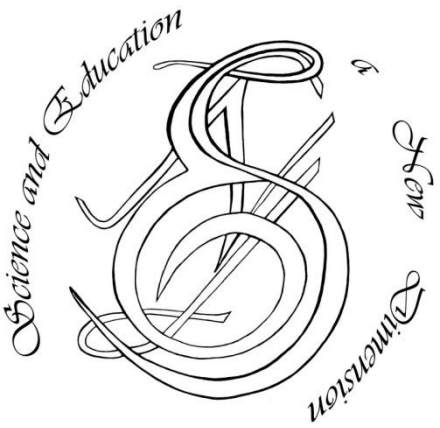
p-ISSN 2308-5258 e-ISSN 2308-1996
Pedagogy and Psychology, VIII (88), Issue: 220, 2020 Feb.
SCIENCE AND EDUCATION A NEW DIMENSION

PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY



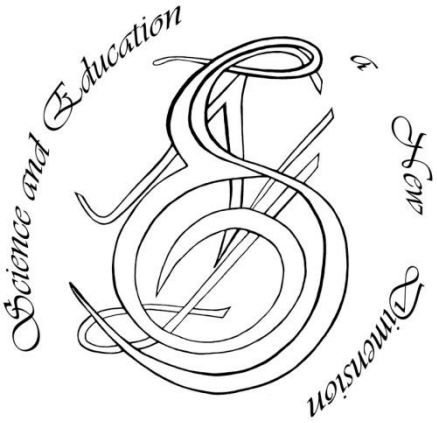
www.seanewdim.com

p-ISSN 2308-5258 **e-ISSN 2308-1996**

VIII(88), Issue 220, 2020 Feb.

SCIENCE AND EDUCATION A NEW DIMENSION
https://doi.org/10.31174/SEND-PP2020-220VIII88

Pedagogy and Psychology



www.seanewdim.com

Editorial board

Editor-in-chief: Dr. Xénia Vámos

Honorary Senior Editor:

Jenő Barkáts, Dr. habil. Nina Tarasenkova, Dr. habil.

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

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

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

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

Irina Malova, Doctor of Science in Pedagogy, Head of Department of methodology of teaching mathematics andinformation 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 partment 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 Włocławek, 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 Khmelnitsky 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 Khmelnitsky National University of Cherkasy, Ukraine

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

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

Perekhrest Alexander, Doctor of Science in History, Prof. habil., Bohdan Khmelnitsky 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 edagogical University, Uzbekistan

Roza Uteeva, Doctor of Science in Pedagogy, Head of the Department of Algebra and Geometry, Togliatti StateUniversity, 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 Philolgy of Bohdan Khmelnitsky National, University of Cherkasy, Ukraine

Tatyana Prokhorova, Doctor of Science in Pedagogy, Professor of Psychology, Department chair of pedagogics andsubject 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 Departament 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 andanimals, Bohdan Khmelnitsky National University of Cherkasy, Ukraine

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

Zoltán Poór, CSc in Language Pedagogy, Head of Institute of Pedagogy, Apáczai Csere János Faculty of the Universityof 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

The problem of forming the culture of speech of international students while studying in Ukraine
L. Byan……..…….. 7

Translation as a teaching aid in the ESP classroom
S. Danilina……..…….. 10

Модель формування готовності майбутніх інженерів-педагогів економічного профілю до професійної діяльності
О. С. Дудукалова……... 13

Сучасні наукові підходи до професійної підготовкимайбутніх учителів іноземних мов
О. М. Гармаш……..…….. 17

Культура професійної комунікації майбутніх фахівців з економіки в умовах інформаційно-освітнього середовища закладу вищої освіти
І. Харченко…….. 20

National characteristics of training of future specialists of tourist support (guides-guides) in Ukraine
O. V. Kovalenko…….. 24

Школа креативного менеджера як засіб формування соціальної активності учнів
С. Д. Кирилюк…… 27

Ґенеза впровадження ідей Болонського процесу в систему вищої освіти України
Я. А. Нагрибельний……..…….. 31

Діти XXI століття: розвиток засобами музики
І. Е. Новоселецька……..……. 35

Проблема підготовки майбутніх учителів фізичної культури до організації фізкультурно-оздоровчого середовища закладу середньої освіти
П. Ф. Рибалко……..…….. 38

Педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх фахівців з підприємництва, торгівлі та біржової діяльності в системі ступеневої освіти
С. В. Стеблюк……..…….. 42

PSYCHOLOGY……..…….. 45

Psychological features of decision-making by confident and unconfident individuals
Y. *D. Korokhod*……..……..……..…….. 45

Система "вчитель – учень/учні" як інтерактивне середовище копінг-поведінки підлітків
Ма Фу…….. 47

Психологический тренинг как способ развития профессионального самосознания педагогов
Н. И. Метельская…….. 51

PEDAGOGY

The problem of forming the culture of speech of international students while studying in Ukraine

L. Byan

Sumy State A. S. Makarenko Pedagogical University, Sumy, Ukraine
Corresponding author. E-mail: potdr2019@gmail.com

Paper received 30.01.20; Accepted for publication 18.01.20.

https://doi.org/10.31174/SEND-PP2020-220VIII88-01

Abstract. This paper reveals the issues of forming the culture of speech of international students during professional training in higher education institutions in Ukraine. Concepts such as culture of speech, dialogue and etiquette are covered, as well as the phenomenon of linguistic communication as a system of knowledge, patterns of behavior, values, specific situations of professional interaction, and ability to put them into practice to achieve organic results of common activity. The paper also emphasizes that the "normative" speech of international students is the speech: which conforms to the language system, does not contradict its laws; in which the variant of the norm has new semantic-stylistic possibilities, expresses, refines the context; in which the applicable rules of another style are properly justified; in which mixing of norms of different languages under the influence of speech practice is not allowed.

Keywords: *studying in HEI, Ukrainian language, culture of speech, international students, vocational training.*

Nowadays, one of the main objectives in educational systems of many countries is development of the culture of individual's speech. This is due to the influence of communicatively acceptable language, building on understanding between people and appropriate interaction between representatives of different cultures. The level of individual's culture of speech is mainly judged based on emotional, intellectual culture and on general cultural status of the society as a whole.

At present, training of highly qualified specialists among international students in higher education institutions is an urgent problem while teaching the Ukrainian language and culture. It is about the importance of educating professionals who are able to use the Ukrainian language competently, capable to use the techniques and methods of effective communication, to communicate in the scientific as well as official and business spheres in Ukrainian in the countries all over the world and be competitive both in the Ukrainian labor market and abroad.

In Ukrainian higher education institutions, every year there is an increase in percentage of international students who, in addition to special knowledge (knowledge related to their profession), acquire experience in speaking Ukrainian, study in the framework of the program "Ukrainian as a Foreign Language", and receive diplomas of the established model. But, unfortunately, the basic course of Ukrainian does not provide an opportunity to cover such topics as: "Business Ukrainian Language", "Rules of Ukrainian Business Etiquette", "Business Correspondence" and others. In this regard, it is necessary to develop a special approach to teaching Ukrainian language and culture to foreign language students at an advanced stage, to provide all kinds of linguistic support in order to increase the level of knowledge of the Ukrainian language, in particular in the field of business and professional communication. It is important at all stages of learning to improve the language culture, to learn to use the Ukrainian language, and to communicate in various spheres of activity. It should be emphasized that, when working with international students, we must take into account the specifics of language acquisition of this category of students and use more productive methods of teaching Ukrainian language and culture of speech.

The study of culture of speech originates from the works of such eminent scholars as M.V. Lomonosov, A. Kh. Vostokova, V.O. Suhomlinsky, K.D. Ushinsky and others. Speech culture as a scientific discipline in the twentieth century developed mainly within orthological directions (right/wrong). The theory of norm and normativity, systematics of speech norms formed in the works of such philologists as G.O. Vinokur, S.O. Karaman, L.I. Matsko, S.I. Ozhegov. This trend in the 21st century was developed by such researchers as A.D. Ponomarev, M.Ya. Pliushch, L.M. Savich, L.I. Skvortsov, I.P. Yushchuk and others.

Increasing the level of linguistic and speech culture was brought up in works of such linguists as I.K. Bilodid, N.D. Babich, D.I. Hanych, A.P. Koval, M.I. Pentilyuk, V.M. Rusanovsky, S. Ya. Yermolenko and others. Psychological aspects of this problem are reflected in the works of such researchers as L.I. Aydarova, D.M. Bogoyavlensky, L.S. Vygotsky, G.S. Kostyuk, O.O. Leontiev, and others. According to these scholars, the essence of the theory of speech activity is that any speech act is defined as a specific type of activity (communicative), which begins with a motive and ends with the result, the achievement of the goal. Of particular importance are studies of speech activity by I.O. Sinitsa, which reveal the patterns of speech communication, the content and tasks of vocabulary. Pedagogical and methodological bases of work on enrichment and development of vocabulary, enhancement of the culture of speech of students were developed by F.I. Buslayev, I.I. Sreznevsky. Of great importance are the works by philologists M.G. Stelmakhovych, S. Ch. Chavdarov and others.

The analysis of scientific literature on the topic shows that a lot of attention has been paid to study of language culture. However, the methodological aspect of forming a culture of speech in international students studying at

 ©|*L. Byan 2020*

higher education institutions in Ukraine has not been sufficiently investigated both theoretically and practically.

The aim of the paper is to analyze the problems of forming speech culture of international students studying in Ukraine and to determine further ways of solving them.

Thus, at the moment, the culture of speech implies adherence to linguistic norms of pronunciation, emphasis, orthography and building word expressions, accuracy, clarity, purity, logical harmony, richness and appropriateness of speech, as well as to the rules of speech etiquette [5].

There are the following basic aspects of the expression of speech culture:

- normativity (observance of all rules of oral and written speech);
- adequacy (accuracy of expression, clarity and comprehensibility of speech);
- aesthetics (the use of expressive and stylistic language means that make speech rich and expressive);
- polyfunctionality (use of language in different spheres of life) [5].

A high level of speech culture requires perfect mastery of the literary language in the process of communication and advanced speech skills. The main quality communicative features, they are also called criteria, culture of speech are correctness, accuracy, logic, content, relevance, wealth, expressiveness, purity/

Studying the history of development of philosophical and psychological-pedagogical research has shown that scientists view communication as a process that embraces and organizes all aspects of human life. Its purpose is defined as the achievement of the results of joint communication activity. The specificity of linguistic communication, which distinguishes it from any other act of communication, lies precisely in coordination of the interests of those who communicate and achievement of a common goal [2].

Based on the analysis of theoretical fundamentals of formation of culture of communication, features of linguistic communication are identified, which determine different types of linguistic communication. Therefore, we define the phenomenon of linguistic communication as a system of knowledge, patterns of behavior, values, particular situations of professional interaction, and ability to apply them in practical communication in order to achieve organic results of cooperative activities.

In search for the best tools and techniques for learning Ukrainian as an instrument for future professional activity of international students, we came to conviction that communication skills and abilities are the dominant factor in the development of their culture of speech at all stages of learning, among which we consider formation of textual and literary skills to be most important element as a basis for building a coherent expression of different styles and genres. The more intensively students are involved in the process of mastering communication skills, the sooner they reach the level of adequate synthesis in mastering modern Ukrainian as a means of intercultural and professional communication.

Variation of educational activities leads to increased students' interest in learning the Ukrainian language, developing their thinking and improving linguistic competence.

Dialogue is traditionally cited among the most productive methods of studying normative Ukrainian. A purposeful system of exercises in solving problematic linguistic tasks underlies the effective formation of meaningful communication skills and habits of students, helping to prevent inaccuracies and errors in their speech. Learning by specific examples, foreign students are successfully mastering the patterns of correct speech using the simulation of life situations, mastering the art of language communication [1].

At the heart of the culture of human speech is its ability to engage in a dialogue that is built upon the mutual respect between the agents of communication, mutual interest, openness. It is well known that dialogue envisages the uniqueness of each partner and their fundamental equality with each other; the difference and originality of their points of view; orienting everyone to an understanding and active interpretation of the perspectives of both; anticipation of the response and its prediction in one's own statement; mutual "complementarity" of the positions of the participants of communication, the ratio of which is the purpose of the dialogue. That is why a dialogue can be a form of communication only between subjects, expressing precisely those features that distinguish the subject from the object.

It should be emphasized that when working with international students, we must take into account the specifics of learning of each category of students and use the most productive methods of teaching the Ukrainian language and language culture.

Let us consider another method of teaching Ukrainian normative language, namely the use of samples of oral speech in the texts of journalists, radio and television speakers, etc., since one of the areas of study of international students is the formation of auditory skills, the perception hearing the language and listening comprehension.

Street language contributes to enriching the vocabulary of international students, expanding the use of certain grammatical constructions, but it is everyday communication which cannot provide a positive experience to international students in regards to scientific, business or professional communication, besides it can lead to pollution of language and deviation from the normative use of its assets [4].

It is important for a specialist, a graduate of a higher education institution, to acquire the skills of masterful communication in these spheres, as well as to acquire the skills of normative use of the language, to consolidate those rules of use of linguistic units, which are specified in dictionaries. Therefore, the media play an important role in this situation, being a standard, a model for imitation in terms of the use of words, construction of linguistic structures, the use of different grammatical models in appropriate situations of communication, as well as the use of professional and scientific vocabulary in language.

Thus, in the Ukrainian language courses at HEIs, when working with international students at an advanced stage of education, we recommend to refer to the texts from the media, listening and analyzing the speech of native speakers, broadcasters, commentators, scientists and cultural activists.

On the other hand, characterizing the current state of the Ukrainian language nowadays, we have to pay attention to the crisis phenomena related to the functional side of our language, as well as weak abilities to use its vast wealth, intonation and other possibilities. We live in an atmosphere of violation of all linguistic norms, and these violations often come from the mouths of those who have to speak normatively: journalists, figures of science and culture, politicians and others.

Linguistic norms are characterized by systematic, historical and social conditionality, stability. This last characteristic (stability) does not contradict the habitude of the literary norm to change over time. If in orthoepy, grammar the norms are oriented at a paragon, model, standard, in lexis, on the other hand, the implementation of the norm is also dependent on the content, that is it varies in each individual case based on the context. Spelling standards change from time to time according to the needs of the society to codify the spelling in view of new approaches. For example, spelling of words of foreign origin was subject to changes in order to bring them closer to Ukrainian pronunciation; the renewal of the use of the letter *ґ* in written form of the words *"ґанок, ґречний, ґудзик, ґрати, обґрунтувати, проґавити*" (porch, polite, button, bars, to substantiate, to miss); there have been changes to the capitalization of the names of cult books. The norms of literary language reinforce the traditions, cultural achievements of the past and, at the same time, regulate the use not only of established rules, but also the emergence of new ones in the process of speaking activities of international students [3].

The normative language of international students is characterized by the following features: 1) it corresponds to the language system, does not contradict its laws; 2) a variant of the norm has new semantic-stylistic properties, expresses, refines the context, gives additional and comprehensive information; 3) the applicable rules of another style are duly substantiated; 4) it does not allow mixing of different languages under the influence of speech practice. Summarizing all of the above, we can conclude that in higher education institutions at an advanced stage of studying Ukrainian as a foreign language, it is necessary to organize systematic and purposeful activities to develop and improve the language culture of international students, to find effective methods and forms of work, effective tools and techniques for developing communicative skills. It is necessary to build a rational system of exercises and tasks that require active work of the mind and at the same time linguistic intuition, to develop a system of didactic problem situations, which includes analysis, classification and correction of errors in the speech of international students. It can also be noted that a high culture of speech is impossible without observing the so-called speech etiquette, which includes being able to listen attentively with interest, never interrupting people, engaging in conversation tactfully, having comprehensible and clear speech, speaking with tolerance, respect, being polite. Etiquette regulates relationships between people and formulates requirements that are equal for all people, regardless of their social status. The verbal level of etiquette is the most important, namely speech etiquette and dialogue. Enhancing the speech culture, improving the ethics of communication is crucial for the whole society, with all its functional levers: educational institutions, science, schools, press, radio, television. The culture of speech is not only a philological but also a social problem: it is in one way or another connected with the most varied forms of communication in the modern world.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бабич Н. Д. Основи культури мовлення. – Львів: Світ, 2005. – 232 с.
2. Гриценко Т. Б. Українська мова та культура мовлення: навч. посіб. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 536 с.
3. Кравець Л. В. Мацько Л. І. Культура української фахової мови: навч. посіб. – Київ: ВЦ «Академія», 2007. – 360 с.
4. Мацько Л. І. Стилістика української мови. – К.: Вища школа, 2003. – 411 с.
5. Мацюк З., Станкевич Н. Українська мова професійного спілкування: навч. посіб. – К.: Каравела, 2005. – 352 с.

REFERENCES

1. Babich, N. D. (2005). *Fundamentals of the Culture of Speech*. Lviv: Svit [in Ukrainian].
2. Gritsenko, T. B. (2003). *Ukrainian Language and Culture of Speech: Educational Manual*. Kyiv: Tsentr navchalnoi literatury [in Ukrainian].
3. Kravets, L. V. & Matsko, L. I. (2007). *Culture of the Ukrainian Professional Language: Educational Manual*. Kyiv: VT «Akademiya» [in Ukrainian].
4. Matsko, L. I. (2003). *Stylistics of the Ukrainian language.* Kyiv: Vischa Shkola [in Ukrainian].
5. Matsuk, Z. & Stankevich N. (2005). Ukrainian Language of Professional Communication. Kyiv: Karavella [in Ukrainian].

Translation as a teaching aid in the ESP classroom

S. Danilina

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

Paper received 31.01.20; Accepted for publication 15.02.20.

https://doi.org/10.31174/SEND-PP2020-220VIII88-02

Abstract. In previous years, translation has been viewed as an inefficient teaching aid in communicative EFL teaching. It has rarely featured in either EFL or ESP textbooks. However, recent views on translation as a source of supplementary EFL practice expressed primarily by the teachers of theory and practice of translation, as well as the author's own practical experience, evidence to the fact that translation has managed to stand to the test of time, and has retained its teaching tool value, particularly for advanced students of English. This paper presents some examples of practical use of translation exercises in the ESP classroom of history students.

Keywords: *ESP, translation, history students, text-based learning (TBL).*

Introduction. The extensive use of communicatively oriented methodologies in the recent decades has pushed translation exercises to the outskirts of both teaching English as a Foreign Language (EFL), and the English for Specific Purposes (ESP) classroom, translation being central to the ill reputed grammar-translation method. Although in the 20th century it served as a heavily explored teaching aid, it has been under-researched, viewed as an undesirable deviation from teaching English *through* English, as an obsolete methodology that discourages learners from communication, "artificial and restrictive exercise, counterproductive, forcing dependence on L1, purposeless and with no application in the real world, frustrating and de-motivating" [2, p. 68]. Today foreign language learners realize that they need as much L2 practice as possible during precious classroom time and often see the use of L1 associated with translation as a hindrance to efficient language acquisition. Therefore, in recent decades the usage of the L1 or translation in class has been frowned upon and in most cases teachers have tried to avoid it as much as possible.

A brief overview of relevant publications. Since the beginning of the 21st century, translation as a supplementary teaching tool has been surviving a rebirth of interest, with a lot of scholars commenting on the benefits of its use in the EFL and, particularly, ESP classroom [2; 3; 4; 5; 9, et al.]. And when it comes to the ESP classroom in particular, various kinds of translation exercises seem to have always remained relevant [4, p. 67]. Translation has started to be seen as a useful tool in teaching English as a Foreign Language (EFL) and ESP [2; 5]; the use of L1 in ESP instruction has also started receiving considerable attention of researchers [8]. V. Leonardi, for example, maintains that translation is a very useful tool to learn grammar, syntax, lexis and culture-related issues in both the source language (SL) and the target language (TL), and points out that "while translating, students are encouraged to notice differences in structures and vocabulary and they have to develop methods and strategies to deal with them" [5]. Discussion of differences and similarities during the translation process helps learners understand the interaction of the two languages and the problems caused by their L1. It also helps learners appreciate the strengths and weaknesses of the L1 and L2, for example in the comparison of idiomatic language such as metaphors.

S.Marinov explores what he refers to as a post-communicative cognitive paradigm and promising prospects for translation in the ESP context [6, p. 229]. He observes that "translation is an activity or a strategy naturally employed by both language teachers and learners. Accordingly, despite some possible limitations, its potential should be studied and exploited since it could help language learners gain deeper understanding of what they do when they move between the two languages and thus indicate the areas that might need improvement" [6, p. 227].

The idea of post-communicative competence is supported by J.Kic-Drgas who remarks that "the objective of language learning is no longer defined in terms of acquisition of communicative competence in a foreign language. The teachers are now required to teach intercultural communicative competence" [4, p. 257]. The researcher also emphasizes that the use of mother tongue and translation may facilitate comprehension of specialized texts (Kic-Drgas [4, p. 259], which is particularly relevant in ESP learning. Furthermore, translation of stimulating materials involving multi-modal texts (for instance photographs and other visual representations of reality), as it is further noted by Kic-Drgas [4, p. 260], inspires learners' creativity. Thus, ESP and translation as a teaching method is a multi-faceted issue that continues to be raised by researchers who see it as deserving a closer analytic look and needing rethinking.

Importantly, teaching ESP and employing translation as a method of teaching and learning does not require from ESP learners in-depth knowledge of translation theory as it is required of translation students. As noted by Witte [4, p. 258], "It is not essential to be an expert in translation and translation theory to use translation in class". But translation activities used for learning ESP and the use of L1 can contribute to facilitate comprehension of specialised materials in the ESP classroom and improve learners" skills [1, p. 45].

Thus, the main **objective of this paper** is to analyse some instances of using translation as a teaching aid in the ESP classes of history students and to reflect on the benefits that translation practice can bring to ESP learning.

Description of the main material. The situation with using translation in the ESP classroom of Ukrainian students has its own specificity. Unlike learning contexts of other countries, where translation has been negatively viewed as an EFL teaching tool, in Ukraine it is still widely used in school lessons. Therefore, when they come to the university, Ukrainian students in most cases view

 ©|*S. Danilina 2020*

translation as a normal practice that they have long been used to. Throughout the first two years at Taras Shevchenko University during which they study general English, students, on the contrary, feel surprised by the usual lack of translation exercises in communicatively oriented classes. When translation practice returns to the classroom in the third and fourth year of studies in their ESP course, they do not seem to have any negative attitude towards it.

ESP course for history students that this article focuses on has been designed to match the learners' future needs. In case the students continue to work internationally in the academic field of history, they are likely to encounter English in all aspects of their professional life, as most research is published in English. They will primarily need English to read and write in their field of professional interest, and also to be able to clearly convey their message orally at conferences or while interacting with their colleagues personally.

The question of purpose and learners' needs, as pointed out by Kic-Drgas [4, p. 256] is even more relevant in ESP than in EFL. Although translation may not be the most effective exercise for all learners (but rather for those more inclined to the analytical learning of languages), it is indispensable in ESP where it trains learners in remembering accurate equivalents of their professional terminology, as well as promotes comprehension of authentic texts required for their professional competence. When students start working in their field of choice, "such activities may prove very useful as they will have a set of common phrases specific to that domain and to which they can always refer, as well as skills for further learning. They will be provided with a basic foundation, the tools needed to face new linguistic challenges in their future professional life" [2, p. 71].

The translation exercises that the article comments on come from the textbook written by our department for history students whose level of English has reached B1+/B2 level according to CEFR. Each chapter centers round a certain historical topic and contains several texts followed by a set of exercises with some that offer translation practice. Translation exercises are meant to be done by learners after some other kinds of exercises on the text have been completed, and so the learners are properly prepared for translation. However, as a rule, teachers will further supplement this practice with necessary comments on equivalence, differences and similarities between languages.

In one of such execises, the learners may be given L1 equivalents of words and collocations and invited to find their correspondences in the text. For example, a text on Ancient Greece offers the vocabulary units like**:** *золотий вік грецької культури;* прагнути гармонії та рівноваги; забезпечувати модель*; погляд на життя; говорити красномовно; присвятити своє життя чомусь; повага до закону*. Such practice promotes 'noticing' and memorising of the accurate equivalents of professional terminology essential to efficient professional interaction of students, as well as offers them strategies of processing an authentic text using it as a source of relevant vocabulary. Furthermore, the firm knowledge of such equivalents will enhance the learners' speaking fluency and their quality of writing.

In terms of grammar exercises, translation can be particularly helpful in getting students to 'notice' the grammar construction unavailable in their L1, which can promote the accurate use of those in the learners' oral and written output. Initially, the learners are likely to refer to such constructions in the process of mental translating from their L1 into L2 but later they might start using them in their production automatically. For example a text might highlight an *appear + to infinitive* construction available neither in Ukrainian nor in Russian, as well as impersonal passive constructions like "were said to live":

Most important to historians, Greeks *appear to have temporarily lost* the art of writing during the Dorian Age.

His questioning, like that of the Sophists, *appeared to challenge* the authority of the gods, of parents, and of the city's laws.

The Greeks believed in many gods, who *were said to live* on Mount Olympus in northern Greece.

Greek society in the 400's and 300's B.C. *is considered to be* the first example of a classical civilization.

Another notoriously problematic issue is the use of modals, particularly modals of deduction in their past tense form. Historical texts can serve as a valuable source of these constructions and promote the learners' understanding and accurate usage thereof:

However, excavations conducted in north-western Turkey suggested that the stories of the Trojan War *might have been based on* real cities, people, and events.

Or attending to reduced adverbial clauses like:

When given a death sentence, Socrates calmly drank hemlock, a slow-acting poison and talked with his friends until it took effect.

Which may come in handy to make the learners' writing more concise.

Conclusions. It is important to recognise the problems associated with traditional approaches to translation, as it is easy to reduce translation practice to a solitary, time-consuming and unrewarding activity based on demotivating texts. To make it more dynamic and stimulating, translation tasks should be based on the texts relevant for the learners' subject matter, they should be quite short and translated by students in groups, where possible the element of a communication gap should be offered.

Each translation task should be followed by the analysis of the learners' texts, which includes the discussion of translation transformations used by the learners, their strategies of adapting target texts to the standards and expectations of the target audience. This part of learning is very valuable because it enables students to analyze various solutions of translating the same sentence, and although the range of possibilities in specialized translation is not as wide as in the case of general translation, the value of the exercise cannot be underestimated. In spite of the fact that translation does not exactly enhance students' communication competency, it can be helpful in making learners aware of the shortcomings typical of their foreign language productive activities and in bringing ESP learners' oral and written output closer to the natural L2 speaker production.

REFERENCES

1. Avand A. Q. Using Translation and Reading Comprehension of ESP Learners // The Asian ESP Journal, 2009. – No.1 (5). – pp. 44-60.
2. Chirobocea-Tudor O. A Case for the Use of Translation in ESP Classes // Journal of Languages for Specific Purposes, 2018. – No.5. – pp. 67-76.
3. Fuertes-Olivera P. A. and Piqué-Noguera C. The Literal Translation Hypothesis in ESP Teaching/Learning Environments // Scripta Manent, 2013. – No. 8(1). – pp. 15-30.
4. Kic-Drgas J. Translation in the ESP Teaching // The Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes, 2014. – No.2 (2). – pp. 253-261.
5. Leonardi V. Teaching Business English Through Translation // Journal of Language & Translation, March 2009. – pp. 139-153.
6. Marinov S. Translation Exercise Aided by Data-driven Learning in ESP Context // ESP Today, 2016. – Vol. 4 (2). – pp. 225-250.
7. Maziekiene V. Translation as a Method in Teaching ESP // The Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes, 2018. – No.3 (6). – pp. 513-523.
8. Poljaković I. Using the First Language in the ESP Classroom at University Level // Metodologija i primjena lingivističkih istraživanja. S. L. Udler, K. Cergol Kovačević (ur.). Zagreb: Hrvatsko društvo za primijenju lingvistiku, 2016. – pp. 337-347.
9. Witte A., Harden T., Ramos de Oliveira, Harden A. Translation in Second Language Learning and Teaching, Bern: Peter Lang, 2009.

Модель формування готовності майбутніх інженерів-педагогів економічного профілю до професійної діяльності

О. С. Дудукалова

Бердянський державний педагогічний університет, аспірантка 3 курсу денної форми навчання, Бердянськ,Україна
Corresponding author. E-mail: a.duducalova@gmail.com

Paper received 29.01.20; Accepted for publication 16.02.20.

https://doi.org/10.31174/SEND-PP2020-220VIII88-03

Анотація. У статті розглядається сутність професійної діяльності майбутнього інженера-педагога економічного профілю та аналізуються психолого-педагогічні джерела з проблеми готовності майбутніх фахівців. Теоретично обґрунтовуються складові моделі формування готовності майбутніх інженерів-педагогів економічного профілю до професійної діяльності. Усі складові цієї моделі мають взаємозалежний та взаємопов'язаний характер, завдяки чому і забезпечується цілісне узгодження характеристик людини як особистості і суб'єкта діяльності, а також успішність майбутньої професійної діяльності. Результатом реалізації моделі є сформована готовність майбутніх інженерів-педагогів економічного профілю до професійної діяльності.

Ключові слова: *інженер-педагог, професійна діяльність, готовність до професійної діяльності, економічний профіль, модель формування готовності до професійної діяльності.*

Вступ. Ринок праці, що інтенсивно формується, висуває нові вимоги до змісту і процесу підготовки кваліфікованих робітників. Сьогодні потрібен робітник «нового типу» – професійно й соціально мобільний, такий, що має глибокі професійні знання з інтегрованих професій, володіє економічними і правовими знаннями, основами наукової організації праці й культури виробництва, здатний до технічної та соціальної творчості, самовдосконалення, готовий до роботи при різних формах організації праці і виробництва в умовах конкуренції. Готовність інженера-педагога економічного профілю до професійної діяльності є інтегративною властивістю особистості. Інженер-педагог, крім підготовленості до педагогічної діяльності, має володіти спеціальними знаннями, здійснювати навчально-виробничу, організаційно-методичну діяльність з професійної підготовки студентів у системі професійно-технічної освіти, а також кваліфікованих робітників на виробництві.

З метою дослідження складових формування готовності до професійної діяльності майбутніх інженерів-педагогів економічного профілю було розроблено структурно-функціональну модель підготовки майбутніх інженерів-педагогів економічного профілю.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблему підготовки інженерно-педагогічних кадрів порушували у своїх працях С.Ф. Артюх, С.Я. Батишев, В. К. Блюхер, Г.Е. Зборовський, Е.Ф. Зеєр, Р.А. Карпова, В.Т. Кудрявцев, Н.В. Кузьміна, П.Г. Лузан, О.Г. Романовський, І.І. Лобач; В.С. Ледньов, П.І. Підкасистий, зокрема, професійній діяльності майбутніх інженерів-педагогів економічного профілю присвячені наукові розвідки Н.О. Брюханової, О.Р. Ганопольского, О.Е. Коваленко.

Професійно-педагогічна діяльність інженера-педагога відповідає загальним вимогам педагогічної діяльності, яку В.О. Сластьонін визначає як особливий вид соціальної діяльності, спрямованої на передачу від старших поколінь молодшим накопичених людством культури й досвіду, створення умов для їх особистісного розвитку та підготовку до виконання певних соціальних ролей у суспільстві [6].

Професійна діяльність інженера-педагога включає одночасно дві самостійні сфери – педагогічну та інженерну. Це, безперечно, один зі складних видів професійної діяльності, який має низку особливостей. Усе це потребує неабиякої професійної підготовки, наявності професійних знань, умінь, які є найважливішим компонентом кваліфікаційної характеристики інженера-педагога [1].

Аналіз психолого-педагогічних джерел за проблемою моделювання дозволив зробити висновок, що поняття «модель» розглядається як матеріальний чи уявний в процесі мислення об'єкт, який заміщує в дослідженні об'єкт-оригінал таким чином, що його безпосереднє вивчення дає нові знання про об'єкт-оригінал. Побудова та вивчення моделей здійснюється з метою одержання нових знань про об'єкт і, якщо вона має пізнавальний потенціал, здатна змінювати його в процесі вивчення та є акумулятором отримання про нього нової інформації.

Аналіз педагогічної літератури показує, що, незважаючи на розуміння важливості готовності в практиці вищої школи, ця проблема залишається недостатньо розробленою. Огляд наукових робіт з проблеми готовності до професійної діяльності свідчить про те, що глибше розкриті окремі її аспекти, проте відсутні роботи, в яких обґрунтовано формування готовності майбутніх інженерів-педагогів економічного профілю до професійної діяльності.

Вивчаючи готовність до професійної діяльності економістів В. В. Різник дала таке визначення цьому поняттю: «готовність до професійної діяльності майбутніх фахівців економічних спеціальностей – це складне особистісне утворення, що є комплексним відображенням цілого ряду особистісних рис і професійних якостей, важливих для успішної професійної діяльності [5].

Аналіз психолого-педагогічної літератури показує, що, незважаючи на розуміння важливості готовності в практиці вищої школи, ця проблема залишається недостатньо розробленою. Огляд наукових робіт з проблеми готовності до професійної діяльності свідчить про те, що глибше розкриті окремі її аспекти, проте відсутні роботи, в яких обґрунтовано формування готовності майбутніх інженерів-педагогів економіч-

 ©|*O. Dudukalova 2020*

ного профілю до професійної діяльності.

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування моделі формування готовності майбутніх інженерів-педагогів економічного профілю до професійної діяльності.

Основні завдання дослідження:

1) проаналізувати наукову літературу щодо професійної діяльності майбутніх інженерів-педагогів економічного профілю;

2) розглянути сутність професійної діяльності майбутніх інженерів-педагогів економічного профілю;

3) спираючись на довідкову літературу, нормативні документи та дослідження науковців, теоретично обґрунтувати складові моделі формування готовності майбутніх інженерів-педагогів економічного профілю до професійної діяльності.

Проектування структурно-функціональної моделі здійснювалося на основі аналізу структури, змісту і процесу функціонування діяльності інженерів-педагогів економічного профілю. Запропонована модель має науково-теоретичну основу, логічну чіткість і послідовність професійних вимог до майбутніх фахівців.

На основі проведеного аналізу визначено складові елементи структурно-функціональної моделі формування готовності майбутніх інженерів-педагогів економічного профілю, яка спрямована на формування компетентностей майбутнього кваліфікованого фахівця, спроможного працювати в сучасних умовах розвитку та впроваджувати сучасні педагогічні технології в навчальний процес. Метою авторської моделі є відображення педагогічного процесу поетапної підготовки фахівців, формування їх готовності до професійної діяльності.

Складові моделі формування готовності майбутніх інженерів-педагогів економічного профілю розділено на такі блоки:

1) *цільовий блок* (мета і завдання формування готовності майбутніх інженерів-педагогів),

2) *змістовий блок* (принципи, методи, форми, засоби, інформаційно-комунікаційні технології та організаційно-педагогічні умови),

3) *процесуальний блок* (особливості, методологічні підходи та компоненти готовності майбутніх інженерів-педагогів),

4) *критеріально-оцінний блок* (критерії, показники та рівні готовності майбутніх інженерів-педагогів економічного профілю) та *результат*.

Цільовий блок включає в себе мету і визначає зміст та основні завдання формування готовності до професійної діяльності майбутніх інженерів-педагогів.

Метою розробки структурно-функціональної моделі є розкриття її сутності, відображення основних елементів та взаємозв'язків між ними, ступінь їх організації й впливу один на одного. Тому процес моделювання є творчим процесом з урахуванням особливостей нормативних документів (стандарт вищої освіти за спеціальністю 015 «Професійна освіта (економіка)», освітня програма) інженерно-педагогічної спеціальності та вимог до майбутніх фахівців даного напряму підготовки. Завдяки аналізу цих документів визначено компетентності, якими повинні володіти майбутні інженери-педагоги економічного профілю з урахуванням впливу сучасних технологій на освітній процес, що передбачає зміну форм і методів подання навчального матеріалу.

Отже, метою створення моделі є формування готовності майбутніх інженерів-педагогів економічного профілю до професійної діяльності.

Змістова складова підготовки фахівців напряму (015) «Професійна освіта. Економіка» і необхідний для вивчення матеріалу подано в освітньо-кваліфікаційній характеристиці та в освітньо-професійній програмі, які взяті за основу під час формування завдань дослідницької діяльності.

Цільовий блок пов'язаний зі *змістовим блоком* моделі та перебуває у взаємозв'язку з результатом процесу формування готовності майбутніх інженерів-педагогів економічного профілю до професійної діяльності.

Процесуальний блок розкриває особливості підготовки інженерів-педагогів економічного профілю, від яких залежать методологічні підходи (інформаційний, системний, компетентнісний, особистісно-орієнтований, синергетичний), які впливають на процес підготовки майбутніх фахівців.

Застосування зазначених методологічних підходів сприяє формуванню компонентів готовності майбутніх інженерів-педагогів до професійної діяльності (когнітивний, мотиваційний, діяльнісний, особистісний).

Розглянемо більш детально компоненти структури готовності майбутніх інженерів-педагогів економічного профілю:

1) мотиваційний компонент (потреба успішно вирішувати професійні завдання, інтерес до процесу їх вирішення, прагнення досягти успіху і показати себе з кращого боку і т. д.).

2) когнітивний компонент (розуміння професійних завдань, оцінка їх значущості, знання способів вирішення і т. д.).

3) діяльнісний компонент (інженерно-педагогічні вміння і навички, знання з фаху – педагогічні та економічні знання; інноваційні технології, тобто застосування нових підходів та методик у професійній діяльності).

4) особистісний компонент (самосвідомість, рефлексивно-комунікаційні, емоційні, мобілізаційні, вольові якості).

Зазначимо, що дослідники професійної готовності та готовності економістів приділяють увагу мотиваційному компоненту.

Готовність до професійної діяльності тісно пов'язана з мотивацією, яка не тільки визначає актуальність такої діяльності, а й перспективу її розвитку в потрібному напрямі або перенесення на інші галузі. Готовність формується успішно тоді, коли в студента розвинута позитивна мотивація засвоєння інженерно-педагогічних знань і вмінь [2].

Когнітивний компонент включає в себе розуміння поставлених завдань, знання способів їх вирішення та засобів досягнення мети, аналіз ймовірних змін ситуації – фактично це когнітивний аналіз ситуації і пошук способів вирішення завдання.

Діяльнісний компонент готовності інженера-

педагога економічного профілю до професійної діяльності передбачає оперування фахівцем усіма необхідними методиками отримання та обробки інженерно-педагогічної інформації. Наприклад, майбутній фахівець повинен досконало володіти методиками та уміти проводити всі види занять, аналізувати взаємодію педагогічної теорії і практики; використовувати понятійний апарат методології педагогіки; аналізувати педагогічні системи, педагогічний процес тощо; реалізувати принципи процесу навчання; застосовувати технологічні засади (мета, зміст, методи, засоби, форми) педагогічного процесу; прогнозувати і аналізувати шлях розвитку професійної освіти. А також повинен вміти вести пошук, збирати, систематизувати й нагромаджувати соціально-економічну, науково-методичну, довідкову та іншу інформацію; здійснювати постановку завдань для впровадження програм його забезпечення з автоматизації інформаційних потоків на підприємстві. Цей компонент визначається глибиною та обсягом отриманих знань, повнотою інженерно-педагогічних умінь, застосуванням нових підходів та методик у навчальному процесі.

Особистісний компонент включає в себе специфіку емоційного ставлення до професії; особистісні риси та якості, що є необхідними для здійснення професійної діяльності.

Розглянемо основні методологічні підходи у навчанні, які впливають на процес підготовки майбутніх фахівців.

Згідно з інформаційним підходом інформація є головним ресурсом науково-технічного й соціально-економічного розвитку, конструктивним фактором у процесі підготовки майбутнього фахівця. Він істотно впливає на розвиток науки, освіти, техніки та відіграє значну роль у процесах виховання та навчання, а також у різних соціальних галузях.

Процес підготовки майбутніх інженерів-педагогів розглядається, як засіб оперування інформацією. Опираючись на даний підхід, було визначено основні організаційно-педагогічні умови професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів економічного профілю до професійної діяльності [4].

Формування готовності майбутніх інженерів-педагогів економічного профілю до професійної діяльності розглядається нами як система, в якій усі складові взаємозалежні та взаємозв'язані.

Системний підхід передбачає, що відносно самостійні компоненти системи підготовки розглядаються в їх взаємозв'язку. У сучасному трактуванні поняття «система» розуміється як «множина взаємопов'язаних елементів цілісного утворення, єдність множини взаємопов'язаних елементів із метою цілеспрямованого педагогічного впливу на особистість».

Процес підготовки майбутніх інженерів-педагогів економічного профілю, пов'язаний з компетентнісним підходом, виділяє особистісні компетентності – комунікативність, толерантність, ініціативність, подолання стресових ситуацій, нестандартність мислення, аргументоване висловлювання власних думок та інших компетентностей притаманних фахівцям даної галузі. Підготовка інженерів-педагогів економічного профілю з використанням компетентнісного підходу передбачає організацію навчального процесу за допомогою таких методів: проектів, дискусій, рольових ігор, роботи в групах тощо. Вважаємо, що реалізація основних положень компетентністного підходу в процесі підготовки інженерів-педагогів економічного профілю дозволяє запобігти низькій практичній підготовці майбутніх фахівців.

Особистісно-орієнтований підхід передбачає орієнтацію в процесі професійної підготовки інженерів-педагогів на особистість, як на мету і результат, суб'єкт і головний критерій ефективності підготовки кваліфікованого фахівця. Цей методологічний підхід покладено в основу експериментальної перевірки ефективності розробленої моделі та опису перспектив подальшого дослідження**.** Отже, застосування декількох основних методологічних підходів у процесі дослідження, стали запорукою успішності роботи.

Синергетичний підхід представляє собою сучасну теорію самоорганізації, з новим світобаченням, яка повязана з дослідженням феноменів самоорганізації, нерівноважності, вивчення процесів становлення. Застосування даного підходу дозволяє розглядати процес підготовки майбутніх інженерів-педагогів економічного профілю, як процес набуття його складовими якості новизни та зумовлений колективною взаємодією суб'єктів навчального процесу [3].

Для перевірки ефективності запропонованих принципів, засобів, форм, методів, організаційно-педагогічних умов і методологічних підходів використовувалися структурні компоненти *критеріально-оцінного блоку*: критерії, показники та рівні готовності до професійної діяльності майбутніх інженерів-педагогів економічного профілю.

На підставі визначених науковцями компонентів готовності до професійної діяльності та постанови Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 року «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій» ми виділили компоненти (мотиваційний, когнітивний, діяльнісний та особистісний) і рівні готовності майбутніх інженерів-педагогів економічного профілю: високий – постійна зацікавленість у професійній інформації, прагнення до самовдосконалення, прогнозування і визначення способів досягнення мети; достатній – потреба у самоосвіті, самостійне опрацювання наукових джерел; середній – періодична зацікавленість у професійній інформації, переважає зовнішня мотивація, часткове розуміння вимог до майбутньої професії; низький – відсутність усвідомлення володіння всіма необхідними знаннями та вміннями, слабкий інтерес до професійної інформації, студент не вміє працювати самостійно, потребує стимулювання і підтримку викладача.

У процесі розробки структурно-функціональної моделі формування готовності майбутніх інженерів-педагогів економічного профілю до професійної діяльності ми керувалися: концепцією підготовки майбутніх інженерів-педагогів економічного профілю в процесі вивчення фундаментальних і професійноорієнтованих дисциплін; інформаційною професіограмою інженера-педагога за спеціальністю 015 «Професійна освіта (економіка)», яка включає сукупність професійних компетентностей майбутніх фахівців; кваліфікаційними вимогами до сучасного фахівця в галузі вищої освіти, зумовленими соціальним замовленням;

стандартом вищої освіти та освітньою програмою за спеціальністю 015 «Професійна освіта (економіка)».

Розроблена структурно-функціональна модель була впроваджена в навчальний процес. У процесі здійснення такої перевірки експериментальна методика розглядалася як послідовна низка вказівок і операцій моделювання, реалізації, діагностики ефективності корекції процесу дидактичної підготовки майбутніх інженерів-педагогів економічного-профілю.

Результатом реалізації моделі є сформована готовність майбутніх інженерів-педагогів економічного профілю до професійної діяльності.

Висновки. Готовність до професійної діяльності майбутніх інженерів-педагогів економічного профілю – це складне особистісне утворення, є комплексним відображенням цілої низки особистісних рис і професійних якостей, важливих для успішної професійної діяльності. На підставі визначення поняття «професійної діяльності інженера педагога економічного профілю», а також аналізу структури готовності до професійної діяльності нами була теоретично обґрунтована модель формування готовності майбутніх інженерів-педагогів економічного профілю до професійної діяльності. Усі складові цієї моделі мають взаємозалежний та взаємопов'язаний характер, завдяки чому і забезпечується цілісне узгодження характеристик людини як особистості і суб'єкта діяльності, а також успішність майбутньої професійної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Артюх С.Ф. Педагогічні аспекти викладання інженерних дисциплін: посібник для викладачів/С.Ф. Артюх, О.Е. Коваленко та ін. – Х.: УІПА, 2005. – 210 с.
2. Коваленко О.Е. Концепція професійно-педагогічної підготовки студентів інженерно-педагогічних спеціальностей/О.Е. Коваленко, Н.О. Брюханова, О.О. Мельниченко//Проблеми інженерно-педагогічної освіти: зб. наук. пр. – Х., 2005. – Вип. 10. – С.7-20.
3. Ковальчук Л. О. Основи педагогічної майстерності: навч. Посібник/Л. О. Ковальчук. – Львів: Видав. центр ЛНУ ім. І. Франка, 2007. – 608 с
4. Костіна Н. І. Банки: сучасні інформаційні технології: навч. посіб./Н. І. Костіна, В. М. Антонов, Н. І. Ганах. – Ірпінь, 2001. – 359 с
5. Різник В.В. Теоретичні засади формування готовності студентів економічних спеціальностей до професійної діяльності у вищій школі/В.В. Різник//Вісник Черкаського університету. – Черкаси, 2008. – Вип. 136. – С.136-141. - (Серія: Педагогічні науки).
6. Сластенин В.А. Педагогика: инновационная деятельность/В.А. Сластенин, Л.С. Подымова. – М.: Магистр, 2003. – 308 с.

REFERENCES

1. Artiukh S.F. Pedahohichni aspekty vykladannia inzhenernykh dystsyplin: posibnyk dlia vykladachiv/S.F. Artiukh, O.E. Kovalenko ta in. – Kh.: UIPA, 2005. – 210 s.
2. Kovalenko O.E. Kontseptsiia profesiino-pedahohichnoi pidhotovky studentiv inzhenerno-pedahohichnykh spetsialnostei/O.E. Kovalenko, N.O. Briukhanova, O.O. Melnychenko//Problemy inzhenerno-pedahohichnoi osvity: zb. nauk. pr. – Kh., 2005. – Vyp. 10. – S.7-20.
3. Kovalchuk L. O. Osnovy pedahohichnoi maisternosti: navch. Posibnyk/L. O. Kovalchuk. – Lviv: Vydav. tsentr LNU im. I. Franka, 2007. – 608 s
4. Kostina N. I. Banky: suchasni informatsiini tekhnolohii: navch. posib./N. I. Kostina, V. M. Antonov, N. I. Hanakh. – Irpin, 2001. – 359 s
5. Riznyk V.V. Teoretychni zasady formuvannia hotovnosti studentiv ekonomichnykh spetsialnostei do profesiinoi diialnosti u vyshchii shkoli/V.V. Riznyk//Visnyk Cherkaskoho universytetu. – Cherkasy, 2008. – Vyp. 136. – S.136-141. – (Seriia: Pedahohichni nauky).
6. Slastenyn V.A. Pedahohyka: ynnovatsyonnaia deiatelnost/V.A. Slastenyn, L.S. Podыmova. – M.: Mahystr, 2003. – 308 s.

The model of forming the readiness of future economic profile's engineers-teachers for professional activity

O. Dudukalova

Summary. In the article the essence of professional activity of future economic profile's engineer-teacher is considered. Psychological and pedagogical sources on the problem of readiness of future specialists are analyzed. The components of the model of forming the readiness of future economic profile's engineers-teachers for professional activity are theoretically grounded. All components of this model are interdependent and interconnected this ensures a complete harmonization of man's characteristics as a person and subject of activity and also the success of future professional activity. The result of model implementation is the formed readiness of future economic profile's engineers-teachers for professional activity.

Keywords: *engeneer-teacher, professional activity, readiness for professional activity, economic profile, model of forming of readiness.*

Сучасні наукові підходи до професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов

О. М. Гармаш

Державний вищий навчальний заклад «Донбаський державний педагогічний університет» м. Слов'янськ, Україна
Corresponding author. E-mail: helna1787@gmail.com

Paper received 29.01.20; Accepted for publication 16.02.20.

https://doi.org/10.31174/SEND-PP2020-220VIII88-04

Анотація. Стаття присвячена аналізу сучасних підходів до професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у закладах вищої освіти. Зазначено, що основним положенням нової освітньої парадигми є формування інноваційного типу особистості, здатної до самостійного, творчого пошуку та саморозвитку. На основі аналізу, узагальнення й систематизації наукових джерел визначено концептуальні положення компетентнісного, особистісно орієнтованого, технологічного та культурологічного підходів.

Ключові слова: *вчитель іноземних мов, парадигма, підхід до навчання, компетентність, професійна підготовка.*

Вступ. Перед сучасними закладами вищої освіти, що надають освітні послуги у підготовці майбутніх учителів іноземних мов, сьогодні поставлено важливе завдання підготувати не лише компетентних та висококваліфікованих кадрів, а й повноцінних суб'єктів освітнього процесу, здатних приймати усвідомлено рішення, нести відповідальність за свою освітню й професійну діяльність, працювати в команді, генерувати ідеї, бути відкритими до всього нового та реалізовувати принцип «life long learning». Професійний інструментарій майбутнього вчителя Нової української школи вимагає наявності як традиційних для професії вчителя компетентностей, так і компетентностей, що забезпечують супровід індивідуальної освітньої траєкторії здобувачів та створення нової соціокультурної реальності. Таким чином високий рівень соціальних очікувань, розвиток освітнього дискурсу обумовлюють необхідність вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов на основі наукових підходів.

Короткий огляд публікацій за темою. Сучасний стан та дискусійні питання підготовки вчителів іноземних мов до професійної діяльності в закладах освіти були висвітлені у працях В. Безлюдної, Н. Бориско, Л. Зєні, О. Місечко, С. Ніколаєвої та ін. До проблеми вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов через реалізацію в змісті освіти різних підходів зверталися А. Береснєв, І. Гончаренко, В. Гриньова, Л. Елагіна, В. Редько, Н. Самойленко тощо.

Мета статті полягає у висвітленні сучасних наукових підходів до професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов.

Матеріали та методи. Для досягнення поставленої мети ми використовували загальнонаукові методи, як-от: метод критичного аналізу наукових джерел, метод систематизації та узагальнення теоретичних положень.

Результати та їх обговорення. Основним положенням нової освітньої парадигми є відмова від всебічного розвитку та встановлення пріоритету у формування інноваційного типу особистості, здатної до самостійного, творчого пошуку та саморозвитку. На розв'язання цієї проблеми спрямовані *компетентнісний, особистісно орієнтований, технологічний та культурологічний підходи* у професійній підготовці майбутніх учителів. Розглянемо їх.

Компетентнісний підхід у підготовці майбутніх учителів іноземних мов покликаний переорієнтувати процес професійної підготовки з механічного здобуття кваліфікації, яка характеризується сумою фундаментальних професійних знань «про все життя» та вмінь будувати професійну діяльність за чітко заданим алгоритмом, що призводило до суттєвих труднощів у вирішенні нестандартних ситуацій, на результат освіти в центрі якого професійний універсалізм фахівця.

Професійна підготовка майбутнього вчителя на засадах компетентнісного підходу орієнтована на такі вектори освіти, як здатність до навчання, самовизначення (самодетермінації), самоактуалізації, соціалізації та розвитку індивідуальності. Формування компетентного вчителя, який володіє культурою професійної діяльності набуває статусу мети компетентнісного підходу. Відбір змісту професійної освіти здійснюється відповідно до потреб особистості, розвиває та орієнтує на досвід успішної професійної діяльності в конкретній галузі. Методологічна основа компетентнісного підходу реалізовується в ряді принципів: варіативності освіти; центрації освіти на розвитку і саморозвитку особистості; поєднанні автономності з колективними та груповими формами освіти; нестійкою динамічною рівновагою освітнього процесу як джерела розвитку взаємозв'язку особистості, освіти та професії [4].

Здійснивши аналіз дисертаційних робіт щодо формування компетентностей в учителів іноземних мов, нами було відмічено такі напрямки: мовна компетентність (А. Палецька-Юкало, В. Гутник), мовленнєва компетентність (В. Боса, Л. Шевкопляс), навчально-стратегічна компетентність (Ю. Гудима), лінгвосоціокультурна, соціокультурна компетентність (М. Дука, Н. Бачинська), міжкультурна компетентність (Н. Самойленко), культурологічна компетентність (Л. Шуппе), проектна компетентність (І. Гонтаренко) тощо. Ураховуючи вище зазначене, ми можемо дійти висновку, що проблема впровадження компетентнісного підходу та формування окремих компетентностей у фахівців досить активно розробляється науковцями.

Таким чином, професійна підготовка майбутніх учителів в рамках компетентнісного підходу має на меті подолання прірви між фундаментальними знаннями, уміннями та практичною їх реалізацією в нетипових професійних ситуаціях через залучення студентів до спеціально організованого квазіпрофесійного освітнього середовища. Кінцевим результатом такої підготовки є компетентний фахівець, який має сформований інструментарій компетентностей: ключових, загальних та професійних.

 ©|*O. M. Harmash 2020*

Практична реалізація *особистісного орієнтованого підходу* в освітньому процесі складається з ряду важливих позицій: підхід повинен забезпечити розвиток і саморозвиток особистості студента, ґрунтуючись на виявлених індивідуальних особливостях його як предмета пізнання і предметної діяльності; освітній процес при цьому організовано таким чином, що завдяки урахуванню здібностей, нахилів, інтересів, ціннісних орієнтацій і суб'єктного досвіду майбутній учитель отримує можливість реалізувати себе в пізнанні, навчальні діяльності, поведінці; зміст освіти містить варіативну складову та є гнучким у виборі форм та засобів; критеріальна база особистісно орієнтованого навчання враховує рівень досягнення знань, умінь і навичок та інформованість певного інтелекту; важливим засобом духовних та інтелектуальних якостей студента є освіченість, яка формує індивідуальне сприйняття світу, можливість його творчого перетворення; значущими є складові навчання, які розвивають індивідуальність; відбір засобів, форм та методів здійснюється з урахуванням розвитку особистості кожного студента [6, с. 181–182].

На основі особисто орієнтованого підходу використовуються педагогічні технології: особисто-орієнтованого навчання; педагогіка співробітництва («проникаюча технологія»); гуманітарно-особистісна технологія; ігрові технології; технології розвивального навчання; проблемне навчання; технології диференціації за рівнем; технологія індивідуального навчання (індивідуальний підхід, індивідуалізація навчання, метод проєктів); колективний спосіб навчання [9].

Оскільки орієнтація на людиноцинтризм стосується також школи, то професійна підготовка майбутнього вчителя іноземних мов повинна бути спрямована на виявлення готовності фахівця до здійснення особистісно орієнтованого навчання в закладі середньої освіти. Тому на думку А. Береснєва, майбутній педагог повинен здобути знання про індивідуально-типологічні особливості учнів та систему вмінь: з'ясовувати зміст інтелектуальних процесів та особистісних станів, формулювати мету освітнього процесу у вигляді передбачуваних дій, адаптувати свої дії до конкретної ситуації [1].

Отже, з одного боку професійна підготовка майбутніх учителів іноземних мов спрямована на розкриття творчого потенціалу педагога, з іншого – повинна надати йому відповідні компетентності здійснювати освітній процес з урахуванням особистісного потенціалу кожної дитини.

Реалізація *культурологічного підходу* в професійній підготовці майбутнього вчителя іноземних мов відбувається через сукупність теоретико-методологічних положень та організаційно-педагогічних заходів, спрямованих на відтворення умов щодо освоєння і трансляції педагогічних цінностей і технологій, які забезпечують творчу самореалізацію особистості вчителя у професійній діяльності [5, с. 45–48]. Важливо, що саме професійно-педагогічна культура, а не спеціальні знання та володіння технологіями навчання, забезпечують особистісний розвиток учителя, здібність створювати та передавати культурні цінності [там же].

Найбільш ґрунтовно поняття професійної культури майбутнього вчителя розглянуто у дослідженні В. Гриньової, яка виділяє дві сфери: духовну й діяльнісно-поведінкову. «Духовна сфера представляє діалектичну єдність професійного ідеологічного й психологічного компонентів, містить систему професійних знань, переконань, культуру професійного мислення, професійні потреби, почуття, вольову готовність до здійснення професійної діяльності. Діяльнісно-поведінкова сфера поєднує професійно-доцільні способи діяльності й культуру поведінки» [3, с. 75–77].

До питання (професійно-педагогічної) культури майбутніх учителів іноземних мов звертались такі науковці: Я. Черньонков, О. Ясько (професійна культура), С. Рябушко (культура професійного спілкування), О. Мазко (культура педагогічної взаємодії), М. Разорьонова (готовність майбутнього вчителя до формування та діагностики комунікативної культури школярів), М. Труфкіна (дослідницька культура), М. Скромна (культура почуттів) тощо.

Оскільки майбутній вчитель іноземної мови є медіатором мов та культур (взаємозв'язок яких обумовлений розкриттям культури через мову та відображенням мови в культурі її носія) перед закладами вищої освіти постає питання формування через весь зміст освіти лінгвосоціокультурної компетентності, складниками якої є знання про культуру країни, мова якої вивчається; навички, уміння та досвід адекватного застосування мовних, немовних, етикетних засобів спілкування під час комунікації з представниками інших культурних [8]; а також готовність майбутніх педагогів до формування «вторинної мовної особистості» школярів та залучення їх до діалогу культур.

Виходячи з цього положення, процес професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов повинен бути спрямований на формування особистості вчителя відповідно до засад загальнолюдської культури, яка сприяє відтворенню духовних та матеріальних цінностей, розвиває професійні цінності діяльності та поведінки, а також залучає до міжкультурної взаємодії.

Технологічний підхід у професійній підготовці майбутніх учителів іноземних мов сприяє вдосконаленню освітнього процесу в закладах вищої освіти через оновлення методів навчання – перехід від репродуктивних видів діяльності (за взірцем) до активних методів (проблемно-пошуковий метод, бесіда, дискусія, вирішення проблемних професійних задач, аналіз ситуацій, кейсові та ігрові методи тощо), що мають на меті формування та розвиток творчих здібностей. Термін «технологія» має широкий синонімічний ряд: «освітня технологія», «педагогічна технологія», «технологія навчання» тощо. Відповідно до засад технологічного підходу професійна підготовка майбутніх учителів являє собою сукупність особистісних, інструментальних та методичних засобів, що гарантують досягнення спланованого кінцевого результату. Кожна технологія має діагностичне цілепокладання та результативність (гарантоване досягнення цілей та ефективність процесу навчання); економічність (досягнення результату навчання в стислі строки); алгоритмічність; цілісність та керованість; проєктивність і корегованість [7].

У педагогіці напрацьовано значний досвід підготовки майбутніх учителів іноземних мов засобами конкретних технологій: інформаційно-комунікативних (М. Малоіван, І. Особов), проектних (В. Полат, В. Дейниченко, О. Дуплійчук, О. Власенко, М. Жиляєва), інноваційних

(С. Яблоков), технологія співпраці (І. Мірошник, Н. Кочубей), ігрових (П. Щербань, А. Соловьова, Г. Топчій); формуванню готовності до використання педагогічних технологій майбутнім фахівцем були присвячені роботи: інформаційних (Л. Морська), особистісно орієнтованих (А. Береснєв), мультимедійних (А. Костенко) тощо.

Побудова освітнього процесу професійної підготовки майбутніх учителів на засадах технологічного підходу створює умови для організації самостійної навчальної діяльності; стимулює їх пізнавальну активність; забезпечує розвиток особистості, її творчих здібностей, умінь рефлексії, здатності до самокерування своєю навчальною діяльністю, конструктивною або креативною ментальністю; сприяє створенню комфортного освітнього середовища; розрахована на забезпечення гармонійного синтезу гуманітарного, загальнопедагогічного і спеціального компонентів освітніх програм, індивідуалізації й інтенсифікації процесу навчання, дієвості контролю діяльності тих, хто навчається [2, с. 165].

Отже, технологічний підхід спрямовує професійну підготовку майбутніх учителів іноземних мов на шлях активних субє'кт-субє'ктних взаємовідносин між викладачем та студентом, студентом та студентським колективом (а в майбутньому – між молодим фахівцем та учнівським колективом), сприяє виявленню пізнавального інтересу, саморозвитку та професійного самовдосконалення майбутніх фахівців через розв'язання проблемних питань, під час дискусій, бесід, співпраці над проєктом і т. д. Успіх кожного студента при застосуванні активних методів навчання вимірюється рівнем можливостей (за Є. Полат), що дозволяє фіксувати власний професійний рівень зростання.

Висновки. Таким чином ми можемо дійти висновків, що основними підходами до професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов в закладах вважають компетентнісний, особистісно орієнтований, культурологічний і технологічний. Кожний із зазначених підходів, відповідно до тих концептуальних положень, на яких він базується, детермінує певні зміни у змісті освіти, доборі форм, методів, засобів, що забезпечують якісно вищий рівень формування педагога.

ЛІТЕРАТУРА

1. Береснєв А. А. Підготовка майбутніх вчителів іноземних мов до застосування особистісно орієнтованих технологій навчання: автореф. дис … к. пед. наук: 13.00.04. Ялта, 2009. 20 с.
2. Гончаренко Т. Л. Технологічний підхід до підготовки вчителя фізики до проектувальної діяльності. *Актуальні проблеми природничо-математичної освіти в середній і вищій школі*: матеріали міжнар. наук.-практ. конф., м. Херсон, 26–28 червн. 2014 р. Херсон: ПП В. С. Вишемирський, 2014. С. 165–166.
3. Гриньова В. М. Про співвідношення понять «професіоналізм», «професійна культура», «професійна компетентність», «професійна підготовка». *Педагогіка та психологія*, 2014. Вип. 45. С. 74–84.
4. Елагина Л. В. Формирование культуры профессиональной деятельности будущего специалиста на основе компетентностного подхода (методология, теория, практика): автореф. дис. … док. пед. наук: 13.00.08. Челябинск, 2008. 55 с.
5. Иссаев И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: учебное пособие. М.: Академия, 2002. 208 с.
6. Особистісно орієнтовані технології навчання і виховання у вищих навчальних закладах: колективна монографія/за заг. ред.: В. П. Андрущенка, В. І. Лугового. Київ: «Педагогічна думка», 2008. 225 с.
7. Павлова В. С. Педагогические и методические аспекты технологического подхода к профессиональной подготовке бакалавров. *Наука в 21 веке*: материалы I междунар. науч.-практ. конф. Краснодар: Академия знаний, 2013. С.9–18.
8. Редько В. Г. Засоби формування комунікативної компетентності у змісті шкільних підручників з іноземних мов. Теорія і практика: монографія. К.: Генеза, 2012. 224 с.
9. Сергійчук О. А. Педагогічні аспекти реалізації особистісно орієнтованого підходу в навчальному процесі ВНЗ. URL: http://library.udpu.org.ua/library_files/psuh_pedagog_probl_silsk_shkolu/48/6.pdf (дата звернення 29.01.2020 р.)

REFERENCES

1. Beresniev, A. A. (2009) Preparing the future teachers for foreign languages for personality-oriented learning technologies' using (Abstract of Thesis of Candidate of Pedagogical Sciences). Yalta. 20 p.
2. Honcharenko, T. L. (2014) Technological approach to preparing the physics teacher for design activities. *Actual problems of natural and mathematical education in secondary and higher schools:* materials of the international scientific and practical conference. Kherson: P. C. V. S. Vyshemyrskyi. pp. 165–166.
3. Hrynova, V. M. (2014) On the correlation of the concepts «professionalism», «professional culture», «professional competence», «professional training». *Pedagogy and psychology.* Vol. 45. pp. 74–84.
4. Elagina, L. F. (2008) Formation of the culture of professional activity of the future specialist based on the competence approach (methodology, theory, practice). (Abstract of Thesis of Candidate of Pedagogical Sciences). Chelyabinsk, 55 p.
5. Issaev, I. F. (2002) Professional and pedagogical culture of the teacher: textbook. Moscow: Akademyia. 208 p.
6. Personality-oriented technologies of the education and the upbringing in higher educational institutions: a collective monograph (2008)/ed. V. P. Andrushchenko, V.I. Luhovyi. Kyiv: Pedahohichna dumka. 225 p.
7. Pavlova, V.S. (2013) Pedagogical and methodological aspects of the technological approach to the professional training of the bachelors. *Science in the 21st century.* Krasnodar: Akademiya znaniy. pp. 9–18.
8. Redko, V. G. (2012) Means of forming the communicative competence in the content of school textbooks from foreign languages. Theory and practice: monograph. Kyiv: Heneza. 224 p.
9. Serhiichuk, O. A. Pedagogical aspects of the implementation of a person-oriented approach in the educational process of the University. URL: http://library.udpu.org.ua/library_files/psuh_pedagog_probl_silsk_shkolu/48/6.pdf.

Modern scientific approaches to professional training of future teachers for foreign languages

O. M. Harmash

Abstract. The article is devoted to the analysis of modern approaches to professional training of future teachers for foreign languages in higher education institutions. It is noted that the main position of the new educational paradigm is the formation of an innovative type of personality capable of independent, creative search and self-development. Based on the analysis, generalization and systematization of scientific sources, the conceptual provisions of competence-based, personality-oriented, technological and cultural approaches are determined.

Keywords: *teacher for foreign language, paradigm, approach to learning, competence, professional training.*

Культура професійної комунікації майбутніх фахівців з економіки в умовах інформаційно-освітнього середовища закладу вищої освіти

І. Харченко

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

Paper received 29.11.19; Accepted for publication 23.12.20.

https://doi.org/10.31174/SEND-PP2020-220VIII88-05

Анотація. У статті розглядаються особливості формування культури професійної комунікації майбутніх фахівців з економіки має відбуватися цілеспрямовано у спеціально створеному у ЗВО інформаційно-освітньому середовищі, де передбачено інтеграцію мовної, мовленнєвої, комунікативної і професійної підготовки майбутніх фахівців з економіки на засадах відкритості, студентоцентризму та цифровізації освітнього процесу. Дослідження пов'язане з аналізом саме фахової (професійної) економічної термінології, що є елементом активного словникового запасу студента, а рівень володіння нею вказує на розуміння професійних економічних явищ і понять.

Ключові слова: *культура професійної комунікації, майбутні фахівці з економіки, інформаційно-освітнє середовище.*

Вступ. У сучасному суспільстві, де спостерігаються тенденції віртуалізації усіх сфер життєдіяльності людини, науковці відзначають важливість якісної комунікації в соціумі, що актуалізує проблему формування у особи культури комунікації як особистісної, так і професійної. Процес комунікації охоплює не тільки обмін інформацією, а й сприйняття та розуміння інших учасників комунікативного процесу і на цій основі вироблення єдиної лінії комунікативної взаємодії. Проте, володіючи лише нормами літературної мови, майбутній фахівець, наприклад, у галузі економіки, не досягне бажаних результатів співпраці, адже в процесі переговорів йому часто доведеться чути специфічні для економіки терміни (дефляція, ревальвація, операційний важіль, калькуляція тощо), а іноді й сленг (платіжка, кредиторка, дебеторка тощо).

З огляду на підвищені вимоги сучасного ринку праці до економістів, що зумовлені рівнем розвитку науково-технічного прогресу, рівнем економічного розвитку країни, темпами інфляції, рівнем конкуренції, політичною нестабільністю та соціально-культурними факторами, особливого значення набуває культура професійної комунікації (КПК) фахівця з економіки як складова його загальної професійної культури.

Огляд публікацій з теми. Концептуальні засади розвитку КПК ґрунтуються на положеннях міжнародних («Меморандум освіти протягом життя» (2000 р.), Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти (2003 р.)) та загальнодержавних документів (Закони України «Про освіту» (2017 р.), «Про вищу освіту» (2014 р.), Указ Президента України «Про невідкладні заходи щодо зміцнення державного статусу української мови та сприяння створенню єдиного культурного простору України» (2018 р.), Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки, Концепція освіти дорослих в Україні (2011 р.), «Про професійний розвиток працівників» (2012 р.)).

Аналіз літератури з досліджуваної проблеми свідчить, що професійно-термінологічна компетентність майбутніх бакалаврів економіки не була ще предметом спеціального дослідження, не мала всебічного наукового висвітлення, а розглядалася лише фрагментарно, причому акцент здійснювався на окремих аспектах (комунікативному, лінгвістичному, психологічному). Проблеми формування професійно-термінологічної компетентності досліджували М. Бахтін (проблеми комунікації), О. Васічкіна, І. Куламіхіна (технології розвитку комунікативної компетентності економістів), Л. Гнатик (організаційно-методичні умови формування комунікативної компетентності майбутніх економістів), Т. Ганніченко (формування комунікативної компетенції майбутніх економістів засобами дидактичної гри у процесі мовної освіти), Г. Онуфрієнко (проблема професійної мови й формування мовно-професійної компетентності майбутніх фахівців з економіки), В. Приходько (економічна культура), В. Черевко (комунікативна компетентність майбутнього менеджера). Разом з тим, виникла потреба розробити та обґрунтувати модель формування культури професійної комунікації майбутніх фахівців з економіки у ЗВО під час вивчення фахових дисциплін з опорою на цифрові технології.

Метою статті є аналіз можливостей використання інформаційних технологій для формування культури професійної комунікації майбутніх фахівців з економіки у ЗВО під час вивчення фахових дисциплін.

Матеріали та методи. Аналіз, синтез і систематизація наукових джерел з метою виявлення стану розробленості проблеми, абстрагування і узагальнення з метою дослідження практичного досвіду формування культури професійної комунікації майбутніх фахівців з економіки у ЗВО під час вивчення фахових дисциплін.

Результати та їх обговорення. Будучи одночасним поєднанням мистецтва мови й мистецтва мовлення, культура професійної комунікації виступає сукупним показником не лише професійного досвіду, рівня професійних знань, умінь, навичок, а й почуттів і зразків поведінки і потребує неперервності у своєму формуванні й розвитку.

Особливу роль у цьому відіграють заклади вищої освіти, які здатні організувати таке інформаційно-освітнє середовище, яке сприятиме розвитку такої культури через спеціально побудовану інноваційну педагогічну систему, що базується на сучасних педагогічних та інформаційних технологіях і передбачає інтеграцію комп'ютерно орієнтованих засобів з інформаційно-ресурсним забезпеченням.

Формування культури професійної комунікації

 ©*I. Kharchenko 2020*

майбутніх фахівців з економіки має відбуватися цілеспрямовано у спеціально створеному у закладі вищої освіти (ЗВО) інформаційно-освітньому середовищі, де передбачено інтеграцію мовної, мовленнєвої, комунікативної і професійної підготовки майбутніх фахівців з економіки на засадах відкритості, студентоцентризму та цифровізації освітнього процесу.

Культура професійної комунікації – це така інтегративна якість майбутніх фахівців з економіки, що являє представляє є комплексом охоплює собою комплекс загальних та професійних знань і вмінь, необхідних економісту для організації та здійснення ефективної професійної комунікативної діяльності, та виявляється у позитивному особистісному ставленні до мовленнєвої діяльності й досконалому володінні нормами літературної мови і мовлення, вміннях їх правильного, точного, виразного, комунікативно доцільного застосування у процесі передачі своєї думки у фаховому писемному та усному спілкуванні.

Процес формування культури професійної комунікації майбутнього економіста обумовлений формуванням її складових: аксіологічної (ціннісні установки та мотиви професійної комунікації, інтеріоризація загально-культурних, національних, мовних, професійних цінностей суспільства в особистісні); теоретичної (уявлення про систему мови та знання правил мови і мовлення); мовленнєвої (уміння користуватися економічною терміно-лексикою, економічною мовою у професійних цілях та для розуміння мовлення інших); комунікативної (здатність користуватися мовою як засобом спілкування у різних професійних ситуаціях); особистісної (здатність до рефлексії професійної комунікації).

Модель формування культури професійної комунікації майбутніх фахівців з економіки в умовах інформаційно-освітнього середовища ЗВО (рис. 1) має ґрунтуватися на сутності феномену «культура професійної комунікації майбутніх фахівців з економіки» і передбачати результатом сформованість такої культури засобами інформаційно-освітнього середовища ЗВО, використовувати поширені та інноваційні форми (проблемні лекції, семінари, круглі столи, дискусії, проекти, конференції, web-квести, on-line-навчання, олімпіади, конкурси, майстер-класи, портфоліо, тренінги, вебінари, чати), методи (проблемні, інтерактивні, ділові ігри, есе, сенкани, робота зі словниками, діяльність у парах і групах, хмари слів, скрайбінг, дискусії, пошукова діяльність), засоби (мовленнєві; електронні скриньки, соціальні мережі, відеохостинги, навчальні платформи, відео й аудіо записи, презентації і проекти, створення власних професійних вебсайтів, кабінетів і блогів) навчання.

Формування культури професійної комунікації фахівців з економіки має спиратися на професіограму економіста, яка з позиції ділової комунікації повинна містити інформацію про комплекс загальних та професійних знань і вмінь, необхідних фахівцю для здійснення ефективної комунікативної діяльності як невід'ємного елемента його професійної діяльності.

Майбутній економіст повинен:

- володіти літературною українською мовою та застосовувати її функціональні можливості;
- володіти економічною термінолексикою та мистецтвом її використання в процесі професійного спілкування;
- володіти нормами мовного спілкування та його формами за способом взаємодії між комунікантами;
- володіти стандартизованими нормами мовленнєвої поведінки у процесі проведення переговорів чи встановлення контакту зі співбесідниками та підтримання спілкування у певній тональності, мовленнєвим етикетом;
- володіти вміннями розуміти та реагувати на сказане співрозмовником у професійних ситуаціях спілкування;
- володіти вміннями прогнозувати розвиток діалогу та реакцію співрозмовника;
- володіти вміннями спрямовувати діалог, ураховуючи цілі професійної діяльності;
- володіти вміннями створити та підтримувати доброзичливу атмосферу спілкування тощо.

Концепція дослідження охоплює методологічний, теоретичний і практичний концепти.

Методологічний концепт формування культури професійної комунікації майбутніх фахівців з економіки відображає взаємний зв'язок і взаємодію різних наукових підходів, серед яких провідними виступають системний, андрагогічний, екзистенціальний, особистісно-професійний, діяльнісний, акмеологічний, технологічний, аксіологічний, та специфічних принципів цифровізації освітнього процесу, когнітивності, пізнавальної активності, професійно орієнтованої комунікації як основи такого формування.

Теоретичний концепт містить наступні положення:

- культура професійної комунікації;
- процес формування культури професійної комунікації майбутнього економіста обумовлений формуванням її складових: аксіологічної (ціннісні установки та мотиви професійної комунікації, інтеріоризація загально-культурних, національних, мовних, професійних цінностей суспільства в особистісні); теоретичної (уявлення про систему мови та знання правил мови і мовлення); мовленнєвої (уміння користуватися економічною терміно-лексикою, економічною мовою у професійних цілях та для розуміння мовлення інших); комунікативної (здатність користуватися мовою як засобом спілкування у різних професійних ситуаціях); особистісної (здатність до рефлексії професійної комунікації).
- модель формування культури професійної комунікації майбутніх фахівців з економіки в умовах інформаційно-освітнього середовища ЗВО має ґрунтуватися на сутності феномену «культура професійної комунікації майбутніх фахівців з економіки» і передбачати результатом сформованість такої культури засобами інформаційно-освітнього середовища ЗВО, використовувати поширені та інноваційні форми, методи, засоби навчання;
- ефективність моделі формування культури професійної комунікації майбутніх фахівців з економіки в умовах інформаційно-освітнього середовища ЗВО визначається якісними змінами за кожним із показників сформованості культури професійної комунікації.

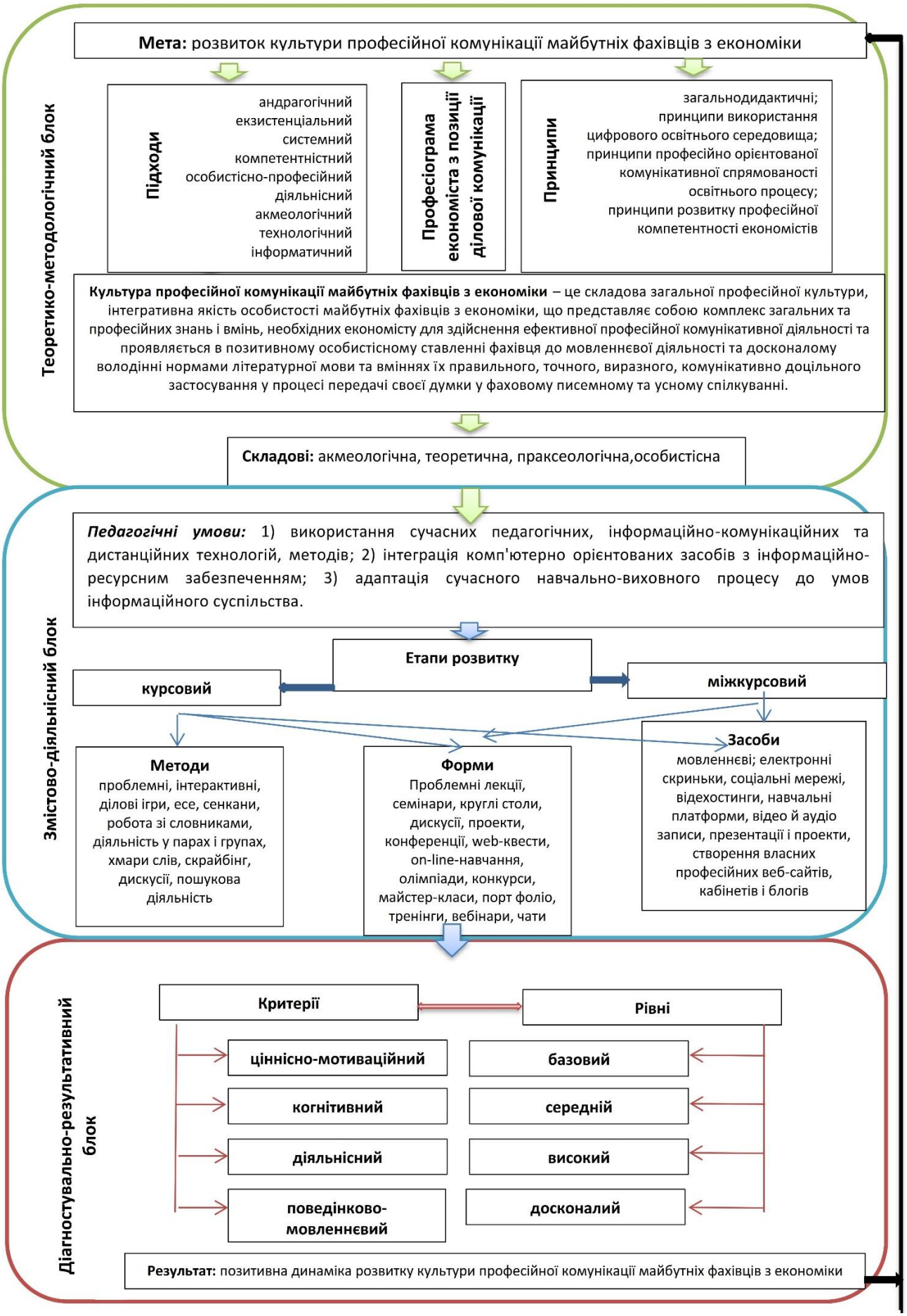


Рис. 1. Модель розвитку культури професійної комунікації майбутніх фахівців з економіки в умовах інформаційно-освітнього середовища ЗВО

Отже, формування культури професійної комунікації майбутніх фахівців з економіки має відбуватися цілеспрямовано у спеціально створеному у ЗВО інформаційно-освітньому середовищі, де передбачено інтеграцію мовної, мовленнєвої, комунікативної і професійної підготовки майбутніх фахівців з економіки на засадах відкритості, студентоцентризму та цифровізації освітнього процесу.

Висновки. Якщо говорити про сучасний ринок праці, то від випускника ЗВО він вимагає вміння використовувати набуті теоретичні знання в нестандартних ситуаціях і ситуаціях, що постійно зазнають змін; здійснюється своєрідний перехід від суспільства, в якому віддають перевагу знанням, до суспільства, яке складається з життєво компетентних громадян. Як показало дослідження, професійну підготовку майбутніх економістів необхідно розглядати саме через призму компетентнісного підходу, враховуючи ті вимоги, котрі висуває ринок праці до підготовки майбутніх кваліфікованих працівників. Розглядаючи професійну компетентність економіста, ми вважаємо доцільним доповнити визначення високим рівнем розвитку комунікативних здібностей, наявністю організаторських та управлінських якостей, стійкою вмотивованістю та володінням інтегрованими знаннями, зокрема, щодо використання інформаційно-комунікаційних технологій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Харченко І.І. Формування культури публіцистичного мовлення в студентів. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія лінгвістика.* Херсон, 2013. Випуск 17. С. 259 – 263.
2. Харченко И.И. Формирование коммуникативной компетентности студентов аграрного вуза инновационными средствами. *Сборник научных трудов «Инновации в науке».* Часть II. Новосибирск: изд. «СибАК», 2013. С. 53 – 59.

REFERENCES

1. Kharchenko I.I. The formation of a culture of journalistic broadcasting in students. *Scientific Bulletin of Kherson State University. Linguistics Series*. Kherson, 2013. Issue 17. P. 259 - 263.
2. Kharchenko I.I. Formation of communicative competence of students of agrarian university by innovative means. *Collection of scientific works "Innovations in science"*. Part II. Novosibirsk: «SibAK», 2013. P. 53 - 59.

Culture of Professional Communication of Future Economics Specialists in the Higher Education Institution's Information and Educational Environment

I. Kharchenko

Abstract. The formation of a culture of professional communication of future specialists in economics should be purposeful in a specially created in institution of higher education information and educational environment, which provides for the integration of linguistic, speech, communicative and professional training of future specialists in economics on the basis of openness, student-centered education. The study is related to the analysis of professional (professional) economic terminology, which is an element of a student's active vocabulary, and his level of proficiency indicates an understanding of professional economic phenomena and concepts.

Keywords*: culture of professional communication, future specialists in economics, information and educational environment.*

National characteristics of training of future specialists of tourist support (guides-guides) in Ukraine

O. V. Kovalenko

Sumy State A. S. Makarenko Pedagogical University, Sumy, Ukraine
Corresponding author. E-mail: olexkovalenko@ukr.net

Paper received 28.01.20; Accepted for publication 16.02.20.

https://doi.org/10.31174/SEND-PP2020-220VIII88-06

Abstract. This paper presents materials on the national characteristics of professional training of future specialists of tourist support (tour guides, excursion guides) in the system of tourism education. Excursion activity is considered as a special type of professional activity, which requires a peculiar type of personality. The author explores historical prerequisites for emergence of excursion activity, as well as selected provisions of the Law of Ukraine "On Tourism" concerning the process of training of certain categories of specialists of tourist support (tour guides). The main provisions of the state standard of Ukraine for training of excursion guides, as well as the current realities of training tourist support specialists in Ukraine are highlighted.

Keywords: *specialists of tourist support, tour/excursion guide, excursion, courses for tour/excursion guides, tourism.*

Currently, at the time of transition from conveyor to differentiated tourism, a shift from producer market to consumer market has been made. Needs and demands have changed, from the impersonal mass tourism transformed to meet the needs of individuals with his various requests. Changes and new requirements towards excursion activities have been made. Tour operators and excursion guides who create a tour product must now have their original brand of product.

Taking into account consumer demand and differentiation of services, different types of tourist-excursion products are created, including original and specialized excursions. The development of new routes leads to emergence of new sightseeing facilities, a product variety that requires the competitiveness of the tourist support specialists.

Nowadays excursion activity is considered as a special type of professional activity, which requires a particular model of personality, an individual with specific interests, inclinations and abilities, a certain combination of interpersonal, psychophysiological and physical features. The greatest professional asset for a future guide is having personal qualities related to understanding the inner world of people and humane treatment of others [2].

The programs of different systems of training specialists in the field of the excursion activity used today, as well as the content and normative bases of the processes of professional training do not fully reflect the demands of tourist excursion activity in practice. This exacerbates the problem of creating a professionally-oriented pedagogical process that ensures the transfer of modern professional knowledge, skills and abilities in the field of organization and management of excursion activities. It is necessary to develop a multi-level system of professional education - pre-university, university and post-university training, professional development systems for teachers and employees of the tourism industry with specialization-based emphasis of professional training for specialists in tourist support (tour/excursion guides). All of the above determined the choice of problem and topic of our study.

An analysis of recent publications on this topic showed that very few researchers have recently been looking into the process of training of tour guides (excursion guides). Namely, theoretical bases of tourist-excursion activity, carried out taking into account the experience of development of national tourism, local history and excursion activity, were considered in the works by A. Gerdt, A. Sachs, B. Raykov and others. Issues of content development and teaching methods for professional tour guides are presented in the works of Yu. Kirimov, L Chudin, O. Smirnov and others. The basic directions of training of specialists of tourist support (tour-excursion guides) are fully or partially reflected in the scientific research of a number of authors such as Ya. Gavrylova, L. Kurylo, Ie. Kazmina, I. Moshkova, O. Krasyuk. Also, pedagogical research on the problems of content formation in professional education in the field of excursion activity were done by such national researchers as V. Zholdak, A. Novikov, Ie. Lytvynov, B. Smirnov and others. However, a complete and unified presentation with the analysis and experimental substantiation of the content and structure of training of future specialists of tourist support (tour/excursion guides) and ways to overcome the mentioned challenges in our country has not yet been created.

The purpose of this paper is to analyze the national characteristics of training future tourist support specialists (tour/excursion guides) in Ukraine.

Historically excursion activities emerged upon the rise of trade in services. Literary evidence of excursion activity in national history appears in the 18th - 18th centuries. It can be assumed that state regulation of excursion activities begins with the Recommendation of the Ministry of National Education on the use of excursions in the educational process made at the end of the 19th century. Later, in the 20th century, the legal framework was created in our country for excursion work in the conditions of the command administrative planning system of the economy. Since 1991 the regulatory framework for excursion work has been gradually transformed according to the conditions of the new market.

In September 1995 the Law on Tourism was adopted in Ukraine, which clearly states that tour guides, excursion guides, sports instructors, stewards and other specialists in tourist support are physical persons who carry out activities related to tourist support, except for persons working in the respective positions at enterprises, institutions, organizations which the demonstrated objects belong to or which serve the facilities. The list of positions of specialists of tourist support and the qualification requirements for each of them are determined by the central executive body, which ensures the formation of state policy in the field of tourism, in agreement with the central body of executive power, which ensures the formation of state policy in the sphere of labor relations [3].

Furthermore, in one of the articles of the Law of Ukraine "On Tourism" it is stated that training of certain categories of specialists of tourist support (guides-translators, tour guides, sports instructors, stewards etc.), which do not require citizens to obtain vocational-technical or higher education with a qualification according to certain educational-qualification level, can be carried out in the prescribed manner by legal or natural persons. The central executive body, which ensures the formation of state policy in the field of tourism and resorts, participates in the preparation of curricula and training programs for professionals in the field of tourism, their vocational training, retraining and advanced training [3].

 ©|*O. V. Kovalenko 2020*

Any profession is a type of work that requires certain skills of the person. This knowledge and skills are formed through general or special education, as well as during the daily practical activity of the employee.

Until recently (late 60-ies), working as a guide in our country was professional, it was a kind of amateur classes for groups of enthusiasts. The duties of the tour guide were performed by specialists of different fields of knowledge without leaving their main activity (educators, researchers at museums, institutes, etc.). However, even at that time this work was beginning to take on professional features.

The emergence of a new profession is linked to the measures taken by the governing bodies in 1969 to develop tourism and excursion in the country. Changing the functions of the excursions, transforming them from a form of recreation into a form of cultural and educational work in labor collectives, at the place of residence of workers and with tourists, in a large branch of public services contributed to expansion of the role of tour guides and further formation of a new specialty.

An excursion guide, who in 1940 was identified as the leader of the tour, and in the museums - an employee who shows the exhibited items and gives the necessary explanations, in the 1970s became one of those entrusted with transmitting knowledge to people, a guide came be considered as a teacher and an educator. The employees of travel and excursions agencies, state and departmental museums, permanent exhibitions, art galleries, organizations such as "Sputnik", "Inturist", Ministry of Education, which offered excursions with the display of monuments, landmarks, museum exhibitions and more, were called excursion guides.

The title "excursion guide" was given to the employees of the above-mentioned organizations, who had the appropriate education, were trained in special courses or independently fulfilled all the requirements for persons who completed the courses for guides. Requirements for tour guide were determined by the "manual for the tour guide of tour/excursion organization", which was approved in 1977. By the early 1990-ies several thousand tour guides worked or collaborated on the rights of part time workers at tour agencies across the country. A guide became the central figure of excursion work.

In 2007, the State Standard for Vocational and Technical Education was developed and approved for training (professional development) of workers in the profession "Guide" in accordance with the decree of the Cabinet of Ministers of Ukraine and the Law of Ukraine "On Vocational Education". It was obligatory to follow the Standard for all vocational-technical educational institutions, enterprises, institutions and organizations that carried out training (advanced training) of skilled workers, regardless of their subordination and form of ownership. According to this Standard qualification requirements were developed for "tour /excursion guide". The guide should know: the legislation of Ukraine on tourism, other regulations of executive bodies in this field, the method of preparation and conduct of excursions; the content, routes and topics of excursions, the order of filing of documents for excursion service [1].

The guides' tasks and duties according to the standard were defined as follows: performs work related to the provision of excursion services within the domestic, mass and health and sports tourism while providing services for domestic tourists in Ukraine, acts in accordance with the legislation of Ukraine on tourism and other regulatory acts of executive bodies in this field; is a representative of a tourist activity organization and acts on its behalf, carrying out the assigned duties in regards to the excursion activity. A guide conducts excursions that have a general information direction; files appropriate reports; prepares individual texts of excursions in accordance with the control texts and methodological guidance; provides information and advertising, organizational and other services to the participants of the tour or excursion within the framework of the agreement on the provision of tourist services; attracts tourists to a healthy way of life, rational use of leisure time, meaningful leisure activities, encourages to get acquainted with the monuments of historical and cultural heritage, the natural environment, prominent places of modernity [1].

The standard also defines general professional requirements towards tour guides. In addition to the work included in the relevant section of the qualification characteristics of the professions, all workers should:

- rationally and efficiently organize work in the workplace;
- adhere to the norms of technological process;
- to not allow defects in work;
- to know and comply with the requirements of regulations on occupational safety and environment protection, adhere to the rules, methods and techniques of safe work;
- use, if necessary, means of preventing and eliminating natural and unforeseen negative phenomena (fires, accidents, floods etc.);
- to know information technologies.

But in Ukraine today, despite the existing state standards for specialized training and the legislative framework that regulates the activities of tourist support specialists (tour/excursion guides), the situation with their training is completely ambiguous.

First, some experts believe that no special training for guides is needed. After all, even in the State Directory of Qualification Characteristics of the professions it is stated that solely field training is enough to be able to conduct excursions. Many routes in almost all cities of Ukraine are run successfully by experts (who have taken no courses) who love and know their region, its history, traditions and customs. Secondly, other experts believe that every guide is required to undergo an appropriate training. It will allow to legalize their activity as a private enterprise and in the future, they would expect a decent pension. In addition, the excursion should be of great educational importance, and, like any teacher, the guide should not do without education, taking special courses and constant training.

In the second half of the twentieth century, the level of excursion services was quite high. So was the level of training system for human resources in the field. In the late 1980s, almost 4,500 officially approved excursion routes operated in Ukraine. And tourist support specialists (tour guides) from all over Ukraine as well as other countries took courses of advanced training for employees of tourist-excursion organizations and enhanced their professional qualification [5].

After 1991 the situation changed dramatically. Due to the crisis in the tourism sphere, tourism market has completely reoriented itself to organization of foreign trips, the profession of a tour guide has become unnecessary and was not in demand.

Fortunately, nowadays domestic tourism is reviving at a rather fast pace: there is a mass of people wishing to visit different corners of our country, and many foreign guests do not mind to get acquainted with the monuments of history and culture, nature reserves of Ukraine. Although the popularity of world-renowned landmarks is a long way from us, excursion work is gaining interest again.

In Ukraine, most of all in large cities, the training and retraining courses for excursion workers are being revived. Most courses are for 3-4 months, and classes are held 2-3 times a week in the evening, all courses are paid. Some of them accept only candidates with a university degree or current students of HEIs. While there are offers for those who have only secondary education, as the State Classifier of Occupations attributes a guide to working specialty, which does not require higher education.

To become a professional tour guide, an individual will need a serious amount of knowledge and skills, so training in the courses includes many subjects, the main among them is "Methodology and Practice of Excursion Activities". Much attention is paid to history and local history, as well as the study of all the normative documents used in the work of a tour guide or tour

company providing excursion services. On the basis of the Interstate standard "Tourist-excursion service" [4], experts have provided recommendations for development of methodological documentation for each topic of the excursion such as: technological map, control text, route scheme and "guidebook" for the guide. These guidelines be applied while designing any excursion.

In any training course for specialists in tourist support (tour guides), practical training is playing a great role. Initially, the course instructors conduct a demonstration tour with methodological highlights and comments. And then the listeners themselves prepare the excursion pieces, carefully working them out in the classrooms and then on the actual routes. During the course of study, thematic excursions are developed, and after the completion of the study an examination of the theoretical part of the course is taken and the prepared excursions on real routes are defended. Graduates are issued state certificates and certificates with the qualification "excursion/tour guide".

There are some other nuances in the preparation of guides, namely the development of communication skills and a culture of speech. A guide should be both a psychologist and a teacher, because often enough he/she has to work not only with a homogeneous team, but also with a completely diverse audience. In such cases, the ability to apply mimics and gestures, oratory, and the ability to resolve any conflict situations will be useful.

To teach all the intricacies of this profession is a difficult task, so almost all existing training courses for tour guides (excursion guides) are taught by teachers who have received special training and have extensive experience in conducting excursions and tourist support on real tourist routes. The best guides in their regions are also involved in teaching.

Becoming a tour guide by simply reading the textbook is very difficult, as there are so many nuances of this profession to learn about that can only be learned by a professional teacher. Many skills come only with experience, because even a candidate of historical sciences, who knows the history of certain region and Ukraine perfectly, without mastering the methods of designing and conducting an excursion can never become a good tour guide.

This profession requires continuous learning and self-improvement. Reading literature, studying archival materials, supplementing excursion texts with new facts and illustrative material should become an indispensable prerequisite for the professional growth of every specialist in tourist support sphere.

Summarizing all of the above, we can conclude that the concepts explores in this paper, namely the essence and content of modern excursion activity under transition of the country to the market mechanism of economic development are of particular importance, as the crisis phenomena have negative impact on the development of mass tourism and basic training systems and professional development of human resources in the sphere of tourism. The disadvantage of training professional guides (tour guides, excursion guides) in Ukraine is the slow formation of a basic training system for future specialists in tourist support, as well as the failure to comply with state standards in the process of the professional training. All of this has led to the demand for qualitatively different system of training guides.

It is also important to emphasize that today one of the most important tasks of the modern Ukrainian education system in the field of tourism should be the training of specialists of tourist support (tour guides, excursion guides) at the level of recognized world standards, which provides for solving several urgent problems related to improving the quality of education; involvement of experienced representatives of the tourism business in the process of training specialists, constant monitoring of human resources needs of the tourism market, expansion of international cooperation, etc. In this context, the study and creative use of foreign experience in training of specialists of tourist support (tour guides, excursion guides) can become an effective way of efficient development of the tourism industry on the territory of our country.

ЛІТЕРАТУРА

1. Державний стандарт професійно-технічної освіти ДСПТО 5113-IO.63.30-2007./[Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://mon.gov.ua/ua/osvita/profesijno-tehnichna-osvita/derzhavni-standarti-navchalni-plani-ta-programi/zatverdzheni-standarti-profesijno-tehnichnoyi-osviti-2006-2016
2. Емельянов В. В. Экскурсоведение: учебное пособие/В. В. Емельянов. – М.: Советский спорт, 2012. – 216 с.
3. Закон України «Про туризм» від 15.09.1995 року №324/95-ВР/[Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/324/95-%D0%B2%D1%80
4. Міждержавний стандарт ГОСТ 28681.2-95 «Загальні вимоги до туристично-екскурсійного обслуговування»./[Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://studfile.net/preview/5721536/page:8/
5. Федорченко В. К., Костюкова О. М., Дьорова Т. А., Олексійко М. М. Історія екскурсійної діяльності в Україні: навч. посібник. – К.: Кондор. – 2009. – 166 с.

REFERENCES

1. *State Standard* of Vocational and Technical Education SSVTE 5113-IO.63.30-2007. (2007). Retrieved from: https://mon.gov.ua/ua/osvita/profesijno-tehnichna-osvita/derzhavni-standarti-navchalni-plani-ta-programi/zatverdzheni-standarti-profesijno-tehnichnoyi-osviti-2006-2016 [in Ukrainian].
2. Yemelianov, V.V. (2012). *Excursology: handbook*. Moscow: Sovietskiy Sport [in Russian].
3. *Law of Ukraine* "On Tourism" from September 15, 1995 No. 324/95-VR (1995). Retrieved from: http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/324/95-%D0%B2%D1%80 [in Ukrainian].
4. *Interstate standard* GOST 28681.2-95 "General requirements for tourist excursion service" (1995). Retrieved from: https://studfile.net/preview/5721536/page:8/ [in Ukrainian].
5. Fedorchenko, V.K., Kostyukova, O.M., Dyorova, T.A., & Oleksiyko, M.M. (2009). *History of Excursion Activity in Ukraine: textbook*. Kyiv: Condor [in Ukrainian].

Школа креативного менеджера як засіб формування соціальної активності учнів

С. Д. Кирилюк

Інститут проблем виховання Національної академії педагогічних наук України, м. Київ
Corresponding author. E-mail: bulavenko17@gmail.com

Paper received 26.01.20; Accepted for publication 13.02.20.

https://doi.org/10.31174/SEND-PP2020-220VIII88-07

Анотація. У статті йдеться про авторську форму самоврядування спрямовану на формування соціальної активності – учнівський менеджмент. Особлива увага звертається на соціально-освітню розвивальну програму «Школа креативного менеджера» та технологію її впровадження у закладах загальної середньої освіти. Школа креативного менеджера, як засіб формування соціальної активності, дозволяє особистості повною мірою набути управлінських знань і вмінь, сформувати лідерські якості, самореалізуватись та отримати соціально значимий досвід співжиття у соціумі.

Ключові слова: *учнівське самоврядування, учнівський менеджмент, соціальна активність особистості, соціально-освітня програма, тренінги.*

Вступ. Актуальність обраної теми обумовлена надзвичайним завданням сьогодення – своєчасною підготовкою молодого покоління до нових умов життя і професійної діяльності, навчити самостійно приймати рішення, адаптуватися за межами школи.

Актуальним став пошук нових підходів до організації діяльності сучасних закладів освіти, де багато проблем вже не можуть бути вирішені традиційними засобами, без участі самих школярів. Необхідні серйозні зміни не тільки у змісті освіти, а й у самій структурі відносин між педагогами та учнями, між адміністрацією школи і членами педагогічного колективу, між педагогами і батьками, між школою та її соціальними партнерами. Саме соціальне партнерство повинно стати основою співпраці всіх, хто тією чи іншою мірою має відношення до виховання дітей [3].

Особливо актуально стоїть проблема соціалізації учнів сучасної школи, виховання і розвитку у них соціально значущих якостей, активної громадянської позиції особистості. Створення відкритої і самоорганізованої виховної системи та цілісної системи управління у загальноосвітньому закладі забезпечить умови для формування соціально зрілої особистості учня. Найважливішим напрямком у цій роботі є діяльність педагогічного колективу щодо організації учнівського самоврядування як складової частини виховної та управлінської систем школи. Потрібен принципово новий підхід до організації всієї педагогічної роботи з учнівською молоддю, використання сучасних джерел її інформування, способів комунікації, включення школярів в учнівське самоврядування, наділене реальними повноваженнями [2].

Короткий огляд публікацій з теми. У педагогіці питання соціальної активності досліджувалося багатоаспектно: як головне в характеристиці особистості – суб'єкта суспільних відносин (Є. Белозерцев, А. Зосімовский, Т. Коннікова, Т. Мальковска, Т. Окушко та ін.), як міра прояву соціальної дієздатності людини (Н. Анікєєв, Л. Вохминова, Б. Вульфов, О. Газман, Н. Огурцов, Е. Малах та ін.), як відповідальне і зацікавлене ставлення людини до праці, суспільства, духовного й суспільного життя (Ю. Азаров, Л. Архангельський, Л. Гордін, Л. Захарова, Л. Іванов та ін.). Різні аспекти проблеми виховання соціально активної особистості розкрито в працях І. Беха, Л. Канішевської, Т. Мальковської, Л. Нафікової, Н. Остапенко, І. Павловата, Ю. Поліщук, С. Полякова, О. Тельної, О. Чугунової та інших. Проблемам формування соціальної активності підлітків присвячено праці С. Абрамової, О. Безпалько, Н. Клімкіної, О. Лавренко, Л. Петько, М. Уйсімбаєвої, М. Шопіної та ін. Учнівське самоврядування розглядається педагогами В. Бобрицькою, Л. Канішевською, Б. Набокою, М. Шимановським та ін., як засіб формування соціально-моральної орієнтації та соціальної зрілості. Сьогодні склався неоднозначний погляд на ідеї колективного виховання, на думку Є. Бачинської, Г. Ковганич, М. Приходька, В. Оржеховської та ін., протиріччя, які виникли у результаті запровадження теорії колективного виховання, сьогодні проявляються у нівелюванні особистості, її пасивності (підкоряння думці більшості), втраті індивідуальності. У концепції особистісно-орієнтованої педагогіки (І. Бех), яка визнає автономію особистості та її пріоритет, головна роль відводиться впливу соціальної групи на людину. Проте обидві точки зору є визначальними у формуванні особистості.

Проте питання формування соціальної активності учнів у процесі учнівського самоврядування в закладах загальної середньої освіти залишаються не достатньо дослідженими.

Метою статті є розкриття особливостей формування соціальної активності учнів під час діяльності учнівського менеджменту, як нової форми самоврядування, та у процесі реалізації соціально-освітньої розвивальної програми «Школа креативного менеджера».

Матеріали і методи. Дослідження здійснювалося на на базі Авдіївської загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів № 7 Авдіївської міської ради Донецької області; Комунального закладу загальної середньої освіти І – ІІІ ступеня «Варвинський ліцей № 2» Варвинської селищної ради Варвинського району Чернігівської області; Михайло-Коцюбинської гімназії Михайло-Коцюбинської селищної ради Чернігівського району Чернігівської області; Ніжинської гімназії № 3 Ніжинської міської ради Чернігівської області; Ніжинської загальноосвітньої школа І-ІІІ ступенів № 2 Ніжинської міської ради Чернігівської області; Ніжинської загальноосвітньої школи І-ІІ ступенів № 11 Ніжинської міської ради Чернігівської області; Срібнянської загальноосвітньої школа І-ІІІ ступенів Срібнянської районної ради

 ©|*S. D. Kyrylyuk 2020*

Чернігівської області; Чернігівської загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів № 3 Чернігівської міської ради Чернігівської області; Чернігівської загальноосвітньої школа І-ІІІ ступенів № 19 Чернігівської міської ради Чернігівської області.

У дослідно-експериментальній роботі на етапі констатуючого експерименту взяло участь 7993 учня (з них 2172 молодших школяра (1112 – ЕГ; 1060 – КГ), 4987 учнів основної школи (2478 – ЕГ; 2509 – КГ) та 834 старшокласники (426 – ЕГ; 408 – КГ), 572 педагогічних працівників, 946 батьків.

Для досягнення мети та реалізації завдань дослідження нами було використано комплекс методів: теоретичні – узагальнення, порівняння, класифікація, аналіз з метою визначення впливу учнівського менеджменту та соціально-освітньої розвивальної програми «Школа креативного менеджера» на формування соціальної активності учнів; систематизація й узагальнення теоретичних та емпіричних даних для розроблення педагогічної системи формування соціальної активності учнів загальноосвітньої школи; емпіричні – діагностичні методи (бесіди, опитування, анкетування; вирішення ситуаційних завдань, програма педагогічних спостережень) для визначення рівнів сформованості соціальної активності учнів у закладах загальної середньої освіти.

Результати дослідження. Учнівське самоврядування у сучасній педагогічній науці викликає особливий інтерес. Адже воно у шкільному середовищі дозволяє включати дітей у соціальні ситуації, що формують певну поведінку, і дає не тільки знання, вміння і способи діяльності, а й можливість орієнтуватися у нестандартних ситуаціях, перш за все у ситуаціях вибору. Тому учнівське самоврядування часто розглядається як засіб формування соціально-моральної орієнтації, соціальної активності та зрілості [1].

Посильна, а головне, реальна участь у житті дитячої спільноти не проходить безслідно, набутий досвід лягає в основу тієї позиції, яку займатиме людина протягом усього життя. Дитина, яка реалізувала себе у соціально значущій діяльності, й у дорослому житті буде активною особистістю, яка буде брати безпосередню участь у житті суспільства, не боятиметься відповідальності, буде творцем, зможе працювати у команді, вести і бути веденою, тобто людиною, яка володіє лідерською позицією.

Для організації учнівського самоврядування необхідна присутність у школі соціально-значущої діяльності, у якій учні можуть задовольнити такі свої психосоціальні потреби як: спілкування, визнання, приналежність, самоствердження, самовизначення тощо; наявність і підтримка учнів та дорослих, через яких передається соціальний та історичний досвід, досягнення культури; соціально-цінні відчуття та емоції, які надзвичайно значущі для дітей і які мають виховний вплив [4].

Загальновідомо, що саме школа виступає для дитини першою і основною моделлю соціального світу. Поряд із забезпеченням освоєння освітніх стандартів, розвитком творчих здібностей, організацією дозвілля та відпочинку, не менш важливим слід визнати створення поля соціальної творчості, наявність якого дозволяє вирішувати завдання формування у школярів апарату самореалізації у сучасному соціумі та освоєння ними соціально-схвалюваних ціннісних орієнтацій. Тож учнівське самоврядування як форма організації життєдіяльності колективу школярів, забезпечує розвиток їх самостійності у прийнятті та реалізації рішення для досягнення суспільно значущих цілей, сприяє вирішенню проблеми формування і розвитку соціальної активності особистості [5].

На нашу думку, у сучасних умовах найефективнішою для формування соціальної активності особистості моделлю самоврядування є учнівський менеджмент. Ця модель дозволяє особистості повною мірою набути управлінських знань і вмінь, сформувати лідерські якості, самореалізуватись та отримати соціально значимий досвід співжиття у соціумі.

Учнівський менеджмент – це, перш за все, складна система взаємовідносин, у результаті яких розвивається здатність перетворювати неорганізований натовп в ефективну, цілеспрямовану і продуктивну групу через формування вмінь планування, мотивування, організації, приведення в дію та контроль учнівського колективу з метою досягнення координації наявних ресурсів, необхідних для ефективного виконання поставлених цілей, не порушуючи при цьому соціально-культурних норм відносин як всередині колективу, так і з зовнішніми системами [2].

Основними функціями учнівського менеджменту є: постановка цілей (аналіз і формування загальношкільних цілей); планування (розробка планів й альтернативних варіантів діяльності); мотивація; прийняття рішень; реалізація і організація (розпорядок і організація трудового процесу для здійснення задач); контроль (самоконтроль і контроль підсумків, корекція цілей); моніторинг; функція інформації та комунікації (пошук і обмін інформацією, здійснення комунікаційних зв'язків, необхідних на всіх фазах процесу учнівського менеджменту) [3].

Окрім виконання основних функцій, розвиток учнівського менеджменту супроводжує процес постійного збільшення зони самостійної діяльності та демократичної взаємодії школярів, який сприяє зменшенню адміністративного простору навчального закладу цілим рядом специфічних функцій: адаптаційної, яка забезпечує гармонію у взаємовідносинах «особистість-колектив»; інтегративної, яка здійснює поєднання колективних та індивідуальних видів діяльності; рефлективно-прогностичної, яка передбачає перспективи існування та розвитку колективу на основі діагностування і моніторингу; управлінської, яка здійснює введення учнів в управлінську культуру [2].

Аналіз методичної літератури показав, що учнівський менеджмент можливий лише за демократичних взаємовідносин учителів та учнів. Проте, як показує практика, на жаль, педагоги у більшості випадків виявилися не готовими до якісної зміни стилю взаємовідносин із сучасними дітьми. Так, у результаті проведеного моніторингу в експериментальних закладах Чернігівської області готовими до демократичних відносин з учнями виявилось лише 22 % педагогів, 36 % – частково готові змінити свій стиль взаємовідносин з дітьми, не готовими виявились – 30 %, проте зовсім не готові до змін і не бажають змінюватись – 12 %. Серед

причин не бажання змінюватись були такі: демократизм завадить при навчанні учнів, дисципліна перш за все, сучасні діти потребують жорсткого керівництва, демократії дітям достатньо й у сім'ях [2].

Проте, серед учнів ситуація виявилась протилежною. Переважна більшість учнів (74 %) хотіли б встановити демократичні взаємини і з учителями, і з батьками, 26 % ще не визначились, проте не бажаючих таких змін зовсім не виявилось.

Стосовно прагнення займатися у закладах загальної середньої освіти громадською діяльністю учні розділилися на групи: ті, хто хотів би займатися – 61 %; ті, хто не хотів би, – 10 %; ще не визначились із цього питання – 29 %.

Серед загальної кількості бажаючих брати участь у громадському житті свого навчального закладу хотіли б: брати участь у самоврядуванні – 46 %, брати участь у волонтерських заходах – 13 %, брати участь в організації та проведенні культурно-розважальних заходів – 34 %, брати участь в інших видах діяльності – 7 %.

Результати показали, що майже половина учнів хоче брати участь у громадському житті школи. Аналізуючи результати анкетування з виявлення ступеня активності учнів, ми виявили, що дітям не вистачає суспільного визнання, вони не вірять у позитивні зміни у суспільстві, не впевнені, що їх діяльність потрібна однолітками і дорослим.

Тому з метою зміни ситуації, що склалася, були проведені тренінги для педагогів і дітей з метою підготовки їх до нової форми самоврядування – учнівського менеджменту. Для учнів була розроблена соціально-освітня розвивальна програма «Школа креативного менеджера», яка визначає основне коло управлінських питань і пропонує їх як предмет спеціального вивчення для активу учнівського менеджменту: формування чіткої й усвідомленої громадянської позиції і ціннісного ставлення до себе та інших; участь у вирішенні нагальних проблем освітнього закладу; розвиток навичок самостійного прояву ініціативи, креативності, прийняття рішень і реалізація їх в інтересах учнівського самоврядування.

Мета програми: підтримка і розвиток учнівського менеджменту закладу загальної середньої освіти, виявлення у шкільному середовищі здобувачів освіти з управлінськими здібностями, формування в учнів активної громадянської позиції, організаторських здібностей, розвиток креативності та лідерських якостей особистості.

Завдання: *в*иявлення та розвиток організаторських, творчих якостей учасників; формування системи знань й умінь, що складають основний зміст теорії менеджменту (поняття, стилі, принципи, типологія, способи діяльності); набуття навичок управлінської поведінки, індивідуальної і колективної діяльності; формування в учнів умінь і навичок організаторської діяльності, самоорганізації, відповідальності за себе та інших; розвиток умінь і навичок з підготовки та проведення колективно-творчих справ; розвиток культурного, комунікативного потенціалу здобувачів освіти у процесі участі у спільній суспільно-корисній діяльності; розвиток нестандартного мислення учнів, креативності.

Програма «Школа креативного менеджера» складена для учнів 5-11 класів і розрахована на один рік. Для учнів розроблено 15 тренінгових занять, кожне з яких має свою тематичну спрямованість.

Перше заняття «Працюймо в команді» має за мету досягти хороших міжособистісних відносин, демократичного рівня у колективі, оптимального рівня психологічної сумісності колективу, ознайомити учасників з регламентом, налаштувати на активну творчу роботу; визначити важливі якості для менеджера, визначити поняття «менеджер», «управління».

Під час заняття за темою «Складові менеджменту» учні ознайомились з цілями та функціями менеджменту, плануванням, організацією, мотивацією й контролем, як складовими менеджменту та особливостями управлінської праці.

Метою тренінгового заняття «Планування» було формування навичок планування роботи колективу, пояснити основні принципи планування, етапи планування, складання плану роботи учнівського менеджменту; проблеми, що виникають у разі відсутності навичок планування, що дає планування, самоорганізація; види планування: короткострокове планування, перспективне планування, корективи, причини корекції планів.

Формування поняття про організаційну структуру учнівського менеджменту, ознайомлення з різноманітними структурами учнівського менеджменту; та розвиток навичок проектування діяльності різних структур учнівського менеджменту було реалізовано під час заняття «Організація учнівського менеджменту». На занятті «Керівництво шкільним менеджментом» вихованці вчилися визначати завдання керівника шкільного менеджменту як організатора, стимулювати групову згуртованість, емоційну підтримку, делегувати повноваження, з'ясовували вимоги до генерального менеджера. Заняття «Я вирішую проблеми» мало допомогти учасникам проаналізувати ситуацію щодо умов, необхідних для реалізації вказаної роботи, продемонструвати різницю в сприйнятті проблем різними людьми, проілюструвати схильності людей вирішувати проблеми відповідно до особистих особливостей.

Для роботи в учнівському менеджменті важливо було в учнів сформувати поняття про мотивацію, систему неекономічного стимулювання, форми управлінського впливу, добір учнівського активу, механізм формування творчих груп. Саме цьому було присвячене окреме заняття. Важливими вміннями для роботи менеджера є контроль і самоконтроль. Тому на одному з тренінгів учні познайомились з функціями й формами контролю та самоконтролю, основними принципами використання часу, самоуправлінням і самовдосконаленням, координацією та регулюванням діяльності учнівського менеджменту.

Формування навичок групової взаємодії та ефективного спілкування, оволодіння методами регулювання конфліктів, правилами поведінки в умовах конфлікту, розвиток та вдосконалення вміння неконфліктного спілкування та вивчення шляхів конструктивного розв'язання конфліктів шляхом посередництва відбувалось на заняттях «Взаємне вдосконалення» та «В умовах конфлікту».

Набувати та вдосконалювати управлінські уміння, навички здатності зберігати спокій у стресових ситуа-

ціях, уявлення про методи і техніку управлінської діяльності учні продовжили на занятті «Чинники ефективного управління».

Надзвичайно важливими для учнів, як учасників учнівського менеджменту були тренінги «Я приймаю рішення» та «Нестандартні рішення» на яких вони знайомились з технологією підготовки та прийняття відповідальних рішень, виявлення проблем при прийнятті рішень, аналізом плану управлінської роботи та методами прийняття нестандартних управлінських рішень.

Тренінги сприяли також формуванню в учнів відповідальної поведінки, розвивали емпатійні здібності, навики самоаналізу та саморегуляції. Також вихованці мали можливість освоювати прийоми аутотренінгу, техніки релаксації тощо.

Проведений моніторинг по закінченню реалізації програми «Школа креативного менеджера» та впровадження в експериментальних закладах учнівського менеджменту, виявив, що впровадження учнівського менеджменту дозволило учням: набути навичок спілкування в режимі реального часу; виробити особисту відповідальність; навчило веденню офіційної документації; сформувати управлінські вміння; сформувати і згуртувати класні учнівські колективи; сприяло виявленню лідерів; навчило вести дискусію, діалог, публічно виступати, захищати проекти.

Педагоги вважають, що учнівський менеджмент сприяє: по-перше, розвитку таланту і творчості вихованців, професійному зростання вчителя; є засобом формування соціальної активності школярів; по-друге, виробленню необхідних навичок соціальної взаємодії, вміння підкорятися загальній колективній дисципліні, але при цьому вміти відстоювати власні права, співвідносити особисті та суспільні інтереси, акцентувати пріоритети; по-третє, набуттю навичок менеджменту, що дозволило учням взяти на себе частину управлінських функцій; по-четверте, формуванню комунікативних навичок, розвитку партнерських і лідерських якостей; по-п’яте, широкому залученню вихованців до життєдіяльності експериментальних ЗЗСО.

Батьки вважають, що учнівський менеджмент сприяє: підвищенню рівня вихованості дітей; захисту від негативних явищ (наркоманії, алкоголізму, бездоглядності); саморозвитку та самоорганізованості дітей; вибору професії.

Висновок. Таким чином, в результаті впровадження соціально-освітньої програми «Школа креативного менеджера» та учнівського менеджменту відбулося: підвищення мотивації та відповідальності за процес самореалізації в різних соціальних статусах і ролях, включаючи роль учня; розвиток і згуртування учнівських колективів в процесі створення і реалізації програми розвитку учнівського самоврядування; активізація життєвої позиції вихованців; підвищення рівня готовності учнів працювати в колективі, розвиток умінь організувати колектив однолітків на виконання поставлених завдань, брати на себе відповідальність за прийняті рішення і результати діяльності; засвоєння і оволодіння знаннями і технікою організаторської діяльності, розвиток вмінь вирішувати складні ситуації та застосовувати отримані знання на практиці; планувати власну діяльність, раціонально використовувати робочий час і місце, вести облік результатів праці; розвиток навичок публічних виступів; формування культури ділових відносин; створення пакету навчальних творчих і соціальних проектів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бачинська Є.М. Організація учнівського самоврядування в закладах освіти Київської області: Навчально-методичний посібник/Є.М. Бачинська. – Біла Церква: КОІПОПК, 2002. – 90 с.
2. Булавенко С.Д. Освітньо-інформаційний простір для формування соціально-активної особистості: навч.-метод. посіб. – Ніжин: ПП Лисенко, 2019. – 314 с.
3. Булавенко С.Д., Коваленко Є.І. Формування соціальної активності учнів: Навчально-методичний посібник/С.Д. Булавенко, Є.І. Коваленко. – Ніжин: ПП Лисенко, 2019. – 224 с.
4. Доценко Т.М. Організація навчання лідерів самоврядування дітей та учнівської молоді: методичний посібник/Т.М. Доценко. – Біла Церква, 2009. – 248 с.
5. Оржеховська В.М. Учнівське саморядування: пошук ефективних моделей і технологій/В.М. Оржеховська, Г.Г. Ковганич. – К.: Навч.посіб, 2007. – 268 с.

REFERENCES

1. Bachynska YE.M. Orhanizatsiya uchnivskoho samovryaduvannya v zakladakh osvity Kyyivskoyi oblasti: Navchalno-metodychnyy posibnyk/YE.M. Bachynska. – Bila Tserkva: KOIPOPK, 2002. – 90 p.
2. Bulavenko S.D. Osvitno-informatsiynyy prostir dlya formuvannya sotsialno-aktyvnoyi osobystosti: navch.-metod. posib. – Nizhyn: PP Lysenko, 2019. – 314 p.
3. Bulavenko S.D., Kovalenko YE.I. Formuvannya sotsialnoyi aktyvnosti uchniv: Navchalno-metodychnyy posibnyk/S.D. Bulavenko, YE.I. Kovalenko. – Nizhyn: PP Lysenko, 2019. – 224 p.
4. Dotsenko T.M. Orhanizatsiya navchannya lideriv samovryaduvannya ditey ta uchnivskoyi molodi: metodychnyy posibnyk/T.M. Dotsenko. – Bila Tserkva, 2009. – 248 p.
5. Orzhekhovska V.M. Uchnivske samoryaduvannya: poshuk efektyvnykh modeley i tekhnolohiy/V.M. Orzhekhovska, H.H. Kovhanych. – K.: Navch.posib, 2007. – 268 s.

School of creative manager as a means of forming students' social activity

S. D. Kyrylyuk

Abstract. The article deals with the author's form of self-government aimed at shaping social activity - student management. Particular attention is paid to the social and educational development program "School of Creative Manager" and the technology of its implementation in general secondary education institutions. The school of creative manager, as a means of forming social activity, allows a person to fully acquire managerial knowledge and skills, to form leadership qualities, to realize himself and to get socially meaningful experience of co-existence in society.

Keywords: *student self-government, student management, social activity of the individual, social and educational program, trainings.*

Ґенеза впровадження ідей Болонського процесу в систему вищої освіти України

Я. А. Нагрибельний

Херсонська державна морська академія, Херсон, Україна
Corresponding author. E-mail: yar1507@ukr.net

Paper received 27.01.20; Accepted for publication 13.02.20.

https://doi.org/10.31174/SEND-PP2020-220VIII88-08

Анотація. У статті досліджено ґенезу впровадження ідей Болонського процесу в систему вищої освіти України з кінця 90-х років XX століття й до 2010 року. Зазначено рівні застосування Болонського процесу: міжнародний (міжнародні організації, які здійснюють контроль за перебігом; проводять заходи, на яких обговорюються документи, що стосуються процесу, можливості для співпраці тощо); національний (уряд кожної конкретної країни; міністри; ректори ВНЗ; студентські спілки, роботодавці, страхові агенції тощо, котрі здійснюють контроль за перебігом процесу в країні; введення Європейської кредитно-трансферної системи (ECTS), фінансування та управління вищою освітою, програми мобільності) та інституційний (безпосередньо задіяні заклади вищої освіти, їхні факультети й відділення, студенти; викладацький склад вищих закладів освіти та ін.). Констатовано, що освіта за умов входження в Болонський процес стає фундаментальною, якісною, функціонує в органічному взаємозв'язку з наукою і педагогічною практикою. Випускник педагогічного університету має змогу досконало оволодіти інформаційними технологіями, декількома іноземними мовами, додатковою (не вчительською) професією.

Ключові слова: *Болонський процес, цінності європейської освіти, єдиний Європейський освітньо-науковий простір, "Болонська декларація", вища освіта України.*

Теоретичне осмислення й аналіз спеціальної літератури дало змогу встановити, що наприкінці XX – початку XXI століття в Україні розпочато підготовку до входження системи вітчизняної вищої освіти в Болонський процес, який веде свій відлік від 1998 р., коли 29 міністрів освіти від імені своїх держав підписали «Болонську декларацію», що узгоджувала спільні вимоги, критерії та стандарти національних систем освіти, створення до 2010 р. єдиного європейського наукового і освітнього простору, поліпшення працевлаштування, мобільності громадян на європейському ринку праці, а головне – підвищення конкурентоспроможності європейської вищої школи [2].

Мета статті полягає в дослідженні ґенези впровадження ідей Болонського процесу в систему вищої освіти України з кінця 90-х років XX століття й до 2010 року.

Стрижневою змістовою домінантою у термінологічному сполученні слів «Болонський процес» є слово *процес,* що віддзеркалює своєрідний рух освітніх національних систем до єдиних критеріїв і стандартів, які утверджуються в Європі. Головна його мета – консолідувати зусилля наукової та освітянської спільнот й урядів для підвищення конкурентоспроможності європейської вищої освіти і науки у світовому вимірі, а також для підвищення ролі цієї системи у соціальних перетвореннях.

Науково-педагогічна спільнота Європи активно розпочала роботу над упровадженням у життя ідей Болонського процесу, які найбільш адекватно відповідають вимогам інформаційного суспільства щодо розвитку вищої освіти.

Зауважимо, що інтеграційний процес у науці й освіті має два складники: формування співдружності провідних європейських університетів під егідою документа, названого Великою хартією університетів (Magna Charta Universitatum) [5] та об'єднання національних систем освіти і науки в європейський простір з єдиними вимогами, критеріями і стандартами. Головна мета цього процесу – консолідація зусиль наукової та освітянської громадськості й урядів країн Європи для істотного підвищення конкурентоспроможності європейської системи науки і вищої освіти у світовому вимірі (наприклад, протягом останніх 15-20 років вона значно поступається американській системі), а також для підвищення ролі цієї системи в суспільних перетвореннях.

Ґенеза Болонського процесу [3] бере свої витоки із підписання Болонської декларації у 1999 році, проте її передісторія сягає 1954 року, коли було підписано Європейську культурну конвенцію, в якій наголошено на необхідності заохочення громадян усіх держав до вивчення мов, історії та культури інших країн і спільної для них культури. Поштовхом же до радикального реформування європейської системи вищої освіти стали студентські страйки 1968 року, насамперед Паризького університету – Сорбонни, які призвели до корінних змін у законодавстві європейських країн. Стурбованість європейської громадськості обумовлювалась якістю навчання, конкурентоспроможністю випускників вищих навчальних закладів освіти, які поступалися на ринку праці своїм північноамериканським колегам.

Ідеї освітньо-культурного об'єднання європейських країн загалом та університетів зокрема отримали своє продовження у Великій Хартії університетів (Magna Charta Universitatum) [1], що стала фінальним результатом пропозиції, адресованої Болонським університетом 1986 року усім найдавнішими європейським університетам. Як свідчать історико-педагогічні джерела, ідея Великої Хартії була сприйнята з ентузіазмом.

Перебудова вищої, освіти, яка триває вже більше 50 років, отримала назву Болонський процес, хоча є всі підстави вважати його Сорбонсько-Болонським. Він і мав поступальний характер і розвивався від низу до верху: студенти – університети – уряди європейських країн. Так, 18 вересня 1988 року, під час святкування 900-ї річниці найстарішого університету Європи у м. Болонья, було підписано Велику Хартію університетів

 ©|*Ya. Nahrybelniy 2020*

(Magna Charta Universitatum). Науково-освітня еліта Європи підтримала фундаментальні принципи подальшого розвитку вищої освіти та науки.

Через десять років, 25 травня 1998 року, на святкуванні 800-ї річниці Паризького університету – Сорбонни, міністрами освіти Німеччини, Франції, Італії та Сполученого Королівства Великобританії було підписано «Сорбонську декларацію» [3], спрямовану на гармонізацію національних систем вищої освіти.

В новому документі було обґрунтовано створення Зони європейської вищої освіти як основного шляху розвитку мобільності громадян із можливістю їх працевлаштування для загального розвитку континенту за участю чотирьох міністрів, які репрезентують Великобританію, Німеччину, Францію й Італію.

У такий спосіб погоджено і схвалено створення загальної системи освіти, зорієнтованої на її зовнішнє визнання, розвиток мобільності студентів, а також на розширення можливостей їх працевлаштування. У Сорбонні ювілей Університету Парижа уможливив брати у спробі створення Зони європейської вищої освіти, де національні особливості й спільні інтереси можуть взаємодіяти й посилювати один одного для користі Європи, її студентів та, у більш загальному сенсі, її громадян. Запрошено інші держави – членів Євросоюзу та інших Європейських країн приєднатися для досягнення цієї мети, а всі європейські університети – об'єднатися для підсилення становища Європи у світі через плавно регульоване поліпшення й модернізацію освіти для своїх громадянин.

Наступного року, 19 червня 1999 року, в Болоньї підписано від імені урядів міністрами освіти 29 країн "Болонську декларацію" [2], яка сформувала вимоги та критерії до національних систем вищої освіти у контексті створення єдиного Європейського освітньо-наукового простору до 2010 року.

Через два роки після підписання "Болонської декларації" більше 300 європейських вищих закладів освіти та їх основних представницьких організацій зібралися у Саламанці на конференції європейських вищих навчальних закладів й освітніх організацій 29-30 березня 2001 року. Мета зібрання полягала у підготовці Празької зустрічі міністрів, які відповідають за вищу освіту в країнах, залучених до Болонського процесу. Тоді ж було погоджено виписані мету, принципи і пріоритети.

Вищі навчальні заклади звертаються до урядів із проханням полегшувати і заохочувати зміни, забезпечать межі для координації і керівництва зближенням із врахуванням національних та європейських особливостей; підтверджують свою здатність і готовність ініціювати і підтримувати процес спільними зусиллями:

- здійснити переоцінку вищої освіти і наукових досліджень для всієї Європи;
- реорганізувати вищу освіту загалом й оновити зміст програм зокрема;
- розвивати вищу освіту на основі наукових досліджень;
- виробити взаємоприйнятні механізми для оцінювання; гарантії і підтвердження якості;
- послуговуватися загальними термінами європейського виміру і забезпечувати сумісність різних інститутів, програм, ступенів;
- сприяти мобільності студентів, персоналу й можливості працевлаштування випускників у Європі;
- підтримувати зусилля з модернізації університетів у країнах, де існують значні проблеми щодо входження в Зону європейської вищої освіти;
- провадити зміни, будучи відкритими, привабливими, конкурентоспроможними вдома, в Європі й у світі;
- дотримуватись позиції, що вища освіта має бути відповідальною перед суспільством.

Через три роки після Сорбонської і два роки після підписання Болонської декларації (8-19 травня 2001 року) європейські міністри, які відповідають за вищу освіту й були представниками 29 країн, що підписали декларацію, зустрілися в Празі [3; 5], аби оцінити досягнуті успіхи і визначити напрями й пріоритети дій на наступні роки.

Міністри заявили, що, з огляду на прийняття Болонської декларації, формування Зони європейської вищої освіти є умовою для розширення привабливості й конкурентоспроможності вищих навчальних закладів Європи. Вони підтримали тезу про те, що вища освіта повинна розглядатися як суспільне благо, що вона була, є і залишиться уважною до суспільних зобов'язань (правил і т. ін.), і що студенти – повноправні члени співтовариства вищої освіти. З цих позицій Міністри прокоментували подальший процес у такий спосіб:

- прийняття системи легко зрозумілих і сумірних ступенів;
- прийняття системи, заснованої на двох основних циклах;
- існування системи кредитів;
- сприяння мобільності;
- сприяння європейському співробітництву в забезпеченні якості;
- сприяння європейському підходу до вищої освіти.

Крім того, міністри акцентували увагу на дотриманні таких позицій, як:

- навчання протягом усього життя (система-неперервної освіти);
- вищі навчальні заклади й студенти;
- забезпечувати привабливість Зони європейської вищої освіти;
- динамічне продовження Болонського процесу.

Після заяв Міністрів, які презентували країни, для яких відкриті програми Європейського співтовариства Сократес, Леонардо да Вінчі або підпрограми Темпуса, привітали нових членів, що приєдналися до Болонського процесу, прийняли заяви від Кіпру, Ліхтенштейну, Туреччини і Хорватії та узгодили рішення про нову зустріч підтримки, що планувалась на другу половину 2003 року в Бергені. Заплановано проаналізувати попередні результати та окреслити напрями і пріоритети для наступних стадій процесу просування до Зони європейської вищої освіти.

Дієвість процесу забезпечувала групу сприяння, що впорядковувала семінари для проведення досліджень у таких галузях: співробітницю, що стосується акре-

дитації і забезпечення якості; визнання результатів навчання і використання кредитів у Болонському процесі; розвиток спільних ступенів; соціальні питання, із акцентованою увагою щодо перешкод мобільності, а також розширення Болонського процесу, навчання протягом усього життя і залучення до обговорення студентів.

Третій етап Болонського процесу відбувся в Берліні 18-19 вересня 2003 року, де було підписано відповідне комюніке.

Під час цієї зустрічі Міністри дійшли згоди з приводу загальних завдань для створення узгодженого єдиного загальноєвропейського простору вищої освіти до 2010 року. На попередній конференції, у Празі 19 травня 2001 р., кількість завдань було збільшено, а також підтверджено зобов'язання щодо створення загальноєвропейського простору вищої освіти до 2010 р.; розглянуто досягнуті результати і визначено пріоритети та нові завдання задля прискорення процесу встановлення загальноєвропейського простору вищої освіти.

Одним із положень комюніке була теза про спрямованість зусиль на забезпечення більш тісних зв'язків між вищою освітою і дослідницькими системами в кожній із країн-учасниць. Вочевидь, загальноєвропейський простір вищої освіти на початковому етапі мав виняткову користь від обопільної діяльності з дослідницьким простором, зміцнюючи таким чином фундамент знань для Європи, мета якого полягала у збереженні європейського культурного багатства і мовної різноманітності, заснованих на культурній спадщині різних традицій і стимулюванні інноваційного потенціалу та соціального й економічного розвитку шляхом розширеного співробітництва між європейськими вищими навчальними закладами.

Міністри були одностайні в поглядах щодо фундаментальної ролі закладів вищої освіти і студентських організацій у розвитку європейського простору вишів.

У контексті критичного осмислення привабливості й пересторог щодо Болонського процесу виняткової актуальності набувають думки В. Андрущенка, який свого часу застерігав: «…все залежить від того, з якими амбіціями та чи інша держава увійде у Болонський процес. Цей процес – добровільний, багатоваріантний, гнучкий, відкритий, поступовий. Він ґрунтується на цінностях європейської освіти і культури й не має на меті руйнації національних особливостей освітніх систем різних країн Європи. Отже, від того, з якими внутрішніми перетвореннями ми ввійдемо в Болонський процес, від чого відмовимося й що приймемо в національну систему освіти від європейських стандартів, багато в чому залежатиме рівень нашої науки і освіти й ставлення до нас європейської спільноти. Поза сумнівом, національний характер освіти ми маємо не лише зберегти, але й посилити. До речі, жодна з країн-учасниць Болонського процесу національними пріоритетами поступатися не збирається: вони їх лише узгоджують. Ці ж країни приймають загальні «правила гри», скажімо, щодо визнання дипломів про освіту, працевлаштування та мобільності громадян, що істотно підвищує конкурентоспроможність європейського ринку праці й освітніх послуг» [1; 8].

У розробленій та прийнятій під егідою Ради Європи та ЮНЕСКО Лісабонська конвенції зафіксовано домовленості щодо основних термінів, за допомогою яких описуються моделі вищої освіти в Європі; визначено компетенції державних органів, основні принципи оцінювання кваліфікації та періодів навчання; узгоджено механізми визнання кваліфікації вищої освіти, інформації про оцінювання вищих закладів освіти, порівняння документів про освіту тощо. Як відзначалось у конвенції, велике розмаїття систем освіти в європейському регіоні віддзеркалює його культурну, соціальну, політичну, філософську, релігійну й економічну багатогранність, яка є винятковим надбанням і потребує всілякої поваги, оскільки забезпечує можливості використання цього розмаїття, полегшує доступ громадян кожної держави до освітніх ресурсів інших держав.

З позицій сьогодення зазначимо, що Сорбонська декларація поставила питання про формування відкритого європейського простору у сфері вищої освіти; прозорість, легкість і зрозумілість дипломів, ступенів і кваліфікацій; орієнтацію переважно на двоступеневу структуру вищої освіти (бакалавр – магістр); використання системи кредитів (ECTS); міжнародне визнання бакалавра і надання йому права вибору форми подальшого навчання, зокрема в магістратурі чи докторантурі; стимулювання процесу вироблення єдиних рекомендацій для зближення систем освіти та формування європейського простору вищої освіти.

Водночас, входження у Болонський процес зумовлював радикальну модернізацію змісту педагогічної освіти. Її лейтмотивом було визначено ліквідацію своєрідної ідеологізації освіти, притаманної тоталітарному суспільству, вилучення дріб'язкового матеріалу й наближення до реального історичного процесу, сучасних соціокультурних реалій та прогнозованого майбутнього.

Зміни в педагогічній освіті покликані забезпечити високу конкурентоспроможність майбутнього випускника. Його освіта має бути фундаментальною, якісною, здійснюватися в органічному взаємозв'язку з наукою і педагогічною практикою. Випускник педагогічного університету має досконало володіти інформаційними технологіями, декількома іноземними мовами, додатковою (не вчительською) професією.

Прикметною ознакою Болонського процесу є зв'язок з багатьма міжнародними організаціями, такими як Європейська комісія, Рада Європи та ЮНЕСКО-CEPES, а також із представниками управління освітою та вищими навчальними закладами окремих країн, студентами, викладачами, працедавцями і агентствами із забезпечення якості. Тобто, існує кілька рівнів застосування Болонського процесу: *міжнародний* (міжнародні організації, які здійснюють контроль за перебігом; проводять заходи, на яких обговорюються Документи, що стосуються процесу, можливості для співпраці тощо); *національний* (уряд кожної конкретної країни; міністри; ректори ВНЗ; студентські спілки, роботодавці, страхові агенції тощо, котрі здійснюють контроль за перебігом процесу в країні; введення Європейської кредитно-трансферної системи (ECTS), фінансування та управління вищою освітою, програми мобільності) та *інституційний* (безпосередньо

задіяні заклади вищої освіти, їхні факультети й відділення, студенти; викладацький склад вищих закладів освіти та ін.). Як показує практика, без упровадження на інституційному рівні, мало чого можна досягти у Болонському процесі.

Отже, історико-педагогічний аналіз спеціальної літератури дав змогу констатувати, що вищі заклади освіти України з перших років функціонування Болонського процесу неохоче переходили на навчання за кредитно-модульною системою організації навчального процесу. Лише з 2005 року заклади вищої освіти України розпочали роботу, що дозволила повністю перейти на нову модель організації навчального процесу, яка ґрунтується на поєднанні модульної організації навчального процесу та залікових освітніх одиниць (залікових кредитів) для обліку навчального навантаження студента і результатів навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрущенко В. Модернізація педагогічної освіти України в контексті Болонського процесу/В. П. Андрущенко//Вища освіта Україна. – 2004. – №1. – С. 5-9.
2. Ван дер Венде М. К. Болонская декларация: расширение доступности и повышение конкурентоспособности высшего образования в Европе/М. К. Ван дер Венде//Высшее образование в Европе. – 2000. – № 3. – Том XXV.
3. Вища освіта України і Болонський процес: навч. посіб./За ред. В. Г. Кременя. – [Авт. колектив: М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук, В. В. Грубінко, 1.1. Бабин]. – К.: Освіта, 2004.
4. Енциклопедія освіти/Акад. пед. наук України ; гол. ред. В. Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
5. Модернізація вищої освіти України і Болонський процес: Матеріали до першої лекції/Уклад. М. Ф. Степко, Я. Я.Болюбаш, К. М. Левківський, Ю. В. Сухарніков; відп. ред. М. Ф. Степко. – К., 2004.
6. Наказ МОН України від 27.02.2007 року № 1/9-97 «Про особливості введення переліку напрямів підготовки фахівців за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра». – Освіта України. – № 59(839). 10.08.07 р.
7. Сікорський П. І. Кредитно-модульна технологія навчання/П. І. Сікорський. – К.: Вид-во Європ. ун-ту, 2006. – С. 52-60.
8. Сидоренко С. Формування європейської зони вищої освіти/С. І. Сидоренко//Вища освіта України. – 2004. – №1. – С. 27-35.

REFERENCES

1. V. Andrushchenko V. Modernization of Ukrainian Pedagogical Education context of the Bologna process/VP Andrushchenko//Higher education Ukraine. - 2004. - №1. - P. 5-9.
2. Van der Vende M. K. Bologna Declaration: Enlargement accessibility and higher competitiveness education in Europe/M. K. Van der Vende//Higher education in Europe. – 2000. – № 3. – Tom XXV.
3. Higher education in Ukraine and the Bologna process: study. tool./Edited VG Kremin. - [Ed. collective: MF Stepko, Ya. E. Bolyubash, VD Shinkaruk, VV Grubinko, 1.1. Babin]. - K .: Education, 2004.
4. Encyclopedia of Education/Acad. ped. Sciences of Ukraine; Goal. ed.VG Kremin. - K.: Yurinkom Inter, 2008. - 1040 p.
5. Modernization of Higher Education in Ukraine and the Bologna Process: Materials to the first lecture/Cont. MF Stepko, Ya. E. Bolyubash, K.M. Levkivsky, Yu. V. Sukharnikov; resp. ed. MF Stepko. - K., 2004.
6. Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine from February 27, 2007 № 1/9-97 «On features introduction of a list of directions for training specialists in education bachelor's qualification level. - Education of Ukraine. - No. 59 (839). 08/10/07
7. Sikorsky PI Credit-module technology of training /PI Sikorsky. - K .: View of Europe. Univ., 2006, pp. 52-60.
8. Sidorenko S. Formation of the European Higher Education Area/SI Sidorenko//Higher education of Ukraine. - 2004. - №1. - P. 27-35.

Genesis of the implementation of the Bologna Process ideas into the higher education system of Ukraine

Ya. Nahrybelniy

Abstract. The article examines the genesis of the implementation of the ideas of the Bologna Process in the higher education system of Ukraine from the late 1990s to the 2010s. The levels of application of the Bologna Process are outlined: international (international organizations that monitor the progress; carry out activities discussing documents related to the process, opportunities for cooperation, etc.); national (country-by-country government; ministers; university rectors; student unions, employers, insurance agencies, etc., who monitor the process in the country; the introduction of the European Credit Transfer System (ECTS), financing and management of higher education, mobility programs) and institutional (directly involved higher education institutions, their faculties and departments, students; teaching staff of higher education institutions, etc.). It has been stated that, upon entering the Bologna Process, education becomes fundamental, qualitative, and functions in an organic relationship with science and pedagogical practice. The graduate of the Pedagogical University is able to master the information technologies, several foreign languages, additional (non-teaching) profession.

Keywords: *Bologna process, values of European education, unified European educational and scientific space, "Bologna Declaration", higher education of Ukraine.*

Діти XXI століття: розвиток засобами музики

І. Е. Новоселецька

Київський університет ім. Б. Ггрінченка
Corresponding author. E-mail: dankira91@gmail.com

Paper received 31.01.20; Accepted for publication 16.02.20.

https://doi.org/10.31174/SEND-PP2020-220VIII88-09

Анотація. Досліджено актуальність та результативність використання музичних творів мистецтва в процесі розвитку особистості дошкільника XXI століття. Уточнено вагомість творчої особистості у сьогоденні. Обґрунтовано техніку знайомства дітей з творами музичного мистецтва світового значення. Наголошено необхідність перегляду можливостей сприймання дітьми 5-го року життя оточуючої дійсності і творів мистецтва. Окреслено важливість впливу музики на емоційний розвиток дитини.

Ключові слова: *творчість, мистецтво, музика, музичні твори мистецтва світового значення.*

Дитяча творчість – перший етап розвитку творчої діяльності, в якій маленька особистість може виявити розуміння та ставлення до оточуючого світу, а також розкрити свій внутрішній світ, проявити уяву, фантазію, інтереси та здібності. Процес розвитку дитячої творчості розпочинається з дошкільного віку, але потребує мотивації й супроводу з боку дорослого.

У нашому розумінні дитяча творчість – це спонтанний, неповторний, безпосередній процес відображення вражень від сприйняття навколишньої дійсності, водночас природне і дивовижне явище взаємопроникнення почуттєвої та інтелектуальної сфери дитини, що відображується в її практичній діяльності. Діти все сприймають по-іншому, ніж дорослі, й відтворюють сприйняте у власних маленьких творах мистецтва. Саме дитяча творчість допомагає дорослим побачити і розпізнати, а згодом і розвинути таланти малюка. Багато батьків, захопившись формальним навчанням читання, письма і рахунку, забувають про творчий бік освіти, розвиток креативності. Зважаючи на темп життя сьогодення та на швидкість виникнення та розповсюдження нової інформації у світі, соціум вже зараз потребує креативних фахівців у всіх галузях діяльності. Особа, яка здатна творчо мислити та практично застосовувати власну творчість у повсякденній діяльності є затребуваною та соціально успішною на сьогоднішній день.

Виклики сучасного світу, які потребують розробки нової освітньої парадигми, мотивували нас до висвітлення питання щодо важливості спілкування дітей 5-го року життя з творами мистецтва світового значення задля гармонійного розвитку в сучасному світі. Доведено, що діти, народжені після 2015 року мають кардинально іншу швидкість сприймання та засвоєння інформації, що відобразилось на їхньому навчанні, розвитку здібностей й умінь. Як результат, отримані навички мають ширший спектр застосування, аніж у дітей народжених раніше. Модернізація та комп'ютеризація суспільства швидко проникла в освітній простір, що пришвидшило процес просвіти наших дітей. Паралельно цьому почали з'являтися факти, що свідчили про недостатність естетичного q духовного збагачення вражень дітей.

На Всесвітньому економічному форумі в Давосі 2020 року ізраїльський історик Ювал Ной Харарі чітко окреслив три загрози світу сьогодення: ядерна війна, екологічний колапс і технологічний прорив. Якщо перші дві загрози нам уже відомі і побачені, то технологічний прорив стоїть на порозі, переступивши який він вийде з режиму «покращення життя» і увійде в режим «загроза». Людина і її місце у світі має стати головною цінністю кожної держави. Для цього потрібно з малих літ розвивати духовні і моральні цінності кожної особи, що стане основою для формування особистості. Одним з таких кроків, на нашу думку, є перегляд позиції педагогів, щодо можливостей дітей дошкільного віку, адже сучасні діти здатні на більше, аніж ми вважаємо. Тому починаючи з 5-го року життя окрім загально прийнятих дитячих музичних творів та ілюстрацій доцільно починати знайомити дітей з творами мистецтва світового значення. Мистецтво в усі часи відігравало величезну роль у формуванні особистості дитини, зокрема у розвитку її почуттів, емоційного відгуку на об'єкти та явища оточуючого життя, природи. Сьогодні вміння бачити, розуміти й створювати прекрасне робить духовне життя дитини багатим, цікавим, дає йому можливість відчути естетичну насолоду. Сьогодні константою є твердження, що спілкування з творами мистецтва відображають дійсність і сферу людських почуттів, а це сприяє формуванню естетичного світогляду та розвиває свідомість дошкільника. Особливо важливим це є для дитини, котра знаходиться на початку активного сприймання й розуміння світу дорослої людини.

Беручи до уваги вище зазначене ми прийшли до твердження, що мистецтво та творча діяльність є необхідним елементом становлення дитини в сучасному світі. Доведено, що серед усіх видів мистецтва музика є найемоційнішим за своєю природою (Б. Асаф'єв, Н. Вєтлугіна, Г. Єрмакова, І. Знаменська, В. Медушевський, В. Цукерман та ін.) – це катарсис мистецтва, вона володіє здатністю висвітлювати душевні переживання людини, різноманітну гамму її почуттів і настроїв. За своїм змістом музика це – художня модель людських емоцій. Тому, опираючись на ці твердження ми пропонуємо розглянути зразок застосування творів музичного мистецтва у навчальному процесі задля формування творчо спрямованої дитини XXI століття.

Для знайомства дітей 5-го року життя з творами музичного мистецтва не потрібно боятись обирати досить складні музичні твори, але потрібно скороти час їх прослуховування. В ігровій формі, з акцентуванням на особистій зацікавленості педагога (Ой, діти! А що я сьогодні почула! Хочете, я увімкну вам

 ©I. Novoseletska 2020

музику, яку вперше почула сама?) можна запропонувати дітям послухати п'яту симфонію: 1-й рух (Записано з фортепіанних роликів 1905 року) (нім. Fünfte Symphonie: I. Satz (Recorded from the 1905 Piano Rolls)) від австрійського композитора Ґустава Малера (нім. Gustav Mahler). Далі, зважаючи на вік дітей, доцільно розповісти дітям казкову історію про Білку, яка прогулюючись зимовим лісом зустріла звіра. Завданням для дітей буде слухаючи музичний твір здогадатись, який саме звір з'явився перед Білкою. Така фантастична розповідь допоможе дітям візуалізувати для себе почуту мелодію. Через деякий час після прослуховування дітьми даної композиції, для активізації їх знань та уяви, для розвитку зв'язного мовлення та формування уміння слухати і сприймати музичний твір педагог має поставити їм запитання:

1. Тобі подобається ця музика? *(для визначення емоційної реакції)*
2. Яку тварину нагадує тобі мелодія музичного твору? *(на визначення широти асоціативного ряду)*
3. Який настрій у цього твору? Вона навіює тобі відчуття спокою чи тривоги? *(для визначення адекватності та емпатійності сприймання)*
4. Як ти гадаєш, ця музика описує зайчика (мається на увазі приклад тварини, протилежний за характером: вовк/заєць; миша/кіт)? *(для уточнення адекватності сприймання образів та рівень розвитку уяви)*

Наступним кроком у використанні творів музичного мистецтва світового значення є аналіз відповідей та реакцій дітей на знайомство з «великими» творами. Аналізуючи відповіді на перше запитання потрібно звернути увагу, чи всі діти, які відповідали на нього, змогли адекватно оцінити характер музичного твору, адже їх перша емоційна реакція та словесний супровід є яскравим показником сприймання чи відторгнення запропонованого музичного твору. Втім, умовно, ми пропонуємо розділили дітей на 4 категорії:

1 категорія – діти, що емоційно, самостійно та з захопленням дали правильну відповідь;

2 категорія – діти, що дали правильну відповідь самостійно, але без проявів яскравих емоцій чи особливого зацікавлення;

3 категорія – діти, які не змогли оцінити та порівняти характер музичного твору з твариною, чи просто повторювали за однолітками, не маючи змоги пояснити власний вибір;

4 категорія – діти, що відмовились брати участь у діалозі.

Таке розподілення дошкільників дасть можливість педагогу наочно проаналізувати відношення дітей до даного виду мистецтва, та скорегувати підбір музичного репертуару та методи знайомства з ними дітей 5-го року життя. Також такі короткотривалі дидактично-творчі вправи дадуть можливість ненав'язливо вводити класичну музику у життя дитини. Дитина як посудина – чим її наповнювати залежить від дорослого.

Для аналізу відповідей дітей на 2 питання запропонуйте дітям фішки у вигляді emoji (мал.1), пояснюючи, що перший означає «музика мені дуже сподобалась», другий – «музика мені не дуже сподобалась/музика мені сподобалась, але…», третій – «музика мені зовсім не сподобалась», і четвертий порожній emoji означає «мені не цікаво/я не хочу слухати». Результати відповідей дітей можуть вас здивувати, адже як показує наш досвід використання даної техніки існує досить високий рівень зацікавленості дошкільниками класичною музикою.

Мал.1

Решта запитань (3 та 4) створенні для вияснення та уточнення педагогом індивідуальних особливостей сприймання кожної дитини (обговорюються за потреби).

Отже, дана техніка використання творів музичного мистецтва світового значення надає педагогу можливість поступово знайомити дітей п'ятого року життя з тими зразками світової культури, які раніше вважались недоступними для сприймання дошкільниками. Важливо, що в процесі використання даної техніки педагог паралельно знайомству дитини з мистецтвом може аналізувати наявний рівень сформованості художньо-творчих здібностей кожної дитини, а за умови її системного використання, ще і процес розвитку чи занепаду цих здібностей. Ми привели до прикладу лише одну композицію видатного митця, але звертаємо увагу, що вибір репертуару може і повинен варіюватись педагогом. До прикладу, опираючись на власний педагогічний досвід, ми можемо говорити про використання творів яскравого представник музичного імпресіонізму Клода Дебюссі. Він говорив, що імпульсом його творчості є звуки і фарби природи. «Шум лісу, вигин певної лінії горизонту, вітер в листі, крик птиці залишають в нас різноманітні враження. І раптом, в жодній мірі не питаючи нашої згоди, один з цих спогадів виливається з нас і виражається мовою музики »[1, с. 192]. Для прослуховування дітям можуть бути запропоновані прелюдії «Місячне сяйво», «Танець піску», «Дівчина з волоссям кольору льону», перша п'єса з серії «Образи» - «Відображення у воді». Діти відчувають тонкий поетичний настрій музики, її ніжність і красу, потім, наприклад, можуть втілювати музику в малюнку. І навіть нестача досвіду у музичному мистецтві не буде проблемою у процесі сприймання складних музичних творів періоду імпресіонізму, адже їх потрібно відчувати, проникатися ними і давати волю власній уяві та фантазії, яка добре розвинена у дітей 4-5 років.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дебусси К. Статьи. Рецензии. Беседы [Е. ресурс]/Дебюсси Клод//Музыка. – 1964.- 278с. – Режим доступу до ресурсу: https://notkinastya.ru/debyussi-k-stati-retsenzii-besedy-1964/
2. Половіна О. А. Мистецька освіта дошкільників: не відтворювати, а творити/Олена Анатоліївна Половіна.//Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2019. – №1. – С. 15–22.
3. Дитина: Програма виховання і навчання дітей від двох до семи років/наук. кер. проекту: В.О. Огнев'юк, К.І. Волинець; наук. кер. програмою: О.В. Проскура, Л.П. Кочина, В.У. Кузьменко, Н.В. Кудикіна; авт. кол.: [Г.В. Бєлєнька, Е.В. Бєлкіна, О.Л. Богініч, Н.І. Богданець-Білоскаленко, С.А. Васильєва, М.С. Вашуленко та ін.]/Мін. осв. і наук., мол. та спорту України, Головн. упр.осв.і наук. викон. орг. Київміськради (КМДА), Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. – 3-є вид., доопр. та доп. – К.: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2012. – 492 с.

REFERENCES

1. Debussy K... Articles. Reviews. Conversations [Electronic resource]/Debussy Claude//Music. - 1964.- 278s. - Access mode to the resource: https://notkinastya.ru/debyussi-k-stati-retsenzii-besedy-1964/
2. Polovina O.A Art education of preschoolers: not to reproduce, but to create/Olena Polovina.//Tutor-methodologist of a preschool institution. - 2019. - №1. - P. 15–22.
3. Child: A program for the education of children from two to seven years/scientific supervisor of the project: V.O. Ognevyuk, K.I. Volynets; Scientific supervisor of the program: O.V Proskura, L.P. Cochina, V.U. Kuzmenko, N.V. Kudikina; ed. count: [G.V. Belenka, E.V. Belkin, O.L. Boginich, N.I. Bogdanets-Biloskalenko, S.A. Vasilyeva, M.S. Vashulenko, etc.]/Ministry of Education and Science, Youth and Sports of Ukraine, B. Grinchenko Kyiv University, - 3rd edition, revised and supplemented - K.: Kiev. B. Grinchenko univers., 2012. - 492 p.

Children of the 21st Century: Development by Music

I. Novoseletska

Abstract. the relevance and efficiency of musical art works impact on the development of a preschooler personality in the 21st century is researched. The importance of the modern creative personality is specified. The technique of children acquaintance with global music art works is justified. The necessity of reviewing the capabilities of 5-year-old children's perception on the surrounding reality and art works is emphasized. The importance of music influence on the child's emotional development is outlined.

Keywords: *creativity, art, music, musical works that have global significance.*

Проблема підготовки майбутніх учителів фізичної культури до організації фізкультурно-оздоровчого середовища закладу середньої освіти

П. Ф. Рибалко

Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка, м. Суми, Україна
Corresponding author. E-mail: shiinna@ukr.net

Paper received 29.11.19; Accepted for publication 23.12.19.

https://doi.org/10.31174/SEND-PP2020-220VIII88-10

Анотація. Провідна роль у здоров'язбереженні, безумовно, належить фізичній культурі, яка покликана сформувати підґрунтя для подальшого усвідомленого здорового способу життя. Саме тому професійна підготовка вчителів фізичної культури у першу чергу має забезпечувати їхню здатність до організації такого середовища закладу загальної середньої освіти, яке б з позицій виваженої участі у спортивних заходах виконувало одночасно і оздоровчу функцію, і виховну. Фізичне виховання молодого покоління має відбуватися цілеспрямовано у спеціально створеному для цього фізкультурно-оздоровчому середовищі, провідна мета організації якого полягає у збереженні і поліпшенні стану здоров'я учнів шляхом спеціально розроблених виховних спортивних заходів.

Ключові слова: *професійна підготовка, майбутні учителі фізичної культури, фізкультурно-оздоровче середовище.*

Вступ. Глобалізаційні та інтеграційні процеси в українському суспільстві, динамічний розвиток технологій, визнання світовою спільнотою проблеми збереження фізичного і психологічного здоров'я як головного показника соціально-економічної зрілості членів суспільства, культури й успішності держави зумовлюють особливе ставлення до здоров'я як провідного у системі показників її розвитку та гарантії якості життя кожного громадянина. Водночас для України статистичні дані засвідчують низьку культуру населення у галузі здоров'язбереження, що актуалізує проблему формування навичок збереження власного здоров'я та здоров'я інших, здатності до фізичного й психічного відновлення функцій організму ще зі школи.

Провідна роль у здоров'язбереженні, безумовно, належить фізичній культурі, яка покликана сформувати підґрунтя для подальшого усвідомленого здорового способу життя. Саме тому професійна підготовка вчителів фізичної культури у першу чергу має забезпечувати їхню здатність до організації такого середовища закладу загальної середньої освіти, яке б з позицій виваженої участі у спортивних заходах виконувало одночасно і оздоровчу функцію, і виховну.

Огляд публікацій з теми. Здатність до збереження здоров'я сприймається як одна із складових соціальних і цивільних компетентностей у системі ключових, що визначені у міжнародних деклараціях і комюніке Хартії ЄС та ЮНЕСКО. Актуальність проблеми збереження здоров'я окреслена в Національній стратегії розвитку освіти в Україні до 2021 р. (2012 р.), у Законах України «Про освіту» (2017 р.), «Про вищу освіту» (2014 р.), «Про охорону здоров'я» (2017), у Концепції «Здоров'я 2020: український вимір» (2011 р.), у Цільовій соціальній комплексній програмі розвитку фізичної культури і здоров'я (2016 р.), у листах Міністерства освіти і науки України «Щодо організації фізичного виховання у вищих навчальних закладах» (2015 р.), у постанові Верховної Ради України «Про забезпечення сталого розвитку сфери фізичної культури і спорту в Україні в умовах децентралізації влади» (2016 р.) та інших державних національних програмах і документах.

У роботах науковців наголошується на важливості здоров'язбереження (Л. Сущенко, О. Міхеєнко та ін.), удосконаленні навчальних планів професійної підготовки фахівців з метою їх орієнтації на формування знань про здоров'я та умінь його зберігати й відновлювати (Ю. Бойчук, Ю. Лянной, М. Носко та ін.), формуванні різних аспектів культури здоров'я та здорового способу життя студентів (В. Бондаренко, Ю. Козерук, Г. Куртова, П. Приходько, А. Сущенко та ін.). Водночас проведений аналіз теоретичного і практичного досвіду професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури засвідчив поряд з обов'язковістю курсів психолого-педагогічного, спортивного і валеологічного спрямування відсутність системного бачення важливості професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до організації фізкультурно-оздоровчого середовища закладу загальної середньої освіти.

Мета. Погоджуючись з цією думкою, вважаємо необхідним акцентувати увагу на особливостях професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до організації фізкультурно-оздоровчого середовища закладу загальної середньої освіти.

Матеріали та методи. Аналіз, синтез і систематизація наукових джерел з метою виявлення стану розробленості проблеми, абстрагування і узагальнення з метою дослідження практичного досвіду формування готовності майбутніх учителів фізичної культури до організації фізкультурно-оздоровчого середовища закладу загальної середньої освіти у процесі професійної підготовки.

Результати та їх обговорення. Теоретичний аналіз наукових праць та вивчення практичного досвіду підготовки майбутніх учителів у процесі їхньої професійної підготовки виявили низку суперечностей між:

– зростаючими вимогами українського суспільства до здоров'язбереження української нації та точковим вирішенням цієї проблеми на рівні закладів загальної середньої освіти;

– запитом суспільства на фізкультурно-оздоровче середовище закладу загальної середньої освіти та відсутністю концептуальних засад щодо його організації;

 ©|*P. Rybalko 2020*

– підвищеними ризиками погіршення здоров'я молодого покоління (екологія, інформаційні засоби, булінг тощо) та неготовністю учителів фізичної культури до організації оздоровчого середовища закладу загальної середньої освіти;
– запитом суспільства на учителів фізичної культури, здатних до організації фізкультурно-оздоровчого середовища закладу загальної середньої освіти, та незадовільним теоретичним уявленням про відповідну професійнупідготовку та відсутністю моделей професійної підготовки учителів фізичної культури до організації фізкультурно-оздоровчого середовища закладу загальної середньої освіти;
– запитом суспільства на учителів фізичної культури, здатних до організації фізкультурно-оздоровчого середовища закладу загальної середньої освіти, та недостатньою розробленістю практичних засад такої підготовки.

Фізичне виховання молодого покоління має відбуватися не стихійно, а цілеспрямовано у спеціально створеному для цього фізкультурно-оздоровчому середовищі, провідна мета організації якого полягає у збереженні і поліпшенні стану здоров'я учнів шляхом спеціально розроблених виховних спортивних заходів на уроках і в позаурочний час.

Основою для організації фізкультурно-оздоровчого середовища є теоретичне обґрунтування його сутності й структурних компонентів та ідеалізація процесу професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури, результатом якої є їхня готовність до організації фізкультурно-оздоровчого середовища закладу загальної середньої освіти у вигляді авторської моделі. Така професійна підготовка характеризується цілеспрямованістю й керованістю та здійснюється у закладі вищої освіти, а потім реалізується у подальшій професійній діяльності.

Концепція дослідження охоплює три взаємно пов'язані концепти, які сприяють реалізації провідної ідеї дослідження.

Методологічний концепт професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до організації фізкультурно-оздоровчого середовища закладу загальної середньої освіти відображає взаємний зв'язок і взаємодію різних наукових підходів, серед яких провідними виступають системний, аксіологічний, акмеологічний, холістичний, праксеологічний і професіографічний як основа такої підготовки.

Теоретичний концепт визначає систему ідей, вихідних категорій, основних понять, без яких ускладнене розуміння сутності проблеми, що досліджується, і містить наступні положення:

- готовність майбутніх учителів фізичної культури до організації фізкультурно-оздоровчого середовища закладу загальної середньої освіти слід сприймати як один із результатів їхньої професійної підготовки, що означає інтегральну соціально значущу особистісну якісну характеристику вчителя, яка поєднує: ціннісні установки на збереження і зміцнення фізичного, духовного, психологічного і соціального здоров'я усіх учасників освітнього процесу; прагнення до власного фізичного і професійного розвитку; знання про експериментально апробовані, у тому числі інноваційні, освітні методики здоров'язбережувального і здоров'яформувального спрямування; уміння органічно їх інтегрувати в цілісний освітній процес окремої вікової групи і всього навчального закладу, формувати у дітей ціннісне ставлення до власного здоров'я і мотивації щодо здорового способу життя; здібності, які забезпечують якісну комунікацію із суб'єктами фізкультурно-оздоровчого середовища (педагоги, діти, їх батьки) й ефективне вирішення поставлених професійних завдань.

- професійна підготовка вчителів фізичної культури має підпорядковуватися специфічним принципам кінезіологічної спрямованості, спортивної техніки та педагогічної майстерності, соціокультурної спрямованості, використання цифрового освітнього середовища, застосування інноваційних видів рухової активності; ґрунтуватися на виваженому поєднанні спортивної, валеологічної і психолого-педагогічної підготовки; ураховувати вплив активного розвитку і використання інформаційних технологій і засобів на здоров'я молодого покоління та його пріоритети;

- модель професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до організації фізкультурно-оздоровчого середовища закладу загальної середньої освіти має ґрунтуватися на сутності феномену «фізкультурно-оздоровчого середовища закладу загальної середньої освіти», передбачати результатом готовність майбутніх учителів фізичної культури до організації фізкультурно-оздоровчого середовища закладу загальної середньої освіти, ураховувати теоретичні й практичні засади відповідної професійної підготовки, використовувати поширені форми, методи, засоби, а також характеризувати рівні готовності на основі розроблених критеріїв і показників;

- ефективність моделі професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до організації фізкультурно-оздоровчого середовища закладу загальної середньої освіти визначається якісними змінами за кожним із показників готовності майбутніх учителів фізичної культури до організації фізкультурно-оздоровчого середовища закладу загальної середньої освіти.

Під фізкультурно-оздоровчим середовищем закладу загальної середньої освіти розуміється педагогічно вивірений і доцільно організований освітній простір, у якому створені необхідні умови для збереження і зміцнення фізичного, духовного, психологічного і соціального здоров'я всіх учасників освітнього процесу і який має на меті виховання фізично здорової та морально досконалої молодої людини, спроможної активно реалізувати себе у дорослому житті в інтересах своєї особистості, сім'ї, держави та суспільства.

Фізичне виховання молодого покоління має відбуватися не стихійно, а цілеспрямовано у спеціально створеному для цього фізкультурно-оздоровчому середовищі, провідна мета організації якого полягає у збереженні і поліпшенні стану здоров'я учнів шляхом спеціально розроблених виховних спортивних заходів на уроках і в позаурочний час.

Готовність майбутніх учителів фізичної культури до організації фізкультурно-оздоровчого середовища закладу загальної середньої освіти слід сприймати як один із результатів їхньої професійної підготовки, що

означає інтегральну соціально значущу особистісну якісну характеристику вчителя, яка поєднує: ціннісні установки на збереження і зміцнення фізичного, духовного, психологічного і соціального здоров'я усіх учасників освітнього процесу; прагнення до власного фізичного і професійного розвитку; знання про експериментально апробовані, у тому числі інноваційні, освітні методики здоров'язбережувального і здоров'яформувального спрямування; уміння органічно їх інтегрувати в цілісний освітній процес окремої вікової групи і всього навчального закладу, формувати у дітей ціннісне ставлення до власного здоров'я і мотивації щодо здорового способу життя; здібності, які забезпечують якісну комунікацію із суб'єктами фізкультурно-оздоровчого середовища (педагоги, діти, їх батьки) й ефективне вирішення поставлених професійних завдань.

Професійна підготовка вчителів фізичної культури має підпорядковуватися специфічним принципам кінезіологічної спрямованості, спортивної техніки та педагогічної майстерності, соціокультурної спрямованості, використання цифрового освітнього середовища, застосування інноваційних видів рухової активності; ґрунтуватися на виваженому поєднанні спортивної, валеологічної і психолого-педагогічної підготовки; ураховувати вплив активного розвитку і використання інформаційних технологій і засобів на здоров'я молодого покоління та його пріоритети.

Модель професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до організації фізкультурно-оздоровчого середовища закладу загальної середньої освіти має ґрунтуватися на сутності феномену «фізкультурно-оздоровчого середовища закладу загальної середньої освіти», передбачати результатом готовність майбутніх учителів фізичної культури до організації фізкультурно-оздоровчого середовища закладу загальної середньої освіти, ураховувати теоретичні й практичні засади відповідної професійної підготовки, використовувати поширені форми, методи, засоби, а також характеризувати рівні готовності на основі розроблених критеріїв і показників.

Професійна підготовка майбутніх учителів фізичної культури до організації фізкультурно-оздоровчого середовища закладу загальної середньої освіти набуває ефективності, якщо вона здійснюється на основі обґрунтованих теоретичних і практичних засад, що розкривають готовність майбутніх учителів фізичної культури до організації фізкультурно-оздоровчого середовища закладу загальної середньої освіти, з урахуванням розробленої концепції та відповідного організаційно-методичного супроводу.

Організація фізичного виховання, яке має оздоровчу спрямованість, з дітьми шкільного віку потребує дотримання деяких вимог, серед яких доцільно назвати:

- відповідність змісту, обсягу, інтенсивності рухової діяльності школярів їхньому віку і статевим особливостям на різних етапах розвитку і в різних соціально-педагогічних ситуаціях;

- поєднання занять з руховою активністю з раціональним режимом занять та відпочинку, використання гігієнічних умов і природніх факторів загартування;

- забезпечення систематичного як лікарського, так і педагогічного контролю за станом здоров'я, динамікою показників фізичного стану, моральним станом та психологічною комфортністю школярів.

Важливим аспектом досягнення ефективності фізичного виховання є врахування вікових та анатомо-фізіологічних особливостей розвитку кожної дитини.

У даний час могутнім оздоровчим засобом у дитячому наметовому таборі є правильно встановлений руховий режим для дітей і підлітків. Організовані заняття фізичними вправами, ранковою гігієнічною гімнастикою, рухливими іграми, розвагами, спортивними іграми, екскурсії і походи привчають дітей до рухомого способу життя, роблять його природною потребою [2].

Таблиця 1. Співвідношення об'єму годин, що відводиться на виконання вправ по навчальній експериментальній і загальноприйнятій програмах фізичного виховання для літнього наметового оздоровчого табору

Зміст	**Програма**			
	Навчальна експериментальна		**Загальноприйнята**	
	Години	**Відсоток від загального часу**	**Години**	**Відсоток від загального часу**
1. Загально - розвиваючі вправи	3	10	4	13,3
2. Вправи на гнучкість	1,5	5	-	-
3. Рухливі ігри	5,5	18,4	3,5	11,7
4. Спортивні ігри	2,5	8,3	3,5	11,7
5. Стрибки, метання, кросовий біг	2	6,7	3	10
6. Оздоровча ходьба и біг	2	6,7	-	-
7. Тренування і змагання з видів рухової активності	1,5	5	9,5	31,7
8. Вправи з ритмічної гімнастики	2	6,7	-	-
9. Дихальні, коригуючи, релаксаційні вправи	2,5	8,3	-	-
10. Вправи для навчання плаванню, купання	2,5	8,3	2,5	8,3
11. Орієнтування на місцевості і пішохідні прогулянки	4	13,3	4	13,3
12.Заняття з основ оздоровчої фізичної культури	1	3,3	-	-
Разом	30	100	30	100

Найважливіші вимоги до методики фізкультурної роботи: узгодженість із режимом, відповідність інтересам дітей, розвиток ініціативи, масовість, добровільність участі, різноманітність занять. При плануванні часу занять фізичними вправами слід враховувати, те що максимум рухової активності у здорових дітей шкільного віку спостерігається о 8-10 годині, 11-14 годині, 16-17 годині і о 19 годині [1]. Інтенсивність навантаження під час ранкових занять менше, ніж у денних, оскільки працездатність вранці менша, ніж удень. Оздоровчі заходи повинні також поєднуватися з культурним відпочинком [3].

На сучасному етапі особливу увагу слід приділяти питанням профілактики і зміцнення здоров'я підростаючого покоління. У наметовому оздоровчому таборі для школярів є всі можливості для вирішення даного завдання.

У таблиці 1 представлені порівняльні дані об'єму годин експериментальної моделі навчальної програми фізичного виховання оздоровчої спрямованості для оздоровчих таборів з розподілом годин загальноприйнятої програми. 70% часу програма приділяє звичайним засобам фізичного виховання, 26,7% часу відводиться на нетрадиційні види фізичних вправ і 3,3% часу виділяється на теоретичні заняття по основах здорового способу життя.

На сучасному етапі розвитку українського суспільства у державних офіційних структур і представників науки посилився інтерес до проблем оздоровчої фізичної культури. Формування освіченої, творчої особистості, становлення фізичного і морального розвитку людини розглядається як головне завдання сучасної національної освіти, а фізична культура як частина загальної культури [4]. Постійне посилення негативних впливів на організм людини різноманітних факторів ризику призводить не лише до погіршення стану здоров'я окремих людей, але й до зниження фізичного і розумового потенціалу цілих народів. Оздоровча фізична культура в найбільш розвинених країнах посідає помітне місце у профілактиці, компенсації та корекції наслідків впливу несприятливих факторів на здоров'я людей. Основою оздоровчої фізичної культури є здоровий спосіб життя людини, харчування, вчинки і звички.

Висновки. Теоретичний аналіз досліджень та узагальнення практичного досвіду указує на те, що підвищення якості підготовки вчителів фізичного виховання потребує особливої уваги саме до спортивно-педагогічної підготовки у ЗВО та оптимізації навчально-виховного процесу. Зростання ролі фізичної культури і спорту, конкретизація завдань, що стоять перед фізкультурним рухом, наполегливо вимагають удосконалення організаційної структури управління розвитком фізичного виховання на основі інноваційного підходу та цілеспрямованого використання законів соціального й економічного розвитку інформативного суспільства, специфічних закономірностей фізичної культури, а також закономірностей і принципів навчання та виховання. Оскільки підготовка вчителів у ЗВО відбувається шляхом засвоєння багатьох видів діяльності, необхідно, щоб вона була орієнтована на реалізацію потенційних можливостей особистості, її творчих задатків, необхідних для ефективної педагогічної роботи вчителя фізичної культури.

ЛІТЕРАТУРА

1. Коваленко Є.І., Конончук А.І. та ін. Методика роботи в літньому оздоровчому таборі. Київ: ІЗМН, 1997. 280 с.
2. Приступа Є., Слімаковський О., Лук'янченко М. Українські рухливі ігри, розваги та забави: Методологія, теорія і практика. Дрогобич: ТОВ "Вимір", 1999. 449 с.
3. Шиян Б.М. Методика фізичного виховання школярів. Львів: ЛОНМІО, 1996. 232 с.
4. Шутка Г.І. Фізичний розвиток дітей у літніх оздоровчих таборах як актуальна соціально-педагогічна проблема. *Соціалізація особистості*. Київ: НПУ, 2000.

REFERENCES

1. Kovalenko E.I., Kononchuk A.I. etc. Methods of work in a summer wellness camp. Kiev: ISMN, 1997. 280 p.
2. Prystupa E., Slimakovsky O., Lukyanchenko M. Ukrainian mobile games, entertainment and fun: Methodology, theory and practice. Drohobych: Vimir LLC, 1999. 449 p.
3. Shiyan B.M. Methods of physical education of students. Lviv: LONMIO, 1996. 232 p.
4. Shutka G.I. Physical development of children in summer wellness camps as a topical socio-pedagogical problem. Socialization of personality. Kyiv: NPSU, 2000.

The Problem of Preparation of Future Physical Education Teachers for Organizing a Physical Culture and Health Environment in a Secondary Education Institution

P. Rybalko

Abstract. The leading role in health care certainly belongs to the physical culture, which aims to form the basis for a further conscious healthy lifestyle. That is why the vocational training of physical education teachers should, first and foremost, ensure their ability to organize an environment of a general secondary education institution that, from the perspective of balanced participation in sporting activities, would perform both a health function and an educational function. Physical education of the young generation should be purposefully conducted in a specially created for this purpose physical and fitness environment, the leading purpose of the organization of which is to preserve and improve the health of the students through specially designed educational sports activities.

Keywords: *vocational training, future teachers of physical culture, physical and fitness environment.*

Педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх фахівців з підприємництва, торгівлі та біржової діяльності в системі ступеневої освіти

С. В. Стеблюк

Мукачівський кооперативний торговельно-економічний коледж, м. Мукачево, Україна
Corresponding author. E-mail: svetastebluk@gmail.com

Paper received 26.01.20; Accepted for publication 15.02.20.

https://doi.org/10.31174/SEND-PP2020-220VIII88-11

Анотація. У статті розкрито актуальність дослідження проблеми щодо формування професійної компетентності майбутніх фахівців з підприємництва, торгівлі та біржової діяльності. Проаналізовано стан розробки питання в науковій літературі. Обґрунтовано вибір та шляхи реалізації педагогічних умов формування професійної компетентності означеної спеціальності в системі ступеневої освіти. Запропоновано авторське формулювання ключового поняття. Це взаємопов'язані, інтегровані елементи освітнього процесу за кожним ступенем зокрема, в основі якого поєднання традиційних та інноваційних методів навчання, взаємозв'язок аудиторної, позааудиторної діяльностей, що спрямовані на формування компетентної особистості.

Ключові слова: *ступенева освіта, професійна компетентність, педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх фахівців з підприємництва, торгівлі та біржової діяльності, освітній процес.*

В Україні прийнято низку законодавчих актів в освітній галузі (Закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про фахову передвищу освіту»), що спрямовані на формування компетентнісної особистості. Зміни відбуваються із урахуванням вітчизняних наукових доробок, процесу інтеграції країни в європейський й світовий освітній простір. Значне реформування зазнала спеціальність 076 Підприємництво, торгівля та біржова діяльність галузі знань Управління та адміністрування. Стрімкий розвиток економічних процесів, інфраструктури ринку потребують від майбутнього фахівця сформованості економічного мислення, морально-етичних якостей, креативності, здатності йти на ризик. Стандартом вищої освіти означеної спеціальності визначено перелік компетентностей – інтегральна, загальні, спеціальні. У процесі проведення дослідження автором сформульовано підприємницьку, економічну та загальнокультурну складові формування професійної компетентності майбутніх фахівців з підприємництва, торгівлі та біржової діяльності. Розроблено авторську концепцію підготовки здобувачів освіти за означеним фахом, відповідно структурно-функціональну модель, що передбачала сукупність педагогічних умов за освітніми ступенями (молодший спеціаліст, бакалавр, магістр).

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Окремі аспекти формування професійної компетентності майбутніх фахівців економічного спрямування досліджувала низка науковців: Н. Баловсяк, Н. Болюбаш, І. Демура, Є. Іванченко, Н. Журавська, А. Спіцина, Н. Трішкіна, О. Шпак та ін. Дослідниками формулювалися педагогічні умови в залежності від мети і завдань наукового пошуку. Наводимо формулювання найбільш типових, дотичних до предмету нашого дослідження. Відтак, Н. Горою визначено й обґрунтовано формування професійної компетентності майбутніх товарознавців, серед яких: органічне поєднання різних форм організації освітнього процесу з метою формування професійної компетентності майбутніх товарознавців; використання активних методів навчання у процесі вивчення дисциплін циклу професійної підготовки; спрямування змісту дисциплін циклу професійної підготовки на формування професійної компетентності; формування професійної компетентності майбутніх товарознавців відповідно до розробленої технології [1, с.135]. Досліджуючи формування професійної компетентності студентів економічних спеціальностей у процесі фахової підготовки, І. Демура сформулювала наступні: розробка змісту освіти на основі інтеграції міждисциплінарних знань, вмінь і навичок та їхньої професіоналізації; раціональне поєднання в навчально-виховному процесі різноманітних форм, методів і прийомів навчання, що дає змогу моделювати зміст економічної діяльності, активізувати практичні вміння студентів та забезпечувати тісний взаємозв'язок навчальних занять та роботи студентів в навчально-практичному центрі «Бізнес-інкубатор»; формування системи професійних цілей та цінностей [3, с.12]. А. Спіцина теоретично обґрунтувала й експериментально перевірила сукупність педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх економістів, як-от: мотиване залучення студентів до інтерактивної взаємодії, спрямованої на формування та розвиток професійної компетентності майбутнього економіста; організація активної мисленнєвої та креативно-змістотвірної діяльності студентів під час інтеракцій; наявність цілісної самоосвітньої навчально-пізнавальної програми розвитку професійної компетентності майбутніх економістів; наближення процесу підготовки студентів до практичної діяльності економіста сучасного підприємства шляхом активної участі у дидактичних іграх професійного спрямування [4, с.11]. Провівши контент-аналіз наукових джерел, констатуємо той факт, що педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх фахівців з підприємництва, торгівлі та біржової діяльності не виявлені.

Мета статті: розкрити та обґрунтувати зміст педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх фахівців з підприємництва, торгівлі та біржової діяльності в системі ступеневої освіти.

Матеріали і методи. У процесі наукового пошуку розглянуто нормативно-законодавчу базу, що стосується розвитку вищої професійної освіти та підприємницької діяльності. Окрім того, вивчено доробки вчених з підготовки фахівців економічних спеціальностей: дисертації, автореферати, наукові статті, монографії, тези конференцій. Це дало можливість з'ясувати актуальність дослідження, не вирішені проблеми у професійній підготовці майбутніх підприємців. Методами наукового дослідження стали: контент-аналіз, спостереження за навча-

 ©| *S. V. Stebljuk 2020*

льним процесом в закладах освіти України, моделювання.

Результати дослідження. На початковому етапі щодо проблеми визначення педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх фахівців з підприємництва з'ясовували поняття «умова», «педагогічна умова». Поняття «умова» формулюється таким чином: необхідна обставина, яка уможливлює здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь» [2, с.1506]; категорія, в якій відображено універсальні відношення речі до тих факторів, завдяки яким вона виникає й існує [6, с. 703]. Натомість дефініція «педагогічна умова» формулюється як: сукупність заходів та методів навчання, що сприяють побудові навчально-творчого процесу з урахуванням потреб, інтересів та можливостей особистості що впливає на формування професійної компетентності майбутніх фахівців, та допомагає розкрити їх потенціал особистості в професійному та суспільному планах [1, с. 135]; сукупність взаємозалежних елементів освітнього середовища – чинників, що визначаються й усвідомлюються учасниками педагогічної взаємодії, реалізуються в навчально-виховному процесі ВНЗ, спонукають викладачів і студентів до активізації власної діяльності з метою оптимізації професіогенезу майбутніх фахівців та спричиняють підвищення ефективності процесу професійної підготовки людей з вищою освітою [5].

У площині нашого дослідження педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх фахівців з підприємництва, торгівлі та біржової діяльності розглядаються як взаємопов'язані, інтегровані елементи освітнього процесу за кожним ступенем зокрема, в основі якого поєднання традиційних та інноваційних методів навчання, взаємозв'язок аудиторної, позааудиторної діяльностей, що спрямовані на формування компетентної особистості.

Спостереження за освітнім процесом в закладах вищої освіти та педагогічний досвід автора дали можливість сформулювати такі педагогічні умови.

ОКР «молодший спеціаліст»: створення студентоорієнтованого середовища; різноплановість аудиторної та позааудиторної діяльностей в умовах вищої школи; ОС «бакалавр»: організація квазіпрофесійної діяльності на основі моделювання та бізнес-проектування; урізноманітнення форм позааудиторної та науково-пошукової діяльностей; ОС «магістр»: спрямованість на професійну самореалізацію в поєднанні науково-пошукової та практичної діяльностей; розвиток професійних умінь до діджиталізації у бізнес-середовищі.

Наскрізною педагогічною умовою для всіх освітніх ступенів є професійно-інтегративна технологія навчання. У рамках статті стисло опишемо зміст педагогічних умов.

Створення студентоорієнтованого середовища (ОКР «молодший спеціаліст») передбачає спрямування освітнього процесу на формування складових професійної компетентності (економічна, підприємницька, загальнокультурна); визначення методологічних підходів у нових освітніх реаліях; урахування дидактичних вимог до організації навчально-практичної діяльності (дотримання принципів навчання, специфічних зокрема); удосконалення традиційної системи підготовки майбутніх фахівців з підприємництва на основі педагогіки партнерства. Реалізація означеної умови передбачає мотивацію до майбутньої професійної діяльності. Ураховуючи специфіку освітнього процесу в умовах вищої школи, вкрай важливим є виокремлення педагогічної умови – *різноплановість аудиторної та позааудиторної діяльностей.*

Організація квазіпрофесійної діяльності на основі моделювання та бізнес-проектування (ОС «бакалавр») дасть можливість реалізувати завдання з практичної підготовки майбутніх фахівців на основі віртуалізації підприємницької діяльності. Застосовувалося два види моделювань: моделювання на основі словесної інформації та моделювання на основі розрахункової ситуації.

Наведемо зразок моделювання першого типу. До магазину «Веселка» підходять два покупці, які мають однакові заробітні плати й однакові суми грошей у гаманцях. Дивлячись на ціну розкладеного на вітрині товару, перший із них каже: «Занадто дорого». Другий зауважує: «Цілком доступна ціна». Чим, на Ваш погляд, можуть бути зумовлені такі різні оцінки? Дати відповідь на запитання ситуації, склавши діалог.

Зразок моделювання другого типу. З певних причин у Вас з'явилася одна «зайва» година вільного часу. Записати варіанти, на що Ви витратили б цей час. Назвати 3-4 види діяльності, яким надали б перевагу у вільний від занять час; поділити дошку на дві колонки: одну назвати «Вибір», другу – «Раціональність». Запропонувати однокурсникам назвати свій вибір, занесений до колонки 1, а наступний за значущістю – до колонки 2.

Моделювання ситуацій створює квазіпрофесійне середовище, що дозволяє формувати складові професійної компетентності, забезпечує комплексно-синтезовану модель інтеграції.

Урізноманітнення форм позааудиторної та науково-пошукової діяльностей дасть можливість реалізувати завдання сформульовані Стандартом вищої освіти спеціальності. Дослідженням підтверджено ефективність застосування майстер-класів, тренінгів, проведення годин кураторами (академнаставниками) у різних формах, розробки медіа-проектів та ін..

Відтак, для майстер-класу була запропонована віртуальна крамниця, в якій для продажу представлено асортимент продовольчих товарів. Студенти здійснювали викладку товару, формували цінники, передбачали дохід від продажу. Ця робота продовжилася діловою грою. Такий майстер-клас забезпечив комплексно-синтезовану модель інтеграції з підприємництва, торгівлі, продовольчих товарів, обладнання підприємств торгівлі, економіки торговельного підприємства. Результати підтвердили, що особливості організації торгівлі, комунікація між продавцем і покупцем була на належному рівні, проте недоліком стало те, що задіяно незначну кількість студентів.

Більш ефективними стали тренінги. Використовувалися з метою формування у студентів підприємницьких умінь та навичок, ефективної взаємодії, розвитку здібностей та якостей, що дозволяли досягти успіху в майбутній професійній діяльності. Алгоритм роботи: привітання; знайомство; визначення правил роботи у групі; висловлювання очікувань учасників; опрацювання завдань, що закінчуються обговоренням; рефлексія; формулювання висновків.

Науково-пошукова діяльність набуває нового змісту. У межах закладів вищої освіти діють студентські наукові гуртки. Формами проведення занять стали: «бізнес-

симуляція», імпровізований проект, круглий стіл, заняття-подорож, навчання на підприємствах, міні-конференції, імітаційна гра та ін. Гурткова робота забезпечувала формування навичок роботи з науковою економічною інформацією; сприяла розвитку самостійного, творчого мислення, вміння використовувати отримані знання на практиці, сприяла глибшому розумінню закономірностей економічних законів, засвоєння правил усного та письмового представлення результатів.

Спрямованість на професійну самореалізацію в поєднанні науково-пошукової та практичної діяльностей (ОС «магістр») передбачає формування інтегрованих умінь інтерпретувати професійну інформацію, формулюючи власні судження. Практикувалося проведення тренінгів студентами-магістрантами зі студентами ОС «бакалавр», як приклад, «Організація дослідницької роботи студента у процесі проходження виробничої практики». Така співпраця мобілізувала їх до командної роботи на основі довіри, взаємоповаги, толерантності, і до прагнення до подальшого здобуття освіти.

Розвиток умінь до діджиталізації у бізнес-середовищі (ОС «магістр») забезпечує формування професійних навичок сучасного фахівця в умовах інформаційного ринку. Реалізується за принципом від простого до складного через роботу з мобільними пристроями, голосовими повідомленнями, спілкуванням в онлайн-режимі, участі у Міжнародних проєктах, створенні аналітичних презентацій тощо. У процесі цифрової трансформації бізнес-моделей настає потреба у формуванні в майбутніх фахівців умінь збирати, аналізувати дані, їх обробляти та презентувати. Це досягається на практичних заняттях з економічних дисциплін («Економіка торговельного підприємства», «Логістика», «Економічна статистика» та ін.), створенні бізнес-проєктів.

Висновки. Таким чином, нами обґрунтовано педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх фахівців з підприємництва торгівлі та біржової діяльності. Педагогічні умови трактуємо як взаємопов'язані, інтегровані елементи освітнього процесу за кожним ступенем зокрема, в основі якого поєднання традиційних та інноваційних методів навчання, взаємозв'язок аудиторної, позааудиторної діяльностей, що спрямовані на формування компетентної особистості. Подано зміст кожної з умов за освітніми ступенями і можливості їх реалізації.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо у графічній побудові структурно-функціональної моделі формування професійної підготовки майбутніх фахівців з підприємництва, торгівлі та біржової діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гора Н. В. Педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх товарознавців. Молодий вчений. Педагогічні науки. 2018. № 6 (58). С. 134–137.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови/Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. К., Ірпінь: Перун, 2001.1440 с.
3. Демура І. В. Формування професійної компетентності студентів економічних спеціальностей у процесі фахової підготовки: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.04/Національна академія педагогічних наук України. Київ, 2010. 22 с.
4. Спіцина А. Є. Формування професійної компетентності майбутніх економістів засобами інтерактивних технологій навчання: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.04/Переяслав-Хмельницький держ. пед. ун-т ім. Г. Сковороди. Переяслав–Хмельницький, 2015. 22 с.
5. Максимчук Л. В. Педагогічні умови застосування інтерактивних технологій у підготовці майбутніх економістів-міжнародників/Л. В. Максимчук.//Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. 2012. Вип. 1.URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN
6. Філософський словник/за ред. В. І. Шинкарука. 2 вид., перероб. і доп. К.: Головна редакція УРЕ, 1986. 796 с.

REFERENCES

1. Gora N. V. Pedagogichni umovy formuvannya profesijnoyi kompetentnosti majbutnix tovaroznavciv. [Pedagogical terms of forming of professional competence of future commodity experts]. Molodyj vchenyj. Pedagogichni nauky. 2018. 6 (58). Pp. 134–137.
2. Velykyj tlumachnyj slovnyk suchasnoyi ukrayinskoyi movy [A great explanatory dictionary of modern Ukrainian]/Uklad. i golov. red. V. T. Busel. K., Irpin: Perun, 2001.1440 p.
3. Demura I. V. Formuvannya profesijnoyi kompetentnosti studentiv ekonomichnyx specialnostej u procesi faxovoyi pidgotovky. [Formation of professional competence in students of economics in professional training process]: avtoref. dys. … kand. ped. nauk: 13.00.04/Nacionalna akademiya pedagogichnyx nauk Ukrayiny. K., 2010. 22 p.
4. Spitsina A. E. Formuvannya profesijnoyi kompetentnosti majbutnix ekonomistiv zasobamy interaktyvnyx texnologij navchannya [Formation of professional competence of future economists of interactive learning technologies]: avtoref. dys. … kand. ped. nauk: 13.00.04. Pereyaslav–Xmelnyczkyj, 2015. 22 p.
5. Maksymchuk L. V. Pedagogichni umovy zastosuvannya interaktyvnyx texnologij u pidgotovci majbutnix ekonomistiv-mizhnarodnykiv [Pedagogical conditions for the use of interactive technologies in the training of future international economists].Visnyk Nacionalnoyi akademiyi Derzhavnoyi prykordonnoyi sluzhby Ukrayiny. 2012. Vyp. 1.URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN
6. Filosofskyj slovnyk [Philosophical Dictionary]/za red. V. I. Shynkaruka. 2 vyd., pererob. i dop. K.: Golovna redakciya URE, 1986. 796 p.

Pedagogical conditions of formation of professional competence in future specialists in entrepreneurship, trade and exchange activity in the system of multi-degree education

S. V. Stebljuk

The article reveals the relevance of the study of the problem of formation of professional competence in future specialists in entrepreneurship, trade and exchange activities. The state of development of the issue in the scientific literature is analyzed. The choice and ways of realization of pedagogical conditions of formation of professional competence of a certain specialty in the system of multi-degree education are substantiated. The author's wording of the key concept is suggested. These are interconnected, integrated elements of the educational process at each stage, in particular, which are based on a combination of traditional and innovative teaching methods, interconnection of face-to-face training and extracurricular activities aimed at a formation of a competent personality.

Keywords: *multi-degree education, professional competence, pedagogical conditions of formation of professional competence in future specialists in entrepreneurship, trade and exchange activity, educational process.*

PSYCHOLOGY

Psychological features of decision-making by confident and unconfident individuals

Y. D. Korokhod

National University "Odesa Law Academy", Odesa, Ukraine
Corresponding author. E-mail: korokhod2005@yahoo.com

Paper received 31.01.20; Accepted for publication 15.02.20.

https://doi.org/10.31174/SEND-PP2020-220VIII88-12

Abstract. This paper presents the results of a study regarding the psychological features of decision-making by confident and unconfident individuals. Using a complex of diagnostic research methods, it was possible to identify the typical features inherent to confident decision-makers. These features include: assertive actions; actions ensuring entry into social contact; social courage; the degree of the constructiveness of the behavior strategy.

Keywords: *decision-making; confidence; confident individuals; unconfident individuals; decision-maker.*

Introduction. It has already become a tradition to consider decision-making as an act that forms a sequence of actions leading to the goal based on the transformation of initial information in a situation of uncertainty [3]. The process of decision-making has a central place at all levels of information processing and mental regulation in the system of purposeful human activity. Studies have established that the structure of decision-making includes a goal, result, methods to achieve the result, evaluation criteria and rules to choose from a variety of alternatives [2]. Separate branches of decision-making theory have evolved. This field of study attracts the concepts and methods of mathematics, statistics, economics, management, and psychology; it studies the regularities in people's choice of means (techniques, methods, strategies) for solving various kinds of problems, and also explores how to optimize the most objectively or subjectively advantageous solutions.

Review of publications on the topic. This problem was studied by such scholars as S. Plous, R. Solso, D. Myers, R. Ackoff, O. Vendelin, A. Karpov [1], E. Kirchler, A. Schrott, Y. Kozeletskiy, T. Kornilova, P. Fishburn. In the history of the development of Ukrainian culture, the phenomena close to the decision-making problem were considered by G. Skorovoda, M. Drahomanov, I. Franko, M. Grushevskyi, O. Sannikov [5], and others. Despite the considerable volume, completeness and systemic nature of the existing studies of the decision-making phenomenon, this topic cannot be deemed depleted, therefore, the need to conceptualize this phenomenon in an interdisciplinary field conditioned and defined the purpose of our study, its object, and subject.

The purpose of the study is to identify and examine the specific features of decision-making by confident and unconfident individuals. The object of research is a decision-maker - a person who takes decisions. The subject of the study is the psychological features of confident and unconfident individuals.

Organization and methods of research: the research uses a set of diagnostic methods: the test "Self-Confidence" (author V.G. Romek [4]), "Personality Type Indicator" MBTI - 94 (authors I. Myers and K. Briggs in adaptation of T.I. Shalaeva) and the SACS scale "Strategies for Overcoming of Stressful Situations" (by S. Hobfoll, translated in Russian and adapted by N.E. Vodopyanova and E.S. Starchenkova). Quantitative analysis used mathematical and statistical methods for processing the obtained data using SPSS 13.0.

Self-confidence is a personal trait, which core is a positive assessment of own skills and abilities as sufficient to achieve significant goals and to satisfy main needs. The foundation for the formation of such assessments lies in the positive experience of resolving social problems and the successful achievement of goals (satisfaction of needs). Notably, the formation of self-confidence depends not so much on objective life success, status, money, etc., but on a subjective positive assessment of the results of own actions, and assessments made by significant people.

The empirical part of the study was held with the help of 20 students of the Retraining Faculty of South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky (women, aged 23 to 53 years). Based on the obtained results, two groups were selected using the "aces" method: 1.Confident.+ (Self-confident) and 2.Confident.– (unconfident).

Research results and discussion. Analyzing the indicators of the Self-Confidence, we can conclude that the indicators "Initiative in contacts" (Int) and "Social courage" (SC) in group 1 are higher than in group 2, and the indicators of "Self-confidence" (S-con) are close to each other.

The high results of the Social Courage indicator in group 1 can be explained as follows: the assertions of this scale are mainly linked to emotional processes that accompany the choice of one or another behavior alternative and the need to assess own skills and abilities arising from it. As for me, I see in these statements indicators of timidity and shyness that accompany negative self-esteem. The "Initiative in contacts" indicator is formed on the basis of a scale that combines the statements describing the initiative in social contacts. This dimension is also closely related to the first two scales and is supposedly resulted in by high self-confidence and social courage while retaining some independence from them.

The profile analysis of average values of indicators in the methodology "Strategies for Overcoming of Stressful Situations" (S. Hobfoll) in groups with high and low integral indicators of self-confidence shows that the dif-

 ©|*Y. D. Korokhod 2020*

ferences between them are manifested in such behaviors as “Assertive actions”, “Entry into social contact” and “Search for social support”.

In addition, both groups have a tendency expressed in high indicators for such behavior models as “Impulsive actions”, “Manipulative actions”, and in low indicators for such behavior models as “Avoidance”, “Asocial actions”. This can be explained by the fact that the representatives of both groups are psychologists and these results are natural for such a sample.

Assessing the manifestations of various features of a decision-maker, the MBTI indicators in both groups have insignificant differences in the parameter of outwardly focus (E-I), the use of sensing and intuition as the leading way of cognition (S-N). A significant difference between the groups is observed in the data of parameter J (decision, tendency to make a judgment), which is much higher in group 1 than in group 2, and parameter P (perception, tendency to a contemplative position), which is half as low in group 2, than in group 1.

Conclusions. 1. Decision-making is a form of activity of the decision-maker - a person who takes decisions, directed to the elaboration of a sequence of actions leading to the goal based on the transformation of the initial information in a situation of uncertainty. Decision-making can act both as a form of mental activity of the decision-maker, as an integral mental process, and as a type of mental activity. 2. Self-confidence as a personal trait imposes significant restrictions on the decision-making, choice, and use of the dominant system of actions that minimizes the psychological expenses of decision-makers. The basis which forms this kind of choice is the positive experience of decision-making in the implementation of social tasks and the successful achievement of personal goals (for example, the satisfaction of needs). 3. Sustainable traits of personality support a regulatory function in decision-making. The combination of the decision-maker's features provides a stable system of interaction with the environment when the decision-making situation actualizes. The characteristics of the psychological traits of the decision-maker's individuality form an individual and unique style of decision-making. 4. The study confirmed the interconnection between self-confidence and traits of personality hypothetically related to it. The features of the decision-maker, which are associated with confident decision-making were identified. These features primarily include assertive actions; actions ensuring entry into social contact; social courage; the degree of the constructiveness of the behavior strategy.

ЛИТЕРАТУРА

1. Карпов А. В. Психология принятия решений в профессиональной деятельности. Ярославль: ЯрГУ, 1991. 152 с.
2. Ларичев О. И. Теория и методы принятия решений. Москва: Логос, 2000. 296 с.
3. Приймак В. М. Прийняття управлінських рішень: навчальний посібник. Київ: Атіка, 2008. 240 с.
4. Ромек В. Г. Проблема диагностики уверенности в зарубежной психологии (методом стандартизированного наблюдения) // Психологический вестник Рост. гос. ун-та, 1997. Вып. 2, Ч. 1. С. 419-434.
5. Санников О. І. Психологічна система ухвалення рішення // Наука і освіта. Спецвипуск «Психологія особистості: теорія, досвід, практика», 2010. № 9. С. 149-152.

REFERENCES

1. Karpov A.V. Psychology of decision-making in professional activities. Yaroslavl: YarGU, 1991. 152 p.
2. Larichev O. I. Theory and methods of decision-making. Moscow: Logos, 2000. 296 p.
3. Pryimak V. M. Decision-making in management: textbook. Kyiv: Attica, 2008. 240 p.
4. Romek V. G. The problem of confidence's diagnosing in foreign psychology (applying the method of the standardized observation) // Psychological Bulletin of Rostov state university, 1997. Vol. 2, Part 1. P. 419-434.
5. Sannikov O. I. Psychological system of decision-making // Science and education. Special Issue “Psychology of the Personality: Theory, Experience, Practice”, 2010. № 9. P. 149-152.

Система "вчитель – учень/учні" як інтерактивне середовище копінг-поведінки підлітків

Ма Фу

Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського, м. Одеса, Україна
Corresponding author. E-mail: leonidvelitchenko@gmail.com

Paper received 06.02.20; Accepted for publication 24.02.20.

https://doi.org/10.31174/SEND-PP2020-220VIII88-13

Анотація. Позиційна нерівність учасників педагогічної взаємодії, пов'язана з явищами емпатії, симпатії, антипатії в подіях уроків, є об'єктивною умовою для формування копінг-стратегій в учнів відповідно до їх особистісних установок. За допомогою методики Лазаруса-Фолкмен встановлено найбільші показники в шкалах "втеча – уникнення", "конфронтативний копінг" і "дистанціювання". Ці дані свідчать про тенденцію обстежених учнів уникати вирішення проблем, проявляти деяку агресивність і конфліктність в поведінці, дещо знецінюючи значимість виникаючих проблем. Підкреслюється значення системи "вчитель – учень/учні" як головної детермінант особистісного досвіду учнів, яка формує відповідні стилі співіснування у шкільному сьогоденні. Таке співіснування відтворює загальну картину соціалізаційних процесів, в яких учень відстоює своє намагання не тільки бути особистістю, але й особистістю певного типу, відповідної уявленню про суб'єктність власного "Я".

Ключові слова: *педагогічна взаємодія, особистісний розвиток, копінг-поведінка, копінг-стратегії, підлітковий вік.*

Педагогічна взаємодія пронизуючи всі сфери шкільного життя, впливає на розвиток учнів. Вона, зокрема, трактується як особистісний контакт вихователя і вихованця, в якому відбуваються розкриття і трансляція індивідуального "Я" кожного з учасників, що на практиці, на жаль, не є розповсюдженим явищем [17, с. 183]. Обов'язковим атрибутом педагогічної взаємодії є спілкування [5].

У педагогічній взаємодії вбачають ознаки: а) синергетичності в інтерактивних відношеннях суб'єктів навчального процесу, що конкретизуються у взаєминах, зв'язках, педагогічних вплив, взаєморозумінні, координації, кооперації [12, с. 76]; б) опосередкування соціально-психологічними процесами взаємин її учасників [18, с. 34]; в) позиційної нерівності, асиметричності і дисинхронності рівнів саморозвитку учасників [21]; г) певної системності впливів, зв'язків, відносин, узгоджених дій [2]; д) розвивального освітнього середовища [3].

Найбільш поширеними у педагогічній взаємодії є явища емпатії, симпатії, антипатії, індиферентності, амбівалентності, в яких вбачають ознаки психологічних механізмів її функціонування (І.Д. Бех, В.В. Радул) [цит. за 10].

Компонентами педагогічної взаємодії вважають: а) мотиваційно-ціннісний; б) структурно-функціональний; в) оперативно-технологічний; г) результативний. До останнього належать стійкі інтегративні особистісні і професійно значущі утворення учасників взаємодії [7].

Педагогічна взаємодія повинна засновуватися на суб'єкт-суб'єктних зв'язках, що забезпечують емоційний комфорт, необхідний для здійснення суб'єктної активності за рахунок партнерських відносин з педагогом, прийняття учбової задачі і задоволення від її вирішення [8].

Цей далеко не повний список уявлень про сутнісні характеристики педагогічної взаємодії (див. Л.В. Базарова, 2006, С.А. Васильєв, 2014, І.В. Вачков, 2007, Л.К. Велитченко, 2005 та ін.) вказує не тільки на складну систему взаємозалежностей в ній як у системі, але і дає підставу судити про неї як безпосередню об'єктивну детермінанту суб'єктності учнів. В самому загальному вигляді суб'єктність індивіда постає у вигляді відповідних регуляторів поведінки і діяльності, висхідних до процесів генералізації та узагальнення, присутніх у кожному акті суб'єкт-суб'єктних відносин.

Якщо виходити з того, що кожна інтерактивна ситуація містить у собі і нейтральне (стандартна послідовність дій), і емоційно насичене (необхідність вносити особистісні корективи), то ми, звичайно, знаходимо в ній діалектичні протиріччя, що призводять до відповідних узагальнень стосовно способів особистісної поведінки. Ці способи, накопичуючись у суб'єктивному досвіді, перетворюються на стійкі утворення, що визначають особливості поведінки у подальших інтеракціях. Ці утворення вказують не тільки на ознаки суб'єкт-об'єктних відносин, але й на стійкі тенденції до переваги таких способів поведінки, які найбільшою мірою відповідають рисам суб'єктивної реальності індивіда, де центральне місце займає переживання індивідом своєї суб'єктності – свого "Я".

Сказане дає підставу для судження про те, що обставини педагогічної взаємодії є об'єктивною умовою для формування копінг-стратегій у значенні внутрішніх регуляторів поведінки і копінг-поведінки як зовнішнього прояву, залежить від атрибутів конкретної ситуації. Однак, в цьому особливому («разовому») проте проявляється і типове, що приводить в кінцевому підсумку до типових результатів, які в подальшому перетворюються на відповідні факти, що входять у зміст особистого досвіду.

У зв'язку з викладеним напрошується висновок про таку організацію педагогічної взаємодії, в якій було б враховано значення позитивного особистого досвіду учнів, що є наслідком позитивних педагогічних дій вчителя (вчителів). Можна також вважати, що особливості копінг-стратегій учнів є узагальненою характеристикою ситуацій педагогічної взаємодії.

Копінг-поведінка визначається такими чинниками, як: а) когнітивні конструкти (Р. Лазарус, С. Фолкмен); б) особистісні змінні (П. Коста, Р. Мак-Крей); в) індивідуальна поведінка в ситуації (У. Лер, Х. Томе) [цит. за 20]. У копінг-поведінці вбачають ознаки психологічного захисту від стресу, що переживається в тій чи ін-

 ©|*Ma Fu 2020*

шій ситуації [8]. Копінг-стратегії в поєднанні з психологічними захистами позначаються терміном "поведінка подолання" [1]. Така поведінка допомагає людині адаптуватися до вимог ситуації [13], спираючись на відповідні когнітивні і поведінкові зусилля [16], а також на оцінку власних ресурсів [4], особистісних уподобань, мотиваційних ієрархій, способів вирішення [11]. Вона орієнтована або на вирішення проблеми (проблемно-орієнтований стиль), або на зміну ставлення до неї (емоційно орієнтований стиль), або на відхід від неї (усунення негативних емоцій) [15, 16].

Копінг виконує такі найбільш важливі функції, як подолання негативних емоцій та регулювання ситуації. Для вивчення його особливостей зазвичай застосовують методики для опису дій в ситуаціях: а) специфічних (інтеріндивідуальні вимірювання відповідей на певну напружену ситуацію); б) в стресових (інтраіндивідуальні вимірювання стійких характеристик особистості, незалежні від середовищних вимог).

Серед існуючих методик найбільш часто використовуваною методикою є методика Р. Лазаруса і С.Фолкмен, яка спрямована на діагностику таких стратегій подолання, як проблемно-фокусований і емоційно-фокусований копінг.

Психометрична перевірка цієї методики [13] дала можливість отримати наступні шкали: 1) конфронтативний копінг (агресивні зусилля по зміні ситуації, певна ступінь ворожості, готовності до ризику); 2) дистанціювання (відділення від ситуації і зменшення її значущості); 3) самоконтроль (регулювання почуттів і дій); 4) пошук соціальної підтримки (інформаційна, дієва і емоційна підтримка від інших людей); 5) прийняття відповідальності (ставлення до себе як до причини проблеми і майбутнього рішення); 6) втеча – уникнення (відхід від проблеми); 7) планування вирішення проблеми (прагнення до зміни ситуації, проблеми); 8) позитивна переоцінка (прагнення знайти щось позитивне для себе).

У пілотажному дослідженні копінг-поведінки підлітків з використанням методики Лазаруса-Фолкмен встановлено, що найбільші середні значення спостерігаються у показниках шкали "втеча – уникнення" (8а – 58.8, 8б – 61.7, 8г – 58.9). Ці дані свідчать про тенденцію обстежених учнів уникати вирішення проблем за рахунок невизнання її існування, що в деякому сенсі перекручує стан справ, тим самим сприяючи невірним узагальненням.

Звертають на себе увагу середні значення показників за шкалою "конфронтативний копінг" (8а – 54.6, 8б – 59.0), які наводять на думку про певну агресивність та конфліктність поведінки, спрямованої не на вирішення проблеми, а на мимовільне емоційне відреагування, що відбувається за зразками, закріпленими у минулому досвіді з відповідними позитивними/негативними нюансуваннями. Ця обставина вказує на надзвичайну важливість спостережуваних зразків педагогічно доцільної поведінки вчителя, яка ґрунтується на відповідних нормах та правилах міжособистісного спілкування.

Середні значення показників за шкалою «дистанціювання» (8а – 53.8, 8б – 57.5, 8г – 55.9), що трохи менше попередніх двох, але більше, ніж інші показники, дають підставу вважати наявність в учнів тенденції до певного знецінення значущості проблеми, що виникає. Таке знецінення заважає формуванню проблемно зорієнтованих патернів конструктивної поведінки у соціальній взаємодії взагалі та у педагогічній взаємодії, зокрема.

Незважаючи на те, що середні значення показників за всіма шкалами відрізняються, хоча і незначно, в цілому всі вони знаходяться в зоні *помірного* використання копінг-стратегій. Саме ознака помірності вказує на *незавершеність* процесу вироблення власного набору копінг-стратегій і, отже, достатню поступливість по відношенню до впливів педагогічної взаємодії.

Розглядаючи копінг-поведінку у складі педагогічної взаємодії як таку, що існує на перетині суб'єктивної та об'єктивної реальності, доходимо висновку про значущість мовленнєвих подій в об'єктивній дійсності уроку (уроків), де мовлення вчителя знаходить відповідний відгук у внутрішньому мовленні учнів, породжуючи тим самим деякий уявний квазі-діалог кожного учня з вчителем. На нашу думку, саме такі квазідіалоги з вчителем на уроці є механізмом формування копінг-стратегій в учнів за рахунок виникнення внутрішнього мовлення у відповідь.

Трактування педагогічної взаємодії у термінах суб'єкт-суб'єктних відносин вказує на необхідність залучення до схеми «суб'єкт – суб'єкт» поняття спільного об'єкту – мовленнєвого опосередкування у вигляді тексту-дискурсу, що створюється у тематичному просторі уроку.

Дидактичними функціями мови вчителя є *мотивація, подача знань, залучення уваги, постановка завдань, управління інтелектуальною діяльністю, перенесення знань і умінь на новий матеріал, контроль, забезпечення зворотного зв'язку*. Вони здійснюються за допомогою висловлювань (твердження, позначення, визначення, обґрунтування, роз'яснення [14]. Найбільше у мовленні вчителя представлені повідомлення (58,8%), твердження (17,4%), обґрунтування (17,4%), визначення (6%) [6]. 2/3 уроку займає говоріння, більша частина якого – це мовлення вчителя, яке пов'язане з поясненням, зауваженнями, оцінюванням відповідей учнів [19, с. 129].

Загальне уявлення про мовленнєвий перебіг уроку можна отримати за допомогою відповідей учнів на питання про особливості: 1) *ставлення* вчителів до учнів ("Мені здається, що вчителі добре до мене ставляться", "Учителі на уроці показують свою прихильність до учнів", "Мені здається, що мої очікування відносно доброзичливих контактів з учителями збуваються"); 2) *вираження* ставлення в їхньому мовленні ("Буває, що слова вчителя боляче ранять мене", "Мені здається, що в спілкуванні з учителями конфлікти неминучі"); 3) *експресивного* мовлення вчителів ("Мені здається, що вчитель говорить занадто складно", "В мовленні вчителя є слова, які мені незрозумілі",. "Мені здається, що вчителі розмовляють на їхній власній, вчительській, мові"); 4) *імпресивного* мовлення учнів ("Пояснення вчителя на уроці мені здається незрозумілим", "Мене дратує моя власна нетямущість на уроці"; 5) сподівань на *діалогічність* уроку ("Мені хочеться, щоб на уроці вчителі частіше зверталися до мене", "Буває, що я думкою раджуся, сперечаюся, розмовляю з учителем,

який мені чимось подобається", "Буває, що на уроці мені хочеться перепитати вчителя").

Кожний компонент цієї схеми може бути уточнений шляхом використання ознак ставлення та вираження – «ставлення | суб'єкт | вираження». Отже, з об'єктивного боку педагогічна взаємодія постає як контекст обопільних «виражень», які не тільки спираються на комунікативний досвід вчителя та кожного з учнів, в якому віддзеркалюється учнівська та вчительська субкультури, але й диктуються подіями уроку.

Висновок. Зазначене наводить на думку про систему "вчитель – учень/учні" як головну детермінанту особистісного досвіду учнів, яка формує відповідні стилі співіснування у шкільному сьогоденні. Таке співіснування відтворює загальну картину соціалізаційних процесів, в яких учень відстоює своє намагання не тільки бути особистістю, але й особистістю певного типу відповідної уявленню про суб'єктність власного "Я". У цих процесах присутні такі різноспрямовані тенденції, як бути схожим на інших, де індивід засвоює форми поведінки, типові для оточення, і бути не схожим на інших, відстоюючи своє право на індивідуальність. Вважаємо, що зазначена обставина містить в собі основне протиріччя особистісного розвитку взагалі і особистісного розвитку в підлітковому віці, зокрема.

Такі копінг-стратегії, як "втеча – уникнення", "конфронтативний копінг" та "дистанціювання", вказуючи на особливості педагогічної взаємодії у конкретних обставинах навчального закладу, все ж таки свідчать про певні закономірні обставини підліткового віку, пов'язані в першу чергу з динамічністю особистісного розвитку, відкритого для нових прикладів результативної поведінки. Там, де виникає переживання стану неуспішності в тій чи іншій ситуації, виникає природне бажання вийти з неї з наміром взяти "відстрочку" для знаходження прийнятного варіанту поведінки. Там, де відчувається певне посягання на сформоване уявлення про своє "Я", виникає конфронтативна реакція на ситуацію, супроводжувана прагненням дистанціюватися від тієї чи іншої проблеми за рахунок зниження її суб'єктивної значущості.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абитов И.Р., Менделевич В.Д. Особенности совладающего поведения при психосоматических и невротических расстройствах. *Вестник психиатрии и психологии Чувашии*. 2008. №4. С. 35 – 49.
2. Васильев С.А. Активизация педагогического взаимодействия школы и семьи в физическом воспитании младшего школьного возраста: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Чувашский гос. пед. университет имени И. Я. Яковлева. Чебоксары, 2014. 26 с.
3. Горбачева Н.А. Подготовка учителей к развивающему педагогическому взаимодействию с учащимися в образовательных учреждениях: дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Коломенский гос. пед. ин-т. Коломна, 2000, 199 с.
4. Журавлев А.Л., Сергиенко Е.А. Стресс, выгорание, совладание в современном контексте. М: Институт психологии РАН, 2011. 365 с.
5. Заброцький М. М. Педагогічна взаємодія: екологічний вимір. *Актуальні проблеми психології. Екологічна психологія*: зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. К., 2006. Т. 7, вип. 9. С. 77 – 84.
6. Зінченко Л.М. Психологічні особливості інтелектуальномовленнєвого компоненту педагогічної діяльності: автореф. дис.... канд. психол. наук: 19.00.07 / Український державний педагогічний інститут імені М.П. Драгоманова. К., 1994. 24 с.
7. Измайлова М.А. Педагогическое взаимодействие как фактор повышения качества подготовки специалистов в среднем специальном учебном заведении: дис. … канд. пед. наук: 13.00.08 / Шуйский гос. пед. ун-т. Шуя, 2005. 244 с
8. Ильичёва В. А. Влияние характера педагогического взаимодействия преподавателя и студентов на профессионально-личностное развитие будущего учителя: дис.... канд. пед. наук: 13.00.01 / Череповец. гос. ун-т. Череповец, 2000. 198 с.
9. Киршбаум Є.И. Психологическая защита. М.: Смысл, 2000. 182 с.
10. Ковальчук З. Структурно-функціональна семантика категорії «взаємодія» в педагогічній психології. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2013. № 2. С. 137 – 143.
11. Корнилова Т.В. Психология риска и принятия решений. М.: Аспект Пресс, 2003. 286 с.
12. Коротаева Е.В. Педагогическое взаимодействие: становление дефиниции. *Педагогическое образование*. 2007. №1. С. 73 – 82.
13. Крюкова Т.Л. Методы изучения совладающего поведения: три копинг-шкалы. Кострома: Авантитул, 2007. 60 с.
14. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. М.: Знание, 1979. 48 с.
15. Либина А.В. Совладающий интеллект. М.: Эксмо, 2008. 400 с.
16. Малиновская Е.Л. Совладающее поведение как предмет исследования психологии личности. *Вестник университета Российской академии образования.* 2016. №2. С. 134 – 138.
17. Педагогический словарь: учеб. пособ для студ. высш. учеб. заведений / [В.И.Загвязинский, А.Ф.Закирова, Т.А.Строкова и др.] / под ред. В.И.Загвязинского, А.Ф.Закировой. М.: Издательский центр «Академия», 2008. 352 с.
18. Подберезський М. К. Характеристика особливостей педагогічної взаємодії. *Вісник Дніпропетровського ун-ту ім. Альфреда Нобеля*. Серія «Педагогіка і психологія». 2011. № 2. С. 31–36.
19. Стоунс Э. Психопедагогика. Психологическая теория и практика обучения: пер. с англ. / под ред. Н.Ф.Талызиной. М.: Педагогика, 1984. 472 с.
20. Трущенко М.Н. Проблема совладающего поведения в психологической литературе. *Психологические науки: теория и практика*: материалы междунар. науч. конф. М.: Буки-Веди, 2012. С. 13 -16.
21. Федотова Е.Л. Педагогическое взаимодействие как фактор личностного саморазвития учащихся и учителя: дис. … докт. пед. наук: 13.00.01 / Иркутск. гос. пед. ун-т, Иркутск, 1998. 387 с.

REFERENCES

1. Abitov I.R., Mendelevich V.D. Features of coping behavior in psychosomatic and neurotic disorders. *Bulletin of psychiatry and psychology of Chuvashia*. 2008. No 4. Pp. 35 – 49. [in Russian]
2. Vasiljev S.A. Activation of pedagogical interaction between school and family in physical education of primary school age: extended abstract of the candidate's thesis: 13.00.01 / Chuvash state pedagogical University named after I. Ya. Yakovlev. Cheboksary, 2014. 26 pp. [in Russian]

3. Gorbachova N.A. Preparing teachers for developing pedagogical interaction with students in educational institutions: candidate's thesis: 13.00.01 / Kolomna state pedagogical Institute. Kolomna, 2000, 199 pp. [in Russian]
4. Zhuravlev A. L., Sergienko E. A. Stress, burnout, and coping in the modern context. M: Institute of psychology PAH, 2011. 365 pp. [in Russian]
5. Zabrocki M. M. Pedagogical interaction: the environmental dimension. Actual problems of psychology. Environmental psychology: collection of scientific papers Of the Institute of psychology named After G. S. Kostyuk of the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. Kiev, 2006. Volume 7, No 9. Pp. 77 – 84.
6. Zinchenko L. M. psychological features of the intellectual-speech component of pedagogical activity: extended abstract of the candidate's thesis: 19.00.07 / Ukrainian state pedagogical Institute named after M. P. Dragomanov. Kiev, 1994. 24 pp. [in Ukrainian]
7. Izmailova M. A. Pedagogical interaction as a factor of improving the quality of training of specialists in secondary special educational institutions: candidate's thesis: 13.00.08 / Shui state pedagogical University. Shuya, 2005. 244 pp. [in Russian]
8. Ilyicheva V. A. Influence of the nature of pedagogical interaction between the teacher and students on the professional and personal development of the future teacher: candidate's thesis: 13.00.01 / Cherepovets state University. Cherepovets, 2000. 198 pp. [in Russian]
9/ Kisrshbaum E.I. Psychological protection. Moscow: Smysl, 2000. 182 pp.
10. Kovalchuk Z. Structural and functional semantics of the category "interaction" in pedagogical psychology. *Pedagogy and psychology of professional education*. 2013. No 2. Pp. 137 – 143. [in Ukrainian]
11. Kornilova T. V. Psychology of risk and decision-making. Moscow: Aspect Press, 2003. 286 pp. [in Russian]
12. Korotaeva E. V. Pedagogical interaction: formation of definition. *Pedagogical education*. 2007. No1. Pp. 73 – 82. [in Russian]
13. Kryukova T. L. Methods for studying coping behavior: three coping scales. Kostroma: Avantitul, 2007. 60 pp. [in Russian]
14. Leontiev A. A. Pedagogical communication. Moscow: Znanije, 1979. 48 pp. [in Russian]
15. Libina A.V. Coping intelligence. Moscow: Eksmo, 2008. 400 pp. [in Russian]
16. Malinovskaya E. L. Coping behavior as a subject of research of personality psychology. *Bulletin of the University of the Russian Academy of Education.* 2016. No 2. Pp. 134 – 138. [in Russian]
17. Pedagogical dictionary: textbook for students of higher educational institutions / [V. I. Zagvyazinsky, A. F. Zakirova, T. A. Strokova, etc.] / edited by V. I. Zagvyazinsky, A. F. Zakirova. Moscow: publishing center "Academija»,2008. 352 pp. [in Russian]
18. Podberezskij M. K. The Characteristic features of pedagogical interaction. *Bulletin of the Alfred Nobel University of Dnepropetrovsk*. Series "Pedagogy and psychology". 2011. No. 2. Pp. 31-36. [in Ukrainian]
19. Stones E. Psychopedagogics. Psychological theory and practice of learning: trans. from English. / edited by N. F. Talyzina. Moscow: Pedagogy, 1984. 472 Pp. [in Russian]
20. Trushchenko M. N. The problem of coping behavior in psychological literature. *Psychological Sciences: theory and practice*: proceedings of the international scientific conference. Moscow: Buki-Vedi, 2012. Pp. 13 -16. [in Russian]
21. Fedotova E. L. Pedagogical interaction as a factor of personal self-development of students and teachers: doctor's thesis: 13.00.01 / Irkutsk state pedagogical University, Irkutsk, 1998. 387 pp. [in Russian]

"Teacher – student/students" system as an interactive environment for coping behavior of teenagers

Ma Fu

Abstract. Positional inequality of participants in pedagogical interaction, coupled with the phenomena of empathy, sympathy, and antipathy in the events of lessons, is an objective condition for the formation of coping strategies for students in accordance with their personal attitudes. Using the Lazarus-Folkman method, it was found that the highest indicators in the "escape – avoidance", "confrontational coping" and distancing scales. These data indicate the tendency of the surveyed students to avoid solving problems, to show some aggressiveness and conflict in behavior, somewhat devaluing the significance of the problems that arise. This suggests the idea of the "teacher-student / students" system as the main determinant of the personal experience of students, which forms the appropriate styles of coexistence in the school present. This coexistence reproduces the overall picture of socialization processes in which the student defends his desire not only to be a person, but also a person of a certain type corresponding to the idea of the subjectivity of his own "I".

Keywords: *pedagogical interaction, personal development, coping behavior, coping strategies, adolescence.*

Психологический тренинг как способ развития профессионального самосознания педагогов

Н. И. Метельская

Полтавский национальный педагогический университет имени В.Г. Короленко
Corresponding author. E-mail: natametelska2@gmail.com

Paper received 28.01.20; Accepted for publication 15.02.20.

https://doi.org/10.31174/SEND-PP2020-220VIII88-14

Аннотация. В данной статье проанализировано понятие самосознания личности, в частности определены особенности профессионального самосознания. Более детально рассмотрены возможности формирования профессионального самосознания педагогических работников путем использования психологического тренинга. Подчеркивается, что профессиональное самосознание педагогов, его динамику и развитие следует рассматривать через призму целостности личности работников образования и учитывать это при организации тренинговой программы.

Ключевые слова: *самосознание, профессиональное самосознание, педагоги, психологический тренинг.*

Введение. Особенности развития сферы образования на современном этапе требуют высокого уровня профессиональной подготовки педагогов, поэтому важным является усиление требований педагога не только к своей профессиональной деятельности, но и к себе, которое происходит на основе развития и совершенствования его самосознания. В этом контексте приобретает актуальность вопрос формирования и развития профессионального самосознания работников образования с целью создания условий для становления личности специалиста, способного успешно осуществлять профессиональную деятельность.

Краткий обзор публикаций по теме. Различные аспекты подготовки работников образования находились в центре внимания многих ученых (О. Абдуллина, Э. Гришин, А. Киричук, Н. Кузьмина, А. Мороз, Д. Николенко, И. Синица, А. Щербаков и др.). В частности, проводились исследования особенностей влияния взаимодействия участников педагогического процесса на их личностное развитие (С. Максименко, К. Седых, Н. Чепелева и др.), психологической структуры личности и деятельности учителя, совершенствования психолого-педагогической подготовки будущего педагога (В. Кан-Калик, В. Крутецкий, Ю. Кулюткин, А. Маркова и др.).

Значительный вклад в развитие проблемы формирования самосознания личности, в частности, профессионального самосознания, сделали Б. Ананьев, М. Бахтин, Л. Выготский, М. Каган, А. Леонтьев и другие. Методологические аспекты профессионального самосознания исследовали в своих работах К. Абульханова-Славская, Р. Бернс, А. Петровский, К. Роджерс, В. Слободчиков, В. Столин и др. Проблема формирования профессионального самосознания работников образования поднималась в исследованиях И. Вачкова, Е. Климова, В. Козиева, А. Марковой, Л. Митиной, В. Панка, В. Семиченко и др., которые рассматривали содержание данного феномена, его структуру, причины и предпосылки формирования профессионального самосознания специалиста.

Однако анализ научных работ показал, что хотя вопросы развития профессионального самосознания будущих педагогов и были предметом специальных исследований, эта проблема не теряет своей актуальности.

Цель статьи — определить сущность профессионального самосознания личности и проанализировать особенности ее развития в будущих педагогов с помощью психологического тренинга.

Изложение основного материала. Развитие сознания и самосознания человека является одним из основных процессов в ходе становления его как личности, индивидуальности, субъекта деятельности, общения и познания. Сознание определяют как высшую, свойственную только человеку и связанную с речью функцию мозга. Ее сущность состоит в общем, оценочном, целенаправленном отражении и конструктивно-творческом преобразовании действительности, предварительном мысленном построении действий и предвидении их результатов, в саморегулировании и самоконтролировании поведения человека [3].

Самосознание — высший уровень развития сознания, основа формирования умственной активности и самостоятельности личности в ее суждениях и действиях. Самосознание можно определить как образ себя и отношение к себе. Эти образы и отношения связаны со стремлением к самоизменению, самосовершенствованию. И одной из высших форм самосознания человека является попытка найти смысл в собственной деятельности, которая часто превращается в попытку найти смысл жизни [10].

С. Максименко и В. Андриевская определяют самосознание как «осознание индивидом себя как субъекта жизнетворчества с неповторимыми физическими и духовными качествами, потребностями и способностями, носителя интеллекта, чувств и воли, выразителя национальной, профессиональной и групповой принадлежности в системе общественных отношений» [7, с . 11].

А. Спиркин фактически отождествляет явления самосознания и самооценки и дает такое определение самосознания: «Осознание и оценка человеком своих действий и их результатов, мыслей, чувств, морального облика и интересов, идеалов и мотивов поведения, целостная оценка самого себя и своего места в жизни. Самосознание — конституирующий признак личности, формирующийся вместе со становлением последней» [13, с. 148].

Выделяют три основных компонента самосознания: 1) когнитивный (познавательный) — система представлений и знаний индивида о себе; 2) эмоционально-оценочный — эмоциональная оценка своих представ-

 ©|N. Metelska 2020

лений и знаний индивида о себе, эмоциональное отношение к себе; 3) поведенческий (регулятивный) — все те проявления психической активности, в которых выступает сознательное регулирование собственных действий, поступков, своего отношения к окружающим и к самому себе [14; 15].

Профессионализация как форма становления субъекта деятельности влияет на все уровни самосознания. Профессиональное самосознание является одним из важнейших компонентов самосознания человека как субъекта деятельности. Формирование профессионального самосознания происходит на фоне социального опыта личности с включением этого опыта в профессиональное «Я» личности [5].

А. Маркова определяет профессиональное самосознание как комплекс представлений человека о себе как профессионале; это целостный образ себя как профессионала, система отношений и установок в отношении себя как профессионала. Это интегративная характеристика личности, в которой выделяется: осознание личностью норм, правил, модели своей профессии как эталонов для осознания своих качеств, формируется почва профессионального мировоззрения и личная концепция труда; осознание этих качеств у других людей, сравнение себя с каким-то профессионалом средней квалификации; учет ожиданий и оценка себя как профессионала со стороны других людей; самооценки личностью своих отдельных сторон по когнитивным, эмоциональным и поведенческим критериями; положительное оценивание личностью самой себя в целом, определение своих положительных качеств, перспектив создания профессионального «Я» [4].

В. Козиев, анализируя профессиональное самосознание учителя, рассматривает его как сложный личностный механизм, который выполняет активную регулирующую функцию в деятельности учителя, способствует саморазвитию и сознательному формированию у него же профессионально значимых качеств личности. Автор доказывает наличие связи между особенностями самосознания учителя и уровнем его педагогического мастерства, делает вывод о необходимости целенаправленного формирования профессионального самосознания педагога [1].

В. Саврасов, анализируя особенности развития профессионального самосознания будущего педагога, рассматривает ее как следствие осознания студентом своих профессионально значимых качеств и приходит к выводу, что данный феномен характеризуется тремя основными проявлениями: 1) выраженной направленностью студента, находящегося «на входе» в педагогическую систему, на педагогическую деятельность; 2) овладением студентом понятийным и концептуальным аппаратом дисциплин психолого-педагогического цикла, системой профессиональных ценностей в терминах, благодаря которым могут быть осознаны свойства и особенности собственного «Я» как профессионально значимые; 3) практической педагогической деятельностью, педагогической практикой студентов, в ходе которой выявляются профессионально важные особенности «Я» будущего учителя, которые могут быть осознаны [11].

Структура профессионального самосознания учителя в исследованиях представлена как единство трех аспектов: познавательного (самопознание), эмоционально-ценностного (самооценка), регулятивного (саморегуляция), на основе чего определены основные компоненты профессионального самосознания будущего педагога. Такими компонентами выступают: 1) профессиональная установка на педагогическую деятельность; 2) наличие потребности в самопознании; 3) самооценка профессионально значимых качеств; 4) саморегуляция в решении педагогических задач; 5) соответствующие мотивы профессионального самосовершенствования [4; 5; 9].

Психологические условия и психологические особенности профессионального самопознания и самооценки будущего учителя были предметом детального изучения, однако актуальным остается вопрос формирования и развития профессионального самосознания педагогов, использование наиболее эффективных методов формирования этого феномена.

На сегодня в психологии существует большое количество форм активного обучения, направленных на коррекцию и развитие определенных психических свойств личности. Одной из таких является психологический тренинг — особая форма групповой работы, которая развивает новые навыки, помогает овладеть другими психологическими возможностями. Особенность тренинга заключается в том, что он учит занимать активную позицию, а усвоение навыков происходит в процессе деятельности, во время переживания и приобретения личного опыта поведения [12].

В последнее время тренинг как форма активного обучения приобрел широкую популярность. Различают тренинг делового общения, тренинг продаж, поведенческий тренинг, тренинг чувствительности, ролевой тренинг, видеотренинг и т.п. Вместе с тем понятие «тренинг» имеет широкий спектр трактовок. Так, Д. Ли определяет групповой тренинг как любой процесс приобретения знаний, умений или поведенческих навыков, в котором участвуют более двух человек [2].

Обычно в психологии тренингом называют систематическую тренировку или совершенствование определенных навыков и поведения участников тренинга [12].

В наше время слово «тренинг» используется достаточно широко. Так называют интенсивный курс обучения, сочетающий краткие теоретические семинары и практическую обработку навыков за короткий срок. Понятно, что психологический тренинг касается психологических навыков — саморегуляции, развития собственной личности и личностных качеств, общения и т.п., включая профессиональные навыки, которые особенно важны для тех, кто работает с людьми, в том числе и для работников образования [6].

Многие люди могут чувствовать облегчение уже от осознания того, что другие также испытывают подобные трудности. В группе каждому человеку гарантируются поддержка и сохранение тайны всего, о чем говорилось во время встреч, поэтому участники могут в условиях относительной психологической безопасности рассказать о своих проблемах и трудностях, снова пережить тяжелые ситуации, не скрывая своих эмоций, услышать мнения других людей, в частности специалиста-тренера, испытать новые для них формы поведения в игровых моделях жизненных ситуаций [8].

Обучение с помощью тренингов существенно отличается от традиционных методов обучения (уроков, лекций, семинаров) не только по форме проведения, но и по основным принципам. При обычном обучении участников учат давать только правильные ответы, а ошибки так или иначе наказываются. При тренинге к ошибкам относятся снисходительно, они рассматриваются как необходимая часть процесса обучения [8].

Работа тренинговой группы опирается на специфические принципы работы и правила, вытекающие из них. Ими могут быть, например, принцип и правило максимальной активности; общение по принципу «здесь и теперь»; принцип и правило персонификации высказываний; принцип исследовательской творческой позиции; правило отсутствия критики и безоценочности высказываний; принцип партнерского общения; правило доброжелательности; принцип объективации (осознание) поведения; правило обратной связи и т.д. [8].

Важнейшие моменты тренинга — осознание его участниками мотивов своего поведения, переход от импульсивных действий к сознательной саморегуляции. Именно это позволяет человеку не только на тренинге, но и в дальнейшем управлять своим внешним поведением и собственным внутренним миром. Универсальным средством объективации такого осознания является обратная связь, поэтому важным есть обсуждение всего, что происходит в группе.

Необходимо отметить, что в тренинговых группах, которые добровольно посещают незнакомые между собой люди, существует обязательное правило строгой конфиденциальности и доверительного общения. Но в группе знакомых между собой людей такое правило действовать не может — участники постоянно общаются между собой за пределами тренинга, у них много общих знакомых и все, что взволновало их на занятиях, может стать известно посторонним, несмотря ни на какие правила. Поэтому обсуждение в группе должны быть свободными, но корректными [8].

Учитывая природу и особенности феномена профессионального самосознания личности, мы считаем наиболее целесообразным осуществлять развивающие воздействия в форме групповой работы. Такая форма анализа и осмысления личностных характеристик имеет преимущества перед индивидуальной, так как дает возможность обеспечить более широкие возможности общения и межличностного взаимодействия педагогов, а также позволяет расширить их практический опыт за счет обогащения опытом других членов группы.

Учитывая вышесказанное, эффективным представляется использование именно тренинговой формы работы для развития профессионального самосознания работников образования. Тренинговая программа должна быть построена с опорой на вышеупомянутые принципы и требования к разработке такого типа программ и ориентирована на развитие профессионального самосознания педагогов, их способности к адекватному восприятию самих себя в роли специалиста, формирование и закрепление мотивации самопринятия и саморазвития в профессии, что создает условия для развития профессионального самосознания.

Разрабатывая такую программу, необходимо основываться на понимании системного характера самосознания личности и профессионального самосознания в частности. Учитывая это профессиональное самосознание педагогов, его динамику и развитие следует рассматривать через призму целостности личности работников образования и учитывать это при организации коррекционно-развивающих воздействий.

При разработке тренинговой программы развития профессионального самосознания работников образования особенно важно опираться на личностный принцип проведения психокоррекционной работы, согласно которому исследователь должен учитывать, что формирование, изменение какого-либо отношения или устоявшегося образа действия затрагивает целостную личность и предусматривает осуществление комплексного воздействия на познавательную, эмоциональную, мотивационную и действенную сферы психики человека [16].

Выводы. Итак, профессиональное самосознание — это прежде всего осознание человеком своей принадлежности к определенной профессиональной группе, познание и самооценка профессиональных качеств и отношение к ним; это избирательная деятельность самосознания личности, подчинена задачам профессионального самоопределения и осознание себя как субъекта своей профессиональной деятельности. Профессиональное самосознание меняется в процессе профессионализации. Оно расширяется, меняются критерии оценки своих профессиональных возможностей. Таким образом, профессиональное самосознание является одним из ведущих компонентов профессионального развития личности.

Создание психологических условий развития профессионального самосознания работников образования является многоплановым процессом, то есть требует целенаправленных системных воздействий. Обеспечение продуктивного развития профессионального самосознания работников образования, по нашему мнению, лучше всего осуществлять посредством психологического тренинга.

ЛИТЕРАТУРА

1. Козиев В.Н. Психологический анализ профессионального самосознания учителя: автореф. дисс. … канд. психол. наук/В.Н. Козиев. – Л., 1980. – 14 с.
2. Ли Д. Практика группового тренинга/Дэвид Ли; [пер. с англ. А. Маслова]. – СПб.: Питер, 2001. – 224 с.
3. Максименко С.Д. Загальна психологія/С.Д. Максименко. – К.: Форум, 2003. – 256 с.
4. Маркова А.К. Психология профессионализма/Аэлита Капитоновна Маркова. – М.: Междунар.гуманит. фонд «Знание», 1996. – 312 с.
5. Митина Л.М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях/Л.М. Митина//Вопросы психологии. – 1997. – № 4. – С. 28–38.
6. Прутченков А.С. Социально-психологический тренинг межличностного общения/А.С. Прутченков. – М.: О-во «Знание» РСФСР, 1991. – 45 с.
7. Психологічний довідник учителя/упоряд.: В. Андрієвська/за заг. ред. С.Д. Максименка. – К.: Главник, 2005. – Кн. 2. – 112 с.
8. Рамендик Д.М. Тренинг личностного роста: Учебное пособие/Дина Михайловна Рамендик. – М.: ФОРУМ: ИНФРА,

2007. – 176 с.
9. Римар Л.В. Формування професійної самосвідомості майбутніх учителів у процесі вивчення педагогічних дисциплін [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки»/Л.В. Римар ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 1999. – 20 с.
10. С чего начинается личность/Под. ред. Косолапова Р.И. – 2-е издание. – М.: Политиздат, 1984. – 260 с.
11. Саврасов В.П. Особенности развития профессионального самосознания молодого учителя [Текст]: автореф. дисс… канд. психол. наук: спец. 19.00.07/В.П. Саврасов; ЛГУ имени А.А. Жданова. – Л., 1986. – 16 с.
12. Словник-довідник психолога-консультанта [Текст]/Чернів. нац. ун-т ім. Ю. Федьковича, Галиц. ін-т ім. В. Чорновола ; уклад.: Гаркавенко Н. В. [та ін.]. – Чернівці : Чернівецький нац. ун-т, 2010. – 200 с.
13. Спиркин А.Г. Сознание и самосознание/Александр Георгиевич Спиркин. – М.: Политиздат,1972. – 303 с.
14. Чамата П.Р. Питання самосвідомості особистості//Радянська психологічна наука за 40 років: Зб. статей/За ред. Г.С. Костюка/Павло Романович Чамата. – К.: Науково-дослідний інститут психології, 1958. – С. 372-392.
15. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии/Ирина Ивановна Чеснокова. – М.: Наука, 1977. – 143 с.
16. Яценко Т.С. Психологічні основи групової психокорекції [Текст]: Навчальний посібник/Т.С. Яценко. – К.: Либідь, 1996. – С.61-82.

REFERENCES

1. Koziev, V.N. (1980). Psihologicheskiy analiz professionalnogo samosoznaniya uchitelya [The psychological analysis of the teacher's professional self-consciousness] (Extended abstract of PhD dissertation). Leningrad [in Russian].
2. Li, D. (2001). Praktika gruppovogo treninga [Group training practice]. St. Petersburg: Piter [in Russian].
3. Maksymenko, S.D. (2003). Zahalna psykholohia [General psychology]. Kyiv: Forum [in Ukrainian].
4. Markova, A.K. (1996). Psihologiya professionalizma [Psychology of professionalism]. Moscow: Mezhdunarodnyiy gumanitarnyiy fond «Znanie» [in Russian].
5. Mitina, L.M. (1997). Lichnostnoe i professionalnoe razvitie cheloveka v novyih sotsialno-ekonomicheskih usloviyah [Personal and professional development of a person in new socio-economic conditions]. Voprosyi psihologii. [Psychology issues], 4, 28–38. [in Russian].
6. Prutchenkov, A.S. (1991). Sotsialno-psihologicheskiy trening mezhlichnostnogo obscheniya [Socio-psychological training of interpersonal communication]. Moscow: Obchshestvo «Znanie» RSFSR [in Russian].
7. Andriievska, V. (2005). Psykholohichnyi dovidnyk uchytelia [Teacher's psychological handbook]. Kyiv: Hlavnyk [in Ukrainian].
8. Ramendik, D.M. (2007). Trening lichnostnogo rosta [Personal growth training]. Moscow: FORUM: INFRA [in Russian].
9. Rymar, L.V. (1999). Formuvannia profesiinoi samosvidomosti maibutnikh uchyteliv u protsesi vyvchennia pedahohichnykh dystsyplin [Formation of professional self-consciousness of future teachers in the process of studying of pedagogical disciplines] (Extended abstract of PhD dissertation). Kyiv: Nats. ped. un-t imeni M.P. Drahomanova [in Ukrainian].
10. Kosolapov, R.I. (Ed.) (1984). S chego nachinaetsya lichnost [What the personality begins with]. Moscow: Politizdat [in Russian].
11. Savrasov, V.P. (1986). Osobennosti razvitiya professionalnogo samosoznaniya molodogo uchitelya [Peculiarities of the development of professional self-consciousness of a young teacher] (Extended abstract of PhD dissertation). Leningrad: LGU imeni A.A. Zhdanova [in Russian].
12. Harkavenko, N.V. (Ed.) (2010). Slovnyk-dovidnyk psykholoha-konsultanta [Dictionary and reference book of psychological counselor]. Chernivtsi: Chernivetskyi natsionalnyi universytet [in Ukrainian].
13. Spirkin, A.G. (1972). Soznanie i samosoznanie [Consciousness and self-consciousness]. Moscow: Politizdat [in Russian].
14. Chamata, P.R. (1958). Pytannia samosvidomosti osobystosti [The issues of self-consciousness of personality]. In Radianska psyhologichna nauka za 40 rokiv [Soviet psychological science for 40 years]. Kyiv: Naukovo-doslidnyi instytut psykholohii (pp. 372–392) [in Ukrainian].
15. Chesnokova, I.I. (1997). Problema samosoznaniya v psihologii [The problem of self-consciousness in psychology]. Moscow: Pragma [in Russian].
16. Yatsenko, T.S. (1996). Psykholohichni osnovy hrupovoi psykhokorektsii [Psychological bases of group psychocorrection]. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].

Psychological training as a way to develop professional self-consciousness of teachers

N. Metelska

Annotation. This article analyzes the concept of self-consciousness of personality, in particular, identifies the peculiarities of professional self-consciousness. The possibilities of the formation of professional self-consciousness of educators with using psychological training are examined in more detail. It is emphasized that the professional self-consciousness of pedagogues, its dynamics and development should be viewed through the prism of the integrity of the personality of educators and take this into account when organizing a training program.

Keywords: *self-consciousness, professional self-consciousness, pedagogues, psychological training.*

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