовки студентов следует считать развитие у них умения мобилизовать свои усилия на преодоление трудностей.

Прежде чем формировать ту или иную устойчивую мотивацию студентов следует изучить существующее отношение студентов к умственному труду. Результаты проведенного анкетирования позволили установить, что положительно к овладению культурой умственного труда относятся 45 % студентов, 40 % – не придают особого внимания, 15 % – относятся отрицательно.

Для диагностики мотивации учебной деятельности использовали методики А. Реана, В. Якунина «Изучение мотивов учебной деятельности студентов», что позволило выявить доминирующую группу в системе мотивов.

Когнитивный критерий определяет имеющиеся у студентов знания про способы осуществления умственного труда, про формы и методы организации умственного труда в процессе обучения, знания о значимости и важности культуры умственного труда для успешной учебно-познавательной деятельности. Следует отметить, что для формирования культуры умственного труда у студентов необходимы знания не только педагогической науки, но и знания других дисциплин, таких как психология (типы темперамента и их влияние на умственный труд; особенности воли; особенности таких психических процессов как память, внимание, восприятие), гигиена (правила организации рабочего места студента; режим проветривания помещения; размещение источников света), физиология (биоритмы и ресурсы организма, работоспособность и ее значение, влияние эмоций и чувств на умственный труд), логика (законы логики, формы мышления) [4, с. 32].

Этот компонент определяется способами получения необходимой информации и эффективностью ее использования. Для диагностики когнитивного критерия

культуры умственного труда мы использовали тестирование по математическому анализу возрастающей сложности, которое позволило измерить уровень знаний студентов. На отлично тест сдали 5 % студентов, хорошо – 28 %, удовлетворительно – 48 %, неудовлетворительно – 20 %.

Деятельностный критерий отражает уровень сформированности умений. Существует немало классификаций умений, которые влияют на качественное выполнение умственного труда. Данный аспект нашел свое отражение в работах Ю. Бабанского, Ю. Гильбуха, М. Ерастова, Ю. Ибрагим, О. Савченко и других. Учитывая тот факт, что культура умственного труда является неотъемлемой частью учебной деятельности, считаем целесообразным выделить организационные, информационные и интеллектуальные умения.

Организационные умения предусматривают способность студента к определению цели умственного труда; рациональному планированию деятельности; эффективному использованию времени; выявлению природы негативных воздействий на процесс умственного труда; созданию благоприятных условий для деятельности (оборудование рабочей зоны студента, поддержание порядка на рабочем столе) [7].

Информационные умения охватывают способность студента самостоятельно работать с литературой; использовать разнообразные приемы чтения; делать записи во время лекционных занятий и в процессе чтения; применять приемы смысловой группировки и упорядочивания информации (воспроизведение в виде алгоритма, таблицы, схемы, плана и тому подобное); готовить сообщения, доклады, тезисы выступлений [9].

Интеллектуальные умения определяют способность студента рационально слушать и воспринимать информацию; запоминать, сохранять и воспроизводить учебный материал; поддавать логическому осмыслению учебный материал, выделять в нем главное (анализировать, сравнивать, конкретизировать, классифицировать, обобщать, систематизировать), самостоятельно выполнять упражнения и задания по математическим дисциплинам.

Рефлексивный критерий предполагает наличие у студентов такого важного качества личности, как рефлексивность, которая характеризуется сознательным и произвольным процессом осмысления и переосмысления студентом собственных возможностей и достижений [8, с.59-60]. Другими словами, рефлексивный критерий отражает способность студента сознательно не только контролировать умственную работу, но и анализировать ее результаты, осознавать уровень умственного развития, объективно оценивать динамику личностного роста.

Студенты должны уметь осуществлять различные способы проверки умственного труда, прогнозировать его результат, владеть системой способов исправления допущенных ошибок, быть готовыми к самоконтролю и самооценке. Они должны уметь осуществлять саморегуляцию учебной деятельности, то есть уметь сравнивать процесс собственного умственного труда с эталонным нормированным.

Обязательным показателем культуры умственного труда согласно рефлексивному критерию является постоянная работа студента над собой и собственным культурным и умственным развитием. Такая работа требует определенной системы и последовательности, критического анализа своей деятельности, собственных достижений и недостатков в умственном труде.

Для диагностики уровня сформированности рефлексивного компонента следует использовать такие методы, как: анализ и самоанализ результатов умственного труда; само-контроль процесса умственного труда посредством мини-тестирования; карты самооценки; психодиагностический инструментарий.

По яркости проявления описанных выше критериев и их показателей определяем четыре уровня сформированности культуры умственного труда студентов – начальный, низкий, средний, высокий.

Начальный уровень характеризуется неустойчивыми мотивами, негативным отношением к умственному труду, отсутствием самоконтроля. Студент с таким уровнем культуры умственного труда имеет существенные пробелы в знаниях, нуждается в стимулировании и управлении извне.

Студентам, которые находятся на *низком уровне* сформированности культуры умственного труда, свойственно положительное осознанное отношение к умственному труду. Студент с низким уровнем исследуемого феномена знает и умеет пользоваться одиночными алгоритмами в решении типичных учебных задач, совершает самоанализ, самопроверку и самооценку, осуществляет умственную работу посредством инструкций и предписаний преподавателя.

Средний уровень характеризуется активностью в умственном труде, устойчивыми мотивами и осознанностью в осуществлении самоконтроля. Студенты со средним уровнем культуры умственного труда продуктивно используют эталоны и алгоритмы в решении основных видов математических задач, умеют переносить известные приемы в измененные ситуации, умственную работу осуществляют продуктивно, иногда с незначительными ошибками.

Студентам, которые находятся на *высоком уровне* сформированности культуры умственного труда свойственно исключительно положительное отношение к умственному труду, сформирована постоянная потребность в осуществлении умственного труда и его самоконтроле. Умственный труд студентов продуктивный, автономный, самоуправляемый, контролируемый на каждом этапе.

Выводы. Таким образом, исследование проблемы формирования культуры умственного труда при изучении математических дисциплин на основе деятельностного подхода предусматривает разработку четкой системы измерения уровня ее сформированности. Поэтому в контексте данной статьи были проанализированы критерии, показатели и уровни сформированности культуры умственного труда студентов при изучении математических дисциплин.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бабанский Ю.К. Педагогика. Москва: Просвещение, 1988. 478с.
2. Блощинский І. Г. Обґрунтування критеріїв і показників

ефективності процесу формування адекватної самооцінки курсантів у навчальному процесі ВВЗО. *Наукові записки.*

Серія: Педагогіка і психологія. Вінниця, 2001. Вип. 4. С. 74-76.

3. Занюк С. С. Психологія мотивації: навч. посібник. К.: Либідь, 2002. 128 с.
4. Ібрагім Ю. С. Формування культури розумової праці студентів вищих педагогічних навчальних закладів у процесі навчання: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09 / Харківський національний педагогічний університет ім. Григорія Сковороди. Харків, 2010. 234 с.
5. Іванова Г. І. Тайм-менеджмент як педагогічна технологія формування культури розумової праці студентів. *Педагогіка вищої та середньої школи: збірник наукових праць*. Кривий Ріг, 2017. Вип. 1 (50). С. 282-292.
6. Клак І.Є. Критерії, показники та рівні сформованості професійної комунікативної компетентності майбутніх учителів англійської мови. Наукові записки Національного університету "Острозька академія". Серія: Філологічна. 2017. Вип. 64 (1). С. 165-168. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoaf_2017_64%281%29__60 (дата звернення: 06.06.2019)
7. Лаврентьєва О. О. Розвиток методологічної культури майбутніх учителів природничих дисциплін у процесі професійної підготовки: теоретико-методологічний аспект: монографія / за ред. Проф. Л. О. Хомич. Київ: КНТ, 2014. 456 с.
8. Москалец М. М. Формування умінь самоконтролю навчальної діяльності студентів першокурсників економічного профілю: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09 / Херсонський національний технічний університет. Херсон, 2011. 271 с.
9. Муковіз О. П. Формування вмінь самостійної пізнавальної діяльності у студентів педагогічних факультетів засобами інформаційних технологій: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Київ, 2008. 21 с.
10. Сорокіна Н. Г., Артиухова А. Є., Дегтярєва І. О. Академічна доброчесність: проблеми дотримання та пріоритети поширення серед молодих вчених: кол. моногр. / за заг. ред. Н. Г. Сорокіної. Дніпро: ДРІДУ НАДУ, 2017. 169 с.

REFERENCES

1. Babanskiy Yu. K. Pedagogika [Pedagogy]. Moskva: Prosveschenie, 1988. 478 p. [in Russian]
2. Bloschchynskiy I. H. Obgruntuvannya kryteriiv i pokaznykiv efektyvnosti protsesu formuvannya adekvatnoi samootsinky kursantiv u navchalnomu protsesi VVZO. Naukovi zapysky. Seriya: Pedahohika i psykholohiia [Substantiation of criteria and indicators of efficiency of process of formation of adequate self-assessment of cadets in educational process Higher Military Institution of Education. Proceedings. Series: Pedagogy and Psychology.]. Vinnytsia, 2001. Vyp. 4. Pp. 74-76. [in Ukrainian]
3. Zaniuk S. S. Psykholohiia motyvatsii: navch. Posibnyk [Psychology of motivation: teaching manual]. K.: Lybid, 2002. 128 p. [in Ukrainian]
4. Ibrahim Yu. S. Formuvannya kultury rozumovoi pratsi studentiv vyshchyykh pedahohichnykh navchalnykh zakladiv u protsesi navchannya: dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.09 [Formation of culture of mental work of students of higher pedagogical educational institutions in the process of education: dissertation... candidate of education] / Kharkivskiy natsionalnyi pedahohichnyi universytet im. Hryhoriia Skovorody. Kharkiv, 2010. 234 p. [in Ukrainian]
5. Ivanova H. I. Taim-menedzhment yak pedahohichna tekhnolohiia formuvannya kultury rozumovoi pratsi studentiv. Pedahohika vyshchoi ta serednoi shkoly: zbirnyk naukovykh prats [Time management as a pedagogical technology of students' mental work culture formation. Pedagogy of Higher and Secondary Schools: Collection of Scientific Papers]. Kryvyi Rih, 2017. Vyp. 1 (50). Pp. 282-292. [in Ukrainian]
6. Klak I. Ie. Kryterii, pokaznyky ta rivni sformovanosti profesiinoyi komunikativnoyi kompetentnosti maibutnykh uchyteliv anghliiskoyi movy [Criteria, indicators and levels of formation of professional communicative competence of future English teachers]. Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu "Ostrozka akademiia". Seriya: Filolohichna. 2017. Vyp. 64 (1). Pp. 165-168. [in Ukrainian]
7. Lavrentieva O. O. Rozvytok metodolohichnoyi kultury maibutnykh uchyteliv pryrodnychkh dystsyplin u protsesi profesiinoyi pidhotovky: teoretyko-metodolohichniy aspekt: monohrafiia [The sciences teachers' methodological culture development in the course of their professional training: The theoretical-methodical aspect: monograph] / za red. prof. L. O. Khomych. Kyiv: KNT, 2014. 456 p. [in Ukrainian]
8. Moskalets M. M. Formuvannya umin samokontroliu navchalnoyi diialnosti studentiv pershokursnykiv ekonomichnoho profilu: dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.09 [Formation of self-control of skills of educational activity of first-year students of economic profile: dissertation... candidate of education] / Khersonskiy natsionalnyi tekhnichnyi universytet. Kherson, 2011. 271 p. [in Ukrainian]
9. Mukoviz O. P. Formuvannya vmin samostiinoyi piznavalnoyi diialnosti u studentiv pedahohichnykh fakultetiv zasobamy informatsiinykh tekhnolohii: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04 [Formation of skills of independent cognitive activity in students of pedagogical faculties by means of information technologies: synopsis dissertation... candidate of education] / Kyiv, 2008. 21 p. [in Ukrainian]
10. Sorokina N. H., Artiukhova A. Ie., Dehtiarova I. O. Akademichna dobrochesnist: problemy dotrymanna ta priorytety poshyrennia sered molodykh vchenykh: kol. monohr. [Academic integrity: issues of compliance and priorities of dissemination for young scientists: collective monograph] / za zah. red. N. H. Sorokinoyi. Dnipro: DRIDU NADU, 2017. 169 p. [in Ukrainian]

Canons, components and indicators of formation of culture of mental work of students during the teaching of mathematical disciplines H. I. Ivanova

Abstract. The problem of the forming of a culture of mental work of students is touched in this article, the structural components, criterions, indicators and levels of shaping of this phenomenon is defined. It was found that components of the culture of mental work of students should include the motivational, knowledge-based, and reflective-productive components. On the grounds of the structural components of the culture of mental labor, we have identified the following criteria for its formation: motivational, cognitive, active, reflective.

Keywords: canons, indicators, components, culture of mental work, formation, students.

Методика навчання майбутніх інженерів-механіків англійського професійно орієнтованого монологічного мовлення

З. М. Корнєва, О. В. Ващило

Національний технічний університет України “Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського”, м. Київ, Україна
Corresponding author. E-mail: olga_VV@ukr.net

Paper received 12.08.19; Accepted for publication 28.08.19.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2019-202VII82-05>

Анотація. Статтю присвячено питанню розробки методики навчання майбутніх інженерів-механіків англійського професійно орієнтованого монологічного мовлення з використанням інформаційно-комунікаційної технології подкастингу. Окреслено вимоги до процедури визначення критеріїв відбору англомовних автентичних подкастів та висунуто критерії добору. Виділено, систематизовано навички та уміння монологічного мовлення. Охарактеризовано розроблену систему вправ та розглянуто модель організації навчального процесу в межах аудиторної та позааудиторної роботи студентів. Ефективність методики доведено шляхом проведення методичного експерименту.

Ключові слова: методика навчання; монологічне мовлення; сервіс подкастів; система вправ; модель навчання; методичний експеримент.

Постановка проблеми. Оволодіння іноземною мовою (ІМ) як засобом спілкування набуло останнім часом неабиякого значення, що зумовлюється низкою причин. Насамперед, це пов'язано з інтеграцією сфери вищої освіти України до Болонського процесу, тобто долученням країни до процесу створення спільної Зони європейської вищої освіти з метою підвищення якості освітніх послуг, сприяння співпраці європейських університетів, підвищення конкурентоспроможності ринку праці.

Власне, тривалий час навчання англійської мови професійного спрямування пов'язувалося лише з вивченням лексичних та граматичних аспектів мови, читанням та перекладом літератури з фаху, тобто, орієнтувалося на підготовку спеціаліста, який працює в основному з друкованими джерелами інформації. Урахування ж потреб сучасності призвело до радикальних змін у визначенні пріоритетів: навчання на даний час має орієнтуватися на певну сферу спілкування. Успішне формування іншомовної комунікативної компетентності майбутнього фахівця є одним із найбільш актуальних завдань, реалізацію якого покликана забезпечити сучасна система вищої освіти України.

Серед провідних завдань технічних закладів вищої освіти (ЗВО), чільне місце посідає розвиток у майбутніх інженерів-механіків умінь англійського професійно орієнтованого монологічного мовлення (АПОММ). Це зумовлено специфікою професійної діяльності інженера-механіка як сучасного технічного фахівця, для якого необхідно застосовувати прикладні знання із конструювання, проектування, моделювання, експлуатації машин, апаратів та технічного обладнання в різних галузях технічного виробництва під час ділових переговорів, зустрічей, виробничих нарад з іноземними партнерами; презентацій продукції на міжнародних виставках; участі у міжнародних наукових конференціях, семінарах, симпозіумах тощо.

Аналіз сучасного стану навчання англійського професійно орієнтованого монологічного мовлення в технічних закладах вищої освіти України виявив, що:

- загальна кількість аудиторних годин, що виділяється на опанування англійською мовою студентами бакалаврату в більшості ЗВО України складає в середньому 216 годин (із них близько 36 годин припадає на

4 курсе), у той самий час, згідно з даними Інституту Вивчення Іноземних Мов (Foreign Service Institute): на оволодіння Європейських мов на комунікативно достатньому рівні мінімальний необхідний обсяг повинен складати 720 годин аудиторних занять [2, с. 65];

- навчання англійської мови професійного спрямування здійснюється переважно за міжнародними підручниками, які не враховують специфіку майбутньої професійної діяльності інженерів-механіків повною мірою. У той самий час, навчальні програми з іноземної мови усіх ЗВО України технічного профілю передбачають оволодіння студентами саме мовою спеціальності, що опановується.

Виходячи із зазначеного вище, **актуальним** видається розробка та впровадження новітніх методик навчання АПОММ, які, враховуючи специфіку майбутньої професії інженерів-механіків, дозволили б в умовах обмеженої кількості навчальних годин оптимізувати процес навчання в аудиторії та ефективніше організувати самостійну позааудиторну роботу студентів.

Формулювання мети. Мета статті – запропонувати та розглянути методику навчання майбутніх інженерів-механіків англійського професійно орієнтованого монологічного мовлення з використанням інформаційно-комунікаційної технології подкастингу та довести її ефективність.

Саме тому в статті ставляться такі основні **завдання**:

- окреслити вимоги до процедури визначення критеріїв відбору англомовних автентичних подкастів та висунути критерії добору;

- виділити та систематизувати навички та уміння АПОММ, розвиток яких покликана забезпечити система вправ на відповідних етапах навчання;

- охарактеризувати розроблену систему вправ для навчання майбутніх інженерів-механіків професійно орієнтованого монологічного мовлення з використанням інформаційно-комунікаційної технології подкастингу;

- розглянути модель організації навчального процесу в межах аудиторної та позааудиторної роботи студентів;

- довести ефективність розробленої методики навчання шляхом проведення методичного експерименту.

Виклад основного матеріалу. Останнім часом все більше уваги у навчанні ІМ приділяється інформаційно-комунікаційним технологіям (ІКТ). Упровадження сучасних ІКТ в освітній процес є, з одного боку, об'єктивним результатом науково-технічного прогресу, а з іншого – нагальною потребою суспільної комунікації та пріоритетним завданням освіти в Україні [4, с. 244].

Розробляючи методику з навчання АПОММ майбутніх фахівців у галузі механічної інженерії у нашому дослідженні, використовуємо один із видів ІКТ – інформаційно-комунікаційну технологію подкастингу, що зумовлюється низкою переваг цієї технології. До основних *переваг* відносимо: профільність подкасту, яка сприяє формуванню професійно орієнтованої іншомовної комунікативної компетентності; створення унікального освітнього середовища, занурення у яке сприяє успішному формуванню іншомовної комунікативної компетентності; розвиток умінь користувачів організації самостійної навчальної діяльності; підвищення мотиваційного компоненту навчання; доступ до ресурсів подкастів у будь-який час, що надає змогу брати участь в іншомовному навчальному комунікативному процесі, дискусійному обговоренні не залежно від часу та місця перебування; забезпечення інтерактивності процесу навчання; регулярне оновлення сервісу подкастів новими аудіо та відеозаписами, що забезпечує актуальність інформаційного матеріалу.

Питанню залучення інформаційно-комунікаційної технології подкастингу в освітній процес присвячено дослідження низки авторів: G. Bull (2005), B. Flanagan, B. Calandra (2005), M. Gura (2006), A. O'Bryan, V. Hegelheimer (2009). Існують різні підходи використання ІКТ подкастингу у навчанні ІМ. Так, О.Ю. Малушко (2013) вважає перспективним формувати іншомовну адитивну компетентність магістрантів лінгвістики з допомогою подкастів, П.В. Сисоев (2014) та А.Г. Соломатіна (2011) розвивають уміння говоріння та аудіювання на їх основі, І.О. Євстегнеєва (2013) говорить про потенціал подкастів розвивати дискурсивні уміння студентів, Н.Г. Протазанова (2011; 2013) пропонує навчати монологічного мовлення з використанням системи подкастів. Зарубіжні автори P. Travis, F. Joseph (2009) аналізують ефективність використання подкастів у розвитку іншомовних умінь усного мовлення, К. Qaddour (2017) звертається до використання подкастів з метою навчання письма, G. Kavaliauskienė, L. Anusienė (2009) підкреслюють потенціал технології подкастингу в розвитку аудитивних умінь. Однак, питання розробки методики навчання англійського професійно орієнтованого монологічного мовлення майбутніх спеціалістів у галузі механічної інженерії, яка б передбачала використання інформаційно-комунікаційної технології подкастингу, на даний час залишається невирішеним. Це й зумовлює необхідність нашого дослідження.

Розробляючи методику навчання, було окреслено вимоги до процедури визначення критеріїв відбору англомовних автентичних подкастів, які передбачають необхідність урахування специфіки навчання майбутніх інженерів-механіків, а також лінгвістичних, акустичних та психолінгвістичних факторів, які спричиняють труднощі в процесі розуміння подкастів та впли-

вають на успішність формування іншомовної комунікативної компетентності в монологічному мовленні. До компонентів, що визначають специфіку навчання майбутніх фахівців у галузі інженерної механіки, відносимо: суб'єкт і мету навчання; програмні вимоги стосовно рівня розвитку в студентів умінь монологічного мовлення, а також змісту тематичних модулів для відповідного року навчання; особливості організації навчального процесу. Лінгвістичні фактори поєднують фонетичні, лексичні, граматичні та композиційно-смісловий чинники. Виокремлення акустичних факторів зумовлено наявністю фонового шуму в автентичних подкастах, створених в реальних умовах виробництва. Психолінгвістичні фактори обумовлюються доступністю та посиленістю інформації в подкасті, її мотиваційною цінністю, ступенем її інформативності та проблемності, достовірності та об'єктивності, професійної актуальності та новизни, а також тривалістю звучання подкасту. Добираючи подкасти, послуговуємося критеріями *професійної спрямованості, відповідності програмним вимогам щодо рівня володіння іноземною мовою, тематичності, зразковості, автентичності, ситуативності, співвідношення аудіо- та відеоряду, урахування фонетичних, акустичних, лексичних, граматичних особливостей подкасту, урахування специфіки композиційно-сміслової побудови, доступності та посиленості, мотиваційної цінності, інформативності та проблемності, достовірності та об'єктивності інформації, професійної актуальності та новизни поданої інформації, урахування тривалості подкасту*.

Наступним кроком нашого дослідження було укладання системи вправ. Оскільки під системою вправ розуміють організацію взаємопов'язаних дій, розташованих у порядку наростання мовних та операційних труднощів з урахуванням і характеру реально існуючих актів мовлення [3], нами було визначено, уточнено та розширено навички та уміння АПОММ, та здійснено їхню організацію у групи з урахуванням зростання рівня складності. Так, *група 1* охоплює навички аналізувати логіко-композиційну побудову зразка мовлення; орієнтуватися у мовному матеріалі, яке передбачає уміння розпізнавати загальнонаукові та науково-технічні терміни, а також синтаксичні структури з їхньою подальшою семантизацією. *Група 2* поєднує уміння свідомого аналізу тексту подкаста, уміння висловлюватися щодо змістовного аспекту сприйнятого подкаста. *Група 3* містить уміння продукувати власне монологічне висловлювання на основі критичного аналізу одержаної з подкаста інформації. *Група 4* охоплює уміння вирішувати задане проблемне завдання у робочих групах та складати спільне монологічне висловлювання за результатами вирішення, представляти спільно віднайдене вирішення проблемного завдання перед аудиторією в певній ситуації професійної діяльності з подальшим фронтальним обговоренням. *Група 5* містить уміння віднаходити вирішення проблемного завдання, розміщеного викладачем на сервісі подкастів, з подальшим його представленням у вигляді монологічного висловлювання та розміщенням на сервісі подкастів.

Система вправ з навчання майбутніх інженерів-механіків АПОММ містить *три групи вправ*, кожна з яких

складається із певних підгруп, та реалізується на певному етапі навчання (рецептивному, рецептивно-репродуктивному, продуктивному). *Група вправ 1* на вдосконалення мовленнєвих навичок реалізується на рецептивному етапі та складається з трьох підгруп: вправи на вдосконалення навичок коректної композиційної побудови висловлювання; вправи на вдосконалення лексичних навичок; вправи на вдосконалення граматичних навичок. *Група вправ 2* на розвиток умінь АПОММ реалізується на рецептивно-репродуктивному етапі та містить три підгрупи: вправи на смисловий аналіз сприйнятого подкасту; вправи на часткове та детальне відтворення змісту сприйнятого подкасту; вправи на продукування власного монологічного висловлювання на основі критичного аналізу інформації з подкасту, розміщеного викладачем на сервісі подкастів, які виконуються в межах позааудиторної роботи студентів. *Група вправ 3* на вдосконалення умінь продукувати монологічне висловлювання за результатами вирішення проблемного завдання реалізується на продуктивному етапі та охоплює: вправи на знаходження, аналіз, вилучення, узагальнення, письмову фіксацію інформації в процесі пошуку колективного вирішення наявної проблеми у робочих групах, вправи на публічне представлення монологічного висловлювання у ситуаціях професійної діяльності з подальшим фронтальним обговоренням; вправи на створення монологічного висловлювання за результатами вирішення проблемного завдання, розміщеного викладачем на сервісі подкастів, які виконуються в межах позааудиторної роботи студентів, з подальшим його розміщенням на сервісі подкастів.

Наведемо приклад вправи, що належить до *групи 3* та виконується на продуктивному етапі під час позааудиторного заняття із використанням сервісу подкастів. Вправи цієї групи сформульовані у вигляді проблемного завдання зі спеціальності, вирішуючи які, студенти послуговуються попередньо набутими знаннями та досвідом, а також здійснюють пошук інформації в мережі Інтернет.

Вправа. Мета: розвиток уміння самостійного пошуку інформації з метою вирішення проблемного завдання; уміння продукувати монологічне висловлювання з усіма необхідними елементами; уміння критично оцінити та редагувати власний монолог.

Завдання: To manufacture a bow (Fig. 1), within the framework of the route process development, determine the technological bases and justify the accepted baseline. In order to solve the problem, it is necessary to consider the following:

- adhere to the most important principle of "unity of bases" in various operations;
- adhere to the principle of "combining bases" with finishing;
- the bases for final processing should have the highest accuracy, the least roughness of the surface, should not be deformed due to cutting force, clamping and workpiece weight;
- accepted bases should provide the simplest and most reliable design of the device.

Deliver a speech, record it, edit if necessary and upload to the podcasting terminal.

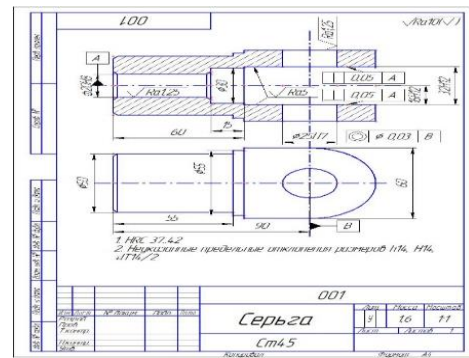


Рис. 1. Серга

З метою впровадження у навчальний процес розробленої системи вправ, створено модель навчання майбутніх інженерів-механіків АПОММ. У понятті «модель» вбачаємо сутність з системними ознаками (структурою, компонентами, взаємозв'язками і взаємозалежностями між ними) [6, с. 48], яка визначає послідовність дій із впровадження у навчальний процес розробленої системи вправ з розвитку умінь монологічного мовлення на певних етапах навчання.

У межах моделі розглянуто особливості організації навчального процесу під час аудиторної та позааудиторної роботи студентів. Робота в аудиторії передбачає виконання вправ на сприймання автентичного іншомовного подкасту, аналіз його структурних компонентів, засобів когезії, лексичних, граматичних особливостей, усне репродукування основних частин прослуханого подкасту, деталізоване відтворення змісту сприйнятого подкасту, тощо. Навчальний процес у позааудиторний час характеризується роботою студентів із сервісом подкастів, який організовується викладачем в мережі Інтернет на навчальній платформі Canvas шляхом розміщення на ній іншомовних автентичних подкастів та розроблених до них вправ. У процесі роботи з сервісом подкастів студенти слухають розміщені викладачем подкасти та виконують завдання до них; створюють, редагують та публікують на сервісі власні монологічні висловлювання. Загальний вигляд розміщених на сервісі вправ представлено на рисунку 2.

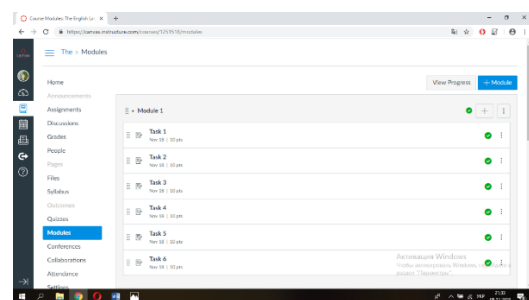


Рис 2. Вправи, розміщені на сервісі подкастів

Вигляд конкретної вправи: завантаженої на сервісі подкаст та завдання до нього зображено на рисунку 3.

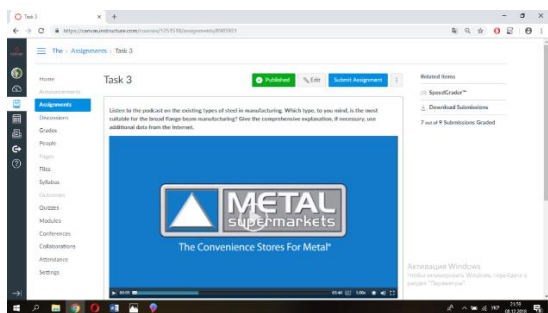


Рис 3. Вправа, розміщена на сервісі

З метою перевірки ефективності розробленої методики навчання майбутніх інженерів-механіків АПОММ, нами було організовано, підготовлено та проведено методичний експеримент. Експеримент відбувався на базі Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського» у вересні-грудні 2018-2019 навчального року, було залучено три експериментальні групи, загальною кількістю 34 студенти 4 курсу механіко-машинобудівного інституту, які навчалися за спеціальностями 131 Прикладна механіка та 133 Галузеве машинобудування.

Серед основних компонентів методичного експерименту, які складають його ядро, виділяємо: передекспериментальний зріз, власне експериментальне навчання та післяекспериментальний зріз.

Метою передекспериментального зрізу було виявлення рівня розвитку у студентів окреслених спеціальностей умінь АПОММ. За результатами передекспериментального зрізу було констатовано недостатній рівень розвитку в студентів умінь АПОММ: висловлювання не завжди відповідало заданій темі; повноту розкриття питання не можна було вважати ґрунтовною;

Таблиця 1. Таблиця співставлення результатів перед- та після експериментального навчання за показником досягнення коефіцієнту навченості $\geq 0,7$

	«Є ефект»: коефіцієнт навченості $\geq 0,7$		«Нема ефекту»: коефіцієнт навченості $< 0,7$		Загальна кількість студентів
	Кількість студентів	% частка	Кількість студентів	% частка	
Після експериментального навчання	28	82,35%	6	17,65%	34
До експериментального навчання	13	38,2%	21	61,8%	34
Суми	41		27		68

Сформулюємо дві гіпотези:

H_0 : Частка студентів, які досягли ефекту (коефіцієнту навченості $\geq 0,7$) за результатами післяекспериментального навчання *не перевищує* частку студентів, які досягли ефекту за результатами передекспериментального навчання.

H_1 : Частка студентів, які досягли ефекту (коефіцієнту навченості $\geq 0,7$) за результатами післяекспериментального навчання *є більшою* за частку студентів, які досягли ефекту за результатами передекспериментального навчання.

За таблицею [5, с. 330] визначимо φ_1 та φ_2 , які відповідають процентним часткам кожної із вибірок:

бракувало належної постановки проблеми, елементів опису, аргументації; спостерігалася тенденція до незавершеності висловлювання; відзначалося порушення логіки та послідовності викладу, відсутність причинно-наслідкових зв'язків, низький рівень використання засобів когезії, недоречне чи недостатнє використання терміносистеми галузі спеціальності.

Експериментальне навчання проводилося на базі розробленої системи вправ. Система вправ охоплювала вправи, які передбачали використання інформаційно-комунікаційної технології подкастингу, та виконувалися у межах аудиторної та позааудиторної роботи студентів. Навчання у позааудиторний час характеризувалося роботою студентів із сервісом подкастів, який був організований експериментатором в мережі Інтернет на навчальній платформі Canvas.

Проведення післяекспериментального зрізу мало на меті встановлення вихідного рівня сформованості у майбутніх інженерів-механіків іншомовної комунікативної компетентності у монологічному мовленні.

Після отримання експериментальних даних було проведено їхню обробку методами математичної статистики. *Математичним апаратом* для перевірки дієвості методики АПОММ із використанням інформаційно-комунікаційної технології подкастингу слугуватиме статистичний критерій φ^* – кутове перетворення Фішера [5, с. 158] для порівняння двох вибірок за частотою виявлення певного ефекту. Таким ефектом вважаємо досягнення студентами експериментальних груп коефіцієнту навченості $\geq 0,7$, що є достатнім за В.П. Беспальком [1].

Побудуємо таблицю, у якій наведено відсотковий розподіл студентів, які досягли чи не досягли бажаного ефекту.

$$\varphi_1 (82,35\%) = 2,275; \varphi_2 (38,2\%) = 1,333.$$

Обрахуємо значення контрольної величини – φ^* емпіричне:

$$\varphi^*_{\text{емп}} = (\varphi_1 - \varphi_2) \cdot \sqrt{\frac{n_1 \times n_2}{n_1 + n_2}} = (2,275 - 1,333) \cdot \sqrt{\frac{34 \times 34}{34 + 34}} = 3,88; (1)$$

Критичним значенням $\varphi^*_{\text{кр}}$ вважається [5, с. 162]:

$$\varphi^*_{\text{кр}} = \begin{cases} 1,64 & (p \leq 0,05) \\ 2,31 & (p \leq 0,01) \end{cases}$$

У випадку якщо $\varphi^*_{\text{емп}} < \varphi^*_{\text{кр}}$, то приймається гіпотеза H_0 , в іншому випадку приймається гіпотеза H_1 . Побудуємо «вісь значущості» (див. рис. 4).

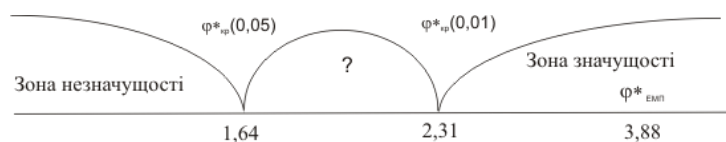


Рис. 4. Визначення критерію F^* Фішера для перевірки ефективності методики навчання АПОММ

Як видно з рисунку, отримане значення $F_{емп}^*$ (3,88) перевищує $F_{кр}^*$ та знаходиться у зоні значущості, тому гіпотеза H_0 відхиляється та приймається гіпотеза H_1 , тобто частка студентів із рівнем сформованості ІК-КММ, що відповідає коефіцієнту навченості $\geq 0,7$, за результатами післяекспериментального навчання *більше* ніж за результатами передекспериментального навчання.

Результати дослідження. Проведений нами методичний експеримент та обробка отриманих даних методами математичної статистики підтвердили основну гіпотезу нашого дослідження: навчання майбутніх інженерів-механіків АПОММ буде ефективним за умови

використання системи вправ, розробленої на основі попередньо відібраних та упорядкованих належним чином навчальних матеріалів, яка передбачає залучення інформаційно-комунікаційної технології подкастингу.

Таким чином, у статті запропоновано та розглянуто методику навчання інженерів-механіків англійського професійно орієнтованого мовлення з використанням інформаційно-комунікаційної технології подкастингу, доведено її ефективність шляхом проведення методичного експерименту. Перспективним для подальшого дослідження є укладання методичних рекомендацій з втілення розробленої методики у навчальний процес.

ЛІТЕРАТУРА

1. Беспалько, В. П. Опыт разработки и использования критериев качества усвоения знаний // Советская педагогика, 1968. – № 4. – С. 2-69.
2. Вінчук В.В. Система мовної підготовки фахівців у сфері зовнішньої політики і міжнародних відносин // Іноземні мови, 2011. – № 4(68). – С. 63-68.
3. Гез Н. И., Ляховицкий М. В., Миролюбов А. А., Фоломкина С. К., Шатилов С. Ф. Методика обучения иностранным языкам в средней школе: Учебник. – М.: Высш. школа, 1982. – 373 с.
4. Неженець Е.В. Основні тенденції розвитку традиційних засобів навчання іноземній мові студентів юридичних спеціальностей та використання нових інформаційно-комунікативних технологій // Право і суспільство, 2012. – №3. – С. 242-245.
5. Сидоренко, Е. В. Методы математической статистики в психологии. – Санкт-Петербург: ООО "Речь", 2000. – 350 с.
6. Якса Н.В. Андрагогічна модель навчання // Андрагогічний вісник: Наукове електронне періодичне видання, 2014. – № 5. – С. 47-52.

REFERENCES

1. Bespalko, V. P. Practice of the knowledge assessment criteria development and application // Soviet Pedagogy, 1968. – Is. 4. P. 2-69.
2. Vinichuk, V.V. The process of language teaching in the sphere of international politics and foreign affairs // Foreign languages, 2011. – Is. 4(68). P. 63-68.
3. Gez, N.I., Lyakhovitsky, M.V., Mirolyubov, A. A., Folomkina, S. K., Shatilov, S. F. Methodology of teaching foreign languages at secondary school: Textbook. – M.: Vyssh. shkola, 1982. – 373 p.
4. Nezhenets, E.V. Tendencies in the development of traditional approaches in teaching foreign language to students majoring in law and the use of new information and communication technologies. // Law and Society, 2012. – Is. 3. P. 242-245.
5. Sidorenko, E.V. Mathematical methods of data processing in psychology. – St. Petersburg, ООО "Rech", 2000. – 350 p.
6. Yaksa N.V. Andragogue learning model // Andragogue bulletin: Scientific electronic bulletin, 2014. – Is. 5. P. 47-52.

Methodology of teaching ESP monologue production to future mechanical engineers by means of podcasting

Z. Kornieva, O. Vashchylo

Abstract. The purpose of the given article is to present and characterize the methodology of teaching ESP monologue production to students majoring in mechanical engineering which envisages the podcasting technology implementation. The key aspects to be taken into account while determining the criteria for selecting English authentic podcasts are outlined, the criteria of English podcasts selection defined. The monologue production skills are specified and systematized. The set of tasks is characterized and the model of the teaching process which deals with in-class and out-of-class educational process organization is suggested. The efficiency of the methodology is justified by means of conducting a methodological experiment.

Keywords: teaching methodology, monologue production skills, podcasting terminal, set of tasks, model of teaching process, methodological experiment.

Formation of IC-competence of future teachers-philologists participating in Master's degree program

Y. M. Korotkova¹, V. Y. Romashenko²

¹Donetsk Law Institute of the Ministry of Interior of Ukraine, Mariupol, Ukraine

²Mariupol State University, Mariupol, Ukraine

Corresponding author. E-mail: y.korotkova1201@ukr.net, romashenkov86@gmail.com

Paper received 01.08.19; Accepted for publication 18.08.19.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2019-202VII82-06>

Abstract. The article highlights the home theoretical and practical experience of formation of IC-competence in future teachers-philologists participating in master's degree program. Particular attention is paid to the allocation and characterization of the components of IC-competence (informative, informational and communicative), as well as the stages of its formation (organizational and preparatory, informative and productive, resultative and productive). The pedagogical factors that effectively influence the preparation of the future teacher-philologist to the use of ICT and the organizational conditions for the effectiveness of the formation of the IC competency of these specialists are outlined.

Keywords: *information and communication competence, information and communication technologies, student-philologist, master's degree program, content, methods, forms of formation of ICC.*

Introduction. The latest information and communication technologies (hereinafter – ICT), among which the main place occupies a computer, have confidently entered all spheres of human activity. In the field of public administration, economics, education, manufacturing, healthcare and telecommunications, computer is an indispensable tool of work, which accelerates its dynamics and enhances the efficiency of the work of the mentioned above institutions. One of the greatest achievements of computer technology is certainly the Internet, which dramatically changed people's ideas of communication, information, science and education.

However, despite this, graduates of philological specialties quite often show low, or as a better variant, average level of formation of information and communication competence (hereinafter – IC-competence), which significantly reduces the efficiency of their future professional activities.

Problem statement. The analysis of home scientific literature has shown that Ukrainian scientists pay considerable attention to the theoretical understanding of the problem of ICT usage in language education. Issues of studying languages with the use of ICT were studied by H. M. Aliyev, R. Buzhikov, Ya. Bulahova, O. Zimovets, O. Zubov, O. Kamensky, D. Kutsoyannis, A. Manako, L. Morskaya, O. Osova, P. Panayotydis, S. Papayevtmiu-Litra, E. Polat, P. Serdyukov, V. Ulishchenko, A. Finkov, A. Yankovets, M. Warschauer and many others. Recently, there are works that highlight the use of ICT in the process of preparing teachers-philologists. O. Radzievska insists on the necessity of forming the professional competence of future teachers of foreign languages by means of information technologies. The process of formation of this competence, according to the researcher, should take place in three stages: 1) theoretical and practical, 2) reflex and fixing; 3) correctional and stabilizing [11, p. 407-408]. A. Avramchuk proposed a model for the development of the competence of the teachers of language disciplines in the design of multimedia electronic educational resources in the system MOODLE [2, p. 50-60] and N. Sorokina and L. Smovzhenko focused their attention on the problem of creating a professionally directed educational foreign language informational and communica-

tive environment for future teachers of philology [14, p. 65-77].

In addition, in modern scientific and pedagogical discourse, there are works devoted to the problem of the preparation of future philologists for the use of ICT in the educational process, which implies the presence of a high level of their formation of IC-competence. The questions of formation of IC-competence are actively investigated by domestic and foreign scientists such as H. M. Aliyev [3], V. Bykov, O. Ovcharuk [4; 5], R. Gurevich, M. Kademiya, M. Kozyar, A. Kuzik [6; 8], D. Kutsoyannis [16], S. Litvinova [9], P. Panayotydis [17], B. Semchuk, S. Semchuk, N. Skrypnyk [13], K. Almutka, Y. Punie, C. Redecker [1] and others. Regarding philologists, N. Fominih, emphasizing that in most Ukrainian higher educational establishments training of future teachers of philological specialties for work with electronic computing equipment is purely technical, proposed an effective model of the training of students of philology to use ICT in professional activity, which is realized through three stages: organizational-preparatory, informational-active, resultative-productive. The author proved that the effectiveness of the mentioned training is conditioned by the implementation of a number of pedagogical conditions: ensuring the motivation and value relation of students-philologists to the use of ICT in professional activities; involvement of students in research work using ICT; creation of informational and educational space for future teachers of philological specialties to apply ICT in professional activities; implementation of interdisciplinary relations to the process of training of future teachers-philologists to the use of ICT in professional activities [15].

G. Degtyaryeva developed and theoretically substantiated the conceptual model of the development of the IC-competence of teachers of philology disciplines in the system of postgraduate education, which consists of four interrelated subsystems: a conceptual one that justifies the goals and objectives of the development of IC-competence of teachers-philologists in the system of postgraduate education; defines the scientific approaches, principles of training, which determine the effective functioning of the model itself; highlights the factors influenc-

ing its development; content-structural, which determines the content and technology of the development of IC-competence of teachers-philologists in the system of post-graduate education, forms, types and methods of training, aimed at its formation and development, presentation of the content of teaching of teachers of philological disciplines in the field of ICT and its educational and methodological support following two strategic lines of formation and development of this competence in between course period; technological, which defines the means of ICT and types of educational activities on the formation and development of IC-competence; the subsystem of monitoring and evaluation of indicators of the level of IC-competence, which is based on the levels and criteria for the development of this competence [7, p. 7-8].

However, there is no theoretical and applied research, devoted to the questions of formation of the IC-competence of future teachers of philology in the conditions of the magistracy.

In view of this, the purpose of the article is to analyze the structure of IC competence, levels of its formation, stages, pedagogical factors and organizational conditions for its successful formation, generalization of the results of a pedagogical experiment aimed at forming the IC competence of teachers of philology during their study in the magistracy.

Methods. In the course of the research, the following methods were used: theoretical – analysis, synthesis, abstraction, generalization, analogy – that contributed to the study of the development of theoretical issues of the formation of ICT of students-philologists; empirical (observation, testing, experiment – to determine the level of formation of IC-competence of students-philologists participating in master's degree program, checking the hypothesis for its improvement).

Results. We consider that the result of the training of teachers-philologists should be formed IC-competence as a set of knowledge about: the use of such programs as MS Office; information services: WWW, e-mail, electronic conferences, IRC, electronic libraries, Web2; psychological and pedagogical principles of using ICT; requirements to information and communication technologies, to the formation of interactive educational and methodological complexes in language and literature; the differences of information and communication technologies of education from the traditional ones; didactic capabilities of a personal computer; the specifics of the use of targeted software in teaching; the peculiarities of the management of the educational process with the help of ICT; computer-oriented teaching methods. In our opinion, the contemporary teacher-philologist with the formed IC-competence must possess certain skills: to work out electronic documents; create multimedia presentations; to place personal scientific and methodical developments on the Internet; to use the computer while solving practical tasks; work in educational computer programs; to design electronic teaching materials; to use information technology to evaluate learning outcomes; to use informational technologies to increase the level of professional competence and to perform educational, upbringing, research and other functions [12, p. 199].

Thus, the structure of the IC-competence of a teacher-philologist is represented as a set of three components:

informative, informational and communicative, which are relatively independent, but are also closely interconnected.

The informative component includes a set of knowledge, skills and habits in computer science necessary for the implementation of the main functions of the teacher-philologist at the technical level. The basic skills that make up the basis of informational competence include the following: informational, analytical, prognostic, projective, organizational. *Informational skills* include storage, copying and transference of information on electronic multimedia and Internet; presenting the information using presentation technologies; processing of electronic documents; using the computer in solving practical problems; participation in international telecommunication contests and projects, placing the results of own research in the Internet, etc. *Analytical skills* include analysis of pedagogical software tools and Internet resources taking into account the main didactic, ergonomic and technical requirements; evaluation of the educational potential of electronic resources, the degree of their interactivity and informativeness, the forms of information presentation, ways of organizing the educational process, involvement of students in active cognitive activity, etc. Among *prognostic skills* we distinguish the ability to predict the effectiveness of the use of teaching technical aids and resources of the Internet in the educational process in accordance with the delivered didactic tasks with prediction of possible deviations and undesirable consequences, etc. The *projective skills* include the ability to design an educational process using electronic resources and to develop specific methodological recommendations for their application in professional activities; definition of the system of teaching aids necessary for teaching language and literature using information technologies, etc. *Organizational skills* include management of the pedagogical process using information and communication technologies; conducting psychological and pedagogical diagnostics of the level of knowledge, advancement in training on the basis of computer testing, diagnosing methods for determining the level of intellectual potential of students, control and evaluation of their knowledge, skills and habits.

The informational component includes the ability of the future teacher-philologist to process various types of information, namely a set of knowledge on: ICT (program computer training and control, hypertext, hypermedia, multimedia, computer modelling); communication and information learning technology (audio, video courses, video-television courses, video computer courses, CD-Rom courses, e-mail, teleconferences, videoconferences, electronic conferences, webinars); interactive learning technologies; didactic conditions for the use of ICT in the educational process, in particular in the process of learning and teaching foreign languages; distance learning technologies; the peculiarities of organization and supporting of the information environment in the educational institution; principles of operation of database management systems; psychological and pedagogical principles of using ICT; requirements to ICT, to the formation of interactive language and literature teaching complexes; the differences of information and communication technologies of training from traditional technologies; com-

puter-oriented teaching methods.

The *communicative component* defines skills and habits to communication and motivation to it by means of ICT. That is, the communication component includes the ability to use information to organize communication in the activities of the teacher-philologist, to establish interpersonal relationships, to choose the best style of communication in different situations, to demonstrate means of verbal and non-verbal communication with the use of information and communication technologies.

To *pedagogical factors* that effectively influence the preparation of the future teacher-philologist to the use of ICT are as follows: teacher's position regarding the use of ICT; attitude to education, personal qualities and level of students' training; scope of ICT in the educational process.

The *organizational conditions* for the effectiveness of the formation of the IC competence of the future teacher-philologist are: to establish systematic coordinated work of teachers of all disciplines, both linguistic and psychological and pedagogical; creation of the information environment of higher education institution; use of a student of electronic communication in a computer network; systematic individual work of a student in a computer environment; development and use of specialized educational computer programs for the organization of the educational process and the management of the process of independent work of students by the teacher.

We will generalize the experience of formation of the IC-competence of students-philologists participating in master's degree program in Mariupol State University. In particular, at the period from the 1 September 2017 to December 2018 we conducted an experimental study aimed at verifying the level of formation of the named competence and substantiating the conditions for its formation and improvement. The working *hypothesis* was formulated as follows: "Formation of information and communication competence of future teachers-philologists participating in master's degree program becomes effective on the condition of enrichment of academic disciplines content modules aimed at the development of the informative, informational and communicative components of IC-competence; the implementation of the content of the developed modules through the forms and methods of studying and assimilating of techniques for the use of ICT in professional activities; saturation of the process of teaching all disciplines of the specialty with information and communication technologies of teaching; intensification of project activity as a method of formation of IC-competence at the creative level". The *duration* of the experiment was determined basing on the period of teaching students participating in master's degree program of the specialty 014 "Secondary education", specialization 014.02 "Language and literature (English)", "Language and literature (German)"; 035 "Philology", specialization 035.041 "Foreign languages and literature (first – English)", 035.043 "Foreign languages and literature (first – German)", and with the duration of 1.5 years. The students with the main language – English (29 persons) – were the experimental group, and students with the main language – German (12 persons) – control.

Determination of the level of formation of the IC-competence of future teachers-philologists occurred ac-

ording to the criteria we developed (informative, informational and communicative). Each of the criteria was evaluated on a descriptive scale, according to which the indicators of the informative, informational and communicative criteria of the IC-competence of future teachers-philologists are of four levels of detection: low, medium, high and creative. The *creative level* of the formation of IC-competence characterizes the student's motivation for the complex creative use of ICT in professional and self-educational activities; skills of confident possession of computer tools, highly developed skills of software selection for the solution of didactic tasks; free orientation in the information space, on the Internet, developed skills of active search and processing of information; methodical skills of creating educational communication with the help of ICT at the creative level. The *high level* of formation of IC-competence characterizes the formed student's motivation to use ICT in professional and self-education activities; sufficient practical skills of mastering computer tools, well-developed skills of software selection for the solution of didactic tasks; confident orientation in the information space, on the Internet, sufficiently developed skills of searching and processing the information; stable methodological skills for creating educational communication with the help of ICT with the benefits of a constructive type of activity. The *average level* characterizes the mature, but unstable student's motivation to use ICT in pedagogical activities, low or hidden need for self-improvement; general skills of mastering the computer, reproductive character of knowledge and skills of software selection for the solution of didactic tasks; passive approach to the use of acquired skills in searching and processing the information; mediocre methodical skills for creating educational communication with the help of ICT, giving preference to the problems of reproductive type. The *low level* is characterized by the motivation to use ICT in practice and for personal needs; general understanding (superficial knowledge) about the basic computer facilities or general skills of mastering the computer, poorly developed skills of the selection of software for the solution of didactic tasks; passive approach to the application of knowledge about ways of searching and processing information, inability to use them; fragmentary knowledge (or lack thereof) about the methodology for creating educational communication with the help of ICT.

To evaluate the level of formation of IC-competency we have developed tests of four levels of complexity, which included the task of checking the formation of three components (informative, informational and communicative) of the named competency.

Entrance testing revealed that the level of formation of IC-competence in both groups (control and experimental) is almost the same. The average level was demonstrated by about 50 % of the respondents, 31 % in the control group and 39 % in the experimental group showed a low level of ICT's formation, about 12 % stated their level as high. As for the creative level, it was not demonstrated by any student in the control group, and it was shown only by 2 % of the respondents in the experimental group. The results of entrance testing are presented in Figure 1.

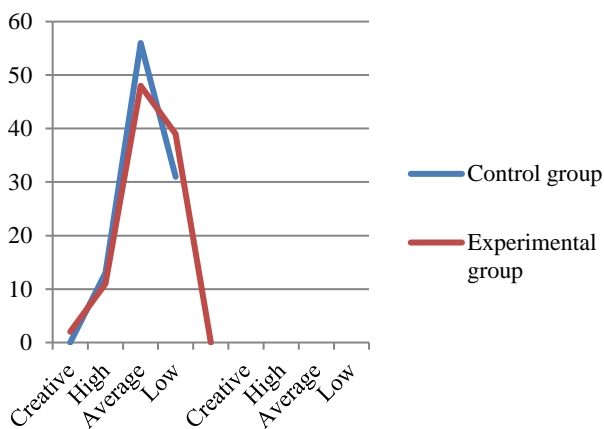


Figure 1. The level of formation of the ICC at the beginning of the experiment

After the entrance testing, the contents of the academic disciplines of the experimental group “Methodology and organization of scientific research”, “Methodology of teaching a foreign language”, “Comparative pedagogics”, “Fundamentals of professional creativity and mastery”, “Basic foreign language” was supplemented with questions that, according to our opinion, should help to increase the level of formation of information and communication competence of future teachers-philologists participating in master’s degree program.

Thus, within the disciplines “Comparative Pedagogics” and “Fundamentals of Professional Creativity and mastery” the following issues were to be studied: modern trends in the development of higher pedagogical education – informatization and computerization; ICT, their types and peculiarities of usage in school practice; information environment in school, components, features of creation.

In the process of studying the discipline “Methodology and organization of scientific research” students got acquainted with the methodology and methods of scientific research using the modern information technologies; mastered the traditional and newest sources of information (electronic, computer); learned to systematize and search scientific information through the Internet; organized the project and scientific activity by means of ICT.

The content of the discipline “Methods of teaching foreign languages”, among other things, was aimed at informing students about: the content of the IC-competence of language and literature teacher; audiovisual learning technologies; interactive learning technologies; didactic conditions of the use of information technologies at the lessons of foreign languages; data bank for teaching foreign languages; computer textbooks of foreign language; the use of podcasts in teaching foreign languages to form a foreign language communicative and methodological competence (audio or video of the lecture material, pieces of lessons, discussions on methodological issues for self-study, etc.).

In the process of teaching mentioned above modules, the following methods and forms of work were used.

1. Web conferences, during which the formation of IC-competence is both active (participation in the conference, preparation of performances, etc.), and passive (even to be a web-conferencing student is not possible without the

use of elementary computer skills). Web conferences were held in the process of mastering such disciplines as “Methodological Workshop” and “Basic Foreign Language” and covered the following topics: “Culture Clashes”, “Genetic Engineering”, etc.

2. Compilation of electronic dictionaries or multimedia portfolio.

3. Self-studying work on the Internet in order to find the necessary information, to develop exercises and tasks for students of different age groups, etc.

4. Method of projects. For example, during teaching the subject “Fundamentals of professional creativity and mastery”, students were offered a project work on the theme “New Ukrainian School: Benefits and Risks”, where future specialists had the opportunity to present their understanding of a new Ukrainian school with the help of multimedia presentation, to prepare a layout of new classrooms, etc.

5. Creating a page on the site and its content. Yes, the students were encouraged to create a site for school, class, foreign language teacher, etc.

6. Implementing on-line tasks in the Moodle learning environment.

7. Workshop “Moodle Platform: New Opportunities”. The workshop plan presupposed learning of the following issues: 1) the general information about Moodle; 2) the interface of the training course (how to use it); 3) Moodle text editor; 4) creation of on-line tests; 5) the “Game” element on the Moodle platform and its organization; 6) Moodle Cloud.

After the conducted work, initial testing was carried out. According to its results, it was found that in the control group the percentage of creative (1 %-4 %), high (13 %-21 %) and average levels (56 %-67 %) grew insignificantly and the percentage of students with low level of IC-competence decreased (8 %-1 %). At the same time, almost 70 % of students have mastered the material at the average level (see Fig. 2).

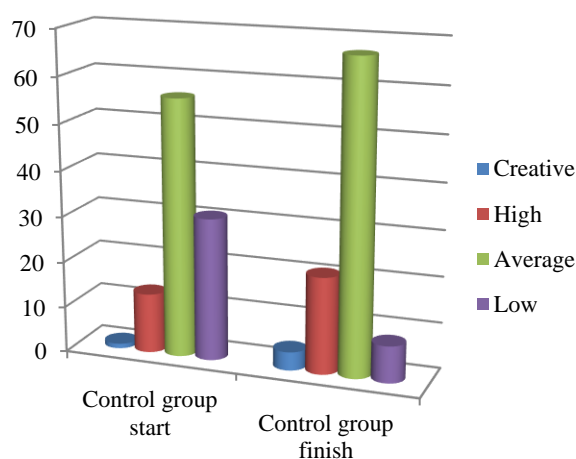


Figure 2. Comparative data of the control group at the beginning and the end of the experiment

In the experimental group the students with low level of formation of IC-competence almost did not remain, the percentage of students with an average level of formation significantly decreased (from 48 % to 17 %), the number of students with a high and creative level was more than

80 % (see Fig. 3).

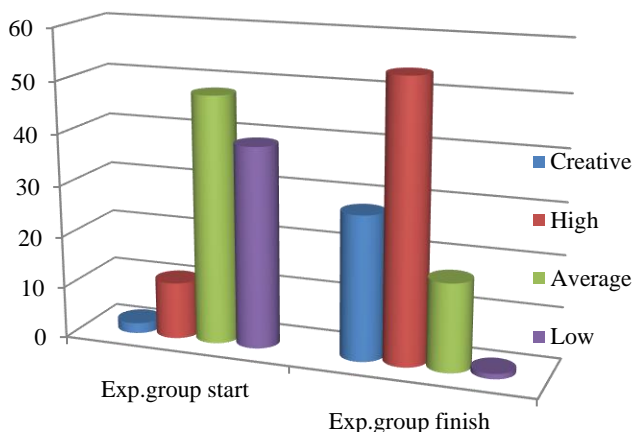


Figure 3. Comparative data of the experimental group at the beginning and the end of the experiment

Consequently, according to the results of experimental work, the number of students with a creative level of formation of IC-competence in the experimental group increased by 26 %, while in the control group this figure increased by only 3 %. The number of students with a high level of formation of IC-competence in the experimental group increased by 43 %, in the control group this number increased by only 8 %. Students with an average level of formation of IC-competence in the control group are almost 70 %, while in the experimental group this figure is less than 20 %. The low level of the formation of IC-competence was stated in 8 % of the control group students, while in the experimental group, there were no students with a low level of formation of IC-competence.

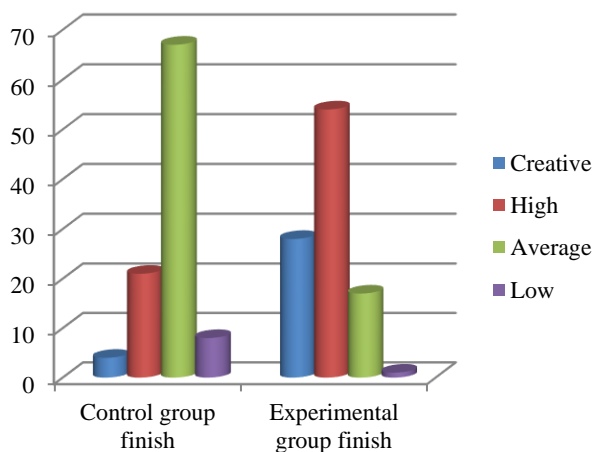


Figure 4. Comparative data of the experimental and control groups at the end of the experiment

In addition, we should note that for the successful formation of IC-competence it is necessary to form it not only in students but also in lecturers themselves. For this,

we offer the organization of appropriate seminars for lecturers teaching the participants of master’s degree programs: seminar for lecturers on the creation and implementation of the content modules for the formation of the IC-competence of philologists; seminar-workshop for teachers “Project activity of students as a means of formation of IC-competence at the creative level” etc.

Discussion and Conclusions. Thus, the IC-competence of the teacher-philologist has three components: informative, informational and communicative, which together allow the teacher to perform his professional functions at a high level. The study established that future teachers-philologists participating in master’s degree programs show a predominantly average level of formation of IC-competence (50 %), a significant number of undergraduates confirm their level as low (31-39 %), and a very small number of students have high (12 %) and creative levels (2 %). Under today’s conditions of rapid development of ICT and their proved effectiveness in the educational sector, this situation is unacceptable and requires its immediate solution. Considering this, the task of forming and further improving of IC-competence of future teachers-philologists participating in master’s degree programs which involves the systematic coordinated work of teachers of all disciplines, both linguistic and psychological and pedagogical, is obligatory at all philological faculties. For this purpose, it is necessary to enrich the content of individual academic disciplines (for example, “Methodology and Organization of Scientific Research”, “Methods of Teaching a Foreign Language”, “Comparative Pedagogics”, “Fundamentals of Professional Creativity and Mastery”, “Basic Foreign Language”, etc.) with the issues of application of ICT in the educational process, of use of such methods and forms of work as: web conferences; compiling electronic dictionaries or multimedia portfolio; self-study work on the Internet for the purpose of finding the necessary information, developing exercises and tasks for students of different age categories; project method; creating a page on the site and its content; performing on-line tasks in the Moodle learning environment, etc. Such work can significantly improve the level of formation of IC-competency of future teachers-philologists. In addition, in order to successfully carry out this task, lecturers teaching the participants of master’s degree programs also need to constantly improve their qualification not only on the subject of teaching, but also on the use of ICT in professional activities. This can be facilitated by appropriate seminars, trainings, as well as full-length, long-term advanced training courses.

The prospective topics of further scientific research include the issue of comparative analysis of the content, methods, forms and means of forming the IC-competence of students-philologists in Ukraine and the leading countries of the world.

ЛИТЕРАТУРА

- Ala-Mutka, K., Punie, Y., & Redecker, C. *Digital Competence for Lifelong Learning*, 2008. Retrieved from <ftp://ftp.jrc.es/pub/EURdoc/JRC48708.TN.pdf>.
- Аврамчук А. М. Модель розвитку компетентностей викладачів мовних дисциплін щодо проектування мультимедійних електронних освітніх ресурсів у системі MOODLE. *Інформаційні технології та засоби навчання*, 2017, том 61, № 5, С. 50–60. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v61i5.1810>.
- Алієв Х. М. *Підготовка студентів педагогічних університетів до професійної діяльності засобами дистанційних освітніх технологій*. Дис. канд. пед. наук, Харків.

- нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди, Харків, 2017.
4. Биков В. Ю., Білоус О. В., Богачков Ю. М. *Основи стандартизації інформаційно-комунікаційних компетентностей в системі освіти України*. Київ, Україна: Атіка, 2010.
 5. Биков В. Ю., О. В. Овчарук О. В. *Оцінювання інформаційно-комунікаційної компетентності учнів та педагогів в умовах євроінтеграційних процесів в освіті*. Київ, Україна: Педагогічна думка, 2017.
 6. Гуревич Р. С., Кадемія М. Ю., Козяр М. М. *Інформаційно-комунікаційні технології в професійній освіті майбутніх фахівців*. Львів, Україна: СПОЛОМ, 2012.
 7. Дегтярьова Г. А. *Теоретичні і методичні основи розвитку інформаційно-комунікаційної компетентності вчителів філологічних дисциплін у системі післядипломної освіти*. Дис. д-ра пед. наук, Харків, 2017.
 8. Козяр М. М., Кузик А. Д. Застосування мультимедійних телекомунікаційних технологій у навчально-виховному процесі. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*, 2006, вип. 10, с. 340–345.
 9. Литвинова С. Г. Шляхи формування інформаційно-комунікаційної компетентності вчителів-предметників. *Комп'ютер у школі та сім'ї*, 2008, № 2, с. 8.
 10. Овчарук О. В. Інформаційно-комунікаційна компетентність як предмет обговорення: міжнародні підходи. *Комп'ютер у школі та сім'ї*, 2013, № 7, с. 3–6.
 11. Радзівська О. В. Формування професійної компетентності майбутніх викладачів іноземної мови засобами сучасних інформаційних технологій. *Наукові записки Національного університету «Острозька Академія». Серія філологічна*, 2011, вип. 19, с. 404–408.
 12. Ромашенко В. Є. Особливості формування інформаційно-комунікаційної компетентності бакалаврів філології. *Science and Education a new dimension*, 2013, vol. 1, p. 195–200.
 13. Семчук С. І., Скрипник Н. І., Семчук Б. І. Структурно-процесуальна модель формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх фахівців дошкільної освіти. *Інформаційні технології та засоби навчання*, 2018, том 67, № 5, С. 13–30. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v67i5.2345>.
 14. Сорокіна Н. В., Смовженко Л. Г. Створення професійно спрямованого навчального іншомовного інформаційно-комунікативного середовища для майбутніх учителів-філологів. *Інформаційні технології та засоби навчання*, 2018, том 66, № 4, С. 65–77. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v66i4.2095>.
 15. Фомініх Н. Ю. *Підготовка майбутніх учителів філологічних спеціальностей до застосування інформаційно-комунікаційних технологій*. Автореф. дис. канд. пед. наук, Ялта, 2010.
 16. Κουτσογιάννης, Δ. *Τεχνολογίες της Πληροφόρησης και της Επικοινωνίας και Γλωσσική Διδασκαλία. Πολιτικές γλωσσικού πλουραλισμού και ξενόγλωσση εκπαίδευση στην Ευρώπη*. Αθήνα: ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ, 2004, 369–381.
 17. Παναγιωτίδης, Π. *Τεχνολογίες της Πληροφόρησης και της Επικοινωνίας: Προοπτικές στη Γλωσσική Εκπαίδευση. Πολιτικές γλωσσικού πλουραλισμού και ξενόγλωσση εκπαίδευση στην Ευρώπη*. Αθήνα: ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ, 2004, 311–322.

REFERENCES

1. Ala-Mutka, K., Punie, Y., & Redecker, C. (2008). *Digital Competence for Lifelong Learning*. Retrieved from <ftp://ftp.jrc.es/pub/EURdoc/JRC48708.TN.pdf>.
2. Avramchuk, A. M. (2017). The model of linguistic teachers' competency development on designing multimedia electronic educational resources in the Moodle system. *Informacijni tehnologiji ta zasoby` navchannya*, 61 (5), 50–60. doi.org/10.33407/itlt.v61i5.1810.
3. Aliyev, X. M. (2017). *Preparation of students of pedagogical universities for professional activity by means of distance educational technologies*. Candidate's thesis. Harkiv, Ukraine: Harkiv. nats. ped. un-t im. G. S. Skovorody`.
4. Bykov, V. Yu, Belous, O. V. & Bogachkov, Yu. M. (2010). *Fundamentals of standardization of information and communication competences in the education system of Ukraine*. Kyiv, Ukraine: Atika.
5. Bykov, V. Yu. & Ovcharuk, O. V. (2017). *Assessment of information and communication competence of students and teachers in the conditions of European integration processes in education*. Kyiv, Ukraine: Pedagogical Thought.
6. Gurevich, R. S., Kademiya, M. Yu. & Kozyar, M. M. (2012). *Information and communication technologies in the professional education of future specialists*. Lviv, Ukraine: SPLOM.
7. Degtyaryeva, G. A. (2017). *Theoretical and methodological foundations of the development of information and communication competence of teachers of philological disciplines in the system of postgraduate education*. Doctor's thesis. Harkiv. nacz. ped. un-t im. G. S. Skovorody`.
8. Kozyar, M. M. & Kuzik, A. D. (2006). Application of multimedia telecommunication technologies in the educational process. *Suchasni informacijni tehnologiji ta innovacijni metody`ky` navchannya v pidgotovci faxivciv: metodologiya, teoriya, dosvid, problemy`*. 10, 340–345.
9. Litvinova, S. G. (2008). Ways of formation of information and communication competence of subject teachers. *Komp'yuter u shkoli ta sim'yi*, 2, 8.
10. Ovcharuk, O. V. (2013). Information and communication competence as a subject of discussion: international approaches. *Komp'yuter u shkoli ta sim'yi*, 7, 3–6.
11. Radzivevska, O. V. (2011). Formation of professional competence of future teachers of foreign language by means of modern information technologies. *Naukovi zapry`sky` Nacional'nogo universy`tetu «Ostroz'ka Akademiya»*. Seriya filologichna, 19, 404–408.
12. Romashenko, V. Є. (2013). Peculiarities of formation of information and communication competence of bachelors of philology. *Science and Education a new dimension*. Budapest, 1, 195–200.
13. Semchuk, S. I., Skrypnyk, N. I. & Semchuk, B. I. (2018). Structural and procedural model of forming information and communication competency of future specialists in preschool education. *Informacijni tehnologiji ta zasoby` navchannya*, 67 (5), 13–30. doi.org/10.33407/itlt.v67i5.2345.
14. Sorokina, N. V. & Smovzhenko, L. G. (2018). Creation of professionally directed educational foreign informatively-communicative environment for future teachers-philologists. *Informacijni tehnologiji ta zasoby` navchannya*, 66 (4), 65–77. doi.org/10.33407/itlt.v66i4.2095.
15. Fominih, N. Yu. (2010). *Preparation of future teachers of philological specialties for application of information and communication technologies*. Extended abstract of candidate's thesis, Yalta, Ukraine: Respublikans`ky`j vy`shhy`j navchal`ny`j zaklad „Kry`ms`ky`j gumanitarny`j univversy`tet”.
16. Koutsogiannis, D. (2004). Information and communication technology and language education: towards an alternative critical approach. *Policies of linguistic pluralism and the teaching of languages in Europe*. Athens, 369–381.
17. Panagiotidis, P. (2004). Prospects of language learning through ICT. *Policies of linguistic pluralism and the teaching of languages in Europe*. Athens: ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ, 311–322.

Проектування моделі технічної складової професійної підготовки майбутніх ІТ-фахівців

П. М. Малезик

Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, м. Київ, Україна
Corresponding author. E-mail: petko@i.ua

Paper received 29.07.19; Accepted for publication 15.08.19.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2019-202VII82-07>

Анотація. Потреба в ІТ-фахівцях, здатних ефективно і раціонально застосовувати свої професійні знання за умов сучасного ринку праці вимагає пошуку шляхів модифікації існуючих підходів або пошуку нової методологічної основи їх професійної підготовки. В статті проаналізовано організаційні та методичні умови формування системи навчання технічних дисциплін майбутніх ІТ-фахівців. Проведено обґрунтування системи підготовки, що враховує практичні вимоги інформаційного суспільства та потреби ЗВО до організації навчально-виховного процесу. Спроектовано модель технічної підготовки ІТ-фахівців. Вказано на необхідність впровадження змін у контексті існуючих підходів або пошуку нової методологічної основи.

Ключові слова: інформаційні технології, методична система навчання, технічна підготовка, зміст навчання, моделювання, фахівці.

Вступ. Технологізація та інформатизація суспільства породжують нові уявлення щодо освітніх результатів фахівців в ІТ-галузі, яких неможливо досягнути в умовах традиційної освіти. Життя диктує такі нові вимоги до сучасних людей, як:

- здатність системно й конструктивно мислити;
- швидко знаходити потрібну інформацію;
- приймати правильні рішення;
- створювати принципово нові ідеї в різних галузях знання.

Однією з головних причин зміни освітньої парадигми є те, що соціальний і науково-технічний прогрес зайшов у суперечність зі сформованими освітніми системами. Враховуючи це слід задовольнити потреби студентів майбутніх фахівців в ІТ-галузі у формуванні їх професійних якостей з володіння технічними знаннями та вміннями. Разом з тим розвиток технічних наук та технологій потребує перегляду теоретичних, методичних, організаційних засад підготовки таких фахівців.

Огляд публікацій за темою. Є достатньо наукових напрацювань, де звертається увага на технічну компоненту професійної підготовки фахівців з інформаційних технологій. Висвітленню проблем професійної підготовки ІТ-фахівців присвячені праці Т. Бодненко, І. Войтовича, П. Грицюка, Д. Корчевського, І. Медзєбровського, Т. Морозової, С. Попершняка, З. Сейдаметової, С. Семерікова, О. Спіріна, А. Стрюка, Г.Ткачук та багатьох інших дослідників, проте проблема переосмислення стану професійної підготовки фахівців у галузі ІТ залишається актуальною. Головною метою сучасної освітньої діяльності є створення сприятливих умов для соціалізації майбутнього ІТ-фахівця та сприяння всебічному розвитку його особистості.

Впровадження ідей конструктивізму та коннективізму в освітньому процесі передбачає переосмислення практично-технічної підготовки майбутніх ІТ-фахівців, створення нового освітнього середовища на базі систем управління навчанням (LMS), проектування індивідуальної траєкторії студента в залежності від його потреб та знань, побудову взаємодії суб'єктів навчальної діяльності як в формальних, так і неформальних освітніх контактах [1]. Так, ідеалом сучасних

концепцій в педагогіці є суб'єкт освіти – особистість, здібна, вільна, активна, ініціативна, розвинена, впевнена в собі і у власній правоті, здатна орієнтуватися у всьому різноманітті суперечностей сучасного світу та володіти стратегіями творчої діяльності та професійною інтуїцією [1. С.164-165].

Створення методичної системи навчання, тобто визначення цілі, змісту, форми і засобу навчання потребує розробки моделі випускника ЗВО. Цілі освіти визначаються соціальним замовленням – готувати на певному етапі розвитку суспільства необхідну кількість фахівців. Стан і темпи розвитку галузей суспільно корисної діяльності зумовлюють вимоги до сукупності знань з інформатики та якості підготовки ІТ-фахівців [2]. Розглядаючи структуру професійної готовності, як цілісне явище, в роботі [3], наводиться теоретичне обґрунтування змісту і сутності поняття «готовність до професійної діяльності майбутнього фахівця з інформаційних технологій», яка формується під час вивчення технічних дисциплін базового курсу підготовки. Отже, аналіз наведених джерел показав, що спроможність працювати в умовах ринкової економіки, потребує вирішення низки принципових питань, зокрема: якими якостями повинен володіти випускник вищої школи? що має знати та уміти? У більшості випадків така модель сприймається як еталон, образ, який намагаються реалізувати за час відведеного терміну навчання [4. С. 20].

Мета статті – обґрунтування теоретичних основ моделювання змісту методичної системи технічної підготовки майбутніх ІТ-фахівців.

Результати та їх обговорення. Розглянемо сферу професійної діяльності фахівця з ІТ-галузі. Це є фахівець в області комп'ютерних наук, сучасного програмного забезпечення, автоматизації технологічних процесів, який здатний ефективно використовувати засоби інформатизації та ІТ для вирішення практичних завдань у своїй повсякденній діяльності. Він здатний виконувати наступні функції:

- використовувати математичні моделі та алгоритми складати обчислювальну схему вирішення науково-технічних і технологічних задач шляхом

перекладу алгоритмів вирішення на формалізовану мову комп'ютера;

- визначати інформацію, яка вводиться в комп'ютер, її об'єм, методи контролю за операціями, форму та зміст початкових даних, результатів обчислень;
- розроблювати макети та схеми введення, обробки, зберігання та виведення інформації;
- перевіряти та тестувати програми;
- налаштовувати розроблені ІТ, визначати можливість використання готових програмних продуктів;
- уніфікувати обчислювальні процеси;
- брати участь в проектних роботах по розширенню області застосування обчислювальної техніки;
- підтримувати функціонування комп'ютера та комп'ютерних мереж.

В сучасних науково-педагогічних дослідженнях широко використовували метод моделювання: В. Гриньов, О. Дубасенюк, О. Карпенко, С. Сисоєва, В. Чайка, Л. Ядвіґіш та інші. Аналіз науково-методичної літератури свідчить, що одним із важливих методів педагогічного дослідження є побудова моделей, які описують різні сторони навчально-виховного процесу.

Слід відзначити, що на інформаційну модель фахівця впливають чинники, які модифікують її зовнішній вид. До них віднесемо: аналіз ринку праці, вимоги до кваліфікації (на нормативному рівні), прогноз на подальший розвиток «кваліфікації», можливості освітнього закладу (наявність відповідної технічної бази і педагогічних кадрів), зовнішнє середовище (економічні, соціальні, політичні, культурні, технологічні чинники). Очевидно, що ці чинники формують сукупність знань, умінь, навичок, складають детальний опис усіх інтелектуально-професійних і соціально-психологічних якостей спеціаліста, проектують навчальний модуль. Навчальний модуль містить готовий алгоритм навчального процесу. Основна мета – сформулювати знання, вміння і навички студентів, навчити використовувати їх у практичних ситуаціях [2].

Існують різні трактування *моделі*: система дослідження якої слугує засобом для отримання даних про іншу систему [5], спосіб існування знань [6], системне багатомісне відображення об'єкта оригіналу, що виявляється і розвивається у процесі його створення та практичного використання [7. С.32].

Моделювання – один з етапів пізнавальної діяльності суб'єкта, що поєднує в собі розроблення (вибір) моделі, проведення за її допомогою досліджень, отримання і аналіз результатів, складання рекомендацій про подальшу діяльність суб'єкта та оцінювання якості моделі щодо розв'язуваної задачі з урахуванням конкретних умов. Одним з основних сучасних методів дослідження є *моделювання систем*, яке зазвичай передбачає створення концептуальної моделі об'єкта дослідження, її формалізацію та перетворення у математичну або комп'ютерну з наступною перевіркою адекватності і дослідженням засобами аналітичних або чисельних методів і сучасних комп'ютерних технологій.

Проектування фахової підготовки передбачає можливість встановлення не тільки прямих, але й ефективних зворотних зв'язків, що надає можливість коригувати результати моделювання. Це досягається шляхом введення до процесу навчання різноманітних інтерактивних методів навчання.

Стадія моделювання включає побудову та оптимізацію моделі до реально існуючих ресурсів навчального закладу та оточуючого професійного середовища. Вимоги, які пред'являються до будь-якої моделі: інгерентність, простота та адекватність по відношенню до середовища; суб'єкта, який створює або використовує модель; системи, що проектується. Інгерентність – це достатня міра узгодженості середовища функціонування створюваної моделі та її самої. Достатня повнота, точність та істинність визначають адекватність моделі. Поставлена ціль у відповідності до визначених критеріїв досягається саме адекватністю створюваної моделі. Неможливо зафіксувати в моделі системи все різноманіття реальної ситуації навчання. Запорукою ефективного функціонування моделі є її простота.

На основі моделі спеціальності створюють кваліфікаційні характеристики, які орієнтують вищу школу на формування у майбутніх фахівців цілісної системи професійної діяльності, світоглядної, гуманітарної та загальнокультурної підготовки. За основу методології побудови кваліфікаційних характеристик узяті синтез систем і системно-діяльнісних підходів до формування професійних якостей фахівців того чи іншого профілю.

Практика засвідчує, що моделі можна надати властивості, цілком достатні для вирішення поставлених завдань. В нових ІТ, які ґрунтуються на концепціях без знань, поняття «модель» розширює сферу свого застосування, перетворивши зі сфери пасивних до сфери активних інформаційних ресурсів. Тут алгоритми, які є вже елементами моделей процедурних знань, перетворюються в інваріантні програмні засоби – операційні середовища, які можуть забезпечити постановку і вирішення суб'єктом завдань, описаних мовою моделей певного класу.

Система формування професійної компетентності це один із підвидів складної динамічної системи навчально-пізнавальної діяльності бакалаврів, що включає такі інваріантні елементи:

- мета формування;
- завдання педагогічного процесу;
- теоретичні підходи та педагогічні принципи;
- організаційно-педагогічні умови;
- зміст навчання;
- методи навчання;
- засоби навчання;
- організаційні форми навчання;
- критерії та показники сформованості фахової компетентності;
- рівні навчальних досягнень;
- діагностика та результати навчально-пізнавальної діяльності магістрантів.

Врахування зазначених вище чинників надало можливість спроектувати структурно-функціональну модель формування технічної компетентності майбутніх ІТ-фахівців в умовах магістратури (рис.1). Мо-

дель передбачає внесення змін до усіх складових системи освіти у ЗВО: визначення цілей, змісту навчання, а також пошуку нових технологій навчання та ефективних організаційних форм для реалізації поставлених цілей. Структурно-функціональна модель складається з п'яти блоків: цільового, методологічного, змістового, діяльнісного та діагностико-результативного.

1. *Цільовий блок* – передбачає визначення мети: формування фахової компетентності майбутнього ІТ-фахівця в системі магістратури відповідно до вимог суспільства, що виражаються через нормативно-правову базу та професійні стандарти (раніше регулятором виступали освітньо-кваліфікаційна характеристика та освітньо-професійна програма) та завдань, що забезпечать реалізацію поставленої мети. Нами було сформульовано відповідні завдання:

- визначення стану сформованості фахової компетентності;
- оновлення змісту навчання фахових дисциплін у магістратурі

- відповідно до вимог ринку праці;
- підготовка викладачів ЗВО та створення технічної бази навчання;
- засвоєння знань, умінь і навичок дисциплін з фаху.

2. *Методологічний блок* включає в себе компоненти фахової компетентності, важливі для нашого дослідження, принципи та підходи (компетентнісний, особистісно-діяльнісний, ресурсний), закономірності, правила.

Особистісно-діяльнісний підхід до навчання є традиційним у системі освіти. Даний підхід об'єднує особистісно-орієнтований і діяльнісний підходи. Він був обраний нами у зв'язку з необхідністю визначення особливостей підготовки майбутніх ІТ-фахівців до професійної діяльності та розкриття можливостей підвищення її кваліфікації у системі магістратури. Сучасний рівень ІТ-галузі визначає чіткі вимоги до особистості фахівців, які можуть бути сформовані і виявлені лише у процесі практичної професійно-зорієнтованої діяльності.

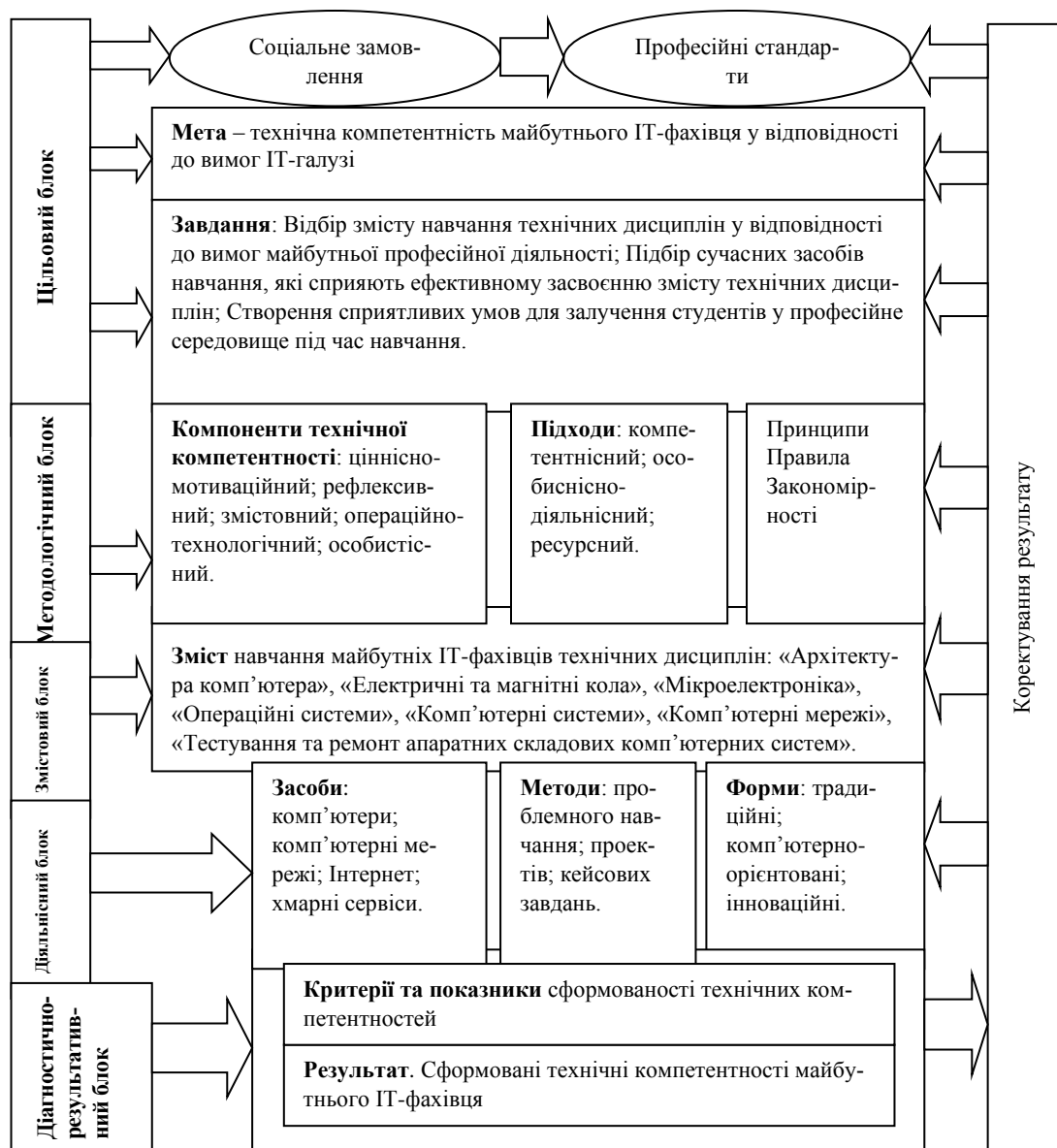


Рис. 1. Структурно-функціональна модель системи навчання технічних дисциплін майбутніх ІТ-фахівців.

Компетентісний підхід у свою чергу розробляли Н. Бібік, В. Ю. Биков, І. Зимня, Н. Морзе, О. Овчарук, Л. Петухова, О. Пометун, І. Родигіна, Г. Селевко, О. Співаковський, А. Хуторський, С. Шишов та інші. О. Пометун визначає «компетентісний підхід» як спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості [4]. Компетентісний підхід в організації навчального процесу в системі магістратури, насамперед, проявляється у формуванні, поглибленні й уточненні знань студентів щодо обраної ними професійної діяльності і набуває особливого значення саме у процесі підготовки майбутніх ІТ-фахівців у зв'язку з швидкою зміною технологій.

Підготовка фахівця у сучасному вищому навчальному закладі у великій мірі залежатиме від зовнішніх та внутрішніх обставин серед яких вирішальне значення мають ресурси які можливо залучити до процесу навчання. До ресурсів відносяться зовнішні (засоби й умови довкілля) і внутрішні, тобто індивідуальні ресурси особистості. Інноваційність навчання передбачає орієнтування професійної педагогічної підготовки на динамічні зміни в навколишньому світі, організацію навчальної та освітньої діяльності, яка ґрунтується на розвитку різноманітних форм професійного мислення, творчих здібностей, високих соціально-адаптаційних можливостей особистості кожного студента – майбутнього фахівця [8. с. 21].

Ресурсний підхід визначає необхідність розроблення послідовної стратегії управління персоналом педагогічних працівників і людськими ресурсами навчального закладу в таких напрямках: від вузької спеціалізації і чітко визначених груп компетенцій, об'єктивації професійної відповідальності – до широких професійних і посадових форматів; від спланованого кар'єрного шляху – до інформованого і гнучкого вибору траєкторії професійного розвитку кожного учасника педагогічного процесу; від відповідальності професорсько-викладацького складу за якість професійної підготовки майбутніх ІТ-фахівців – до відповідальності студентів за власний загальний і професійний розвиток; від контролю за проблемами, з якими стикаються учасники педагогічного процесу, – до створення можливостей для всебічного професійного зростання кожної особистості, попередження виникнення проблемних ситуацій, які негативно впливають на якість професійної підготовки; від закритого розгляду фактора успіху – до відкритого обговорення рівня компетентності працівників, а також – відкритого рейтингу успішності студентів [9. с. 71]. Це свідчить, що набуває актуальності ресурсний підхід при організації навчання майбутніх ІТ-фахівців в умовах магістратури.

Проектування системи навчання у ЗВО передбачає врахування низки послідовних етапів [9]:

1) аналіз проблемної ситуації (збір і систематизація відомостей про недоліки, проблеми і суперечності системи освіти, побудова «системи координат»

проблемної ситуації, визначення вимог до поновлювальної системи освіти);

2) формування архітектури системи освіти;

3) проектування навчальних програм;

4) проектування навчально-методичного забезпечення;

5) проектування навчального процесу, формування його змісту і логіки;

6) проектування блоку контролю за ефективністю функціонування системи освіти.

Кожен з етапів процесу проектування має своє призначення в загальній системі освіти та свої особливості [9].

У нашому дослідженні виходимо з того, що проект – це модельне уявлення, а проектування – засіб реалізації випереджальної функції науки щодо існуючої практики. Моделювання, як методологічний засіб, можна застосовувати за відсутності чи неефективності методів безпосереднього дослідження об'єкту; проектування – за відсутності самого об'єкту дослідження, очевидно, що він повинен спочатку бути спроектований, а лише потім досліджений.

Перспективною може бути побудова комплексу моделей, які описують різні чинники розвитку системи, а також проектування, спрямоване на створення, моделей, з використанням певного досвіду, компонентами якого є конкретні моделі, зокрема комп'ютерні моделі та моделюючі середовища. Отже, розглядаючи організаційні і методичні умови формування системи навчання та визначаючи методологічні передумови моделювання змісту технічної підготовки майбутніх фахівців з ІТ, можна виокремити такі: специфіка професійної підготовки фахівців з ІТ; орієнтація на прогностичні аспекти ІТ, як комп'ютерної галузі. Ціннісні орієнтації в професійній підготовці майбутніх фахівців з ІТ виступають рушійними силами розвитку його особистості.

Висновки. Таким чином, окреслилася проблема необхідності впровадження змін у контексті існуючих підходів або пошуку нової методологічної основи. За реалізації інтегративної функції педагогіки, що використовує знання інших наукових дисциплін, припускається можливість використання методологічних і теоретичних положень, методик, наукових підходів для вивчення стану сформованості професійної рефлексії фахівців з ІТ, але з певними обмеженнями й додатковими роз'ясненнями. Фахівець не лише використовує знання, а обирає певний підхід до розв'язання проблемних ситуацій або створює свій, автентичний.

У межах отриманого результату можна намітити перспективу подальшого дослідження у напрямку розширення навчальних курсів на основі розробленої моделі формування фахової компетентності майбутніх ІТ-фахівців в умовах магістратури, а також розширення переліку спеціальностей для яких можуть бути використані окремі компоненти моделі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ткачук Г.В. Практично-технічна підготовка майбутніх учителів інформатики в умовах змішаного навчання: монографія. Умань: Вид-тво, 2018. – 362 с.
2. Рекомендации по преподаванию программной инженерии и информатики в университетах. Пер.с англ. – М.: ИНТУИТ.РУ «Интернет-Университет Информационных Технологий», 2007. – 462 с.
3. Малежик П.М., Зазимко Н.М., Ткачук Г.В. Формування готовності майбутніх ІТ-фахівців до професійної діяльності в процесі технічної підготовки // Science and Education a New Demension / Humanitis and Social Sciences, VI (30), I.: 184, 2018. Dec. P. 56 – 60.
4. Пометун О. компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти /Олена Пометун// Рідна школа. – 2005. – січень. – С.65-69.
5. Захарова І.В., Полішук Н.М. Формування моделі фахівця інформаційної галузі [Електронний ресурс] – Режим доступу: // http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/vchu/N120/N120_p019-024.pdf, с.20.
6. Казиев В.М. Введение в анализ, синтез и моделирование систем: Учебное пособие / В.М.Казиев. – М.: Интернет – Университет Информационных Технологий; БИНОМ. Лаборатория знаний, (Серия «Основы информационных технологий»). – 2006, - 244 с.
7. Гаврилова Т.А., Хорошевский В.Ф. Базы знаний интеллектуальных систем, СПб.: Питер, 2000. – 384 с.
8. Саух П.Ю. Інновації у вищій освіті: проблеми, досвід, перспективи: монографія / П.Ю. Саух та ін. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Я.Франка, 2011. – 443 с.
9. Закон України №928-VIII від 25.12.2015 «Про вищу освіту» //<http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/page2>

REFERENCES

1. Tkachuk G.V. Practical training of future teachers of computer science in mixed learning: monograph. Uman: Kind, 2018. 362 p. (in Ukr.)
2. Recommendations for teaching software engineering and computer science at universities. Per.s English - M.: INTUIT.RU "Internet-University of Information Technologies", 2007. 462 p. (in Rus.)
3. Malezhyk P.M., Zazimko N.M., Tkachuk G.V. Formation of readiness of future IT specialists for professional work in the process of technical training // Science and Education a New Demension / Humanitis and Social Sciences, VI (30), I.: 184, 2018. Dec. P. 56 – 60. (in Ukr.)
4. Pometun O. Competency Approach - The Most Important Reference Point for the Development of Modern Education / Elena Pometun // Ridna Shkola. - 2005 - January. - P. 65-69. (in Ukr.)
5. Zakhharova I.V., Polischuk N.M. Formation of a model of a specialist in the information industry [Electronic resource] – Access mode: http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/vchu/N120/N120_p019-024.pdf, P.20. (in Ukr).
6. Kaziev V.M. Introduction to the Analysis, Synthesis and Modeling of Systems: Tutorial / VMKaziev. - Moscow: Internet - University of Information Technologies; BINOM Laboratory of Knowledge, (Series "Fundamentals of Information Technology"). - 2006, 244 p. (in Rus.)
7. Gavrilova T.A., Khoroshevsky V.F. Bases of Knowledge of Intelligent Systems, St. Petersburg.: Peter, 2000. - 384 p. (in Rus.)
8. Sauk P. Yu. Innovation in higher education: problems, experience, perspectives: monograph / P.Yu. Sauk and others. - Zhytomyr: View at ZHDU them. And, I, Franko, 2011. 443 p. (in Ukr.)
9. Law of Ukraine No928-VIII of 25.12.2015 "On Higher Education" [Electronic resource] – Access mode: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/page2>

Design of the model of technical complex professional preparation for future IT professionals**P. M. Malezhyk**

The need for IT professionals who can effectively and efficiently apply their professional knowledge in today's labor market requires the search for ways to modify existing approaches or to find a new methodological basis for their training. The article analyzes the organizational and methodical conditions for the formation of the system of training of technical disciplines of future IT-specialists. A substantiation of the system of training that takes into account the practical requirements of the information society and the needs of the law enforcement organization for the organization of the educational process is conducted. The model of technical training of IT-specialists was designed. The need to introduce changes in the context of existing approaches or to find a new methodological basis is indicated.

Keywords: *information technologies, system of training, technical preparation, modeling, competence, specialists.*

Дослідницькі вміння у структурі професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи

Л. І. Мельниченко

ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»,
Переяслав-Хмельницький, Київська область, Україна
Corresponding author. E-mail: lyu.mel19@gmail.com

Paper received 09.07.19; Accepted for publication 24.08.19.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2019-202VII82-08>

Анотація. У статті розглядаються дослідницькі вміння майбутніх учителів початкової школи як важлива складова їхньої професійної компетентності. Розкрито сутність дослідницьких умінь студентів спеціальності «Початкова освіта», визначено їх структурні компоненти (мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, комунікативний, рефлексивний) та функції (інформаційна, пізнавальна, діагностична, трансформаційна, технологічна). Обґрунтовано значення дослідницьких умінь у професійній діяльності майбутніх учителів початкових класів.

Ключові слова: компетентність, професійна компетентність, вміння, дослідницькі вміння, майбутні вчителі початкової школи.

Вступ. Однією зі складових професійної діяльності майбутніх учителів початкової школи є дослідницька, здійснення якої потребує володіння відповідними вміннями. Затвердження Професійного стандарту «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти» [8] та оновлення Державного стандарту початкової освіти [3] зумовлює визначення сутності та значення дослідницьких умінь у структурі професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Професійну компетентність майбутніх учителів початкової школи вивчала Н. В. Ігнатенко [6], дослідницьку – Т. І. Ваколя [1] та А. Дж. Сиздикбаєва [10]. Дослідницькі вміння студентів спеціальності «Початкова освіта» розглядала К. І. Степанюк [9]. К. Котарі [11] розкрив сутність досліджень.

Метою статті є вивчення дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи як складової їхньої професійної компетентності.

Методи дослідження: аналіз і синтез, узагальнення.

Результати та їх обговорення. Одним із основних завдань вищої освіти є формування професійної компетентності майбутнього фахівця, що забезпечує його конкурентоспроможність та здатність до ефективної організації і ведення професійної діяльності.

У Законі України «Про освіту» поняття «компетентність» роз'яснюється як «динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність» [5].

В енциклопедичній статті Лозовецька В. Т. розглядає компетентність фахівця в сукупності професійних знань, умінь, навичок, досвіду, здібностей, що, за її твердженням, «забезпечують самостійність у здійсненні професійної діяльності» [4, с. 722].

Ігнатенко Н. В. у професійній компетентності майбутніх учителів початкової школи, крім знань, умінь, навичок, досвіду, визначає ставлення та якості, що у своїй єдності, за словами науковця, «забезпечують результативність педагогічної дії» [6, с. 18].

Як складову професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи Ваколя Т. І. називає дослідницьку компетентність, що охоплює мотиваційний, професійно-діяльнісний і функціонально-рефлексивний компоненти та є, згідно тверджень дослідниці, «складним багатоаспектним утворенням» [1, с. 7]. Сиздикбаєва А. Дж. визначає дослідницьку компетентність майбутніх учителів початкової школи у сукупності ціннісного, мотиваційного, теоретико-методологічного, рефлексивного та технологічного компонентів, останній із яких містить дослідницькі вміння, що в пізнавальному процесі, за словами вченої, «сприяють розвитку самостійності» [10, с. 35].

Дослідницькі вміння майбутніх учителів початкової школи Степанюк К. І. розглядає як вид професійних умінь та єдність розумових і практичних дій, що, за словами науковця, «ґрунтуються на знаннях основ дослідницької діяльності, досвіду її організації» [9, с. 6].

У «Педагогічному словнику» зазначається, що вміння – це «набута знанням чи досвідом здатність робити що-небудь» [7, с. 94]. Лексичне значення слова «дослідницький» вказує на зв'язок аналізованих умінь, у першу чергу, із науковим дослідженням: «1. Прикм. до дослідник. // Пов'язаний з науковим дослідженням. 2. Признач. для ведення дослідів» [2, с. 321].

Вимоги до володіння майбутніми вчителями початкової школи дослідницькими вміннями та сфери їхніх досліджень окреслено нормативними документами, зокрема Професійним та Державним стандартами.

Однією з трудових функцій, визначеною Професійним стандартом «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», є «проведення педагогічних досліджень», що передбачає, окрім знань, володіння системою умінь і навичок, наприклад, «досліджувати педагогічну практику з питань розв'язання певної проблеми», «формулювати мету, завдання та інші аспекти дослідження», «знаходити потрібну інформацію» [8, с. 30] тощо.

Коло педагогічних досліджень майбутніх учителів початкових класів включає різні проблеми виховання, навчання та розвитку молодших школярів й організації освітнього процесу в початковій школі. У контекст-

ті сучасної реформи освіти актуальними напрямами досліджень є вивчення процесу формування ключових компетентностей учнів, виховання цінностей, забезпечення взаємодії «вчитель – учень – батьки» на засадах педагогіки партнерства тощо.

Державний стандарт початкової освіти вимагає від майбутніх учителів володіння вміннями проводити природничі, мовні та математичні дослідження, зокрема під час викладання таких змістових ліній:

- «Відкриття світу природи, набуття досвіду її дослідження, пошуку відповідей на запитання, спостереження за навколишнім світом, експериментування та створення навчальних моделей, вияв допитливості та отримання радості від пізнання природи» (природничо освітня галузь);

- «Дослідження індивідуального мовлення, використання мови для власної мовної творчості, спостереження за мовними явищами, їх аналіз» (мовно-літературна освітня галузь);

- «Дослідження ситуації і виокремлення проблем, які можна розв'язувати із застосуванням математичних методів» (математична освітня галузь) [3].

Отже, дослідницькі вміння майбутніх учителів початкових класів є одним із видів їхніх професійних умінь та компонентом їхньої дослідницької компетентності, що, в свою чергу, входять до складу професійної компетентності (рис. 1). Їх можна розглядати як вміння, що забезпечують організацію та проведення наукових досліджень в галузі початкової освіти з дидактичною (навчання учнів) та пізнавальною (вивчення різних аспектів педагогічної діяльності) метою.

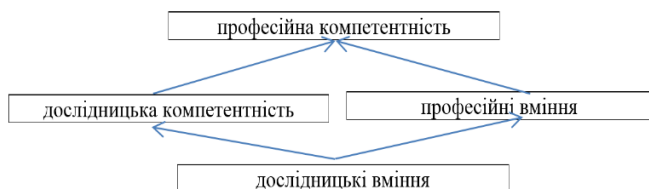


Рис. 1. Дослідницькі вміння як складова професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи

Педагогічні, природничі, мовні та математичні дослідження є різновидом наукового дослідження, що трактується як «тривалий процес суворої аргументації, яка забезпечується динамічною взаємодією між методами, теоріями та висновками» [12, р. 2]. К. Котарі розглядає у дослідженні мету, мотивацію, підходи, методи, критерії, етапи й описує його як «системний спосіб, що полягає у визначенні проблеми, формулюванні гіпотези, накопиченні фактів та даних, аналізі інформації та виробленні достовірних висновків або у формі вирішення проблеми, що цікавить, або у деяких узагальненнях для теоретичних положень» [11, р. 1 – 2].

Відтак організація та проведення майбутніми вчителями початкової школи будь-якого наукового дослідження вимагає від них умінь визначати його мету, завдання, гіпотезу, поетапно будувати хід його прове-

дення, застосовувати різноманітні методи, прийоми та засоби, досягати очікуваних результатів, інтерпретувати та презентувати їх. Такі вміння тісно пов'язані зі знаннями методології, логіки та інших аспектів процесу дослідження, а також з мотивацією до проведення досліджень.

На основі проаналізованих наукових розвідок та вимог нормативних документів у структурі дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи можна розглядати мотиваційний (потреба в оволодінні дослідницькими вміннями для майбутньої професійної діяльності, інтерес до проведення досліджень), когнітивний (знання процесу дослідження, вміння аналізувати, синтезувати, порівнювати, класифікувати, узагальнювати інформацію, формулювати ідеї), діяльнісний (дії, що передбачають досягнення запланованої мети та реалізацію етапів дослідження, застосування методів і засобів дослідження), комунікативний (уміння усно та письмово презентувати результати дослідження в різних жанрах наукового стилю) та рефлексивний компоненти (вміння аналізувати перебіг процесу дослідження й отримані результати).

Дослідницькі вміння у складі професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи забезпечують виконання таких функцій:

- інформаційну (отримання нових знань, необхідних у професійній діяльності);
- пізнавальну (вивчення нових явищ чи об'єктів, їхніх особливостей);
- діагностичну (визначення рівня розвитку явища чи процесу);
- трансформаційну (вдосконалення освітнього процесу шляхом експерименту);
- технологічну (демонстрація досліджень під час викладання мовно-літературної, природничої та математичної освітньої галузі).

Отже, дослідницькі вміння відіграють важливу роль у діяльності майбутніх учителів початкової школи, що полягає у забезпеченні розв'язання професійних проблем, пошуку шляхів удосконалення та модернізації освітнього процесу початкової школи, збагаченні педагогічної теорії та практики інноваційними ідеями.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, у структурі професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи важливе місце займають дослідницькі вміння, пов'язані з організацією та проведенням наукових досліджень в галузі початкової освіти, що визначено Професійним і Державним стандартами. У своєму складі вони охоплюють мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, комунікативний і рефлексивний компоненти й забезпечують виконання інформаційної, пізнавальної, діагностичної, трансформаційної та технологічної функцій.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробці інструментарію для формування дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ваколя Т. І. Формування дослідницької компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі професійної підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Херсон, 2014. 20 с.

2. Великий тлумачний словник сучасної української мови. За ред. В. Т. Бусел. Київ, Ірпінь : ВТФ «Перун». 2009. 1736 с.
3. Державний стандарт початкової освіти. Затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. №87. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-p>
4. Енциклопедія освіти. За ред. В. Г. Кременя. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
5. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 №2145-VIII із змінами та доповненнями. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
6. Ігнатенко Н. В. Компетентнісний підхід у підготовці вчителя школи першого ступеня. Школа першого ступеня : збірник наукових праць Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди. Тернопіль : Видавництво Астон, 2006. Вип. 17 – 18. С. 17 – 25.
7. Педагогічний словник. За ред. М. Д. Ярмаченка. Київ : Педагогічна думка, 2001. 516 с.
8. Професійний стандарт «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти»: Наказ Міністерства соціальної політики України №1143 від 10.08.2018р. 45 с. URL: <https://www.msp.gov.ua/files/News/20180815/20180815.pdf>
9. Степанюк К. І. Формування дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи у процесі проектної діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Бердянськ, 2013. 20 с.
10. Сыздыкбаєва А. Дж. Формирование исследовательской компетентности будущего учителя начальных классов : дисс. ... доктора философии : 6D010200 «Педагогика и методика начального обучения». Республика Казахстан, Алматы, 2016. 201 с. URL: <http://kaznpu.kz/docs/doc1/doc/asas1212.pdf>
11. Kothari C. R. Research methodology: methods and techniques. 2nd ed. New Delhi: New age international publisher. 2004. 401 p. URL: <http://www.modares.ac.ir/uploads/Agr.Oth.Lib.17.pdf>
12. National Research Council. (2002). Scientific research in education. Committee on Scientific Principles for Education Research. Shavelson, R.J., and Towne, L., Editors. Center for Education. Division of Behavioral and Social Sciences and Education. Washington, DC: National Academy Press. 188 p. https://www.researchgate.net/publication/44833999_Scientific_Research_in_Education

REFERENCES

1. Vakolya, T. I. (2014). Formuvannya doslidnytskoi kompetentnosti maibutnix uchyteliv pochatkovykh klasiv u protsesi profesiinoi pidhotovky [Formation of research competence of future teachers of primary school in the process of professional training] : Extended abstract of candidate's thesis : spets.13.00.04 «Teoriia i metodyka profesiinoi osvity». Kher-son, Ukraine (ukr).
2. Busel, V. T. (Ed.). (2009). Velykyi tлумачnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy [Great explanatory dictionary of modern Ukrainian language]. Kyiv, Irpin, Ukraine : VTF «Perun» (ukr).
3. Derzhavnyi standart pochatkovoї osvity [State standard of elementary education]. Zatverdzheno Postanovoiu Kabinetu Ministriv Ukrainy № 87 vid 21 liutoho 2018 r. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-p> (ukr).
4. Kremen, V. G. (Ed.). (2008). Entsyklopediia osvity [Encyclopedia of education]. Kyiv, Ukraine : Yurinkom Inter (ukr).
5. Zakon Ukrainy «Pro osvitu» [Law of Ukraine «On Education»] vid 05.09.2017 № 2145-VIII iz zminamy ta dopovnenniamy. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (ukr).
6. Ihnatenko, N. V. (2006). Kompetentnisnyi pidkhid u pidgotovtsi vchytelya shkoly pershoho stupenia [Competency approach in preparation of the teacher of the school of the first degree]. School of the first degree: a collection of scientific works of Gregorii Skovoroda Pereiaslav-Khmelnytskyi State Pedagogical University. Ternopil, Ukraine : Vydavnytstvo Aston, 17 – 18, 17 – 25 (ukr).
7. Yarmachenko, M. D. (Ed.). (2001). Pedahohichnyi slovnyk [Pedagogical dictionary]. Kyiv, Ukraine : Pedahohichna dumka (ukr).
8. Profesiyni standart «Vchytel pochatkovykh klasiv zakladu zahalnoi serednoi osvity» [Professional Standard «Teacher of Primary School of General Secondary Education»] : Order of the Ministry of Social Policy of Ukraine № 1143 vid 10.08.2018 r. Retrieved from <https://www.msp.gov.ua/files/News/20180815/20180815.pdf> (ukr).
9. Stepaniuk, K. I. (2013). Formuvannya doslidnytskykh umin maibutnix uchyteliv pochatkovoї shkoly u protsesi proektnoi diialnosti [Formation of research skills of future teachers of primary school in the process of project activity] : Extended abstract of candidate's thesis : spets. 13.00.04 «Teoriia i metodyka profesiinoi osvity». Berdiansk, Ukraine (ukr).
10. Syzdykbayeva, A. Dzh. (2016). Formirovaniye issledovatel'skoy kompetentnosti budushchego uchitelya nachalnykh klassov [Formation of research competence of the future teacher of primary school]: Candidates thesis : 6D010200 «Pedagogika i metodika nachalnogo obucheniya». Almaty, Respublika Kazakhstan Retrieved from <http://kaznpu.kz/docs/doc1/doc/asas1212.pdf> (rus).

Research skills in the structure of professional competence of future teachers of the primary school

L. Melnychenko

Abstract. The article is devoted to the study of the research skills of future teachers of primary school as an important component of their professional competence. The essence of research skills of students of the specialty «Primary education» is revealed, their structural components (motivational, cognitive, activity, communicative, reflexive) and functions (information, cognitive, diagnostic, transformative, technological) are determined. The importance of research skills in the professional activity of future teachers of primary school is substantiated.

Keywords: competence, professional competence, skills, research skills, future teachers of primary school.

Аналіз підходів до визначення структурних компонентів професійної компетентності викладача перекладу

Т. Д. Пасічник

Київський національний лінгвістичний університет
Corresponding author. E-mail: tpasechnik76@gmail.com

Paper received 01.06.19; Accepted for publication 18.06.19.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2019-202VII82-09>

Анотація. У статті описано вимоги до викладача перекладу. Проаналізовано основні підходи до визначення професійної компетентності викладача перекладу. У межах даного дослідження це поняття трактується як інтегративна якість фахівця, яка формується у процесі його навчально-пізнавальної діяльності, є динамічним поєднанням когнітивного-діяльнісного та особистісно-рефлексивного компонентів та проявляється у готовності і здатності до виконання своїх педагогічних функцій та самовдосконалення впродовж життя. Когнітивно-діяльнісний компонент включає міжкультурну, перекладацьку, методичну, дослідницьку, психолого-педагогічну та фахово-соціальну субкомпетентності. До особистісно-рефлексивний компоненту відносимо фахову особистісну субкомпетентність.

Ключові слова: викладач перекладу, вимоги до викладача перекладу, професійна компетентність викладача перекладу, структура професійної компетентності викладача перекладу, фахові субкомпетентності.

Вступ. Входження України до європейського освітнього простору та впровадження інноваційних процесів у практику вищої школи зумовлює необхідність підвищення якості професійної підготовки майбутніх перекладачів. Це можливо за умови її здійснення кваліфікованими фахівцями з викладання усного і письмового перекладу. Проблема підготовки викладача перекладу частково розглядалася низкою дослідників, серед яких В.Н. Комісаров, І.С. Алексеєва, О.Г. Тарєва, Д. Гуадес, Д. Кіралі, П. Ньюмарк, Д. Келлі, Р. Белл та інші, але досі залишаються не розробленими багато питань, зокрема структура і зміст професійної компетентності викладача усного перекладу. Тому, метою цієї статті є аналіз підходів до визначення структурних компонентів професійної компетентності викладача усного перекладу.

Матеріали та методи дослідження. Для досягнення визначеної мети використано методи критичного аналізу, синтезу та узагальнення теоретичних положень досліджень проблем професійної компетентності викладача перекладу.

Результати та їх обговорення. Безумовно, що у процесі навчання перекладу компетентність викладача є вирішальною у досягненні цілей навчання. Для того, щоб визначити компоненти структури професійної компетентності викладача перекладу, необхідно враховувати як вимоги суспільства, що висуваються до перекладача як посередника міжкультурного спілкування, так і загальні вимоги до професійної компетентності викладача закладу вищої освіти (ЗВО), зокрема викладача перекладу. Метою професійної підготовки у ЗВО є набуття майбутніми викладачами досвіду педагогічної діяльності, оволодіння новими технологіями навчання, методами формування навичок самостійної роботи, формування здатності застосовувати засвоєні знання та сформовані вміння в особливих умовах, вміння швидко орієнтуватися у ситуаціях безпосередньої професійної діяльності [5, с. 292]. Професійна підготовка майбутніх викладачів філологічних дисциплін – це цілеспрямований, динамічний, інноваційний процес, адаптований до реальних умов ЗВО, що визначається його конкуренто-

спроможністю на ринку освітніх послуг [5, с. 166]. Вивчення наукових доробок щодо проблеми професійно-педагогічної компетентності, дозволяє дійти висновку, що вона визначається як професійними знаннями, вміннями та навичками, так і професійно значущими особистими якостями викладача, мотивами його діяльності, ціннісними орієнтаціями, культурою, здатністю до саморозвитку, рефлексії тощо. У контексті нашого дослідження під професійною компетентністю викладача ЗВО ми розуміємо інтегративну якість фахівця, яка формується у процесі його навчально-пізнавальної діяльності, є динамічним поєднанням когнітивного-діяльнісного та особистісно-рефлексивного компонентів та проявляється у готовності і здатності фахівця до успішної реалізації його педагогічної діяльності.

Маючи за мету проаналізувати основні наукові підходи до визначення структури та змісту професійної компетентності викладача перекладу, нашої уваги заслуговує розроблена у Великій Британії “Національна структура професійних стандартів викладання та підтримки навчання у вищій освіті” (UKPSF). У цьому документі визначено сфери діяльності, базові знання та професійні цінності викладача вищого закладу освіти. До сфер діяльності укладачі UKPSF відносять такі: планування навчальної діяльності та укладання програм; викладання та підтримка навчання студентів; оцінювання та надання зворотного зв'язку; створення ефективної навчальної атмосфери; інтеграція наукової роботи та професійної діяльності з викладанням та підтримуючим навчанням; оцінювання власної діяльності та безперервного професійного розвитку. До базових знань включено знання та розуміння навчального предмету, методів викладання, навчальних технологій, процесу вивчення предмету студентами, методів оцінювання ефективності викладання, способів забезпечення та підвищення якості викладання. До переліку професійних цінностей викладача вищого закладу освіти відповідно до UKPSF віднесено повагу до студентів, бажання займатися науковими дослідженнями та впроваджувати їх у процес навчання, прихильність до створення навчальних спільнот, до безперервної професійної самоосвіти

тощо [8]. Д. Келлі співвіднесла “Національну структуру професійних стандартів викладання” (UKPSF) та власну модель компетентності викладача з метою розробки моделі компетентності викладача перекладу. Науковець вважає, що компетентність викладача ЗВО складається з таких субкомпетентностей: організаційної, інструментальної, міжособистісної та контекстуальної, або професійної [8]. Д. Келлі пропонує перелік компетентностей викладача перекладу відповідно до таких критеріїв: 1) сфери діяльності, 2) базові знання та 3) професійні цінності. Викладач перекладу згідно з цією класифікацією повинен уміти укладати навчальні програми та викладати за ними, знати та використовувати у викладанні різноманітні навчальні ресурси, уміти чітко та зрозуміло пояснювати матеріал, стимулювати дискусію, рефлексивне мислення у студентів, зацікавлювати та мотивувати їх, вміти розробляти та застосовувати оцінювальні види активності, уміти співпрацювати зі студентами, бути для них наставником, вміти працювати у команді, мати професійну перекладацьку практику, знати теорію перекладу, знати особливості професії викладача [8]. На наш погляд, цей перелік компетентностей викладача перекладу, запропонований Д. Келлі, має узагальнений характер та потребує подальшої конкретизації та систематизації.

Найбільш повний перелік вимог до кваліфікованого фахівця з викладання перекладу наводить В.Н. Комісаров, наголошуючи при цьому на відсутності науково обґрунтованих програм підготовки таких викладачів. По-перше, викладач перекладу повинен бути досвідченим перекладачем зі сформованою перекладацькою компетентністю, який добре обізнаний з труднощами, можливостями та умовами роботи перекладача [2, с. 340]. По-друге, викладач перекладу має досконало володіти як іноземними мовами, так і рідною. По-третє, у викладача перекладу повинна бути сформована комунікативна компетентність на високому рівні. Крім того, такий фахівець має постійно поповнювати свої знання зі спеціальних областей, необхідні йому для розуміння та перекладу текстів. Він повинен уміти передавати студентам свій досвід отримання знань шляхом використання різних інформаційних джерел, пояснювати, демонструвати, доводити студентам, що і як потрібно робити для досягнення бажаних результатів, вчити майбутніх перекладачів приймати самостійно перекладацькі рішення. Іншою важливою вимогою є дослідницькі вміння викладача перекладу. Найкращого результату у роботі досягають ті викладачі, які займаються науковими дослідженнями проблем, пов'язаних з перекладацькою практикою та ті, які слідкують за результатами наукових розвідок інших вчених. Крім того, викладач перекладу повинен уміти добирати навчальні матеріали, оцінювати якість виконаного перекладу тощо. Не менш важливими є особистісні характеристики викладача перекладу, а саме тактовність, уміння спокійно сприймати інші варіанти перекладу та надавати студентам свободу вибору. Важливою вимогою є також сформованість у фахівця з викладання перекладу загальнопедагогічних вмінь, а саме умінь вести заняття у нормальному навчальному темпі, забезпечувати активність усіх студентів, підтримувати робо-

чу дисципліну в аудиторії, враховувати індивідуальні особливості кожного студента тощо. Необхідно зауважити, що В.Н. Комісаров не пропонує структуру професійної компетентності викладача перекладу, лише описує вимоги, яким має відповідати викладач перекладу. Аналіз цих вимог дозволив нам їх систематизувати та виділити компетентності, яким має володіти професійний викладач перекладу відповідно до запропонованої автором концепції. Отже, професійна компетентність викладача перекладу має включати такі компетентності: 1) перекладацьку, 2) мовну (білінгвальну), 3) комунікативну, 4) міжкультурну, 5) дослідницьку, 6) психолого-педагогічну та 7) методичну.

І.С. Алексеева, як і В.Н. Комісаров, впевнена, що ефективно викладати переклад можуть лише професійні перекладачі, яким необхідно розробити для себе як стратегічні, так і тактичні способи навчання різних цільових груп [1]. Дослідниця вважає, що викладач перекладу повинен 1) бути перекладачем; 2) мати перекладацький досвід; 3) вивчати вже розроблені методики навчання перекладу; 4) виробити свою власну методику; 5) відвідувати заняття своїх колег; 6) брати участь у навчальних конференціях, методичних зборах; 7) уміти оцінювати роботу студентів; 8) постійно підвищувати свою професійну кваліфікацію [1]. Дослідниця вважає, що професійний перекладач з досвідом перекладацької діяльності у процесі викладацької практики набуде педагогічних вмінь, які буде розвивати та удосконалювати. На наш погляд, лише професійного перекладацького досвіду недостатньо для того, щоб стати викладачем перекладу. Ми погоджуємося з позицією Д. Келлі, яка полягає в тому, що викладач перекладу повинен мати педагогічну освіту [8]. На нашу думку, для того, щоб викладати будь-яку дисципліну потрібно бути як кваліфікованим педагогом, так і фахівцем з предмету, що викладається. Хоча, насправді, дуже часто у ЗВО дипломовані перекладачі або ж викладачі іноземних мов викладають переклад. Ситуація з браком кваліфікованих викладачів перекладу зумовлена, на наш погляд, відсутністю науково обґрунтованих програм підготовки викладачів перекладу у закладах вищої освіти, що призводить відповідно до відсутності або низького рівня підготовки таких фахівців.

Л.А. Черняховская поділяє думку В.Н. Комісарова та І.С. Алексеевої, що фахівцями з викладання перекладу можуть стати досвідчені перекладачі, але їм, на думку дослідниці, необхідно прослухати курси з методики навчання різних видів перекладу. Вона також наголошує на тому, що не лише кваліфіковані перекладачі можуть викладати переклад, але і дипломовані викладачі іноземних мов, які прослухали курси з перекладознавства [4]. Ця ідея також частково знаходить відображення у поглядах Д. Кіралі та Д. Гуадеса. Але Кіралі додає, що викладач іноземних мов без перекладацького досвіду не зможе сформувати у студентів професійні вміння перекладача. [9]. Д. Гуадес підтримує цю думку та вважає, що слухачам курсу з методики викладання перекладу необхідно пропрацювати місяць у агенції перекладу штатним перекладачем та місяць позаштатним. Такий досвід дозволить

ім визначитися з підходами до навчання усного й письмового перекладу [7].

Вимоги до викладача перекладу та поняття його професійної компетентності описує О.Г. Тарєва у своїх дослідженнях. На її думку викладач перекладу повинен 1) мати досвід перекладу, розуміти сутність перекладацької діяльності, умови та проблеми роботи перекладача, 2) мати сформовану професійну перекладацьку компетентність, 3) знати іноземну і рідну мови, 4) бути обізнаним з соціокультурними особливостями мов, 5) вміти привертати увагу студентів до семантичних, концептуальних, термінологічних та конотативних аспектів мовних одиниць, пояснювати мовні особливості, методи перекладу тощо, 6) володіти знаннями про стратегії навчання, підходи до організації навчального процесу, новітні напрямки у сфері навчання, 7) постійно удосконалювати свою компетентність, займаючись дослідженнями у галузі теорії і практики перекладу, мовознавства, педагогіки і психології. [10]. На наш погляд, автор не повністю розкриває сутність професійної компетентності викладача перекладу, оскільки не розглядає цілі та функції професійно-педагогічної діяльності викладача перекладу.

Структура професійної компетентності викладача перекладу представлена у роботах Т. Крюкової, яка слідом за В.Н. Комісаровим вважає що ця компетентність повинна відповідати цілій низці вимог, включати всі компоненти перекладацької компетентності та перевершувати її за обсягом знань та вмінь [3]. До компонентів професійної компетентності викладача перекладу вчена відносить загально-педагогічну (психолого-педагогічну й методичну), предметну, лінгвокраїнознавчу, філологічну, творчу й дослідницьку компетентності, а також професійно-значущі якості особистості. Автор пропонує навчати майбутніх викладачів перекладу у рамках курсу «Лінгвістика та міжкультурна комунікація», однак ми не можемо погодитися з тим, що педагогічні аспекти такого навчання виступають у розробленій автором методиці лише як додаткова частина основної програми [3].

Орієнтовний перелік компетентностей, якими повинен володіти викладач усного і письмового перекладу запропоновано експертною групою проекту «Європейський магістр з перекладу». До них віднесено галузеву, міжособистісну, організаційну, інструктивну компетентності, а також компетентність оцінювання [6]. Галузева компетентність включає здатність виконувати будь-яке завдання, доручене студентам, відповідно до стандартів якості, встановлених у професійній практиці; знання професійної галузі; здатність використовувати процедури та інструменти, що застосовуються при здійсненні професійного перекладу; знання існуючих стандартів та умов; здатність критично аналізувати ці стандарти та умови тощо. Міжособистісна компетентність включає здатність дотримуватися та критично оцінювати кодекс професійної етики перекладачів та викладачів; вміння створювати оптимальне навчальне середовище для студентів; здатність приймати рішення та обґрунтовувати їх; вміння навчати студентів приймати рішення та обґрунтовувати їх тощо. Організаційна компетентність

включає розуміння потреб студентів та їхніх очікувань від навчання в цілому; вміння створювати навчальні плани; вміння досягати прогресу, запланованого у програмі; вміння створювати навчальні програми з урахуванням особливостей професії та суспільних вимог до неї тощо. Інструктивна компетентність включає вміння ставити завдання, які потрібно виконати відповідно до кожного курсу; вміння складати плани занять; вміння укладати курс та матеріали навчальних модулів; вміння мотивувати студентів та пояснювати цілі заняття; здатність до рефлексивного мислення та вміння стимулювати його у студентів тощо. Компетентність оцінювання включає здатність визначати методи та критерії оцінювання для кожного завдання; вміння оцінювати початковий рівень знань студентів; вміння оцінювати рівень досягнень студентів; вміння оцінювати навчальний план та заняття, регулярно проводити переоцінку практичної діяльності, знань та компетенцій; вміння адаптувати до результатів оцінювання навчальний план, навчальні програми та заняття та ін. На наш погляд, організаційну, інструктивну та компетентність оцінювання, по суті, можна вважати компонентами методичної компетентності, яка лише ними не вичерпується. Зважаючи не той факт, що зазначений перелік компетентностей є орієнтовним, його можна вдосконалювати та розвивати.

Висновки. Отже, аналіз досліджень свідчить про те, що однаковість щодо структури професійної компетентності викладача перекладу серед науковців немає. Під професійною компетентністю викладача перекладу ми розуміємо інтегративну якість фахівця, яка формується у процесі його навчально-пізнавальної діяльності, є динамічним поєднанням когнітивного-діяльнісного та особистісно-рефлексивного компонентів та проявляється у готовності і здатності до виконання своїх педагогічних функцій та самовдосконалення впродовж життя. Враховуючи результати вищеписаних досліджень до когнітивно-діяльнісного компоненту професійної компетентності викладача перекладу відносимо професійні знання, навички, вміння та здатності, що відповідають таким фаховим субкомпетентностям як міжкультурна, перекладацька, методична, дослідницька, психолого-педагогічна та фахово-соціальна. Особистісно-рефлексивний компонент включає якості, вміння та здатності особистості, що відповідають фаховій особистісній субкомпетентності. Беручи до уваги той факт, що виконання усного й письмового перекладу потребує від перекладача суттєво різних вмінь та навичок, тому і методика їх формування є різною. Відповідно зміст професійної компетентності викладача усного перекладу відрізняються від такого у викладача письмового перекладу. Перспективою подальших розвідок є вирішення проблеми структури та змісту професійної компетентності викладача усного перекладу, а також структури і змісту його методичної компетентності, що дозволить окреслити шляхи підготовки кваліфікованих викладачів цього виду опосередкованої міжкультурної комунікації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексеева И.С.. Тренировка для тренеров или как готовить преподавателей перевода. УТИС-2014. Взято из <https://www.youtube.com/watch?v=i3WXMV6DBTo>
2. Комиссаров В. Н. Современное переводоведение: Учеб. пособие / В.Н. Комиссаров.– М.: Р. Валент, 2011. – 408 с.
3. Крюкова Т. В. Методическая система подготовки студентов по специальности «Преподаватель перевода» в языковом вузе: на материале английского языка: автореферат дис. канд. пед. наук: 13.00.02 / Т.В. Крюкова. – Москва, 2003. –23 с.
4. Черняховская Л. А. Преподаватель перевода – есть такая профессия, нет такой специальности! / Л. А. Черняховская // Мир перевода. – 2008. – Вып. 1 (19). – С. 45-47.
5. Черчата Л. М. Методична компетентність майбутнього вчителя-філолога: аспекти формування / Л. М. Черчата // Витоки педагогічної майстерності. Серія: Педагогічні науки. – 2015. – Вып. 16. – С. 292-299.
6. Gambier, Y., Pokorn, N. K. . The EMT Translator Trainer Profile Competences of the trainer in translation. 2013. Retrieved from http://ec.europa.eu/dgs/translation/programmes/emt/key_documents/translator_trainer_profile_en.pdf
7. Gouadec D. Translation as a profession. – Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing House, 2007. – 396 p.
8. Kelly D. Training the trainers: towards a description of translator trainer competence and training needs analysis. Retrieved from <https://www.erudit.org/fr/revues/ttr/2008-v21-n1-ttr2896/029688ar.pdf>
9. Kiraly D.: A social constructivist approach to translator education; empowerment from theory to practice / D. Kiraly. – Manchester, UK & Northampton MA.: St. Jerome Publishing, 2000. – 207 p.
10. Tareva E.G. Translator and Interpreter (T&I) Educators: Steps of Professional Skills Development / E.G. Tareva // Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences. – 2012. – № 5 . – P. 889-896.

REFERENCES

1. Alekseeva I.S. Training the trainers or how to train translator / interpreter trainers. УТИС-2014. Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=i3WXMV6DBTo>
2. Komysarov, V. N. Modern theory of translation. – Moscow: Valent, 2011. – 408 p.
3. Krukova T.V. The methodological system of teaching pre-service translator trainers (English): Extended abstract of PhD dissertation: 13.00.02. – Moscow, 2003. - 23 p.
4. Cherniahovskaya L.A. Translator trainer – there is such a profession, but no specialty // Mir perevoda. – 2008. – Iss. 1 (19). – P. 45-47.
5. Cherchata L.M. Methodical competence of a future teacher-philologist: aspects of forming // Vytoky pedahogichnoii maisternosti. – 2015. – Iss. 16. – P. 292-299.

The analysis of approaches to determining the structural components of the translator / interpreter trainer's professional competence

T. D. Pasichnyk

Abstract. The requirements for a translator / interpreter trainer have been described in the article. The main approaches to determining a translator / interpreter trainer's professional competence have been analyzed. We consider this competence to be an integrative quality of a trainer, formed during his learning and teaching activity. It is a dynamic combination of two components: 1) cognitive and activity, and 2) personal and reflective. This competence is also readiness and ability of a trainer to work professionally and improve his skills throughout life. The cognitive and activity component consists of intercultural, translating, methodological, research, psycho-pedagogical, professional and social sub-competences. The personal and reflexive component includes a professional and personal sub-competence.

Keywords: a translator / interpreter trainer, a translator / interpreter trainer's professional competence, professional sub-competences, structure of the translator / interpreter trainer's professional competence, requirements for a translator / interpreter trainer.

Система критеріїв оцінювання розвиненості фахової компетентності начальників фізичної підготовки і спорту військових частин збройних сил України у системі післядипломної освіти

Д. В. Погребняк, В. В. Ягупов, Є. В. Малахов

Національний університет оборони України імені Івана Черняхівського, м. Київ, Україна
Corresponding author. E-mail: dimanyou@ukr.net

Paper received 12.07.19; Accepted for publication 29.07.19.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2019-202VII82-10>

Анотація. У статті обґрунтовуються критерії і показники діагностування розвиненості фахової компетентності начальників фізичної підготовки і спорту військових частин (далі – НФПіС) Збройних сил (далі – ЗС) України у системі післядипломної освіти. Вибір відповідних критеріїв і показників здійснено з урахуванням специфіки їх військово-професійної та фахової діяльності, особливостей педагогічного процесу в закладі вищої військової освіти, а також дослідницьких завдань, які поставлені у науковому дослідженні. Зміст ціннісно-мотиваційного критерію складають такі показники як фахові інтереси, мотиви, цінності та фахове ставлення до реалізації посадових компетенцій. Когнітивний критерій визначається такими показниками: розуміння сутності, змісту, цілей і завдань фахової діяльності, володіння системою професійних і фахових знань, обізнаність із методами та способами виконання фахових завдань. Організаційно-діяльнісний критерій містить фахові уміння, методи, способи і досвід самостійного розв'язання фахових завдань як у повсякденній діяльності, так і в екстремальних умовах під час виконання завдань за призначенням. Показниками суб'єктного критерію є фахова свідомість і самосвідомість, самооцінка, рефлексія та саморефлексія, розвинені професійно важливі якості. Ці критерії та їх показники надають можливість у подальшому отримати емпіричні дані щодо прогнозування результатів дослідження та з'ясувати основні аспекти створення авторської технології розвитку фахової компетентності НФПіС у системі післядипломної освіти. Визначено такі рівні її розвиненості: низький, середній і високий. Обґрунтовані критерії та показники дадуть змогу визначити сучасний стан розвиненості їх фахової компетентності і передбачити динаміку її розвитку у системі післядипломної освіти.

Ключові слова: фахова компетентність, критерії, показник, рівні розвиненості, начальник фізичної підготовки і спорту.

Вступ. Аналіз світових тенденцій у галузі професійної освіти засвідчує зростання вимог до професіоналізму всіх фахівців, у тому числі і до військових. Згідно з сучасною освітньою парадигмою, фахівець має бути професійно компетентним, тобто володіти фундаментальними знаннями, фаховими вміннями і навичками діяльності зі свого профілю діяльності, досвідом професійної, фахової та дослідницької діяльності. Особливо важливе це питання для сучасних ЗС України, де існує суттєвий попит на відповідних кваліфікованих фахівців – начальників фізичної підготовки і спорту військових частин, здатних якісно планувати та організувати фізичну підготовку військовослужбовців.

Розв'язання проблеми розвитку їх фахової компетентності у системі післядипломної освіти пов'язане з подоланням суперечностей між: необхідністю підготовки військовослужбовців до виконання завдань за призначенням, особливо в умовах ведення Операції Об'єднаних сил на сході України, та наявністю військових фахівців, здатних здійснити відповідну підготовку; високими вимогами до психолого-педагогічної підготовленості НФПіС і відсутністю спеціально розроблених технологій і методик розвитку їх фахової компетентності у системі післядипломної освіти; необхідністю цілеспрямованого розвитку їх фахової компетентності і недостатньою розробленістю педагогічних умов її розвитку у системі післядипломної освіти. Ці суперечності дозволяють сформулювати проблему, яка полягає у необхідності цілеспрямованого розвитку фахової компетентності НФПіС у системі післядипломної освіти. А для визначення його результативності не менш важливим є визначення критеріїв її оцінювання у них.

Короткий огляд публікацій по темі. Перш ніж розпочинати розв'язання проблеми розвитку фахової

компетентності НФПіС у системі післядипломної освіти, доцільно з'ясувати особливості підготовки відповідної категорії фахівців в арміях таких країн як Великобританія, Франція Німеччина, США, Республіка Польща та Російська Федерація. Слід наголошувати, що в цих країнах, окрім Російської Федерації, існує суттєва відмінність між системами фізичної підготовки військовослужбовців, відповідно і система підготовки фахівців з фізичної підготовки є різною. Так, наприклад система підготовки спеціалістів в ЗС Великобританії здійснюється поетапно та триває від 1 до 2,5 років. Перший етап передбачає підготовку помічників інструкторів фізичної підготовки, другий – стажування на посаді інструктора з фізичної підготовки військової частини або установи.

Головною відмінністю ЗС Німеччини є відсутність штатних фахівців. У зв'язку з цим здійснюється підготовка позаштатних, тобто всі офіцери та унтер-офіцери Бундесверу проходять курс теоретичної, методичної та практичної підготовки з питань спортивної (фізичної) підготовки. Підготовка керівників фізичної підготовки всіх рівнів здійснюється в спортивній школі Бундесверу за спеціальними програмами. Головним завданням школи є підготовка кадрів військових фахівців фізичної підготовки та спорту. Вона займається також підвищенням кваліфікації спортивного керівника, навчанням, вихованням і підготовкою спортсменів високого класу серед військовослужбовців.

Військові спеціалісти з фізичної підготовки і спорту у Франції готуються, головним чином, у спортивній школі ЗС, яка випускає штатних і позаштатних фахівців: начальників фізичної підготовки і спорту, старших інструкторів, інструкторів і помічників інструкторів, а також тренерів з різноманітних видів спорту. Термін

навчання – від 4 тижнів (помічники інструкторів) до 2 років (тренери з фехтування). Крім цього здійснюється підготовка фахівців з гірськолижного спорту, альпінізму, парашутного та кінного спорту.

Характерною особливістю системи фізичної підготовки ЗС США є децентралізація її керівництва та організації. Відповідальність за фізичну підготовку та спортивну роботу в підрозділах покладається на командирів. Для безпосереднього проведення занять з особовим складом у військах призначаються позаштатні інструктори підрозділів, які проводять заняття під контролем командирів. У навчальних центрах і навчальних частинах є штатні інструктори-сержанти, які проводять заняття як з фізичної підготовки, так і зі спеціальних розділів бойової підготовки – рукопашного бою і подолання смуги перешкод тощо.

Суттєвим, а інколи і вирішальним, для України є досвід Війська Польського, в якому багато уваги приділяють фізичному відбору кандидатів на службу у війську [1, 2], фізичної підготовленості військовослужбовців, визначенню критеріїв її оцінювання [3].

Найбільш схожа система підготовки фахівців з фізичної підготовки і спорту, яка нині функціонує в ЗС України, представлена в Російській Федерації, яка передбачає навчання у ВВНЗ і подальшу підготовку відповідних фахівців в системі післядипломної освіти.

Таким чином аналіз основних досліджень і публікацій із досліджуваної проблеми показав, що у більшості випадках науковці розглядають проблемні питання системи базової вищої освіти підготовки фахівців з фізичної культури і спорту та, на жаль, недостатньо дослідженою залишається система підвищення фахової компетентності НФПіС і оцінювання результатів її розвиненості.

Для нашого дослідження суттєвий інтерес представляють наукові праці з проблем безперервної професійної освіти [4, 5], запровадження компетентнісного підходу у професійну освіту [6, 7, 8, 9], теорії та практики навчання фахівців у системі післядипломної освіти [10, 11].

Разом із тим, проведений теоретичний аналіз результатів наукових досліджень свідчить про те, що проблема розвитку фахової компетентності НФПіС, визначення критеріїв і показників діагностування її розвиненості до нині не знайшла достатнього розв'язання. А для оцінювання розвиненості фахової компетентності науковці у своїх дослідженнях пропонують систему якісних і кількісних критеріїв, виходячи з того, що критерії, будучи складними за змістом і структурою, являють собою сукупність певних показників діагностування розвиненості певних утворень, якостей і проявів.

Отже, аналіз та узагальнення педагогічної теорії і практики щодо критеріїв оцінювання розвиненості фахової компетентності НФПіС у системі післядипломної освіти показує практичну відсутність таких наукових досліджень.

Мета статті полягає в обґрунтування системи критеріїв діагностування рівнів розвиненості фахової компетентності НФПіС у системі післядипломної освіти та визначити їх показники.

Виклад основного матеріалу. Оцінювання педагогічного явища чи процесу вважається найскладнішим завданням будь-якого наукового дослідження. Ми по-

годжуємося з думкою С. Гончаренка про те, що важливою вимогою до педагогічного дослідження є його надійність у всіх своїх компонентах, і що “марно чекати надійних результатів, якщо застосовуються неадекватні поставленим завданням методи дослідження, ненадійні засоби збирання і обробки емпіричних даних” [12, с. 22]. Відповідно успішність фахової діяльності будь-якого фахівця значною мірою залежить від його фахової компетентності, а об'єктивне визначення рівнів її розвиненості є надійним орієнтиром для роботи з цією категорією фахівців, що спонукає до чіткого визначення критеріїв і показників, за якими її можна діагностувати та відповідно оцінювати.

Розроблення методики діагностування розвиненості фахової компетентності НФПіС потребує з'ясування базових понять, до яких належать “критерій” і “показник”. Поняття “критерій” походить від грецького (kritērion – засіб судження). Відповідно до академічного тлумачного словника української мови, критерій є підставою для оцінки, визначення або класифікації чогось; мірилом [13, с. 602]. Також у педагогічній теорії під критеріями розуміють ті якості явища, що відображають його суттєві характеристики і саме тому підлягають оцінці. На думку О. Спіріна і Т. Вакалюка, поняття “критерій” характеризується як ознака та властивість [14, с. 279].

У свою чергу О. Резван визначає “критерій” як “окремий узагальнений показник, що характеризує якість явища, його параметри, особливості чи характеристики, ставлення людини до процесу пізнання цього явища” [15, с. 132].

Нас імпонує система міжнародних стандартів ISO, яка визначає критерій як міру відбиття цілісності властивостей об'єкта, що забезпечує його існування; методологічний інструментарій управління якістю освіти; ідеальний зразок, що відображає вищий, досконалий рівень досліджуваного явища; засіб вибору або виміру альтернатив, а показник – це конкретний вимірник критерію, що робить його доступним для спостереження, обліку й фіксування.

Отже, у загальному вигляді критерій – це важлива й визначальна системна ознака, яка характеризує різні якісні аспекти досліджуваного явища, а у нашому випадку – фахової компетентності НФПіС, сприяє з'ясуванню її сутності, допомагає конкретизувати основні вияви та об'єктивно їх оцінювати у певній динаміці. У зв'язку з цим у нашій науковій роботі поняття “критерій” будемо використовувати як мірило, орієнтир та індикатор, на основі якого відбувається діагностування стану розвиненості фахової компетентності НФПіС у системі післядипломної освіти.

До виокремлення та обґрунтування критеріїв висуваємо такі загальні вимоги як системність, змістовність, контекстність, фаховість і комплексність, які в цілому мають відображати основні аспекти функціонування досліджуваного об'єкта – фахової компетентності та процесу – динаміку її розвитку; критерії мусять мати суттєві ознаки предмета, тобто відображати необхідні ознаки та якості фахової компетентності, через свою сутність ці якості та ознаки мають бути стійкими і постійними; за допомогою критеріїв можуть встановлюватися зв'язки між усіма компонентами досліджуваного явища – фахової компетентності НФПіС, що ана-

лізується; критерії розкриваються через низку показників, залежно від прояву яких можна робити висновки про більший чи менший ступінь їх вираженості; критерії мають “продемонструвати” динаміку вимірюваної якості в часі та просторі; кількісні показники мають виступати в єдності з якісними показниками та доповнювати один одного.

Вчені зазначають, що систему критеріїв конкретизують відповідні показники. Так у Великому тлумачному словнику сучасної української мови термін “показник” трактується як: “свідчення, доказ, ознака чого-небудь; наочні дані про результати якоїсь роботи, якогось процесу; дані про досягнення в чому-небудь; дані, які свідчать про кількість чого-небудь” [16, с. 838].

Для визначення критеріїв оцінювання розвиненості фахової компетентності НФПіС у системі післядипломної освіти потрібно проаналізувати відомі у педагогічній теорії і практиці підходи, а також особливості їх професійної діяльності. Деякі вчені подають критерії на високому рівні узагальненості, коли вони наголошують про загальні критерії, що характеризують ефективність діяльності окремого слухача щодо оволодіння військовою спеціальністю: інтелектуальні, фізичні, морально-психологічні й ділові та суб’єктні якості, виконання військово-службових обов’язків, витрати на досягнення цілей освіти.

Вважаємо, що поняття критерій ширше, ніж показник, а отже, можлива ситуація, коли при одному критерії існує ціла система показників. Разом із тим, науковці слушно наголошують, що критерій і показник тісно взаємопов’язані: науково обґрунтований вибір критерію значною мірою зумовлює правильний вибір системи показників і, навпаки, якість показника залежить від того, наскільки він повно й об’єктивно характеризує прийнятий критерій [11].

С. Бунін визначає такі критерії вдосконалення професійної підготовки майбутніх офіцерів внутрішніх військ до виконання службово-бойових завдань: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, вольовий і поведінковий [17], а О. Коба для визначення критеріїв оцінювання сформованості професійної компетентності офіцера взяв за основу її зміст і структуру, врахував службово-бойові функції та основні його завдання за посадовим призначенням, а також сучасні підходи до формування професійної компетентності. У результаті науковцем визначено ціннісний, когнітивний, діяльнісний й особистісний критерії [18].

С. Агеев, досліджуючи підготовку фахівців фізичної культури і спорту у системі підвищення кваліфікації, визначає критерії, що включають професійну мотивацію, професійні знання і вміння, професійні здібності, володіння засобами, формами і методами навчання, вміння оцінювати і використовувати в професійній діяльності досвід [19].

Основний висновок з класифікації цих критеріїв, у них відсутня певна система, немає чіткості, оскільки дослідники не мають чіткої методологічної підвалини, наприклад, системної, діяльнісної, а ми дотримуємося суб’єктно-діяльнісного підходу до їх класифікації. В. Ягупов обґрунтував провідний методологічний підхід до визначення компетентності будь-якого фахівця – суб’єктно-діяльнісний, відповідно до якого він виокремлює ціннісно-мотиваційний, інтелектуальний (когнітивний), діяльнісний (фаховий), індивідуально-психічний (професійно важливі якості) та суб’єктний, які взаємодоповнюють один одного та взаємодіють [20, с. 3–8].

Безумовно, у процесі обґрунтування критеріїв оцінювання рівнів розвиненості фахової компетентності НФПіС слід урахувати їх функціональні обов’язки, зміст і основні напрями діяльності та завдання, які вони вирішують у військових частинах. Насамперед щодо них констатуємо, по-перше, що їх професія належить до групи професій “людина – людина”, головним об’єктом військово-професійної діяльності яких виступає як окрема особа, так і військова частина (підрозділ) у цілому. По-друге, їх фахова компетентність є комплексним психічним утворенням, яке включає ціннісно-мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, фаховий, індивідуально-психічний і суб’єктний компоненти. Ці аспекти визначають їх фахову підготовленість, здатність і готовність вирішувати військово-професійні та фахові завдання у військовій частині.

Загалом аналіз науково-педагогічної літератури щодо проблеми дослідження, урахування структури фахової компетентності НФПіС, що вдосконалюється і розвивається у системі післядипломної освіти, з’ясування особливостей їх фахової діяльності дозволили виокремити основні критерії оцінювання її розвиненості. Окрім того, ми враховували думку експертів щодо мінімальної кількості критеріїв і наявності їх показників, тобто тих якостей, знань, умінь і здатностей, які повинні мати НФПіС. Загалом для її діагностування визначаємо систему відповідних критеріїв (табл. 1).

Таблиця 1. Критерії, показники та методики оцінювання розвиненості фахової компетентності начальників фізичної підготовки і спорту військових частин ЗС України у системі післядипломної освіти

<i>Критерій</i>	<i>Показник</i>	<i>Методика оцінювання</i>	<i>Числові вираження (балів за показник)</i>
Ціннісно-мотиваційний	Фахові цінності	Анкетування, тестування	100
	Фахові мотиви		100
Когнітивний	Військово-професійні знання	Анкетування, тестування	100
	Фахові знання		100
	Дидактичні знання		100
Організаційно-діяльнісний	Праксеологічний	Тестування, виконання квазіпрофесійних і професійних теоретичних завдань	100
	Організаційний		100
	Педагогічний		100
Суб’єктний	Фахова самооцінка	Анкетування, тестування	100
	Рефлексія та саморефлексія		100
	Професійно важливі якості		100

Ціннісно-мотиваційний критерій, зміст якого складають фахові цінності (прагнення реалізувати в фаховій діяльності професійні та особистісні настанови та цінності); ставлення (позитивне ставлення до свого фаху), які визначають фахові інтереси (зацікавленість своїм фахом, сучасними технологіями, методиками та засобами фахової діяльності) та мотивація (усвідомлення своїх потреб у діяльності як суб'єкта фахової діяльності, свідоме виконання функціональних обов'язків, прагнення оволодіти фаховими знаннями, досягти високого рівня фахового зростання, задоволення інтелектуальних, духовних, фахових та особистісних потреб, бажання стати професіоналом у своїй справі) до фахової діяльності.

Когнітивний – характеризує їх когнітивні процеси та досвід у військово-професійному та фаховому розумінні змісту своєї діяльності – аналітичне, просторове, практичне, фахове мислення; практичний інтелект; фахові системні знання, які формують когнітивну підвалину його фахової діяльності. Він виявляється в системності фахових знань, здатності до узагальнення інформації, її аналізу, відтворенні системи понять для вирішення фахових завдань; передбачає інтегрованість військово-професійних і фахових знань; практичній орієнтованості знань, розумінні сфери застосування інформації, здатності накопичувати необхідні фахові знання.

Зміст когнітивного критерію:

військово-професійні знання (знання, які необхідні кожному офіцеру для виконання військово-професійних завдань, управлінням процесом фізичного вдосконалення військовослужбовців);

фахові знання (знання теорії і методики фізичного виховання, теорії та методики підготовки спортсменів; знання анатомії, фізіології, теорії та організації фізичної підготовки військ; володіння поняттєвим апаратом фізичної культури і спорту; знання провідних напрямів фізкультурно-спортивної діяльності, основ фізичної реабілітації і першої медичної допомоги);

дидактичні знання (знання принципів і закономірностей навчання, засобів, методів, форм організації фізичної підготовки, здатність співвідносити дидактичні цілі із засобами і методами фізичної підготовки та виховання, знання основних педагогічних підходів, методик і технологій щодо реалізації своїх посадових компетенцій, уміння реалізовувати їх у своїй фаховій діяльності).

Організаційно-діяльнісний – дозволяє з'ясувати практичну здатність НФПіС успішно застосовувати набуті фахові знання у процесі реалізації посадових компетенцій. Його зміст відображає професійний досвід, професійну поведінку, здатність відтворювати, узагальнювати і застосовувати отримані знання і вміння під час розв'язання професійних завдань; здатність успішно виконувати функціональні обов'язки. Показники такі:

праксеологічний (уміння та навички успішно вирішувати практичні завдання з урахуванням особливостей діяльності особового складу військової частини;

вміння оцінювати обстановку, приймати рішення і домагатися їх виконання; наявність фахових здатностей щодо діяльності в екстремальних ситуаціях);

організаційний (уміння і навички логічно конструювати та організовувати процес фізичного вдосконалення та виховання військовослужбовців; вміння організувати діяльність особового складу, власну діяльність і орієнтуватися в швидкоплинних умовах; уміння своєчасно й якісно виконувати накази та розпорядження старшого начальника, приймати рішення, чітко та ясно виводити їх до відповідних посадових осіб, вміння встановлювати міжособистісні зв'язки, узгоджувати свої дії з діями інших посадових осіб, вибирати оптимальний стиль спілкування в різних ситуаціях, організувати і підтримувати діалог; спроможність вирішувати конфліктні ситуації; здатність до креативних рішень у професійній діяльності);

педагогічний (уміння навчати, виховувати, підтримувати та спрямовувати військовослужбовців на ведення здорового способу життя; аналізувати різноманітні педагогічні ситуації; уміння керувати педагогічними процесами (вихованням і самовихованням, навчанням і самоосвітою, розвитком і саморозвитком); уміння використовувати в своїй діяльності сучасні методи навчання, виховання та тренування; уміння та навички демонстрації фізичних вправ, надання допомоги тим, хто потребує таку допомогу; вміння підтримувати свій оптимальний рівень фізичної підготовленості і зберігати рухові навички, вміння та здатності).

Суб'єктний критерій. Професійна діяльність НФПіС включає взаємодію з іншими суб'єктами на різних етапах становлення та сприяє формуванню у нього самого здатності бути повноцінним суб'єктом різних видів професійного буття і найголовніше професійного буття. Саме тому суттю суб'єктного критерію стає усвідомлення себе як суб'єкта фахової діяльності і суб'єктного ставлення до себе як до фахівця. Зміст цього критерію розкривається через рівень власної активності з чітким усвідомленням своїх дій як офіцера, особистісних і професійно важливих якостей і здатностей. Його показники такі:

професійна самооцінка (здатність до об'єктивної самооцінки та вибору оптимальної стратегії поведінки та діяльності в типових і складних ситуаціях фахової діяльності);

рефлексія та саморефлексія (здатність визначати власний емоційний стан і стан інших, враховувати його в процесі виконання посадових обов'язків; здатність здійснювати діагностування, прогнозування, самоаналіз, узагальнення, осмислення досвіду власної роботи);

професійно важливі якості (організованість, дисциплінованість, чесність, готовність до прийняття рішень, активність, креативність, емоційна стійкість, упевненість в собі, сміливість, витривалість).

Розроблення критеріїв оцінювання розвиненості фахової компетентності НФПіС безпосередньо пов'язана із встановленням її рівнів. Відповідно, на нашу думку, є доцільним виділення трьох рівнів її розвиненості – низького, середнього, високого (табл. 2).

Таблиця 2. Характеристики рівнів розвиненості фахової компетентності начальників фізичної підготовки і спорту військових частин ЗС України

Ціннісно-мотиваційний критерій		
Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
<ul style="list-style-type: none"> - недостатня сформованість фахових цінностей; - відсутність інтересу до здійснення фахової діяльності; - слабка вмотивованість до здійснення фахової діяльності; - відсутність прагнення до самовдосконалення та саморозвитку як суб'єкта фахової діяльності 	<ul style="list-style-type: none"> - суперечливе ставлення до здійснення фахової діяльності; - внутрішні мотиви до здійснення фахової діяльності розвинуті частково; - часткова сформованість фахових цінностей; - прагнення до самовдосконалення та саморозвитку проявляється ситуативно 	<ul style="list-style-type: none"> - позитивне ставлення до здійснення фахової діяльності; - чітко виражені внутрішні мотиви до здійснення фахової діяльності; - повна сформованість фахових цінностей; - свідоме прагнення до самовдосконалення та саморозвитку
Когнітивний критерій		
Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
<ul style="list-style-type: none"> - слабка орієнтація в цілях і завданнях фахової діяльності, не розуміння її сутності; - поверхневий і несистематизований характер фахових знань; - відсутність розуміння необхідності застосовувати фахові знання при виконанні військово-професійних завдань; - поверхова обізнаність із змістом, методами та способами виконання військово-професійних і фахових завдань 	<ul style="list-style-type: none"> - часткова орієнтація в цілях і завданнях фахової діяльності, розуміння її сутності; - наявність частково систематизованих фахових знань; - недостатньо глибоке розуміння необхідності застосовувати фахові знання при виконанні військово-професійних завдань; - неповна обізнаність із змістом, методами та способами виконання військово-професійних і фахових завдань 	<ul style="list-style-type: none"> - чітка орієнтація в цілях і завданнях фахової діяльності, повне розуміння її сутності; - наявність стійкої системи фахових знань; - повне розуміння необхідності застосовувати фахові знання при виконанні військово-професійних завдань; - повна обізнаність із змістом, методами та способами виконання військово-професійних і фахових завдань
Організаційно-діяльнісний критерій		
Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
<ul style="list-style-type: none"> - відсутні фахові уміння і навички для здійснення управління процесом фізичного вдосконалення військовослужбовців; - здатність до виконання складних військово-професійних і фахових завдань та прийняття рішення у проблемних ситуаціях слабо виражена; - несформовані уміння працювати в колективі, налагоджувати з ним взаємодію; - відсутність у своїй діяльності умінь вибирати і застосовувати на практиці сучасні методи, способи і засоби навчання та виховання 	<ul style="list-style-type: none"> - неповна розвиненість фахових умінь і навичок для здійснення управління процесом фізичного вдосконалення військовослужбовців; - обмежена здатність до виконання складних військово-професійних і фахових завдань і прийняття рішення у проблемних ситуаціях; - частково сформовані уміння працювати в колективі, налагоджувати з ним взаємодію; - уміння вибирати і застосовувати на практиці сучасні методи, способи і засоби навчання та виховання виражені частково 	<ul style="list-style-type: none"> - фахові уміння та навички для здійснення управління процесом фізичного вдосконалення військовослужбовців повністю розвинені; - здатність до виконання складних військово-професійних і фахових завдань, уміння приймати рішення у проблемних ситуаціях чітко виражена; - повністю сформовані уміння працювати в колективі, налагоджувати з ним взаємодію; - повністю розвинені уміння вибирати і застосовувати на практиці сучасні методи, способи і засоби навчання та виховання
Суб'єктний критерій		
Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
<ul style="list-style-type: none"> - недостатня розвиненість професійно важливих якостей; - не усвідомлення значущості своєї діяльності; - неадекватна самооцінка рівня своєї фахової компетентності; - відсутність рефлексивних дій на основі порівняння власних і зовнішніх результатів контролю, корекції, оцінки; - відсутня автономність і самостійності у реалізації посадових компетенцій 	<ul style="list-style-type: none"> - часткова розвиненість професійно важливих якостей; - достатнє усвідомлення значущості своєї діяльності; - не завжди адекватна самооцінка рівня своєї фахової компетентності; - часткова наявність рефлексивних дій на основі порівняння власних і зовнішніх результатів контролю, корекції, оцінки; - часткова автономності і самостійності у реалізації посадових компетенцій 	<ul style="list-style-type: none"> - професійно важливі якості військово-службовця розвинені в повному обсязі; - повне усвідомлення значущості своєї діяльності; - адекватна самооцінка рівня своєї фахової компетентності - наявність чітких рефлексивних дій на основі порівняння власних та зовнішніх результатів контролю, корекції, оцінки; - повна автономність і самостійності у реалізації посадових компетенцій

Низький рівень розвиненості фахової компетентності НФПіС характеризується:

відсутністю інтересу та внутрішньої мотивації до здійснення фахової діяльності, недостатньою сформованістю фахових цінностей, небажанням самовдоско-

налюватися та саморозвиватися як суб'єкту фахової діяльності у ЗС України;

слабкою орієнтацією в цілях і завданнях як суб'єкта фахової діяльності, нерозумінням її сутності, поверхневим і несистематизованим характером професійно важливих знань, відсутністю розуміння необхідності

застосовувати фахові знання при виконанні функціональних обов'язків, поверхневою обізнаністю із змістом, методами та способами виконання військово-професійних завдань;

слабкими фаховими вміннями та навичками здійснення управління процесом фізичного вдосконалення військовослужбовців, здатністю до виконання складних військово-професійних завдань і прийняття рішення у проблемних ситуаціях, несформованістю умінь працювати в колективі, налагоджувати з ним взаємодію, відсутню умінь вибирати і застосовувати на практиці сучасні методи, способи і засоби навчання фізичним вправам і професійного виховання;

недостатнім розвитком професійно важливих якостей, не усвідомленням значущості своєї діяльності, неадекватною самооцінкою рівня своєї фахової компетентності, відсутністю рефлексивних дій на основі порівняння власних і зовнішніх результатів контролю, корекції, оцінювання.

Середній рівень характеризується:

суперечливим ставленням до здійснення фахової діяльності, внутрішні мотиви до фахової діяльності розвинуті частково, недостатньою сформованістю фахових цінностей, прагнення до самовдосконалення та саморозвитку проявляється ситуативно;

опосередкованою орієнтацією в цілях і завданнях діяльності НФПіС, недостатнім розумінням її сутності, наявністю частково систематизованих фахових знань, недостатньо глибоким розумінням необхідності застосовувати ці знання при виконанні функціональних обов'язків, неповною обізнаністю із змістом, засобами, методами та способами виконання військово-професійних і найголовніше – фахових завдань;

неповною розвиненістю фахових умінь і навичок для здійснення управління процесом фізичного вдосконалення військовослужбовців, обмеженою здатністю до виконання складних завдань і прийняття рішення у проблемних ситуаціях, частковою сформованістю умінь працювати в колективі, налагоджувати з ним взаємодію, уміння вибирати і застосовувати на практиці сучасні методи, способи, засоби фізичної підготовки виражені не в повному обсязі;

частковою розвиненістю професійно важливих якостей як керівника, неповним усвідомленням значущості своєї фахової діяльності як суб'єкта фахової діяльно-

сті, не завжди адекватною самооцінкою рівня своєї фахової компетентності, нерегулярністю рефлексивних дій на основі порівняння власних і зовнішніх результатів контролю, корегування та оцінювання.

Високий рівень розвиненості фахової компетентності характеризується:

позитивним ставленням і чітко вираженими внутрішніми мотивами до фахової діяльності, повною сформованістю фахових цінностей, свідомим прагненням до самовдосконалення та саморозвитку;

впевненою орієнтація в цілях і завданнях фахової діяльності, повному розумінні її сутності, наявністю стійкої системи професійно важливих знань, розумінні необхідності застосовувати фахові знання при виконанні військово-професійних – і найголовніше фахових завдань, повною обізнаністю із змістом, методами та способами виконання військово-професійних і фахових завдань;

повністю розвиненими фаховими вміннями та навичками для здійснення управління процесом фізичного вдосконалення військовослужбовців, здатністю до виконання складних військово-професійних завдань, вмінням приймати рішення у проблемних ситуаціях, повній сформованості умінь працювати в колективі, налагоджувати з ним взаємодію, вибирати і застосовувати на практиці сучасні методи, способи і засоби навчання та виховання;

повною розвиненістю професійно важливих якостей як суб'єкта військово-професійної та фахової діяльності, повним усвідомленням значущості своєї фахової діяльності, адекватною самооцінкою рівня своєї фахової компетентності, наявністю чітких рефлексивних дій на основі порівняння власних і зовнішніх результатів контролю, корегування та оцінювання.

Висновки. Для діагностування розвиненості фахової компетентності НФПіС у системі післядипломної освіти доцільно застосовувати такі критерії: ціннісно-мотиваційний, когнітивний, організаційно-діяльнісний і суб'єктний. Визначено три рівні розвиненості їх фахової компетентності – низький, середній і високий.

Перспективою подальших досліджень слід вважати розроблення моделі розвитку фахової компетентності НФПіС у системі післядипломної освіти із урахуванням відповідних організаційно-педагогічних умов.

ЛІТЕРАТУРА

1. Wochyński, Z., Sobiech, K., Milnerowicz, H. (2001). Monitorowanie aktywności fizycznej na podstawie profilu izoenzymatycznego dehydrogenazy mleczanowej EC1.1.1.27. *Nowiny Lekarskie*, 10-11: [1145–1150].
2. Tomczak, A., Jaciubek, D., Kłós, A., Bolczyk, I., Bertran, J. (2019). Level of physical fitness and nutritional status among air cavalry soldiers. *Probl Hig Epidemiol* / 100(1) / pp. 36–41. Retrieved 25 June 2019 from: <http://www.phie.pl/pdf/phe-2019/phe-2019-1-036.pdf>.
3. Jaroszuk, J. (2018). Sprawność fizyczna i aktywność fizyczna w czasie wolnym a poczucie jakości życia żołnierzy zawodowych 2 Skrzydła Lotnictwa Taktycznego. *Konspekt rozprawy doktorskiej \ Akademia wychowania fizycznego im. e. piaseckiego w Poznaniu. Poznań*, 35 s. Retrieved 25 June 2019 from: http://www.awf.poznan.pl/files/wydzial_wfsir/doktoraty/komisje/Konspekt_Joanna_Jaroszuk.pdf.
4. Matlay, H. (2001). "Entrepreneurial and vocational education and training in central and Eastern Europe", *Education + Training*, Vol. 43 Issue: 8/9, pp. 395–404.
5. Mulder, M. (2018). Researching vocational education and training: An international perspective. *Journal of Vocational, Adult and Continuing Education and Training*, 1(1), pp. 35–51.
6. Raven, J. (1984). *Competence in Modern Society: Its Identification, Development and Release* / J. Raven. – Oxford, England: Oxford Psychologists Press., pp. 28–34.
7. Woodruffe, C. (1991). Competent by any other name / C. Woodruffe // *Presental Management*. September. pp. 30–33.
8. Hutmacher, W. Chomsky, N. (1997). Key competences for Europe. *Secondary Education for Europe: Report of the Symposium (Berne, Switzerland 27–30 March, 1996)*. Council for Cultural Cooperation (CDCC). Strasburg, 247 p.
9. Jagupow, W. (2013). *Zasady kompetencyjnego podejścia w oswiacie zawodowej / Wasyl Jagupow // Edukacja – technika – informatyka: Rocznik naukowy*. – Rzeszow: Wyd-wo

- Oswiatowe FOSZE – №4, Czesc I. – pp. 112–117.
10. Ulhoi, J.P. (2005). "Postgraduate education in Europe: An intersection of conflicting paradigms and goals". *International Journal of Educational Management*, Vol. 19 Issue: 4, pp. 347–358.
 11. Yahupov, V., Kyva V. (2019). Criteria and indicators of information and communication competence diagnostics development for teachers in military education system. Vol 71, No 3 (2019). pp. 248–266. Retrieved 25 January 2018 from: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/2916>.
 12. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям / С. У. Гончаренко. – Київ-Вінниця, ДОВ "Вінниця". 2008. – 278 с.
 13. Академічний тлумачний словник [Електронний ресурс]: в 11 томах. – К.: Наукова думка, 1973. – Том 4. – 739 с. – Режим доступу: <http://sum.in.ua/s/mina>.
 14. Спирін О. М., Вакалюк Т. А. Критерії добору відкритих web-орієнтованих технологій навчання основ програмування майбутніх учителів інформатики. Інформаційні технології і засоби навчання, № 60 (4), 2017. – С. 275-287. [Електронний ресурс]. Доступно: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN_2017_60_4_24.
 15. Резван О. О. Формування професійно-рефлексивної позиції майбутніх фахівців автомобільно-дорожньої галузі, монографія, Харків: Точка, 2014. – 400 с.
 16. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К.; Ірпін: ВТФ "Перун", 2005. – 1728 с.
 17. Бунин С. В. Совершенствование профессиональной подготовки будущих офицеров к выполнению служебно-боевых задач: на материале военного института внутренних войск МВД России: автореф. дисс. ...канд. пед. наук: спец. 13.00.08 "Теория и методика профессионального образования" / С. В. Бунин; Новосибирский. гос. пед. ун-т. Новосибирск, 2005. 20 с.
 18. Коба О. В. Критерії, показники та рівні сформованості професійної компетентності у курсантів внутрішніх військ МВС України. *Наук. записки Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія: зб. наук. пр.* / Ред. кол.: В. І. Шахов (голова) та ін. 2010. № 33. Вип. 33. С. 272–276.
 19. Агеев С. Л. Развитие профессиональной компетентности преподавателя физической культуры в системе повышения квалификации: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08 / Агеев Сергей Леонидович. Челябинск, 2012. 170 с.
 20. Ягупов В. В. Компетентнісний підхід до професійної підготовки майбутніх фахівців у системі професійно-технічної освіти / В. В. Ягупов // *Креативна педагогіка. – Вінниця: ФОП "Корзун Д. Ю."*, – 2011. № 4. – С. 28–34.

REFERENCES

12. Honcharenko S. U. Pedagogichni doslidzhennia: metodolohichni porady molodym naukovtsiam / S. U. Honcharenko. – Kyiv-Vinnytsia, DOV "Vinnytsia". 2008. – 278 s.
13. Akademychnyi tлумachnyi slovnyk [Elektronnyi resurs]: v 11 tomakh. – K.: Naukova dumka, 1973. – Tom 4. – 739 s. – Rezhym dostupu: <http://sum.in.ua/s/mina>.
14. Spirin O. M., Vakaliuk T. A. Kryterii doboru vidkrytykh web-opiientovanykh tekhnolohii navchannia osnov prohramuvannia maibutnikh uchyteliv informatyky. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia*, № 60 (4), 2017. – S. 275-287. [Elektronnyi resurs]. Dostupno: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN_2017_60_4_24.
15. Rezvan O. O. Formuvannia profesiino-refleksyvnoi pozytsii maibutnikh fakhivtsiv avtomobilno-dorozhnoi haluzi, monohrafiia, Kharkiv: Tochka, 2014. – 400 s.
16. Velykyi tлумachnyi slovnyk suchasnoi ukrainiskoi movy (z dod. i dopov.) / Uklad. i holov. red. V. T. Busel. – K.; Irpin: VTF "Perun", 2005. – 1728 s.
17. Bunin S. V. Sovershenstvovanie professional'noj podgotovki budushchih oficerov k vypolneniyu sluzhebno-boevykh zadach: na materiale voennogo instituta vnutrennih vojsk MVD Rossii: avtoref. diss. ...kand. pед. nauk: spec. 13.00.08 "Teoriya i metodika professional'nogo obrazovaniya" / S. V. Bunin; Novosibirskij. gos. ped. un-t. Novosibirsk, 2005. 20 s.
18. Koba O. V. Kryterii, pokaznyky ta rivni sformovanosti profesiinoi kompetentnosti u kursantiv vnutrishnikh viisk MVS Ukrainy. *Nauk. zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu im. M. Kotsiubynskoho. Serii: Pedahohika i psykholohiia: zb. nauk. pr.* / Red. kol.: V. I. Shakhov (holova) ta in. 2010. № 33. Vyp. 33. S. 272–276.
19. Ageev S. L. Razvitie professional'noj kompetentnosti prepodavatela fizicheskoy kul'tury v sisteme povysheniya kvalifikatsii: dis. ...kand. pед. nauk: 13.00.08 / Ageev Sergej Leonidovich. Chelyabinsk, 2012. 170 s.
20. Yahupov V. V. Kompetentnisnyi pidkhdid do profesiinoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv u sistemі profesiino-tekhnichnoi osvity / V. V. Yahupov // *Kreatyvna pedahohika. – Vinnytsia: FOP "Korzun D. Yu."*, – 2011. № 4. – S. 28–34.

Professional competence development assessment criteria system of chiefs of military units physical training and sports of the armed forces of Ukraine in post-graduate education system

D. Pohrebnyak, V. Yahupov, E. Malakhov

Abstract. In the article the criteria and indicators of diagnosing the of professional competence development of the chiefs of military units physical training and sports of (hereinafter - CMUPTS) of the Armed Forces (hereinafter - the AF) of Ukraine in the system of postgraduate education. The selection of relevant criteria and indicators is carried out taking into account the specifics of their military professional activities, the peculiarities of the pedagogical process in the institution of higher military education, as well as the research tasks set in the scientific research. The contents of the value-motivational criterion are comprised of the indicators such as professional interests, motives, values and professional attitude to the implementation of official competencies. Cognitive criteria is determined by the following indexes: understanding the nature, content, objectives and tasks of professional activity, possession of professional knowledge, knowledge of methods and ways to perform specialized tasks. Organizational-activity criterion contains professional skills, methods, experience of independent solution of professional tasks in everyday activities, and in extreme conditions during combat tasks. Indicators of subjective criterion are professional consciousness and self-awareness, self-esteem, reflection and self-reflection, developed professionally important qualities. These criteria and their indicators provide an opportunity to obtain empirical data on the prediction of the research results and to find out the main aspects of creating the author's technology for the development of professional competence of CMUPTS in the system of postgraduate education. The following levels of its development are defined: low, medium and high. Those criteria and indicators will make it possible to determine the current state of development of their professional competence and to predict the dynamics of its development in the system of postgraduate education.

Keywords: professional competence, criteria, indicator, development levels, chief of physical training and sports.

Функції та етапи формування професійно-мовленнєвої компетентності майбутніх учителів-словесників гуманітарно-педагогічного коледжу

Н. І. Скрипник

Комунальний заклад вищої освіти «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж», Вінниця, Україна
Corresponding author. E-mail: Nadiyvnu@gmail.com

Paper received 19.08.19; Accepted for publication 06.09.19.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2019-202VII82-11>

Анотація. У публікації окреслено основні понятійні ознаки дефініцій «компетенція», «компетентність», «професійна компетентність учителя-філолога», «мовленнєва компетентність». Зібрано ґрунтовний матеріал щодо наукових розвідок у цій царині. Розглянуто теоретичні засади мовленнєвої та професійної компетентностей. Описані функції природи професійно-мовленнєвої компетентності: пізнавальна, інформативна, комунікативна, мотиваційна. Визначено, що формування професійно-мовленнєвої компетентності майбутніх учителів-словесників є багатовекторним, складним процесом наукової, пізнавальної, практичної та контрольної-рефлексивної діяльності, який потребує поетапного навчання, відповідних дій викладача і студента, оптимального вибору форм, методів, засобів і видів навчальної діяльності. Формування зазначеної компетентності відбувається у три етапи: мотиваційно-пізнавальний (відбір оптимальних методів, форм і засобів навчання, накопичення знань, необхідних для формування професійних мовленнєвих умінь), оперативно-конструктивний (перетворення знань у переконання й формування на їх основі професійно-мовленнєвої компетентності) та продуктивний (реалізація професійно-мовленнєвої компетентності в конкретних видах педагогічної діяльності). Гуманізація освіти потребує також і психологізації педагогічного спілкування, підвищення рівня мовленнєвої компетентності майбутнього вчителя української мови та літератури. Тому удосконалення професійно-мовленнєвої компетентності є важливим компонентом фахової підготовки педагога. За останні десятиліття кардинально змінився обсяг знань, їх передача та система генерації освіти. Сьогодні підготувати конкурентоспроможного спеціаліста у сфері педагогічної діяльності досить складно. Адже це має бути фахівець, що володіє не лише мовленнєвою компетентністю, а й професійною, які закладено в галузевій освітньо-професійній програмі, достатньою для якісного й ефективного вирішення типових і ситуативних багатофункціональних завдань фахової діяльності. Мовленнєво-професійна компетентність, на думку багатьох учених, розглядається як багатфакторне утворення, що уможливує успішне здійснення професійної діяльності. У структурі професійної компетентності, на думку науковців, можна виокремити проєктувальний, інформаційний, організаторський, мовний, мовленнєвий, комунікативний та аналітичний компоненти. Мовленнєві функції педагога реалізуються в рамках – грамотно спілкуватися з дітьми, батьками, колегами по роботі. Сучасний учитель повинен уміти виконувати прості комунікативні завдання, логічно формулювати свої думки, вести дискусію, переконувати, відстоювати власну думку, доречно використовувати мовні засоби відповідно до комунікативної ситуації, наочний матеріал та інші медіазасоби. Упродовж навчання та викладання у закладах освіти студенти й учителі відповідно мають дотримуватися комунікативних якостей мовлення – правильності, виразності, доречності, емоційності, логічності, образності, різноманітності, точності, ясності тощо, правил мовленнєвого етикету. На нашу думку, правильність мовлення майбутнього вчителя є основною ознакою сформованості його мовно-комунікативної професійної компетентності, оскільки передбачає систематизовані знання із лінгвістичних дисциплін і вміння їх використовувати практично. Культура мовлення особистості, насамперед досягається шляхом удосконалення вмінь ефективного оперування мовними та мовленнєвими знаннями, зокрема лексичними, стилістичними, текстотворчими, дискурсними, риторичними. У час, коли інформаційний простір заповнили інноваційно-інформаційні технології і студент черпає необхідну для нього загальнокультурну та спеціальну інформацію більше з них, аніж з наукових чи навчально-методичних джерел, у словниковому запасі здобувачів освіти зникли слова з певним емоційно-сприйняттєвим навантаженням, а їх мовлення значно збіднюється та обмежується. Отже, професійне мовлення є способом самовираження фахівця. Це обізнаність з етикетом усного і письмового мовлення, дотримання стилістичних вимог та літературних норм сучасної української мови, умінь працювати з різними видами мовленнєвих завдань, володіння риторикою, культурою мовлення та термінологією професійного спілкування.

Ключові слова: компетенція, компетентність, професійно-мовленнєва компетентність, етап, функція, заклад вищої освіти.

Вступ. Концепція модернізації української освіти, що закладена у Державному стандарті, визначає цілі та завдання вищої освіти, підкреслює необхідність орієнтації освіти не тільки на засвоєння студентами певної системи універсальних знань, умінь і навичок, але і на розвиток їхньої особистості, зокрема мовленнєво-професійної компетентності, що визначає сучасний зміст та якість освітнього процесу. Ефективне формування мовленнєво-професійної компетентності вчителя української мови та літератури є на сьогодні особливо актуальним для суспільства та успішного розвитку країни.

Короткий аналіз публікацій із теми. Значний внесок у дослідження питання культури мовлення викладача внесли: Ф. Бацевич, О. Горошкіна, Ю. Караулов, Л. Карташова, Л. Мацько, Л. Струганець.

Удосконаленню комунікативних умінь педагогів належну увагу приділяють дослідники культури мовлення вчителя: О. Беляєв, А. Коваль, М. Крупа, В. Пасинок, А. Токарська. Методика розвитку мовленнєвих умінь є центральною темою в роботах Т. Балагури, М. Вашуленка, І. Дацюка, Т. Донченко, С. Карамана, Л. Мацько, В. Мельничайка, В. Олійник, О. Пономаріва, В. Тихоші, К. Плиско, М. Пентилюк, І. Хом'яка, Г. Шелехової.

Упровадження компетентнісного підходу в систему української освіти є предметом наукового пошуку Н. Бібік, І. Зимньої, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко, А. Хуторського й ін. Слушними вважаємо висновки українських лінгводидактів Н. Голуб, О. Горошкіної, С. Карамана, І. Кучеренко, О. Кучерук, Л. Мамчур, А. Нікітіної, М. Пентилюк, І.

Хом'яка тощо.

У наукових працях І. Зимньої, О. Киричука, О. Леонтєва, В. Семиченко, Н. Тарасевич та ін. подається характеристика різних чинників, які сприяють успішному розвитку професійного мовлення в здобувачів освіти.

Мета. Мета розвідки полягає у науково-теоретичному та методичному обґрунтуванні категорії «професійно-мовленнєвої компетентності» і визначенні сутності функцій та етапів формування мовленнєвої складової фахової підготовки майбутнього вчителя гуманітарних дисциплін.

Матеріали і методи. Науково-теоретичною базою формування мовленнєво-комунікативної компетентності вчителя-філолога та для реалізації означеної мети необхідними є розробки ефективних методик навчання в освітньому процесі таких мовознавчих дисциплін: сучасна українська літературна мова, техніка і культура мовлення, культура мови, риторика, стилістика, українська мова за професійним спрямуванням. Це забезпечує належний рівень комунікативно-мовленнєвої готовності вчителя до здійснення ним професійної педагогічної діяльності.

Одним із шляхів підвищення професійного функціонального мовлення педагога є якісне викладання зазначених навчальних дисциплін освітньо-професійної програми «Українська мова і література», розробка та застосування оригінальних методичних технологій, нових підходів, які б відповідали потребам розвитку особистості й сприяли професійному становленню майбутніх фахівців. Педагогічне мовлення вчителя потрібно розглядати як мовленнєву діяльність, що передбачає вільне володіння спеціальною термінологією в умовах навчання, спостереження до професійної мовленнєвої діяльності. Вивчаючи навчальні дисципліни, студенти вдосконалюють своє професійне мовлення, здобувають таку освіту, яка дає змогу досягти особистісного, професійного самовизначення та самореалізації. Ефективний розвиток функціонального мовлення можливий тільки в процесі провідної професійної діяльності, зміст, форми й методи якої корелюються з характером умінь, що формуються [6, с. 26].

Результати і їх обговорення. Насамперед з'ясуємо сутність та походження ключових понять. М. Пентилюк стверджує, «компетенція» й «компетентність» співвідносяться як загальне і конкретне, компетентність може мати людина, яка має конкретні знання в певній галузі [8, с. 2–5.]. Н. Бібік чітко розмежує ці поняття, вважаючи, що компетенція має більш вузький характер, бо компетентність – це надрівень сформованих знань, які в інтегрованому вигляді представляють соціально закріплені освітні результати – компетенції.

Українські педагоги послуговуються визначенням компетентності, сформульованим Н. Бібік у «Енциклопедії освіти»: «коло питань, в яких людина добре розуміється; набула характеристика особистості, що сприяє успішному входженню молоді людини в життя сучасного суспільства; як інтегрований результат, що передбачає зміщення акцентів з накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок до формування і розвитку в учнів здатності практично

діяти, застосовувати досвід успішної діяльності в певній сфері» [2, с. 408].

В. Луговий акцентує на тому, що: 1) «Компетентності покладені в основу кваліфікації випускника»; 2) «Компетентність (компетентності) як набуті реалізаційні здатності особи до ефективної діяльності не слід плутати з компетенцією (компетенціями) як наданими особі повноваженнями» [5, с. 10–11].

На думку І. Зязюн, компетентна особистість – це особистість, яка здатна до постійного розвитку й удосконалення. Тому компетентна особистість постійно перебуває в квадраті з п'яти особистісних і професійних само-: саморозвиток, самоосвіта, самовдосконалення, самоствердження, самоактуалізація.

Американський дослідник Д. Хаймс увів термін «комунікативна компетенція». У навчальному посібнику з риторики Л. Мацько та О. Мацько визначають комунікативну компетенцію як систему знань про правила мовної комунікації, у якій чільне місце відведено знанням про мисленнєво-мовну діяльність [7, с. 20].

Н. Голуб зазначає, що «комунікативна компетентність – це практичний досвід успішного використання мови і мовлення (знань, умінь і навичок) у різних життєвих ситуаціях; індивідуальний досвід реалізації мовних і мовленнєвих знань, умінь і навичок у різних життєвих ситуаціях; дієвий досвід реалізації нагромаджених знань, умінь і навичок із мови й мовлення у процесі комунікації з метою досягнення бажаних результатів; досвід ефективної мовної і мовленнєвої діяльності у процесі пізнання й комунікації (Результати засідання круглого столу з проблем компетентнісного навчання української мови) [1].

Аналізуючи сучасні теоретичні та практичні дослідження провідних науковців можна стверджувати, що саме мовна компетентність є центром і джерелом розвитку різних типів компетентностей: мовленнєвої, соціолінгвістичної, психолінгвістичної, культурологічної тощо. Сам термін «мовна компетенція» було введено Н. Хомським близько середини ХХ століття.

За Т. Шоповим, мовленнєва компетентність обумовлюється здатністю розуміти і створювати смислові вирази відповідно до правил конкретної мови. Наявність знань про мовну систему та вміння правильно спілкуватися – невід'ємна частина професійно-мовленнєвої компетентності майбутніх вчителів-словесників [10].

М. Пентилюк розглядає поняття «мовленнєва компетенція» як комплексне поняття, яке, спираючись на мовну компетенцію, охоплює вміння вести діалог, сприймати і відтворювати усні і письмові монологічні та діалогічні висловлювання різних видів, типів, стилів і жанрів. А. Богуш наголошує, що мовленнєва компетенція – це вміння адекватно й доречно практично користуватися мовою в конкретних ситуаціях (висловлювати свої думки, бажання, наміри, прохання тощо), використовувати для цього як мовні, так і позамовні (міміка, жести, рухи) та інтонаційні засоби виразності мовлення [9].

Як бачимо, мовна й мовленнєва компетенції нерозривно пов'язані між собою. Аналіз науково-педагогічної літератури дозволив нам виокремити у мовленнєвій компетенції лексичну, фонетичну, гра-

матичну, діамонотичну та комунікативну компетенції. Так, лексична компетенція ґрунтується на словникової роботі з дітьми, фонетична – формується у процесі роботи з виховання звукової культури мовлення, граматична – охоплює формування граматичної правильності мовлення у практичній мовленнєвій діяльності, в діамонотичній – звертається увага на розвиток діалогічного і монологічного мовлення, комунікативна – спрямована на розвиток мовленнєвого спілкування, мовленнєвого етикету та етичних норм спілкування.

На думку американського вченого Дж. Старка, професійна компетентність формується лише у взаємозв'язку із соціальними настановами фахівця, а саме: професійною ідентичністю (прийняття професійних норм і відповідальності через процес професійної соціалізації); професійною етикою (опанування етичних норм професії); конкурентоспроможністю (здатність до ефективної професійної діяльності в структурі ринкових відносин); прагненням до наукового вдосконалення (необхідність отримати нові знання через дослідницьку діяльність); мотивацією до продовження освіти (потреба в постійному професійному самовдосконаленні відповідно до вимог сучасності) [4; 11].

У контексті зазначеної проблеми виокремлюємо такі функції професійно-мовленнєвої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури: пізнавальна (відображення) – пов'язана з роллю мовлення у здійсненні вищих психічних функцій людини, так як мовлення – це знаряддя мислення, то і в педагогічній діяльності воно є основним знаряддям, що дозволяє організувати і здійснювати її викладачем як під час заняття, так і після нього; інформативна (повідомлення, вираз) – полягає не лише в тому, щоб отримана студентами ціннісна інформація набула особистісного сенсу, а й, найголовніше, у контексті

компетентнісного підходу – застосовувати її в діяльності; комунікативна (вплив) – пов'язана з передачею інформації, обміном думками, а засоби вираження такої інформації можуть бути різними: письмовими, усними, навіть невербальними (міміка, жести) та паравербальними; стимулююча (мотиваційна) – проявляється в мовленнєвій поведінці, спрямованість якої залежить від рівня сформованості професійно-мовленнєвої компетентності [3, с. 4–9.]. У формуванні професійно-мовленнєвої компетентності майбутніх учителів-словесників усі функції взаємопов'язані й можуть переходити одна в іншу.

Відповідно до зазначених функцій професійно-мовленнєвої компетентності можна визначити такі етапи: мотиваційно-пізнавальний – окреслюється формуванням мовної компетентності; оперативно-конструктивний – визначається виходячи з того, що оволодіння мовою ставить за мету не тільки засвоєння знань про мову, але й уміле використання мовного матеріалу; продуктивний – передбачає формування комунікативної компетентності студентів.

Висновки. Отже, професійно-мовленнєва компетентність майбутнього філолога – це вільне володіння та професійні знання рідної мови, чуття мови, оволодіння педагогом усіма видами компетенцій, постійне самовдосконалення, саморозвиток, допитливість, цілеспрямованість, творчість, ініціативність. Готовність підвищувати свій фаховий рівень та здатність професійної особистості репрезентувати себе в суспільстві засобами мови.

Наступним кроком у дослідженні цього питання може стати опис, практична реалізація та експериментальна перевірка ефективності визначених функцій та етапів формування професійно-мовленнєвої компетентності майбутніх учителів-словесників гуманітарно-педагогічного коледжу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Голуб Н. Компетентнісне навчання – це актуально. *Дивослово*. 2012. № 6. С. 60–62.
2. Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
3. Ксенофонтова А. Н. Теоретические основы педагогического конструирования речевой деятельности. *Вестник Оренбургского государственного университета*. Оренбург, 2002. С. 4–9.
4. Локшина О. І. «Компетентнісна» ідея в освіті зарубіжжя: успіхи та проблеми реалізації. Компетентнісний підхід в освіті: теоретичні засади і практика реалізації: матеріали метод. семінару (м. Київ, 3 квітня 2014 р.). Київ, 2014. С. 51–58.
5. Луговий В. І., Слюсаренко О. М., Таланова Ж. В. Становлення системи основних понять і категорій компетентнісного підходу в умовах парадигмальних змін в освіті. *Компетентнісний підхід в освіті: теоретичні засади і практика реалізації*: матеріали методол. семінару (3 квіт. 2014 р., м. Київ): у 2 ч. Ч. 1. Київ: Ін-т обдарованої дитини НАПН України, 2014. С. 5–19.
6. Луценко І. О. Готуємось до мовленнєвого спілкування з дошкільниками: навч. посіб. Київ: НПУ, 2001. 96 с.
7. Мацько Л. І., Мацько О. М. Риторика: навч. посіб. Київ: Вища шк., 2003. 311 с.
8. Пентилюк М. Уроки розвитку зв'язного мовлення чи комунікативних умінь і навичок? *Дивослово*. 2010. № 3. С. 2–5.
9. Формування мовної особистості на різних вікових етапах: монографія / Богуш А. М., Трифонова О. С., Кисельова О. І. та ін. Одеса: ПНЦ АПН України, 2008. 272 с.
10. Шопов Т. *Вторият език*. Софія, 1998. 42 с.
11. Hughes G. H. An Argument for Culture Analysis in the Second Language Classroom. *Culture Bound: Bridging the Cultural Gap in Language Teaching* / Ed. J. Merrill. Cambridge: Cambridge University Press, 1986. P. 162–169.

REFERENCES

1. Holub N. Competency training is relevant. *Dyvoslovo*. 2012. № 6. P. 60–62.
2. Encyclopedia of Education / editor in chief V. Kremen. Kyiv: Iuricom Inter, 2008. 1040 p.
3. Ksenofontova A. Theoretical foundations of the pedagogical design of speech activity. *Vestnic of Orenburg state University*, 2002. P. 4–9.
4. Lokshyna O. «Competent» idea in education abroad: successes and problems of implementation. *Competent approach in education: Theoretical foundations and practice of implementation: Materials of the methodical seminar (the 3 of April, 2014, Kyiv)*. Kyiv, 2014. P. 51–58.
5. Lugoviy V., Sliusarenko O., Talanova Zh. Formation of a system of basic concepts and categories of competence ap-

- proach in the context of paradigm changes in education. Competence approach in education: Theoretical foundations and practice of implementation: Materials of the methodical seminar (the 3 of April, 2014, Kyiv): in 2 parts. Part 1. Kyiv: Institute of gifted child of NAPS of Ukraine, 2014. P. 5-19.
6. Lutsenko I. Getting ready for speech communication with preschoolers: tutorial. Kyiv: National Pedagogical University, 2001. 96 p.
 7. Matsko L., Matsko O. Rhetoric: tutorial. Kyiv: Higher School, 2003. 311 p.
 8. Pentyliuk M. Lessons in development of connected speech or of communication skills? *Dyvoslovo*. 2010. № 3. P. 2–5.
 9. Formation of linguistic personality at different age stages: monograph / Bogush A., Tryfonova O., Kyseliyova O. etc. Odessa: PNC APS of Ukraine, 2008. 272 p.
 10. Shopov T. The second language. Sofia, 1998. 42 p.

Functions and stages of the formation of vocational competence of future teachers of the humanities and pedagogical college

N. I. Skrypnyk

Annotation. The article outlines the main conceptual features of the definitions of «competence», «competency», «professional competence of a teacher-philologist», «speech competence». A detailed material of scientific research in this area has been collected. The theoretical foundations of speech and professional competencies are considered. The functions of the nature of vocal-speech competence are described: cognitive, informative, communicative, and motivational. It is determined that the formation of vocational competence of future teachers of language learning is a multi-vector, complex process of scientific, cognitive, practical and control-reflexive activity, which requires step-by-step training, appropriate actions of a teacher and a student, an optimal choice of forms, methods, means and types of educational activity. Formation of the indicated competence takes place in three stages: motivation-cognitive (selection of the best methods, forms and means of learning, accumulation of knowledge necessary for the formation of professional speech skills), operative-constructive (transformation of knowledge into belief and formation of vocational-speaking competency on the basis of them) and productive (implementation of vocational competence in specific types of pedagogical activities). Humanization of education also requires psychologization of pedagogical communication, raising the level of speech competence of the future teacher of the Ukrainian language and literature. Therefore, the improvement of vocational-speaking competence is an important component of the teacher's professional training. Over the last decade, the amount of knowledge, their transfer and education generation system have changed cardinally. Today it is difficult to prepare a competitive specialist in the field of pedagogical activity. After all, this should be a specialist who possesses not only linguistic competence, but also professional, which is incorporated in the branch educational-professional program, sufficient for qualitative and effective solution of typical and situational multifunctional tasks of professional activity. According to many scholars, language-professional competence is considered as a multi-factor education, which enables successful professional activities. In the structure of professional competence, according to scientists, it is possible to distinguish design, information, organizing, lingual, speech, communication and analytical components. The speech functions of the teacher are realized within the framework - competent communication with children, parents, colleagues on work. A modern teacher must be able to perform simple communicative tasks, logically formulate thoughts, conduct a discussion, persuade, and defend opinions, it is appropriate to use linguistic means in accordance with the communicative situation, visual material and other media. During the education and teaching in educational institutions, students and teachers should follow the communicative qualities of speech - correctness, expressiveness, relevance, emotionality, logic, imagery, diversity, accuracy, clarity, etc., the rules of speech etiquette. In our opinion, the correctness of the speech of the future teacher is the main feature of the formation of his language and communicative professional competence, since it involves systematized knowledge of linguistic disciplines and the ability to use them practically. Person's culture of speech, first of all, is achieved by improving the skills of efficient operation of linguistic and speech knowledge, such as lexical, stylistic, text-making, discourse, rhetorical. Nowadays, when the information space is filled with innovation-information technologies and the student gets the necessary general cultural and special information from them, rather than from scientific or educational-methodical sources, words with a certain emotional and perceptive load disappeared in the vocabulary of educators, and their speech is considerably impoverished and limited. Consequently, professional speech is a way of expressing a specialist. This is awareness of the ethics of oral and written speech, adherence to stylistic requirements and literary norms of modern Ukrainian language, ability to work with different kinds of speech tasks, rhetorical possession, speech culture and terminology of professional communication.

Keywords: *competence, competency, vocational-speaking competence, stage, function, institution of higher education.*

Conceptual Model of Adult Education Development in the USA and Canada

O. O. Terenko

Sumy State pedagogical University named after A. S. Makarenko
Corresponding author. E-mail: eterenko@ukr.net

Paper received 05.08.19; Accepted for publication 22.08.19.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2019-202VII82-12>

Abstract. The article deals with conceptual model of adult education in the USA and Canada. The concept “learning organization” is analysed. Key technologies that are used for creation of learning organization are singled out. Term “corporate university” is viewed. Types of corporate university are systematized. Peculiarities of corporate training are analysed. Concept “third age university” is researched. Necessity of third age university establishment is substantiated. Key features of third age university are pointed out. Educational process at third age university is viewed.

Keywords: adult education, USA, Canada, learning organization, third age university.

Introduction. In Canada and the USA, as in most Western countries, attention to issues of informal adult education was especially aggravated in the 70 years of the XX due to debate about the global crisis in the sphere of education. The task of informal education was to offset the shortcomings of formal education (school, vocational and higher), the rapid and timely provision of educational opportunities to all who are in need.

For this reason, the importance of informal education in Canada and the USA has become apparent since the existing forms of traditional education have not been able to meet the growing diversity of cognitive requests of various strata of population. This is particularly true of adults who wish to continue their education, but because of the daily employment, diversity of interests and other reasons require flexible organizational forms of educational activity.

Analysis of literature. Diverse aspects of adult education were researched by American and Canadian scientists. Adult education as a phenomenon was discovered by Darkenwald G., Lindeman E., Knowles M. Procedural aspects of adult education were discovered by Cross P., Heckhausen H., Herzberg F. Content peculiarities of adult education are disclosed in works of such scientists as McClelland C. and McGregor D.

Aim of the article. The aim of the article is to analyse conceptual model of adult education development in the USA and Canada.

Materials and methods. New forms of informal adult education, which have become widespread since the second half of the XX century, are learning organizations and universities of the third age.

The concept of a “learning organization” pedagogy appeared in Canada and the USA in the 80th of the XX century. Fairly short and capacious definition of learning organization is the following “learning organization - an organization that promotes education of its members and is in the process of self-perfection”. A more detailed definition is the following: organization that learns continuously and transforms itself. Training takes place at the level of individuals, in teams throughout the organization, and even communities with which the organization interacts. Learning is a continuous process that is used strategically - integrated into the work [5].

The ability to see properly and understand the enterprise generally refers to key concepts of learning organization, which, is interaction between individual compo-

nents of the organization and external environment for the benefit of particular organization as an integrated system. The learners are characterized by full involvement of employees in the process of jointly initiated changes that have collective responsibility and are focused on common values and principles.

While determining basic principles of the concept of learning organization it is necessary to single out key points of business transformation in the organization. According to the views of Maslow A., members of the organization must learn five key technologies, leading to the creation of learning organization:

- changing the outlook of participants, their common "mental attitudes" from seeing parts to seeing the whole, people from consideration as recipients to their understanding as active participants in what is happening;
- improving personal skills;
- changing mental models;
- construction of general strategy shared by all participants;
- participating in training in teams [11].

Another American author Mc Gregor D., emphasizes collective, team-building nature of organizational learning, importance of developing common content for all participants. According to the scientist, there must be a dialogue between members of organization. This collective sense, that is the norm, strategy and starting position of the organization's functioning, serves as the core, which holds together, "glues" all business. Mc Gregor D. identifies seven key principles that characterize a new type of study: reliance on discussion, not speech; equal participation; encouraging multiple viewpoints; dialogue that does not have scientific justification; usage of database, done by the participants; making of overall experience that is shared by all team members; making conditions that are suitable for unexpected results (this component aims at moving away from areas of known and previously non-existent search capabilities of object) [13].

There are six imperatives of action that are required for their construction and operation. The first imperative is to create and support continuing education opportunities at all levels of the organization. The range of possibilities extends from the prediction of favorable conditions for learning in the workplace to organizing of global interactive commands, transformation learning into an integral part of every working day. There are other imperatives that are important for building learning organization:

research and dialogue, cooperation and training in teams of organizational capacity for new thinking, which then becomes the property of collective vision and its interaction with the outside world. The last imperative recognizes the importance of enterprise communication with clients, its work at various levels - local, national, international and its impact on the organization. These connections are symbiotic in nature, interdependence and mutual benefit.

Founding organizations' learners is essential for systematic training at job, because they are considered in Canadian and American management as a key to increase of productivity and thus ensuring competitiveness in the world market. In order to attract private and public institutions to organizational learning in 1995 by support of the Center for Public Management Canadian Canadian Consortium for Organizational Learning was founded.

Traditional set of training programs often is replaced by a broader approach to the practice of inner training, called "corporate university".

Corporate university is considered as development of content, forms and methods of corporate training; training of effective working methods; possession of specific training tools for adequate solution of emerging problems; the introduction of common business technologies at all levels of the organization and their constant updating; formation of common corporate values and a common language of communication, development of modern corporate culture; building a permanent internal communications to explain management decisions from the top to down [1].

There are two models of corporate university. According to the first model, company enters into contracts with universities and / or consulting firms that already exist. In this case, the school provides facilities, specialists, teachers, and counselors develop curriculum. A substantial role in learning professionals belongs to domestic companies that provide personnel information on those subjects that are not taught in traditional educational institutions and bring into the classroom "reality".

According to the second model, university is a unit that is directly involved in the organization of the educational process. The primary task of this unit is to formulate the curriculum for the organization as a whole, development of specialized training programs for individual departments or programs designated for specific projects. The curriculum usually combines various forms of training, seminars and lectures, business training, independent work using educational video courses, distance learning. Effectiveness of corporate universities is determined by a number of fundamental characteristics: systematic approach, the continuity of learning prevalence at all levels of management of the organization, taking into account the specific characteristics of a particular business.

Third age universities are not universities in the traditional sense, for they are an educational organization for people of retirement age, which unites people in groups according to interests and makes it possible, on the one hand, to share their experience, knowledge and skills, and on the other - to learn other participants and to supplement their education [2].

The emergence of these universities is explained by progressive aging of Canadian and American nations and

has broad educational impact. However, the first thorough study of these schools showed that "universities of the third age is more a product of" local initiative ", decisive actions of specific individuals, and not the result of deep reflection and planning. In reality, the founders of these institutions have become active university professors or professors, who are retired and looking for new forms of activity for themselves, social workers interested in expanding leisure senior citizens, politicians, to ask election victory, and ordinary citizens elderly - members of social clubs and organizations.

Since the quality of education in the universities of the third age caused some doubts related to them. As a rule, studying in such institutions consisted of random lectures, discussion seminars and courses that students choose without any restrictions or requirements examination - for the purpose of this study was not a university degree. The educational activity was devoid of structure and focused on variety and entertainment. Establishing clear framework content of courses and programs of universities prevented rather heterogeneous target audience as so-called "active senior" different from each other for reasons of health, gender, education preconditions, social and financial situation [14].

Basic principles underlying the work with the elderly in universities of the third age are: student is a person who seeks self-fulfillment, independence, and self-conscious; old man has wisdom, social, professional and personal competence; old man learns to solve important life problems and achieve specific objectives; form of the study - a joint activity of student and teacher at all stages: planning, implementation, evaluation, correction; the one who teaches, serves as a mentor, consultant, facilitator that helps adult student.

Key features of universities of the third age, which differ significantly from traditional education:

- prevention, providing preventive measures for blocking and exclusion of risk factors, possible or predictable circumstances, and preparation for old age;
- help for older people in acquiring knowledge for independent, productive, daily activities and solving problems;
- protection that promotes confrontation or emergence of an active response to possible adverse circumstances, ability to incorporate protective mechanisms based on ones own experience and experience of peers;
- compensation, which is designed to compensate for both external and internal factors to ensure the natural aging;
- rehabilitation aimed at resumption of older people especially during the transition phase;
- integration, providing a transition from isolation, tranquility in the state of cooperation, including useful work in their own interests, the interests of the family, society and the state;
- providing interaction between generations, mutual understanding, tolerance, dialogue and integration.

Results and discussion. Nowadays in Canada there are about 1,000 companies that can be classified among the organizations that learn. Pioneers in this field were multinational corporation «NOVA» and the Canadian Imperial Bank of Commerce.

Training in such organizations is often implemented as a system of inner (corporate) training, training system on the territory of the enterprise involving staff or outside instructors. The aim is to provide corporate training for workers, that is seen as an integral entity of quality of work, characteristic of professional orientation and professional competence.

The specifics of educational work with the staff of enterprise is that all participants (organizers and teachers) are engaged in joint educational activity, for it is "collective subject teaching", that is characterized by the following features: existence of a common goal, which directs the formation of personal and professional competence of participants as a central component of competitiveness; general motivation connected with participants reaching the required level of professional and personal development; integration and coordination of activities of individual members to build a coherent professional development process; selection in cooperative activities of individual actions and functions that implement the task of professional development specialists; coordination of individual actions of stakeholders in order to develop common indicators, enhance professional competence relevant for an employee of a particular company; the result is represented in a combined product - personal and professional competence of an employee who is capable to build a professional career; space and value-orientation unity of the partners that consistently perform individual actions in the whole structure of the educational process. These provisions correspond to the nature of the competence approach, which focuses on the integrity of the formation of core competencies in terms of coordinated activities of the educational process.

The following characteristics help to understand peculiarities of corporate training of specialists: activity defined by constructing vocational education from subject-active attitude towards public work of forming personality and professional competence; value-orientation unity and cohesion of the group of all participants of educational process; clarity of division of labor, mutual "contribution" and the responsibility of all participants in social activities, providing development of workers' new experience; activities and mutual value-sense communication that help adult learners master the key competencies that form the core of competitiveness; skill development through involvement of each partner of the joint competence-oriented educational activities; ability to provide total product - professionally competent person employee who is competent in solving of professional problems.

Typically, companies are trying to stick to a strategy of personnel development, which consists of two phases: basic training, providing the initial training of new employees; targeted training, which involves periodic measures to improve the professional level of staff training.

Basic training is designed for a wide range of workers and includes seminars on business ethics, maintaining the goodwill and strengthening of corporate culture; training of general organization of work, employees are taught to organize the workplace, plan action with rational use of time, remove barriers the varying complexity; psychological training aimed at effective communication skills that allow to solve conflicts, react adequately in unusual situa-

tions, resist stress and maintain good performance. Proper training is necessary for improving professional level of skilled workers and a high level of specialization. Typically, targeted training programs include a variety of exhibitions, seminars, training, specialized business training, including a program of comprehensive training.

A good example of a typical third age university serves UTA department at Université de Sherbrooke (Université de Sherbrooke) in Canada. The main objective of the university is to provide a process of rehabilitation of older people (over 50 years), as well as ways to enhance their life potential. Graduates are enrolled twice a year: in autumn and winter. Duration of classes is 2-2.5 hours and they are held once a week, the total duration is 25 hours. In order to facilitate access to education for people of the third age, teachers conduct classes not only within the campus, but also in museums, public libraries, churches, etc. Among the most popular subjects are social psychology, literature, biology, history.

The most popular and most successful educational program for seniors in Canada is a university program «Elderhostel»: living together of people of the third age in a hotel for intellectual exchange in a friendly atmosphere. Participants are united by desire to learn something new, to live lives filled with meaning. The educational program consists of one-week course, participants live together and travel, including overseas.

Initiators of the concept of «Elderhostel» were Americans M. Knowlton and D. Bianco, inspired by the atmosphere of society that they met in European tourist centers. Their idea was based on the transfer of this unique atmosphere in environment of elderly people to show them new opportunities for intelligent and productive life in community. Well-built program that combines education, travel and adventure could attract elderly to study and support the process of self-perfection. The first program was implemented in summer of 1975 in the University of New Hampshire, and in 1986 an independent corporation «Elderhostel Canada» was founded.

The task of education is not only a process of adaptation and compensation of loss due to age-related changes as well as special educational culture that generates new look of old - productive, competent, active, full of vitality, experience and wisdom. Participation in a permanent additional education has a positive effect on the overall health of adults and can even be used as a kind of treatment of certain diseases.

Analysis of scientific sources allows to outline a typology of educational courses of Elderhostel Canada, under which are 6 categories of people of retirement age:

- 1) activity-oriented man - registers only for those programs that involve some form of physical activity: golf, hike, trips for bird watching, etc; the man wants to study in the environment and prefers employment outside of classroom;
- 2) geography guru - selects a region or city that he wanted to study and explore; for a man Elderhostel Canada program content is not decisive, primarily serving is the opportunity to see and learn new things about the area in which institution is situated;
- 3) experimenter - a person who participates in Elderhostel programs in Canada for the first time and only begins to describe the range of his interests, registered in

courses with high levels of physical activity or academic courses if a thorough pre-acquired knowledge in the discipline;

4) adventurer (adventurer) - wants to go anywhere and try anything to get new experience in knowledge despite the accommodative conditions;

5) content-oriented person - agrees to travel anywhere to improve the level of knowledge in a predetermined area, for those students of teaching at the highest university level is a prerequisite for participation in educational programs Elderhostel Canada;

6) average user - a person who is registered on educational courses for specific personal preferences (low prices for accommodation and food, combined with a tour program), the content of training programs in this case is not decisive.

The main factors and assumptions that define the essence of education of the target group are: to provide opportunities for learning and self-development of people of older generation; support physical, psychological and social opportunities for the elderly, to find a new orientation in life, independent and autonomous existence in solving everyday problems; promote dialogue between generations.

Conclusion. Analysis of theory and problems of Canadian and American adult education allows to conclude that learning organization - an organization that promotes education of its members and is in the process of self-perfection. Corporate university is considered as development of content, forms and methods of corporate train-

ing; training of effective working methods; possession of specific training tools for adequate solution of emerging problems; the introduction of common business technologies at all levels of the organization and their constant updating; formation of common corporate values and a common language of communication, development of modern corporate culture; building a permanent internal communications to explain management decisions from the top down.

Key technologies, leading to the creation of learning organization: changing the outlook of participants, their common "mental attitudes" from seeing parts to seeing the whole, people from consideration as recipients to their understanding as active participants in what is happening respond to the creation of the future; improving personal skills; changing mental models; construction of general strategy shared by all participants; participating in training in teams. Basic principles underlying the work with the elderly in universities of the third age are: student is a person who seeks self-fulfillment, independence, and self-conscious; old man has wisdom, social, professional and personal competence; old man learns to solve important life problems and achieve specific objectives; form of the study - a joint activity of the student and teacher at all stages: planning, implementation, evaluation, correction; the one who teaches, serves as a mentor, consultant, facilitator that helps adult student.

Future research work will be aimed at analysis of functioning third age universities in European countries.

REFERENCES

1. Cross, P. Adults as Learners: Increasing Participation and Facilitating Learning. Wiley, 2002. 336 p.
2. Darkenwald, G. G. Adult Education: Foundation of Practice. New York: Harper & Row, 2012. 260 p.
3. Heckhausen, H. The Anatomy of Achievement Motivation. New York: Academic Press, 2017. 236 p.
4. Herzberg, F. The Motivation to Work. New York: Wiley, 2009. 180 p.
5. Jarvis, P. Adult Education and Lifelong Learning: Theory and Practice. London: Routledge, 2010. 352 p.
6. Jarvis, P. Adult and Continuing Education. Taylor: Francis, 2003. 432 p.
7. Kidd, J. Roby. How Adults Learn. New York: Association Press, 2013. 90 p.
8. Knowles, M. Self-directed Learning: A Guide for Learners and Teachers. Toronto: Cambridge Adult Education Company, 2015. 135 p.
9. Knowles, M. The Modern Practice of Adult Education. Andragogy Versus Pedagogy. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 2017. 400 p.
10. Lindeman, E. C. The Meaning of Adult Education. New York, 2009. 143 p.
11. Maslow, A. The Maslow Business Reader. Wiley, 2000. 324 p.
12. McClelland, C. Human Motivation. Cambridge: Cambridge University Press, 2017. 663 p.
13. McGregor, D. The Human Side of Enterprise. New York: McGraw-Hill, 2000. 246 p.
14. Vroom, V. Work and Motivation. New York: Wiley, 2014. 397 p.

Деятельностно-технологический критерий готовности будущих логопедов к профессиональной деятельности

С. В. Цымбал-Слатвинская

Уманский государственный педагогический университет имени Павла Тычины, г. Умань, Украина
Corresponding author. E-mail: lanatsimbal@gmail.com

Paper received 24.08.19; Accepted for publication 08.09.19.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2019-202VII82-13>

Аннотация. В статье проанализирована структура готовности логопедов к профессиональной деятельности. Определена значимость в их подготовке деятельностно-технологического критерия. Деятельностный компонент включает создание и использование средств, обеспечивающих практическое овладение знаниями, умениями. За обобщенным анализом определено, что для профессиональной деятельности логопеда необходимы следующие умения: гностические, методические, организационные, коммуникативные, прогностические, производственно-операционные, специальные. Профессиональную компетенцию логопеда рассмотрено с позиции основных операционных функций и оценено через уровень сформированности профессионально-педагогических умений.

Ключевые слова: логопед, нарушение речи, педагогический опыт, профессиональная подготовка, профессиональная деятельность, профессиональная компетентность.

Введение. Готовность будущих логопедов к профессиональной деятельности имеет свою структуру. Одним из элементов этой структуры определены деятельностно-технологический критерий готовности, включающий профессионально значимые умения. Обучение не может быть успешным, если оно не развивает определенную систему умений. Умения по своей природе многозначные: умения простые, умения специальные, умения, связанные с организационными действиями, с интеллектуальными действиями и т. д.

Умение применять знания в практической работе вообще зависит от того, каким путем студент пришел к запоминанию. Если они заучены без осмысления, анализа фактов, явлений, студент не умеет их применять. Для того, чтобы знания были прочными, необходимо их осмысление студентом [1, с. 59].

Знания и умения, непосредственно и органично связаны друг с другом, взаимообусловлены, входят в структуру всех свойств личности.

Краткий обзор публикаций по теме. Проблемы подготовки будущих логопедов к профессиональной деятельности рассматривали ряд авторов, среди которых Акименко В. М. [1], Бойко Т. Н. [2], Болтакова Н. И. [3], Жаркова Ю. В. [4], Жукатинская Е. Н. [5], Стахова Л. Л. [6] и другие. Анализ их исследований позволил сделать вывод, что, как и любая другая, профессиональная деятельность логопеда определяется целым рядом характеристик.

Деятельностный компонент, по определению Н. Болтаковой, включает создание и использование средств, обеспечивающих практическое овладение знаниями и умениями, позволяющими решать профессионально-педагогические задачи в различных ситуациях общения [3, с. 68].

Ю. Жаркова рассматривает важность для подготовки будущего логопеда таких умений: проектировочные умения, наличие которых является необходимым условием успешного осуществления любого вида деятельности; организаторские умения как совокупность практических приемов и способов организации деятельности; исполнительские умения, направленные на реализацию запланированной работы в рамках осуществления деятельности; оценочные умения, пред-

полагающие оценку соответствия полученных результатов заданным целям и задачам [4, с. 3].

Профессиональная компетентность с позиции основных операционных функций учителя-логопеда Л. Стахов оценивает через уровень сформированности профессионально-педагогических умений, таких как: прогностические умения (постановка целей и задач; отбор способов достижения целей, задач; предсказание результата; предсказание возможных отклонений и нежелательных явлений; определение этапов деятельности; приблизительная оценка предполагаемых затрат средств, труда и времени участников деятельности, планирование содержания взаимодействия участников деятельности); проектные умения (перевод цели и содержания проектной деятельности в конкретные задачи, обоснование способов их поэтапной реализации, планирование содержания и видов деятельности участников проектной деятельности с учетом их потребностей и интересов, возможностей материальной базы, собственного опыта и личностно-деловых качеств, определение комплекса целей и задач для каждого этапа проектной деятельности); рефлексивные умения (определение правильности постановки целей, их трансформации в конкретные задачи, оценка адекватности комплекса определенных задач имеющимся условиям, анализ соответствия содержания деятельности поставленной задаче, оценка эффективности применяемых методов, приемов и средств деятельности, определение причин успехов и неудач, ошибок и трудностей в процессе реализации поставленных задач деятельности) [6, с. 47].

Цель. Статья направлена на проведение анализа структуры готовности логопедов к профессиональной деятельности и обоснование значения в их подготовке деятельностно-технологического критерия.

Материалы и методы. Для решения поставленных задач применен комплекс взаимосвязанных методов исследования: общенаучных – анализ, синтез, индукция, дедукция, абстрагирование, сравнение, обобщение, систематизация, классификация (для обоснования исходных теоретических позиций, систематизации взглядов и подходов с определенной проблематикой) эмпирических – изучение стратегий, националь-

ных докладов и других документов о состоянии специального образования (для отслеживания объективных и субъективных мнений специалистов относительно выделения приоритетных направлений развития специального, в частности логопедического образования); динамическое наблюдение в процессе логопедической работы; педагогический эксперимент: пилотажный – для получения информации о работе логопедов, ориентированных на работу с детьми с нарушением речи, констатирующий – для определения исходного состояния готовности будущих логопедов в условиях информационно-образовательной среды высших учебных заведений; статистических – методы обработки экспериментальных данных: количественный и качественный анализ, математическая обработка экспериментального материала.

Опытно-экспериментальная работа осуществлялась на базе Уманского государственного педагогического университета имени Павла Тычины, Центральноукраинского государственного педагогического университета имени Владимира Винниченко, Ровенского государственного гуманитарного университета. На разных этапах в исследовании принимали участие 482 студента, из них 405 в контрольных и экспериментальных группах и 23 преподавателя высших учебных заведений.

Результаты и их обсуждение. За общим анализом умений, предложенных учеными, считаем, что для готовности будущих логопедов к профессиональной деятельности по деятельностно-технологическому критерию необходимы следующие умения:

гностические – умение получения общих и психолого-педагогических знаний; предусмотрено осуществление поиска необходимой информации, получения новой информации, ее адекватной оценки, аналитической и синтетической обработки педагогической информации;

методические – общепедагогические умения, определение конкретных целей коррекционного процесса, выбора адекватных форм, методов и средств обучения, применение их в процессе педагогического воздействия;

организационные – умение организации и реализации коррекционно-развивающего процесса, организации профессиональной деятельности, организации самообразования, планирование коррекционно-развивающих мероприятий, рационального распределения и использования времени;

коммуникативные – общепедагогические умения, включающие создание положительного психологического климата на уроке и вне его;

прогностические – общепедагогические умения, прогнозирование успешности учебно-развивающего процесса, проведение диагностики речевого развития ребенка, осуществление контроля за коррекционным процессом и результатом;

рефлексивные умения – способность к самоанализу и самооценке профессиональной деятельности;

производственно-операционные умения – умения по смежным профессиям (например, воспитателя, методиста);

специальные умения – узкопрофессиональные умения в рамках коррекционной педагогики (прове-

дение гимнастики, массажа органов артикуляционного аппарата, упражнений для развития речевого дыхания, фонематического слуха, владение способами постановки звуков, коррекции речевых нарушений различной степени сложности).

В процессе производственной практики в будущих логопедов должны быть сформированными такие группы умений:

1) умение увидеть в педагогической ситуации проблему и оформить ее в виде соответствующих задач; умение при постановке педагогической задачи ориентироваться на ребенка с нарушением речи как на активного соучастника учебно-воспитательного процесса, имеющего собственные мотивы и цели; умение изучать и преобразовывать педагогическую ситуацию; умение конкретизировать педагогические задачи в поэтапные и оперативные, принимать оптимальное педагогическое решение в условиях неопределенности, гибко перестраивать педагогические цели и задачи по мере изменения педагогической ситуации; умение с достоинством выходить из трудных педагогических ситуаций; умение предвидеть близкие и отдаленные результаты решения педагогических задач;

2) педагогические умения, которые объединяют три подгруппы:

а) подгруппа «чему учить»: умение работать с содержанием учебного материала (осведомленность в новых концепциях и технологиях обучения, умение выделять ключевые идеи учебного задания, использовать понятия, термины, дискуссии в соответствующей отрасли науки); способность к педагогической интерпретации информации, поступающей из газет, журналов; формирование у детей с нарушением речи специальных умений и навыков и т.д.;

б) подгруппа «кого учить»: умение изучать у детей с нарушением речи состояние отдельных психических функций (памяти, мышления, внимания, речи и т.п.) и целостных характеристик видов деятельности (учебной, трудовой), обученности и воспитанности учащихся, различать успеваемость и личностные качества детей с нарушением речи, умение выявлять не только имеющийся уровень, но и зону ближайшего развития детей с нарушением речи, условия их перехода с одного уровня развития на другой, предвидеть возможные и учитывать типичные трудности детей с нарушением речи; умение выходить из мотивации самих детей в планировании и организации учебно-воспитательного процесса; умение проектировать и формировать у детей с нарушением речи отсутствующие в них уровни деятельности;

в) подгруппа «как учить»: умение отбирать и применять сочетания приемов и форм обучения и воспитания, учитывать расход сил и времени детей с нарушением речи и воспитателя, логопеда; умение сравнивать и обобщать педагогические ситуации, переносить педагогические приемы в другие ситуации и комбинировать их, применять дифференцированный и индивидуальный подход к детям с нарушением речи, организовывать их самостоятельную учебную деятельность; умение находить несколько способов решения педагогической задачи, владеть вариативным педагогическим решением;

3) умение использовать психолого-педагогические

знания и осведомленность в современном состоянии психологии и педагогики, передового педагогического опыта; умение фиксировать, регистрировать процесс и результаты своего труда; умение соотносить проблемы детей с нарушением речи с недостатками в своей работе; умение видеть сильные и слабые стороны своего труда, оценить свой индивидуальный стиль; анализировать и обобщать свой опыт, соотносить его с опытом других логопедов; умение строить планы развития своей педагогической деятельности.

Оценка сформированности деятельностино-технологического критерия готовности осуществлялась также по входящему в него рефлексивному компоненту. Рефлексивные умения включают: мгновенную оценку ситуации занятия, определение, оценка методов контроля за усвоением изучаемого материала; моделирование внутреннего мира ребенка с нарушением речи в контексте его отношения к воспитателям и другим детям; анализ, оценку и корректировку намеченных ранее планов и мероприятий в ситуации изменения условий педагогического процесса; обобщение факторов и явлений занятий относительно выявленного отношения детей с нарушением речи к учебному материалу; методическую оценку учебного материала в выявлении возможностей детей при его усвоении; анализ и оценку используемых проблемных ситуаций на занятиях как отношения (положительного или отрицательного) детей к ним; анализ и оценку своего педагогического опыта в учебной деятельности, соотношение с новыми психолого-педагогическими условиями и учебными ситуациями на занятиях; анализ положительных и отрицательных результатов собственной педагогической деятельности в соотношении результатов с конкретными условиями; выявление причин успехов и неудач, ошибок и трудностей в ходе реализации намеченных задач обучения и воспитания; соотнесение своего опыта педагогической деятельности с нормативами, рекомендациями, выработанными в педагогической науке.

Анализ этой классификации позволяет констатировать, что рефлексивные умения проходят через все группы общих умений педагога, и рефлексивная компетентность является системообразующим компонентом профессиональной компетентности будущего логопеда.

Профессионально-деятельностные умения, по исследованиям Т. Бойко, образуют комплекс и позволяют будущему логопеду:

– уметь: обосновывать социальную значимость своей профессии; анализировать социально значимые проблемы и процессы; проектировать, конструировать и регулировать взаимодействие специалистов в решении социальных профессиональных задач; организовывать совместную деятельность и межличностное взаимодействие субъектов информационно-образовательной среды; выполнять профессиональные задачи, соблюдая принципы профессиональной этики; осуществлять самодиагностику, самообразование и самовоспитание;

– владеть: методикой и технологией решения социально-педагогических задач, методикой взаимодействия специалистов в организациях различной направленности; умением планировать свою работу и

ставить социально ориентированные задачи; анализировать результаты социально-педагогической деятельности;

– приобретать опыт деятельности: в совместном с другими специалистами решении социальных профессиональных задач; в изучении различных методов, методик и приемов социально-педагогической деятельности, находить адекватные способы поведения в различных непредвиденных ситуациях [2, с. 39].

Анализ профессиональных умений связан с опытом жизнедеятельности студентов, наличием в их поведении определенной совокупности профессионально значимых социально-бытовых умений, уровнем профессиональных региональных стандартов.

Каждое общепрофессиональное умение специалиста может рассматриваться как определенная совокупность интеллектуальных и практических действий, целенаправленных и взаимосвязанных, выполняемых в определенной последовательности. Сознательное педагогическое действие – это проектируемое, прогнозируемое действие, основанное на осмыслении его цели, способов выполнения, принципов выбора этих способов [5, с. 78].

Итак, знания, умения, приобретенные в результате общения и опыта профессиональной деятельности, являются необходимыми условиями формирования готовности будущих логопедов к профессиональной деятельности. Указанные характеристики профессиональной компетентности и профессиональных умений педагога нельзя рассматривать изолированно, поскольку они имеют интегративный, целостный характер, являются продуктом профессиональной подготовки в целом.

В структуру готовности будущих логопедов входят такие действия: определение проблем, формулирование целей, задач, выбор форм работы и выполнения системы функций (информационного обеспечения учебно-воспитательного процесса, выработки, принятия управленческих действий и действий воспитанников, создание информационно-образовательной среды). Считаем эти действия существенными, поскольку они учат логопедов не только воспитывать детей с нарушением речи, но и реализовывать важные дидактические, воспитательные и оздоровительные проблемы, цели, задачи с момента их обнаружения до получения детьми с нарушением речи положительно-го результата.

В системе профессиональной подготовки будущих логопедов акцент делается на получении субъектного опыта на основе их раннего приобщения к профессиональной деятельности; логика образовательного процесса строится по схеме: от практики, субъектного опыта – к теоретическим обобщениям. Однако эта связь неоднозначна: не всегда компетентность тем выше, чем больше опыт работы логопеда.

По уровню творческой самостоятельности Л. Стахова выделяет следующие типы педагогического опыта: репродуктивный (деятельность педагога не несет в себе чего-то принципиально нового, направленная на четкое выполнение профессиональных обязанностей с неотъемлемым элементом новизны) инновационный (деятельность педагога связана с творческим, оригинальным, присущим только этому педа-

году использованием известных форм и методов с внесением элементов новизны) новаторский (деятельность педагога направлена на существенные изменения в учебно-воспитательном процессе) [6, с. 51].

Образно говоря, компетентным нельзя стать, если повторять имеющийся опыт, не продумывать альтернативные варианты решений, не отбирать из них оптимальные.

Выводы. Показателями деятельностно-технологического критерия выбрано умения, навыки, операции и действия, опыт, сознательный контроль результатов своей деятельности по следующим признакам: степень овладения профессиональными умениями и навыками; способность работать по различным технологиям и методическим системам; владение информационными технологиями, интенсивность использования информационных технологий информационно-образовательной среды, умение теоретически

обосновано выбирать методы, средства, организационные формы, приемы обучения и воспитания детей с нарушением речи в соответствии со знаниями особенностей их развития, овладение умениями по развитию речевой деятельности детей с речевыми нарушениями; применение на практике новых методик осуществления дифференцированного и индивидуального подходов к ученикам, которые имеют речевые нарушения; умение предвидеть характер ответных реакций младших школьников на запланированную систему коррекционных воздействий, уметь организовывать совместную деятельность и межличностное взаимодействие субъектов образовательной среды; обретение опыта деятельности по изучению различных методов, методик и приемов социально направленной коррекционной деятельности, умение осуществлять педагогический самоанализ.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акименко В. М. Подготовка студентов-логопедов к коррекции звукопроизношения средствами моделирования: дис. ... канд. пед. наук. Ставрополь, 2003. 187 с.
2. Бойко Т. Н. Формирование социально-педагогической компетентности будущих учителей-логопедов в процессе педагогической практики: дис. ... канд. пед. наук. Брянск, 2016. 211 с.
3. Болтакова Н. И. Формирование коммуникативной компетентности будущих логопедов как необходимое условие подготовки к речевому развитию детей. Проблемы современной психологии. 2013. Вып. 20. С. 60–68.
4. Жаркова Ю. В. Методика исследования готовности будущего учителя-логопеда к проектной деятельности. Ога-

- рв-online. Электронное периодическое издание для студентов и аспирантов. 2017. № 9. URL: <http://journal.mrsu.ru/arts/metodika-issledovaniya-gotovnosti-budushhego-uchitelya-logopeda-k-proektnoj-deyatelnosti> (дата обращения: 04.04.2019).
5. Жукатинская Е. Н. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя-логопеда: дис. ... канд. пед. наук. Липецк, 2008. 226 с.
6. Стахова Л. Л. Проектирование методической системы развития профессиональной компетентности учителя-логопеда дошкольного образовательного учреждения в условиях профессиональной среды: дис. ... канд. пед. наук. Тамбов, 2010. 195 с.

REFERENCES

1. Akimenko, V. M. Training the students – speech therapists to correct sound pronunciation by modelling tools. Ph.D. dissertation. Stavropol, Russia. 2003.
2. Wojko, T. N. Forming socio-pedagogical competence of the future teachers – speech therapists in the process of teaching practice. Ph.D. dissertation. Bryansk, Russia. 2016.
3. Boltakova, N. I. Forming communicative competence of the future speech therapists as a necessary condition for preparing for children's speech development. Problems of modern psychology, 2013. Is. 20. P. 60–68.
4. Zharkova, Ju. V. The technique of studying the readiness of the future teacher – speech therapist to project activities. Oga-

- arjov-online, 2017. No. 9. URL: <http://journal.mrsu.ru/arts/metodika-issledovaniya-gotovnosti-budushhego-uchitelya-logopeda-k-proektnoj-deyatelnosti> (Retrieved: 04.04.2019).
5. Zhukatinskaja E. N. Forming professional competence of the future teacher-speech therapist. Ph.D. dissertation. Lipetsk, Russia. 2008.
6. Stahova, L. L. Constructing a methodological system of the development of professional competence of the speech therapist of a preschool educational institution in a professional environment. Ph.D. dissertation. Tambov, Russia. 2010.

Activity-technological criterion of future speech therapists' readiness for professional activity

S. Tsybal-Slatvinska

Abstract. The purpose of the paper is to analyse the structure of speech therapist readiness for professional activity. The author has determined the importance of activity-technological criterion in the training of speech therapists. The activity component involves the creation of conditions and the use of means that ensure the practical mastery of knowledge and skills. According to the general analysis it has been revealed that gnostic, methodical, organizational, communicative, prognostic, production-operational, special skills are required for the professional activity of speech therapists. Professional competence of speech therapist has been considered through the basic operational functions and evaluated due to the level of formation of professional and pedagogical skills.

Keywords: *speech therapists, speech disorders, teaching experience, training, professional activity, professional competence.*

Іншомовна підготовка різних категорій дорослих у контексті освіти впродовж життя: методологічний аспект

Л. В. Вікторова, К. Власенко

Національний університет біоресурсів і природокористування України, м. Київ, Україна
Corresponding author. E-mail: viktorova17@ukr.net

Paper received 23.09.19; Accepted for publication 30.09.19.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2019-202VII82-14>

Анотація. Статтю присвячено питанням іншомовної освіти дорослих як одного з актуальних напрямків розвитку навчання упродовж життя, висвітлено особливості викладання іноземної мови дорослим. Сформульовано відмінності та труднощі в навчанні дорослого, обґрунтовано доцільність вибору спеціальних методик навчання дорослих. Доведено, що методика викладання іноземної мови дорослим повинна базуватися на активних формах навчання із застосуванням інформаційних технологій, а процес навчання будуватися з урахуванням набутого досвіду і можливості практичного застосування отриманих знань.

Ключові слова: навчання упродовж життя, освіта дорослих, методика навчання, навчання іноземної мови дорослих.

Вступ. Сьогодні процес глобалізації проник майже в усі сфери життєдіяльності людини, в першу чергу і в освіту. Слід відмітити, що Комісія Європейського Союзу зосереджує свою увагу як змінам у системі освіти взагалі, так і навчанню іноземних мов зокрема. Так, наприклад, уже з 2001 року проводяться та публікуються наукові дослідження Єврокомісії, в яких аналізується стан іншомовної освіти: «Політика в області іншомовної освіти», «Лінгвістична карта Європи», «Неперервна освіта», «Лінгвістичний барометр» тощо [5].

Загальновідомо, що важлива складова Болонського процесу – це реалізація принципу навчання упродовж життя. Це ключова тенденція сучасної системи освіти, його стратегічний напрям розвитку. Провідне місце при цьому належить саме вивченню іноземних мов. Через значні зрушення освітніх процесів в останні два десятиліття у сторону гуманітаризації та гуманізації, змінилися й зміст та методичні підходи у навчанні іноземних мов. Важлива роль в гуманізації вищої освіти, підготовці фахівця нової формації відводиться саме іноземній освіті.

Короткий огляд публікацій за темою. Питання щодо навчання упродовж життя стало предметом вивчення багатьох як зарубіжних, так і вітчизняних науковців. Серед зарубіжних слід відзначити Д. Аспіна, В. Дакворса, М. Лейсестер, П. Скейлса, Дж. Таммонса, Дж. Фільда та ін., які досліджували філософсько-педагогічні аспекти даної проблеми. Порушення актуальних питань в аспекті навчання дорослих висвітлено у дослідженнях таких вітчизняних вчених як: Л. Айзікова, Б. Ананьєва, С. Гончаренко, В. Кремень, Н. Ничкало, В. Олійник, С. Сисоєва, М. Степко, О. Сухомлинська, Л. Товажнянський, І. Швець тощо.

Проблема навчання іноземних мов дорослих людей на сьогодні є дуже актуальною, хоча і малодослідженою. Так, деякі аспекти даного питання висвітлено у працях Т. Григор'єва, М. Кабакчи, Г. Китайгородської, Є. Кривоносова, В. Сафонова, Є. Семенова та ін. Проте не вирішеною залишається проблема застосування сучасних підходів до навчання іноземної мови дорослих в контексті навчання протягом усього життя саме на теренах України.

Метою статті є визначення основних сучасних тенденцій навчання впродовж усього життя в контексті іншомовної освіти дорослих в Україні.

Матеріали і методи. Для вирішення завдань дослідження застосовано цілий комплекс методів таких як

аналіз, систематизація, узагальнення психолого-педагогічної й методичної літератури.

Результати та їх обговорення. Сьогодні незаперечними є дві тези: іноземні мови стають дуже важливими і особливо легко їх опанувати в молоді роки. Але з кожним роком все більша кількість дорослих людей докладають зусиль для продовження власної мовної освіти, починаючи вивчення іноземних мов уже в зрілому віці. Це, перш за все, пов'язано з глибокими інтернаціональними процесами, які зараз відбуваються в світі, розширенням міжнародної торгівлі та можливостей співпраці з іноземними партнерами в сферах економіки, політики, культури та, насамперед, розвитком туризму.

Зрештою, пізнавальні та комунікативні потреби дорослих деякою мірою задовольняються у великих містах, де є доступною культурна інфраструктура, водночас в невеликих населених пунктах вираженою є активізація дорослих людей. Освітня політика європейських країн у цій сфері становить чудовий приклад для наслідування як вітчизняними, так і зарубіжними педагогами, оскільки саме ці держави вже продемонстрували значні досягнення у забезпеченні відповідних умов для ефективного вирішення досліджуваної проблеми [1, с. 187–188].

Так, для активізації дорослих впроваджені в Європі Університети третього віку. Створені при закладах вищої освіти чи громадських організаціях, вони реалізують принцип навчання людини впродовж її життя.

З метою вивчення іноземних мов упродовж життя Рада Європи визначила три основні компоненти, які потребували великої уваги із боку урядовців: 1) розвиток багатофункціональних місцевих навчальних центрів, які стануть доступні для кожного і будуть розраховані на велику цільову аудиторію; 2) особливі заходи для удосконалення й модернізації освіти, що потребують також визначення деяких компетентностей, які будуть формуватися в процесі навчання упродовж життя; 3) оновлення відповідних рішень щодо терміну навчання і кваліфікації, що здобувається тими, хто навчається [7].

В Україні у 2009 р. за підтримки Фонду народонаселення ООН було розроблено проект Концепції розвитку та Положення про Університети третього віку. У 2017 р. в Україні розроблено проект Стратегії Націона-

льного плану дій з питань старіння [6], де одним із напрямів роботи передбачено впровадження інноваційної моделі надання соціально-педагогічних послуг «Університети третього віку».

Зупинимось більш детально на проблемах іншомовної підготовки дорослих. Отже, варто зазначити, що навчання дорослих іноземній мові в значній мірі відрізняється від навчання дітей і підлітків. Основні відмінності між ним, як зазначають вчені, такі:

1. Доросла людина, яку навчають усвідомлює уже себе самостійною, самокерованою особистістю та має великий життєвий досвід (зокрема і навчальний);

2. Має високу початкову та конкретної мотивацією до навчання, яка спричинена можливістю вирішити власні професійні проблеми за допомогою навчання;

3. Доросла людина, яку навчають прагне до миттєвого практичного застосування отриманих знань та умінь в повсякденному та професійному житті;

4. Доросла людина, яку навчають висуває вищі вимоги щодо якості й результатів навчання. [3, с. 2].

Також кожна людина, яка починає вивчати іноземну мову в старшому віці, стикається з певними труднощами:

- відсутня практика у використанні іноземної мови в реальному житті людини, тому спостерігається низький результат навчання, який впливає на бажання продовжувати навчатися. Від дорослого потрібно значно більше сили й часу на навчання в порівнянні з молодшим поколінням;

- вивчення іноземної мови, яке відбувалося в школі чи у закладі вищої освіти, як правило, виявляється недостатнім для володіння мовою на комунікативному рівні;

- територіальною віддаленістю країни мова, якої вивчається, відсутність можливості регулярної практики мови як засобу спілкування, наприклад, при перегляді телепередач чи кінофільмів на мові, що вивчається, як це проводиться в західних країнах.

Тому навчання дорослих людей повинно базуватися на таких педагогічних принципах, як пріоритетність самостійного навчання, опора на досвід, спільна діяльність, індивідуалізація, практична спрямованість занять, викладач виступає організатором, наставником, консультантом, джерелом знань.

Важливою умовою результативності іншомовної підготовки дорослих є вибір оптимальних прийомів і форм навчання. На сьогодні існує велика кількість інтенсивних методик, які передбачають комунікативне оволодіння різними видами мовленнєвої діяльності за дуже короткий проміжок часу. Під час підготовки до роботи з групою дорослих можна взяти за основу одну чи декілька методик і виробити власну, враховуючи ті цілі навчання дорослих, про які говорилося раніше.

Роль викладача, який навчає дорослих людей, дещо відрізняється від тієї ролі, яку він відіграє при навчанні студентів-бакалаврів. Адже дорослі більш самостійні у навчальній діяльності, більше спираються на власний професійний досвід, тому і функція викладача відповідно полягає в допомозі їм оволодіти необхідними знаннями, вміннями та навичками.

Тому, на нашу думку, методика викладання іноземної мови дорослим повинна базуватися на активних формах навчання (рольових іграх, моделюванні, гру-

пових дискусіях, роботі у парах, спільному приготуванню презентацій) із застосуванням інтерактивних технологій, а процес навчання будуватися з урахуванням набутого досвіду і можливості практичного застосування отриманих знань, а також права дорослих на самостійний вибір та приймати чи не приймати нові методи навчальної діяльності.

Так, наприклад, у навчанні іноземної мови, дорослих, які вивчають мову для практичного застосування на роботі, викладач може направляти на пошук і аналіз інформації, анування й реферування, підготовку презентацій, переговорів, ведення кореспонденції з партнерами тощо; організація таких видів навчальної діяльності дозволяє здійснити міждисциплінарний підхід в освіті, метою якого є освоєння дорослими певних компетенцій і навичок, які знадобляться їм як у повсякденному, так і професійному житті.

Велика увага на заняттях, на нашу думку, повинна приділятися парній роботі, яка реалізується в ігрових ситуаціях. Дорослі, що навчаються беруть участь у конференціях, дискусіях, проводять переговори з партнерами, ведуть листування, кореспонденцію, готують проекти тощо. Також слід приділяти увагу аудіюванню.

Важливим методом, який дозволяє реалізовувати всі перераховані види навчальної діяльності, є метод «кейс-стаді». Адже у кожному кейсі викладається реальна виробнича проблема, яку дорослі, що навчаються мають проаналізувати і вирішити. Застосування такої методики дозволяє значно підвищити їх мотивацію до навчання, так як вони втягнуті в ситуацію, і з якою можуть зіткнутися в реальному житті.

Сьогодні все більше дорослого населення користується сучасними інформаційні технологіями, які знаходять широке застосування у навчанні і самостійному вивченні іноземних мов. В Інтернеті є чимало проектів, які пропонують інтерактивні програми вивчення іноземних мов. Це, наприклад, програма *LinguaLeo*, успішний російський проект, в якому закладена ігрова форма вивчення іноземної мови; програма *Kimir.org*, пропонує вивчення через невеликі ролики з популярних фільмів і призначена для тих, хто ще не може дивитися фільми цілком; програми сайту *freelanguage.org* або сайту *englishpod.com*. А також такі сайти, як *puzzle-english.com*, на якому мова вивчається у вигляді пазлів до відео роликів, та *english-e-books.net*, де можна знайти цікаві адаптовані та неадаптовані книги в аудіо та pdf форматі, *MyEnglishPlatform* від Pearson – електронний ресурс, збагачений вправами та заняттями для тих, хто бажає цікаво та швидко підвищити рівень англійської мови [4].

Ефективними методиками, ми вважаємо, також ті, які базуються на формах комунікації з залученням інтерактивних засобів навчання, які включають: друковані, аудіо- та відеоматеріали;

електронну пошту, *viber*, *messenger*, використання соціальних мереж, наприклад, таких як *Facebook* тощо.

Таким чином, специфіка навчання іноземної мови у порівнянні з іншими навчальними предметами полягає в тому, що оволодіння мовою передбачає не тільки засвоєння певної суми знань, або формування практичних навичок і умінь учнів в певній сфері людської діяльності. Навчання іноземної мови передбачає навчити

спілкуватись іноземною мовою, тобто взаємодіяти з представниками інших лінгвосоціумів. І найсуттєвіша трудність полягає в тому, що спілкування даною мовою є одночасно метою, засобом навчання, кінцевим результатом і шляхом до нього [2, с. 6].

Висновки. Отже, особливості навчання дорослих іноземної мови, в рамках освіти упродовж життя, полягають, насамперед, в урахуванні труднощів, які виникають в процесі навчальної діяльності, в реалізації ос-

новних принципів оволодіння іноземною мовою, в застосуванні сучасних інтенсивних методик навчання іноземної мови. Саме в такому випадку процес навчання іноземної мови дорослих відповідатиме не лише комунікативним і когнітивним очікуванням, але й особистісним, надаючи можливість застосовувати отримані знання, виходячи з особистих інтересів та життєвих потреб.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гриненко Д. В. Навчання впродовж усього життя в контексті сучасної європейської іншомовної освіти. *Український педагогічний журнал*. 2015. № 4. С. 187–192.
2. Гусленко І. Ю. Конспект лекцій з дисципліни «Методика навчання іноземних мов»: для студентів 5 курсу ф-ту «Референт-перекладач», які навчаються за спец. 035 Філологія (Переклад). Харків: Вид-во НУА, 2018. 64 с. URL: http://dspace.nua.kharkov.ua/jspui/bitstream/123456789/1800/1/%D0%9C%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4%D0%B8%D0%BA%D0%B0_%D0%9A%D0%9B_%D0%93%D1%83%D1%81%D0%BB%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE_%D0%BF%D0%BE%D1%81%D0%BB%D0%B5%D0%A6%D0%9D%D0%93%D0%98.PDF.
3. Ефимова Р. М. Некоторые особенности обучения взрослых иностранному языку. URL: http://www.pglu.ru/lib/publications/University.../uch_2008.
4. Закірова Н. Ш. Концептуальна модель іншомовної підготовки дорослих. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. Педагогічні науки. 2017. Вип. 4. С 60–65..
5. Кедровских О. С. Иноязычное образование в высшей школе в социокультурном контексте. *Молодой ученый*. 2015. №22. С. 800-802. URL: <https://moluch.ru/archive/102/23325/>
6. Міністерство соціальної політики України. URL: <https://www.msp.gov.ua/projects/222/>
7. Mackiewicz W. Lifelong Foreign Languages Learning. *European Language Council*, 2012. 8 p.

REFERENCES

1. Gry`nenko, D. V. (2015). Navchannya vprodovzh us`ogo zhy`t'tya v konteksti suchasnoyi yevropejs`koyi inshomovnoyi osvity` [Lifelong learning in the context of contemporary European foreign language education]. *Ukrayins`kyj pedagogichnyj zhurnal*, 4. 187–192 [in Ukrainian].
2. Guslenko, I. Yu. (2018). Konspekt lekcij z dy`scy`pliny` «Metody`ka navchannya inozemny`x mov»: dlya studentiv 5 kursu f-tu «Referent-perekladach», yaki navchayut`sya za specz. 035 Filologiya (Pereklad) [Synopsis of lectures in the discipline "Methods of teaching foreign languages": for students of the 5th year of the faculty of "Reference-translator", who study for special. 035 Philology (Translation)]. Xarkiv: NUA. URL: http://dspace.nua.kharkov.ua/jspui/bitstream/123456789/1800/1/%D0%9C%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4%D0%B8%D0%BA%D0%B0_%D0%9A%D0%9B_%D0%93%D1%83%D1%81%D0%BB%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE_%D0%BF%D0%BE%D1%81%D0%BB%D0%B5%D0%A6%D0%9D%D0%93%D0%98.PDF [in Ukrainian].
3. Efy`mova, R. M.(2008). Nekotorye osobennosty` obucheny`ya vzroslyx y`nostrannomu yazyku [Some features of teaching a foreign language to adults]. URL: http://www.pglu.ru/lib/publications/University.../uch_2008 [in Russian].
4. Zakirova, N. Sh. (2017). Konceptual`na model` inshomovnoyi pidgotovky` dorosly`x [Conceptual model of adult language training]. *Visny`k Zhy`tomyr's`kogo derzhavnogo universy`tetu imeni Ivana Franka. Pedagogichni nauky*, 4. 60–65 [in Ukrainian].
5. Kedrovskiy`x, O. S. (2015). Y`noyazychnoe obrazovany`e v vysshej shkole v socy`okul`turnom kontekste [Foreign language education in higher education in a sociocultural context]. *Molodoj uchenyj*, 22. 800-802. URL: <https://moluch.ru/archive/102/23325/> [in Russian].
6. Ministerstvo sotsial'noyi polityky Ukrayiny [Ministry of Social Policy of Ukraine]. URL: <https://www.msp.gov.ua/projects/222> [in Ukrainian].

Lifelong learning in the context of foreign preparation of adults: a methodological aspect

L. V. Viktorova, K. Vlasenko

Abstract. The article is devoted to the issues of adult language education as one of the topical directions of life-long learning development, the features of teaching foreign language to adults are highlighted. The differences and difficulties in adult learning have been formulated, the expediency of choosing special methods of adult education has been substantiated. It is proved that the method of teaching a foreign language to adults should be based on active forms of training using information technologies, and the learning process should be based on the experience gained and the possibility of practical application of the acquired knowledge.

Keywords: lifelong learning, adult education, teaching methodology, adult foreign language learning.

PSYCHOLOGY

Представления о пожилых людях и старости в сознании человека

А. А. Зуева

Одесский национальный университет им. И. И. Мечникова, Одесса, Украина
Corresponding author. E-mail: zueva-alena@mail.ua

Paper received 15.08.19; Accepted for publication 29.08.19.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2019-202VII82-15>

Аннотация. Целью статьи является представление аттитудов индивидов разного возраста относительно пожилых людей и периода старости. Описана структура и иерархия установок к пожилому человеку и старости в группах людей различного возрастного диапазона. Выделены позитивные и негативные установки, которые создают образ пожилого человека и влияют на отношение к старости как возрастному периоду. Показана возрастная динамика стереотипных установок. Описано явление позитивного и негативного эйджизма, его достоинства и недостатки.

Ключевые слова: аттитюд, пожилой человек, старость, стереотип, эйджизм.

Введение. Старение населения является очень важным процессом, так как оно влияет на все стороны жизни людей и в современных реалиях становится одним из ключевых вызовов социуму. Решение проблем демографического старения требует от общества все больших ресурсов для этой возрастной категории населения: в области образования, здравоохранения, пенсионной системы, страхования и др.

В странах, где количество пожилых людей составляет достаточно весомую долю жителей, существует проблема негативного отношения к людям старшего возраста, ложные стереотипы, которые основываются на предвзятом восприятии людей ввиду их возрастных характеристик. Предвзятые стереотипы старости негативно отражаются не только на пожилых людях, но и на всей культуре общества в целом. Такие стереотипы определяют конфликтный характер взаимоотношений между различными поколениями, вызывают такие явления в жизни, как эйджизм - дискриминацию человека на основании его возраста, распространенную как в формальных, так и в неформальных сферах жизни общества [4, 7].

В этом контексте определение особенностей установок и репрезентаций в сознании личности представлений о людях пожилого возраста и старости представляется актуальной задачей для исследования со стороны психологической науки.

Краткий обзор публикаций по теме. В литературе отмечается, что общественном сознании не сформировалась единой оценки старости. Образ старости исторически детерминированный, и трансформируется под влиянием различных мировоззренческих установок [6]. На сегодняшний день существуют различные теоретические подходы к объяснению природы и функций возрастных стереотипов (Л. И. Анцыферова, Н. С. Глуханюк, И. С. Кон, R. Butler, A. J. C. Cuddy и S. T. Fiske). Среди отечественных ученых, изучающих геронтологические проблемы, следует назвать А. А. Березину [1].

В психологии содержание возрастных стереотипов традиционно исследуется посредством описания геронтостереотипов, которые сравниваются со стереотипными представлениями относительно остальных возрастных этапов, прежде всего молодости и взрослости. Именно в таком контексте в многочисленных зарубежных исследованиях описаны возрастные стереотипы, функционирующие в различных сферах социального взаимодействия людей [8].

Молодость ассоциируется с энергичностью,

живостью, подвижностью, здоровьем, силой, бодростью, неопытностью. Зрелый возраст связывается с расцветом, полнотой физического и умственного развития. Концепт старости коррелирует с понятиями «слабость», «усталость» и «недостаток жизненных сил». Как позитивные, так и негативные стереотипы, связанные со старением и старостью, существующие в сознании, далеко не всегда имеющих под собой реальную основу. Эти стереотипы, обусловлены незнанием многообразия механизмов и стратегий адаптации в поздние периоды жизни человека и мешают воспринимать пожилых людей дифференцированно, как индивидуумов с действительно существующими различиями. Они могут приводить к негативным последствиям как для пожилых людей, так и для молодого поколения, то есть для общества в целом [5].

Цель данной работы исследовать аттитуды относительно пожилых людей и старости людей разных возрастных периодов.

Материалы и методы. Мы предположили, что представление о пожилом человеке и старости как возрастном периоде, у представителей разных возрастных групп будут различаться.

В исследовании приняло участие 403 человека разного пола и возраста, из которых 100 респондентов – до 34 лет, 86 респондента – 35-41 лет, 116 респондентов – 42-51 лет, 101 респондент – от 52 лет. Следует отметить, что понятие возрастной группы существенно отличается от понятия поколения как культурно-исторической общности людей, объединенных не столько пределами возраста, сколько общими условиями социализации и функционирования в конкретный исторический период времени. В данном исследовании возрастную группу мы определяем как некую совокупность людей одного возрастного диапазона, для которой характерно становится подобный набор жизненных шансов, социальных прав и обязанностей [3].

Использована авторская методика семантического дифференциала (20 пар прилагательных). Аттитуды относительно пожилого человека оценивались конструктами: «Хороший - Плохой», «Симпатичный - Несимпатичный», «Добрый - Злой», «Осторожный - Неосторожный», «Интересный - Неинтересный», «Положительный - Отрицательный», «Умный - Нелепый», «Чуткий - Нечувствительный», «Важный - Неважный» и «Активный - Пассивный». Аттитуды относительно периода старости оценивались конструктами «Преодоление - Неотвратимость», «Везение - Невезение», «Доверие - Недоверие»,

«Справедливость - Несправедливость», «Уверенность - Неуверенность», «Счастье - Несчастье», «Эффективность - Неэффективность», «Преданность - Измена», «Успешность - Неуспешность», «Небезразличие - Равнодушие». Методика имеет следующие особенности: меньшее значение показателя соответствовало «положительному» полюсу (положительная характеристика), большее значение соответствовало «отрицательному» полюсу (отрицательная характеристика) [2].

Результаты и их обсуждение. Структура аттитудов в отношении пожилых людей представлена в табл. 1. Структура аттитудов к старости, как возрастному периоду представлена в табл. 2.

В группе молодых людей до 34 лет положительный полюс восприятия пожилого человека характеризовался следующими понятиями: «Добрый - Злой», «Хороший - Плохой», «Активный - Пассивный». То есть пожилые

люди воспринимаются как добрые, хорошие, активные. К негативным аттитудам относятся понятия: «Симпатичный - несимпатичный», «Осторожный - Неосторожный», «Интересный - Неинтересный». Молодые респонденты воспринимают пожилых людей скорее несимпатичными, неосторожными и неинтересными. Очевидно, что в молодом возрасте достаточно сложно представить построить образ пожилого человека в своем сознании. Поскольку, стереотипно, внешняя красота у них ассоциируется с молодостью, они считают пожилых людей несимпатичными. Также пожилые люди считаются респондентами неосторожными - очевидно это связано с невысокой оценкой их уровня физических способностей на указанном возрастном этапе. Также образ пожилого человека в их сознании описывается как неинтересный, ведь они не считают пожилых людей интересными партнерами по коммуникации.

Таблица 1. Аттитуды к пожилым людям

возрастные группы	Аттитуды	
	положительные	отрицательные
до 34 лет	добрые, хорошие, активные	несимпатичные, неосторожные, неинтересные
35-41 год	добрые, отзывчивые, активные	неосторожные, неинтересные, несимпатичные
42-51 год	добрые, отзывчивые, позитивные	пассивные, несимпатичные, неинтересны
от 52 лет	отзывчивые, добрые, осторожные	несимпатичные, неважные, пассивные

Структура аттитудов по отношению к старости в данной возрастной группе включает понятия «Небезразличие - Равнодушие», «Преодоление - Неотвратимость», «Преданность - Измена», а точнее их положительный полюс: неравнодушие, преодоление и преданность. Очевидно, что представители молодой группы респондентов считают, что они способны будут преодолеть старость, которая характеризуется неравнодушием и преданностью близких людей. Противоположный полюс характеризуется невезением, неуверенностью и неэффективностью. Таким образом, у молодых респондентов старость воспринимается как набор случайностей, они рассматриваются как снижение общей эффективности.

Структура аттитудов в отношении пожилых людей и старости в возрастной группе 35-41 лет была следующая. Индивиды этой возрастной категории также

воспринимают пожилых людей добрыми, отзывчивыми и активными. Среди ведущих позитивных определений конструктор «Чуткий-Нечувствительный». Это может объясняться тем, что по мере приобретения жизненного опыта, приходит понимание, что пожилой человек является носителем эмпатийных качеств, что дает ему возможность быть чувствительной к различным аспектам жизни. Негативную коннотацию занимают конструкторы «Осторожный - Неосторожный», «Интересный - Неинтересный» и «Симпатичный - Несимпатичный». В этом возрасте людям по-прежнему достаточно сложно построить положительный образ пожилого человека в своем сознании - такие респонденты считают пожилых людей несимпатичными, неосторожными и не интересными партнерами в общении.

Таблица 2. Аттитуды к старости, как возрастному периоду

возрастные группы	Аттитуды	
	положительные	отрицательные
до 34 лет	неравнодушие, преодоление, преданность	невезения, неуверенность, неэффективность
35-41 год	неравнодушие, преодоление, преданность	невезения, неуспеваемость, неэффективность
42-51 год	преодоление, неравнодушие, счастье	неуверенность, неуспеваемость, неэффективность
от 52 лет	неравнодушие, везения, доверие	неотвратимость, неуверенность, неэффективность

Структура аттитудов к старости в данной группе включает понятия «Небезразличие - Равнодушие», «Преодоление - Неотвратимость», «Преданность - Измена». В этой группе также фиксируются оптимистичные установки относительно преодоления проблем, возникающих в старости. Они так же считают, что старость характеризуется неравнодушным и преданным отношением близких людей. Анализируя наименее приемлемые аттитуды по отношению к периоду старости, можно сделать вывод, что старость характеризуется невезением, неуспеваемостью и неэффективностью. То есть старость ассоциируется с беспомощностью.

В иерархической структуре аттитудов к пожилому человеку в возрастной группе 42-51 год обращает на себя внимание то, что среди трех ведущих понятий отсутствует конструктор «Активный - Пассивный». Пожилые люди воспринимаются как добрые, отзывчивые и

позитивные. Противоположный полюс аттитудов к пожилому человеку представлен такими понятиями как пассивный, несимпатичный, и неинтересен. Очевидно, что в этом возрасте индивиды осознают факт снижения активности на основе собственного опыта.

Анализируя иерархическую структуру аттитудов к старости в возрастной группе 42-51 год необходимо заметить, что ведущими конструкторами в иерархии выступают положительные полюса категорий «Преодоление - Неотвратимость», «Небезразличие - Равнодушие» и «Счастье - Несчастье». Проблемы старости считаются преодолимыми, а неравнодушное отношение окружающих делает его достаточно счастливым периодом в жизни. Противоположный полюс описывает старость как неуверенность, неуспеваемость, неэффективность. Появление такого определения как неуверенность, по-нашему мнению, характеризует социальную незащищенность, которая

присуща людям старшего возраста в отечественных социальных реалиях. Также для них характерно понимание того, что старость связанным со снижением социальной эффективности и успешности.

Относительно иерархической структуры аттитудов к пожилому человеку в возрастной группе от 52 лет выявлены следующие закономерности. Положительный полюс занимают конструкты «Чуткий - Нечувствительный», «Добрый - Злой» и «Осторожный - Неосторожный». Соответственно, положительная оценка пожилых людей исходит из таких оценок, как чуткие, добрые и осторожные. Интересно отметить, что появляется понятие «осторожность» — это, очевидно связано с тем, что люди в данном возрасте вынуждены ограничивать свою активность. Указанный вывод подтверждается и структурой противоположного полюса аттитудов. Пожилые люди считаются несимпатичными, подчеркивается их незначительность и пассивность. Таким образом, пожилой человек воспринимается как менее статусная фигура в социальном пространстве.

Аттитуды относительно старости в этой группе на позитивном полюсе содержат конструкты: «Небезразличие - Равнодушие», «Везение - Невезение» и «Доверие - Недоверие». Преимущества старости, связаны с неравнодушным отношением окружающих, доверием со стороны близких лиц и со случайными обстоятельствами. Наряду с этим, старость также считается неизбежной и сопровождающейся неуверенностью и неэффективностью.

Обращает на себя внимание тот факт, что наблюдается явление как негативного, так и позитивного эйджизма. Аттитуды состоят не только из отрицательных стереотипов, но и из положительных стереотипов и предубеждений, которые являются высокомерными по своему основанию и опекающими по своему характеру.

Во-первых, отношение к пожилым людям, как к слабым и беспомощным и соответствующее желание

помочь им, приводит к снижению у пожилых людей самооценки и чувства самоэффективности. Во-вторых, взаимодействие с представителями данного возраста происходит со стереотипной позиции ожидания от них доброты, отзывчивости и мудрости, которые они не всегда могут удовлетворить. Это также способствует нарастанию внутренней конфликтности.

Выводы. Таким образом, психосемантический анализ аттитудов в отношении пожилых людей и старости у респондентов разных возрастных групп позволил выявить определенные особенности. В целом восприятие пожилого человека является положительным. Его описывают как добрую, хорошую, отзывчивую личность. Вместе с тем пожилой человек считается неинтересным и несимпатичным, что можно объяснить тем, что красота в общественном сознании связывается с молодостью. Интересными собеседниками считаются люди с кругом схожих интересов, и в этом кругу, как правило, преобладают сверстники. В свою очередь, обращает на себя внимание следующая тенденция: чем старше являются респонденты, тем пожилой человек воспринимается более пассивным и незначимым. Это связано с существенным снижением социального статуса людей старшего возраста в условиях современного общества.

Аттитуды к периоду старости можно описать следующим образом. Во всех возрастных группах старость связывается с неэффективностью и неуверенностью. Это объясняется пониманием того, что в социальной среде с возрастом снижаются возможности для профессиональной реализации. Также, старость связывается с доверием, равнодушием и преданностью. Это характеризует нравственную авторитетность, которая приобретает с жизненным опытом человека. Чем старше являются респонденты, тем более старость считается неизбежной. Наблюдается явление как негативного, так и позитивного эйджизма.

ЛИТЕРАТУРА

1. Березина О. О. Эйджизм у суспільстві: проблеми пізнього віку // Актуальні проблеми психології. Том VIII : Психологічна теорія і технологія навчання, 2008. Вип. 5, С. 3–10.
2. Зуєва А. О. Вікові особливості установок стосовно людей літнього віку та старості // Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки, 2018. Вип. 3, С. 109–116.
3. Ивашенко О.В. Статусные неравенства: эффект возраста // Новые социальные неравенства, 2006. С. 254–269.
4. Краснова О.В. «Мы» и «Они»: эйджизм и самосознание пожилых людей // Психология зрелости и старения, 2000. №3, С. 21–35.
5. Кременчуцька М.К. Психологічні проблеми людей літнього віку // Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки, 2014. Вип. 2, С. 143–148.
6. Рыбалко Е. Ф. Возрастная и дифференциальная психология, СПб: Питер, 2001. 224 с.
7. Butler, R. N. Ageism: Another form of bigotry. Journal of Gerontology, 1969. № 9 (4 Part 1), P. 243–246.
8. Fiske, S. T., Taylor S. Social Cognition (2nd ed.), New York, 1991. 446 p.

REFERENCES

1. Berezina, O.O. Ageism in society: problems of late age // Actual problems of psychology. V. VIII: Psychological Theory and Technology of Learning, 2008. Is. 5, C. 3–10.
2. Zueva, A. A. The age peculiarities of attitudes towards old people and old age // Visnyk of the Lviv University. Series Psychological science, 2018. Is. 3, P. 109–116.
3. Ivashchenko, O. V. Status Inequalities: Age Effect // New social inequalities, 2006. C. 254–269.
4. Krasnova, O. V. “We” and “They”: ageism and self-awareness of older people // Psychology of maturity and aging, 2000. №3, C. 21–35.
5. Kremenchutska, M. K. Psychological problems of the elderly // Actual problems of sociology, psychology, pedagogy, 2014. Is. 2, C. 143–148.
6. Rybalko, E. F. Age and differential psychology, SPb: Piter, 2001. 224 c.

Representations of the elderly and old age in the human mind

A. A. Zueva

Abstract. The purpose of the article is to present attitudes of individuals of different ages relative to the elderly and the period of old age. The structure and hierarchy of attitudes towards an elderly person and old age are described in groups of people of different age ranges. There are identified positive and negative attitudes that create the image of an elderly person and affect the representation of old age in human consciousness. The age dynamics of stereotypical attitudes is shown. The phenomenon of positive and negative ageism, its advantages and disadvantages are described.

Keywords: Attitude, old man, elderly, stereotype, ageism.

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