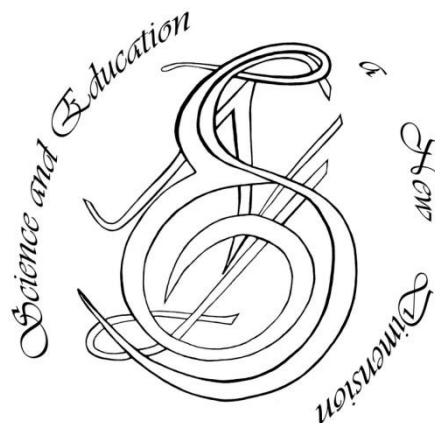


SCIENCE AND EDUCATION A NEW DIMENSION

PEDAGOGY
AND
PSYCHOLOGY



p-ISSN 2308-5258

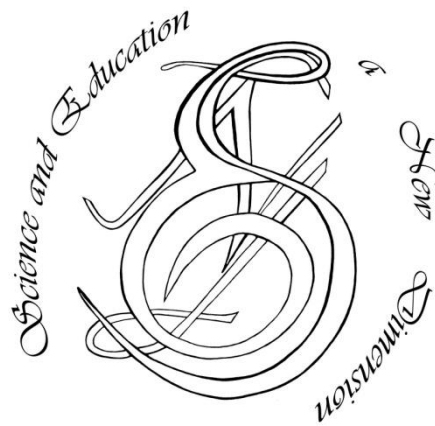
e-ISSN 2308-1996

VII(85), Issue 208, 2019 Nov.

SCIENCE AND EDUCATION A NEW DIMENSION

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2019-208VI85>

Pedagogy and Psychology



Editorial board

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Managing editor:

Barkáts N.

© EDITOR AND AUTHORS OF INDIVIDUAL ARTICLES

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

BUDAPEST, 2015

Statement:

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

THE JOURNAL IS LISTED AND INDEXED IN:

INDEX COPERNICUS: ICV 2014: 70.95; ICV 2015: 80.87; ICV 2016: 73.35; 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
Развитие преподавания английского языка в университетах Украины в контексте евроинтеграции <i>А. Г. Андросук</i>	7
Методика формування і розвитку мовленнєвої компетентності в усному китайському діалогічному мовленні майбутніх філологів-синологів на середньому рівні мовної підготовки <i>О. В. Асадчих, Ма Мін, В. О. Філонова</i>	11
Подготовка будущих учителей начальных классов в Черниговском педагогическом институте к музыкально-эстетическому воспитанию учеников (1950-1991 года XX столетия) <i>В. В. Богданович</i>	15
Впровадження спеціального курсу «Основи біоетики» в підготовку майбутніх фельдшерів <i>Н. Л. Черчик</i>	18
О квалификации и карьерном росте болгарских педагогических специалистов <i>Л. М. Каракашева</i>	22
The concept of Personally Oriented Education in the Process of Training of Veterinary Medicine Specialists <i>T. M. Karchevska</i>	24
Ideas of a free higher education: reflection in the intellectual space of Ukraine at the end of the XIX-th – the beginning of the XX-th century <i>L. V. Korzh-Usenko, O. L. Sydorenko</i>	27
Діагностика рівня знань в майбутніх керівників загальноосвітніх навчальних закладів про інноваційні педагогічні технології у професійній діяльності <i>Л. В. Міськевич, Н. С. Журавська</i>	32
Мотивація у навчанні англійської мови студентів немовних університетів як педагогічна проблема <i>О. О. Першукова</i>	36
Функційний аспект комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів англійської мови <i>Я. В. Поченюк</i>	41
Літературна освіта підлітків в Україні: психолого-педагогічні основи <i>О. А. Служук</i>	45
Фактори, що впливають на формування ІКТ-компетентності фахівців сфери фізичної культури і спорту в епоху глобалізації <i>В. П. Вишневецька</i>	49
PSYCHOLOGY	53
Програма розвитку нарративної компетентності особистості <i>К. В. Гуцол</i>	53
The research of students' psychology climate at secondary schools <i>У. Khomenko</i>	57
Діагностика психологических и психолингвистических особенностей развития повествовательной речи детей дошкольного возраста <i>Ю. В. Кроливец</i>	62
Формування емоційного інтелекту учнів середнього шкільного віку у процесі виховної роботи закладу середньої освіти: результати експерименту <i>І. П. Васильківський, Р. В. Сопівник</i>	66

PEDAGOGY

Развитие преподавания английского языка в университетах Украины в контексте евроинтеграции

А. Г. Андрощук

Киевский национальный университет имени Тараса Шевченка
Corresponding author. E-mail: lang1@ukr.net

Paper received 20.10.19; Accepted for publication 05.11.19.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2019-208VII85-01>

Аннотация. В статье рассмотрены состояние и тенденции в преподавании английского языка в Европейском пространстве высшего образования и университетах Украины за последние годы. Определены основные новации, основанные на европейском опыте, раскрыта сущность государственной политики по развитию английского языка в сфере высшего образования, Концепции развития английского языка в университетах.

Ключевые слова: английский язык, европейские стандарты высшего образования, уровень владения английским, университет, единый вступительный экзамен, профессиональный стандарт учителя, методы обучения, системы оценивания.

Введение. "Владение английским языком признано базовым жизненным умением XXI века наравне с умением пользоваться компьютером, сейчас это уже не отдельная специализация. Английский дает людям возможность работать со значительно более широким разнообразием информации, знакомиться с большим количеством взглядов, чем это можно было бы сделать только на родном языке"[1, с.13] подчеркивает директор Британского Совета (англ. British Council) в Украине Саймон Уильямс в своем предисловии к объемному и интенсивному исследованию "The internationalisation of Ukrainian universities: the English language dimension" ("Интернационализация украинских университетов в разрезе английского языка»), проведенном от имени Британского Совета и Министерства образования и науки Украины в 2014-16 гг., о роли и статусе английского языка в 15 высших учебных заведениях Украины.

В то же время, как отмечает Министр образования и науки (МОН) Украины, к.п.н. Л. Гриневич, «исследования показывают, что экономическое развитие стран очень зависит от знания гражданами английского языка. Растет важность знания английского языка всеми специалистами. И сегодня, когда мы смотрим на Украину, то среди не англоязычных стран Европы, которых 32, мы по уровню знания английского языка находимся на 28 месте.... Уровень, с которым в вузы попадают поступающие очень разный. Это вредит как студентам с низким уровнем, которые не успевают по программе, не могут нормально ее усваивать, так и сильным студентам, страдающим от политики «ориентации на более слабого» [2].

Установлено, что чем выше уровень английского языка у населения, тем богаче страна. Поэтому на вершине рейтинга знания находятся страны с большим валовым национальным доходом (ВНД), а внизу - с маленьким. В Украине скромный ВНД и такой же уровень английского языка. Среди 88 стран, где его изучают в школах, Украина на 43-м месте. Согласно исследованию Kantar TNS Online Track 70% украинцев изучали английский язык, но только 35% заявили, что могут поддержать разговор или понять новости по радио или телевидению на английском. Опрошенные в

среднем оценили свои знания языка на 3,7 из возможных 10 баллов. При этом 90% признали, что для личного развития они бы изучали английский [3]. Иностраный язык - один из основных механизмов реализации интеграционных процессов, мобильности студентов, ученых и специалистов, особенно учитывая Болонские договоренности.

Учитывая тенденции, происходящие в Европейском пространстве высшего образования целесообразно более подробно изучить влияние процессов евроинтеграции и глобализации на преподавание английского языка и ввести лучшие методики и практики преподавания английского языка в систему высшего образования Украины.

Обзор публикаций по теме исследования. Изучением новейших технологий, методов и приемов в преподавании иностранных языков и английского в частности, занимаются многие отечественные и зарубежные ученые, а именно: Анисимова А., Бех П., Вишневецкий А., Заборовский В., Мерзликина И., Крючков Г., Пуховская Л., Сенченко В., Соловьева Н., Степаненко С., Тарнопольский А., Штульман Е., Бернс М., Болайто Г., Вест Г., Штерн Г., Боткин Д. и др.

Проблемы обеспечения развития, оценки, измерения и сравнения и контроля качества в Европейском пространстве высшего образования исследуют Аношков Т., Драч И., Калашникова С., Луговой В., Мосьпан Н., Поликарпова Ю., Оржель А., Сысоева С., Слюсаренко А., Таланова Ж., Ярошенко А. и другие ученые.

Целью статьи является анализ, тенденций и инновационных изменений, осуществляемых в Европейском пространстве высшего образования в процессе преподавания английского языка в системе высшего образования Украины в контексте евроинтеграции, в частности, содержания Концепции развития английского языка в университетах.

Состояние и тенденции в преподавании английского языка в Европейском пространстве высшего образования и университетах Украины. Глобализация мира и развитие единой Европы превращают интеграцию национального образования в европейское и инновационное мировое образовательное пространство в обязательное условие бытия украинского государ-

ства. Проблемным моментом на пути интеграции является непоследовательность образовательной политики, поэтому этот процесс имеет прерывный характер. Новый этап, начавшийся с 2014 г., после социально-политического кризиса, военной агрессии России и подписания Соглашения об ассоциации между Украиной и ЕС (2014), ознаменовался интенсификацией европейского вектора развития Украины и синхронизацией измерений украинского образования с европейскими характеристиками. Продолжается поступательное движение украинского образования в направлении его трансформации на компетентно основанную.

Украина признает высшее образование как двигатель социальной трансформации, а английский язык как ключевую компетенцию в условиях интеграции и глобализации экономики, инструмент международного общения, средство присоединения к европейскому образовательному, научному и профессиональному пространству, условия эффективной интеграции и фактора экономического роста страны. Государство подтвердило свой европейский выбор и внешнеполитический вектор (Конституция Украины, ст. 102), приверженность европейской интеграции и глобализации (Соглашение об ассоциации между Украиной и ЕС, членство в Европейском пространстве высшего образования и Европейском научном пространстве, других международных институтах, партнерстве и сотрудничестве). Стоит отметить, что инструменты, разработанные в рамках Совета Европы, в частности, Общеввропейская система ссылок на языки: обучение, преподавание, оценка (CEFR), сыграли решающую роль в преподавании так называемых «иностраных» языков, способствуя методологическим инновациям и новым подходам к разработке программ обучения, особенно развития коммуникативного подхода. Они способствовали новому подходу к распространению этих методов обучения таким образом, который потенциально более благоприятный для оперативного усвоения неизвестных языков. Поэтому, определяя языковые потребности, они смогли точно определить знания и ноу-хау, необходимые для достижения этого «порога общения». CEFR организует владения языком на шести уровнях, от A1 до C2, которые могут быть перегруппированы в три широких уровня: базовый пользователь, независимый пользователь и опытный пользователь, и которые могут быть дополнительно подразделены в соответствии с потребностями местного контекста. Уровни определяются с помощью дескрипторов can-do. Указанные уровни не возникли внезапно в 2001 году, а являются результатом двадцатилетнего исследования. Этот инструмент создан, чтобы обеспечить прозрачную, слаженную и всеобъемлющую основу разработки языковых программ и пособий по учебным программам, учебно-методических материалов и оценки уровня владения иностранным языком. CEFR используется не только в Европе, но и на других континентах и доступна на 40 языках [4]. Важность английского языка для доступа и расширения образовательных и профессиональных возможностей человека признается Украиной и отражена в ряде национальных стратегий и инициатив, где владение английским языком является центральным, включая: признание необходимости обеспечить конкурентоспособность украинских уче-

ных и выпускников на национальном и международном уровнях; стремление к интернационализации высшего образования; программы академической и образовательной интеграции в рамках ЕС; обязательность изучения английского языка в начальном и среднем образовании; изучение и применение опыта проекта «Английский для университетов», который поддержал внедрение и распространение в университетах английского языка профессионального направления и преподавания профессиональных дисциплин на английском языке; принятие Национальной рамки учебной программы по английскому языку профессионального направления для использования в университетах Украины; распространение Общеввропейских рекомендаций языкового образования (CEFR) для определения уровня владения английским языком в Украине; определение изучения иностранных языков, в частности английского, приоритетом внутренней политики в стратегических документах Украины.

Так, Стратегия устойчивого развития "Украина-2020" в рамках «Программы популяризации Украины в мире и продвижения интересов Украины в мировом информационном пространстве» предусматривает усиление институциональной способности для осуществления международных стратегических коммуникаций; увеличение и оптимизацию присутствия Украины на международных мероприятиях и площадках; присутствия в международной академической, культурной и общественной среде. Одним из стратегических индикаторов реализации Стратегии является «75% выпускников общеобразовательных учебных заведений будут владеть по меньшей мере двумя иностранными языками, подтверждать международными сертификатами» [5]; присоединения к GoGlobal и принятия Национальной программы изучения и популяризации иностранных языков «Украина speaking»; проведения года английского языка в Украине (2016) и др.

В то же время, в общем, как показывают результаты исследования, уровень владения английским языком в Украине является низким. Согласно рейтингу English Proficiency Index (EPI) 16 в 2016 году Украина заняла 41 место среди 72 стран, которые входили в исследование. Этот результат является худшим показателем 2015 года, когда Украина была на 34 месте, а в рейтинге 26 европейских стран в 2016 году Украина среди последних [1, с.33]. МОН Украины установило требования к владению английским языком для всех университетских преподавателей на уровне B2 по шкале Общеввропейских рекомендаций языкового образования, однако не определило уровень владения языком для университетских преподавателей английского языка. Между тем МОН Украины отметило, что уровень учителей английского языка при окончании университета является относительным шкале Общеввропейских рекомендаций языкового образования. Разговорная речь является слабым умением преподавателей одновременно студенты высоко оценивают занятия с разговорным практикой. Все больше профессиональных дисциплин начинают преподавать на английском языке, поэтому существует соответствующая потребность повышать уровень английского языка как студентам, так и преподавателям. Поэтому ограниченное владение английским преподавателей языка/преподавателей ан-

глийского языка профессионального направления станет более заметным, чем сейчас [1, с.43]. В исследовании по английскому языку профессионального направления эксперты пришли к выводу: причина разрыва между потребностями целевой ситуации (рынком труда) и современным уровнем владения языком лежит в отсутствии общепринятых критериев содержания, методики, построения курса, оценки и результатов обучения, соответствующих международным стандартам. В течение последних 13 лет преподавания английского языка профессионального направления не расширилось и не реформировалось, а преподавание специальных дисциплин на английском языке не стало массовым [1, с.113].

Выработка государственной политики по развитию английского языка в сфере высшего образования Украины. Задачи государственной политики по развитию английского языка в высшем образовании в Украине, в соответствии с целью, включают: совершенствование законодательства для поддержки развития английского языка в сфере высшего образования; установление требований к уровню владения английским языком на различных этапах образовательного континуума; содействие трансформации статуса английского языка. С учетом изложенного МОН Украины вместе с Британским Советом в Украине разработало и одобрило на заседании Коллегии «Концепцию развития английского языка в университетах» [5].

Рассмотрим ее основные составляющие. Документ предусматривает организацию языковых курсов и интенсивов, владение английским языком на уровне не менее В1 станет обязательным условием для вступления, В2 - для выпуска, часть профильных дисциплин предлагают сделать англоязычными и проводить регулярные «скрининги знаний», в частности, ввести обязательное Внешнее независимое оценивание (ВНО) по иностранному языку после бакалавриата. Поэтому решение только одно - обеспечить вход на уровне В1 всех студентов в начале обучения. Цель - к 2023 году все студенты должны овладеть языком на соответствующем уровне. Для этого концепция предполагает, что к 2023 году уровень владения английским на уровне В1 будет обязательным при поступлении на бакалавра. Это предполагает: прохождение обязательного «скринингового» теста по английскому языку всеми абитуриентами (например, ВНО или стандартизированные иностранные тесты) с целью установления уровня владения языком. Если уровень поступающего ниже В1, это не лишает его права участвовать в конкурсе на поступление в учреждения высшего образования (УВО) в обычном режиме. Однако такие абитуриенты к началу учебного года (до 1 сентября или до 1 октября) должны пройти языковой интенсив для достижения уровня В1. Обеспечивается равный доступ к этому языкового интенсива для достижения уровня В1 (очный, дистанционный). Через стандарты высшей школы будет прописано требование, студент бакалавриата обязательно, независимо от специальности, должен усвоить иностранный язык на уровне В1 +, если он хочет получить диплом. Для старших уровней - магистры и доктора философии с академическим компонентом - обязательным будет уровень В2. Для поощрения университетов к преподаванию и студентов к

изучению английского языка во время бакалавриата концепция предусматривает увеличение часов и изменение содержания языковых дисциплин. Планируется, что в дальнейшем широко использовать экзамены для подтверждения уровня владения английским языком на уровне В2. Если конкретизировать, то это предполагает:

В краткосрочной перспективе распространить Единый вступительный экзамен (ЕВЭ) - то есть "ВНО в магистратуру" по иностранному языку - на все магистерские специальности для подтверждения уровня В2. Для влияния на содержание английского языка и компетенции, которые преподаются на уровне бакалавра, будут разработаны подробные спецификации ЕВЭ и определена конкретная программа и структура содержания экзамена. Цель этих изменений - стимулирование развития полного спектра языковой компетентности и влияние на изучение английского языка во время бакалавриата. В среднесрочной перспективе (5-7 лет) планируется заменить экзамен ЕВЭ обязательным стандартизированным единственным выходным (квалификационным) экзаменом по английскому языку для всех студентов бакалавриата.

Для создания соответствующих стимулов для университетов и студентов к поддержке уровня английского языка на уровне В2 у студентов во время магистратуры, Концепция предлагает: ввести оценивание английского языка как компонента единого государственного квалификационного экзамена (ЕГКЭ) для большинства специальностей, в режиме «сдал/не сдал»; для специальностей, для которых не предусмотрен ЕГКЭ, рекомендовано вузам проводить оценку владения английским языком во время аттестации магистров. По данным Украинского центра оценивания качества образования (УЦОКО), в 2019 году внешнее независимое оценивание (ВНО) по английскому языку (порог "сдал/не сдал") преодолели 87,3% абитуриентов. Порог "сдал/не сдал" - это минимальное количество тестовых баллов, которое должен набрать участник ВНО, чтобы получить оценку в шкале 100-200 баллов. Это дает поступающему право участвовать в конкурсном отборе в УВО [6].

Концепция рекомендует включить УВО оценивание качества преподавания английского языка отдельным пунктом в своей системе внутреннего обеспечения качества образования заведения, а Национальное агентство по обеспечению качества высшего образования - сделать этот критерий обязательной частью внешней системы обеспечения качества. Документ предусматривает также, что поощряется развитие бесплатных онлайн курсов для самостоятельного изучения учащимися и студентами английского языка. В этом году школьники, студенты, учителя и преподаватели более чем тысячи учебных заведений Украины присоединились к изучению английского на бесплатной платформе Lingva.Skills, размещенной на сайте МОН Украины. Такой формат должен стать дополнением к регулярному изучению языка в школе и университете, а также для различных уровней учеников. Эти курсы помогут студентам, желающим поступить на бакалаврские, магистерские и докторские программы достичь определенного уровня английского языка.

Ключевое - стимулирование преподавания УВО профессиональных дисциплин на английском языке. Для того, чтобы поддерживать уровень владения языком, нужна постоянная практика. Университет - единственное место, где студент благодаря именно таким программам может погрузиться в англоязычную среду. Вместе с Британским Советом и другими партнерами МОН Украины разработаны также рекомендации для УВО по преподаванию английского языка в Украине и преподавания профессиональных дисциплин на английском языке.

Выводы. Обеспечение системы высшего образования интегрированной в Европейское пространство высшего образования (ЕПВО) и Европейское исследовательское пространство является одной из целей реформирования системы высшего образования в Украине. Формирование и совершенствование нормативно-правового регулирования сферы высшего образования в Украине, в частности обеспечение его качества в соответствии с европейскими стандартами является одним из приоритетов деятельности как высших органов власти в сфере образования, так и самих высших учебных заведений. Стратегией реформирования высшего образования (п.3.2.) Предусмотрено создание системы обеспечения и постоянного улучшения качества высшего образования, соответствующего рекомендациям и стандартам Европейского пространства высшего образования, учитывает лучшие мировые практики и выступает главной технологией достижения соответствия образовательной системы требованиям и потребностям общества и личности. Нормативно-правовое регулиро-

вание сферы высшего образования в Украине - это совокупность правовых средств, с помощью которых осуществляется правовое регулирование общественных отношений в сфере образования. Правовые нормы, осуществляющие регулирование общественных отношений формируют систему с характерной для нее иерархией уровней связей и структурой. Формирование с учетом европейских стандартов и международного опыта прогрессивной нормативно-правовой базы, в первую очередь, по обеспечению качества образования является одним из основных факторов, обеспечивающих реализацию прав человека на качественное образование и одним из основных факторов подготовки квалифицированного специалиста. Английский язык признается ключевой компетентностью современного человека, ключевым инструментом международного общения в академической и профессиональной жизни и для развития страны в целом, средством доступа к знаниям, условием эффективной мировой интеграции и фактором экономического роста страны. Задача государственной политики по развитию английского языка в высшем образовании в Украине, изложенной, в частности, в Концепции развития английского языка в университетах, в соответствии с целью включают: совершенствование законодательства для поддержки развития английского языка в сфере высшего образования; установление требований к уровню владения английским языком на различных этапах образовательного континуума; содействие трансформации статуса английского языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. The internationalisation of Ukrainian universities: the English language dimension./ Rod Bolitho and Richard West. URL: http://www.britishcouncil.org.ua/sites/default/files/2017-10-04_ukraine_-_report_h5_en.pdf
2. МОН створило Концепцію розвитку англійської мови в університетах: рівень B1- обов'язкова умова вступу, B2 - випуску, викладання профільних дисциплін іноземною та «мовні скринінги». URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-stvorilo-koncepciyu-rozvitku-anglijskoyi-v-universitetah-u-dodatku-riven-v1-obovyazkova-umova-vstupu-v2-vipusku-vikladannya-profilnih-disciplin-inozemnoyu-ta-movni-skriningi>
3. Віталій Андронік Англійська стане обов'язковою: Міносвіти готує серйозні зміни. URL: <https://ukr.segodnya.ua/ukraine/anglijskiy-stanet-obyazatelnyim-chto-gotovyat-v-minobrazovaniya-1302902.html>
4. The CEFR Levels. URL: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/level-descriptions>
5. Указ Президента України Про Стратегію сталого розвитку "Україна - 2020" URL: <https://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/5/2015>
6. Цьогоріч ЗНО з англійської мови не склали 12,7% абітурієнтів. URL: https://espresso.tv/news/2019/06/19/cogorich_zno_z_anglijskoyi_movy_ne_sklaly_12_7_abituriyentiv
7. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні/Нац. акад. пед. наук України; [редкол.: В. Г. Кремень (голова), В. І. Луговий (заст. голови), А. М. Гуржій (заст. голови), О. Я. Савченко (заст. голови)]; за заг. ред. В. Г. Кременя. — Київ: Педагогічна думка, 2016. — 448 с. — Бібліогр.: с. 21. — (До 25-річчя незалежності України).

REFERENCES

2. <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-stvorilo-koncepciyu-rozvitku-anglijskoyi-v-universitetah-u-dodatku-riven-v1-obovyazkova-umova-vstupu-v2-vipusku-vikladannya-profilnih-disciplin-inozemnoyu-ta-movni-skriningi>
3. <https://ukr.segodnya.ua/ukraine/anglijskiy-stanet-obyazatelnyim-chto-gotovyat-v-minobrazovaniya-1302902.html>
5. <https://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/5/2015>
6. https://espresso.tv/news/2019/06/19/cogorich_zno_z_anglijskoyi_movy_ne_sklaly_12_7_abituriyentiv
7. National report on the state and prospects of educational development in Ukraine/ National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine.

Development of teaching English in the context of European integration

A. Androshchuk

The article deals with the state and tendencies of teaching English in the European Higher Education Area and universities of Ukraine in recent years. The main innovations based on the European experience are identified, the essence of the state policy on the development of English language in the field of higher education, the Concept of English language development in universities is revealed.

Keywords: English, European Higher Education Standards, English Proficiency, University, Uniform Entrance Exam, Professional Teacher Standard, Teaching Methods, Assessment Systems.

Методика формування і розвитку мовленнєвої компетентності в усному китайському діалогічному мовленні майбутніх філологів-синологів на середньому рівні мовної підготовки

О. В. Асадчих, Ма Мінь, В. О. Філонова

Кафедра мов і літератур Далекого Сходу та Південно-Східної Азії Інституту філології
Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Київ, Україна
Corresponding author. E-mail: nikka77@ukr.net

Paper received 24.10.19; Accepted for publication 10.11.19.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2019-208VII85-02>

Анотація. У статті розглядаються особливості методики формування і розвитку мовленнєвої компетентності в усному китайському діалогічному мовленні майбутніх філологів-синологів на середньому рівні мовної підготовки, визначаються типи діалогічної взаємодії та подається підсистема вправ і завдань. Підсистема вправ і завдань для навчання усного китайського діалогічного мовлення розроблена згідно з типами діалогічної взаємодії, якими є інформативний, стимулювальний, кооперативний та дискусивний. До підсистеми увійшли рецептивно-репродуктивні, репродуктивно-продуктивні та продуктивні вправи, а за критерієм комунікативності – умовно-комунікативні, комунікативні вправи першого та другого рівнів.

Ключові слова: усне китайське діалогічне мовлення, філологи-синологи, навчання китайської мови в мовному ЗВО, типи діалогічної взаємодії, підсистема вправ і завдань.

Постановка проблеми. Освітні програми для філологів свідчать, що ефективне діалогічне спілкування є універсальною дидактичною метою навчання китайської мови в Україні: виконання вправ, читання текстів, творчі завдання у фінальному результаті повинні забезпечити українським студентам компетентність у діалогічному мовленні, маючи яку, вони вільно порозуміються з китайськими колегами, синологами України і світу. А тому одним із найважливіших аспектів вивчення китайської мови філологами є формування усномовленнєвої компетентності та оволодіння її важливим компонентом – діалогічним мовленням.

Теоретичні засади навчання студентів-синологів діалогу зумовлюють розроблення авторської методики навчання студентів китайського діалогічного мовлення на середньому рівні мовної підготовки у вищій школі з позицій компетентнісного і комунікативного наукових підходів, яку необхідно реалізувати на основі:

- визначеної компетентності в усному китайському діалогічному мовленні студента,
- етапів навчання,
- з'ясування дидактичних цілей і функцій викладача,
- уточненого змісту навчання,
- ключових принципів, методів і прийомів навчання.

Відповідно до методичних засад навчання китайського усного діалогічного мовлення у студентів на середньому рівні мовної підготовки дидактичною метою є сформована усномовленнєва компетентність в діалогічному мовленні відповідно до типів діалогічної взаємодії. Окремими компонентами змісту навчання діалогічного мовлення є:

- 1) знання про діалогічну єдність, типи діалогічної взаємодії, комунікативну мету мовлення в діалозі, функції репліки, механізм підтримання і розвитку діалогічної взаємодії у слуханні та говорінні;
- 2) уміння та навички слухання у процесі діалогічної взаємодії;
- 3) уміння та навички реплікування в діалозі;

4) уміння використовувати набір мовних засобів і композиційних структур для реалізації комунікативного наміру.

Така загальна характеристика є необхідною для з'ясування конкретних особливостей формування компетентності в китайському діалогічному мовленні.

Аналіз наукових досліджень та публікацій. В Україні навчання китайського діалогічного мовлення належить до загальної системи навчання іноземних мов. Науковці і викладачі (О. Асадчих, О. Білик, Т. Бондарчук, В. Голубець, І. Кіндрась, Г. Михайлюк, Л. Нечасєва, О. Озерська), які займаються проблемами навчання східних мов, вважають, що студенти повинні мати значний обсяг практичного діалогічного спілкування на основі вивчення положень теорії діалогу, щоб задовольнити потребу студента бути активним учасником міжкультурного спілкування.

У методиці навчання китайського мовлення важливе всебічне використання потенціалу діалогу між вчителем та студентом. Як пише Рональд Арнетт (Ronald Arnett), готовність розпочинати розмову про ідеї і ставити запитання є більш цінним умінням людини з вищою освітою, ніж сприйняття і розповсюдження нової інформації [4]. Цю позицію ми втілюємо в навчанні студентів діалогічного мовлення різних типів, акцентуючи увагу на запитаннях, обміні думками, враженнями, обговоренні і дискусуванні в формі діалогу.

Мета статті – подати особливості методики формування і розвитку мовленнєвої компетентності в усному китайському діалогічному мовленні майбутніх філологів-синологів на середньому рівні мовної підготовки, визначити типи діалогічної взаємодії та представити підсистему вправ і завдань.

Виклад основного матеріалу. Згідно з висновками психологів, філософів, лінгвістів та лінгводидактів визначено типи діалогічної взаємодії, які є **змістом** навчання усного китайського діалогічного мовлення (таб. 1).

Таблиця 1. Типи діалогічної взаємодії як предмет навчання усного китайського мовлення

	Інформативна	Стимулювальна	Кооперативна	Дискутивна
Комунікативний намір	довідатися, повідомити, уточнити, узгодити	прохати, наказувати, радити, спонукати	домовлятися, розділити враження, поділитися думками, судженнями	переконувати, не погоджуватися, обстоювати думку,
Загальні компоненти	1) ситуація, 2) ініціативні репліки, 3) реактивні репліки; 4) мовні засоби; 5) просодичні засоби; 6) успішність порозуміння			

Спираючись на модель підготовки перекладача-синолога і специфікації знань, умінь та навичок, запропоновані Ігорем Кочергіним [1, с. 78-82], ми узагальнили практичні рекомендації автора і створили власний перелік компетентностей, які необхідно сформувати у філолога-синолога у процесі навчання в

університеті (Таб. 2). При цьому ми розподілили компетентності за типом усного мовлення і вимогами до середнього рівня мовної підготовки, ґрунтуючись на знаннях, уміннях і навичках, сформованих на початковому етапі вивчення китайської мови.

Таблиця 2. Усно-мовленнєві компетентності філолога-синолога на середньому рівні мовної підготовки

Компетентність аудіювання	Студент: 1) ідентифікує основні смислові одиниці тексту; 2) розуміє зміст висловлювання; 3) розпізнає комунікативний намір мовця, зокрема за інтонацією і просодичними засобами; 4) розрізняє різну модальність висловлювань; 5) утримує в оперативній пам'яті обсяг інформації і може передати його усно; 6) розуміє комунікативну функцію частин мови, зокрема вигуків і службових слів; 7) розрізняє китайські власні назви в мовленнєвому потоці; 8) адекватно сприймає китайські фразеологізми; 9) розуміє особливості різних стилів китайської мови, ідентифікує окремі діалектні особливості китайського мовлення; 10) знає і сприймає лексико-граматичні особливості мовлення китайських медіа; 11) транскрибує суцільний текст; 12) фіксує опори і план прослуханого; 13) формує власну позицію щодо прослуханого.
Компетентність говоріння	Студент: 1) правильно використовує орфоепічні правила, інтонацію, просодичні засоби для оформлення висловлювання; 2) конструює монологічне та діалогічне мовлення за композиційними і мовними нормами; 3) будує висловлювання різної модальності; 4) виражає комунікативний намір за допомогою мовних одиниць; 5) правильно використовує власні назви, фразеологізми; 6) оформлює емотивне мовлення із відповідним використанням вигуків, жестів і міміки; 7) починає і завершує мовлення сталими зворотами, етикетними фразами; використовує норми риторики.

Сприймання, розуміння, інтерпретація і конструювання усних висловлювань відбувається завдяки переведенню писемних конструкцій-зразків в усну форму мовлення. Завдяки цьому збагачуються висловлювання мовця і урізноманітнюється лексичний фонд усного мовлення. Тому усномовленнєві компетентності не можуть формуватися і розвиватися продуктивно, якщо одночасно не відбувається процес удосконалення писемного мовлення.

Згідно з уведеним нами визначенням «*мовленнєвої компетентності в усному китайському діалогічному мовленні*», ми створили перелік компонентів, які реалізуються в означеній компетентності (див. таб.3).

Розглянемо підсистему вправ для навчання усного китайського діалогічного мовлення студентів мовних ЗВО на середньому рівні вивчення китайської мови. Суб'єктами навчання є студенти 3-го курсу бакалаврі-

ату спеціальності «Філологія». Викладання китайської мови триває упродовж 2-х семестрів, кількість кредитів ECTS – 9,5. Загальний обсяг – 366 годин. Всього аудиторних годин – 108 (усі практичні). Самостійна робота – 258 годин. Розподіл аудиторних і позааудиторних (самостійна робота) годин у кожному семестрі такий: 54 год. (1,5 години на тиждень) / 129 годин.

Обґрунтуємо типи вправ, які будемо використовувати в розробленій нами підсистемі вправ. Вправи зі спільними ознаками, підпорядковані певним критеріям, поєднуються у **типи**. Серед критеріїв, за якими визначаються **типи** вправ, є основні та додаткові. У нашому дослідженні за критерієм спрямованості навчальної дії на видачу або отримання інформації визначаються **рецептивно-репродуктивні, репродуктивно-продуктивні та продуктивні** вправи [2; 3].

За критерієм комунікативності в нашому дослідженні визначаються умовно-комунікативні, комуні-

кативні вправи першого та другого рівнів.

Таблиця 3. Компетентність в усному китайському діалогічному мовленні

Загальні компоненти	<ul style="list-style-type: none"> ➤ буде комунікативно доцільну стратегію мовленнєвої поведінки; ➤ буде діалогічну взаємодію відповідно до ситуації спілкування; ➤ враховує соціолінгвістичні характеристики адресата.
Спеціальні компоненти	<p><u>Інформативна взаємодія</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ буде репліки діалогу за нормами граматики китайської мови; ➤ адекватно реагує на ініціативну репліку, будуючи реактивну репліку за правилами вимови і граматики; ➤ спонтанно висловлюється в діалозі; ➤ демонструє відповідну мовленнєву поведінку у типових ситуаціях і залежно від адресата; ➤ ставить запитання і дає відповідь; ➤ оформлює репліку інтонаційно і за допомогою просодичних засобів; ➤ запитує додаткову інформацію; ➤ буде інформативно значуще висловлювання. <p><u>Стимулювальна взаємодія</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ ініціює репліку; ➤ формулює прохання і побажання; ➤ продовжує діалог, змінюючи тему; ➤ виражає емоцію, передає враження. <p><u>Кооперативна взаємодія</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ звертається до співрозмовника; ➤ погоджується; ➤ використовує засоби емотивного мовлення. <p><u>Дискусивна взаємодія</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ уточнює, перепитує, перебиває, утримує увагу співрозмовника; ➤ переконує.

З урахуванням вказаних вимог будується підсистема вправ для поетапного навчання усного китайського діалогічного мовлення в тематичному циклі занять. Кожен етап навчання має будуватися відповідно до тих видів діалогічної взаємодії, якими повинні оволодіти студенти, а також містити групи вправ, що передбачають дотримання принципу одного різновиду навчальних труднощів та принципу їх нарощування

під час виконання операцій, які послідовно ускладнюються під час виконання підсистеми вправ.

Межі між описаними етапами є умовними, оскільки запропонована підсистема вправ для формування вмінь продукування діалогів є базовою та умовною. У реальному навчальному процесі більшість умінь формується комплексно і паралельно.

Представимо запропоновану підсистему вправ навчання продукування діалогів у таб. 4.

Таблиця 4. Підсистема завдань і вправ для навчання усного китайського діалогічного мовлення в межах виділених видів діалогічної взаємодії

<i>Типи діалогічної взаємодії</i>			
Інформативний	Стимулювальний	Кооперативний	Дискусивний
Комунікативна мета			
Запит – інформація у відповідь – повідомлення і сприйняття інформації	Пропозиція (у формі прохання, наказу, поради, спонукання) – у відповідь: згода, незгода	Обмін судженнями / думками / враженнями	Обговорення – взаємопереконання / обґрунтування власної точки зору
Етап I (вправи і завдання рецептивно-репродуктивні, умовно-комунікативні)			
Вправи з <i>діалогами-зразками</i> для читання, аналізу, аудіювання, в яких тренується складна вимова, синтаксис, стилістика та подається нова лексика			
Етап II (вправи і завдання рецептивно-продуктивні, умовно-комунікативні)			
Вправи з <i>діалогами для доповнення, заміни, комбінування</i> із залученням визначеної лексики, виправлення, заміни граматичної конструкції, вправи на синтаксичну і стилістичну корекцію			
Етап III (вправи і завдання продуктивні, комунікативні)			
Вправи для <i>створення діалогів</i> за ситуацією, за учасниками і завданнями, за вимогами, обмеженнями, візуальною опорою (малюнком, уривком з фільму)			

Приклади вправ (завдань) на I етапі застосування діалогу-сразка.

Завдання 1. Мета: формування рецептивно-репродуктивних умінь діалогічного мовлення, формування умінь встановлювати тип діалогічної взаємодії; розвиток лексичних та фонетичних навичок діалогічного мовлення.

Інструкція 1 (до прослуховування): Прослухайте діалог та встановіть його комунікативну мету (обмін думками, обговорення, стимулювання до певних дій, інформування тощо).

对话线索：新班主任来上课——自我介绍——宣布考试成绩——发表议论

“为了扎根乱班中。千说万劝主意正，管保谁来谁气豪。看她这次待的时间有多长！”长 cháng (形容词) 很长\长远\长久 zhǎng (动词) 生长\成长\长知识 为 wéi (动词) 大有可为\认为\成为 wèi 介词) 为人民服务\为虎作伥的 de (助词) 谁的书\我的祖国 de (形容词) 的确如此\的当 (恰当) de (名词) 目的\有的放矢 数 shù (动词) 数落\数不清\数得着 shù (名词) 数据\数量\数额

Спосіб виконання: студенти слухають двічі діалог, потім – групове обговорення його комунікативної мети.

Спосіб контролю: усна фронтальна форма контролю з боку викладача.

Після обговорення

Викладач роздає роздрукований діалог.

Інструкція 2 (після прослуховування): Одночасно прослухайте діалог і читайте його друкований варіант. Зверніть увагу на просодичні моделі, вишийте невідому лексику, встановіть її значення. Підготуйте діалог до близького до тексту переказу у парах (потім поміняйтеся ролями).

Спосіб виконання: студенти слухають і читають діалог, визначають просодичні моделі, семантизують невідому лексику, заучують напам'ять максимально близько до тексту, тренуються в парах до переказу, потім – переказують вголос.

Спосіб контролю: усна форма контролю з боку викладача, самоконтроль та взаємоконтроль.

Висновки. Отже, на основі вищезазначеного можна зробити висновок, що підсистема вправ і завдань для навчання усного китайського діалогічного мовлення розроблена згідно з типами діалогічної взаємодії, якими є інформативний, стимулювальний, кооперативний та дискусивний. За критерієм спрямованості навчальної дії на видачу або отримання інформації до підсистеми вправ і завдань увійшли рецептивно-репродуктивні, репродуктивно-продуктивні та продуктивні вправи, а за критерієм комунікативності визначаються умовно-комунікативні, комунікативні вправи першого та другого рівнів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кочергин И. В. Очерки лингводидактики китайского языка – М, Восток-Запад, 2006. – 190 с.
2. Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. №2103 «Иностр.яз.» – 2-е изд., дораб. – М.: Просвещение, 1986. – 222 с.
3. Шукин А.Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам: Учебное пособие. – М.: Филоматис, 2008. – 188 с.
4. Arnett, R. C. Dialogic Education: Conversation about Ideas and Between Persons. SIU Press, 1997. – Education. – 266 p.

REFERENCES

1. Kochergin I.V. Chinese language Essays on didactics. – M, Vostok-Zapad, 2006. – 190 p.
2. Shatilov S.F. Methods of teaching the German language in high school: A manual for students of pedagogical institutes in the specialty №2103 «Inostr.yaz.» – 2nd edition. – M.: Prosveschenie, 1986. – 222 p.
3. Schukin A.N. Modern intensive methods and technologies of teaching foreign languages: Tutorial. – M.: Filomatis, 2008. – 188 p.
4. Arnett, R. C. Dialogic Education: Conversation about Ideas and Between Persons. SIU Press, 1997. – Education. – 266 p.

Methods of formation and development of speech competence in Chinese oral dialogic speech of future synologists at intermediate level of language training

O. Asadchykh, Ma Min, V. Filonova

Abstract. The article deals with the peculiarities of the technique of formation and development of speech competence in oral Chinese dialogic speech of future synologists at the average level of language training, identifies the types of dialogic interaction and presents a subsystem of exercises and tasks. The Chinese Oral Speech Exercises and Tasks subsystem has been developed according to the types of dialogic interaction that are informative, stimulating, cooperative and debatable. The subsystem includes receptive-reproductive, reproductive-productive and productive exercises, and on the criterion of communicativeness - conditionally-communicative, communicative exercises of the first and second levels.

Keywords: oral Chinese dialog, synologists philologists, Chinese language training in the HEE (Higher Education Establishments), types of dialogic interaction, subsystem of exercises and tasks.

Подготовка будущих учителей начальных классов в Черниговском педагогическом институте к музыкально-эстетическому воспитанию учеников (1950-1991 года XX столетия)

В. В. Богданович

Национальный университет «Черниговский колледж» имени Т.Г. Шевченко, Чернигов, Украина
Corresponding author. E-mail: volodymyr.bohdanovych@ukr.net

Paper received 22.10.19; Accepted for publication 08.11.19.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2019-208VII85-03>

Аннотация. В статье рассматривается проблема подготовки учителей начальных классов к музыкально-эстетическому воспитанию учащихся в Черниговском педагогическом институте в период с 1950 по 1991 года XX столетия. Акцентировано внимание на том, что одной из основных форм музыкально-эстетического воспитания студентов в Черниговской педагогическом институте, помимо основных форм обучения, было участие студентов в различных кружках и коллективах художественной самодеятельности.

Ключевые слова: подготовка, институт, музыкально-эстетическое воспитание, художественная самодеятельность.

Введение. Большую роль в музыкально-эстетической подготовке учителей начальных классов в Украине сыграл Черниговский государственный педагогический институт. В его стенах студентов привлекали к коллективной работе в художественных самодеятельных коллективах, что было большим основанием для музыкально-эстетического воспитания будущих учителей.

В военные годы институт временно не работал, преподаватели и студенты защищали родную землю в рядах Красной армии.

Целью статьи есть обозначить важность Черниговского педагогического института в подготовке будущих учителей начальных классов к музыкально-эстетическому воспитанию учеников в Украине.

Материалы и методы. 1 сентября 1944 года Черниговский государственный институт начал свою работу. Для занятий, институту было передано помещение бывшей средней школы № 16 По улице Гетьмана Полуботка 53 которое студенты и преподаватели самостоятельно отремонтировали и приготовили к учебному процессу. Обучение велось на историческом и литературном факультетах.

В 1949-1950 учебном году в учебный план был введен факультативный курс музыки и пения на литературном факультете. Начали работать кружки художественной самодеятельности такие как: смешанный хор, вокальный ансамбль, народные танцы, драматический кружок, духовой оркестр и другие. Все студенты принимали активное участие. В студенческих художественных коллективах было представлено творчество композиторов классиков, народная песня, музыка современных авторов, создавалось и много авторских песен. Деятельность кружков художественной самодеятельности имела важное значение в послевоенные годы становления высшего учебного заведения, активно способствуя привлечению к искусству будущих учителей.

В процессе работы любительских коллективов и кружков художественной самодеятельности 50-х в начале 60-х годов было обнаружено большое количество музыкально одаренной, талантливой молодежи которая пополнила коллективы художественной самодеятельности в институте, и своей творческой деятельностью способствовала улучшению музыкально-

эстетического воспитания будущих учителей общеобразовательных школ.

В ноябре 1954 года Черниговской учительский институт был реорганизован в Черниговский педагогический институт. В 1957 году в Чернигов был переведен факультет педагогики и методики начального обучения с Киевского педагогического института имени М. Горького [8].

Начавшаяся в 1928 году подготовка учителей начальных классов в Черниговском институте народного образования на факультете комплексников в 1957 году была возобновлена на факультете педагогики и методики начального обучения. В учебном плане специальности, который был утвержден Министерством высшего образования УССР 5 июня 1957 № 159-м значительное внимание уделялось музыкальной подготовке учителей начальных классов. Учась на факультете педагогики и методики начального обучения студенты овладевали навыками игры на музыкальных инструментах, дирижирование, изучали теорию музыки и сольфеджио, хороведение, историю музыкального искусства, анализ музыкальных произведений, методику музыкального воспитания школьников.

Создание нового факультета нуждалось в расширении материальной базы. В 1957-60-х годах к старому учебному корпусу института пристроили еще два корпуса - в одном из которых разместились актовый зал и девять аудиторий для занятий по музыкально-теоретическим дисциплинам в которых разместили новые, только что приобретенные фортепиано «Украина» Черниговской фабрики музыкальных инструментов имени П. Постышева. Был создан кабинет музыкальных инструментов в котором были представлены баяны, аккордеоны, домры, бандуры, скрипки, духовые инструменты, ударные установки и другие.

3 марта 1960 года в Черниговском педагогическом институте начал работать университет культуры, ставивший целью распространения знаний по музыке, изобразительному искусству, литературе среди студентов.

В мае 1961 года Черниговские студенты принимали у себя студентов Батумского педагогического института имени Ш.Руставали. Через год состоялась встре-

ча студентов Черниговского и Брянского педагогических институтов. Впоследствии были проведены вечера интернациональной дружбы и встреча со студентами африканских стран. Такие общения черниговских студентов со студентами других педагогических вузов обогащали и углубляли их знания о культуре и искусстве других стран мира [1].

В марта 1961 года, когда вся страна почтила память Т.Шевченко Совет министров УССР принял постановление о присвоении Черниговскому педагогическому институту имени великого Кобзаря. Это было выдающееся событие в жизни института и в том числе в жизни преподавателей и студентов. По этому поводу и институте была открыта мемориальная комната-музей поэта, экспозиция которой освещала его жизненный и творческий путь. С этого времени в институте проводились конкурсы на лучшее литературное произведение, песню, музыку.

В 1964 году в Черниговском государственном педагогическом институте имени Т.Г. Шевченко на факультете педагогики и методики начального обучения была открыта дополнительная специальность - «учитель пения». Эта специальность была окликана готовить учителей начальных классов и пения. В дальнейшем эта специальность оказалась очень нужной и перспективной. Многие учителя начальных классов, дополнительно были подготовлены к музыкальному воспитанию детей, успешно работали в сельских и городских школах страны [8].

В связи усилением значения музыки в жизни университета и участников образовательного процесса в 1965 году для осуществления музыкальной подготовки студентов в Черниговском государственном педагогическом институте имени Т.Г. Шевченко была создана кафедра музыки и пения. Возглавил кафедру - старший преподаватель П.Зуб, который закончил Киевскую государственную консерваторию имени П.И. Чайковского. К тому времени П.Зуб уже был известным поэтом и композитором Украины. Его песни «Руки трудові», «Стежечка» и другие, были популярны среди народа. Их пели профессиональные и художественные коллективы. На стихи П.Зуба «Наш край», «Полтавський вальс», «Закохалася», «Розцвітай над ставом», «Придеснянка веснянка» писали музыку композиторы М. Донец, П. Малиненко, Л. Пашин и другие композиторы [3].

Новый учебный план специальности 2121 «Педагогика и методика начального обучения», квалификация – учитель начальных классов средней школы и пения утвержден Министерством высшего среднего специального образования СССР 6 апреля 1964 № 442 / ТП-Д предусматривал основательную музыкальную подготовку студентов. Согласно учебного плана, они овладевали навыками игры на музыкальных инструментах, изучали музыкально-теоретические дисциплины, хоровое пение, методику музыкального воспитания школьников. Занятия с музыкального инструмента проводились индивидуально [7].

В 60-х годах XX века почти шестьсот студентов участвовали в жизни художественных самодеятельных коллективах, большинство из которых достигли высокого профессионального уровня. Одним из самых массовых коллективов художественной самодея-

тельности был большой смешанный хор. Занятия хора проводились в вечерние часы, два раза в неделю в актовом зале. Репертуар студенческого хора был достаточно многогранным, звучали произведения отечественных классиков, современных композиторов, пели зарубежную хоровую музыку. Руководитель хора О.Коваленко проводил постоянную работу со студентами направленную на развитие их музыкальных способностей, на расширение знаний по истории хорового искусства, теории музыки, приобретение навыков сольфеджио и академического пения.

Среди ведущих коллективов института - был оркестр народных инструментов, в котором было более пятидесяти студентов. Руководил оркестром старший преподаватель кафедры музыки и пения П. Зуб. Публичные выступления оркестра демонстрировали высокий уровень исполнительского мастерства. В репертуаре оркестра были произведения украинских и российских композиторов, зарубежная классика, народная песня, музыка самодеятельных композиторов.

Деятельность кафедры музыки и пения была направлена на подготовку учителя к выполнению профессиональных функций в общеобразовательной школе, особенно в сельской, куда в 70-80-х годах направлялась на работу большинство выпускников педагогического института, и где, соответственно, происходило их профессиональное становление. Известно, что сельские условия работы учителя имели некоторые особенности, которые традиционно отличаются от городских. В частности, ученики городских школ могут общаться с искусством, посещая театры, филармонии, концертные залы, художественные музеи, детские учреждения, которые призваны способствовать их всестороннему развитию. Ученики сельских школ не имеют такой возможности удовлетворить свои эстетические потребности. Отсутствие учреждений культуры на селе призвана компенсировать в значительной степени школа, которая в 70-80-х годах была «центром воспитательной работы с детьми, и со взрослым населением, а учитель - часто единственным ее организатором» [6]. Поэтому так важно, чтобы профессиональная подготовка будущих учителей в педагогическом высшем учебном заведении ориентировала их на конкретную ситуацию деятельности в сельских условиях. Решению этого вопроса в значительной степени способствовало Постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР от 10 ноября 1977 года №981 «О мерах по дальнейшему улучшению культурного обслуживания сельского населения», которая ставила конкретную задачу перед педагогическими институтами страны «решить в установленном порядке вопрос о факультативном изучении художественных дисциплин студентами высших педагогических учебных заведений с тем, чтобы их выпускники могли привлекаться к руководству коллективами сельской художественной самодеятельности по месту назначения» [2].

Вопрос подготовки учителей к музыкально-эстетическому воспитанию в сельских школах серьезно обсуждались тогда на многочисленных конференциях, съездах, советах, на страницах периодических изданий. Из документов, которые сохранились в ар-

хвах, для нас представляет большой интерес протокол №5 заседания ученого совета института от 24 февраля 1981 с вопросом дня «О состоянии художественной самодеятельности в институте и меры по ее дальнейшему развитию» [4]. Ученый совет, положительно оценивая работу студенческой художественной самодеятельности, рассматривал ее как один из важных компонентов формирования личности учителя и принял решение, которое было всесторонне направлено на дальнейшее развитие художественного творчества в институте, на музыкально-эстетическое воспитание студентов и подготовку их к работе с коллективами художественной самодеятельности в общеобразовательной школе.

Важное место в музыкально-эстетическом воспитании студентов, что есть основой их подготовки к музыкально-эстетическому воспитанию учеников занимала еще одна форма работы - встречи в институте с композиторами, певцами, писателями, хоровыми коллективами. Яркой страницей в культурной жизни института была встреча студентов и преподавателей с деятелями украинского искусства. В октябре 1973 года гостями института были: народная артистка СССР Д.Петриненко, народный артист УССР

А.Паламаренко, известный поэт-сатирик П.Глазовий, композитор В.Тилик, писатели В.Женченко, А.Дмитренко, В.Забаштанского.

В конце 70-х, в начале 90-х годов значительный вклад в теорию и практику музыкально-эстетического

воспитания будущих учителей общеобразовательной школы сделали преподаватели факультета педагогики и методики начального обучения кандидат педагогических наук, доцент Л.Ульяницкая старший преподаватель П.Зуб своим музыкальным и поэтическим творчеством. Их выступления в концертах, которые проходили в институте, в студенческих аудиториях, в детских коллективах свидетельствовали о горячем стремлении нести песню и поэтическое слово в учебно-воспитательный процесс в общеобразовательной школе и в педагогическом заведении [5].

Плотное место в работе кафедры музыки и пения занимала студенческая художественная самодеятельность, которая насчитывала более 500 участников-студентов разных курсов и факультетов. Свидетельством высокого мастерства коллективов художественной самодеятельности были успешные выступления на фестивалях.

Выводы. Учитывая выше изложенное, можем сказать что деятельность коллектива Черниговского педагогического института и коллектива факультета педагогики и методики начального обучения сыграли активную роль в подготовке будущих учителей начальных классов и в том числе что касается музыкально-эстетическому воспитанию учащихся. Важную роль в музыкально-эстетическом воспитании будущих учителей сыграло участие студентов в коллективах художественной самодеятельности, что способствовало их творческому раскрытию.

ЛИТЕРАТУРА

1. Звіт Чернігівського педагогічного інституту за 1960-1961 н. р.
2. Постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР от 10.11. 1977 года № 981 «О действиях дальнейшего улучшения культурного обслуживания сельского населения».
3. Приказ ректора Черниговского педагогического института «О создании кафедры музыки и пения» от 1965 г.
4. Протокол заседания ученого совета Черниговского государственного педагогического института № 5 от 24. 01. 1981 г.
5. Сиренко О.Г. Самостоятельная работа студентов и ее роль в подготовке учителя музыки в школе. Вопросы педагогики и методики высшей школы. Тезы докладов межвузовская научно-практическая конференция. Чернигов. 1992. С.158-159.
6. Суворова Г.Ф. Специфика и резервы малокомплектной школы. Начальная школа. 1978. № 8. С.81.
7. Учебный план специальности 2121 Педагогика и методика начального обучения, утвержденный Министерством высшего, среднего и специального образования СССР от 1964 г. № 44.
8. Факультет Першого Учителя / За гол. ред. О. В. Бобиря. Чернігов: Чернігівський державний педагогічний університет імені Т. Г. Шевченка, 2008. 180 с.

REFERENCES

1. Report of the Chernigov Pedagogical Institute for 1960-1961 years.
2. Resolution of the Central Committee of the CPSU and the Council of Ministers of the USSR from 10.11. 1977 № 981 "On actions to further improving of the cultural services of rural population."
3. The order of the rector of Chernigov Pedagogical Institute "On the creation of the department of music and singing" from 1965.
4. The protocol of the meeting of the Academic Council of Chernigov State Pedagogical Institute No.5 from 24. 01. 1981
5. Sirenko O.G. Students' independent work and its role in training of a music teacher for school. Problems of pedagogy and methodology in higher education. Abstracts of interuniversity scientific-practical conference. Chernigov. 1992. p.p.158-159.
6. Suvorova G.F. The specifics and reserves of an ungraded school. Elementary School. 1978. No.8. p. 81.
7. The curriculum of specialty 2121 Pedagogy and Methods of Primary Education, approved by the Ministry of Higher, Secondary and Special Education of the USSR from 1964. No. 44.
8. Faculty of the First Teacher / After ch. ed. O.V. Bobyr. Chernigov: Chernigov State Pedagogical University named after T. G. Shevchenko, 2008.180 p.

Training of future teachers for primary classes at the Chernihiv Pedagogical Institute for the musical and aesthetic education of students (1950-1991 years of the 20th century)

V. Bohdanovych

Abstract. The article deals with the problem of training primary school teachers for musical and aesthetic education of students in the Chernihiv Pedagogical Institute in the period from 1950 to 1991 of the twentieth century. The attention was focused on the fact that one of the main forms of musical and aesthetic education for students at the Chernihiv Pedagogical Institute, in addition to the main forms of education, was the participation of students in various circles and amateur art groups.

Keywords: training, institute, musical and aesthetic education, amateur art activities.

Впровадження спеціального курсу «Основи біоетики» в підготовку майбутніх фельдшерів

Н. Л. Черчик

Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця, Україна
Corresponding author. E-mail: natali203@bigmir.net

Paper received 23.09.19; Accepted for publication 12.10.19.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2019-208VII85-04>

Анотація. У статті показано, що поряд з підвищенням рівня професійних компетентностей майбутніх фельдшерів, формуються цілісні уявлення про принципи медичної етики і дотримання моральних норм у клінічній діяльності. Підготовка медичних фахівців зумовлена тим, що в сучасних умовах намітилася тенденція ігнорування моральних проблем надання медичної допомоги на користь економічних інтересів. Розвиток і технологічне перетворення медичної практики потребують біоетичного мислення, наявності в медичних фахівців ціннісних орієнтацій професійної діяльності. В цьому призначення спецкурсу «Основи біоетики».

Ключові слова: біоетика, біоетичне мислення, майбутній фельдшер, принцип гуманізму, професійна підготовка майбутніх медичних фахівців, спецкурс «Основи біоетики».

Вступ. Однією з найважливіших проблем біоетики, як щодо теорії, так і стосовно практики, є питання про співвідношення професійної діяльності та обов'язку людини і громадянина. Ця проблема особливо гостро проявляється в період соціальних потрясінь і катаклізмів, насамперед під час воєн.

У медичному коледжі в студентів, поряд з підвищенням рівня професійних компетентностей, формуються цілісні уявлення про основні принципи медичної етики і про необхідність дотримання моральних норм в клінічній діяльності медичного персоналу. Під час розгляду професійних питань навчальних програм медичні сестри, акушерки, фельдшера, фармацевти, зубні техніки й інші представники медичних професій середньої ланки одержують уявлення про етичні дилеми для надання медичної допомоги пацієнтам і методологічні аспекти можливих варіантів їх вирішення. Паралельно з вирішенням професійних завдань студенти знайомляться з сучасним етапом розвитку медичної етики, біоетики та медичної деонтології в Україні та за кордоном.

У міру розвитку медицини постійно ускладнюється діяльність середніх медпрацівників. Вони працюють із складною медичною технікою, виконують багато відповідальних маніпуляцій, які до недавнього часу здійснювали лише лікарі. В сучасних умовах для догляду за пацієнтом фельдшер, акушерка, медична сестра мають оперувати все більш складними науковими, а також технічними знаннями і навичками. В зв'язку з цим особливо велике значення набувають кваліфікація середніх медпрацівників і раціональна організація їхньої діяльності на більш високому професійному рівні.

Короткий огляд публікацій по темі. Під таким кутом зору актуальною є нова міждисциплінарна галузь – біоетика. Актуалізація принципу гуманізму спричинює нову філософсько-світоглядну парадигму, що передбачає жвавий науковий дискурс природознавства та гуманітарної сфери. Головне завдання, яке постало перед людством, – подолання конфлікту між натуралізмом і гуманізмом. У цьому контексті слухними є слова Джона Дьюї: «Коли наукова свідомість повністю дозріє до усвідомлення гуманних цінностей, буде порушений найбільший дуалізм, який нині обтяжує людство: між

матеріальним, механічним і науковим, з одного боку, і моральним та ідеальним, з іншого» [1].

Нині величезні успіхи наук медико-біологічного комплексу породжують багато складних проблем морального характеру. Дійшло до того, що людина почала поширювати свій контроль на власну еволюцію і прагне не просто підтримувати себе, а вдосконалювати і змінювати свою природу, спираючись на власне розуміння. Постає запитання: а чи маємо ми право так робити і чи є у нас відповідна кваліфікація для цієї творчої ролі? Чи маємо ми моральне право експериментувати з майбутніми людськими істотами [2, с. 17]?

Аналіз світоглядного підґрунтя сучасної біоетики свідчить, що вона запроваджує нові ціннісні пріоритети, розвиває сучасну глобальну мораль толерантності, обґрунтовує особистісну відповідальність суб'єкта за його моральні вчинки. Витоки та сутність біоетики як напряму наукових досліджень висвітлюють закордонні науковці К. Беррі, Р. Витч, О. Леопольд, Е. Пеллегріно, Р. Поттер, Р. Райдер, Т. Ріган, П. Сінгер, А. Швейцер та ін. В Україні ідею впровадження основ біоетики в освітній процес закладів освіти обґрунтовано В. Бак, І. Булах, І. Назарко, В. Ороховським, А. Степанюк, О. Троцькою, О. Уваркіною, Я. Фруктовою, В. Шатило, О. Шушляпіною й ін. Однак у контексті формування професійно значущих якостей майбутніх фельдшерів ця проблема не розглядалась.

Мета – показати, що поряд з підвищенням рівня професійних компетентностей майбутніх фельдшерів у медичному коледжі, формуються цілісні уявлення про основні принципи медичної етики і про необхідність дотримання моральних норм у клінічній діяльності медичного персоналу, цьому сприятиме спецкурс «Основи біоетики».

Матеріали та методи. До традиційних методів педагогічних досліджень відносяться вивчення досвіду, першоджерел, аналіз законів Міністерства освіти і науки України, документації закладів освіти, навчальних програми, навчальних планів підготовки студентів спеціальності «Медсестринство», освітньої програми «Лікувальна справа», вивчення студентської творчості, бесіди та анкетування. Спостереження – найбільш доступний і поширений метод вивчення педагогічної практики.

Результати та їх обговорення. Відповідно до завдань освітньої програми медичного коледжу формування в студентів спеціальності «Медсестринство», освітньої програми «Лікувальна справа» біоетичної культури було розроблено і реалізовано спеціальний курс (далі – спецкурс, авторка) «Основи біоетики».

Введенню в навчальний план підготовки майбутніх фельдшерів цього спецкурсу передувало вивчення міри обізнаності студентів медичного коледжу в галузі біоетичних проблем професійної діяльності в сфері медицини й охорони здоров'я в цілому, а також у розумінні сутності понять «медична біоетика», «біомедична етика», «біоетика» і «біоетична культура», зокрема. Студентам II курсу (які вивчили навчальну дисципліну «Основи філософських знань») і випускного курсу було запропоновано відповісти на питання авторської анкети «Визначення понять». Респонденти мали дописати судження «Лікарська біоетика – це...», «Медична біоетика – це...», «Біомедична етика – це...», «Біоетика – це...». Опитування було проведене в квітні 2018 року. Результати опитування студентів II і випускного курсів експериментальних коледжів: (Бердичівський медичний коледж, Вінницький медичний коледж імені акад. Д. К. Заболотного, Гайсинський медичний коледж, Могилів-Подільський медичний коледж, Погребищенський медичний коледж) наведені в табл. 1.

Аналіз відповідей 219 студентів II курсу показав, що визначення змісту понять «біоетика» і «біомедична етика» викликали в них серйозні утруднення і 78,08 % опитаних не відповіли на ці питання; 59,36 % студентів не пояснили поняття «Медична біоетика», 42,46 % – поняття «Лікарська біоетика», котре виявилось найбільш знайоме майбутнім фельдшерам. У той самий час, визначаючи поняття «Лікарська біоетика», 46,58 % студентів відповіли, що це те саме, що і «медична біоетика». Інші студенти в контекст «лікарської біоетики» включали питання безпосередньо «правильної», біоетичної, коректної поведінки медичного працівника, дотримання лікарської таємниці. Питання про «медичну біоетику» збентежило студентів, оскільки майже половина з них вважали це поняття синонімічним поняттю «лікарська біоетика», багато хто утримався від відповіді, 32,42 % вказали в різних формулюваннях так само на біоетику поведінки фельдшера і взаємостосунків із пацієнтами, додавши необхідність принципу «не нашкодь». Це побічно вказує на те, що цей термін розуміється студентами більше в контексті медицини як науки про лікування, ніж в контексті професійної поведінки. Лише 4,11 % студентів вказали, що медична біоетика розглядає питання розв'язання моральних проблем сучасної медицини. У визначенні «біомедичної етики» більшість студентів у цілому вказали характеристики біоетичної та моральної поведінки медичного працівника (15,07 %), 5,94 % студентів вказали на біоетичність у питаннях пересадки органів. Із 20,09 % студентів, що дали визначення поняття «біоетика», лише 8,22 % пов'язали його зміст із поведінкою та взаємовідносинами в системі «медичний працівник – пацієнт», 11,42 % респондентів «вивели» зміст поняття за межі медичної практики. Під час додаткового усного опитування майбутніх фельдшерів дізналися, що термін «біоетика» відомий студентам із курсів шкільної біології, із засобів масової інформації. Показово, що в

жодній відповіді ні в якій формі не було згадано про права пацієнта, а під час додаткового опитування було виявлено, що студенти не знають про те, що у пацієнта є будь-які права, окрім «права на життя», хоча згадати про це вони забули, не пов'язуючи право на життя з біоетичними проблемами. У цілому опитування підтвердило припущення, що більшості студентів невідомий зміст понять «біоетика» і «біомедична етика», а медична і лікарська біоетика розуміється ними як правила поведінки медичного працівника та дотримання ним професійного обов'язку.

Опитування проведене серед випускників 2018 року, що навчалися на IV курсі спеціальності «Медсестринство», освітньої програми «Лікувальна справа» (225 осіб) показало, що порівняння кількісних показників відсоткового співвідношення відповідей другокурсників і випускників дає можливість зробити певні висновки відносно обізнаності студентів із питання, що вивчається. Так, варто зазначити, що всі випускники сформулювали так чи інакше визначення з усіх чотирьох позицій, відповіді «не знаю», «затрудняюсь відповісти» не відзначив ніхто. В той самий час, усі випускники (100 %) так чи інакше вказали, що «лікарська біоетика», «медична біоетика» і «біомедична етика» – це одне й те саме; 11,11 % студентів написали, що медична біоетика пов'язана з моральними проблемами сучасної медицини.

Додатково в рядок «біомедична етика» 38,67 % випускників вписали відповіді, в яких були згадані пересадка органів, використання стовбурових клітин, визнання людиною ембріона, права пацієнта на знання про стан свого здоров'я. У визначенні поняття «біоетика» відчували складності 16,89 % осіб, 27,56 % осіб вказали на уміння спілкуватися, норми і культуру поведінки з колегами і пацієнтами, 55,56 % респондентів узагальнено відповіли, що біоетика є етичне (моральне, гуманне, чуйне) ставлення до всього живого, лише 0,89 % випускників написали у визначенні слово «цінність». Отже, можна зробити висновок, що випускники медичного коледжу мали дуже узагальнене уявлення про проблеми, котрі розглядаються біоетикою, їх знання у цій сфері обмежені правилами поведінки фельдшера в межах норм професійної діяльності. Попри те, що в цілому виявлені знання можна віднести до категорії деонтологічних, ніхто з опитаних не жив у своїх відповідях-судженнях слово «відповідальність». Порівнюючи в цілому відповіді другокурсників і випускників, можна стверджувати, що знання про суть біоетики в студентів, що завершують навчання в медичному коледжі, не стали глибшими, осмисленими і систематизованими у вивченні дисциплін циклів гуманітарної та соціально-економічної, природничо-наукової, а також професійної та практичної підготовки.

Отже, було виявлено недостатній рівень знань студентів у сфері біоетики, поверхнєве уявлення про сутність біоетики як науки і галузі прикладної етики, схильність до ототожнення змісту цих понять і зведення їх суті до деонтологічних, поведінкових і комунікативних норм і правил. Виявлені факти зміцнили впевненість у доцільності розроблення й запровадження в навчальний процес медичного коледжу спецкурсу «Основи біоетики», а також створення комплектів додаткових дидактичних і навчально-методичних матеріалів відпо-

відної тематики.

Таблиця 1. Знання студентами II курсу і випускниками медичного коледжу змісту біоетичних понять (до вивчення спецкурсу «Основи біоетики», квітень 2018 р.)

Питання (початок судження)	Зміст відповіді (завершення судження)	Кількість відповідей (%)	
		II курс	Випускники
Лікарська етика – це...	– не знаю, важко відповісти	42,46	–
	– те ж саме, що і медична етика	46,58	100
	– компетентність і етичність лікаря;		
	– дотримання лікарської таємниці;		
	– етика взаємодії лікаря і пацієнта;		
	– дотримання обов'язку перед пацієнтом;		
	– коректність і терпіння;		
	– правила поведінки лікаря	18,26	–
Медична етика – це...	– не знаю, важко відповісти	61,64	–
	– стосунки між медперсоналом і пацієнтом;		
	– дотримання лікарської таємниці;		
	– дотримання правил спілкування (бути чемним);		
	– дотримання принципу (правила) «не нашкодь»	32,42	100
	– розв'язання моральних проблем сучасної медицини	5,94	11,11
Біомедична етика – це...	– не знаю, важко відповісти	80,82	–
	– спілкування між колегами;		
	– дотримання лікарської таємниці;		
	– етика відносин між медичним фахівцем і пацієнтом;		
	– моральна сторона діяльності медичного фахівця;		
	– норми, цілі, цінності медичного фахівця	15,07	100
	– питання, пов'язані з трансплантологією, використанням стовбурових клітин;		
	– визнання статусу ембріона;		
– принцип інформованої згоди;			
	– біологія + медицина + етичні проблеми	4,11	38,67
Біоетика це...	– не знаю, важко відповісти	91,78	16,89
	– вміння спілкуватися з пацієнтом;		
	– вміння спілкуватися з колегами;		
	– норми поведінки (етичні норми);		
	– культура взаємин «медичний фахівець – пацієнт»	8,22	27,56
	– якість життя людини;		
	– щось пов'язане з біологією;		
	– особисті цінності людини;		
– норми, цілі, цінності людей	–	–	
	– етичне ставлення до всього живого;		
	– вирішення моральних і етичних проблем в біології та медицині;		
	– визнання цінності всього живого;		
	– ставлення до нових технологій в медицині	42,46	55,56

Основне призначення спецкурсу «Основи біоетики» визначили як допомогу студентам медичного коледжу в засвоєнні знань про суть біоетики, її цінностей, принципів і правил, і на цій основі – у формуванні ціннісних орієнтацій, значущих для майбутньої професійної діяльності. Цей спецкурс було включено у цикл професійної та практичної підготовки дисциплін як елективного курсу, оскільки державний стандарт не передбачає вивчення самостійної дисципліни, змістом якої були б основи біоетики як галузі наукового знання.

У розробленні логіки і змісту спецкурсу «Основи біоетики» керувалися практикою організації нормативних і елективних курсів із цієї тематики, враховували затребуваність викладачами і студентами інформації про біоетичні принципи, про біоетику лікування, потребу майбутніх фельдшерів осмислити суть, що яскраво проявляється в суспільній свідомості та в житті соціуму, кризи довіри до медицини. В зв'язку з цим було визначено та сформульовано вимоги до рівня освоєння змісту дисципліни «Основи біоетики» й основні види діяльності студентів; здійснено підбір тем і

їх розподіл, що підлягає засвоєнню навчального матеріалу в межах відведеного на навчання часу; вибрано методи і засоби, що відповідають меті, завданням і принципам навчання; розроблено зміст лекційних і практичних занять. Особливу увагу було приділено відбору і, в більшості випадків, стилістичному обробленню текстів ситуативних завдань, підготовці власних текстів, що описують реальні життєві ситуації, що виникають у медичній практиці, у взаємовідносинах людей, у ставленнях людини до навколишньої живої природи й ін. Було розроблено комплекти завдань для роботи на заняттях і для самостійної роботи студентів, методичний і роздавальний матеріал, підготовлено дидактичний комплект для проведення діагностичних, контролюючих заходів.

Дисципліна «Основи біоетики» забезпечує набуття студентами компетентностей:

– *інтегральних:*

– здатність розв'язувати типові та складні спеціалізовані завдання, практичні проблеми в професійній діяльності в галузі охорони здоров'я, чи в навчанні, що

передбачає проведення досліджень та / або здійснення інновацій і характеризується комплексністю та невідзначеністю умов і вимог;

– здатність особистості до організації інтегрального гуманітарного освітнього простору, формування єдиного образу культури або цілісної картини світу;

– загальних:

– здатність застосовувати знання в практичних ситуаціях;

– здатність до здійснення саморегуляції, ведення здорового способу життя, здатність до адаптації та дії в новій ситуації;

– здатність до вибору стратегії спілкування;

– здатність працювати в команді, навички міжособистісної взаємодії;

– навички використання інформаційних і комунікаційних технологій;

– здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу, здатність вчитися і бути сучасно навченим;

– визначеність і наполегливість щодо поставлених завдань і взятих обов'язків;

– здатність діяти соціально-відповідально та з громадською свідомістю, прагнення до збереження навколишнього середовища;

– універсальні компетентності, що не залежать від предметної сфери але важливі для успішної подальшої професійної та соціальної діяльності здобувача в різних галузях і для його особистісного розвитку;

– спеціальні (фахові, предметні):

– здатність до проведення лікувально-евакуаційних заходів дитячого населення;

– здатність до проведення санітарно-гігієнічних і профілактичних заходів у родині та дитячих закладах;

– здатність до планування профілактичних і проти-епідемічних заходів щодо інфекційних хвороб;

– здатність до опрацювання державної, соціальної, економічної та медичної інформації;

– здатність до проведення епідеміологічних і медико-статистичних досліджень здоров'я населення взагалі та дитячого – зокрема;

– здатність до оцінювання впливу навколишнього середовища на стан здоров'я населення (індивідуальне, сімейне, популяційне);

– здатність до оцінювання впливу соціально-

економічних і біологічних детермінант на стан здоров'я індивідуума, сім'ї, популяції;

– здатність застосовувати науково-обґрунтовані психологічні прийоми ефективної роботи з колегами, медичним персоналом, пацієнтами та їхніми родичами, готовність до взаємодії з іншими людьми, обізнаність індивіда в галузі культури інших народів.

Висновки. Вивчення спецкурсу «Основи біоетики» допускає лекційні заняття для засвоєння студентами необхідних теоретичних знань, а також практичні заняття з використанням методів інтерактивного навчання. Підбір тем був здійснений із урахуванням «життєвих» знань студентів, їхнього досвіду соціальної взаємодії в різного роду «медичних» ситуаціях. У змісті спецкурсу «Основи біоетики» виділяються три основні розділи – теоретичний «Біоетика як вчення про ціннісне ставлення до живого», і два розділи, орієнтованих на формування аналітичних, прогностичних умінь рефлексій і навичок. Під час вивчення теорії проводилися лекційні заняття з мультимедійними презентаціями та елементами фронтальних обговорень навчального матеріалу без попереднього знайомства з ним. Під час навчання проводяться практичні заняття з використанням методів інтерактивного навчання. Поточна атестація якості освоєння студентами програми спецкурсу «Основи біоетики» здійснюється на основі виконання ними завдань викладача. Викладач самостійно визначав зміст, форми і обсяг матеріалу спецкурсу «Основи біоетики», що виносить на атестацію за підсумками вивчення, у формі заліку. Спецкурс «Основи біоетики» розрахований на 90 годин / 2,5 кредитів ECTS, у тому числі 40 години аудиторних занять, 50 годин самостійної роботи.

Зміст спецкурсу «Основи біоетики» базується на модульному підході побудови навчального матеріалу, попри те, що в програмі збережено традиційний підхід виділення «розділів» і «тем». Спираючись на принцип гнучкості, конструювалися модулі, які мали разом із інваріантними компонентами і варіативні. Варіативна частина включає в себе різної складності ситуативні завдання, готові комплекти завдань – «кейси», інформаційні матеріали для самостійного і поглибленого вивчення теми-модуля.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дьюи Джон. Реконструкція в філософії / Джон Дьюи; пер. М. Шиков, М. Занадворов. – М.: Логос, 2001. – 168 с.
2. Кисельов М. Філософські та світоглядні аспекти біологічної

етики / М. Кисельов // Вісник Національної академії наук України. – 2001. – № 11. – С. 16-25.

REFERENCES

1. D'yuy Dzhon. Rekonstruktsyya v fylosofyy / Dzhon D'yuy; per. M. Shikov, M. Zanaivorov. – M.: Lohos, 2001. – 168 s.
2. Kysel'ov M. Filosoф'ski ta svitohlyadni aspekty biolohichnoyi

etyky / M. Kysel'ov // Visnyk Natsional'noyi akademiyi nauk Ukrayiny. – 2001. – № 11. – S. 16-25.

Introduction of a special course "Fundamentals of Bioethics" in the training of future medical assistants

N. L. Cherchyk

Abstract. The article shows that, along with improving the level of professional competence of future medical assistants, integral understanding of the principles of medical ethics and observance of moral standards in clinical activity are formed. The training of medical specialists is conditioned by the fact that in modern conditions there has been a tendency to ignore the moral problems of providing medical care for the benefit of economic interests. The development and technological transformation of medical practice require bioethical thinking, the availability of value orientations of professional activity for medical specialists. This is the purpose of the special course "Fundamentals of Bioethics".

Keywords: bioethics, bioethics thinking, future medical assistant, principle of humanism, professional training of future medical specialists, special course "Fundamentals of Bioethics".

О квалификации и карьерном росте болгарских педагогических специалистов

Л. М. Каракашева

Болгария, г. Шумен, Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“

Paper received 24.10.19; Accepted for publication 10.11.19.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2019-208VII85-05>

Резюме: В работе рассматриваются регуляторные аспекты политики улучшения системы квалификации и карьерного роста педагогических специалистов в Болгарии. Анализу подвергаются результаты эмпирического исследования, проведенного с участниками курсов квалификации учителей.

Ключевые слова: квалификация, карьерный рост, педагогические специалисты
 Это статья разрабатывается в рамках проекта РД-08-117/04.02.2019г.

Введение. Деятельность, связанная с квалификацией и карьерным ростом педагогических специалистов в Болгарии, осуществляется в соответствии с международно признанными тенденциями развития образования для взрослых. Целью этой квалификационной деятельности является приведение профессиональной компетенции преподавательского состава в соответствие с быстро меняющимися требованиями общества к системе образования. Профессиональное развитие учителей является также результатом их личного желания развиваться и совершенствоваться в профессии.

Краткий обзор нормативных документов. Система квалификации педагогов рассматривается нами в трех взаимосвязанных областях: правовая база; система повышения квалификации; институции и организации, осуществляющие квалификационную деятельность. Существенное значение для эффективного функционирования системы образования имеют нормативные положения, в которых регулируются процессы, обеспечивающие учебно-квалификационную деятельность педагогов.

Действующая в настоящее время Национальная стратегия развития преподавательского состава (2014-2020 гг.) в Болгарии соответствует целям стратегии Европейского союза об интеллигентном, устойчивом и ассоциативном развитии „Европа 2020», стратегическим рамкам европейского сотрудничества в области образования и обучения "Образование и обучение 2020", когезионной политике Европейского союза на период 14-20 г. (в частности, с тематической целью инвестирования в образование, в школьное, внешкольное и непрерывное профессиональное обучение в течение всей жизни), а также - программе поддержки устойчивой и качественной занятости и трудовой мобильности.

Такая стратегия ориентирована на реализацию «всеобъемлющего, доступного и качественного образования и обучения», синхронизируя политику в отношении подготовки, повышения квалификации и профессионального развития педагогических кадров. Целый ряд исследований, напр. (PISA Международной организации экономического сотрудничества и развития) и другие, показывают, что изменения необходимы в учебных планах и программах, а также - в самой системе профессиональной квалификации.

В результате подробного анализа состояния подготовки, квалификации и карьерного роста педагогических специалистов можно сделать следующие важные

выводы: существует устойчивая тенденция к старению и феминизации преподавательского состава; профессия преподавателя не является привлекательной для молодых болгар, отсутствуют целенаправленные усилия для улучшения подготовки студентов-будущих учителей; отсутствует преемственность между начальной подготовкой учителей и их последующей квалификацией, что является существенной предпосылкой для их успешного развития. Национальная стратегия предлагает модель целостного подхода и политики для повышения качества образования в стране.

Деятельность по реализации этой модели реализуется на основе следующих принципов: партнерства, координации, децентрализации, законосообразности и согласованности. Стратегической целью является до 2020 года создать в Болгарии единую и эффективную систему образования, обучения, повышения квалификации и условий для последующего профессионального развития педагогических кадров. Эта стратегическая цель, учитывая традиции болгарского образования, сориентирована на усвоение лучших достижений образовательной политики Европейского союза.

Начиная с октября 2018 года в Болгарии началась работа по проекту «Квалификация для дальнейшего профессионального развития педагогических кадров». Финансируется этот проект Оперативной программой «Наука и образование для интеллектуального развития» (2018-2021) Министерства образования и науки. В рамках этого проекта разрабатываются программы квалификации, охватывающие всех педагогов, работающих в дошкольных группах и школах во всей стране. Обучение проводится по темам следующих направлений:

- Приобретение знаний и формирование навыков и компетенций, связанных с активным использованием инновационных методов обучения, современных методов оценки прогресса и результатов обучения учащихся, диагностики личностного развития и консультирования учащихся с целью получения качественного образования;
- Применение модели для создания и развития позитивной школьной среды;
- Совершенствование подготовки педагогов, занимающих управленческие позиции, для того, чтобы они могли успешно применять современные модели управления образовательными учреждениями, а также для реализации их лидерства в области эф-

фективной организации школьной деятельности и координации работы различных групп педагогов.

Принятый Закон о дошкольном и школьном образовании, который вступил в силу с 01.08.2016, призван в значительной степени преодолеть основные трудности и проблемы, которые современное общество ставит перед болгарским образованием. В третьем разделе «Повышение квалификации учителей, директоров школ и других педагогических специалистов» указывается, что «переподготовка - это непрерывный процесс улучшения и обогащения компетенций педагогических специалистов для эффективного выполнения требований выполняемой работы и для карьерного роста». В разделе тоже уточняет, что в связи с этим педагоги обязаны ежегодно повышать квалификацию и улучшать свою работу в целях повышения результатов обучения и качества подготовки маленьких детей и школьников.

На педагогических кадрах возлагается большая социальная ответственность за формирование и развитие молодого поколения. Заложенные в обсуждаемой стратегии цели, меры и типы деятельности гарантируют достижение профессиональной стабильности и подтверждение высокого социального статуса преподавательского состава, что является ключевым фактором в обществе, основанном на знаниях.

Эмпирическое исследование. Чтобы изучить мнение педагогических специалистов, был проведен опрос 194 учителей начальных классов из Варненской, Шуменской и Разградской областей, проходивших переподготовку на факультете информации, квалификации и непрерывного образования Шуменского университета имени Епископа Константина Преславского.

Вопросы касались мотивации учителей для участия в различных типах деятельности, связанных с повышением их квалификации. Большая часть респондентов - 81% указала, что они принимали участие в различных мероприятиях квалификации в школах, 45% в обучении на региональном уровне и 28% - в квалификационных формах национального уровня.

На вопрос «Каковы ваши ожидания от курса квалификации?» 73% ответили, что надеются развить умения для применения различных современных образовательных технологий, 67% - получить возможность обмениваться опытом с коллегами, а 38% ожидают, что их активность будет принята во внимание работодателем при определении заработной

платы. Достаточно высокий процент респондентов - 66%, считает, что курс квалификации позволит им улучшить свои профессиональные умения, связанные с проектированием учебной среды. Большая часть респондентов - 66% осознают необходимость повышения квалификации и считают свое участие в курсе результатом проявления личной стратегии, 40% указывают, что это стратегия руководства учебного заведения, а 2% - что это результат оказываемого руководством школы давления. Эффективность квалификационных курсов учитывается через призму личностного развития и совершенствования - 60%, совершенствования профессиональных навыков - 64%, расширения социальных контактов - 22%. Более половины 63% респондентов считают, что обучение с отрывом от работы в удобное для педагога время является подходящей формой для повышения квалификации, 35% предпочитают обучение на месте, в самой школе. На вопрос «В какой из указанных областей, по вашему мнению, вам нужна дополнительная квалификация?» самый высокий процент - 59% респондентов указали на необходимость совершенствовать умения для введения нового учебного предмета в начальной школе, 49% указали на необходимость дополнительной подготовки для работы с детьми со специфическими образовательными потребностями, 29% - в области практической психологии и 13% нуждаются в дополнительной подготовке к работе в мультиэтнической среде.

Из анализа данных, полученных в ходе эмпирического исследования, можно сделать следующие **выводы**:

- Педагоги связывают свое участие в квалификационных курсах с повышением их квалификации и с возможностями лучшей реализации;
- Они учитывают очевидную связь квалификационной активности с возможностями получения дополнительного материального стимулирования;
- Отчетливо проявляется необходимость в лучшей координации курсов квалификации на разных уровнях, а также — в периодичности планирования и проведения квалификационных мероприятий;
- Необходимо исследование интересов и потребностей педагогов, а также - привязки их к содержанию и организации предлагаемых курсов квалификации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Национальная стратегия развития преподавательского состава (2014-2020г.)
2. Закон о дошкольном и школьном образовании в силу с 01.08.2016г.

REFERENCES

1. National strategy for the development of pedagogical specialists (2014-2020)
2. Law for preschool and school education / 01.08.2016

Qualification and career development of Bulgarian pedagogical specialists

L. M. Karakasheva

Abstract. The article reviews the legal aspects regarding the policies for improving the qualification system and career development of Bulgarian teaching staff. The results from an empirical study which includes participants in qualification courses are analyzed.

Keywords: qualification, career development, pedagogical specialists.

The concept of Personally Oriented Education in the Process of Training of Veterinary Medicine Specialists

T. M. Karchevska

Podilskyi State Agrarian and Technical University, Kamianets-Podilskyi, Ukraine
Corresponding author. E-mail: ktmkp2015@gmail.com

Paper received 21.10.19; Accepted for publication 08.11.19.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2019-208VII85-06>

Abstract. The article covers the essential aspects of the concept of personally oriented education. Key points of this concept are presented in the context of psychological training and formation of future veterinary medicine doctors. Emphasis is placed on the main psychological aspects and peculiarities of the training of veterinary specialists, with the specific nature of this profession taken into account.

Keywords: *concept, vocational training, veterinary medicine specialist, principle of personal orientation.*

Introduction. At the current stage of educational development, almost all countries have realized the need to introduce models of personally-oriented education into the training of future professionals, where the student is the key figure of vocational training; during the learning process it is necessary to take into account their needs, motives, goals, abilities, activity, intelligence and other individually-specific psychological features. A brief overview of publications on the issue in question. From the standpoint of present-day national and foreign pedagogy, one can distinguish a number of concepts of personality-oriented education from different positions, which do not contradict each other, as T.I. Koval notes [1], but put the emphasis on different sides of the educational process. The ideal of these concepts is the subject of education - a capable and free person, who is proactive, enterprising, developed, confident in him/ herself and in his/ her own right, able to navigate the diversity of contradictions in the modern world and has strategies of creative activity and possesses professional intuition.

A very accurate interpretation of the concept of personally oriented education is given by S. V. Paniukov (after T.I. Koval) [1], who notes that this is an education that is aimed at the learner, as the fundamental value of the entire educational process, it helps create the conditions for the formation and manifestation of the learners' personal qualities, develops their thinking, forms a creative, active, driven personality, satisfies their cognitive and spiritual needs, develops their intelligence, social and communicative abilities, self-education skills, self-development, and is focused on the need of society for specialists who are capable of independent knowledge acquisition, retraining and adaptation to new social conditions. This concept allows to change the approach to professional training of future specialists in any branch through the development of their own thinking, intelligence, becoming a creative and independent personality. T.I. Koval [1] notes in his writings that the contradictions that have arisen in the higher education system have hindered the improvement of the quality of professional training of future professionals - the main criterion of education. There is an urgent need for changes in the approaches to the training and education of future professionals as individuals, capable of changing and improving society, independently setting and achieving goals, thinking logically and creatively, consciously evaluating their activity on the basis of analysis and decision making.

Such an important task of vocational training can only be fulfilled if new educational models, oriented towards the personally-oriented training paradigm, centered on the needs and interests of the future specialist, are introduced into the educational process. In this case, the student should not only acquire knowledge, skills and expertise, master the best practice patterns, but also adopt a creative approach to their implementation, develop stable cognitive interests and motives of learning, the need for constant self-education. Z.I. Slepkan [2] The main spheres of students' life are professional education, personal growth and self-affirmation, development of intellectual potential, spiritual enrichment, moral, and aesthetic and physical self-improvement. G.O. Ball [3] regards the individual as a subject of professional culture, whose integral part is professional competence. Preparation for professional activity through the lens of personality development is to be considered in the context of humanization of vocational education, whose leading idea is to orient the goals, content, forms and methods of education to the learner's personality, and harmonize it. N.I. Machinska [4] states that the principle of personal orientation helps find, support, and develop an individual and provide him/her with the mechanisms of self-realization, self-development, self-education, adaptation, etc., necessary for the formation of original personality image and dialogical and safe interaction with people, nature, culture, and civilization.

In order to implement this principle, the author proposes to use certain rules: it is necessary to treat students as independent entities that are able to study voluntarily, at their own will and free choice; equip the student's personality with the mechanisms of comprehension, communication, cooperation; to promote the formation and development of students in various activities, creative abilities necessary for self-realization of the individual in practical work, scientific research, artistic and other kinds of activity, etc. L.P. Kachalova [5] examines the implementation of a person-centered approach through the prism of pedagogical support, and emphasizes that it is based on processes aimed at unlocking personal potential and creating conditions for self-actualization of the individual. The contemporary, non-traditional, self-oriented education paradigm developed by I.A. Bekh has an anthropocentric character. It objectively replaced the cultural-centered paradigm. Its system-forming factor is not education, but personality, individuality as a unique personality [6].

Objective. The purpose of the article is to analyze the problem of personally oriented training and evaluate the possibility of its application in the system of professional training of future veterinary medicine doctors.

Materials and methods. In the process of writing the paper, professional publication references and pedagogical research methods have been used.

Results and Discussion. Thus, we can say that the principle of personal orientation requires the disclosure and full development of the individual in accordance with the requirements of modern progress. For the future veterinary medicine specialist, as well as for any specialist in any other sphere, professional competence is the necessary amount of knowledge and practical skills that are necessary for successful completion of all tasks of professional activity, competitiveness in the labor market and free orientation in the information environment. Personality education should be aimed at training a specialist who possesses not only the methods, means, technique of his or her business, but also the values, ideals, and holistic professional culture. All this fully relates to the professional training of veterinary specialists, which is somewhat specific. At present, market relations place rather stringent requirements on the level of qualification and competence of veterinary doctors, which necessitates the approximation of the system of their preparation to the world level. Today, the responsibility of veterinary specialists to society is growing sharply, because not only the welfare but also the lives of many people and animals depend on the decision taken by the veterinarian. Therefore, the training of future specialists in this field requires special responsibility from the teacher, who must take into account a number of psychological aspects in the teaching and training process, prepare a truly highly qualified specialist. The teacher in the process of professional training of the future veterinarian should constantly develop a positive attitude and convey to each student significant examples of motivation to work in the chosen profession, taking into account all the psychological aspects, which in turn will allow to develop and stimulate professional abilities. In the process of such training, it should be borne in mind that future veterinary professionals should not only correctly make a clinical diagnosis, but also master the laws of marketing and management, the laws of the market, organize their work, as well as be able to build relationships with colleagues, owners of animals, etc. Recently, an active process of reforming veterinary education has been taking place in our country. New methods combined with traditional ones are an important lever in reforming the veterinary specialist training system.

Therefore, the professional training of veterinary specialists requires an analytical approach in the process of training with the obligatory application of basic pedagogical and psychological concepts, namely, the concept of personally oriented education. One of its aspects is also aesthetic education in the preparation of future veterinary medicine specialists. The development of an aesthetic culture of the individual, able not only to reveal the creative abilities of each student, but also to create an atmosphere of empathy, compassion for the sick animal, and in this regard, the formation of skills to control their own feelings and emotions, and positively interact with others.

It is common knowledge that the emotional state of an individual significantly influences his/her intellectual activity. Without the basic components of intelligence: memory, attention, observation, motivation, it is impossible to form neither as a full-fledged person nor as a highly skilled specialist in any field, including veterinary medicine. In this regard, it is possible to determine the theoretical foundations of the formation of specialist culture in the works of I.A. Ziaziun [7], who believes that the content of the training and its specific forms should be developed on the basis of humanistic ideas about the future activities of the desired target qualities of the specialist as an individual, his/her professional experience and thinking. Such a training system should ensure the background for the necessary cultural professional new formations. On the basis of the totality of such ideas, it is proposed to formulate a variant of the model of the future specialist, where professionalism is the main criterion for creative solution of tasks of future professional activity, development of professional culture and self-awareness. The profession of veterinary doctor places high demands on the psychosensory sphere of the individual. After all, he/she is responsible for the health of the animal, as well as the human being, in addition, veterinary doctors bear moral responsibility to the owner of the animal for a possible negative course of the disease. Therefore, the future specialist should cultivate such qualities as: responsiveness, balance, friendliness, and patience. A high level of responsibility for the health of animals and humans contributes to the formation of such personal qualities as: intuition, discipline, determination, observation, diligence, perseverance and willingness to perform work in any, often adverse conditions. This also determines the development of responsibility, accuracy and self-control in relation to their own actions: when making a diagnosis, using medicines, performing medical procedures, conducting surgical interventions, writing prescriptions, etc. Diverse activities of a veterinary specialist require active thinking when solving different tasks, often having to act in extreme conditions, when one needs to quickly decide on the best actions for this particular case and in the situation at hand. This requires inventiveness, developed on the basis of memory and operational logical thinking, self-control and ingenuity based on emotional maturity. To develop all these qualities in each personality of the future veterinary specialist in addition to providing fundamental knowledge should become a primary task of every teacher, because it is thanks to the concept of personally oriented education that the future veterinary medicine specialist will be able to master the professional mobility in the production industry, the ability to adapt quickly to production science and modern technologies in the conditions of market transformations according to European requirements.

Conclusions. Thus, according to a person-centered conception of education in the learning process, priority must be given to the development of the individual, that is, knowledge, skills and expertise are recognized by scholars not as the purpose of learning, but as means of its development and formation to become a subject of activity and social relations. Personally oriented training should become a leading concept in the education of future veterinary medicine doctors, which will encourage them to

continuous self-improvement and allow the formation of a highly qualified and competitive specialist of the European level veterinary industry.

REFERENCES

1. Koval T.I. Requirements for Personally Oriented Professional Training in Information Technologies of Future Managers-Economists // Pedagogical Process: (Theory and Practice): Pedagogy and Psychology: Collection of Scientific Papers (edited by S. Sysoeva). K. Ekmo, Issue 1, 2004. P.51-66.
2. Slekpán Z.I. Scientific Principles of Pedagogical Process in Higher School. K.: Higher School, 2005. P. 24.
3. Ball G.O. "Personality Culture" Category in the Analysis of General and Vocational Education. // Pedagogy and Psychology of Vocational Education: Research Findings and Prospects: Collection of Scientific Papers / edited by I.A. Ziazun and N.G. Nichkalo. Kyiv, 2003. pp. 51-61.
4. Machinska N.I. Principles of Content Selection of Pedagogy Modules for Teachers Training Colleges // Pedagogical Process: (Theory and Practice): Pedagogy and Psychology: Collection of Scientific Papers (edited by S. Sysoeva). K. Ekmo, Issue 1, 2004. P.73-80.
5. Kachalova L.P., Kachalov D.V., Kachalov A.V. Person-Oriented Approach in Education: Pedagogy of Personality. Shadrinsk: Publishing House "Shadrinsky Publishing House", 2007. P. 65.
6. Bekh I.D. Educating the Personality: Book. 2: Person-Centered Approach: Scientific and Practical Background. K.: Lybid, 2003. 344 p.
7. Ziazun I.A. Humanistic Paradigm in Education // Higher Education in Ukraine. Realities, Tendencies, and Prospects of Development. Part 1. New Higher Education Program. Kyiv, 1996. pp. 8-12.

Ideas of a free higher education: reflection in the intellectual space of Ukraine at the end of the XIX-th – the beginning of the XX-th century

L. V. Korzh-Usenko, O. L. Sydorenko

Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko Sumy, Ukraine
Corresponding author. E-mail: korzhusenko.lv.73@gmail.com, helensspu@gmail.com

Paper received 24.10.19; Accepted for publication 10.11.19.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2019-208VII85-07>

Abstract. In exploration found out dynamics approaches generators scientific and pedagogical ideas to address the problem of free high school in the context of the European and global dimension. It is proved that the local representatives of the public-pedagogical movement were guided by the ideas and experience of free higher education institutions in Europe and the USA, the practice of the first systematic academic and popular science courses for the people. The statement of the priorities of reform pedagogy on the territory of Ukraine at the end of XIX-th – the beginning of the XX-th centuries, aimed at the implementation of the principles of science, culture, democratization, civic orientation of education.

Keywords: *pedagogical history, scientific-pedagogical thought, community pedagogical movement, ideas of free higher education, reform pedagogy.*

Introduction. The growth of national identity population with the rising of the crisis in higher education, deepening the differentiation of scientific knowledge urgent practical challenges, a wide public resonance "Universal question" on the brink of XIX-th – centuries led intellectuals to search for alternative systems of teaching, generating new ideas aimed to review the mission of the university, the higher education of state and non-state universities.

A brief overview of publications by topic. The first attempts at reflection of the chosen problem were made by contemporaries. The important source of information is collected works and some investigations dedicated to the talented scientists and teachers written by collages, teammates and grateful students who partially covering their views on the question of the organization of free high schools. The writings of the protective scientists and educational leaders (T. Arnold, T. Veblen, W. Grundtvig, E. Durkheim, Karl Mannheim, F. Morris, P. Natorp, J. Ruskin, J. Stewart, A. Toynbee, M. Scheler and others) the model of "free of high school", "open", "people's university", designed to promote "social and intellectual emancipation" of the people, massification of the education, success in implementation of communities functions.

It should be noted that the works of modern researchers are mostly narrow expected. Instead, there is a lack of generalized intelligence investigations that addresses the problem raised in terms of the development and implementation of the ideas of a free higher education institution and a people's university, which is relevant in the intellectual environment of the study period.

The purpose of the study – to figure out the dynamics approaches representatives of scientific and educational ideas, to address the problem of free high school and establishing priorities for reform pedagogy in the territory of the Ukraine at the end of XIX-th – the beginning of XX-th century.

Materials and methods. Textological analysis of archival materials and scientific literature made it possible to determine the range of interpretations of the chosen problem and to develop the author's point of view on the basis of involvement of little-known primary sources. Simultaneous analysis made it possible to define common and different approaches to the idea of free reflection of high school in the conditions of the Ukrainian and European intellectual space.

Following the generalization method, the conclusions of the proposed solution are highlighted.

Results and Discussion. Particular attention is paid to the ideas of scientists, educators, educational and public figures who worked in higher educational establishments, scientific, public and cultural educational institutions in the territory of Ukraine, or worked closely with representatives of the national intelligentsia, influencing substantially private and public development of the higher education. We consider it appropriate to note the value of archival research, epi carpentry and memories sources for illumination the definite problem, especially "Autobiography" and "Diary" M. Grushevsky with memories "Lived and Experienced" M. Karreev, materials of the First Congress performance of People's universities in 1908 year in St. Petersburg.

The essential evristic potential is rich in the western works of the reform pedagogy representants at the second half of XIX-th – the beginning of the XX-th century, T. Arnold, T. Veblen, W. Hruntdviha E. Durkheim, Karl Mannheim, F. Morris, P. Natorp, J. Reskin, D. Stewart, A. Toynbee, M. Scheller etc. It is worth noting that these figures were not only theorists, but also active practitioners, participants in the movement for free higher education. The pioneer in the field of adult education in Denmark was protestant theologian W. Grundtwig, who linked the calling of the people's university to the strengthening of the religious outlook in the people's environment, the deepening of knowledge about the native land and folk culture. Apologist of Oxford model was Professor F. Morris, who sought through lecture work among the lower classes, carried on Christian principles and included the popular science content, promote and relieve social tension and neutralize the revolutionary nature of the labor movement. Professor D. Stewart is the author of the Cambridge model of the People's University aimed at attentive scientific training in the use of listeners' knowledge control. According to the English Professor J. Reskin, obtaining education at a people's university should serve not so much as a personal exaltation, but above all as a means of realizing the great social and political problems of the present, the basis for public service activities [20]. In the understanding of English professor A. Toynbee it was most important to instill to the listeners – native of the people the realization that "a person is like a tree: the roots run into the earth and the top reaches to heaven" [22, p. 218].

Considerable popularity among the representatives of the national intelligentsia, as well as the motives of the educational case of the studied period, became devoted to the theory and practice of free higher schools for the people, in particular, J. Russel "National Universities in England and America" [26], S. Webb and S. Wales "Universal treasures for workers in London" [10].

K. Mannheim linked the prospects of implementing the idea of continuing education with the founding of new types of higher education, which began to emerge in many Western countries, seeking to deepen the meaning of the concept of "social education", to open its opportunities for the consolidation of society, the affirmation of worldviews of different attitudes regardless of age citizens, in deepening their understanding of the world, society, profession, and gaining confidence in broad public dialogue [21]. In the book "Higher Education in America" T. Veblen acknowledged the commercialization of higher education in the Western capitalist world was far more dangerous than state usurpation. After all, in the new realities, the leaders of public opinion are entrepreneurs and the "technical elite", for whom knowledge is a commodity in the services market, which transforms higher education into an enterprise with certain indicators of success and attractiveness for the consumer, which is accompanied by the transition from elitism to massification of education.

According to the vision of neo Kantianism, patriarch of social pedagogy Professor P. Natorp, "People's Academies" are a platform where everyone can successfully improve the social function, to achieve the common goods and promote the formation of the individual who is able to create culture together with other people. Professor E. Durkheim connected the people's high schools mission in increasing conscience of moral monolithic and solidarity of all members of society [8]. Thanks to people's universities, according to the scientist, it would be possible to improve the material and social status, life and career prospects of workers and the nation as a whole. According to E. Durkheim's plan, the confluence of public higher schools as full-fledged self-sufficient units in the composition of "big universities", the solution of content and personnel problems (coordination of curricula, raising the professional level of teaching staff), will allow the newly created university colleges to become complex societies – political processes. According to A. Flexner's definition, a university must be a "mirror" in which reflects the soul of the people. For Professor M. Scheller, the calling of the people's university is primarily related to the implementation of the national consolidating function and to the spiritual unity of the nation [32]. In the interpretation of free higher education theorists, the religious dominant in the activities of popular universities was gradually superseded by the socially useful, cultural and nation-building.

Taking into account the evolution of foreign theories and educational practice, the representatives of scientific and pedagogical thought of the Russian Empire (D. Bagaliy, V. Buzeskul, V. Vernadsky, M. Gredeskul, V. Danilevsky, M. Dovnar-Zapolsky, M. Kareev, M. Kovalevsky, M. Kostomarov, M. Lange, P. Lesgaft, I. Luchytsky, L. Petrazhitsky, M. Sumtsov) insisted on the need to build a new free higher education, enhance private and public initiatives, the development of the autodidactic model, realizing the idea of "after university education", with orientation on

the European standards, enhanced cooperation with western scholars, assimilation of positive world experience, building trust in civil society institutions.

Significant influence on the development of scientific-pedagogical thought in the study period was made by reputable scientists, especially political immigrants, active opponents of the state course in the field of education, who had experience in teaching in the leading foreign centers. Thus, the eminent mathematician, Professor Sophia Kovalevskaya in the essay "Three days in a peasant university in Sweden" highlighted the practice of raising the mental and cultural level of the population in Western Europe by creating educational institutions of a new type, directly participating in their work in the Scandinavian countries. Professor G. Henkel, based on the systematization of foreign experience, analyzed the advantages and disadvantages of the Cambridge and Oxford models of people's universities, according to the systematic and scientific popular training of students [1]. Unlike G. Henkel, M. Kovalevsky, P. Lesgaft – supporters of the academic mission of free high schools, Professor B. Syromyatnykov proposed copyright to determine the people's universities as the educational organizations aimed at popularizing generally comprehensive knowledge among the adult working population [30] and a radical change in social consciousness.

Special attention for deserve the views of Professor M. Kovalevsky – a sociologist, historian, anthropologist, lawyer accused of cover those autocracy and deprived of opportunity to teach sociology at the universities of the Russian Empire, which at the end of XIX-th century read lectures not only in Oxford university, but in a new type of institutions: Free University of Stockholm, New university in Brussels, the Free school of social sciences in Chicago, the Free college of social sciences, Graduate school of social sciences in Paris. The scientist drew attention to the urgency of the idea of a free university in the intellectual environment of Europe, where by that time a certain tradition of spreading public knowledge in the general population was already formed [16, p. 5-6]. The difference between the new type of higher education institutions and the traditional ones, according to the scientist's definition, was their complete formal independence from the state, openness to the new trends in the field of science and politics. Working on the conceptual and organizational and pedagogical principles of free higher education, M. Kovalevsky together with associates primarily guided by the statutes and rules of newly created universities: university in Brussels, Paris school of social sciences, various people's universities or university courses such as Heheshtyftunh, Berlin and other vacation courses [31]. It should be noted exceptional the role of M. Kovalevsky in the development of original curricula of a number of higher schools of new type for the implementation of a thorough "synthesized" social studies training, ensuring full academic freedom, respect for the personality of the teacher and student, the unity of humanitarian knowledge with emphasis on modern scientific research.

The idea of the democratization of education to form responsible citizens and active members of society based on the accumulation of positive international experience of the private higher schools has become a leitmotif of scientific-pedagogical refinement M. Kovalevsky, with his associates (I. Mechnikov, Y. Gambarov, E. de Roberti, M. Kareev, I. Luchytsky) was the founder of the higher school of social

sciences in Paris (1901), included on the basis of the autonomous establishments in Sorbonne. In teaching process into the new establishment were involved prominent scientists from the different countries of the world, including a sociologist, a representative of reform pedagogy E. Durkheim, a historian, apologist of neo positivism Sh. Senobos and Professor of L'viv University M. Grushevsky and Dr. F. Wolf in Sorbonne, reading such courses in Ukrainian history and ethnography contributed to the institutionalization of the Ukrainian studies in the European space [18, p. 54]. Concerning belief of M. Kovalevsky, at the end of the XIX-th century the most necessary and the most popular is knowledge which reflects historical-cultural characteristics, problems and prospects of development of every nation. As a native of the well-known Cossack-way of Slobozhanshchina, M. Kovalevsky, according to the testimonies of S. Rusova and P. Stebnytsky, sympathized the Ukrainian movement: the scientist in the field of rights of the Ukrainian language, was the author of "A Short History of the Little Russian People" infused Ukrainian conciliar idea, co-editor of Ukrainian encyclopedic reference book "The Ukrainian people in the past and in the present," chairman of the Charitable society named after Taras Shevchenko to support students from South Russia, who studied in St. Petersburg [25, 27]. M. Kovalevsky and M. Kareev made considerable efforts to publish the works of M. Grushevsky in French and Russian.

Based on the model of the Higher School of Social Sciences in Paris, during the revolution of 1905-1907, M. Kovalevsky and P. Lesgaft opened a free university in the capital of the Russian Empire, in which sociology was "legalized" and the departments of Ukrainian History and Languages were started letter of the tour [6, p. 23]. However, soon after, the university was closed by the government, and M. Kovalevsky headed the A. Shanyavsky People's University in Moscow. In 1908, under the chairmanship of M. Kovalevsky, was held the First All-Russian Congress of People's Universities, which was of equal importance for the reflection of the ideas and practices of free higher education, taking into account the national component of education.

The educational ideals of M. Kovalevsky were shared by Professor M. Kareev – a historian, philosopher, sociologist, ethnographer, supporter of the versatile character of higher education, not limited to special training [17]. According to M. Kareev's definition, under the new conditions, the goal of a free higher education should be to democratize the higher development of the individual by absorbing the universal knowledge. "Truly a democratic general education, it can only be such as accessible to a wide range of society, and so the latest forms of University Extension and systematic self-education are only the first democratization of scientific knowledge", said the professor. According to the belief of the scientist, during the gradual remove Russia from the police to the rule of law, the growing role of self – government and public performances, became extremely urgent to overcome the complete ignorance of members of society with their own rights and responsibilities. In order to become a free people in a free state, people urgently need quality legal education as a means of strengthening political freedom and improving the social order [10, p.113].

Deserved attention M. Kareev's thoughts about the priorities of the development of higher education on the revitalization of public and private initiatives, complementarity the

sectors of state and non-state higher schools, opening opportunities for self-knowledge and self-education of the youth, strengthening civic awareness, activism of students municipality. It was M. Kareev, as the leader of the opposition-minded professorship, at the congress of All-Russian and his academic union in 1905, who was commissioned to prepare the draft statute of a free higher school. Guided by the model of the Russian Higher School of Social Sciences in Paris, the scientist had developed a text of the statute aimed at democratizing higher education (abolishing class, property and age qualification for entrants) and granting non-state higher education institutions the rights of autonomy [14]. At the same time, the author emphasized that free higher education institutions did not claim to replace state universities, performing primarily complementary and compensatory functions [19].

According to M. Kareev, in the process of higher education it is more important to focus on the "ideological" content and all the indigenous knowledge. "Education is not so much the possession of factual knowledge, but the ability of understanding, which presupposes the possession of known ideas... The higher ideal of education, is not to know everything that only all scientists of the world know, but to understand all the ideas of the century, what general interest has and can be accessed by everyone", – said the scientist [15, p. 26]. So education and self-education, formation of scientific, moral and social outlook, self-realization in professional activity, in his opinion, are priority tasks for the young generation. In the spirit of sentiments of M. Skovoroda M. Kareev remarked that "a person has besides duties towards other people, has duties towards himself" [13, p. 22]. To the most important duties of academic youth, the scientist attributed the free autonomous solution of the question of the purpose of life and professional vocation of man: "Let everyone first" know himself "and determine his life vocation depending on the inclinations and abilities of his nature. To get into your life not in your place, to take deals not on your own abilities or powers, to choose an activity to which you do not feel an inner inclination... all this is a great misfortune for a person who brings into his life only one pity, one dissatisfaction with oneself and their situation, one falsehood" [13, p. 28].

Considering the critical thinking personality as the driving force of history, the scientist repeatedly removed himself from the teaching staff of Russian universities, worked in non-state higher schools, lectured on problems of self-education for the academic youth of Bukovina and Galicia. The work of M. Kareev "Self-education" was translated by a student of M. Grushevsky, leader of the Ukrainian student movement, M. Zaliznyak and published in two parts in L'viv [11]. In general, ideological kinship and constructive cooperation have contributed to the consolidation of progressive intellectuals who have been aware of the importance of the national component in the development of free higher education [3]. An example is the telegram sent in 1914 by M. Kareev to the Professor I. Luchytsk, who defended the rights of the Ukrainian language in educational institutions at the State Duma: "Dear Ivan Vasilyevich, on your great holiday day, we congratulate you as a man, who in the history of you native land became the model of an honest figure who was able to unite human ideals in a well-deserved national Ukrainian cause, glory to you old friend" [23].

On the differences in the vision of public and nonpublic

schools structure in the environment of Ukrainian intellectuals on the verge of the XIX-th and XX-th centuries, showed discussions among members of the "Scientific partnership named after Taras Shevchenko" in L'viv, in the pages of periodicals in Galicia and Bukovina. At this time, M. Grushevsky's supporters argued for the benefits of starting a full-fledged public higher education institution for the Ukrainians under pressure from the public, while S. Dnistryansky, O. Kolessa, E. Ozarkkevich, M. Pavlik pointed out the reality of opening a private university in Lviv on the basis of good national tax imposed on the Ukrainian population [24]. The movement for the "university by correspondence" has gained considerable scope, covering all sections of the Ukrainian population of Galicia. According to M. Pavlik, "only the creation of a private Ukrainian university, which requires about 1 million kroons, convinces the relevant circles in the seriousness of the intentions of the Ukrainians to defend their rights" [28, p. 15]. On the other hand, M. Hrushevsky noted the complexity and length of the procedure of establishing a private higher education institution under the Austro-Hungarian Empire, which did not concede to the state authorities in terms of bureaucratic regulation. It was M. Grushevsky and members of the "Society supporters of the Ukrainian literature, science and pieces" belonged the idea in 1904 about summer academic courses in L'viv involving stakeholders from Under Dnieper Ukraine [5, p. 83-90], which was considered by the organizers as an important step towards the implementation of the project of a private Ukrainian university.

Emphasizing the importance of taking into account the national component in higher education, the representatives of the Ukrainian intelligentsia, Under Dnieper Ukraine, Galicia, Bukovina (M. Galushchinsky, F. Kolessi, O. Kolessi, M. Korduba, O. Kosach, I. Krypiakevich, T. Lubenets, O. Makovei, K. Malyska, M. Rudinsky, S. Rudnitsky, S. Rusova, S. Siropolko, S. Smal-Stotsky, D. Starosolska, I. Steshenko, M. Sumtsov, G. Hotkevich, V. Shcherbakisky) associated expectations with people's universities, takes into account the spiritual needs and native people as an alternative to "official" higher schools, alienated from their sources. According to D. Doroshenko, working on appropriately designed programs, people's universities are able to lay the foundations of the "great cause of national education and upbringing" [7, p. 2].

At the beginning of the XX-th century, when the purpose of higher education was revised, as defined by D. Starosolskaya, the result of education and training "should not be a diploma, title or government, but an intellectual person, independent, able to live and act according to the needs of this life", that represented as the type of free self-independent personality. Personal vision of the national programs for the people's university for the Ukrainian peasants laid out the wise women's movement member K. Malitska in the article "Some exercises about the presentation and thoughts for farmers" (1905). Generator and promoter of the idea of "the people's university" for the Ukrainian district in Bukovina became Professor S. Smal-Stocki in Chernivtsi university, that in order to develop an optimal model of national high school education made the educational journey to the Western Europe by selecting an example Vienna people's university – one of the best in the world. According to thoughts of the founder, the university would be able to form an awareness of belonging to the Ukrainian

nation, so that the students would become "the beauty and pride of our country" [4]. The organizer of systematic scientific and scientific popular science lectures in Galicia was the Society of Ukrainian Scientific Exercises named after Peter Mohyla (1906), which in 1913, together with the L'viv "Enlightenment", started higher education courses "on the look" of Danish people's universities. The idea of English "university settlements" was developed by M. Galushchinsky – one of the pioneers of domestic andragogy, the founder of the people's boarding school near Rogatin, whose creative achievements were highly appreciated by S. Rusova.

However, it is necessary to point out a correction of the indicated position of the Ukrainian intelligentsia, depending on changes in the socio-political situation: by the time Professors S. Dnistryansky and A. Kolessa as the members of the Vienna parliament, hoping for their ability to convince the official Austrian circles in the opening state Ukrainian University in L'viv. Instead of delay of the authorities structures with solving definite problem in terms of Dunay monarchy led M. Grushevsky to intensify efforts to study possibilities of establishing a private Ukrainian institute or people's university in the Under Dnieper Ukraine, which seemed quite realistic after the declaration of a number of constitutional rights and freedoms in times of the first Russian revolution of 1905-1907 years.

The program of starting a private Ukrainian institute or "Ukrainian institute of social sciences" (*école des hautes études sociales ukrainienne*) was developed by M. Grushevsky (1907), considering it the most expedient to open this institution in Kiev – the historical capital of "Ukraine-Russ". According to the initiator's vision, the institute could serve as a supplement to official schools, would allow students to supplement their education with different knowledge of Ukrainian studies, and would prepare contingents of specialists for teaching in secondary schools, for scientific, public and literary activities. The basis of the content block would be based on the Ukrainian language; literature; folklore (folk literature); political history and social science with political science; cultural history; artistic creativity; archeology and ethnology, anthropology; geography; Ukrainian law; modern state law of different parts of the Ukrainian territory; economy and statistics. In terms of ensuring a high level of methodological audience and deepen interdisciplinary connections would be preferred general courses – such as philosophy of law, government, social economy and others.

A scientist appealed to the best practices of the international experience, gained primarily in the "special various private high schools in Paris as *école des hautes études sociales, école d'anthropologie*", the Russian Higher School of Social Sciences and as a result of the first steps of the Free University in Empire (Lesgafta and Shanyavsky). According to M. Grushevsky, such establishment as a center can be made a "gift of invaluable cultural and national value" for modern society and the native people. "American millionaires and billionaires, practitioners from practitioners, have evaluated, respectively, the value of scientific institutions for the public and for public oppression, and have turned their oil, iron and others into a number of scientific institutions that have become a powerful engine of scientific and cultural life in modern America", – the professor remarked [2].

As to S. Efremov, hoping for the resources of the "Ukrainian Fund" of the philanthropist V. Semirenko,

M. Grushevsky planned to open a private institute of Ukrainian studies with a printing house based on the principles of people's university and intended for the systematic teaching disciplines of Ukrainian disciplines [9, 72]. However, due to lack of funds and due to official obstacles in times of intensified reaction, the plans were only partially implemented – M. Grushevsky succeeded in establishing the Ukrainian Science Society in Kiev. Public means of popularizing academic achievements in the field of Ukrainian attempts became members of the organization series of public lectures (M. Grushevsky I. Kamanin, I. Luchytskoho, Alexander Loboda, A. Levitsky, V. Peretz, I. Steshenko) discontinued by the instructions of power structures. To deepen the Ukrainian knowledge for all interested persons lecture activity was directed. Literary-arts-ethnographic society named after of Kvitka-Osnovyanenko in Kharkiv [29], was founded by the participation of H. Alchevsk, D. Bahaliy, M. Pylchikova, M. Sumtsov.

However, despite the request of the members of the Kiev Society "Enlightenment" led by Boris Grinchenko to the State Duma, about People's University named after Taras Shevchenko, to realize this idea could become possible only in 1917 – in times of national state formation. At that time, well-known teachers I. Steshenko and S. Rusova, among different types of higher schools, favored the advantage of peasants universities, which allowed to bring the light of

knowledge to the corner of Ukraine farthest from the benefits of civilization. In the course of S. Rusova's lectures "Extra-curricular education and its means of conducting" (1918) educational opportunities of visiting lectures in the province, development excursions to exhibitions, stations, educational farms, scientific laboratories, teaching due to the correspondence (appeals of those wishing to deepen self-education and organizations on the list of the latest scientific literature) were revealed, which, in our opinion, is the prototype of distance education.

Conclusions. Thus, during the period under review, representatives of the public-pedagogical movement focused on the ideas and educational experience of free higher education institutions in Europe and the USA (especially France, Denmark, Austria-Hungary, Germany), the practice of the first systematic academic and popular science courses for the people (Odessa, Kharkiv, Ekaterinoslav, Kiev, Lviv, Chernivtsi). Despite the diversity of the proposed models of non-state higher education institutions, it was common to recognize humanistic and democratic values, principles of science, culture, democratization, civic orientation of education, abolition of national, gender, religious, age and social standards, educational standards, academic freedom, respect for the personality and free amateurism of a teacher and a student.

LITERATURE

1. Genkel G.G. What is a People's University? Its history, tasks and organization. St. Petersburg, 1908.
2. Grushevsky M. Will we fail? // Literative-scientific bulletin. 1907. T. 40, bk. 12. P. 418-425.
3. Grushevsky O. In memory of Professor I. V. Luchitsky // Our past. 1918. № 3.
4. Danilenko V., Dobrzhansky O. Academician Stepan Smal-Stotsky. Life and activities. Kyiv, Chernivtsi: Institute of History of the Ukrainian National Academy of Sciences of Ukraine, 1996.
5. Doroshenko D. My memories of the recent past (1901-1914). Kyiv: Tempora, 2007.
6. Doroshenko D. Ukraine in 1906 // Ukraine. 1907. January. P. 23.
7. Doroshenko D. Ukrainian School // Council. 1906. No. 27.
8. Durkheim E. On the division of social work. Method of sociology. Moscow: Science, 1991. 576 p.
9. Efremov S. Diary: About the days of the past (memories). Kiev: Tempora, 2011.
10. Kapterev P. F. Review of the book: S. Webb and C. Wels. Universal Workers' Institutions in London (London Polytechnics) // Education. 1901. № 5-6. Pp. 113-116.
11. Kareev M. Self-education. Ch 1-2. Lviv, 1910.
12. Kareev N. I., J. B. Luchytsky. Petrograd, 1919.
13. Kareev N.I. Thoughts on the essence of social activity. t. Petersburg: Type. M. M. Stassiulevitch, 1901. 175 p.
14. Kareev N. I. Project of the based statutes of the general higher educational institutions. Odessa, 1905.
15. Kareev N.I. What is general education? // Russian Library. 1895. № 7. S. 5-44.
16. Kovalevsky M. M. Free schools of social sciences // Country. 1906. № 20. S. 5-6.
17. Kovalevsky M. M. Scientist, statesman and public figure and citizen: a collection of articles. Petrograd, 1917.
18. Lectures by prof. M. Hrushevsky in Paris and Berlin // Kiev antiquity. 1903. T. LXXXII (July-August). P. 54.
19. Luskova I. E. Scientific and pedagogical thoughts of Nikolai Ivanovich Kareev. Syktyvkar, 2010. 180 p.
20. Materials of the First All-Russian Congress of activists of societies of people's universities and other private educational institutions. St. Petersburg, 1908.
21. Mannheim K. A diagnosis of our time. Moscow: Lawyer, 1994. 704 p.
22. People's encyclopedia of scientific and applied knowledge. T. H. Public education in Russia. Moscow, 1910.
23. On the formulation and discussion of the issue in the State Duma on the Ukrainization of Schools in 1909 // Institute of Manuscripts of the National Library of Ukraine and V. Vernadsky. Foundation 66: Ivan Luchitsky. Case 255. Ark. 1-6.
24. Pavlik M. In the case of Ukrainian University // Ways. 1913. № 6. S. 73-75.
25. Rusova S. (1928). My Memories (1879-1915) // For a Hundred Years: Materials on the Public and Literary Life of Ukraine in the 19th and Beginning of the 20th Century Book. 3. Kiev, 1928. S. 147-205.
26. Russel J. People's Universities in England and America. Odessa, 1897. 197 p.
27. Smutok P. (Stebnitsky P. Ya.) M.M. Kovalevsky and Ukrainian // The Ukrainian life. 1916. № 4-5. Pp. 65-69.
28. M. Pavlik's article "Free (private) Ukrainian university under the direction of the National Technical University in Lviv". Draft (March 20, 1902) // Central State Historical Archives of Ukraine in Lviv. Foundation 663. Pavlik Mikhail Ivanovich. Description 1. Case 14. Ark. 1-15.
29. Statut of Association of G. Kvitka-Osnovyanenko. Kharkov, 1912.
30. Syromyatnikov B. What gives the people's university? Moscow, 1912.
31. Chuprov A.I. A letter to Kovalevsky M.M., August 16, 1905 Gershin // Russian Archive: History of the Fatherland in the Certificates and Documents of the XVIII-XX centuries: Almanac. Moscow: TRITE Studio: Russian Archive, 1999.

Діагностика рівня знань в майбутніх керівників загальноосвітніх навчальних закладів про інноваційні педагогічні технології у професійній діяльності

Л. В. Міськевич, Н. С. Журавська

Національний університет біоресурсів і природокористування України
Corresponding author. E-mail: luydmula14@gmail.com; juravska@ukr.net

Paper received 22.10.19; Accepted for publication 04.11.19.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2019-208VII85-08>

Анотація. У статті зазначено важливість педагогічної інноватики для розвитку рівня освітньої системи та проаналізовано необхідність застосування електронної освіти (E-Learning) для підготовки майбутніх фахівців. Розглянуто класифікацію інноваційних педагогічних технологій навчання та технологій управління навчальним закладом. Здійснено аналіз рівня знань в майбутніх керівників загальноосвітніх навчальних закладів про сутність та класифікацію інноваційних педагогічних технологій у професійній діяльності за допомогою використання авторської анкети.

Ключові слова: керівник; загальноосвітній навчальний заклад; електронна освіта; інноваційні педагогічні технології; професійна діяльність; діагностика.

Вступ. Вплив сучасного суспільного розвитку освітньої системи формує потребу у добре підготовлених керівниках загальноосвітніх навчальних закладів, які володіють необхідними вміннями та знаннями щодо застосування інноваційних педагогічних технологій у професійній діяльності. Адже зміни, які відбуваються в системі освіти, потребують пошуків нових та ефективних методів в управлінській діяльності керівників навчальних закладів. Тому, під час професійної підготовки майбутніх керівників необхідно звернути увагу на формування готовності до застосування інноваційних педагогічних технологій.

Короткий огляд публікації за темою. Сучасні умови національних та глобалізаційних викликів формують потребу у вдосконаленні освітньої системи та переведення її на більш високий рівень. Тому постає питання вдосконалення освітнього процесу у загальноосвітніх навчальних закладах (ЗНЗ) та впровадження інноваційних педагогічних технологій (ІПТ) для забезпечення ефективності навчання [1, с.151–155]. Оскільки керівники ЗНЗ є ключовою фігурою в управлінні, і саме вони відіграють важливу роль у функціонуванні закладу освіти, то особливо важливою є організація професійної підготовки майбутніх фахівців [2, с. 28–33]. Мається на увазі підготовка студентів магістратури, які навчаються за освітньою програмою «Управління навчальним закладом». Відповідно до досліджуваного нами питання, акцентуємо свою увагу на сформованості знань майбутніх керівників ЗНЗ про застосування ІПТ у професійній діяльності [3, с.256–260]. У педагогічній та психологічній літературі питання психологічної готовності до інновацій, як умову успішної професійної діяльності майбутніх керівників навчальних закладів та психологічну готовність майбутніх керівників навчальних закладів до інноваційної діяльності досліджувала Л. Омельченко [4, с. 366–373]; сутність та функції інноваційного менеджменту в освіті – Л. Карамушка, С. Ніколаєнко та ін. [5, с. 12]; підготовку керівника загальноосвітнього навчального закладу до рефлексивного управління – Н. Журавська, С. Немченко та ін. [6, с. 235–244]; вимоги до професійної підготовки сучасного менеджера – В. Жигір, С. Ящук та ін. [7, с. 163–167]; аналіз стану підготовки менеджерів

освіти до виконання професійних функцій – С. Амеліна, М. Торган та ін.[8, с. 23–27].

Мета статті – здійснити діагностику рівня знань про ІПТ в майбутніх керівників ЗНЗ за допомогою авторської анкети та висвітлити результати проведеного опитування серед студентів магістратури спеціальності 073 «Менеджмент», освітня програма «Управління навчальними закладами».

Результати та їх обговорення. Дослідниця Л. Омельченко визначає готовність майбутнього керівника навчального закладу до інновацій з точки зору інтегративного підходу як складну особистісно-професійну характеристику його особистості, що визначає спрямованість на розвиток власної управлінської діяльності, активність та самостійність у педагогічному процесі, творчу реалізацію професійних завдань, створення інноваційних методів та стратегій педагогічної діяльності [4, с. 366–373]. Готовність фахівців базується на отриманих знаннях та здатністю застосовувати їх у професійній діяльності.

Досліджуючи питання про інновації та діяльність керівників навчальних закладів розглянемо класифікацію інноваційних педагогічних технологій навчання та технологій управління навчальним закладом. У педагогічній літературі до *інноваційних педагогічних технологій навчання* відносяться: педагогічна технологія критичного мислення, технологія навчання як дослідження, інтегральна педагогічна технологія, технологія розвивального навчання, технологія формування творчої особистості, технологія особистісно-орієнтованого навчання, проектна технологія, технологія диференційованого навчання, технологія гуманістичного навчання, технологія модульно-розвивального навчання, технологія групового навчання та технологія індивідуалізації процесу навчання. *Технологіями управління навчальним закладом* є наступні: управління ЗНЗ як технологічний процес, управління навчально-методичною роботою ЗНЗ, управління науковою роботою ЗНЗ, управління міжнародною діяльністю ЗНЗ, управління фінансово-господарською діяльністю ЗНЗ [9].

На сучасному етапі освітнього та суспільного розвитку педагогічна інноватика набуває особливого значення, адже, завдяки їй створюються умови для формування нового педагогічного знання та особистісної

інноваційності освітан. Досліджуючи питання ІІТ в управлінській діяльності керівників навчальних закладів, не можемо не звернути увагу на застосування електронної освіти - ключової рушійної сили в багатьох галузях, яка саме вважається необхідною умовою розвитку сучасного суспільства. Система освіти потребує висококваліфікованих керівників, які володіють необхідними знаннями та вміннями, необхідними для здійснення професійної діяльності в умовах технологій, що постійно змінюються і розвиваються, а також опанувати та активно впроваджувати у практичну діяльність технічні нововведення. Завдяки електронній освіті (E-Learning) [10] забезпечується оновлення форм, засобів, технологій та методів викладання навчальних дисциплін, через що вона вважається одним з інструментів розвитку інформаційного суспільства.

З метою дослідження рівня знань майбутніх керівників ЗНЗ про ІІТ у професійній діяльності було проведено опитування серед студентів магістратури спеціальності 073 «Менеджмент», освітньої програми «Управління навчальним закладом». Опитування проводилося із застосуванням розробленої авторської анкети, яка складається із 18 запитань. Визначили рівень знань про ІІТ в майбутніх керівників навчальних закладів у професійній діяльності. А саме, їхні знання про сутність та класифікацію, необхідність впровадження та значення ІІТ у професійній діяльності, окрім того, вважаємо за доцільне визначити мотивацію студентів до навчання, прагнення до саморозвитку, наполегливість, ставлення до навчання тощо.

1. Студентам ставилося запитання про їхнє *ставлення до навчання*. Узагальнення результатів опитування свідчить, що студентам притаманне свідоме ставлення до навчання (100% – відповідь – «так»). Це свідчить про те, що студенти розуміють потребу у навчанні, в результаті чого вони зможуть реалізуватися в суспільстві.

2. На запитання «*Чи працюєте Ви над самовдосконаленням?*» 81% студентів обрали відповідь так, а решта – 19% – частково. Процес самовдосконалення є досить важливим для майбутніх фахівців і відбувається у формах самоосвіти і самовиховання. Самовдосконалення базується на вдосконаленні отриманих знань, вмінь та навичок, а також постійного формування особистісних позитивних якостей.

3. У нашому дослідженні вважаємо за доцільне визначити: якими є *основні мотиви* майбутніх фахівців до навчання. Адже мотиви представляють собою таку спонукальну силу, яка сприяє залученню студентів до освітнього процесу та активізує розумову діяльність. Відповідаючи на запитання, студенти обирали із наведеного списку основні спонукальні мотиви для навчання. На думку майбутніх фахівців за ступенем важливості спонукальними мотивами для навчання є: 1) бажання самореалізації, як хорошого фахівця; 2) перспектива стати висококваліфікованим фахівцем; 3) перспектива мати гарно оплачувану роботу; 4) втілення власних амбіцій і планів на перспективу; 5) бажання продовжувати сімейну династію; 6) повага оточуючих; 7) розуміння громадського обов'язку; 8) почуття змагальності в групі; 9) небажання отримувати зауваження від викладачів та командирів.

4. Здатність особистості до постановки цілей та здатність визначати шляхи їх досягнення характеризує *наполегливість студентів*. Така характеристика є важливою для майбутніх фахівців, адже під час здійснення управлінської діяльності, перед керівниками стоїть багато важливих завдань. Їм потрібно вирішувати питання діяльності всього навчального закладу, та, що є не менш важливим, вміти працювати з підлеглими. Для забезпечення ефективної професійної діяльності, управлінням потрібно ставити цілі та шукати оптимальні шляхи для їх досягнення. Наступне запитання анкети - «Чи маєте Ви звичку ставити перед собою цілі та визначати можливі шляхи їх досягнення?». Студенти відповіли на це запитання так: 72% студентів відповіли позитивно, а 28% вибрали відповідь «Ні». Аналіз відповідей свідчить про те, що під час професійної підготовки викладачам потрібно звернути увагу на формування знань у студентів про технологію прийняття управлінських рішень, яка розкриває склад та послідовність процедур, які сприяють вирішення питань освітньої установи тощо.

5. Вважаємо, що доцільним буде дізнатись про *сприйняття навчального матеріалу* студентами, адже від цього залежить рівень їхніх знань. Тож, аналізуючи відповіді на запитання «Чи завжди Ви на заняттях намагаєтесь максимально охопити навчальний матеріал?» ми отримали наступні відповіді: 41% студентів обрали відповідь - «Залежить від навчальної дисципліни та її зв'язку із майбутньою професією»; 35% – «Завжди»; 9% – «Залежить від того, наскільки володіє педагогічною майстерністю викладач»; 6% – «Завжди працюю на максимальній межі своїх можливостей»; 5% – «У мене рідко виникає бажання сприймати навчальний матеріал»; 4% – «Ніколи».

6. У наступному пункті анкети ми запропонували вписати *свої пропозиції*, які вони б хотіли запровадити в освітній процес. Майбутні фахівці пропонують зробити освітній процес більш «відкритим»; налагодити комунікацію між викладачами і студентами; збільшити години для практичних робіт; зменшити кількість предметів та збільшити години для їх вивчення; організувати виїзні заняття на підприємства, фірми тощо; систематично застосовувати ІІТ; співпрацювати з іноземними навчальними закладами задля отримання досвіду; можливість вибору навчальних предметів; покращення матеріально-технічної бази. Серед студентів були й такі, що вважають освітній процес ефективним та не бачать потреби у внесенні змін.

7. Оскільки ми визначаємо рівень знань студентів про ІІТ, то нам необхідно дізнатись, чи розуміють майбутні керівники *сутність зазначеного поняття*. На думку студентів ІІТ – це нові підходи до навчання; нові втілення в освіту; нові технології, якими володіє педагог; новостворені чи вдосконалені технології, які змінюють обсяг, якість соціальної сфери (нові технології навчання, виховання, управління) (інтерактивні технології); новітні технології, які спрощують працю в педагогічній сфері; впровадження чогось нового; це технології, які виникли недавно та мають певні прогресуючі функції і можливості, введення нових технологій навчання; нова методика спілкування і виховання; нововведення в освіті та нові розробки у педагогіці; технології, що відповідають вимогам часу та включають

методики та засоби нового типу; застосування передових методик у навчанні; використання програм, навчальних сайтів тощо.

8. До ІПТ студенти відносять: відеоуроки, вебіари, навчальні платформи Едера, інтерактивні технології, брей-ринг, мозковий штурм, особистісно-орієнтоване навчання, інформаційні технології, модульно-розвивальне навчання, 1+1. Оскільки класифікація ІПТ досить широка, то бачимо, що студенти не достатньо обізнані у цьому питанні.

9. Що ж стосується запитання про доцільність впровадження ІПТ у професійну діяльність керівників навчальних закладів, то студенти вважають це необхідністю. Оскільки, як вважають майбутні фахівці, таке впровадження є результатом інтелектуальної діяльності людини; воно спонукає людей до розвитку, вивчення та пізнання нового, і застосування його для отримання бажаного результату; формує особистість керівника більш відкритою, збагачує його досвід організації управлінської діяльності тощо.

10. До *навчальних дисциплін*, на думку студентів, які сприяють формуванню знань майбутніми керівниками навчальних закладів про ІПТ у професійній діяльності відносяться: психологія управління, менеджмент, законодавча база управлінської діяльності, педагогіка, керівник закладу освіти, ділова іноземна мова, педагогічні та освітні технології, комп'ютерні науки, методологія та організація наукових досліджень. До навчальних дисциплін, на думку студентів, яким вони надають перевагу відносяться: менеджмент, оскільки дисципліна допомагає зрозуміти суть управління та підібрати ефективні управлінські методи; ділова іноземна мова, керівник навчального закладу; психологія управління, методологія організації наукових досліджень.

11. Студенти вважають, що досить ефективними шляхами вдосконалення змісту підготовки, які потрібно застосовувати для покращення професійної підготовки майбутніх керівників є: вивчення міжнародного досвіду; освітній процес, де 50% займатимуть лекції і 50% – практичні заняття; відвідування курсів з підвищення кваліфікації: семінари, вебіари та дистанційні курси для керівників для забезпечення безперервної освіти; використання інформаційно-комунікаційних технологій в освіті.

12. Майбутні фахівці переконані, що знання про інноваційні педагогічні технології у професійній діяльності будуть корисними, оскільки ІПТ стануть основою подальшого професійного розвитку тощо.

13. Для того, щоб знати, яким чином можна вмотивувати студентів до навчання, необхідно знати, від яких чинників залежить навчальна активність майбутніх фахівців під час аудиторної роботи. В результаті аналізу відповідей студентів ми виявили, що для 32% – усвідомлення важливості навчання для майбутньої професії; для 24% – бажання висловити власне бачення на певну проблему; для 22% – від необхідності отримання оцінки; для 19% – індивідуальний стиль діяльності викладача; 3% студентів завжди пасивні під час занять.

14. Наступне запитання анкети «Чи володієте Ви технологічними знаннями, необхідними для вирішення

конкретних педагогічних завдань в умовах застосування інноваційних педагогічних технологій?» дало можливість проаналізувати, що лише 50% майбутніх фахівців володіють такою можливістю.

15. Навчальна активність студентів під час аудиторної роботи залежить від: для 20% студентів – необхідність отримання оцінки; для 20% – бажання висловити власне бачення на певну проблему; 20% – індивідуального стилю діяльності викладача; 32% – усвідомлення важливості навчання для майбутньої професії; 8% завжди пасивні під час занять.

16. Управлінська діяльність керівника навчального закладу є дуже важливою, оскільки від рішень керівника залежить діяльність всієї освітньої установи. Тому ми вважаємо, що управлінці повинні вміти аналізувати власну поведінку. Так, наступним пунктом нашого опитування є визначення вмінь студентів проаналізувати власну навчальну діяльність. Отже, 53% студентів мають звичку аналізувати власну навчальну поведінку, давати самооцінку своїм вчинкам, решта – 47% не володіють такою звичкою. Аналіз відповідей свідчить про те, що під час професійної підготовки майбутніх керівників навчальних закладів необхідно звернути увагу на формування такого вміння у студентів.

17. Під час аналізу відповідей ми виявили, що 52% студентів відчують потребу у додаткових знаннях щодо планування власних перспектив, організації робочого часу і робочого простору, шляхів та способів самовдосконалення, 48% студентів не відчують такої потреби.

18. У заключному пункті анкети було визначено умови, які на думку студентів, дозволили б сформулювати або вдосконалити свої навчальні якості. Серед них: більша свобода творчої діяльності, вільний простір, свобода дій, грошова винагорода, збільшення кількості практичної діяльності, більше вільного часу на самоосвіту і саморозвиток, можливість практичного застосування теоретичних знань.

У результаті проведеного анкетування ми визначили рівень знань майбутніх керівників ЗНЗ про ІПТ: студентів з високим рівнем знань – 24,99%, середнім – 56,74%; низьким – 18,27%.

Висновки. Отже, проаналізувавши відповіді студентів, вважаємо, що для підвищення рівня знань майбутніх керівників загальноосвітніх навчальних закладів про інноваційні педагогічні технології у професійній діяльності необхідно: збагатити навчальний матеріал і розкрити сутність терміну «інноваційні педагогічні технології» та їх класифікацію; звернути увагу на спонукальні мотиви студентів і методику навчання фахових дисциплін, ставлення викладачів до кожного студента, сприяти саморозвитку особистості та формуванню мотивації до навчання у майбутніх фахівців. Подальше дослідження зазначеного питання полягає у побудові моделі формування готовності майбутніх керівників загальноосвітніх навчальних закладів до застосування інноваційних педагогічних технологій у професійній діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Л. В. Міськевич, “Наукові підходи до визначення критеріїв та рівнів сформованості готовності майбутніх керівників навчальних закладів до застосування інновацій в управлінні” // *Scientific journal «ECONOMICS AND FINANCE». Perspectives of research and development*, 2017. С. 151–155.
2. С. О. Кубіцький, Л. Ю. Кочеригін, “Організація індивідуальної роботи з дисциплін професійно-практичної підготовки студентів аграрних вищих закладів освіти”, монографія, 260 р., 2017.
3. Л. В. Міськевич, “Сучасний стан підготовки майбутніх керівників навчальних закладів в системі вищої освіти” // *Науковий журнал «Молодий вчений»: Педагогічні науки*, 2017. 6(46). С. 256–260.
4. Л. М. Омелченко, “Психологічна готовність до інновацій, як умова успішної професійної діяльності майбутніх керівників навчальних закладів” // *Науковий журнал НУБіП України: Педагогіка, психологія, філософія*, 2016. 233. С. 366–373.
5. С. М. Ніколаєнко, “Теоретико-методологічні основи управління інноваційним розвитком системи освіти України”, дис. док. пед. наук, “Університет менеджменту освіти” АПН України, Київ, 2009.
6. N. S. Zhuravska, “Globalization as factor of influence on educational development. Scientific development and Achaemenes”, monography, 2018. V. 3, London. P. 235–244.
7. S. P. Yashchuk, “Legal protection of the environment in Ukraine nuclear power. Trendy ve vzdělavani 2013”, *Mezinárodní vědecko-odborná konference*, 2013. Olomouc, P. 163–167.
8. С. М. Амеліна, “Інноваційні процеси і технології в освіті” // *Збірник матеріалів: розвиток сучасної освіти: теорія, практика та інновації*, 2016. Київ. С. 5.
9. М. В. Михайличенко, Я. М. Рудик, *Освітні технології*. 2016. Київ, Україна: ЦП «КОМПРИНТ». С. 584.
10. Т. О. Пушкарьова, О. М. Мельник, “Електронна освіта і її розвиток в Україні”, *Комп’ютер у школі та сім’ї*, 2013. 3. С. 16–17.

REFERENCES

1. L. V. Miskevych, “Scientific approaches to determining criteria and levels of preparedness formation in future top-managers’ educational establishments for the use innovations in management” // *Scientific journal «ECONOMICS AND FINANCE». Perspectives of research and development*, 2017. P. 151–155.
2. S. O. Kubitskyi, L. U. Kocherygin, “Organization of individual work in disciplines of professional and practical preparedness of students of agrarian higher educational establishments of education”, monography, 2017. P. 260.
3. L. V. Miskevych, “Modern condition of preparedness of future managers of educational establishments in higher education system” // *Naukovyi jurnal «Molodyi vchenyi»: Pedagogichni nauky*, 2017. 6(46). P. 256–260.
4. L. M. Omelchenko, “Psychological readiness for innovation as a condition for successful professional activity of future managers of educational institutions” // *Naukovyi jurnal of NULES of Ukraine: Pedagogika, psychologiia, philosophiia*, 2016. 233. P. 366–373.
5. S. M. Nikolaienko, “Theoretical and methodological basics of management of innovative development of educational system of Ukraine”, *dis. dok. ped. nauk*, “Universytet menedjmentu osvity” APN Ukrainy, Kyiv, 2009.
8. S. M. Amelina, “Innovative processes and technologies in education” // *Zbirnyk materialiv: rozvytok suchasnoi osvity: teoriia, praktyka ta innovatsii*, Kyiv, 2016, P. 5.
9. M. V. Myhailichenko, Ya. M. Rudyk, *Educational technologies*, 2016. Kyiv, Ukraina: TsP «Komprynt». P. 584.
10. T. O. Pushkariova, O. M. Melnyk, “E-education and its development in Ukraine”, *Computer at family and school*, 2013. 3. P. 16–17.

Diagnostic of level of knowledge of future managers of general educational establishments about innovative pedagogical technologies at professional activities

L. V. Miskevych, N. S. Zhuravska

Abstract. The importance of pedagogical innovation for the development of the educational system level, and the necessity of using the E-Learning for the training of future specialists are analyzed. The classification of innovative pedagogical technologies of education and technologies of management of education establishment is considered. The analysis of the level of knowledge of the future managers of general educational establishments about the essence and classification of innovative pedagogical technologies at professional activities with using the author’s questionnaire.

Keywords: manager; general educational institution; e-education; innovative pedagogical technologies; professional activities; diagnostic.

Мотивація у навчанні англійської мови студентів немовних університетів як педагогічна проблема

О. О. Першукова

Національний авіаційний університет, м. Київ
Corresponding author. E-mail: pershoks@gmail.com

Paper received 24.10.19; Accepted for publication 08.11.19.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2019-208VII85-09>

Резюме. Стаття присвячена аналізу матеріалів наукових досліджень з проблеми навчальної мотивації та пошуку шляхів підвищення рівня вмотивованості студентів немовних університетів до опанування англійської мови. Розглянуто погляди науковців, що пояснюють природу та сутність феномену. Проаналізовано різновиди мотивації та педагогічні чинники впливу на її формування: змістовий компонент і способи організації навчальної діяльності, колективні форми й активні методи роботи. Розглянуто роль оцінювання навчальної діяльності. Окреслено особистісні та професійні якості викладача, що сприяють формуванню вмотивованості студентів.

Ключові слова: навчальна мотивація, вивчення англійської мови для спеціальних цілей, навчальний процес у немовному університеті, підвищення ефективності навчання, іншомовна професійна комунікативна компетенція.

Постановка проблеми. В сучасних умовах глобалізації та інтеграції готовність вільно спілкуватися з представниками різних народів і культур є вимогою часу, а тому увесь світ нині охоплено опануванням іноземних мов. Сучасна професійна освіта в Україні у цьому контексті має за мету підготовку фахівця, готового до діяльності в потоці іншомовної наукової інформації й спілкування з зарубіжними колегами, здатного працювати з професійною науковою літературою й освоювати нові технології. Адже рівень конкурентоздатності сучасного фахівця значною мірою залежить від його готовності послугуватися англійською мовою. Разом із тим, реалії сучасності в Україні полягають у тому, що: **а)** студенти немовних університетів мають досить неоднорідний рівень підготовки з англійської мови, нерідко в школі вивчали як іноземну німецьку чи французьку, у зв'язку з чим викладачі змушені виконувати роботу з формування у таких студентів елементарного рівня іншомовної компетенції; **б)** нерідко студенти не проявляють зацікавленості до іноземної мови як навчального предмета; **в)** кількість часу, відведеного для аудиторних занять постійно зменшується, збільшуючи обсяг самостійної роботи студентів. У цьому існує протиріччя між об'єктивною необхідністю високого рівня іншомовної компетентності сучасного фахівця й реальним станом справ у немовних закладах вищої освіти України, оскільки рівень такої підготовки не відповідає вимогам сьогодення й потребує удосконалення. А отже, шляхи формування у студентів позитивної мотивації до навчання іноземної мови слід розглядати як одне з актуальних завдань процесу навчання у немовному університеті.

Мета статті полягає у визначенні сутності навчальної мотивації як у психологічному так і педагогічному аспектах, та окресленні шляхів підвищення навчальної мотивації до опанування англійської мови студентів немовного університету.

Впродовж ХХ-го й на початку ХХІ-го століть численні роботи вчених різних напрямів знань були присвячені дослідженню сутності, природи, структурних компонентів, а також чинників формування мотивації. Значний внесок у вивчення окреслених проблем належить таким вченим, як: Б. Ананьєв, В. Асєєв, Дж. Аткинсон (*J. Atkinson*), Л. Божович, П. Гальперін, Р. Гарднер (*R. Gardner*), З. Дьорніей (*Z. Dörnyei*), В. Ламберт (*W. Lambert*), А. Леонтєв, П. МакІнтайр (*P. MacIntyre*), А. Маслоу (*A. Maslow*), Г. Мюррей

(*G. Murray*), В. Мясіщев, Р. Оксфорд (*R. Oxford*), Д. Перкінз (*D. Perkins*), С. Рубінштейн, Х. Хекхаузен (*H. Heckhausen*), Дж.Шеарін (*J. Shearin*) та іншим. На зміну уявленням про обдарованість індивіда як основну запоруку його життєвого успіху, прийшло розуміння того, що мотиваційні характеристики відіграють не менш значиму роль у його діяльності. Сучасні дослідження розглядають мотивацію як рушійну силу, що сприяє досягненню успіху [5, 9;13.].

Мотивація є однією з фундаментальних проблем психології як науки, її розглядають як складний багаторівневий регулятор життєдіяльності людини та її поведінки [3,с.251]. Виходячи з того, що *мотив* (за Л. Божович) – це «те, заради чого здійснюється діяльність» [1, с.148-153]; І.Зимня вважає, що саме мотив «стимулює і спонукає людину до виконання будь-якої дії, включеної у діяльність, що визначається цим мотивом» [3, с.250]. В контексті педагогіки *мотивація* є невід'ємною складовою навчальної діяльності, від якої залежить ефективність засвоєння знань, розвиток емоційної сфери, самостійності й творчої ініціативи тих, хто навчається [10,с.95]. В методиці навчання іноземних мов мотивація є чинником успіху на усіх освітніх рівнях, у тому числі й для формування іншомовної професійної комунікативної компетенції, адже саме з мотивацією пов'язано усвідомлення студентами потреби послугуватися ще однією мовою, значущості цієї здатності для майбутньої професії та професійного самовдосконалення [11].

Методи і прийоми дослідження. В основу дослідження покладено описово-аналітичний метод: вивчення та аналіз матеріалів наукових досліджень (дисертацій, статей у наукових журналах, підручників та посібників) з психології, психолінгвістики та педагогіки, зокрема методики навчання іноземних мов.

Основна частина. Серед багатьох вчених, які тривалий час досліджували проблему навчальної мотивації, на нашу думку, особливий внесок належить канадським вченим Р. Гарднеру та В. Ламберту, які з метою вивчення мотивації до опанування нерідної мови на початку 80-х минулого століття разом із колегами й студентами склали спеціальну анкету, що отримала назву *Attitude/Motivation Test Battery, АМТВ* [12; 15.]. Хоча ця робота була призначена для дослідження рівня вмотивованості учнів середньої школи, але її результати привернули увагу широкого кола фахівців, бо анкета

вперше містила питання соціальної та психологічної спрямованості й включала кілька питань, що стосувалися особливостей навчального процесу. Втім, робота мала й слабкі місця, про що пізніше зазначає сам Р. Гарднер у спільній роботі з П.МакІнтайром, опублікованій у 1996. Це, зокрема, відсутність уваги до когнітивних аспектів навчання, а також динамізму як характерної ознаки мотивації [цит з 14]. Подальшим кроком розвитку теорії стала *Модель навчальної мотивації* за авторства угорського дослідника З. Дьорнієя [14]. Комплексна модель включала три виміри досліджень: 1) вимір мови; 2) вимір вивчаючої мови; 3) вимір навчальної ситуації. До першого (мовного) виміру було віднесено аспект інтегративності (ставлення учнів до мови та культури, їх устремління інтегруватися до цієї культури й набути рис носіїв мови); та інструментальність (прагматичний аспект навчання – яку користь може отримати вивчаючий завдяки навчанню). Другий вимір стосувався учня, або того, хто мову вивчає. Тут увагу приділено особистісними характеристиками, зокрема наявності в учнів внутрішньої потреби досягнень у навчанні й віри у власні сили. А також аналізу підлягали риси особистості учнів, зокрема: хвилювання під час користування новою мовою; наявний досвід вивчення мови; оцінка учнем власного рівня володіння вивчуваною мовою. Третій рівень поєднав внутрішні та зовнішні мотиви з умовами навчання, й демонстрував процес навчання у трьох вимірах: навчальний курс – викладач – група студентів. Вченим було визначено мотиваційні компоненти, що стосуються курсу навчання, як-от: зміст навчання і його складові, навчальні матеріали і їх відповідність таким аспектам як актуальність, здатність зацікавити й принести задоволення від навчання. Щодо організації навчання, то тут було передбачено застосування привабливих для студентів підходів і прийомів роботи (навчальних і рольових ігор, дискусій, проектної роботи). Великої ваги надано професійним та особистісним якостям викладача та характеристики групи учнів чи студентів, у якій відбувається процес навчання [14]. Теорія запропонувала нове бачення феномену *навчальна мотивація*, продемонструвавши його комплексність і взаємозалежність компонентів.

Майже одночасно з теорією З.Дьорнієя була прилюднена ще одна робота, яка заслуговує на нашу увагу. Р. Оксфорд та Дж. Шеарін окреслили *чинники впливу на мотивацію* до навчання іноземної мови. Це, насамперед, ставлення до країни та спільноти, що використовує вивчувану мову як рідну; важливою є *самооцінка* власних якостей того, хто навчається, його готовності навчатися; не менш значимі є *цілі*, наскільки чітко вони визначені і як співвідносяться з процесом навчання; аспект *залучення* означає ступінь активності й свідомості участі студента у навчальному процесі; важливою є *підтримка оточуючих*, зокрема супровід викладачів та допомога друзів-студентів, а також схвальне ставлення до навчальних зусиль поза закладом освіти; значимими є *особистісні якості студента*, як-от: здатність до навчання, його наявний рівень іншомовної підготовки й досвід здобуття знань, вік, стать [16]. Вчені підкреслили значимість для формування вмотивованості студентів соціально-культурних аспектів навчання, зокрема позитивного ставлення до культури й спільноти носіїв вивчуваної мови, а устремління студентів до безпосереднього контакту з носіями виділили як важливий момент, як і фор-

мування впевненості, що окреслена мета посилює й досяжна.

Сучасні психологи (Л. Божович, І. Зимня, Ю. Бобрицька) окреслюють *мотивацію* як складне об'єднання, «сплав» рушійних сил поведінки людини, у якому об'єднано потреби, інтереси, цілі, ідеали, що безпосередньо детермінують людську діяльність; це, також, сукупність, система психологічно різноманітних чинників, які детермінують поведінку й діяльність людини [1; 2; 3, с.253]. Нерідко дослідники (З.Дьорнієй, Р.Гарднер, А.Маслоу, Д.Перкінз) розглядають мотивацію як особливу сферу, сукупність стійких мотивів, які мають певну ієрархію й виражають спрямованість особистості. Така особистісна спрямованість залежна від змісту домінуючих мотивів. [7, с.147]. Тут доречно згадати слова Г.Рогової про те, що мотивація стосується суб'єктивного світу того, хто навчається, а тому визначається його власними спонуканнями й пристрастями, усвідомленими потребами. Вчена підкреслює, що на мотивацію можна впливати лише опосередковано, створюючи передумови й формуючи підстави, на основі яких в учня чи студента виникає особистісна зацікавленість в роботі [8,с.6]. А отже, для педагога-практика важливо пам'ятати такі моменти: *навчальна мотивація* є одним із видів мотивації, включену у діяльність навчання [3, с.257]. Цей феномен характеризується системністю, спрямованістю, стійкістю й динамічністю. На неї впливають: освітня система й заклад освіти, де відбувається навчання, особливості організації навчального процесу й специфіки навчального предмета. Окрім того, навчальна мотивація залежна від суб'єктивних особливостей тих, кого навчають – студентів, рівно як і того, хто навчає – викладача. Важливими чинниками, що стосуються студентів є: їх вік, стать, рівень інтелектуального розвитку, здібності до навчання, рівень бажаних досягнень, самооцінка, здатність до взаємодії з іншими студентами. Стосовно викладача значимими є його ставлення до студентів і процесу викладання, важливим чинником впливу є навчальний предмет і його специфіка [3, с.258].

В широкому розумінні виділяють (А. Реан, Н. Бордовська, С. Розум) два види мотивації: зовнішню (*intrinsic*) й внутрішню (*extrinsic*). Якщо для особистості певний вид діяльності є значимим сам по собі, як-от: відбувається задоволення пізнавальної потреби в процесі навчання, то це є виявом *внутрішньої мотивації*, а якщо значимими є інші потреби, зокрема соціальний престиж, заробітна плата, то у такому випадку йдеться про *зовнішню мотивацію* [7, с.164]. Серед різновидів *внутрішньої мотивації* виділяють *комунікативну* – передбачає формування комунікативної компетенції, *лінгвопізнавальну*, що полягає у позитивному ставленні до самої мови, її будові та якостям, та *інструментальну*, яка стосується готовності до виконання різноманітних вправ і завдань, а також устремління до засвоєння нових форм роботи та удосконалення раніше засвоєних прийомів навчання, готовність включитися у самостійну навчальну діяльність [6]. Студент, який має внутрішню мотивацію зазвичай *вмотивований на успіх*, його дії спрямовані на досягнення позитивних результатів, а особистісна активність залежить від потреби в досягненні мети. Людям цього типу притаманні ініціативність і творча активність, вони беруть на себе середні за складністю чи дещо завищені обов'язки і ставлять реальні цілі, а зустрівши перешкоду шукають шляхи щоб її

перебороти. З власного досвіду можемо зазначити, що привабливість завдання для них зростає пропорційно його складності. Такі студенти схильні планувати своє майбутнє на великі проміжки часу і мало залежні від зовнішнього контролю. *Зовнішня мотивація*, навпаки, обумовлена обставинами, які змушують студента вивчати іноземні слова, читати тексти, виконувати вправи всупереч бажанню чи настрою. Чинниками зовнішньої вмотивованості таких студентів виступають заліки, екзамени чи майбутня робота. Як свідчить досвід, нерідко вони навчаються лише тому, що бояться неприємних наслідків й намагаються уникнути покарання, а тому майже ніколи не проявляють ініціативу, стороняться відповідальних завдань і вишукують причини, щоб від них відмовитися. Зазвичай такі студенти вибирають завдання, виконання яких не потребує особливих трудових затрат. Разом із тим, вони можуть ставити перед собою завищені цілі й нерідко терплять невдачі, бо неадекватно оцінюють свої можливості. При виконанні ними завдань проблемного характеру в умовах дефіциту часу результативність діяльності різко погіршується. Сьогодні фахівці (О. Мінеєва, А. Оладушкіна) вважають, що зовнішній тип мотивації існує у двох різновидах: *соціальна й особистісна* [6;7 с.151-164]. Зокрема широка соціальна мотивація студентів немовного університету проявляється в устремлінні опанувати нову мову з перспективою її використання в ситуаціях міжособистісного й міжкультурного спілкування, задля престижної роботи й високої заробітної платні.

Для нас цінними є дослідження американських психологів Е. Десі та Р. Райана (*Deci Edward, Ryan Richard*). Їх результати свідчать, що у певних умовах саморегуляції того, хто навчається, зовнішня і внутрішня мотивація створюють єдиний конструкт. Стосовно навчального процесу такі умови полягають у тому, що студент починає відчувати потребу у власній компетентності (*competence*), має бажання і готовність досягти позитивних результатів завдяки власній навчальній діяльності (*autonomy*), а також відчуває позитив від встановлення надійних дружніх стосунків з оточуючими людьми (*relatedness*). Для цього необхідно, щоб домінуючим збудником суб'єкта (студента) до виконання діяльності (навчання) стали *зацікавленість і задоволення від діяльності, яку виконує* [13]. А отже, на вмотивованість студентів можна впливати зацікавивши їх мовою, яку вивчають. Це можливо якщо створити умови для задоволення від діяльності, яку вони виконують. З педагогічної точки зору такими чинниками впливу є компоненти процесу навчання. За Є. Ільїним це: змістовий компонент навчання; організація навчальної діяльності; оцінка навчальної діяльності; стиль педагогічної діяльності [4].

Змістовий компонент навчання має велике значення, адже процес вивчення мови – це результат взаємодіючих чинників, головними серед яких є когнітивні механізми та умови оточуючого середовища. Принципи відбору й систематизації змісту навчального матеріалу з англійської мови, це: *комунікативна спрямованість і особистісна й професійна направленість*, яка полягає у інформаційній наповненості навчальних матеріалів, їх зв'язку із майбутньою спеціальністю студентів, галузями науки й техніки; *міждисциплінарна змістова відповідність* забезпечує той аспект, за яким факти та події засвоєні на предметах професійного циклу студенти опановують у новій оболонці; *автентичність і відкритість* означає

застосування інформації узяті з оригінальних джерел [6]. Окрім того, мотиваційний вплив може здійснювати лише той навчальний матеріал, інформаційний зміст якого відповідає когнітивним потребам студентів. Важливим чинником формування вмотивованості студентів є *створення умов для виникнення зацікавленості до навчання як емоційного переживання. Навчальний матеріал* має бути актуальним, інформативним й особистісно значимим. Оптимальним є створення проблемних ситуацій й підготовка завдань, вирішення яких вимагає активної пошуково-аналітичної роботи, постійного напруження. Надто легкий матеріал подібної зацікавленості у студентів не викликає, а застосування неспосильних завдань може стати причиною падіння рівня вмотивованості [3, с.259]. Основні чинники, пов'язані із професійною діяльністю студентів торкаються широких соціальних мотивів майбутньої професії, розуміння її сутності та значущості, а також усвідомлення необхідності формуванням готовності вільно спілкуватися в контексті професійної тематики. Застосування активних методів опанування мови, створення проблемних ситуацій, постановка завдань, вирішення яких вимагає активної пошукової діяльності, надає можливість студентам проявити самостійність та ініціативу.

Організація навчальної діяльності відіграє не менш значимую роль у формування мотивації. На нашу думку, організацію процесу опанування певної теми доречно умовно розділити на три частини: а) ознайомлення; б) пізнання; в)самооцінка. Мета ознайомчого етапу полягає у зацікавленні студентів змістом навчального матеріалу, створенні умов для оцінки кожним із них власних можливостей. Для цього доречно створити проблемну ситуацію, сформувавши основне навчальне завдання, а також повідомити про теоретичну й практичну значущість теми. Такий підхід створює основу для постановки кожним студентом певних власних цілей. Викладачу варто намітити й обговорити план роботи за відпущений час, провести аналіз наявних знань і намітити обсяг того, що треба опанувати. Операційний етап полягає у засвоєнні змісту теми. Для становлення мотивації студенти мають розуміти потребу опанування змісту, а також доречність навчальних дій. Заключний етап присвячено аналізу та оцінці студентами власної роботи, співставлення результатів з поставленими задачами. Роботу з оцінювання необхідно організувати у такий спосіб, щоб студенти мали змогу відчувати задоволення від власних дій у пізнанні нового й цікавого матеріалу. Таким чином у студентів буде формуватися зорієнтованість на позитивні відчуття в майбутньому, результатом чого з'явиться потреба у творчості й пізнанні, позитивній стійкій мотивації до самостійної навчальної діяльності.

Невід'ємною частиною процесу навчання з метою для формування стійкої вмотивованості студентів є *колективні форми роботи*, бо саме вони дозволяють зробити навчання привабливим, надають можливість диференціювати навчальну діяльність, приймати до уваги індивідуальні особливості й побажання студентів, а також спонукають до дій навіть найменш вмотивованих. Слід застосовувати активні методи навчання (до яких належать дискусійні, ігрові та евристичні види роботи) для активізації мисленнєвої та практичної діяльності студентів, вдосконаленню їх особистісно-професійного розвитку. Доречним є використання методу проєктів, варто готувати виступи на конференції з

різними видами презентацій, дивитися відео фільми англійською мовою професійного спрямування й проводити їх обговорення. Сучасні засоби навчання (мультимедійні та Інтернет технології, електронні освітні ресурси) мають багато переваг перед традиційними засобами, їм належить найвищий мотиваційний ефект, бо забезпечують найвищий ступінь інтерактивності навчання, створюють необхідні умови для організації продуктивної як аудиторної, так і самостійної роботи.

Особистісні та професійні якості викладача, значною мірою визначають його *стиль педагогічної діяльності*. Формуванню вмотивованості студентів сприяють такі якості викладача: емоційна форма проведення занять, обізнаність і презентація різних видів діяльності у зрозумілій формі, надання студентам можливостей практикуватися в різноманітних комунікативних виразах і структурах; пропозиція цікавих, достатньо складних, але посильних завдань; створення в аудиторії особливого соціально-педагогічного клімату для зняття психологічних бар'єрів; постійна оцінка результатів навчання (словом, поглядом, жестом); схвалення й дружня підтримка, відсутність авторитаризму, для розвитку учнівської автономії слід мінімізувати зовнішній тиск і контроль; вагомим є власний позитивний приклад у ставленні до навчання взагалі, й англійської мови зокрема, повага до культурних особливостей народів, які користуються англійською мовою як рідною, а також осіб, які використовують англійську мову як засіб міжкультурного спілкування. Корисно надавати можливості студентам виступити у ролі викладача й проводити заняття. Доречно пам'ятати, що комунікація і взаєморозуміння нерідко важливіше, ніж акуратність і точність висловлювання; слід розвивати внутрішню мотивацію, але зовнішня мотивація також важлива.

Ще один аспект навчання стосується *оцінювання навчальної діяльності*. Про його значення свідчить той факт, що не відчуваючи контролю за власним навчанням, не отримуючи інформації про результати навчання студенти не відчують власного зростання, і це негативно впливає на їх рівень вмотивованості. З боку викладача виправлення помилок має бути максимально тактовним, і супроводжуватися поясненням, що помилки – це частина процесу навчання. Корисно надавати можливості студентам оцінювати власну роботу самостійно, чи з партнером. Комплексні дослідження, присвячені проблемі відрахування студентів із закладів вищої освіти продемонстрували, що іноземна мова нерідко є одним із предметів, що з якого студенти отримують найгірші оцінки. Виявилось також, що причина криється не лише в об'єктивній складності засвоєння зазначених дисцип-

лін. Велике значення має той факт, що студент часто погано уявляє собі вагу цих дисциплін у своїй майбутній професійній діяльності й уважає, що успішність не має ніякого стосунку до його вузькоспеціальної професії [7, с.155], а отже, аргументоване пояснення значення й ролі здатності до іншомовного спілкування сучасного фахівця є необхідним компонентом в процесі формування у студентів реального образу майбутньої професійної діяльності.

Висновки. В епоху глобалізації здатність послуговатися іноземною мовою є невід'ємною умовою конкурентоздатності випускників закладів вищої освіти в Україні. На тлі скорочення кількості аудиторних годин і збільшення часу відведеного на самостійну роботу, однією з умов успішного навчання є формування у студентів позитивної вмотивованості до навчання англійської мови як засобу міжнародного спілкування. *Мотивація* (за І.Зимньою) є сукупністю різноманітних психологічних чинників, що детермінують поведінку й діяльність людини. Сутність *мотивації до навчання англійської мови студентів у немовних університетах* полягає у зацікавленості студентів, їх готовності й бажанні опанувати мову як глобальну мову науки і техніки, застосовувати як засіб міжнародного й міжкультурного спілкування. Формування навчальної мотивації – це комплексний педагогічний процес, у якому важливими є як компоненти процесу навчання, так і всі його учасники. Для *формування стійкої позитивної вмотивованості* студентів до навчальної діяльності під час опанування іноземної мови важливим чинником є відповідність змісту навчання й способів його передачі пізнавальним потребам й інтересам студентів. *Змістовий компонент навчання*, зокрема *підбір навчальних матеріалів, їх творчий характер і зв'язок із майбутньою професією*, а також *способи організації навчальної діяльності* мають велике значення, адже процес вивчення мови – це результат взаємодіючих чинників, головними серед яких є когнітивні механізми та умови оточуючого середовища. Варто застосовувати *колективні форми роботи*, які потребують створення навчально-проблемної ситуації, саме вона стане стимулом для спілкування в групі. *Завдання викладача* полягають у створенні оптимального навчального середовища, допомогти студентам усвідомити мету навчання, підвищенні їх самооцінки й віри у власні сили. Важливим є *контроль за навчанням*. Оцінювання якості роботи й виправлення помилок мають відбуватися у максимально тактовний спосіб. Для досягнення успіху студентам важливо усвідомити, що вивчення англійської мови є нині персонально значимим для них, а тому велике значення має вміння навчатися самостійно.

ЛІТЕРАТУРА

1. Божович Л.И. Избранные психологические труды / под. ред. Д.И. Фельдштейна М.: Международная педагогическая академия, 1995. 209 с.
2. Бобрицкая Ю.М. Методика формирования и развития мотивации к изучению иностранного языка у студентов неязыкового вуза. Автореф. дис... канд. пед. н. 13.00.02. Санкт-Петербург 2015. 25с.
3. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учеб. для вузов. – 3-е изд., пересмотр. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2010. 447с.
4. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2002. 512 с. URL: <https://uchebnikfree.com/personal-motivatsiya/motivatsiya-motivy-i-spb-piter-512-seriya.html> (дата звертання: 18.08.2019)
5. Маслоу А. Мотивация и личность. Motivation and Personality, N. Y.: Harper&Row, 1970, 2 nd edition; СПб.: Евразия, 1999 (Пер. А. Таглыбаевой). К.: PSYLIB, 2004. URL: <http://psylib.org.ua/books/masla01/index.htm> (дата звертання: 14.08.2019).
6. Минеева О.А., Оладушкина А.А. Клопова Ю.В. Способы повышения мотивации студентов к изучению английского языка. //Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2018. Т.7. № 1(22). URL:<https://cyberleninka.ru/article/n/sposoby-povysheniya-motivatsii-studentov-k-izucheniyu-angliyskogo-yazyka> (дата звертання: 16.08.2019)
7. Реан А.А. Бордовская, Н.В. Розум С.И. Психология и педагогика. СПб.: Питер, 2008. (Серия «Учебное пособие»). 432с.

8. Рогова Г.В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе: теоретико-практическое методическое пособие. М.: «Просвещение», 1991, 287с. URL: <https://studfiles.net/preview/6306110/page:4/> (дата звертання: 21.08.2019)
9. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. 2-е изд. СПб.: Питер; М.: Смысл, 2003. 860 с. ил. (Серия «Мастера психологии»).
10. Фицула М. Педагогіка: навчальний посібник, 3-ге вид. стер. К.: Академвидав, 2009. 560с.
11. Чорна О.О. Особливості та практика формування іншомовної комунікативної компетентності студентів технічних спеціальностей *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі*. [Е. ресурс] 2013. Вип. 22. С. 230-237. URL: <http://www-center.univer.kharkov.ua/vestnik/full/344.pdf> (дата звертання: 3.08.2019).
12. Attitude/Motivation Test Battery: International AMTB Research Project. URL:
13. Deci, Edward, Ryan Richard Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, February 2000. URL: https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SDT.pdf (дата звертання: 7.09.2019).
14. Dornyei, Z. Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom Source: *The Modern Language Journal*, Vol. 78, No. 3 (Autumn, 1994), pp. 273-284. URL: <http://www.jstor.org/stable/330107>. (дата звертання: 12.07.2019).
15. Gardner R. C. *Social Psychology and Second Language Learning: The role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold. 1985. 208 p.
16. Oxford R., Shearin J. Language learning motivation: Expanding the theoretical framework. *Modern Language Journal*, Issue 78, 12-28, 1994.

REFERENCES

1. Bozhovich L.I. Selected psychological works /edit.D.I. Feldshtein, M.: International pedagogical academy, 1995. 209 p.
2. Bovritskaya U.M. Methods of formation and development of motivation to study a foreign language in students of a non-language university. Theses of dissertation. 13.00.02. Sankt Peterburg 2015. 25p.
3. Zimnyaya U.A. *Pedagogical Psychology*.. 3edition. M.: Voronezh: MODEK, 2010.447p.
4. Il'in EP. Motivation and motives. Piter, 2002. 512 p. URL: <https://uchebnikfree.com/personala-motivatsiya/motivatsiya-motivyi-spb-piter-512-seriya.html> (18.08.2019)
5. Maslou A.. Motivation and personality, N. Y.: Harper&Row, 1970, 2 nd edition; СПб.: Евразия, 1999 (Пер. А. Татлыбаевой). К.: PSYLIB, 2004. URL: <http://psylib.org.ua/books/masla01/index.htm>
6. Mineeva O.A., Oladushkina A.A., Klopova U.V. The ways to increase students' motivation to learn the English language *Azimuth of scientific research: pedagogy and psychology*, 2018. Т.7. № 1(22). URL:<https://cyberleninka.ru/article/n/sposoby-povysheniya-motivatsii-studentov-k-izucheniyu-angliyskogo-yazyka> (16.08.2019)
7. Rean A.A., Bordovskaya, N.V., Rozum S.I. Psychology and pedagogic: Piter, 2008, 432p.
8. Pogova G.V. Methods of teaching foreign languages in high school: theoretical and practical manual, М.: «Prosveshcheniye», 1991, 287p. URL: <https://studfiles.net/preview/6306110/page:4/> (21.08.2019)
9. Heckhausen H. Motivation and activity. 2nd edit. Piter; М.: Smyisl, 2003. 860 p.
10. Fitsula M. Pedagogica: tutorial, 3rd edition K.: Academyvdav, 2009. 560p.
11. Chorna O.O. Features and practice of formation of foreign language communicative competence of students of technical specialties *Vykladannya mov u vyshchych navchalnyh zacladah osvity na sychasnomu etapi.*, 2013. N 22. Pp. 230-237. URL: <http://www-center.univer.kharkov.ua/vestnik/full/344.pdf> (3.08.2019).

Motivation of students' of non linguistic universities in learning English as a pedagogical problem

O. O. Pershukova

Abstract. In the age of globalization, the ability to use a foreign language is one of the essential conditions for competitiveness of higher education institutions graduates' in Ukraine. On the background of reducing the number of classroom hours and increasing the amount of independent work, one of the conditions for successful learning is the students' interest in the process of language learning, their desire to make efforts and devote time to this activity. Motivation (according to I.Zimnaya) is considered as a set of various psychological factors that determine human behavior and activity. Therefore, the formation of educational motivation is a complex pedagogical process in which both its components and all participants are important. The essence of motivation for teaching English to students in non-linguistic universities lies in the students' interest in the subject of study raising, their willingness and desire to master English as a global language of science and technology, a mean of international and intercultural communication. Such interest promotes concentration, stimulates and encourages students' attention. Motives based on students' interest are the source of their activity. An important factor to form a stable positive motivation of students' activity to study is the correspondence of the content of the study and the ways of its transfer to students' interests and cognitive needs. The content component of learning and the ways how activities are organized are of great importance. Therefore, the selection of appropriate educational materials, their creative nature, and connection with the future profession are influential. Collective forms that require the creation of a problem situation should be used; it will be the impetus for communication within the group. To enhance the students' thinking and practical activity, to improve their personal and professional development, active teaching methods should be applied using modern teaching aids. The task of the teacher is to create the optimal learning environment, to help the student to understand the purpose of learning, to increase his self-esteem and belief in his strength. It is important to control the learning, the student should be informed about the results of the work to feel his/her growth. Quality assessment and error correction should be carried out as tactful as possible. To maximize students success, it is necessary to convey to them that learning English is now personally meaningful for them, that is why the ability to learn independently is of great importance. The teacher can significantly contribute to the development of student motivation by teaching them to use reference materials, various sources of information to form the ability to obtain information and use it.

Keywords: learning motivation; learning English for specific purposes, educational process at a non linguistic university; increasing the effectiveness of training; foreign language professional communication competence.

Функційний аспект комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів англійської мови

Я. В. Поченюк

Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені акад. С. Дем'ячука, м. Рівне, Україна
Corresponding author. E-mail: Yanina2709@ukr.net

Paper received 18.10.19; Accepted for publication 03.11.19.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2019-208VII85-10>

Анотація. Статтю присвячено розгляду функційного навантаження комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів англійської мови (далі – КСК). На основі аналізу наукової літератури виокремлено й описано основні функції іншомовної КСК у навчанні й життєдіяльності особистості. Визначальними у виявленні функцій були структурні складники, змістове наповнення КСК та ієрархічні взаємозв'язки між компонентами. Однією з основних функцій, яка дозволяє вважати КСК окремим видом освітньої компетентності, визначено об'єднувальну. Мотиваційна, регуляційна, стимулювальна, когнітивна, культурологічна, інформаційно-комунікаційна, компенсувальна, інтелектуально-творча, рефлексійна, адаптивна, емоційної регуляції процесу спілкування функції охоплюють різні аспекти складного лінгводидактичного явища КСК.

Ключові слова: компетентнісний підхід, іншомовна комунікативно-стратегічна компетентність, функційне навантаження.

Вступ. Реалізація компетентнісного підходу в процесі навчання англійської мови майбутніх учителів зумовлює перегляд мети, результатів та засобів навчання, визначення ключових, предметних компетентностей та їхнього функційного навантаження [1;5]. Оскільки мета мовної освіти полягає у формуванні іншомовної комунікативної компетентності, яка є складним ієрархічним утворенням, то з'ясування функцій, які притаманні кожному складнику, є важливим лінгводидактичним завданням.

Ознайомлення з педагогічними й лінгводидактичними науковими розвідками з проблеми дослідження дозволяє констатувати, що функційний аспект КСК ще не був предметом спеціальних досліджень. Отже, проблема полягає у соціальному замовленні суспільства на формування іншомовної комунікативної компетентності як мети філологічної освіти, дискусійності статусу й структури комунікативно-стратегічної компетентності, невизначеністю функційного навантаження КСК в українській лінгводидактиці та нерозробленістю методики формування цього важливого складника загальної компетентності майбутніх учителів іноземної мови.

Короткий огляд публікацій. Аналіз наукової літератури проводиться за такими напрямками: упровадження компетентнісного підходу та ключові поняття, які пов'язані з цим процесом (А. Андреев, Н. Бібік, В. Болотов, Н. Голуб, І. Зимня, О. Локшина, С. Ніколаєнко, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко та ін.); сутність КСК та її складників (Г. Александрова, В. Баркасі, Л. Бахман, Н. Білоноженко, І. Задорожна, А. Залевська, Г. Каспер, М. Кенел, О. Мисечко, Р. Оксфорд, Т. Олійник, М. Оліяр, Н. Остапенко, А. Палмер, Д. Терещук, Д. Хаймз, Ю. Цепкало, Н. Щерба); структура й функції компетенцій і компетентностей (В. Болотов, М. Головань, І. Зимня, Я.Козлюк, Н.Коряковцева, В.Краєвський, Г.Мешко, Л.Мітіна, О.Оліяр, Дж.Равен, В.Серіков, М. Холодна); структура професійної компетентності вчителя (К. Альбуханова, Т. Баграмов, І. Бех, О. Брискіна, Ю. Запорожцева, І. Зязюн, Л. Карпова, О. Козачинер, О. Котенко, А. Маркова, І. Міщенко, Є. Рибалко, Я. Сікора, В. Слас-

тьонін, Н. Тализіна, Г. Цвелох); функції мови (Ф. Бацевич, А. Загнітко, М. Кочерган, О. Селіванова та ін.). У процесі вивчення теоретичних напрацювань виявлено, що проблема визначення функцій КСК є мало дослідженою в українській лінгводидактиці; засадничими положеннями функційного напряму дослідження КСК мають стати особливості структурних і змістових складників КСК.

Мета статті – на основі аналізу літератури визначити й описати функційне навантаження комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів англійської мови.

Матеріалом дослідження слугували праці вітчизняних і зарубіжних науковців з проблеми дослідження, рекомендаційні документи Ради Європи, результати спостережень за освітнім процесом на факультетах іноземної філології базових університетів України, власний педагогічний досвід. Основні методи дослідження обумовлені специфікою порушеної проблеми: аналіз педагогічної і лінгводидактичної літератури, зіставлення й порівняння, систематизації й узагальнення, описовий.

Результати та їх обговорення. У своїх дослідженнях ми ґрунтуємося на поглядах тих учених, які вважають, що: 1) поняття компетентності містить не тільки когнітивний, операційно-технологічний складники, а й мотиваційний, етичний, соціальний та поведінковий компоненти; передбачає мінімальний досвід застосування компетенції на практиці (В. Краєвський, А. Хуторський); 2) компетентність – інтегрована здатність особистості, набута в процесі навчання, охоплює знання, вміння, навички, досвід, цінності, ставлення, що можуть цілісно реалізовуватися в процесі конкретної навчальної ситуації (О. Савченко); 3) комунікативна компетентність належить до ключових, що мають особливе значення в житті людини (Н. Голуб); 4) іншомовна комунікативна компетентність – здатність успішно вирішувати завдання взаєморозуміння і взаємодії з носіями мови, яка вивчається у відповідності до норм і культурних традицій в умовах прямого й опосередкованого контактів (С. Ніколаєва); 5) професійна компетентність учителя – це сукупність

теоретичних знань, практичних умінь, досвіду, особистісних якостей учителя, діалектичний перебіг яких забезпечує ефективність та результативність педагогічної діяльності (Л. Хоружа); 6) у складі компетентності виокремлюють мотиваційний, когнітивний, поведінковий, ціннісно-смысловий компоненти, емоційно-вольову регуляцію процесу і результат прояву компетентності (І. Зимня); 7) структура компетентності безпосередньо пов'язана з функціями, серед яких називають мотиваційно-спонукальну, гностичну, діяльну, емоційно-вольову, ціннісно-рефлексивну, комунікативну (М. Головань) [4;5;6].

На попередніх етапах нашого дослідження було запропоноване визначення КСК майбутніх учителів англійської мови, яке розуміється нами як складне інтегративне утворення, що об'єднує особистісно й професійно значущі характеристики особистості педагога, сформовані в процесі освітньої діяльності, має як усталені компоненти, притаманні всім типам компетентностей (система цінностей, мотивів, предметні знання, уміння й навички, емоційний і поведінковий компоненти, власний досвід мовленнєвої й професійної діяльності), так і специфічні елементи (володіння англійською мовою, здатність особистості планувати свою мовленнєву діяльність для досягнення комунікативної мети в різних ситуаціях спілкування, добирати й успішно реалізовувати комунікативні стратегії і тактики в різноманітних ситуаціях професійної комунікації; здатність використовувати власний і опосередкований мовленнєвий досвід, спроможність критично оцінювати результати власної і чужої мовленнєвої діяльності). Наше розуміння сутності КСК передбачає наявність функцій, які притаманні всім типам компетентностей, та специфічних, обумовлених особливостями компонентного складу КСК.

Погоджуємося в цілому з поглядами М. Оліяр, яка у своєму дослідженні, присвяченому КСК, визначає функційне навантаження цього виду компетентності [6]. Слід зазначити, що вчений описав функції КСК майбутніх учителів початкових класів, яка має своє специфічне функційне навантаження. Крім того, реалізація загальних функцій в конкретних фахових проявах компетентностей теж має свої особливості. Тому ми переглянули й модифікували перелік функцій відповідно до компонентного складу КСК майбутніх учителів англійської мови з урахуванням Загальноєвропейських Рекомендацій щодо мовної освіти та стану реалізації компетентнісного підходу в освіті України, ієрархії та взаємозв'язків складників КСК, а також функцій мови. Серед функцій мови вчені лінгвісти виокремлюють облігаторні (обов'язкові): комунікативну, пізнавальну, акумулятивну, експресивну, імпресивну, інформаційну, емоційну- та факультативні: контактостановлюючу (фатичну), метамовну (Ф. Бацевич, І. Білодід, А. Загнітко, Ю. Карпенко, О. Селіванова та ін.).

Розглянемо спочатку особливості реалізації функцій, притаманних будь-якій компетентності. Серед них учені виокремлюють *мотиваційну* (мотиваційно-стимулювальну), що відображає внутрішню суб'єктивну значущість цілей і мотивів комунікативно-стратегічної діяльності, суб'єкт - суб'єктних відносин у процесі комунікації; містить особисті й педа-

гогічні цінності, потреби, ідеали й переконання, ставлення, настанови, життєві принципи особистості [6]. Відповідно до особливостей КСК мотивація студента має комплексний характер, у ній взаємопов'язані афективний (емпатичний), особистісний, ініціувальний та інструментальний компоненти мотивації, що знаходить відображення у функціонуванні КСК. Так, Н. Коряковцева вважає, що афективний компонент виявляється у ставленні до мови, яка вивчається, до людей, що спілкуються цією мовою, їх культури та особливостям соціальних норм поведінки [3]. Цей компонент мотивації передбачає певне налаштування студента на спілкування, взаємодію на соціальному й міжкультурному рівнях, на постійне використання нерідної мови в різних цілях, тобто ця функція тісно пов'язана з особистісним компонентом мотивації, на важливості якого неодноразово акцентується увага в Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти [1].

Особистісний аспект *мотиваційної функції* означає усвідомлення себе в якості суб'єкта навчальної діяльності. Ініціувальний компонент (самотивація), на нашу думку, є одним із вирішальних мотивів на сучасному етапі розвитку освіти, це здатність брати на себе відповідальність за процес і результат вивчення мови. Інструментальні мотиви відносно до вивчення мови пов'язані з необхідністю знання мови для вирішення конкретних прагматичних завдань. Ця функція орієнтує того, хто вивчає мову, на удосконалення цього виду діяльності. Отже, мотиваційна функція КСК є вагомим, її реалізація забезпечує оволодіння й подальше удосконалення рівня володіння іноземною мовою.

Когнітивна функція КСК визначається залученням того, хто вивчає мову, у процес пізнання, усвідомлення власного прогресу, успіху; отриманням знань не заради знань, а потреби бути компетентним, самоствердження й самореалізації. М. Оліяр вважає, що навчально-пізнавальна функція полягає у здобутті майбутніми педагогами знань про сутність КСК та способи здійснення комунікативної інтеракції зі співрозмовниками, знання про норми й правила здійснення природної комунікації й основ культури мовлення [6]. Зауважимо, що у процесі вивчення іноземної мови важливим є не стільки знання, а можливість застосувати їх у різноманітних навчальних і природних ситуаціях спілкування, які мають бути організовані викладачами на всіх етапах вивчення мови.

Рефлексивна (самооцінна) функція КСК полягає у усвідомленні позитивних і негативних наслідків комунікативно-стратегічної діяльності, іншомовного спілкування, розумінні причин своєї комунікативної поведінки й поведінки партнерів. З цією функцією, вважає М. Оліяр, пов'язані функції *самоаналізу та самооцінки* комунікативної діяльності, *емпатії* (співпереживання співрозмовнику), *адаптаційна* (адаптації до умов ситуації спілкування) [6]. Погоджуємося з поглядами ученого, розглядаємо перераховані функції як аспекти *рефлексивної*, оскільки рефлексія як складний психофізіологічний процес передбачає здійснення самоаналізу, самооцінки та адаптації до умов мовленнєвої ситуації.

Деякі лінгводидакти виокремлюють у компетентностях *функцію цілепокладання*, яка відповідає за усвідомлення студентами своїх особистих потреб у використанні й вивченні іноземної мови; усвідомлення своїх комунікативних можливостей в мові, що вивчається; співвіднесення особистих потреб з пропонуваними цілями навчання в навчальних програмах; формулювання додаткових цілей вивчення мови, встановлення відповідності між комунікативними потребами й навчальними завданнями; формулювання конкретних навчальних завдань [3, с.65]. Ця функція є важливою у процесі виконання самостійної роботи або самостійному вивченні мови. Як бачимо, описується функція тісно пов'язана з мотиваційною та рефлексивною.

Особливо важливою у вивченні іноземної мови вважаємо *діяльнісну* (операційно-дієву – М. Оліяр ; *стратегічну* – С. Ніколаєва) функцію КСК, яка безпосередньо пов'язана із структурою та змістом КСК, зафіксована в назві компетентності. Це комплексна функція, у складі якої розрізняють аналітико-синтетичну (визначення сфери та орієнтування у ситуації спілкування, сприймання інформації – основний прийом – аналіз), функцію продукування мовлення (проектно-конструювальну – основний прийом – синтез); функцію наслідків комунікативної діяльності; функцію контролю та оцінки комунікативних дій; функцію діагностики й коригування власних висловлювань [6, с.14]. У методиці викладання іноземних мов цю функцію називають процесуальною або *стратегічною*, до її завдань входить вибір стратегій та прийомів засвоєння мови й культури, що вивчається, у відповідності до характеру навчального завдання й очікуваних результатів [3, с.65]. Отже, ключовими поняттями в межах стратегічної (діяльнісної) функції КСК є навчальні й комунікативні стратегії. Слід зауважити, що в розумінні й класифікації стратегій серед учених немає однотайності поглядів. У Загальноєвропейських Рекомендаціях стратегії визначено як мовленнєві засоби, які користувач мовою застосовує для мобілізації та балансу своїх ресурсів, активізації вмінь та навичок для того, щоб задовольнити комунікативні потреби у певному контексті та успішно виконати поставлене завдання [1, с.57]. На нашу думку, таке розуміння є правильним стосовно комунікативних стратегій, а не загальних. Нам імпонує думка Н. Коряковцевої, яка виокремлює й чітко розмежує дві групи стратегій – загальнонавчальні (притаманні всім компетентностям) та спеціальні, які стосуються процесу вивчення іноземної мови [3, с.66]. До першої групи вчений зараховує метакогнітивні, навчально-інформаційні та стратегії навчальної співпраці. Вони забезпечують загальні процеси пізнавальної інтелектуальної активності; процеси інформаційно-пізнавальної текстової діяльності, спрямовані на одержання інформації; стратегії навчальної діяльності, спрямовані на соціалізацію, адаптацію студентів, підготовку до роботи в колективі, самореалізацію. Серед спеціальних стратегій вчений називає компенсаторні, лінгвосистематизувальні, когнітивно-концептні (лінгвокультурознавчі), самостійної мовленнєвої практики, самоконтролю й корекції мовних навичок і мовленнєвих умінь, ресурсні, екзаменаційні

тощо [3, с.67]. Як бачимо, наведена класифікація стратегій охоплює усі сфери навчальної й комунікативної діяльності майбутніх учителів англійської мови, відображає тісні взаємозв'язки стратегічної та інших функцій КСК. З усіх назв цієї функції, якими оперує сучасна лінгводидактика, найбільш прийнятною вважаємо стратегічну, нею будемо послуговуватися в подальших наукових розвідках.

Фатична функція КСК конкретизується у функціях стереотипізації чи ритуалізації, рольової ідентифікації суб'єктів спілкування, встановлення та підтримання комунікативної взаємодії. В основу виокремлення названих функцій покладені психологічний, соціолінгвістичний й лінгвокультурологічний аспекти КСК. Фатична функція відповідає за адекватне використання стереотипних мовленнєвих засобів (мовленнєвий етикет країни, мова якої вивчається). Враховуючи вимоги до особистості вчителя, вважаємо, що ця функція впливає на тип відносин між педагогом та учнями, спілкування в певній тональності відповідно до соціальних ролей учасників комунікації.

Одним із складників КСК є афективний, він може впливати на емоційне ставлення до процесу спілкування, зумовлювати емоційний стан співрозмовника. Тому виокремлюємо функції емоційного сповиявлення педагога, емоційного впливу на співрозмовника, емоційної регуляції процесу спілкування, корекції власного емоційного стану та стану співрозмовника. Усе зазначене вище дозволяє виокремити *емоційну функцію* КСК.

Висновки. Усі розглянуті нами функції КСК ґрунтуються на компонентному складі компетентностей різних типів, хоча їх прояви в КСК мають свою специфіку. Серед особливих функцій, притаманних лише КСК ми виокремили *об'єднувальну та компенсаторну*. Особливий статус цих функцій зумовлюється ієрархічністю зв'язків компонентів іншомовної комунікативної компетентності – мовного, мовленнєвого, лінгвосоціокультурного, стратегічного. Уперше на це звернули увагу українські лінгводидакти. Так, Д. Терещук дійшла висновку, що стратегічна компетентність – з'єднувальна ланка між лінгвосоціокультурною, мовною та мовленнєвою субкомпетентностями в межах комунікативної, що забезпечує комунікативну успішність співрозмовника та максимальну ефективність спілкування [7, с.257]. Оскільки стратегічний компонент КСК об'єднує мовні ресурси оформлення думки, комунікативні стратегії і тактики спілкування, соціокультурні обставини комунікації, то вважаємо за доцільне виокремити *об'єднувальну функцію* КСК.

Особливість прояву компенсаторного складника КСК у процесі вивчення іноземної мови була предметом дослідження Е. Азімова, О. Задорожної, А. Щукіна, С. Ніколаєвої, О. Цепкало, Н. Щерби. Так, О. Задорожна в своєму дослідженні акцентує увагу на компенсативній недостатності рівня володіння мовою та відсутності певного соціального досвіду, [2, с.106]. Це дозволило нам виокремити *компенсаторну функцію* КСК, яка полягає у тому, щоб: 1) компенсувати труднощі у спілкуванні; 2) компенсувати недостатню КК; 3) досягти цілей і завдань спілкування; 4) підвищити ефективність процесу спілкування; 5) запобігти зриву

в спілкуванні; б) краще вивчити мову й отримати мовленнєвий і соціальний досвід спілкування.

Проведене дослідження дозволяє стверджувати, що іншомовна комунікативно-стратегічна компетентність майбутніх учителів англійської мови є складним ієрархічним утворенням, структурні елементи якої є базою для виокремлення функцій, що впливають на всі аспекти професійного становлення спеціаліста. Однією з функцій, що дозволяє вважати КСК окремим видом компетентності, є об'єднувальна, за якою стратегічний компонент КСК безпосередньо впливає на формування мовної, мовленнєвої, лінгвокультурологічної компетентностей. Специфічною для КСК май-

бутніх учителів іноземної мови є компенсаторна, яка дозволяє *компенсувати* в процесі спілкування недостатність знання мови, а також мовленнєвого й соціального досвіду спілкування іноземною мовою. Серед загальних функцій, притаманних усім видам компетентностей, але із особливим функційним навантаженням, вважаємо мотиваційну, когнітивну, рефлексивну, стратегічну, фатичну, емоційного впливу.

Перспективними напрямками подальших досліджень комунікативно-стратегічної компетентності вважаємо розроблення методичного супроводу формування КСК майбутніх учителів іноземної мови з урахуванням її функційного навантаження.

ЛІТЕРАТУРА

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. д-ра пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. Київ : Ленвіт, 2003. 273 с.
2. Задорожна О. І. Сутність поняття стратегічної компетентності в сучасній лінгводидактиці. *Науковий вісник Ужгородського університету*. Серія «Педагогіка. Соціальна робота», 2017. Випуск 2 (41). С. 102-108.
3. Коряковцева Н. Ф. Теория обучения иностранным языкам: продуктивные образовательные технологии. М. Изд. центр «Академия», 2010. 192с.
4. Краевский В. В., Хуторской А. В. Основы обучения. Дидактика и методика : учеб. пособие для студентов учеб. заведений. М. : Издат. дом «Академия», 2007. 352 с.
5. Ніколаєва С. Цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентнісного підходу. *Іноземні мови*, 2010. №2. С.11 – 17.
6. Олійр М. П. Теоретико-методологічні засади формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів : автореф. дис. д-ра пед. наук : 13.00.02 ; 13.00.04. Одеса, 2016. 43 с.
7. Терещук Д. Г. Проблема іншомовних мовленнєвих стратегій та їх класифікацій у методіці навчання іноземних мов. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету ім.Т. Г. Шевченка / гол. ред. О. М. Носко*. Чернігів: ЧНПУ, 2011. Вип. 92. С. 295-299.

REFERENCES

1. The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment // S. Y. Nikolaieva. Kyiv: Lenvit, 2003. 273 p.
2. Zadorozhna O. I. The essence of the concept of strategic competence in modern linguistics. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu*. Seriiia «Pedahohika. Sotsialna robota», 2017. Vypusk 2 (41). P. 102-108.
3. Koriakovtseva N. F. Foreign language learning theory: productive educational technologies. M. Yzd.tsentr «Akademyia», 2010. 192p.
4. Kraevskiy V. V., Khutorskoi A. V. The basics of learning. Didactics and Methods.: ucheb. posobyie dlia studentov ucheb. zavedenii. M. : Izdat. dom «Akademyia», 2007. 352 s.
5. Nikolaieva S. Aims of foreign language learning in the competence approach. *Inozemni movy*, 2010. №2. P.11 – 17.
6. Oliiar M. P. Theoretical and methodological bases of communicative-strategic competence formation of future primary school teachers: avtoref. dys. d-ra ped. nauk : 13.00.02 ; 13.00.04. Odesa, 2016. 43 p.
7. Tereshchuk D.H. The problem of foreign language strategies and their classifications in the methodology of teaching foreign languages. *Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu im.T.H.Shevchenka / hol.red. O.M.Nosko*. Chernihiv: ChNPU, 2011. Vyp. 92. P. 295-299.

Functional aspect of communicative and strategic competence of future English teachers

Ya. V. Pocheniuk

Abstract. The article is devoted to the consideration of the functional yield of communicative and strategic competence of future English teachers (hereinafter - CSC). On the basis of the scientific literature analysis, the main functions of the foreign-language CSC in the education and life activity of the individual are identified and described. The structural components, subject matter of the CSC, and the hierarchical relationships between the components were determinant. Motivational, regulatory, stimulating, cognitive, cultural, information-communicative, compensatory, intellectually-creative, reflective, adaptive, emotional regulation of the process of communicating functions cover various aspects of the complex lingvodidactic phenomenon of CSC.

Keywords: *competence approach, foreign-language communicative-strategic competence, functional yield.*

Літературна освіта підлітків в Україні: психолого-педагогічні основи

О. А. Слижук

Запорізький національний університет, м. Запоріжжя, Україна
Corresponding author. E-mail: olesja_2014@ukr.net

Paper received 23.09.19; Accepted for publication 11.10.19.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2019-208VII85-11>

Анотація. У статті розглянуто психолого-педагогічні основи літературної освіти підлітків та розкрито підходи до їх реалізації в середніх навчальних закладах в Україні. Визначено, що підлітковий вік є найбільш продуктивним для розвитку когнітивних та емоційних новоутворень особистості, на які й доцільно спиратися у доборі художніх текстів для читання й інтерпретації підлітків. Обґрунтовано доцільність оновлення змісту літературної освіти шляхом ознайомлення з найкращими текстами сучасної української літератури.

Ключові слова: психологічні новоутворення, педагогічні підходи, література для підлітків, літературна освіта, літературний канон.

У зв'язку з прийняттям в Україні нового Закону «Про освіту», відбувається імплементація його положень у вітчизняному освітньому просторі, зокрема потребує змін і система шкільної літературної освіти. Серед проблем, які є актуальними в цьому контексті, – зміна шкільного літературного канону, перегляд методів викладання літератури, технології й стратегії інтерпретації й аналізу художнього твору читачами середнього і старшого шкільного віку тощо. Тому постає потреба й визначення психологічних засад сприйняття й інтерпретації художніх творів у підлітковому віці та розгляду пов'язаних із цим педагогічних підходів до організації освітнього процесу.

У вітчизняному літературознавстві спостерігається тенденція виокремлення літератури для підлітків в окремий напрямок досліджень, зумовлена масовою появою її на книжковому ринку й увагою до неї юних читачів.

Про підліткову книгу та її особливості розмірковують у своїх дослідженнях У. Баран [1], Н. Богданець-Білооскаленко [2], Т. Качак [3] та ін. Вони виокремлюють підлітковий вік як складову частину дитячого. Визнаємо слушною цю концепцію й зауважимо, що підліткова література має свої особливості, що дозволяє виділити її з-поміж літератури для дітей та юнацтва. На одну з таких особливостей вказує Т. Качак: «Можливість чіткої ідентифікації читача з героєм – знакова риса сучасної підліткової літератури. Автор залишає читачам право оцінювати поведінку юних героїв, схвалювати чи критикувати їхні вчинки, робити власні висновки у процесі засвоєння нового емоційного досвіду» [3, с. 205]. Дослідниця, розглядаючи сучасну реалістичну прозу для юних читачів, зауважує в ній зміну естетичної парадигми, орієнтацію на зміну канону та вказує на тенденції її розвитку, зумовлені «відсутністю тематичних обмежень, відвертим художнім осмисленням тих проблем, про які не прийнято було говорити у літературі, які вважалися «низькими», «нелітературними» (фізіологічне дорослішання, набуття сексуальності, приховані бажання і дорослий досвід) та були забороненими для юних читачів; розгалуженою жанровою системою; поглибленням психологічної характеристики дітей-героїв; переосмисленням літературної традиції попередніх епох; відвертістю письма» [3, с. 209]. Насправді ж реалістична проза – один із різновидів літератури для підліт-

ків, адже сучасні тинейджери мають різноманітні інтереси, а також, унаслідок своїх вікових особливостей, вони менше заглиблені у свої особисті почуття (кохання, самовизначення, «дорослі» бажання), ніж реципієнти в юнацькому віці.

За спостереженнями У. Баран, сучасний читач-дитина/підліток в Україні має ряд характеристик, основні серед яких – емоційність, обмеженість у реальному спілкуванні, конфліктність, агресивність [1, с. 14]. Одним із засобів, які нівелюють агресивні риси підлітків, сприяють створенню комфортного середовища у спілкуванні, є художні книги різних жанрових модифікацій.

Увага до особливостей розвитку особистості в підлітковий період спостерігається і в сучасних наукових дослідженнях з психології (посібник Л. Василенко, М. Савчина [4], монографії Н. Макаренко, Н. Токаревої, А. Шамне [5] та ін.). Науковці вважають підлітковий вік найбільш продуктивним для розвитку особистості. На їхню думку, він характеризується певними психологічними новоутвореннями, які зберігаються у психіці протягом усього життя й впливають на мотивацію до саморозвитку. Ці новоутворення впливають і на вибір книг, формування читачських потреб особистості в період дорослішання. М. Савчин і Л. Василенко виділяють серед них почуття дорослості й потребу у самоствердженні [4, с. 205], тоді як Н. Токарева, на основі узагальнень концепцій вітчизняних учених – цілу низку, виділяючи як основні складові когнітивний розвиток, розвиток емоційно-вольової сфери, психосоціальний розвиток [6, с. 373]. Читання художніх творів впливає на розвиток усіх цих складових, формуючи пізнавальні й емоційні потреби підлітків, сприяючи їхній соціалізації.

Мета нашої статті полягає у виділенні психолого-педагогічних основ літературної освіти підлітків та в розкритті підходів до їх реалізації в середніх навчальних закладах в Україні.

У процесі виконання цього дослідження ми послуговувалися аналізом публікацій Центру дослідження літератури для дітей та юнацтва (м. Львів), узагальненням концепцій учених, викладених у літературознавчих, психологічних і педагогічних працях, присвячених проблемам читання художньої літератури у підлітковому віці, а також використали результати своїх багаторічних спостережень уроків української

літератури в школах міста Запоріжжя, бесід з учителями-словесниками та дітьми підліткового віку.

У процесі виокремлення етапів шкільної літературної освіти необхідно спиратися на дослідження з вікової психології. Зокрема, у посібнику М. Савчина, Л. Василенко зазначається: «Підлітковий вік охоплює період від 11-12 до 14-15 років, що відповідає середньому шкільному вікові, тобто 5-9 класам сучасної школи другого ступеня» [4, с. 194]. Обираючи твори для читання й інтерпретації у гімназійних класах, слід орієнтуватися на художню літературу для підлітків, а не для дитячого читання. Розмивання або неврахування вікових меж шкільного віку призводить до втрати підлітками інтересу до читання художніх творів, адже часто канонічні програмові твори нецікаві учням, бо не порушують проблем, які їх хвилюють в емоційному плані, й не становлять пізнавальної цінності.

Якщо спиратися на ці проблеми, виокремлені на основі проведених психологами досліджень особистості підлітків, і спроектувати на теоретико-літературні засади формування кола підліткового читання, то можемо назвати критерії добору художньої літератури для підлітків:

- літературні герої – підлітки (особливості характеру: почуття дорослості, неврівноваженість, мрійливість, поривчастість, скептицизм у сприйнятті реальної дійсності);
- нарація з погляду особистості, яка перебуває у стані дорослішання й пізнає світ емпірично, часто іронічність оповіді;
- наявність вимріяних, фантастичних елементів, які суперечать реаліям, або цілих фентезійних світів, так званої «віртуальної реальності»;
- швидка зміна подій, інколи несподіване розгортання сюжетних ліній;
- увага до детального змалювання взаємин персонажів;
- на першому плані – внутрішній світ персонажа, його почуття й переживання;
- розгортання подій у впізнаваних юними читачами місцях;
- події, віддалені у часі, вимагають історичних екскурсів і реконструкцій, упізнаваних алюзій;
- художній текст, крім естетичної парадигми, має пізнавальний зміст.

Важливо також враховувати психологічні механізми сприйняття підлітками художніх творів.

Науковці виділяють у літературі для дітей та юнацтва канонічну й неканонічну, спираючись на ідеологічне поняття «канон», який має тенденцію до зміни, оскільки переважно суголосний законам суспільства, у якому функціонує. За критерієм канонічності/неканонічності в царині літератури для дітей та юнацтва виділяють «белетристику» (сучасну художню літературу) та «класику». Саме читання белетристики більше приваблює сучасних підлітків, але вони ще не в змозі самостійно осмислити її образну природу й зрозуміти на рівні «зрілого» читача.

Канонічність художньої літератури для підлітків визначають на основі критеріїв художньої образності й доступності віковій категорії. Хоча сучасні українські тинейджери й читають багато книг зарубіжної

літератури, але ідентифікація їхньої Я-особистості з особистістю протагоніста буде більш повною, коли вони діють у найбільш схожих ситуаціях не тільки психологічного плану, але й національно-культурного, власне українського. Тому сучасна українська література є більш зрозумілою підліткам на змістовому, формальному й культурному рівнях. Більш зрозумілою є й художня образність, близька сучасним дітям ментально.

У художніх творах підлітків цікавить людина як носій певних властивостей особистості. Від включеності в події твору вони поступово переходять до його об'єктивного сприйняття. У школярів-підлітків зростає коло усвідомлених моральних якостей особистості, з'являється інтерес до формування характеру людини, мотивів її поведінки. Однак вони не завжди вміють оцінити особистість літературного героя в цілому, врахувати й проаналізувати різні обставини й мотиви його поведінки. Більшість учених упевнені в необхідності зберегти наївно-реалістичне сприйняття учнів середнього шкільного віку, у зв'язку з тим, що усвідомлення підлітками художньої, естетичної цінності відбувається, як правило, пізніше.

Індивідуальна читацька інтерпретація підлітками сучасних творів української літератури відбувається і в процесі самостійного читання, але найбільше на уроках української й зарубіжної літератури у школі. Уміння інтерпретувати, тобто розуміти інтенції художнього твору, в індивіда формуються протягом усього життя, але його основи закладаються в підлітковому шкільному віці. Тому формування умінь інтерпретувати художні твори – основна мета сучасної шкільної літературної освіти. Для цього процесу важливий синтез наукових підходів: літературознавчого, психологічного, педагогічного, комунікативного, соціокультурного – та врахування їх у формуванні інтерпретаційної компетенції. Це й засвідчують наукові студії літератури для дітей та юнацтва в часописі «Література. Діти. Час. Вісник Центру дослідження літератури для дітей та юнацтва» (2011-2017 рр.).

Сприйняття й розуміння художнього твору підлітками відбувається через збудження у юних читачів емоцій, переживань, життєвих вражень, але й доповнюється його літературознавчим аналізом, навички здійснювати який формуються в процесі шкільної літературної освіти.

Оскільки у підлітковому віці особистість найбільш інтенсивно розвивається, саме в цей час важливим є створення соціальних умов, у яких би відбувалось формування основоположних новоутворень. Такі умови створюються в середовищі виховання підлітка – у сім'ї, у школі, у товаристві однолітків. М. Савчин, Л. Василенко зазначають, що «враховуючи різні теорії, можна стверджувати, що особливості проявів і перебігу підліткового періоду залежать від конкретних соціальних обставин життя і розвитку підлітка, його соціальної позиції у світі дорослих. Вирішальна роль у його психічному розвитку належить передусім системі соціальних відносин (відносин із навколишнім світом), моральній та духовній атмосфері» [4, с. 198]. Більшість часу у роки навчання підлітки проводять у школі, тому саме тут можливо створити моральну й психологічну атмосферу для розвитку особис-

тості підлітка, а роль уроків української й зарубіжної літератури у цьому процесі найбільш значна, бо недарма літературу здавна називають «людинознавством».

Педагогічними умовами, сприятливими для розвитку читацького потенціалу підлітків є створення комфортного освітнього середовища, застосування сучасних дидактичних технологій, вибір стратегій інтерпретації художніх творів тощо.

Моделювання освітнього середовища, сприятливого для формування у підлітків інтересу до читання, а на його основі – предметної літературної компетентності, можливе за зміни підходів до літературної освіти, що суголосне з психологічними дослідженнями Н. Токаревої: «Комунікативне моделювання особистісних конструктів підлітків має відбуватися в умовах діалогічного партнерства педагога та учнів, що є адекватним індивідуально-віковим можливостям суб'єктів учіння та враховує досвід конструктивної міжсуб'єктної комунікації. Діалогічний вектор педагогічного спілкування створює передумови для надання необхідної психологічної підтримки суб'єктам освітнього процесу, сприяє гармонізації суб'єктивних вимірів реальності на основі партнерських стосунків (і зокрема – визнання принципової рівності особистісних (а не статусних) позицій педагога і учня)» [6, с. 265]. Комфортне для підлітків освітнє середовище можна створити в умовах сучасного уроку літератури, поєднуючи особистісно орієнтований, ігровий, діяльнісний підходи.

Особистісно орієнтований підхід в освіті започаткований відомим ученим С. Рубінштейном. Він є пріоритетним у теоретичних дослідженнях про виховання й розвиток особистості підлітка й широко використовується вчителями-практиками. У 2009 році Інститутом педагогіки НАПН України (з ініціативи А. Фасолі) започатковане проведення щорічного Всеукраїнського фестивалю педагогічних ідей «Мій особистісно зорієнтований урок», на якому відбувається обмін науковими концепціями й практичними рекомендаціями з реалізації особистісно орієнтованого підходу під час викладання гуманітарних предметів.

Ігровий підхід передбачає використання дидактичних ігор у процесі сприйняття й інтерпретації художніх творів. У іграх, зокрема й дидактичних, більше значення надається самому процесу проведення, ніж результатів. Крім того, вони сприяють розслабленню, ненапруженості у сприйнятті матеріалу, одночасно підлітки отримують задоволення від самого процесу гри й отримують пізнавальну інформацію, яка регламентується шкільною програмою з української літератури. Використання дидактичних ігор на уроках української літератури вимагає ретельної підготовки вчителя, розробки чітких інструкцій для учнів. Не доречно проводити ігри на кожному уроці літератури, бо із родзинки, цікавинки у викладанні вчителя вони можуть перетворитись на звичайну навчальну рутину й втрачати своє значення та викличуть спротив учнів. Краще використовувати літературні ігри на уроках узагальнення й систематизації знань, а також позакласного читання. Це дасть можливість учителю відійти від жорстких рамок програми й проектувати гру, залучити значно ширший матеріал. Н. Токарева вважає найбільш ефективними для розвитку особистості у

підлітковому віці рольові ігри як різновид дидактичних: «Прагнення підлітків до моделювання елементів соціальних взаємовідносин відображається у рольових конструкціях діяльності формальних і неформальних підліткових об'єднань. У даному контексті не викликає сумнівів ефективність долучення до технології психолого-педагогічного супроводу суб'єктогенезу підлітків рольових ігор» [6, с. 253]. Використання підлітками рольових ігор у процесі інтерпретації художнього твору сприяє зближенню й порівнянню власних життєвих орієнтирів з поведінковими стереотипами літературних героїв, розвиває емоційний інтелект шляхом повторного переживання й контролю емоцій, які виникають під впливом змальованих в художньому творі життєвих ситуацій, суголосних з тими, які переживає підліток в реальному житті.

Використання діяльнісного підходу в освіті, розробленого ще на початку ХХ ст. американськими вченими Д. Дьюї, В. Кіппатриком, Е. Колінгсом як «метод проектів» та популярного в радянських школах 60-70-х років цього ж століття, актуалізоване із впровадженням у початкових класах концепції «Нової української школи». Цей методологічний підхід може бути основоположним і в літературній освіті підлітків, якщо спрямувати його на розвиток основних соціально-психологічних та моральних особливостей особистості в цьому віці: почуття дорослості, прагнення до самостійності, незалежності від дорослих; прагнення не лише більше знати, а й більше вміти, формування самосвідомості, Я-концепції [4, с. 194]. Реалізація діяльнісного підходу в літературній освіті підлітків відбувається, коли відбувається поступове ускладнення різних видів навчальної діяльності, пов'язаних з читанням та інтерпретацією художнього твору, а перевага надається творчій самостійності юних читачів у роботі над художнім твором.

Упровадження розглянутих підходів відбувається за умови використання нових технологій навчання: інтерактивних, комунікативних та літературно-творчих, які стають основою для моделювання уроків української та зарубіжної літератури.

Інтерактивні технології широко застосовуються в освітній практиці середньої та вищої школи України з початку ХХІ ст. Їм надається перевага тоді, коли за відносно короткий відрізок часу треба подати важливу й велику за обсягом інформацію. Напрацьовані й окремі інтерактивні вправи для роботи з текстом художнього твору, які можна використовувати для групової роботи у 5-6 і в 7-9 класах («Діалог», «Синтез думок», «Спільний проект», «Пошук інформації», «Коло ідей» тощо).

Комунікативні технології спрямовані на розвиток навичок спілкування у процесі літературного читання. До них належать завдання на розвиток критичного мислення й уміння висловлюватися усно та письмово з приводу прочитаної книги (закриті-відкриті запитання, аналіз-синтез-оцінка проблем, порушених у художньому творі, робота з особливостями художньої розповіді, дискусія і дебати тощо).

Літературно-творчі методики в літературній освіті підлітків використовуються для розвитку творчих здібностей учнів, знайомлять із особливостями пись-

менницької майстерності й дають змогу спробувати себе в ролі автора художнього твору (сторітеллінг, літературне кафе, створення тексту за поданим початком, стилістичний експеримент та ін.).

Для розкриття естетичного потенціалу художніх творів сучасної літератури для підлітків актуальною є розробка стратегій їх інтерпретації й аналізу.

Зважаючи на те, що основним завданням інтерпретації художнього твору є його розуміння й співтворчість із автором, визнаємо найбільш доцільною для літературної освіти підлітків мультидисциплінарну стратегію, у рамках якої виокремлюємо два напрямки: власне літературознавчий (теоретичний) й індивідуальну читацьку інтерпретацію (практичний), мета якої – розуміння й сприйняття читачем інтенцій художнього твору.

Літературознавча (філологічна, теоретична) інтерпретація творів сучасної української літератури для підлітків – актуальний і перспективний напрямок досліджень, який потребує практичної реалізації в соціумі та, зокрема, у шкільній літературній освіті.

Індивідуальна читацька інтерпретація сучасних творів для дітей відбувається і в процесі самостійного читання, але найбільше на уроках української і зарубіжної літератури в школі.

Уміння інтерпретувати, тобто розуміти інтенції художнього твору, в індивіда формуються протягом усього життя, але його основи закладаються в підлітковому шкільному віці. Тому формування умінь інтерпретувати художні твори – основна мета сучасної

шкільної літературної освіти. Для цього процесу важливий синтез наукових підходів: літературознавчого, психологічного, педагогічного, комунікативного, соціокультурного – та врахування їх у формуванні інтерпретаційної компетенції.

Сприйняття й розуміння художнього твору відбувається через збудження у юних читачів емоцій, переживань, життєвих вражень, але й доповнюється його літературознавчим аналізом, навички здійснювати який формуються в процесі шкільної літературної освіти і є одним із її основних завдань.

Отже, оновлення змісту літературної освіти для підлітків в Україні має відбуватись із врахуванням чинників:

- психологічних (сучасні дослідження з вікової психології підлітків, механізми сприймання ними художніх творів, опора в організації читацької діяльності особистісних новоутворень цього періоду життя);
- педагогічних (створення комфортного освітнього середовища, застосування сучасних дидактичних технологій, вибір стратегій інтерпретації художніх творів).

Перспективним є методико-літературний напрямок у продовженні цього дослідження, який передбачає створення оптимальних моделей уроків оновленої системи літературної освіти підлітків в Україні, в основі якої – читання й інтерпретація кращих зразків сучасної української й зарубіжної літератур.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баран У. С. Дитяча та підліткова література: процеси ідеологічної та естетичної канонізації-деканонізації // Література. Діти. Час. Вісник Центру дослідження літератури для дітей та юнацтва. Вип. VI. Старобільськ, 2016. С. 8-17.
2. Богданець-Білоskalенко Н. І., Качак Т. Б. Сучасна українська література для підлітків: огляд останніх років // Українська мова і література в школах України. 2017. № 4. С. 21-24.
3. Качак Т. Сучасна українська реалістична проза для підлітків: зміна естетичної парадигми // Вісник Львівського університету. Серія філологічна. Львів: Львівський національний університет імені Івана Франка, 2018. Випуск 67. Частина 2. С. 202–211.
4. Савчин М., Василенко Л. Вікова психологія: нав. посіб. Вид. 3-тє, переробл. і допов. Київ: ВЦ «Академія», 2017. 368 с.
5. Токарева Н. М., Шамне А. В., Макаренко Н. М. Сучасний підліток у системі психолого-педагогічного супроводу: монографія. Кривий Ріг, 2014. 312 с.
6. Токарева Н. М. Моделювання особистісних конструктів підлітків у вимірах освітнього простору: монографія. Кривий Ріг, 2015. 446 с.

REFERENCES

1. Baran, U. S. Children's and teenage literature: the processes of ideological and aesthetic canonization-decanonization // Literature. Children. Time. Bulletin of the Center for the Study of Literature for Children and Youth. No. VI. Starobilsk, 2016. pp. 8-17.
2. Bogdanets-Biloskalenko, N. I., Kachak, T. B. Modern Ukrainian Literature for Teens: A Review of Recent Years // Ukrainian language and literature in Ukrainian schools. 2017. № 4. P. 21-24.
3. Kachak, T. Modern Ukrainian Realistic Prose for Teens: Changing the Aesthetic Paradigm // Bulletin of the University of Lviv. The philological series. Lviv: Ivan Franko National University of Lviv, 2018. Issue 67. Part 2. P. 202–211.
4. Savchyn M., Vasylenko L. Age psychology: a textbook. Kyiv: Academy Publishing Center, 2017. 368 p.
5. Tokareva, N. M., Shamne, A.V., Makarenko, N.M. The modern teenager in the system of psychological and pedagogical support: a monograph. Kryvy Rig, 2014. 312 p.
6. Tokareva, N. M. Modeling of personal constructs of teens in dimensions of educational space: monograph. Kryvy Rig, 2015. 446 p.

Literary education of teens in Ukraine: psychological and pedagogical bases

O. A. Slyzhuk

Abstract. The article deals with the psychological and pedagogical bases of teenage literary education and describes approaches to their implementation in secondary schools in Ukraine. It's determined that adolescence is the most productive for the development of cognitive and emotional neoplasms of the personality, which should be relied upon in the selection of artistic texts for reading and interpretation of teens. The expediency of updating the content of literary education by acquaintance with the best texts of modern Ukrainian literature is substantiated.

Keywords: *psychological neoplasms, pedagogical approaches, literature for teens, literary education, literary canon.*

Фактори, що впливають на формування ІКТ-компетентності фахівців сфери фізичної культури і спорту в епоху глобалізації

В. П. Вишневецька

Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова, Національний університет фізичного виховання і спорту України, Київ, Україна

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

Paper received 27.10.19; Accepted for publication 10.11.19.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2019-208VII85-12>

Анотація. У статті описані методичні особливості навчального процесу студентів сфери фізичної культури і спорту. Було показано актуальність та доцільність використання інформаційно-комунікаційних та хмарних технологій. Доведено необхідність та можливість використання хмарних технологій. Проаналізовано необхідність використання різних засобів навчання для підвищення рівня інформатичної компетентності студентів, підвищення рівня самостійної роботи студентів. Таке поєднання методичних та психологічних знань сприяє покращенню результатів навчання студентів сфери фізичної культури і спорту.

Ключові слова: навчання, хмарні технології, інформаційні технології, компетентність, конкурентоспроможність.

Вступ. Процес всесвітньої економічної політики, культурної інтеграції та уніфікації спричинює бурхливі зміни в економіці, політиці, культурі. Явище глобалізації впливає на постійні зміни у виробництві, технологіях та даних.

Обсяг інформаційних матеріалів, що постійно збільшуються, спонукає до пошуку ефективних шляхів підвищення якості освітніх послуг, модернізації змісту освіти. Суспільству необхідні такі фахівці, які легко орієнтуються в бурхливому інформаційному потоці, здатні швидко знаходити, критично аналізувати та добирати необхідні дані, технічне та програмне забезпечення для ефективного рішення життєвих та професійних задач.

Короткий огляд публікацій з теми. Аналіз наукової літератури свідчить про неодноразові спроби міжнародних організацій у системі освіти (ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, ПРООН, Організація Європейського Співробітництва та розвитку. Міжнародний департамент стандартів) перебудувати систему вищої освіти з метою підготовки конкурентоспроможного фахівця в умовах змін науки і техніки. Було прийняте рішення впровадити в систему освіти компетентнісний підхід, що спрямовує освітній процес на формування ключових та предметних компетентностей майбутнього фахівця.

Радою Європи були затверджені п'ять ключових компетентностей, що мають бути засвоєні молодими європейцями. Дві з них стосуються вміння вчитися: компетентності, пов'язані із інформатизацією суспільства та «здатність вчитися протягом життя як основа неперервного навчання в контексті особистого професійного і соціального життя». [8]

Проблемами впровадження компетентнісного підходу в систему освіти України займалися такі вчені як: М.І. Жалдак, Ю.С. Рамський, Н.В. Морзе, Т.В. Підгорна, Ю.В. Триус, С.О. Семеріков, О.М. Спирін, В.Ю. Биков, С.А. Раков, О.М. Гончарова, Т.П. Кобильник, Ю.М. Лебеденко, В. Лазовецька, О.В. Овчарук, О.І. Пометун, Л.С. Петухова, С.М. Смирнова-Трибульська, О.Б. Щолок, А.Н. Дахін, І.А. Зимня, А.К. Макова, І.Д. Фрумін, А.В. Хуторський. [2]

У законі України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII термін «компетентність» тра-

ктується 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

Серед ключових компетентностей, яких має набути майбутній фахівець під час навчання у вищому навчальному закладі обов'язковою для всіх є інформаційно-комунікаційна (ІК) компетентність. ІК-компетентність – це здатність, уміння, ставлення фахівця для самостійного використання ІКТ в інформаційному просторі. [3]

Українські вчені (М.І. Жалдак, Ю.С. Рамський, Н.В. Морзе, Т.В. Підгорна та ін.) серед інформаційно-комунікаційних компетентностей виокремлюють інформатичні компетентності, що базуються на знаннях про інформаційні технології, уміннях здійснювати пошук даних, технічного та програмного забезпечення, їх застосування для розв'язання прикладних задач. [3]

Мета: проаналізувати фактори, що впливають на якість навчання студентів, описати методичні особливості використання деяких засобів навчання з метою підвищення рівня сформованості самостійної діяльності та інформатичної компетентності студентів.

Матеріали та методи: теоретичний аналіз та узагальнення навчально-методичної літератури, опитування.

Результати та їх обговорення. Аналіз літературних джерел доводить, що використання засобів ІКТ у навчанні сприяє підвищенню ефективності навчання за рахунок збільшення частки самостійної навчальної діяльності й активізації студента «формуванню особистості того, кого навчають, через розвиток його здатності до освіти, самонавчання, самовиховання, самоактуалізації, самореалізації» [9].

Однак, ефективність навчання залежить не лише від викладача, його досвіду, світосприйняття, інтересів, фізичного та психічного стану в момент подання навчального матеріалу. На цей процес впливає велика кількість факторів, серед яких є рівень мотивації, інтересів, рівень підготовленості студента, рівень його емоційного розвитку, естетичного смаку, властивого саме йому типу сприймання, фізичного та

психологічного стану в момент сприйняття, умов, за яких відбувається цей процес. Ефективність процесу навчання залежить від попереднього досвіду студента. Чим більше він є обізнаний з навчальним матеріалом, тим повнішим, точнішим і змістовнішим є його сприймання та розуміння. Залежність сприймання від попереднього досвіду, власних уподобань є важливою закономірністю, на яку треба зважати в організації навчальної діяльності.

На результат навчання також впливає сформований рівень інформаційної культури як викладача, так і студента; рівень сформованості знань, умінь, навичок роботи з технічними засобами (персональні комп'ютери, гаджети тощо) та програмним забезпеченням (хмаро орієнтованим та встановленим на пристрої користувача); "відірваність" матеріалу, що вивчається, від реального життя; рівень самооцінки; рівень сформованості інтересу до навчальної діяльності; сформована мотивація до навчання (внутрішня або зовнішня; вона спрямована до перемоги чи на уникнення покарання); наявність позитивного (негативного) досвіду в минулому щодо навчальної діяльності взагалі та до конкретної дисципліни зокрема; сформований рівень рефлексії; сформований рівень вміння та навичок критично мислити (готовність планувати свою діяльність, виправляти власні помилки, гнучкість мислення, вміння знаходити компромісні рішення) тощо. З метою забезпечення ґрунтовного засвоєння навчального матеріалу у педагогічній практиці викладачу важливо враховувати досвід та знання студента, спрямованість його інтересів, наявність чи відсутність установок на сприймання тощо.

Використання ТЗН (технічних засобів навчання) під час навчання дозволяє збільшити обсяг матеріалу, який необхідно запам'ятати, приблизно на 35% і підвищити ефективність занять на 20%. [9]

Доцільність використання ТЗН (технічних засобів навчання) зумовлено об'єктивними законами фізіології вищої нервової діяльності і заснованих на них психології особистого сприйняття. В умовах стрімкого зростання інформаційних потоків і збільшення дефіциту навчального часу, використання аудіовізуальних засобів дозволяє за один і той же термін часу подати і засвоїти значно більший обсяг навчального матеріалу. При цьому якість інформації, що свідомо та не свідомо засвоюється студентами, підвищується за рахунок її наочності, подання у вигляді графіків, схем, слайдів, головних структурних елементів процесів і явищ [6].

Дослідження, проведені Національним тренінговим центром США (штат Меріленд) у 1980-х роках, показують, що інтерактивне навчання дозволяє різко збільшити відсоток засвоєння матеріалу, оскільки впливає не лише на свідомість студента, а й на його почуття та волю [5]. Результати цих досліджень були відображені у схемі, що отримала назву «Піраміда навчання». Відповідно до схеми в результаті прослуховування лекції, студент засвоїв до 5% навчального матеріалу. Якщо при цьому він буде записувати матеріал у зошит, його рівень сприйняття навчального матеріалу може підвищитися ще на 10%. Використання відео та аудіо може додатково підвищити рівень сприйняття навчального матеріалу ще на 20%. Демонстрація дозволить сприйняти навчальний матеріал на

30%. Робота в дискусійних групах дозволяє усвідомлювати навчальний матеріал до 50%. Виконуючи практичні дії, беручи участь у дискусії, у доповіді у студентів з'являється можливість засвоїти до 75% матеріалу. До 90% засвоєння навчального матеріалу відбувається під час моделювання реальної діяльності, виступів, інсценувань, під час навчання інших. На основі аналізу піраміди можна зробити висновок, що чим більша ступінь участі в процесі пізнання тих, хто навчається, тим ефективніше відбуватиметься процес навчання. [1]

Сучасний фахівець не має боятися працювати з різним технічним та програмним забезпеченням. Для цього відповідні знання, вміння, навички мають бути сформовані на достатньому рівні ще під час навчання у ВНЗ.

Однак, навчальним закладам фінансово важко постійно оновлювати технічне і програмне забезпечення у відповідності до змін, що відбуваються у сучасному світі.

Згідно з документом IEEE, що був опублікований в 2008 році, «хмарні обчислення» – це парадигма, в рамках якої дані зберігаються на серверах в мережі Інтернет і тимчасово кешуються на пристрої клієнта. [4]

Використання хмарних технологій дозволяє освітнім закладам працювати, навіть, зі старою технікою. Все актуальнішими стають завдання використання «хмарних обчислень» та їх потенціалу в організації навчального процесу. Можна не витратити значні кошти на купівлю потужної техніки, програмного забезпечення, на обслуговування фахівцями щодо установки та підтримки неперервної якісної роботи хмарного програмного забезпечення. У студентів з'являється можливість ознайомлюватися з навчальним матеріалом, знаходячись будь-де. Особливо це необхідно спортсменам, яким доводиться щодня тренуватися. Доступ до одних і тих даних може реалізуватися з допомогою різних пристроїв (ПК, ноутбук, планшети, мобільні телефони тощо), за умови доступу до мережі Інтернет. Характерною особливістю хмарного програмного забезпечення є те, що з багатьма документами може працювати кілька користувачів, які знаходяться територіально віддалено один від одного, навіть, знаходячись в інших країнах. На якість роботи це не впливає – головне, щоб був доступ до якісного Інтернету.

Суть концепції «хмарних обчислень» полягає в наданні кінцевим користувачам віддаленого динамічного доступу до послуг, обчислювальних ресурсів і додатків (включаючи операційні системи та інфраструктуру) за допомогою мережі Інтернет. [4]

Українським користувачам багато безкоштовних послуг щодо використання можливостей хмарного програмного забезпечення надають компанії Google та Microsoft. У користувачів є можливість безкоштовно створювати електронні скриньки та на безкоштовних умовах використовувати можливості електронної пошти. Створивши акаунт, у користувача з'являється доступ до великої кількості безкоштовних програм, що не потребують встановлення на пристрої користувача. Єдине, що необхідно, це доступ до мережі Інтернет, є можливість доступу до даних з різних при-

строїв, доступу до спільного об'єкта (теки, документа тощо) та спільної одночасної роботи з ним (перегляд, коментування, редагування).

Розміщення даних курсу в мережі, до якого має доступ студент, надає йому право поглибити рівень своїх знань, підвищує рівень сформованості вмінь самостійної діяльності та самоосвіти.

Використання хмарних технологій у навчанні допомагає індивідуалізувати процес навчання – у студента з'являється можливість вчитися у своєму темпі, у той час, коли йому зручно, що за традиційних форм навчання було б досить проблематично організувати.

З метою підвищення рівня сформованості інформатичних компетентностей у Національному університеті фізичного виховання і спорту України під час вивчення дисциплін, пов'язаних з ІКТ студентам пропонується працювати з програмним забезпеченням різних версій пакету MS Office та схожим «хмарним» програмним забезпеченням, а саме з документами Google диску, Onedrive, з хмарними сервісами, за допомогою яких можна виконувати статистичні обчислення онлайн, конвертувати документи з одним розширенням в документи з іншим розширенням. [5]

Під час навчання у студентів формуються знання та вміння різними способами (за допомогою мережі Інтернет, підручників, посібників, довідників, за допомогою комунікації з фахівцями або більш досвідченими людьми в цій сфері) знаходити відповіді на запитання, що виникли під час виконання завдань до лабораторних робіт з цієї дисципліни. Далі студент вчиться застосовувати ці вміння для знаходження відповідей на запитання під час вивчення інших дисциплін. Поступово ці вміння стають навичками і починають застосовуватися для вирішення життєвих питань, що не пов'язані з навчанням. Таким чином, майбутньому фахівцю буде легше вчитися продовжити життя у світі технологічних та технічних змін.

Результат навчання залежить від рівня самостійної активності суб'єкта навчання у процесі пізнавальної діяльності, від їх рівня мотивації. Для забезпечення відповідності вимог суспільства до якості випускників ВНЗ освітній системі необхідно створити такі умови, щоб у майбутнього фахівця ще під час навчання найповніше сформувався досвід самостійної діяльності та пізнавальної активності. Саме тому в процесі вивчення дисциплін ми використовуємо методику випереджаючого навчання, відповідно якої, з метою економії часу на заняттях, формування вмінь самостійної роботи, студенти знайомляться з теоретичним матеріалом до заняття вдома. Під час заняття у студента є можливість отримати відповідь у викладача на не зрозумілі питання. Своєчасна систематична відповідь на запитання, що виникли в процесі самостійної діяльності студента, підвищує його впевненість у собі, віру у власні можливості, здатності до навчання, мотивує до подальшої навчальної діяльності. За цих

умов відбувається значна економія часу, викладач може приділити більше уваги на пояснення не зрозумілого навчального матеріалу, а в студента формується вміння самостійної навчальної діяльності.

Для формування вмінь та навичок самостійної діяльності студентів ми використовуємо такі методи інтерактивного навчання: ділові ігри, дискусії, кейс-метод, метод проєктів, аналіз професійних ситуацій, дослідницькі, проблемні, пошукові методи.

Для підвищення рівня самоаналізу студентам пропонується систематично після виконання завдань кожної лабораторної роботи давати відповідь на запитання: «Що я нового дізнався, виконуючи завдання лабораторної роботи?», «З якими новими термінами познайомився?», «Що було складним під час виконання завдань цієї лабораторної роботи? Чому?», «Над чим мені слід ще попрацювати, щоб у майбутньому не виникало схожих складнощів?», «Яке програмне забезпечення схоже на те, з яким Ви працювали під час виконання завдань цієї лабораторної роботи?», «Чим воно схоже (за інтерфейсом, за функціональними можливостями, за призначенням, за способом доступу до нього користувачів тощо) на ті, з якими Ви працювали раніше?» Також студентам пропонується проаналізувати та оцінити рівень власних зусиль та старанності за 10-бальною шкалою.

Цей перелік запитань студентам пропонується заповнювати після виконання завдань кожної лабораторної роботи. Для зручності, у студента є можливість заповнювати в електронному вигляді документ, що знаходиться у хмарі.

Для систематизації та узагальнення знань студентам пропонується завдання типу: «Заповнити схему назвами пошукових систем»; «Заповнити таблицю операторами для ефективнішого пошуку в мережі Інтернет»; «Заповнити схему типами об'єктів, що можна завантажувати до сервісу»; «Заповнити схему типами об'єктів, що можна редагувати у сервісі?»; «Порівняти функціональні можливості кількох програм та заповнити схему»; «Описати покроково процес видалення об'єкта з сервісу»; «Проаналізувати програмне забезпечення і заповнити схему щодо конкретних функціональних можливостей програми» та ін.

Висновки. Глобальні зміни, що відбуваються в сучасному світі, вимагають від фахівця постійно підвищувати свій рівень професійних знань, вмінь та навичок, шукати нові підходи до вирішення стандартних та нестандартних професійних задач, адаптуватися в інноваціях науки та техніки. Знання психології та методики організації навчання, вдале поєднання різних технологій та засобів в процесі навчання підвищують рівні сформованості самостійної діяльності та інформатичної компетентності студента, що є дуже необхідним для подальшої його конкурентоспроможності на ринку праці.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вишневецька В.П. Про доцільність використання комп'ютерно орієнтованих засобів навчання на прикладі інтерактивної дошки / В.П. Вишневецька // «Сучасні біомеханічні технології у фізичному вихованні і спорті»: матеріали IV Всеукраїнської електронної конференції. – Київ, 2016 р. – С. 114 – 116.
2. Вишневецька В.П. Зміст та структура понять «компетентність» та «компетентність». Види та структура компетентностей // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання: 36. Наук. Праць / Ред. Рада. К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2015. №17 (24). С. 32 – 35.

3. Вишневецька В. Фактори, що впливають на формування інформатичних компетентностей майбутніх фахівців сфери фізичної культури і спорту / Вишневецька В., Юхно Ю. // Матеріали II Всеукраїнської електронної конференції з міжнародною участю «Інноваційні та інформаційні технології у фізичній культурі, спорті, фізичній терапії та ерготерапії», 18 квітня 2019 р. – К.: НУФВСУ, 2019. – С. 219 – 221.
4. Вишневецька В.П. Щодо формування інформатичних компетентностей майбутніх фахівців сфери фізичної культури і спорту / В.П. Вишневецька // «Вітчизняна наука на зламі епох: проблеми та перспективи розвитку»: матеріали XXII Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції. – Переяслав-Хмельницький, –2016 р. – С. 138 – 140.
5. Вишневецька, В. П. Формування і розвиток інформатичних компетентностей студентів фізкультурного профілю / В. П. Вишневецька // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 2 – Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання: зб. наук. праць. – Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. – Вип. 18 (25). – С. 103 – 109.
6. Гладуш В.А. Педагогіка вищої школи: теорія, практика, історія: навч. посіб. / В.А. Гладуш, Г.І. Лисенко. – Донецьк: Акцент ПП, 2014. – 416 с.
7. Дяченко Л. Б. Інтерактивні методи навчання як засіб розкриття творчого потенціалу студентів на заняттях з хімії / Л. Б. Дяченко // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти: зб. наук. пр. / ред. Л. Л. Товажнянський, О. Г. Романовський. – Харків: НТУ "ХПІ", 2014. – Вип. 38 – 39 (42 – 43). – С. 115 – 121.
8. Морзе Н.В. Компетентнісні завдання як засіб формування інформатичної компетентності в умовах неперервної освіти. / Н.В. Морзе, О.Г. Кузьмінська, В.П. Вембер, О.В. Барна. – Інформаційні технології в освіті: Збірник наукових праць (4). с. 48 – 62.
9. Сухомлинська О.В. Українська педагогіка в персоналіях: [навч. посіб. у 2 кн.: / за ред. О.В.Сухомлинської]. – Кн. 2. XX століття. – К.: «Либідь», 2005. – 552 с.

REFERENCES

1. Vyshnevetska V.P. About the advisability of using computer-based interactive whiteboard training / V.P. Vyshnevetska // Modern Biomechanical Technologies in Physical Education and Sport": Proceedings of the IV All-Ukrainian Electronic Conference. – Kyiv, 2016. – P. 114 – 116.
2. Vyshnevetska V.P. The content and structure of the terms "competence" and "competence". Types and structure of competences / V.P. Vyshnevetska // Scientific journal of NPU Drahomanova. Series: Computer-Centered Learning Systems: collection of scientific works / Editorial Council/ K.: NPU Drahomanova, 2015. №17 (24). P. 32–35.
3. Vyshnevetska V.P. Factors influencing the formation of information skills of future specialists in the field of physical culture and sports / V.P. Vyshnevetska, Y.O. Yukhno // The materials of the Second All-Ukrainian Electronic Conference with international participation «Innovative and information technologies in physical culture, sport, physical therapy and ergotherapy», 18 th of april 2019. – K.: NUPCS, 2019. – P. – 219 – 221.
4. Vyshnevetska V.P. Concerning formation of informative competences of future specialists of the field of physical culture and sports / V.P. Vyshnevetska // "National science at the turn of the epoch: problems and prospects of development": the materials of the XXII All-Ukrainian scientific and practical internet conference. – Pereiaslav-Khmelnytskyi, – 2016. – P. 138 – 140.
5. Vyshnevetska V.P. Formation and development of information competences of students of physical culture profile / V.P. Vyshnevetska // Scientific journal of NPU Drahomanova. Series: Computer-Centered Learning Systems: collection of scientific works / Editorial Council/ K.: NPU Drahomanova, 2016. № 18 (25). P. 103–109.
6. Hladush V.A. Higher Education Pedagogy: theory, practice, history: educ. tool. / V.A. Hladush, G.I. Lysenko. – Donetsk: Aktsent PP, 2014. – 416 p.
7. Diachenko L. B. Interactive teaching methods as a means of discovering students' creative potential in chemistry classes / L. B. Diachenko // Problems and prospects of formation of national humanitarian-technical elite: collection of scientific works / editorial by L. L. Tovazhnianskyi, O. H. Romanovskyi. – Kharkiv: NTU "KhPI", 2014. – Edition 38 – 39 (42 – 43). – P. 115 – 121.
8. Morse N.V. Competence tasks as a means of informational competence formation in conditions of continuing education. / N.V. Morze, O.H. Kuzminska, V.P. Vember, O.V. Barna. – Information Technology in Education: Collection of Scientific Papers (4). P. 48 – 62.
9. Sukhomlynska O.V. Ukrainian pedagogy in personalities: [tool. in 2 books: / edited O.V. Sukhomlynsky]. – Book. 2. The twentieth century. – K.: «Lybid», 2005. – 552 p.

Factors influencing the formation of the ICT competence of specialists in the field of physical culture and sports in the age of globalization

V. P. Vyshnevetska

Abstract. The article described methodological features of the learning process the students in the field of physical culture and sports. It was shown actuality and advisability of using information and communication technologies, cloud technologies. It also proved the necessity and the possibility of using cloud technologies. Analyzed the necessity of using the different learning tools to enhance the level informatic competence of students, to enhance the level of student's independent work. This combination of methodic and psychological knowledges are enhance the results of learning the students of direction of physical culture and sports.

Keywords: Learning, cloud technologies, information technologies, competence, competitiveness.

PSYCHOLOGY

Програма розвитку нарративної компетентності особистості

К. В. Гуцол

Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, Київ, Україна
Corresponding author. E-mail: kvgutsol@gmail.com

Paper received 13.10.19; Accepted for publication 26.10.19.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2019-208VII85-13>

Анотація. У статті висвітлені можливості психологічного супроводу розвитку нарративної компетентності, зокрема наведено програму тренінгу нарративної компетентності особистості в контексті розвитку її здатності до самопроектування. Мета запропонованого тренінгу полягає в засвоєнні учасниками тренінгової групи системи понять і уявлень щодо нарративної компетентності як складової комунікативної компетентності особистості, набутті нарративних умінь та навичок, досвіду пошуку ефективних шляхів розв'язання певних власних особистих проблем у діалозі, опануванні дискурсивних технологій самопроектування.

Ключові слова: самопроектування, нарративна компетентність, рівні сформованості нарративної компетентності, критерії сформованості нарративної компетентності, тренінг нарративної компетентності.

Вступ. Лінгвістичний поворот, що відбувся всередині ХХ ст., призвів до переосмислення таких концептів, як «мова», «текст», «дискурс», «нарратив» та розширення сфери їхнього застосування. У межах психолого-герменевтичного підходу, що становить методологію нашого дослідження, саме ці концепти розглядаються як універсальні носії, виразники і транслятори процесу розвитку особистості, її самопроектування, конструювання особистісного досвіду. У цих парадигмальних координатах особистість розглядається в контексті її здатності до самоосмислення та осмислення навколишнього світу через засвоєння ключових культурних дискурсів, інтерпретації та трансформації власного життєвого досвіду шляхом нарративізації.

Отже, однією з детермінант, що уможлиблює продуктивність процесу самопроектування, є нарративна компетентність особистості, яка передбачає сформованість у суб'єкта здатності конструювати власні нарративи з урахуванням іншої соціальності адресата та виявляти і інтерпретувати нарративні висловлення адресанта.

Короткий огляд публікацій з теми. Концептуальні основи дослідження нарративної компетентності становлять положення нарративної психології (Дж. Бауер [4], Дж. Бедлей [3], Й. Брокмейер [5], Т. Габермас [6], Ф.Л. Геммак [7], Д.П. МакАдамс [4], К.С. МакЛін [8], Дж.Л. Пелс [9], Т.Р. Сарбін [10]). Під нарративною компетентністю особистості ми розуміємо сформованість у неї здатності виокремлювати та інтерпретувати нарративні висловлення Іншого, тобто, виявляти нарративи в соціокультурних текстах (за текстом бачити нарратив) та вибудовувати на цій основі власні нарративні конструкти. Проблема визначення можливостей психологічного супроводу розвитку нарративної компетентності на сьогодні залишається малоопрацьованою в психологічній науці.

Мета та методи дослідження – розробити програму тренінгу як системи комплексних розвивальних впливів полягає в підвищенні рівня сформованості нарративної компетентності особистості в цілому: засвоєнні учасниками тренінгової групи системи по-

нять і уявлень щодо нарративної компетентності як складової комунікативної компетентності особистості, набутті нарративних умінь та навичок, досвіду пошуку ефективних шляхів розв'язання певних власних особистих проблем в діалозі, опануванні дискурсивних технологій самопроектування.

Результати та їх обговорення. Програму тренінгу розроблено відповідно до запропонованої нами моделі нарративної компетентності, що передбачає три рівні її сформованості в особистості: перед смисловий, смисловий та метасмисловий.

До критеріальних ознак сформованості нарративної компетентності особистості на передсмисловому (значеннєвому) рівні віднесено такі вміння: виділяти окремі текстові елементи, складові частини тексту нарративу, виокремлювати певні ситуації, що експлікуються в текстових висловленнях, вміння стисло переказувати зміст тексту нарративу, складати розгорнутий його план, ставити запитання за змістом тексту.

Серед критеріальних ознак сформованості нарративної компетентності особистості на смисловому рівні виокремлено такі вміння: визначати в тексті нарративу його тему (предмет, сутність), формулювати основну думку (ідею), виділяти проблему, до розв'язання якої прагне автор, прогнозувати власні припущення щодо подальшого розвитку змісту тексту нарративу, ставити питання до автора (питання-здивування, питання-роздуми, питання-заперечення тощо).

До критеріальних ознак сформованості нарративної компетентності особистості на метасмисловому рівні віднесено такі вміння індивіда: припускати, що саме спонукало автора до створення певного нарративу, та вміння йому відповідати, виходячи з цього припущення, рефлексувати підстави власних інтерпретаційних процесів, прогнозувати ефект (наслідки) від знайомства з певним нарративом, аналізувати труднощі, що виникають при розумінні тексту.

Визначені рівні розвитку нарративної компетентності співвідносяться зі значеннєвим та смисловим рівнями розуміння тексту (за Н.В. Чепелевою [1]) та основними вимірами дискурсивного самопроектування особистості: «плагіатором», «читачем» та «авто-

ром» (за Н.В. Чепелевою та С.Ю. Рудницькою [2]). У контексті розвитку здатності до самопроекування, особистість поступово ускладнює способи текстової об'єктивної власного досвіду: від створення висловлювань, у яких закарбовується ситуативна подія, на рівні «плагіатора», до умінь породжувати твір власного життя, вибудовувати його лейтмотив, який проходить крізь її подієвий ряд як головний автонаратив, що втілює концепцію життєздійснення особистості на рівні «автора» [2].

1. Так, у «плагіатора» наративна компетентність особистості сформована на передсмысловому рівні, адже людина не намагається визначити смислову структуру тексту автонаративу, а обмежується сприйманням лише зовнішньої, поверхневої структури наративного повідомлення. Отже, тексти, які сприймаються та породжуються завдяки значеннєвому типу розуміння, на думку Н.В. Чепелевої, є текстами-графаретами. Сприймаючи чи створюючи власні наративи, людина запозичує чужі смисли, «чуже мовлення», вибірково втілюючи їх у власні висловлення, що відбивають окремі ситуації її життя; «по-своєму» вибирає й компоує ситуативні елементи, об'єктивуючи їх у текстових висловленнях, копіює вже відомі «готові» фабули та сюжети [2].

2. На рівні «читача» особистість уже здатна продуктивно наративізувати життєвий досвід. У контексті психолого-герменевтичного підходу наративізація розглядається як технологія, що забезпечує перетворення зовнішніх подій людини на її особистісний досвід. На думку Н.В. Чепелевої, наративні структури постають інтерпретаційними рамками, котрі людина накладає на реальність, осмислюючи її [1]. Отже, на рівні «читача» тип розуміння текстової інформації можна схарактеризувати як смисловий. Основним способом розуміння постає інтерпретація як відкриття в повідомленні смислу, відсутнього у вихідному тексті [2].

3. Н.В. Чепелева та С.Ю. Рудницька зазначають, що для переходу на факультативний рівень «автора» особистість має опанувати технологією *смислового діалогу*, у процесі якого відбувається створення автонаративів. На рівні «автора», завдяки певній ціннісно-смислової «логіці» інтеграції автонаративів у єдине смислове ціле, народжується життєвий *твір* особистості, остовом якого, а також засобом навігації особистості в межах якого виступає *лейтмотив* [2].

Запропонований тренінг наративної компетентності особистості містить два окремих модуля завдань для індивідів, що мають передсмысловий та смисловий рівні її сформованості. Програмою передбачається як проходження одного з модулів для індивідів з відповідним рівнем наративної компетентності, так і двох модулів послідовно. Структурно програма кожного з них складається з вступної, основної та заключної (підсумкової) частин. Для модулів визначено цілі, завдання та основні методи, спрямовані на їхнє розв'язання, часовий регламент занять. Організаційно процедура проведення тренінгу передбачає в цілому 20 занять загальною тривалістю 60 годин, по 30 годин на кожний модуль. Заняття проводяться щотижнево,

тривалість кожного заняття 3 години. Необхідне обладнання для проведення тренінгових занять: простора кімната зі столом, стільцями, аркуші паперу, різнокольорові олівці, ластик, кулькові ручки.

На першому занятті – у вступній частині – ведучий формулює мету і завдання тренінгу, сприяє визначенню учасниками групи власних цілей та очікувань щодо результатів проходження тренінгових занять. Ведучий повідомляє учасникам основні принципи проведення тренінгу та разом приймають основні правила роботи групи.

Основна частина кожного модулю містить 8 занять, кожне з яких складається з 5 частин.

1. Процедура привітання, мета якого встановити якісний контакт між учасниками тренінгової групи, сприяти створенню атмосфери групової довіри та взаємоприйняття.

2. Розминка, мета якої:

– актуалізувати мотиваційну складову учасників групи, налаштувати їх на ефективну групову взаємодію, продуктивну регуляцію їхнього емоційного стану;

– актуалізувати зміст та результати виконання завдань попередніх занять.

Конкретні вправи для розминки підбираються ведучим тренінгу з урахуванням актуальної ситуації в групі та певних завдань, розв'язання яких передбачається на занятті.

3. Основна частина кожного заняття становить комплекс завдань, вправ, ігор та інших спеціальних прийомів, спрямованих на розвиток здатності особистості управляти власною наративною активністю, розвиток здатностей, що становлять складові її наративної компетентності, організацію продуктивної діалогічної взаємодії в тренінговій групі.

Так, основна частина занять передбачала розв'язання таких завдань:

– проблематизація змісту поточного заняття;

– «ревізія» актуальних ресурсів учасників групи щодо виконання завдань поточного заняття;

– виконання завдань поточного заняття, опанування особистістю здатностями, необхідними для подальшого розвитку наративної компетентності.

4. Feedback (зворотний зв'язок), що передбачає особистісний відгук, рефлексію, обмін думками, почуттями, переживаннями, як реакція відповіді учасника групи на певні ситуації та події, які відбувалися впродовж поточного заняття та тренінгу в цілому.

5. Процедура прощання сприяє завершенню заняття і зміцненню почуття єдності в групі.

Загальні характеристики завдань першого і другого модулів тренінгу наведено відповідно в таблицях 1 і 2.

Заключна частина (останнє заняття) кожного модуля тренінгу спрямована на підведення підсумків роботи учасників тренінгової групи: інтеграцію отриманого ними досвіду, осмислення набутих результатів, рефлексію щодо реалізації їхніх очікувань, постановку завдань на майбутнє тощо.

Таблиця 1. Загальна характеристика завдань тренінгу наративної компетентності для індивідів з передисловим рівнем її сформованості

№ заняття	Змістовна спрямованість завдань	Дискурсивні технології самопроекування особистості (за Н.В.Чепелевою, С.Ю.Рудницькою)	Складові наративної компетентності, що формуються
2	Завдання на ситуативну вербалізацію досвіду: на розвиток умінь виділяти окремі елементи текстового повідомлення, виокремлювати певні ситуації, що експлікуються у висловлюваннях, стисло переказувати зміст наративу, складати його розгорнутий план та ставити запитання за його змістом	Створення висловлювань	Уміння ситуативно організувати власний досвід
3,4	Завдання на тематичну організацію наративів на прикладі оповідальних текстів художньої літератури та конкретних ситуацій з життя учасників групи: на розвиток умінь визначати в тексті наративу його предмет (сутність), формулювати основну думку (ідею)	Створення «Я-висловлювань», наративізація	Уміння тематично організувати власний досвід
5, 6	Завдання на аналіз конкретних подій, представлених у наративах, виділення проблеми, до розв'язання якої прагне автор; прогнозувати власні припущення щодо подальшого розвитку змісту тексту наративу	Конструювання актуальних, ретроспективних і проспективних автонаративів	Уміння встановлювати причинно-наслідкові та просторово-часові зв'язки між складовими власного наративу та наративу іншого
7, 8, 9	Завдання на організацію продуктивної діалогічної комунікації учасників групи в контексті розвитку вміння ставити питання до автора (питання-здивування, питання-роздуми, питання-заперечення тощо).	Конструювання та реконструювання автонаративів	Уміння організувати продуктивну діалогічну комунікацію в контексті конструювання та реконструювання автонаративів

Таблиця 2. Загальна характеристика завдань тренінгу наративної компетентності для осіб із смисловим рівнем її сформованості

№ заняття	Змістовна спрямованість завдань	Дискурсивні технології самопроекування особистості (за Н.В.Чепелевою, С.Ю.Рудницькою)	Складові наративної компетентності, що формуються
2	Завдання на прогнозування наслідків від знайомства з певними наративами, аналіз труднощів, що виникають при розумінні тексту	Конструювання автонаративів	Уміння прогнозувати ефект від знайомства з певним наративом, аналізувати труднощі, що виникають при розумінні тексту
3, 4, 5	Завдання на рефлексію множинності власних інтерпретаційних процесів та їхніх підстав на прикладі творів художньої літератури та конкретних ситуацій з життя учасників групи	Конструювання корпусу автонаративів	Уміння рефлексувати власні інтерпретаційні процеси та їхні підстави, припускати, що саме спонукало автора до створення певного наративу та вміння йому відповідати, виходячи з цього припущення
6, 7	Завдання на інтеграцію автонаративів у твір, встановлення смислових зв'язків між окремими автонаративами	Конструювання життєвого твору як інтеграція автонаративів особистості	Уміння встановлювати смислові зв'язки між автонаративами
8, 9	Завдання на визначення основних принципів смислотворення власного життєвого твору: рефлексію можливостей «Я» та Іншого в діалогічних відношеннях з Іншими, що приумножуються, формування позиції співавторства з Іншим, реалізацію потенціалу життєвого твору як форми втілення особистісного та життєвого проєктів	Виокремлення лейтмотиву як основної смислової «лінії» життєвого твору особистості	Уміння вибудовувати систему особистісних смислів, що забезпечує смислову регуляцію наративної активності особистості, формування позиції авторства власного життєвого твору особистості

Висновки. Отже, запропонована програма тренінгу наративної компетентності передбачає розширення та ускладнення завдань, поступовий перехід від вправ на виділення окремих текстових елементів та певних ситуацій, що експлікуються в текстових висловленнях, постановки запитань за змістом тексту до завдань на управління особистістю власною наративною активністю: рефлексію підстав власних інтерпретаційних процесів, прогноз ефектів (наслідків) від знайом-

ства з певними наративами, аналіз труднощів, що виникають при розумінні текстів, організацію продуктивної діалогічної комунікації учасників тренінгової групи, що, на нашу думку, сприятиме підвищенню рівня сформованості наративної компетентності особистості. Перспективи подальшого опрацювання проблеми розвитку наративної компетентності особистості ми пов'язуємо саме з доведенням ефективності впливу запропонованого нами тренінгу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Чепелева Н.В. Розуміння – Інтерпретація – Тлумачення. Технології розвитку інтелекту. 2017. Т. 2. Вип. 6(17). URL: http://psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/article/view/301 (дата звернення: 12.02.2019).
2. Чепелева Н.В., Рудницька С.Ю. Психологічна характеристика особистості, здатної до самопроєктування. Педагогіка і психологія. 2018. № 1. С. 71–77.
3. Baddeley, J., & Singer, J.A. (2007). Charting the life story's path: Narrative identity across the life span. In J. Clandinin (Ed.), *Handbook of narrative research methods* (pp. 177–202). Thousand Oaks, CA: Sage.
4. Bauer, J.J., & McAdams, D.P. (2004). Personal growth in adults' stories of life transitions. *Journal of Personality*, 72, 573–602.
5. Brockmeier J., & Carbaugh D. (Eds.). *Narrative and identity. Narrative and identity: studies in autobiography, self, and culture*. Amsterdam: John Benjamins, 2001. P. 39–58.
6. Habermas, T., & de Silveira, C. (2008). The development of global coherence in life narratives across adolescence: Temporal, causal, and thematic aspects. *Developmental Psychology*, 44, 707–721.
7. Hammack, P.L. (2008). Narrative and the cultural psychology of identity. *Personality and Social Psychology Review*, 12, 222–247.
8. McLean, K.C., Pasupathi, M., & Pals, J.L. (2007). Selves creating stories creating selves: A process model of self-development. *Personality and Social Psychology Review*, 11, 262–278.
9. Pals, J. L. (2006). Authoring a second chance in life: Emotion and transformational processing within narrative identity. *Research in Human Development*, 3, 101–120.
10. Sarbin, T. R. (1986). The narrative as a root metaphor for psychology. In T.R. Sarbin (Ed.), *Narrative psychology: The storied nature of human conduct* (pp. 3–21). New York: Praeger.

REFERENCES

1. Chepeleva, N.V. (2017). Rozuminnia – Interpretatsiia – Tlumachennia [Understanding – Interpretation – Explication]. *Tekhnologii rozvytku intelektu – Technologies of Intellect Development*, Vol 2, 6(17) [in Ukrainian].
2. Chepeleva, N.V., & Rudnicka, S.Yu. (2018). Psihologichna harakterystyka osobystosti, zdatnoi do samoproektuvannja [Psychological characteristic of a person capable of self-design]. *Pedahohika i psihohija – Pedagogy and psychology*, 1, 71–77 [in Ukrainian].
3. Baddeley, J., & Singer, J.A. (2007). Charting the life story's path: Narrative identity across the life span. In J. Clandinin (Ed.), *Handbook of narrative research methods* (pp. 177–202). Thousand Oaks, CA: Sage.
4. Bauer, J.J., & McAdams, D.P. (2004). Personal growth in adults' stories of life transitions. *Journal of Personality*, 72, 573–602.
5. Brockmeier J., & Carbaugh D. (Eds.). *Narrative and identity. Narrative and identity: studies in autobiography, self, and culture*. Amsterdam: John Benjamins, 2001. P. 39–58.
6. Habermas, T., & de Silveira, C. (2008). The development of global coherence in life narratives across adolescence: Temporal, causal, and thematic aspects. *Developmental Psychology*, 44, 707–721.
7. Hammack, P.L. (2008). Narrative and the cultural psychology of identity. *Personality and Social Psychology Review*, 12, 222–247.
8. McLean, K.C., Pasupathi, M., & Pals, J.L. (2007). Selves creating stories creating selves: A process model of self-development. *Personality and Social Psychology Review*, 11, 262–278.
9. Pals, J. L. (2006). Authoring a second chance in life: Emotion and transformational processing within narrative identity. *Research in Human Development*, 3, 101–120.
10. Sarbin, T. R. (1986). The narrative as a root metaphor for psychology. In T.R. Sarbin (Ed.), *Narrative psychology: The storied nature of human conduct* (pp. 3–21). New York: Praeger.

Program of development of personality's narrative competence**K. V. Hutsol**

Abstract. The article highlights the possibilities of psychological support of development of narrative competence, in particular, the program of training of personality's narrative competence in context of development of its ability to self-design. The purpose of the proposed training is to learn a system of concepts and ideas about narrative competence as a component of personality's communicative competence, to acquire narrative skills, experience of finding effective ways to solve certain personal problems in a dialogue, to master discourse techniques of self-design by training group participants.

Keywords: *self-design, narrative competence, levels of narrative competence formation, criteria of narrative competence formation, training of narrative competence.*

The research of students' psychology climate at secondary schools

Y. Khomenko

PNPU named after VG Korolenko, Poltava, Ukraine
Corresponding author. E-mail: yevheniia1986@gmail.com

Paper received 20.10.19; Accepted for publication 08.11.19.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2019-208VII85-14>

Abstract. The article presents the theoretical definition of the psychological climate of the student group. The psychological climate is considered as a dynamic entity, which includes both group processes and individual characteristics of students. A great attention is paid to the collective interaction that affects the climate. The empirical study of psychological climate in high school pupils' classes is thoroughly described, methods of mathematical statistics are used for reliability and the interpretation of the results. There are 461 students from the Poltava Gymnasium who study in 5-7th grades. It was found that 27% of students estimate their psychological climate as high, 44% - as the average and 33% - as low. Therefore, the psychological climate in the majority of the studied student groups - at medium and high levels, indicates the favorable conditions for the harmonious and comprehensive development of children.

Keywords: *psychological climate, school climate, student group, adolescent age, interpersonal relations.*

Introduction. The development of a harmonious person has a priority in the educational work of educational institutions. After all, development involves not only physical and physiological changes of the body, but also psychological ones, associated them with thinking, feelings, behavior, influence of society. The most controversial age is the teenage age that a child has to attend in a high school. It is at this time that the decisive influence of peer circles on the development of the personality of the adolescent, on his thoughts and behavior is observed. The environment directly affects the child at this time. Considering the fact that most of their time the students are in educational activities, and therefore in the student group, the mutual relationships in this group and the psychological climate of the collective as a whole are of great importance for their full and harmonious development. So, we face the problem of the psychological climate of the student group as a precondition for effective and complete versatile development of the individual.

Determination of the psychological climate. In psychological literature, there is still no general and conventional definition of a term psychological climate. In particular, there are concepts of "socio-psychological climate", "moral and psychological climate", "psychological mood", "psychological atmosphere", "socio-psychological situation", etc. The problem of socio-psychological climate in the team is devoted to many works in both national and foreign scientific literature. A considerable attention was paid to this study by G. M. Andreiev, V. M. Myasishchev, B. A. Parigin, K. K. Platonov.

So, according to B. Paryhin (1999), qualitative and quantitative indicators of the main features of the collective are combined with the concept of "socio-psychological climate of the collective" - which reflects the nature of the relationship among people, the prevailing tone of social mood in the team, associated with satisfaction of living conditions, style and level of governance and other factors.[1]

Among foreign researchers, one should mention Parker C.P., Baltes B.B., Young S.A., Huff J.W., Altmann R.A., Lacost H.A. & Roberts J.E. (2003), who emphasized that there is a certain confusion in determining the "psychological climate" along with the terms "Collective climate", "organizational climate", and "organizational culture". They emphasize the measurement of this phenomenon by aggregating the psychological perception of the climate.[7, p.390]

H.Jerome Freiberg and T.A.Stein (1999) consider that the concept of "psychological climate" through the prism of "school climate" - as a quality school that helps each person to feel personal value, dignity and importance, while helping to create a sense of belonging to something beyond themselves. The school climate can contribute to sustainability or become a risk factor for people who work and study in a place which is called a "school". It is the school's climate that can determine the quality of a school that creates healthy learning. [5]

In our work, we proceed from the definition that the psychological climate of the student group is a complex multicomponent phenomenon, the analysis of which requires a comprehensive system approach, because it is necessary to take into account the specifics of the functioning of the group in the context of socio-cultural conditions, features of professional role functions and personality characteristics of its members. It is the psychological climate of the group that determines the psychological well-being of each student in the group and the dynamics of group processes. The essence of each person is revealed only in relations with other people and is realized in the forms of collective interaction, in the processes of communication. We believe that people are aware of their social value through relationships.

Based on the latest research by Hye-Kyoung Joa, Phil Hivera, Ali H. Al-Hoorie (2017), the study of social climate in the classroom involves three complementary designs, namely academic support for teachers, emotional support for teachers, and mutual respect in class. Accordingly, the emotional and psychological comfort of a student depends on emotional support, a sense of their significance, mutual respect with peers and a focus on learning. [6, p.138]

According to Sriklaub, K., Wongwanich, S., & Wiratchai, N. (2015), classroom climate is the combination of feelings of teachers and students during a classroom is the result of teacher behavior (i.e., teaching methods, techniques) and student behavior (for example, continuous cooperation, participation in events, etc.)[8, p.1357]

In the opinion of Z. Pushkar, G. Voitovich (2013), the psychological climate is not a static but rather dynamic entity. At different stages of development of the collective there is a dynamics of the modality of emotional relations. At the first stage of the formation of the collective emotional factor plays a major role (there is an intensive process of psychological focus, establishing positive relationships). At the same stage, the formation of the collective becomes

increasingly important cognitive (cognitive) processes, and each person acts not only as the object of the emotional communication, but also as an owner of certain personal qualities, social norms and attitudes. It is at this stage we can notice the formation of common views, values and norms.[2, p. 254]

Any person when they are in a social group, and moreover when taking part in common activities, affects the various spheres of life of the collective, including its socio-psychological climate. Accordingly, classroom students positively or negatively affect the well-being of others depending on their socio-psychological and individual-psychological properties. The socio-psychological properties of the person, who positively affects the formation of socio-psychological climate, include such features as responsibility, discipline, active interpersonal relationships, sociability, culture of behavior, tolerance. The negative impact on the climate is made by people who are arrogant, selfish, stagnant, etc. (another matter, as well as how the person understands himself). The balanced person himself has a great influence on the general climate in the team, it is influenced by the features of mental processes (intellectual, emotional, volitional), as well as the temperament and character of the members of the collective.

We can conclude that the psychological climate is a result of the joint activity of people, their interpersonal interaction. It manifests itself in such group effects as mood and collective opinion, an individual stability in the team.

Undoubtedly, the psychological climate in the school group affects both the personal development of each pupil and the group processes. In particular, a comfortable and safe environment for high school students becomes of great significance, since this period correlates with the age - adolescence, which involves the importance of relationships with their peers and significant adults (teachers). Most of the time, students are in training, and therefore classmates and teachers influence their psychological state. (Sedykh K.V., 2008)

Features of adolescence. It should be noted that teenage age involves changes in the mental field of a personality. New conditions for the development of adolescents predetermine a new social situation in the development of adolescents. The school remains the main social environment of the child, but the motive of interaction with the social environment is changing. Without ignoring learning, the teenager begins to prefer communication. Thus, the main motive is communication with peers. Therefore, gradually the leading activity of this age is intimate-personal communication with peers. There are other new motives, which include the appearance of "sympathy" and "antipathy" in the study subjects. Also, there is affection, or disgust to his school; for the teenager become important results of control of his training - assessment.

Significant shifts occur in the formation of intellectual activity, intensive development acquire volitional features, actively formed self-awareness and self-esteem, there is an increased interest in the assessment of surrounding personal qualities, a teenager begins to develop their own worldview, attitude to society, people and themselves. It is at this time that the environment and the psychological climate of this environment are becoming extremely important. After all, in a comfortable psychological conditions, the development of a person goes more harmoniously.

Sedykh K.V. (2015) confirms that during communication with the peers, a teenager gets necessary knowledge about life that for one reason or another he can not get from adults. A group of peers produces adolescent social interaction skills. Only here, he can act as a guide and leader, commander and subordinate, a teacher and a student.[3,4]

The object of our study is the psychological climate of the group.

The subject of the study is the level of psychological climate of high school students' groups.

The purpose of our work is to investigate the psychological climate of high school students' groups, while comparing the results of 5th, 6th, and 7th grade students, as well as comparing the difference in estimation of boys and girls.

Research methods. To determine the level of psychological climate of student groups, we use an empirical method - a questionnaire, namely, "The methodology for researching the socio-psychological climate of a group" (Test "Socio-psychological climate in a group"). In order to compare the results and find differences, methods of mathematical statistics (Mann-Whitney's U-criterion) are used.

The research procedure suggests: the students were offered 13 polar judgments, which concerned their team, which reflected the properties of the psychological climate of their group. It was necessary to put an assessment that corresponds to the truth.

Here we suggest a scale for assessing the properties of the psychological climate:

3 - the property is manifested in the group always;

2 - the property is found in most cases;

1 - the property is often found;

0 - the same and the same properties appear to the same extent.

Processing results: after completing the research form, the summing up of the marks is separate from the left and right side of the form. In the future, determining the level of socio-psychological climate, we use the proposed formula:

$C = A - B$, where

C - psychological climate

A - the total score of the marks on the left side of the form, responsible for the positive psychological climate.

B - the total score of the marks on the right side of the form, which correlates with the adverse social and psychological climate in the class.

If "C" is equal to zero or will be negative, then the climate in the classroom can be considered negative and unfavorable. If the value of "C" is greater than 0, then the psychological climate of the class will be favorable. The favorable socio-psychological climate can be divided into three levels. Low - from 0 to 2 points; the average - from 3 to 10 points and high - from 11 and more.

A sample. In our study, 15 school groups of high school (461 students) studied in two Poltava gymnasium- schools. The age was from 11 to 13 years (grades 5-7). There were 5 student groups, who studied in the fifth grade (161 students); 5 students who studied in the sixth form (146 pupils); and 5 from the students' groups who studied in the seventh grade (154 students). In total, the experiment involved 461, of which 239 boys and 222 girls. The classes are named in letters of the Latin alphabet, starting with "A" and ending with "O". We provide data for each class for comparison

purposes. Finally, we summarize and compare all the results obtained.

Research results. Let's turn to a detailed review of the indicators of the psychological climate of the 5 classes. Among 161 students - 91 girls and 70 boys (Table 1).

Table 1. Average values of psychological climate among 5th grade students (N=161)

Class	Number of pupils	Indicator "A"	Indicator "B"	Indicator "C"	Level of psychological climate
«A»	24	8,3	7,4	0,9	Low
«B»	33	9,1	8,2	0,9	Low
«C»	41	15,7	5,8	9,9	Average
«D»	32	13,6	5,8	7,9	Average
«E»	31	8,2	8,4	-0,6	Low

Studying the "A" class, which comprises 24 students, among which 14 boys and 10 girls, get such an average. $C = 8.3-7.4 = 0.9$. This assessment of the psychological climate is an indicator of the low level of socio-psychological climate of the student group. Accordingly, we can testify about such properties of the class as conflict, the existence of groups that interact with each other, indifference to each other, intolerance to public opinion, the importance of personal interests beyond the interests of the group.

In "B" class there are 33 students - 18 boys and 15 girls. The level of socio-psychological climate is low: $C = 9,1-8,2 = 0,9$. This indicator is low, and therefore the group is dominated by depressed mood, conflict, perhaps a grouping that conflicts with one another, indifference to each other, each considers its opinion to be the only correct one; in difficult situations, most likely, the quarrels and mutual accusations prevail.

Next, we will analyze the "C" class, which teaches 41 students, of which 25 boys and 16 girls. The level of psychological climate, calculated by the formula $C = 15,7-5,8 = 9,9$. This result correlates with the average level of psychological climate in the group. This indicates a benevolent relationship in the group, the absence of sharp conflict situations, but insufficient emotional unity and complicity of all members of the group.

In the "D" class, which has 32 students, among them 19 boys and 13 girls, the following indicators of the psychological climate are obtained. $C = 13.6-5.8 = 7.9$. This assessment corresponds to the average level of socio-psychological climate, which involves the general affinity of all members of the group, joint leisure, goodwill in relationships, but focusing more on their own thoughts or on the opinions of microgroups than on the whole team as a single body.

Next in the table there is the result of "E" class, which involves 31 students - 15 boys and 16 girls. Socio-psychological climate of the group $C = 8,2-8,8 = -0,6$. This indicator is low and indicates the low climate, the unfavorable psychological conditions in the team; the participants show indifference to their classmates, conflicts in their relationships occur rather often, the group is rather passive and inert.

Let's turn to the review of the results of the students who are studying in the sixth form. These are 5 academic groups - 146 students - 71 boys and 75 girls (table 2).

In the "F" class, this involves 30 students, among them 14 boys and 16 girls. Socio-psychological climate $C = 9,8-7,8 = 2$. This indicator is rather low and close to 0, so we can talk about the low level of socio-psychological climate of the

student group. Accordingly, the group has properties such as: inertia, passivity in relationships, quarrels, the existence of groupings, conflicts in relationships, lack of a common strategy, everyone acting by his own mind, without listening to others, there is a disdainful attitude to the "unacceptable".

Table 2. Average values of the level of psychological climate among pupils of 6th grade (N=146)

Class	Number of pupils	Indicator "A"	Indicator "B"	Indicator "C"	Level of psychological climate
«F»	30	9,8	7,8	2	Low
«G»	29	9,8	9,4	0,4	Low
«H»	30	17,6	4,4	13,2	High
«I»	31	18,3	5,7	12,8	High
«J»	26	16,9	5,3	11,6	High

In "G" class there are 29 students, among them 13 boys and 16 girls. The indicators of socio-psychological climate are as following $C = 9,8-9,4 = 0,4$, which corresponds to low levels. So, we can assume that conflict, inertia, passivity of the group, a success or failure can cause indifference among other participants. It is possible to divide the group into microgroups that conflict with each other.

After conducting the research in the "H" class, where we had 30 students, of which 15 boys and 15 girls, the following average indicators of the psychological climate were received. $C = 17.6-4.4 = 13.2$. This assessment corresponds to a high level of socio-psychological climate of the team. So, we can state such properties of the group as mutual sympathies, joint rest, complicity of all members of the group, emotional unity and the desire to work collectively.

In the class "I" there are 31 students - 15 boys and 16 girls. The level of psychological climate is high, because $C = 18.3-5.7 = 12.8$. So, we can talk about energy, activity of the group, the presence of the "we", the frank complicity of each in the group, emotional unity and the desire to work collectively in education and in leisure.

The following is the result of the study "J" class, where 26 students are studying, including 14 boys and 12 girls. Socio-psychological climate of the group $C = 16,9-5,3 = 11,6$. This indicator indicates a high level of psychological climate, which manifests itself in the benevolence in relationships, the existence of a common goal, mutual respect, a sense of emotional unity and participation of participants in the student class. Among the students who studied in the seventh grade, there were 154 students, including 77 boys and 77 girls, the following results were found (Table 3):

Class	Number of pupils	Indicator "A"	Indicator "B"	Indicator "C"	Level of psychological climate
«K»	36	16,5	5,7	10,8	Average
«L»	31	16,5	14,8	11,7	High
«M»	32	13,8	6,4	7,3	Average
«N»	27	16,1	5,8	10,3	Average
«O»	28	16,0	5,4	10,6	Average

Table 3. Average values of psychological climate among 7th grade students (N=154)

As a result of the study of the "K" class, with 36 students, including 20 boys and 16 girls, we confirm that they have an average assessment of the psychological climate using the formula $C = A-B$, respectively - $C = 16.5-5.7 = 10,8$ This assessment correlates with the average level of psychological climate, which ensures goodwill in relationships, group

activities outside the teaching, respect for each other's thoughts, activity, energy of the class participants.

In the class "L", which consists of 31 students - 13 boys and 18 girls got the following average indicator of the psychological climate: $C = 16,5-4,8 = 11,7$. This assessment corresponds to a high level of socio-psychological climate, which involves a shared sense of pride for the group, mutual respect among the group members, the enthusiasm for common deeds and the participation of the group members.

Exploring the class "M", in which 32 students - 15 boys and 17 girls, the following indicators were obtained: $C = 13,8-6,4 = 7,3$. This assessment corresponds to the average level of socio-psychological climate, and therefore the group has a good atmosphere for studying, students are friendly, there are mutual sympathies, they like to spend time together when performing both educational tasks and extra-curricular activities.

In the class "N", where 27 students are studying, among which 14 boys and 13 girls showed the following results: $C = 16,1-5,8 = 10,3$. This indicator correlates with the average level of the socio-psychological climate of the team, because the students are positively related to each other, have mutual sympathies, understanding, they like to spend time together, respectfully refer to the views of others.

After examining the socio-psychological climate in the "O" class, which consists of 28 students - 15 boys and 13 girls, the following was found: $C = 16,0-5,4 = 10,6$. This estimation correlates with the average level of socio-psychological climate. So we can talk about the group's properties such as benevolence to one another, holding together extra-curricular time, respect for each other's thoughts, mutual sympathy, vigor and activity.

Discussion of results. Comparing the results of the study of socio-psychological climate of 15 classes, the data can be presented in Table 4.

So, as can be seen from Figure 2, 27% of pupils' groups have a high level of socio-psychological climate, which implies such group's qualities as emotional unity, mutual respect, enjoyment of joint activity, friendly relations both in educational activities and in leisure, having a sense of pride in their group. 40% of pupils' groups have an average psychological climate, which also includes benevolence in relationships, mutual sympathies, shared leisure, fair treatment for all, and the enthusiasm of common affairs. The remaining 33% of the students' groups demonstrated a low level of socio-psychological climate, which provides the least favorable conditions for learning and development. Indeed, in such groups, there are likely to be certain groups that are in conflict, the groups are inert, indifferent to each other, do not listen to the common opinion, act separately, each one considers their opinion as the main and the only correct one, which may lead to controversy and misunderstanding.

Table 4. General values of the level of psychological climate among high school students

	5 th grade					6 th grades					7 th grade				
Class	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O
Level	Low	Low	Average	Average	Low	Low	Low	High	High	High	Average	High	Average	Average	Average

Having grouped the received data on the levels of social and psychological climate, it was revealed that 4 classes have a high level of psychological climate, 6 classes - the average level and 5 classes - low. Accordingly, we can depict this relation on the next fig.1.

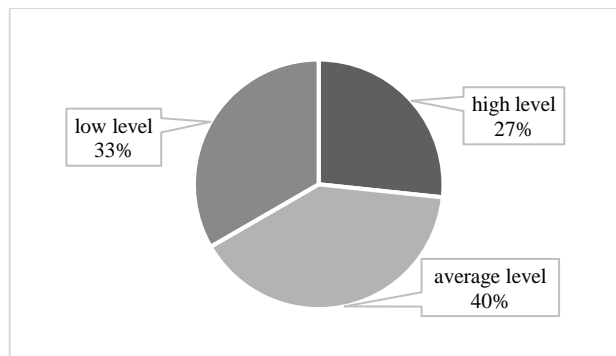


Figure 1. Socio-psychological climate of high school students' groups

Having performed a statistical analysis of the results, comparing the scores obtained by girls and boys with the U-Mann-Whitney criterion, there was no difference in the statistical significance ($U = 26406,5$; $p = 0,93$). So, there are no differences in the assessment of the psychological climate among boys and girls.

Comparing the levels of psychological climate among 5, 6 and 7 classes, we calculate the average arithmetic indicators in these student groups (Table 5).

Table 5. Average values of the level of psychological climate among students 5, 6, 7 classes

Classes	5 th grades	6 th grades	7 th grade
Number of pupils	161	146	154
Average "C"	4,3	8	10,1

Graphically, the results can be presented in the form of the following histogram (Fig. 2):

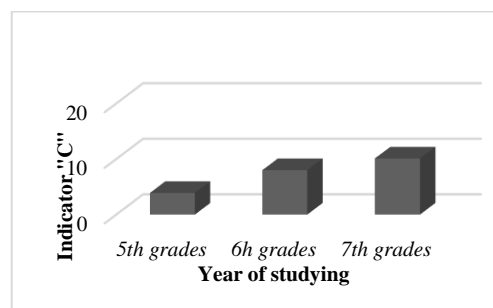


Figure 2. Average values of the level of psychological climate among students of 5th, 6th, 7th grades

To determine the statistical significance of the differences between pupils of 5, 6, and 7 classes, an analysis was carried out on non-parametric U-criterion Mann-Whitney. Thus, the results of pupils of 5th and 6th grades, 6th and 7th grades and 5th and 7th grades were compared in pairs. By comparing the results of 5th and 6th classes, the U-criterion = 8155 ($p = 0,000$), indicating a high level of statistical significance of differences in results. Comparing the indices of 6th and 7th grades, we have $U = 9412$ ($p = 0,014$), which also indicates a high statistical significance. And, between 5th and 7th grades, $U = 5465,5$ ($p = 0,000$), respectively, also high statistical significance of differences. The results were scanned using the SPSS program.

Consequently, as a result of our study, it was found that the level of psychological climate among the students who are studying in the 5th grade is lower than in the 6th and 7th grade students. The results of the study are statistically significant. It should be noted that the study was cut-off, not longitudinal, ie, the students under study were tested once only, but not for a certain period. The level of psychological climate and not its dynamics was studied. The results obtained can be related to a number of objective and subjective factors. One of the reasons may be the age characteristics of the students, because at that time they enter into adolescence period, which involves close interpersonal communication and relationships with peers. We can also talk about the external influence on the student group of students, especially class leaders. It should be noted that the influence of the teacher plays an important role in forming a good psychological climate of the class and the comfort of all members of the group.

Conclusions. Thus, the socio-psychological climate of the student community is extremely important both for the successful functioning of the team and for the harmonious development of students' personalities. High school students who are adolescents are experiencing a complex and controversial period of life, full of mental changes and development. It is at this age that the leading place is the

environment - in the form of a team of classmates and significant adults - teachers. That is why it is expedient to study the psychological climate of student groups. Among the 15 students who were studied, 67% have a favorable socio-psychological climate, and only 33% have less favorable, inclined to the unfavorable one. Very low results (less than 0), which would indicate the adverse psychological climate was not revealed. In general the obtained results show a rather good picture. Most of the students surveyed are satisfied with the psychological climate in their team, which promotes both the development of the collective as a whole and the individual personal development of students as well. Comparing the results among the 5th, 6th, and 7th grade students, a high level of statistical significance of differences was revealed, in particular, the level of psychological climate in students of the 5th grade is significantly lower than in the 6th grade students, and the psychological climate of the 6th grade is lower than in the 7th grade students. Due to the fact that the results of the study of students studying in the 5th 6th and 7th grades are significantly different, it will be interesting to continue the study again, with the aim of continuous and long term observation of the dynamics in changes of the psychological climate during the studies in high schools.

REFERENCES

1. Паригін Б. Д. Соціальна психологія //Спб.: ГУП. – 1999.
2. Пушкар З., Войтович Г. Соціально-психологічний клімат в колективі та чинники, що впливають на його формування. – 2013.
3. Седих К. В. Делінквентний підліток: навч. посібн //К.: Видавничий Дім «Слово. – 2015.
4. Седих К. В. Психологія взаємодії систем:“сім’я і освітні інституції”[монографія]/К. Седих //Полтава: Довкіл ля. – 2008.
5. Freiberg H. J. School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments. – Routledge, 2005..
6. Joe H. K., Hiver P., Al-Hoorie A. H. Classroom social climate, self-determined motivation, willingness to communicate, and achievement: A study of structural relationships in instructed second language settings //Learning and Individual Differences. – 2017. – Т. 53. – С. 133-144.
7. Parker C. P. et al. Relationships between psychological climate perceptions and work outcomes: a meta-analytic review //Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior. – 2003. – Т. 24. – №. 4. – С. 389-416.
8. Sriklaub K., Wongwanich S., Wiratchai N. Development of the classroom climate measurement model //Procedia-Social and Behavioral Sciences. – 2015. – Т. 171. – С. 1353-1359.

REFERENCES

1. Paryhin B. D. Sotsialna psykhohiia //Spb.: HUP. – 1999.
2. Pushkar Z., Voitovych H. Sotsialno-psykhohichnyi klimat v kolektyvi ta chynnyky, shcho vplyvaiut na yoho formuvannia. – 2013.
3. Sedykh K. V. Delinkventnyi pidlitok: navch. posibn //K.: Vydavnychiy Dim «Slovo. – 2015.
4. Sedykh K. V. Psykhohiia vzaïemodii system:“simia i osvïtni instytutsii”[monohrafiia]/K. Sedykh //Poltava: Dovkil lia. – 2008.
5. Freiberg H. J. School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments. – Routledge, 2005.
6. Joe H. K., Hiver P., Al-Hoorie A. H. Classroom social climate, self-determined motivation, willingness to communicate, and achievement: A study of structural relationships in instructed second language settings //Learning and Individual Differences. – 2017. – Т. 53. – С. 133-144.
7. Parker C. P. et al. Relationships between psychological climate perceptions and work outcomes: a meta-analytic review //Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior. – 2003. – Т. 24. – №. 4. – С. 389-416.
8. Sriklaub K., Wongwanich S., Wiratchai N. Development of the classroom climate measurement model //Procedia-Social and Behavioral Sciences. – 2015. – Т. 171. – С. 1353-1359.

Диагностика психологических и психолингвистических особенностей развития повествовательной речи детей дошкольного возраста

Ю. В. Кроливец

Переяслав-Хмельницкий государственный педагогический университет имени Григория Сковороды, г. Переяслав-Хмельницкий
Corresponding author. E-mail: yuliadiadiusha@ukr.net

Paper received 23.09.19; Accepted for publication 11.10.19.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2019-208VII85-15>

Аннотация. В статье представлены актуальные проблемы развития устной повествовательной речи детей дошкольного возраста на современном этапе становления науки, выделены критерии для определения психологических и психолингвистических особенностей устной повествовательной речи детей дошкольного возраста. Описаны результаты диагностики психологических и психолингвистических особенностей развития устной повествовательной речи детей дошкольного возраста. Установлены уровни сформированности у детей операций построения рассказов.

Ключевые слова: рассказ, повествовательная речь, дети дошкольного возраста, диагностика, критерии, показатели, уровни развития.

Введение. Среди признаков личностного роста ребенка дошкольного возраста важное место занимает повествовательная речь, благодаря развитию которой возникают жизненно необходимы разнообразные отношения детей с социальным миром, что является основой усвоения культурного опыта, необходимым условием гармонизации мыслительных качеств, становление самостоятельности, инициативности, творчества. Особую научную и практическую значимость приобретает проблематика генезиса повествовательной речи детей дошкольного возраста, выявление психологических особенностей восприятия и порождения этой разновидности речи.

Краткий обзор публикаций по теме. Феномен «рассказ» остается актуальной проблемой в исследованиях ученых психологов: Д. Б. Эльконин [20], А. А. Люблинская [15], А. М. Леушина [14], С. Л. Рубинштейн [18], Ф. А. Сохин [19]; психолингвистов: Т. В. Ахутина, К. В. Засыпкина, А. А. Романова [3], Л. А. Калмыкова [10], М. М. Кольцова [11], D. Bloome, T. Champion, L. Katz [22], J. Horst, K. Parsons, N. Bryan [23] и др.; онтолингвистив: А. И. Лаврентьева [13], И. Г. Овчинникова [17], Н. М. Юрьева [21] и др.

Однако, в научных исследованиях до сих пор не представлены в системе параметры, по которым можно осуществлять диагностические процедуры. Кроме того, ученые отмечают, что в психолингвистике существуют противоречия между недостаточной разработанностью данной проблемы и ее значимостью в становлении речевой личности дошкольника; психодидактической потребностью гармонизации устной повествовательной речи и нехваткой разработанных программ коррекции психолингвистического развития детей [24].

Цель статьи – описание результатов диагностики психологических и психолингвистических особенностей развития устной повествовательной речи детей дошкольного возраста и установленных уровней развитости операций построения рассказов.

Материалы и методы. Для установления психолингвистического диагноза состояния развития и особенностей повествовательной речи детей дошкольного возраста использовались такие методы, как: опрос детей – фиксация их высказываний на диктофоне; беседы с детьми; констатирующий эксперимент; количественный метод.

Результаты и их обсуждение. Опираясь на сложившиеся представления ученых о данном феномене, мы выделили и обосновали критерии и показатели для определения психологических и психолингвистических особенностей устной повествовательной речи детей до-

школьного возраста, в частности, развития у них операций построения рассказов. К критериям были отнесены: мотивационный, внутреннеречевой, лексико-грамматический, контекстный, структурный, интонационный.

Лексико-грамматический, контекстный, структурный и интонационный критерии соотносятся с внешнеречевыми операциями создания рассказа, поэтому их можно назвать дискурсивными. Однако, исходя из анализа текстов детских рассказов, можно сделать вывод не только о развитии внешнеречевых операций, но и о внутреннеречевых операциях, которые можно диагностировать через внутреннеречевые критерии и соответствующие ему показатели [24]. В эксперименте приняли участие 247 детей дошкольного возраста средних (126 детей 4-5 лет) и старших (121 ребенок 5-6 лет) групп ДОО №9 «Солнышко», ДОО №7 «Березка» г. Переяслав-Хмельницкий, ДОО «Дубок» Черкасской обл.

При изучении у детей операций возникновения мотивов и операций самостоятельного управления своей мотивацией в соответствии с показателями «стойкость и самостоятельность мотивов», «познавательная направленность мотивов» по методике **диагностирования операций возникновения речевых мотивов Л. А. Калмыковой** [10, с. 43-47] обнаружено, что в процессе составления рассказов дети отвлекались, отходили от темы. Из всего количества продиагностированных детей 83,94% дошкольников среднего возраста и 85,02% дошкольников старшего возраста нравится рассказывать, однако 74,89% детей обеих групп выбрали бы выполнение других видов деятельности, например, играть, рисовать, бегать и т.д. 21,50% детей средних и 40,06% детей старших групп ДОО согласились составить рассказ не потому, что у них возникла потребность высказаться, а потому, что их попросил об этом воспитатель.

Большинство детей среднего дошкольного возраста (61,90%) и старшего дошкольного возраста (64,48%) отнесено к *среднему уровню развития операций возникновения мотивов* (См. Табл. 1), у которых не обнаружены мотивы, побуждающие речевую деятельность; речь детей полимотивирована, потребности в коммуникации не связываются с речевым самовыражением. Анализ результатов показал, что мотивация создания монологических высказываний развита у детей на недостаточном уровне. Оказывается, что удовлетворение коммуникативных потребностей у детей обычно происходит через диалогический способ речевого общения в других неречевых видах деятельности.

С целью изучения состояния развития внутренней ре-

чи детей дошкольного возраста в соответствии с показателями «*смысловое синтаксирование и выбор смыслов во внутренней речи*», «*семантическое синтаксирование и выбор языковых значений слов*» (за Т. В. Ахутиной) по **методике диагностирования операций внутреннего программирования** [4] были проанализированы рассказы детей по картинке, сериям сюжетных картинок, из собственного опыта и на предложенную тему.

У детей старшего дошкольного возраста объем высказывания составил 2-3 предложения. В своем повествовании дети часто меняли ракурс, тему рассказа, не соблюдали временную последовательность, вследствие чего возникали различные ошибки, в том числе мнимологические ошибки. В их монологах наблюдалось явление дигрессии (отклонение от главной темы), вызванное аффективными состояниями дошкольников, которые они еще не способны контролировать. В монологах детей проявлялось явление апосиопезы – незаконченности отдельных предложений, их обрывов: «*Ми ходили в магазин колись ...а...і там, і там я колись купити... А там їм сказав дядько, щоб вони сказали.. щоб ми моїй мамі*» (Вика Н.). Отсутствие внешней связности объясняется недостаточным развитием операций внутреннего программирования и развертывания этой программы.

Большинство детей среднего и старшего дошкольного возраста (51,59% и 46,28%) отнесено к *среднему уровню развития операций внутреннего программирования рассказов*, для которых операции программирования были сложными для выполнения. Недостаточно развитыми были и операции свертывания выраженных языковых значений во внутреннюю схему для сравнения результатов речи с ее замыслом; лексико-грамматические операции осуществлялись согласно пока еще нечетко структурированной, отрывочной программе; большие части содержания высказывания не удерживались в акте упреждающего синтеза.

Изучение лексико-грамматических операций, согласно показателям: «*виды предложений*», «*типы словосочетаний*», «*лексико-семантическая группа слов*», «*морфологические классы слов*», «*количество слов в синтагматических структурах*», «*формальная грамматическая связность повествовательной речи*», происходило с помощью **методики завершения предложений И. Л. Баскаковой, В. П. Глухова** [5, с. 82-86], **методики «Расскажи по картинке» Р. Немова** [16, с.117-123], **методов направленного ассоциативного эксперимента** [5, с.33-35] и **психографического анализа** [9; 12, с.201-202].

В оформлении своих предложений дети часто допускали синтаксические и морфологические ошибки, а именно: повтор слов, употребление союзов в начале каждого предложения, пропуск главных членов предложения, употребление слов и словосочетаний с нарушением формообразования и словообразования, несоблюдение способов выражения видовременных форм глаголов (отношений) в процессе передачи событий.

Большинство детей среднего и старшего дошкольного возраста (53,18% и 42,15%) отнесены к низкому уровню развития лексико-грамматического структурирования высказывания. Полученные данные позволяют сделать вывод, что операции лексико-грамматического структурирования синтагматических структур у детей среднего и старшего дошкольного возраста недостаточно развиты для речевого самовыражения, они находятся на стадии формирования. У дошкольников выявлено недостаточное развитие операций выражения связей и отношений

между предметами, о чем свидетельствует как использование простых нераспространенных предложений, так и наличие грамматических ошибок. Количественный анализ свидетельствует о низкой степени формирования операциональности лексико-грамматического развертывания речи, о функционировании в речевом опыте детей психолингвистических единиц – оперативных единиц порождения речи, которые, как правило, не совпадают по форме с языковыми единицами – языковым стандартом. Дошкольники переводили свой замысел во внешнюю речь, не структурируя его в достаточной степени, а лишь разворачивая высказывания на уровне субъектов, объектов и действий.

Состояние развития операций контекстной речи (*контекстных критерий*) согласно показателям: «*последовательность изложения событий в повествовательной речи*», «*логическая связность*», «*целостность*» – изучалось с помощью **методики «Последовательность событий» А. Н. Бернштейна** [6], **метода завершения речевого высказывания И. Л. Баскаковой, В. П. Глухова** [5, с. 131], **методики анализа семантической развернутости и структуры текста Л. Ю. Долгих** [8].

В 50,80% детей среднего дошкольного возраста обнаружен низкий уровень развития контекстной речи, рассказы детей непоследовательны, неразвернутые, бессмысленные и беспредметные, поскольку в них часто были пропущены главные события, отношения между объектами и явлениями действительности. Дошкольники раскрывали последовательность повествования только с помощью дополнительных вопросов исследователя. Дети почти не использовали средств контекстуальной связи (*потом, тогда, поэтому*) для смыслового соединения между собой психолингвистических единиц. Высказывания детей недостаточно понятны слушателям без знания ситуации, о которой сообщается, и поэтому являются ситуативными, а также нецелостными в связи с неспособностью удерживать в своей оперативной памяти речевой замысел сообщения.

43,80% детей старшего дошкольного возраста отнесены к среднему уровню развития контекстной речи. У большинства из них возникали трудности самостоятельного осмысления логико-следственных связей событий, изображенных в временной последовательности, что подтверждает несформированность у них мыслительных механизмов, речевой памяти и опережающего синтеза. Это дает основания утверждать о недостаточности развития у детей мыслительных операций обобщения, анализа, синтеза, абстрагирования, сравнения и операций систематического, логического, связного и последовательного выражения событий в монологической речи. В целом, дети не придерживались общего замысла рассказа, временной последовательности событий и осуществляли частый повтор семантических единиц.

Операции композиционного структурирования высказывания согласно *структурному критерию* и показателям: «*наличие композиционных элементов в повествовательной речи*», «*порядок слов в предложениях*» изучались с помощью **авторской методики исследования композиционных элементов рассказа детей дошкольного возраста и Гейдельбергского теста** (Субтест 11. Конструирование предложений) [7, с. 99].

В результате исследования обнаружено, что в высказываниях детей среднего и старшего дошкольного возраста отсутствуют все структурные элементы рассказа (*экспозиция, завязка, развитие действия, кульминация,*

развязка), что объясняется недостаточной сформированностью у дошкольников внутреннеречевой программы, а следовательно низким уровнем развития указанных операций. В процессе высказываний по серии сюжетных картинок дети начинали свое сообщение с кульминации событий. Из всех структурных элементов наиболее выраженными в монологах детей были завязка, развитие действия и кульминация, соответственно не раскрытыми в содержательном плане оставались экспозиция и развязка.

Установлено, что дети дошкольного возраста испытывают трудности во внутреннем порядке слов, который отражает иерархию ролей. Они допускали синтаксические ошибки в прямом расположении слов в предложении, например: употребление предиката в начале предложения, а субъекта действия в конце (*Праще в саду мама. Бизе швидко дитина*); в целесообразном расположении качества субъекта – только в конце предложения (*Яблуко кусати кисле. Бизе дитина швидко*).

Большинство детей среднего и старшего дошкольного возраста (48,41% и 50,41%) отнесены к среднему уровню развития операций композиционного структурирования повествования. Они выделяли в прослушанных текстах только наиболее эмоциональные моменты. Собственные высказывания по картинкам дети, в основном, строили из

2-х структурных элементов рассказа, допускали ошибки в процессе продуцирования предложений, поскольку у них недостаточно развито языковое чутье на формы синтаксических конструкций.

Согласно интонационному критерию, по показателям: «интонация», «логическое ударение», «темпо-ритмическая организация», использовалась методика *Е. Ф. Архиповой и Е. Э. Артемовой «Исследование просодики у детей»* [1, с. 123; 2].

По показателю *интонация*, часть детей среднего и старшего дошкольного возраста (55,55% и 49,58%) отнесена к низкому уровню развития, что свидетельствует о несовершенстве навыков модуляции слов по высоте. У них наблюдалось невнятное произношение синтаксических структур, узкий диапазон интонации. По показателю *логическое ударение* 28,57% и 26,44% средних и старших дошкольников отнесены к низкому уровню развития. У этих детей слабо развито умение воспроизводить ударение вслед за исследователем, а также самостоятельно ставить логические акценты. Согласно показателю *темпо-ритмическая организация* выявлен низкий уровень развития у детей среднего (43,65%) и старшего (49,58%) дошкольного возраста данных операций, что свидетельствует о замедленном темпе их речи (2-3 слога в секунду).

Таблица №1. Результаты развития устной повествовательной речи детей дошкольного возраста

Характеристики	Уровни развития	Средний дошкольный возраст		Старший дошкольный возраст	
		Частота (n)	Процент	Частота (n)	Процент
Мотивы создавать рассказы	Высокий	11	8,83	18	14,86
	Средний	78	61,90	78	64,48
	Низкий	37	29,27	25	20,66
Внутреннее программирование высказываний	Высокий	15	11,90	21	17,35
	Средний	65	51,59	56	46,28
	Низкий	46	36,51	44	36,37
Лексико-грамматическое структурирование	Высокий	17	13,49	25	20,66
	Средний	42	33,33	45	37,19
	Низкий	67	53,18	51	42,15
Контекстная речь	Высокий	12	9,52	16	13,22
	Средний	50	39,68	53	43,80
	Низкий	64	50,80	52	42,98
Композиционная структура высказывания	Высокий	12	9,52	40	33,05
	Средний	61	48,41	61	50,41
	Низкий	53	42,07	20	16,54
Интонационная выразительность	Высокий	8	6,35	15	12,39
	Средний	29	23,01	30	24,79
	Низкий	89	70,64	76	62,82

Выводы. Используемые по принципу взаимодополняемости психодиагностические средства в их органическом единстве дают возможность изучать феномен «устная повествовательная речь» как с точки зрения функционирования внутреннеречевых операций, так и внешне-речевых операций, одновременно диагностировать состояние и уровни развития речемыслительных операций, позволяющих фиксировать способность мышления детей устанавливать временные (темпоральные) связи, выра-

жать в речи последовательность событий. Как видно из результатов исследования, операции продуцирования устной повествовательной речи у детей среднего и старшего дошкольного возраста сформированы на низком или среднем уровне. Поэтому, перспективу дальнейших исследований видим в разработке программы и психотехнологий развития устной повествовательной речи детей дошкольного возраста в зоне их ближайшего речевого развития.

ЛИТЕРАТУРА

1. Артемова Е. Э. Формирование просодики у дошкольников с речевыми нарушениями / Е.Э. Артемова. Монография. – М., МГГУ им. М.А. Шолохова, 2008. – 123 с.
2. Архипова Е. Ф. Стертая дизартрия у детей: учеб. пособие для студ. вуз./Е.Ф.Архипова.–Москва: АСТ: Астрель, 2007.–331с.
3. Ахутина Т.В. Текст и контекст: роль левого и правого полушарий мозга в построении высказывания / Т. В. Ахутина, К. В. Засыпкина, А. А. Романова // Когнитивные исследования. Вып. 5. Под ред. Т.В. Черниговской и А. А. Кибрика. – М. Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. – С. 209-229.
4. Ахутина Т. В. Порождение речи: Нейролингвистический анализ синтаксиса./Т.В.Ахутина.–М.: Издательство ЛКИ, 2008. – 224 с.
5. Баскакова И.Л. Практикум по психолингвистике. Учеб. пособие для студентов педагогических вузов/ И.Л.Баскакова, В. П. Глухов. – М.: АСТ: Астрель, 2009. – 187 с.
6. Бернштейн О. М. Методика «Встановлення послідовності подій» [https://sites.google.com/site/logopedonlain/psihologiceskaa-diagnostika testy/testy-dla-detej-ot-5-do-7-let/test-na-myslenie-posledovatelnost-sobytij-a-n-bernstejn].
7. Бурлачук Л. Ф. Словарь-справочник по психодиагностике / Л. Ф. Бурлачук. – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2007. – 688 с.

8. Долгих Л. Ю. Развернутость и семантическая структура высказываний умственно отсталых детей в разных коммуникативных условиях/Л.Ю. Долгих//Культурно-историческая психология.–ФГБОУ ВО МГППУ, 2017.–Т. 13.–№ 4.–С. 73-80.
9. Засекина Л. В. Психолінгвістична діагностика: навч. посіб. / Л. В. Засекина, С. В. Засекин. – Луцьк: РВВ «Вежа» Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки, 2008. – 188 с.
10. Калмикова Л. О. Формування у дітей старшого дошкільного віку мовленнєвої діяльності: діагностико-розвивальний комплекс: навч.-метод.посіб. / Л.О. Калмикова. – К.: Видавничий дім «Слово», 2016. – 384 с.
11. Кольцова М. М. Ребенок учится говорить. Пальчиковый игротренинг / М. М. Кольцова, М. С. Рузина // Екатеринбург: У-Фактория, 2004. – 224 с.
12. Крылов А. А. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии / А. А. Крылов, С. А. Маничев. – 2-е издание. – ЗАО Издательский дом «ПИТЕР» – 562 с.
13. Лаврентьева А. И. Влияние коммуникативных факторов на функционирование лексических единиц в речевой деятельности детей / А. И. Лаврентьева // Возрастное коммуникативное поведение. Сборник научных трудов. – Воронеж: «Истоки», 2003 – С. 164-169.
14. Леушина, А. М. Развитие связной речи у дошкольников [Текст] А. М. Леушина // Ученые записки ЛГПИ им. А. И. Герцена. – 1941. – Т. 30. – С. 27–71.
15. Люблинская А. А. Детская психология. Учебное пособие для студентов педагогической ин-тов / А. А. Люблинская. – М.: «Просвещение», 1971. – 411 с.
16. Немов Р. С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. / Р. С. Немов. – 4-е изд. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – Кн. 3: Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. – 640 с.
17. Овчинникова И. Г. Эволюция повествования: результаты лонгитюдных наблюдений за детьми от 6 до 13 лет / И. Г. Овчинникова // Проблемы онтолингвистики – 2007. Материалы между народной конференции (21–22 мая 2007 г. – Санкт-Петербург). – СПб.: Златоуст, 2007. – С. 144-145.
18. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2009. – 713 с.
19. Сохин Ф.А. Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников/Ф.А. Сохин.–М.: Изд-во Москов. психолого-социального ин-та, Воронеж: НПО «Модекс», 2002.–224с.
20. Эльконин Д.Б. Развитие устной и письменной речи учащихся / Под ред. В. В. Давыдова, Т. А. Нежной. – М.: ИНТОР, 1998. – 112 с.
21. Юрьева Н. М. Устное повествование в онтогенезе речи: к нарративу в диалоге со взрослыми / Н. М. Юрьева // Вопросы психолінгвістики. – М.: Московская международная академия, 2015. – 2(24). – С. 288-301.
22. Bloome D. Preschoolers as story-tellers and storymakers in an urban preschool / D. Bloome, T. Champion, L. Katz. Invited presentation National Council of Teachers of English. – Detroit, MI, 1997.
23. Horst J. S. Get the story straight: contextual repetition promotes word learning from storybooks / J. S Horst, K. L. Parsons, N. M. Bryan // Frontiers in Psychology, 2011 – 2 – 17.
24. Krolivets Y. Про підходи до психолінгвістичної діагностики розповідного мовлення дітей дошкільного віку / Y. Krolivets // Психолінгвістика, 2017. – 22(1) – С.124-141.

REFERENCES

1. Artemova E. Э. Formirovaniye prosodyky u doshkolnykov s rechevymy narusheniyami / E.Э. Artemova. Monohrfayia. – М., МННУ им. М. А. Sholokhova, 2008. – 123 s.
2. Arhipova E. F. Stertaya dizartriya u detej: ucheb. posobie dlya stud. vuz. / E. F. Arhipova. – Moskva: AST: Astrel', 2007.–331 s.
3. Ahutina T. V. Tekst i kontekst: rol' levogo i pravogo polusharij mozga v postroenii vyskazyvaniya / T. V. Ahutina, K. V. Zasykina, A. A. Romanova // Kognitivnye issledovaniya. Vyp. 5. Pod red. T. V. Chernigovskoj i A. A. Kibrika. – M. Izd-vo «Institut psihologii RAN», 2012. – S. 209-229.
4. Ahutina T. V. Porozhdenie rechi: Nejrrolingvisticheskij analiz sintaksisa. / T. V. Ahutina. – М.: Izdatel'stvo LKI, 2008. – 224 s.
5. Baskakova I. L. Praktikum po psiholingvistike. Ucheb. posobie dlya studentov pedagogicheskikh vuzov / I. L. Baskakova, V. P. Gluhov. – М.: AST: Astrel', 2009. – 187 s.
6. Bernshtein O. M. Metodyka «Vstanovlennia poslidovnosti podii» [https://sites.google.com/site/logopedonlain/psihologiceskaa-diagnostika testy/testy-dla-detey-ot-5-do-7-let/test-na-myslenie-posledovatelnost-sobytij-a-n-bernstejn].
7. Burlachuk L. F. Slovar'-spravochnik po psihodiagnostike / L. F. Burlachuk. – 3-e izd. – SPb.: Piter, 2007. – 688 s.
8. Dolgih L. Yu. Razvernutos' i semanticheskaya struktura vyskazyvanij umstvenno otstalyh detej v raznyh kommunikativnyh usloviyah/L.Yu.Dolgih//Kul'turno-istoriches-kaya psihologiya.–FGBOU VO MGPPU, 2017.–Т.13.–№ 4.–С. 73-80.
9. Zasiakina L. V. Psykholinhvistychna diahnostryka: navch. posib. / L. V. Zasiakina, S. V. Zasiakin. – Lutsk: RVV «Vezha» Volyn. nats. un-tu im. Lesi Ukrainky, 2008. – 188 s.
10. Kalmykova L. O. Formuvannia u ditei starshoho doshkolnogo viku movlennjevoi diialnosti: diahnostryko-rozvyvalnyi kompleks: navch.-metod.posib. / L. O. Kalmykova. – К.: Vydavnychiy dim «Slovo», 2016. – 384 s.
11. Kol'cova M. M. Rebenok uchitsya govorit'. Pal'chikovyj igrotrening / M. M. Kol'cova, M. S. Ruzina // Ekaterinburg: U-
- Faktoriya, 2004. – 224 s.
12. Krylov A. A. Praktikum po obshchej, eksperimental'noj i prikladnoj psihologii / A. A. Krylov, S. A. Manichev. – 2-e izdanie. – ZAO Izdatel'skij dom «PITER» – 562 s.
13. Lavrent'eva A. I. Vliyanie kommunikativnyh faktorov na funkcionirovanie leksicheskikh edinic v rechevoj deyatel'nosti detej / A. I. Lavrent'eva // Vozrastnoe kommunikativnoe povedenie. Sbornik nauchnyh trudov. – Voronezh: «Istoki», 2003–S.164-169.
14. Leushina A. M. Razvitie svyaznoj rechi u doshkol'nikov [Tekst] A. M. Leushina // Uchenye zapiski LGPI im. A. I. Gercena. – 1941. – Т. 30. – S. 27–71.
15. Lyublinskaya A. A. Detskaya psihologiya. Uchebnoe posobie dlya studentov pedagogicheskij in-tov / A. A. Lyublinskaya. – М.: «Prosveshchenie», 1971. – 411 s.
16. Немов Р. С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. / Р. С. Немов. – 4-е изд. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – Кн. 3: Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. – 640 с.
17. Ovchinnikova I. G. Evolyuciya povestvovaniya: rezul'taty longityudnyh nablyudenij za det'mi ot 6 do 13 let / I. G. Ovchinnikova // Problemy ontolingvistiki – 2007. Materialy mezhdru narodnoj konferencii (21–22 maya 2007 g. – SanktPeterburg). – Spb.: Zlatoust, 2007. – S. 144-145.
18. Rubinshtejn S. L. Osnovy obshchej psihologii / S. L. Rubinshtejn. – SPb.: Piter, 2009. – 713 s.
19. Sohin F. A. Psihologo-pedagogicheskie osnovy razvitiya rechi doshkol'nikov/F.A.Sohin.–М.: Изд-во Москов. психолого-социального ин-та, Воронеж: НПО «Модекс», 2002. – 224 s.
20. El'konin D. B. Razvitie ustnoj i pis'mennoj rechi uchashchihsya / Pod red. V. V. Davydova, T. A. Nezhnoj.–М.: INTOR, 1998.–112s.
21. Yurieva N. M. Oral Narrative in the Ontogenesis of the Language: to Narrative in Dialogue with Adults / N. M. Yurieva // Journal of psycholinguistics. – Moscow, 2015.–2(24).–S. 288-301.

Diagnosics of psychological and psycholinguistic peculiarities of development of the preschool children's narrative speech Y. Krolivets

Abstract: The article presents actual problems of the development the preschool children's oral narrative speech at the present stage of scientific formation, the criteria and indicators of study the psychological and psycholinguistic peculiarities of the preschool children's oral narrative speech are distinguished. The results of diagnostics of psychological and psycholinguistic peculiarities of development of the preschool children's oral narrative speech are described. Levels of formation of children's operations to compose stories are established.

Keywords: narrative, preschool children, diagnostics, criterion, indicators, levels of development.

Формування емоційного інтелекту учнів середнього шкільного віку у процесі виховної роботи закладу середньої освіти: результати експерименту

І. П. Васильківський, Р. В. Сопівник

Національний університет біоресурсів і природокористування України, м. Київ, Україна
Corresponding author. E-mail: ilia.vasylyvskyi@gmail.com, rvsop@meta.ua

Paper received 14.11.19; Accepted for publication 26.11.19.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2019-208VII85-16>

Анотація. Стаття присвячена результатам педагогічного експерименту перевірки ефективності методики «Виховання емоційного інтелекту» учнів середнього шкільного віку. Кількісна та якісна інтерпретація отриманих даних у емпіричному дослідженні показала позитивний вплив емоційного виховання на розвиток інтегрального рівня емоційного інтелекту школярів, зокрема таких парціальних його структур, як міжособистісний емоційний інтелект та управління емоціями. Запропоновані методичні аспекти та програма виховної роботи у закладі середньої освіти для формування соціально-емоційних компетенцій та інтегрального розвитку емоційного інтелекту підлітків.

Ключові слова: емоційний інтелект, емоційне виховання, методика «Виховання емоційного інтелекту», учні середнього шкільного віку.

Вступ. Розвинений емоційний інтелект є необхідною умовою всебічно гармонійної розвиненої особистості XXI століття. Розуміння та управління емоціями для встановлення та досягнення позитивних цілей, співпереживання, підтримання позитивних стосунків та прийняття відповідальних рішень є необхідною якістю сучасної особистості. На сьогоднішній день в освіті є розуміння необхідності інституційного емоційного виховання, що є необхідною передумовою емоційної розумності здобувачів освіти і доповнює сімейне виховання. Сьогодні школи у всьому світі розуміють, що освіта – це не лише формальні знання. Завдяки емоційному навчанню учні набувають знань, вмінь, навичок, цінностей та ставлень для розвитку емоційного інтелекту та їх соціального благополуччя. Більше того, здібність учнів добре вчитися залежить не лише від самої організації навчання, але й також від шкільного клімату, приналежності до колективу, позитивних стосунків між викладачами та учнями, вміння поставити цілі тощо. Тому виховання емоційного інтелекту учнів у закладах середньої освіти є актуальним питанням сучасної педагогіки, зокрема української системи освіти.

Короткий огляд публікацій по темі. Шляхи розвитку емоційного інтелекту в освіті та вплив соціально-емоційного навчання досліджували закордонні дослідники: D. Goleman, J. Gottman, J. DeClaire, M. Elias, M. Gordon, H. Arnold, J. Durlak, R. Weissberg, A. Dymnicki, R. Taylor, K. Schellinger, J. Payton, N. Wang, S. Wilhite, J. Wyatt, T. Young, G. Bloemker, E. Wilhite, N. Humphrey, A. Lendrum, M. Wigelsworth та ін. Можливість розвитку соціальних та емоційних навичок, емоційного інтелекту через організоване навчання досліджували вітчизняні науковці: Е. Носенко, І. Андрєєва, Д. Люсін, М. Манойлова, Т. Воронцова, В. Пономаренко та ін.

Мета. Висвітлення результатів емпіричного дослідження ефективності програми «Виховання емоційного інтелекту» для учнів середнього шкільного віку.

Матеріали і методи. У емпіричному дослідженні були задіяні учні середніх закладів освіти м. Києва (n=172) для впровадження у практику роботи програми формування емоційної розумності учнів та уче-

ниць. Нами були використані загальнонаукові теоретичні методи пізнання, емпіричний метод (опитувальник Д. В. Люсіна «EmIn»), статистичні методи для обрахунку експерименту.

Результати та їх обговорення. Емоційний інтелект (далі – EI) – це сукупність індивідуально-психологічних властивостей особистості, які беруть участь в усвідомленні та розумінні власних емоцій і почуттів, емоцій і почуттів оточуючих; здатність ефективно керувати своєю емоційно-почуттєвою сферою, впливати на власну поведінку та інших, легше адаптуватися до мінливого середовища, досягати поставлених цілей через самомотивацію та взаємодію з оточенням. EI включає в себе поняття «інтелект» та «емоції», які взаємодіють через складний процес пізнання людини самої себе та інших, усвідомленості (виховання глибокого розуміння думок, почуттів та емоцій). За своїм змістом у контексті виховання особистості EI розглядається на сьогоднішній день як комплекс здібностей, якостей та рис особистості, що відповідають показникам емоційної розумності, здатності до оптимальної соціальної поведінки.

Ми розглядаємо EI за змішаною моделлю та інтерпретуємо його як складне психологічне утворення, яке має як когнітивну, так і особистісну природу. У структуру EI ми включаємо когнітивні, особистісні риси та якості, які допомагають адаптуватися до реального життя. В основі EI лежать такі особистісні конструкти, які допомагають опрацювати емоційну інформацію: емоційні знання та навички, соціально-емоційні компетентності, рефлексивна свідомість. Тому, на нашу думку, формування EI в підлітковому віці є синтетичним і детерміновано психологічними віковими особливостями (ідентифікації власного «Я», самосвідомості, побудови метакогнітивних стратегій та навичок, саморефлексії), так і можливостями організації тренінгової взаємодії. Підлітковий вік – це період активного психосоціального розвитку таких структур особистості як потреба у самопізнанні, спрямованості, формування «Я-образу», самооцінки. Усвідомлення себе як суб'єкта емоційного досвіду та носія певних особистісних якостей та рис, дозволяє розвивати через виховання багато структур EI, таких

як усвідомлення власних емоцій та емоцій інших, емпатія, асертивність, просоціальність тощо[2].

Загальний розвиток ЕІ визначається формуванням його структурних компонентів. Проаналізувавши різні теорії ЕІ, до структурних компонентів програми у процесі виховної роботи слід віднести: *емоційну*

свідомість, керування емоціями, соціальну свідомість, навички міжособистісної взаємодії, відповідальне прийняття рішень [1]. Запропонована нами структура виховання ЕІ визначає зміст програми «Виховання емоційного інтелекту».

Таблиця 1. Програма «Виховання емоційного інтелекту»

№ з/п	Назва уроку-тренінгу	Мета уроку-тренінгу	Очікувані результати навчально-виховної діяльності
1	«Моє тіло та емоції»	Мета: пояснити взаємозв'язок емоцій із фізіологією (нервовою системою).	ЗК: розуміє поняття «фізіологія», «нервова система», «емоція», «почуття» та їх взаємозв'язок; ЦК: усвідомлює взаємозв'язок самопочуття (емоційних станів) від фізіології (стану нервової системи); ДК: готовий до створення щоденника «Емоційний розумник».
2	«Увага та усвідомленість»	Мета: навчити помічати й описувати відчуття в тілі; розділяти емоції в залежності від станів.	ЗК: розпізнає й описує емоції, розуміє їх у контексті (яку інформацію емоції нам дають); пояснює важливість уваги у цьому процесі; визначає інтенсивність емоцій; ЦК: усвідомлення важливості дослухатися до своїх емоцій; ДК: демонструвати уміння та навички розподілу емоцій на категорії у залежності від переживань.
3	«Емоційна саморегуляція»	Мета: формування навичок емоційного самоконтролю.	ЗК: називає, пояснює методи емоційної саморегуляції; ЦК: розуміє важливість конструктивного емоційного реагування, виховання у собі емоційних ставлень благополуччя до себе та інших; ДК: уміння застосовувати способи емоційної саморегуляції на практиці.
4	«Усвідомлення емоцій інших людей»	Мета: навчити помічати та розуміти почуття інших людей.	ЗК: розпізнає та описує емоції інших людей, розуміє їх в контексті взаємодії (яку інформацію чужі емоції нам дають); пояснює важливість уваги у цьому процесі; визначає інтенсивність емоцій інших людей; ЦК: усвідомлення важливості дослухатися до емоцій інших; ДК: демонструвати уміння та навички емоційної перцепції.
5	«Співпереживання»	Мета: формування навичок та розвиток емпатії, як важливої складової емоційної розумності.	ЗК: пояснює та наводить приклади «емпатії», розпізнає потреби інших людей та спричинені ними емоційні стани; ЦК: усвідомлення важливості співпереживання і свідоме самовиховання емпатії як моральної установки; ДК: слухати, проявляти співпереживання у спілкуванні, демонструвати емпатичні стратегії поведінки.
6	«Упевнена поведінка»	Мета: формування навичок асертивної поведінки, почуття власної гідності, поваги до себе та інших.	ЗК: розрізняють пасивну, агресивну й упевнену поведінку; називають вербальні та невербальні ознаки різних типів поведінки; ЦК: усвідомлюють переваги упевненої поведінки (неагресивної впевненості), самоповаги і поваги до інших людей; ДК: демонструють уміння відстояти свою точку зору, не порушуючи моральних прав іншої людини; уміння протидіяти тиску оточення.
7	«Навички побудови взаємин»	Мета: сприяти формуванню навичок вміло спілкуватися, трансформувати конфлікти, допомагати іншим.	ЗК: розуміння поняття «спілкування», «взаємини», «конфлікт»; наводять та розпізнають стилі та стратегії спілкування; ЦК: усвідомлення взаємозалежної природи нашого світу та міжособистісного спілкування у ньому; ДК: навички конструктивно реагувати на конфлікт: сприяти порозумінню, примиренню та встановленню мирних взаємин; проявляють у спілкуванні співпереживання.
8	«Вчимося приймати рішення»	Мета: навчити учнів аналізувати проблеми комплексно та приймати зважені рішення.	ЗК: розрізняють прості, щоденні та складні рішення; розуміють і пояснюють вплив емоцій на прийняття рішень; ЦК: усвідомлення поміркованості та важливості рішень у нашому житті; ДК: уміють приймати рішення за «правилом світлофора».
9	«Займай проактивну позицію»	Мета: навчитися брати на себе відповідальність за своє життя.	ЗК: пояснює просоціальні емоції (прощення, щедрість, смиренність, терпіння), називає свої принципи, цінності і цілі у житті; розуміє і усвідомлює поняття «відповідальність»; ЦК: цінує і виховує собі етичні установки, усвідомлює важливість власних дій та вчинків; цінує фундаментальну рівність усіх людей; ДК: проявляє відповідально у вчинках, розуміючи наслідки своїх рішень.

Цикл уроків-тренінгів «Виховання емоційного інтелекту» спрямований на формування соціально-емоційних знань, переконань, почуттів, умінь, навичок та цінностей. Структура програми розрахована на формування емоційної самосвідомості, керування емоціями, соціальної свідомості (емпатія), навичок міжособистісної взаємодії (асертивність), відповідального прийняття рішень (проактивна поведінка).

Програма впроваджувалась у закладах середньої освіти протягом 2018-2019 навчального року. *Метою* програми є навчання соціально-емоційних навичок, формування емоційної усвідомленості, співпереживання (емпатії) та освоєння навичок управління власною поведінкою, уміння взаємодіяти з іншими. Головне *завдання* програми полягає у тому щоб досягти позитивних змін у знаннях, уміннях, навичках, ціннос-

тях і намірах сприятливих для розвитку інтегрального показника ЕІ, виховання життєвої стійкості учнів.

Програма «Виховання емоційного інтелекту» розрахована на учнів середнього шкільного віку складається з дев'яти уроків-тренінгів, які можуть впроваджуватись годинами спілкування з класним керівником, виховними годинами, учителями, психологічною службою закладу середньої освіти. Структура програми наведена у таблиці 1. Кожен урок-тренінг займає дві академічні години (1 год. 20 хв.), який складається з наступних етапів: «Розігрів», презентація / обговорення, практичні вправи, рефлексія, висновків. Педагогу слід орієнтуватися на очікувані результати навчально-виховної діяльності. Очікувані результати мають наступні компоненти: знансвий (ЗК), ціннісний (ЦК), діяльнісний (ДК). Ці компоненти досягаються через інтерналізацію знань. Здобуті знання критично осмислюються через особистісний досвід (практичну складові уроку-тренінгу) та засвоюються

емоційні цінності та установки, уявлення відповідно темі заняття. На нашу думку, інтерналізація емоційних знань та навичок може бути досягнена через педагогіку активного навчання (коли учні є активними суб'єктами навчального процесу), критичне осмислення (усвідомленість, множинність поглядів та міркувань учнів, обговорень, дискусій), рефлексивні практики (вправи на спрямованість уваги на свої внутрішні переживання та переживання інших).

У ході виконання програми здійснювалось дослідження ефективності виховної роботи. Для оцінки ефективності програми був використаний опитувальник «ЕІн», розроблений Д. В. Люсіном [3] за процедурою «до» і «після». Ми ставили собі за мету визначити, як інтегральний показник емоційного інтелекту учнів середнього шкільного віку, так і його структурні компоненти. У педагогічному експерименті взяли участь 174 учні середньої школи. Динаміка показників наведена у таблиці 2.

Таблиця 2. Динаміка показників формування емоційного інтелекту учнів середнього шкільного віку (n=174)

Структура ЕІ	Рівні	Дослідні групи											
		Експериментальна група (n=92)						Контрольна група (n=82)					
		до		після		Різниця		до		після		Різниця	
п	%	п	%	п	%	п	%	п	%	п	%		
Міжособи-стісний ЕІ	Вис.	34	37,0	53	57,6	19	20,7	27	32,9	30	36,6	3	3,7
	Сер.	22	23,9	26	28,3	4	4,4	26	31,7	29	35,4	3	3,7
	Низ.	36	39,1	13	14,1	-23	-25,0	29	35,4	23	28,1	-6	-7,3
Внутрішньо-особистісний ЕІ	Вис.	32	34,8	45	48,9	13	14,1	32	39,0	32	39,0	0	0
	Сер.	35	38,0	38	41,3	3	3,3	30	36,6	29	35,4	-1	-1,2
	Низ.	25	27,2	9	9,8	-16	-17,4	20	24,4	21	25,6	1	1,2
Розуміння емоцій	Вис.	31	33,7	35	38,0	4	4,4	27	32,9	17	20,7	-10	-12,2
	Сер.	24	26,1	33	35,9	9	9,8	24	29,3	35	42,7	11	13,4
	Низ.	37	40,2	24	26,1	-13	-14,1	31	37,8	30	36,6	-1	-1,2
Управління емоціями	Вис.	30	32,6	61	66,3	31	33,7	35	42,7	36	43,9	1	1,2
	Сер.	36	39,1	26	28,3	-10	-10,9	30	36,6	34	41,5	4	4,9
	Низ.	26	28,3	5	5,4	-21	-22,8	17	20,7	12	14,6	-5	-6,1
Інтегральний показник ЕІ	Вис.	30	32,6	50	54,3	20	21,7	28	34,1	34	41,5	6	7,3
	Сер.	31	33,7	35	38,0	4	4,4	36	43,9	32	39,0	-4	-4,8
	Низ.	31	33,7	7	7,6	-24	-26,1	18	22,0	16	19,5	-2	-2,4

Аналізуючи кількісні показники «до» і «після» формування експерименту, ми можемо виділити наступні результати. Інтегральний показник ЕІ зріс на 26,1% (середній рівень +4,4%, високий рівень +21,7%), що свідчить про позитивний фактор впливу емоційного виховання на розвиток ЕІ учнів (Рисунок 1). Серед структурних компонентів ЕІ найбільше зріс показник управління емоціями (високий рівень +33,7%), міжособистісний ЕІ (середній рівень +4,4%, високий рівень +20,7%). Внутрішньо особистісний ЕІ має меншу динаміку приросту (середній рівень +3,3%, високий рівень +14,1%) та розуміння емоцій (середній рівень +9,8%, високий рівень +4,4%).

У контрольних групах статистичний приріст є незначним і може відповідати динаміці розвитку особистості в онтогенезі. Зокрема, інтегральний показник у контрольних групах має наступну динаміку: низький рівень -2,4%, середній рівень -4,9%, високий рівень +7,3%. Порівнюючи приріст інтегрального показника ЕІ в експериментальних групах та контрольних групах, ми маємо статистично значущу різницю +18,8%, що свідчить про формувальний вплив в експериментальних групах.

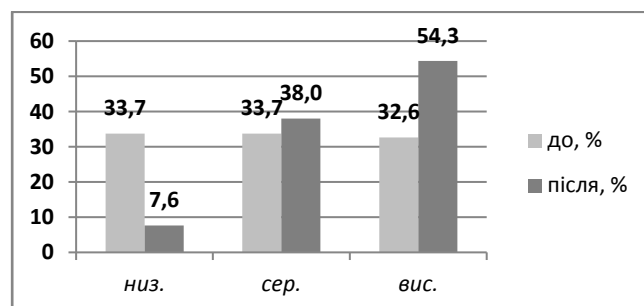


Рисунок 1. Інтегральний показник емоційного інтелекту учнів в експериментальних групах

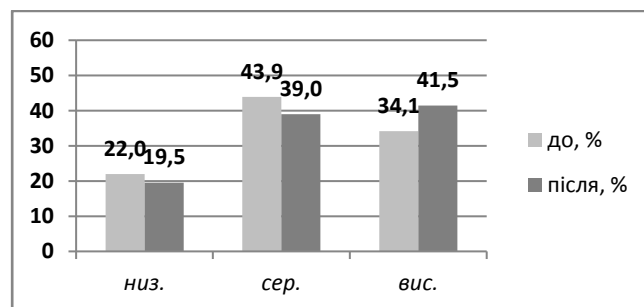


Рисунок 2. Інтегральний показник емоційного інтелекту учнів у контрольних групах

Нормальний розподіл вибірки ми перевіряли шляхом розрахунку показників асиметрії (t_A), ексцесу (t_E) і зіставлення їх з критичними значеннями. За гіпотезою Плохинського М.А.[4], якщо показники асиметрії і ексцесу перевищують по абсолютній величині свою помилку репрезентативності у 3 рази і більше, то можна говорити про достовірну відміну емпіричних розподілів від нормального.

$$d = \frac{\sum_{i=1}^n x_{i1}}{n} = \frac{8021}{92} = 87,18; \quad D = \frac{\sum_{i=1}^n (x_{i1} - d)^2}{n-1} = \frac{22683,9}{91} \approx 249,27; \quad \sigma_{x_{i1}} = \sqrt{D} = \sqrt{249,27} \approx 15,79;$$

$$A = \frac{\sum_{i=1}^n (x_{i1} - d)^3}{n\sigma^3} = \frac{54445,1}{92 * 15,79^3} = \frac{54445,1}{362188,13} \approx 0,15;$$

$$E = \frac{\sum_{i=1}^n (x_{i1} - d)^4}{n\sigma^4} - 3 = \frac{13780576,65}{92 * 15,79^4} - 3 = \frac{13780576,65}{5718950,6} - 3 = 2,4 - 3 = -0,6;$$

$$m_A = \sqrt{\frac{6}{n}} = \sqrt{\frac{6}{92}} = \sqrt{0,065} \approx 0,25;$$

$$m_E = 2\sqrt{\frac{6}{n}} = 2\sqrt{\frac{6}{92}} = 2\sqrt{0,065} = 2 * 0,25 \approx 0,5;$$

$$t_A = \frac{|A|}{m} = \frac{|0,15|}{0,25} = 0,6 < 3; \quad t_E = \frac{|E|}{m} = \frac{|0,6|}{0,5} = 1,2 < 3.$$

Таким чином, показники $t_A = 0,6 < 3$, $t_E = 1,2 < 3$ не перевищують по абсолютній величині свою помилку репрезентативності у 3 рази, отже можна говорити про те, що даний розподіл близький до нормального.

Для того щоб з'ясувати, чи має програма «Виховання емоційного інтелекту» вплив на інтегральний показник EI учнів середнього шкільного віку, ми статистично перевірили гіпотезу H_1 та спростували гіпотезу H_0 за допомогою параметричного критерію t-Стюдента. Гіпотеза H_0 – інтегральний показник EI в експериментальних групах не змінився; гіпотеза H_1 – зміни після формульованої програми «Виховання емоційного інтелекту» виявилися суттєвими.

$$d = \frac{\sum_{i=1}^n d_i}{n} = \frac{783}{92} \approx 8,51;$$

$$\sigma_d = \sqrt{\frac{\sum d_i^2 - (\sum d_i)^2/n}{n-1}} = \sqrt{\frac{9153 - (783)^2/92}{92-1}} = \sqrt{\frac{2488,99}{91}} = \sqrt{27,35} \approx 5,23;$$

$$t_e = \frac{d}{\sigma_d/\sqrt{n}} = \frac{8,51}{5,23/\sqrt{92}} = \frac{8,51}{0,55} \approx 15,47.$$

Визначаємо ступінь свободи $k = n-1 = 91$ і табличні значення критерію: $t_{кр} = \begin{cases} 1,98 & p = 0,05 \\ 2,62 & p = 0,01 \end{cases}$

Таким чином, отримане значення $t_e = 15,47 > t_{кр} = \begin{cases} 1,98 & p = 0,05 \\ 2,62 & p = 0,01 \end{cases}$ перевищує табличні значення для всіх рівнів значущості. Тому спростовуємо гіпотезу H_0 та приймаємо гіпотезу H_1 . Тобто робимо висновок про ефективність програми виховної роботи в експериментальних групах.

Аналізуючи результати статистичної перевірки в експериментальних групах слід їх порівняти із статистичними даними в контрольних групах (КГ):

$$d = \frac{\sum_{i=1}^n x_{i1}}{n} = \frac{7238}{82} \approx 88,27; \quad D = \frac{\sum_{i=1}^n (x_{i1} - d)^2}{n-1}$$

$$= \frac{15702,1}{81} \approx 193,85; \quad \sigma_{x_{i1}} = \sqrt{D} = \sqrt{193,85} \approx 13,92;$$

$$A = \frac{\sum_{i=1}^n (x_{i1} - d)^3}{n\sigma^3} = \frac{51633,72}{82 * 13,92^3} = \frac{51633,72}{221172,72} \approx 0,23;$$

$$E = \frac{\sum_{i=1}^n (x_{i1} - d)^4}{n\sigma^4} - 3 = \frac{9107395,063}{82 * 13,92^4} - 3 = \frac{9107395,063}{3078724,26} - 3 = 2,96 - 3 = -0,04;$$

$$m_A = \sqrt{\frac{6}{n}} = \sqrt{\frac{6}{82}} = \sqrt{0,073} \approx 0,27; \quad m_E = 2\sqrt{\frac{6}{n}} =$$

$$= 2\sqrt{\frac{6}{82}} = 2\sqrt{0,073} = 2 * 0,27 \approx 0,54;$$

$$t_A = \frac{|A|}{m} = \frac{|0,23|}{0,27} = 0,9 < 3; \quad t_E = \frac{|E|}{m} = \frac{|0,04|}{0,54} = 0,07 <$$

3. Таким чином, показники асиметрії і ексцесу у контрольних групах не перевищують по абсолютній величині свою помилку репрезентативності у 3 рази. Отже, ми можемо говорити про те, що даний розподіл близький до нормального.

$$d = \frac{\sum_{i=1}^n d_i}{n} = \frac{57}{82} \approx 0,7; \quad \sigma_d = \sqrt{\frac{\sum d_i^2 - (\sum d_i)^2/n}{n-1}} =$$

$$= \sqrt{\frac{1075 - (57)^2/82}{82-1}} = \sqrt{\frac{1035,38}{81}} = \sqrt{12,78} \approx 3,57;$$

$$t_k = \frac{d}{\sigma_d/\sqrt{n}} = \frac{0,7}{3,57/\sqrt{82}} = \frac{0,7}{32,34} \approx 0,02.$$

Визначаємо ступінь свободи $k = n-1 = 81$ і табличні значення критерію: $t_{кр} = \begin{cases} 1,98 & p = 0,05 \\ 2,62 & p = 0,01 \end{cases}$

Таким чином, отримане значення $t_k = 0,02 < t_{кр}$ не перевищує табличні значення для всіх рівнів значущості. Тому приймаємо гіпотезу H_0 та спростовуємо гіпотезу H_1 . Тобто робимо висновок про відсутність змін (динаміки) у контрольних групах.

Висновки. Емоції були створені еволюцією як програми для швидкої оцінки ситуації і захисту. Живучи сьогодні у XXI ст., людина перебуває під тиском багатьох факторів впливу. Розвинений емоційний інтелект дозволяє трансформувати реактивність нашої психіки в ефективну поведінку проактивної особистості. Така трансформація відбувається у ході інтеріоризації суспільного досвіду та розвитку власних завдань і здібностей через складний процес розвитку особистості, зокрема навчання і виховання. Ще 1990-х роках була опублікована книга Д. Гоулмена «Емоційний інтелект», де вчений наводить ряд аргументів на користь «емоційної грамотності» учнів: коли діти вчать розрізняти власні емоції, давати собі раду й співпереживати іншим. Згодом почали з'являтися програми соціального та емоційного навчання (SEL), які інтегрувалися у західну освіту і зарекомендували себе як невід'ємна частина освітнього процесу. Тому наша програма «Виховання емоційного інтелекту» є продовженням освітніх практик, які працюють в інших країнах не одне десятиліття. В основу таких освітніх практик покладені такі підходи: навички зосередження уваги на емоціях, системне і критичне осмислення емоційної інформації, співпереживання (емпатія) та виховання базових людських цінностей. Використовуючи ці підходи у власній практичній діяльності та розробивши програму «Виховання емоційного інтелекту», ми за до допомогою педагогічного експерименту перевірили ефективність запропонованої

програми виховання. Інтегральний показник ЕІ учнів зріз на 26,1%. Значення $t_e = 15,47 > t_{кр}$, що свідчить про дійсно статистично значущі зміни в експеримен-

тальних групах. У контрольних групах отримане значення $t_k = 0,02 < t_{кр}$.

ЛІТЕРАТУРА

1. Васильківський, І. П., Сопівник, Р. В. (2017). Зміст і структура методики виховання емоційного інтелекту учнів середнього шкільного віку. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*, (1714), 48.
2. Васильківський, І. П. (2018). Психолого-педагогічні особливості виховання емоційного інтелекту учнів середнього шкільного віку. *Педагогічний альманах*, (37), 22-28.
3. Люсин, Д. В. (2009). Опросник на эмоциональный интеллект ЭМИн: новые психометрические данные. *Социальный и эмоциональный интеллект: от моделей к измерениям*, 264-278.
4. Нужнова, С. В. (2005). Применение статистических методов в психолого-педагогических исследованиях: [учебное пособие]. *Троицк: Троицкий филиал ГОУ ВПО «ЧелГУ*, 120.

REFERENCES

1. Vasylykivsky, I.P., Sopovnik, R.V. (2017). The content and structure of the methodology of education of emotional intelligence of students of secondary school age. *Spirituality of the Personality: Methodology, Theory and Practice*, (1714), 48.
2. Vasylykivsky, I.P. (2018). Psychological and pedagogical features of education of emotional intelligence of students of secondary school age. *Educational Almanac*, (37), 22-28.
3. Lucin, D. W. (2009). Emotional Intelligence Questionnaire: New Psychometric Data. *Social and emotional intelligence: from models to dimensions*, 264-278.
4. Nuzhnova, S.V. (2005). Application of statistical methods in psychological and pedagogical research: [textbook]. *Troitsk: Troitsk Branch of the State Higher School of Economics, ChelU*, 120

Formation of emotional intelligence of students secondary school age in the process of educational work of the secondary education institution: results of experiment.

I. P. Vasylykivskyi, R.V. Sopivnyk

Abstract. The article is devoted to the results of a pedagogical experiment to test the effectiveness of the methodology of "Education of emotional intelligence" students of secondary school age. The quantitative and qualitative interpretation of the facts obtained in the empirical research showed the positive influence of emotional education on the development of the integral level of emotional intelligence of students, in particular such partial structures as interpersonal emotional intelligence and management of emotions. The proposed program and methodical aspects of educational work in secondary education for the formation social and emotional competence and develop integral emotional intelligence of adolescents.

Keywords: *emotional intelligence, emotional education, the method of "Education of emotional intelligence", students of secondary school age.*

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