



ISSUE №7



International periodic scientific journal

—*ONLINE*

www.moderntechno.de

Indexed in
INDEXCOPERNICUS
(ICV: 71.70)

MODERN ENGINEERING AND INNOVATIVE TECHNOLOGIES

Heutiges Ingenieurwesen und
innovative Technologien

Issue №7

Part 4

March 2019

Published by:
Sergeieva&Co
Karlsruhe, Germany

Editor: PhD Kupriyenko Sergiy

Editorial board:

Averchenkov Vladimir, Doctor of Technical Sciences, Professor

Antonov Valery, Doctor of Technical Sciences, Professor, Academician

Bykov Yuri, Doctor of Technical Sciences, Professor

Goncharuk Sergey, Doctor of Technical Sciences, Professor, Academician

Zakharov Oleg, Doctor of Technical Sciences, Professor

Capitanov Vasily, Doctor of Technical Sciences, Professor

Kalaïda Vladimir, Doctor of Technical Sciences, Professor, Academician

Kovalenko Petr, Doctor of Technical Sciences, Professor, Academician

Kopey Bogdan, Doctor of Technical Sciences

Kosenko Nadezhda, Doctor of Technical Sciences, Associate Professor

Kruglov Valeriy, Doctor of Technical Sciences, Professor, Academician

Kuderin Marat, Doctor of Technical Sciences, Professor

Lomotko Denis, Doctor of Technical Sciences, Professor, Academician

Lebedev Anatoly, Doctor of Technical Sciences, Professor

Makarova Irina, Doctor of Technical Sciences, Professor

Morozova Tatiana, Doctor of Technical Sciences, Professor

Rokochinsky Anatoly, Doctor of Technical Sciences, Professor

Romashchenko Mikhail, Doctor of Technical Sciences, Professor, Academician

Anatoliy Pavlenko, Doctor of Technical Sciences, professor

Pachurin Herman, Doctor of Technical Sciences, professor, Academician

Pershin Vladimir, Doctor of Technical Sciences, Professor

Piganov Mikhail, Doctor of Technical Sciences, Professor

Polyakov Andrey, Doctor of Technical Sciences, Professor, Academician

Popov Viktor, Doctor of Technical Sciences, Professor

Sementsov Georgiy, Doctor of Technical Sciences, Professor, Academician

Sukhenko Youri, Doctor of Technical Sciences, professor

Sergey Ustenko, Doctor of Technical Sciences, associate professor

Habibullin Rifat, Doctor of Technical Sciences, Professor

Chervonyi Ivan, Doctor of Technical Sciences, Professor, Academician

Shayko-Shaikovsky Alexander, Doctor of Technical Sciences, Professor, Academician

Shcherban Igor, Doctor of Technical Sciences, Associate Professor

Kirillova Elena, Doctor of Technical Sciences, Associate Professor

UDC 08

LBC 94

DOI: 10.30890/2567-5273.2019-07-04

Published by:

Sergeieva&Co

Lußstr. 13

76227 Karlsruhe, Germany

e-mail: editor@moderntechno.de

site: www.moderntechno.de

The publisher is not responsible for the validity of the information or for any outcomes resulting from reliance thereon.

Copyright
© Authors, 2019



About the journal

The International Scientific Periodical Journal "Modern Technology and Innovative Technologies" has been published since 2017 and has gained considerable recognition among domestic and foreign researchers and scholars.

Periodicity of publication: Quarterly

The journal activity is driven by the following objectives:

- Broadcasting young researchers and scholars outcomes to wide scientific audience
- Fostering knowledge exchange in scientific community
- Promotion of the unification in scientific approach
- Creation of basis for innovation and new scientific approaches as well as discoveries in unknown domains

The journal purposefully acquaints the reader with the original research of authors in various fields of science, the best examples of scientific journalism.

Publications of the journal are intended for a wide readership - all those who love science. The materials published in the journal reflect current problems and affect the interests of the entire public.

Each article in the journal includes general information in English. The journal is registered in INDEXCOPERNICUS.

Sections of the Journal:

Library of Congress Classification Outline	Sections
Subclass TJ / TJ1-1570	Mechanical engineering and machinery
Subclass TK / TK1-9971	Electrical engineering.
Subclass TA / TA165	Engineering instruments, meters, etc. Industrial instrumentation
Subclass TK / TK5101-6720	Telecommunication
Subclass TK / TK1-9971	Electrical engineering. Electronics. Nuclear engineering
Subclass TN / TN1-997	Mining engineering. Metallurgy
Subclass TS / TS1950-1982, TS2120-2159	Animal products., Cereals and grain. Milling industry
Subclass TS / TS1300-1865	Textile industries
Subclass TK / TK7800-8360	Electronics
Subclass T / T55.4-60.8	Industrial engineering. Management engineering
Subclass T / T351-385	Mechanical drawing. Engineering graphics
Subclass TA / TA1001-1280, Subclass TL / TL1-484, Subclass TE / TE1-450, Subclass TF / TF1-1620	Transportation engineering, Motor vehicles. Cycles, Highway engineering. Roads and pavements, Railroad engineering and operation
Subclass TH / TH1-9745	Building construction
Subclass T / T55-55.3	Industrial safety. Industrial accident prevention
Additional sections	Innovative economics and management, Innovations in pedagogy, Innovative approaches in jurisprudence, Innovative philosophical views

Requirements for articles

Articles should correspond to the thematic profile of the journal, meet international standards of scientific publications and be formalized in accordance with established rules. They should also be a presentation of the results of the original author's scientific research, be inscribed in the context of domestic and foreign research on this topic, reflect the author's ability to freely navigate in the existing bibliographic context on the problems involved and adequately apply the generally accepted methodology of setting and solving scientific problems.

All texts should be written in literary language, edited and conform to the scientific style of speech. Incorrect selection and unreliability of the facts, quotations, statistical and sociological data, names of own, geographical names and other information cited by the authors can cause the rejection of the submitted material (including at the registration stage).

All tables and figures in the article should be numbered, have headings and links in the text. If the data is borrowed from another source, a bibliographic reference should be given to it in the form of a note.

The title of the article, the full names of authors, educational institutions (except the main text language) should be presented in English.

Articles should be accompanied by an annotation and key words in the language of the main text and must be in English. The abstract should be made in the form of a short text that reveals the purpose and objectives of the work, its structure and main findings. The abstract is an independent analytical text and should give an adequate idea of the research conducted without the need to refer to the article. Abstract in English (Abstract) should be written in a competent academic language.

The presence of UDC, BBK

Acceptance of the material for consideration is not a guarantee of its publication. Registered articles are reviewed by the editorial staff and, when formally and in substance, the requirements of the journal are sent to peer review, including through an open discussion using the web resource www.sworld.education

Only previously unpublished materials can be posted in the journal.

Regulations on the ethics of publication of scientific data and its violations

The editors of the journal are aware of the fact that in the academic community there are quite widespread cases of violation of the ethics of the publication of scientific research. As the most notable and egregious, one can single out plagiarism, the posting of previously published materials, the misappropriation of the results of foreign scientific research, and falsification of data. We oppose such practices.

The editors are convinced that violations of copyrights and moral norms are not only ethically unacceptable, but also serve as a barrier to the development of scientific knowledge. Therefore, we believe that the fight against these phenomena should become the goal and the result of joint efforts of our authors, editors, reviewers, readers and the entire academic community. We encourage all stakeholders to cooperate and participate in the exchange of information in order to combat the violation of the ethics of publication of scientific research.

For its part, the editors are ready to make every effort to identify and suppress such unacceptable practices. We promise to take appropriate measures, as well as pay close attention to any information provided to us, which will indicate unethical behavior of one or another author.

Detection of ethical violations entails refusal to publish. If it is revealed that the article contains outright slander, violates the law or copyright rules, the editorial board considers itself obliged to remove it from the web resource and from the citation bases. Such extreme measures can be applied only with maximum openness and publicity.



УДК 3.37.378.016

MODERN APPROACHES TO THE ORGANIZATION OF INDEPENDENT WORK OF STUDENTS OF MEDICAL FACULTIES IN THE STUDY OF THE DISCIPLINE "INFECTIOUS DISEASES"**СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКИХ ФАКУЛЬТЕТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНФЕКЦИОННЫЕ БОЛЕЗНИ»****Davidenko O.M. / Давиденко О.М.***Ph.D., Assoc. / к.мед.н., доц.*

ORCID: 0000-0002-8897-8913

Mironik O.V. / Мироник О.В.*Ph.D., Assoc. / к.мед.н., доц.*

ORCID: 0000-0002-5717-7267

Высшее государственное учебное заведение «Буковинский государственный медицинский университет», Черновцы, Театральная площадь, 2, 58000

Аннотация. В работе представлены современные подходы к организации самостоятельной работы студентов медицинских факультетов при изучении дисциплины «Инфекционные болезни». Рассмотрены методологические основы, формы, виды и этапы организации самостоятельной работы.

Ключевые слова: самостоятельная работа, студенты, инфекционные болезни, профессиональная подготовка.

Вступление. Самостоятельная работа студентов (далее СРС) – это планируемая работа студентов, выполняемая по заданию и при методическом руководстве преподавателя, но без его непосредственного участия. Методологическую основу самостоятельной работы студентов составляет деятельностный подход, который состоит в том, что цели обучения ориентированы на формирование умений решать стандартные и не стандартные клинические задачи, т. е. на реальные ситуации, где студентам надо проявить знание конкретной дисциплины. [Ми в Болгарии]

Процес организации СРС должен быть поэтапный и обоснованный. Для эффективного осуществления этого вида деятельности необходимы готовность профессорско-преподавательского состава, качественная учебно-методическая и соответствующая нормативно-правовая база.

Основной целью самостоятельной работы студентов является улучшение профессиональной подготовки будущего врача, направленное на формирование действенной системы фундаментальных и профессиональных знаний, умений и навыков, которые они могли бы свободно и самостоятельно применять в практической деятельности.

Основная часть. Обязательным условием, обеспечивающим эффективность СРС, является соблюдение последовательности ее организации и проведения. Можно выделить следующие этапы самостоятельной работы студентов медицинских факультетов при изучении дисциплины «Инфекционные болезни».

Первый этап – подготовительный. Он должен включать в себя составление рабочей программы с выделением тем и заданий для СРС; сквозное



планирование СРС на семестр; подготовку учебно-методических материалов; диагностику уровня подготовленности студентов.

Второй этап – организационный. На этом этапе определяются цели индивидуальной и групповой работы студентов; проводятся индивидуально-групповые установочные консультации, во время которых разъясняются формы СРС и ее контроля.

Третий этап – мотивационно-деятельностный. Преподаватель на этом этапе должен обеспечить положительную мотивацию индивидуальной и групповой деятельности.

Четвертый этап – контрольно-оценочный. Он включает индивидуальные и групповые отчеты и их оценку. Результаты могут быть представлены в виде мультимедийной презентации, реферата, доклада, схем, таблиц, устных сообщений.

При изучении инфекционных болезней организация СРС должна представлять единство трех взаимосвязанных форм:

1. Внеаудиторная самостоятельная работа.

2. Аудиторная самостоятельная работа, которая осуществляется под непосредственным руководством преподавателя.

3. Творческая, в том числе научно-исследовательская работа.

Конкретные формы внеаудиторной СРС могут быть в виде:

- подготовка к практическим занятиям;
- реферирование статей, отдельных разделов монографий;
- изучение учебных пособий;
- решение тестовых заданий по отдельным темам курса «Инфекционные болезни»;
- написание тематических докладов, рефератов на проблемные темы;
- выполнение научно-исследовательских заданий с публикацией результатов;
- самостоятельное изучение темы в рамках «круглых столов».

Для проведения занятий необходимо иметь большой банк заданий и задач для самостоятельного решения, причем они должны быть дифференцированы по степени сложности.

Главное в стратегической линии организации самостоятельной работы студентов в ВУЗе заключается не в оптимизации ее отдельных видов, а в создании условий высокой активности, самостоятельности и ответственности студентов в аудитории и вне ее в ходе всех видов учебной деятельности.

В ходе самостоятельной работы студент может:

- освоить теоретический материал по изучаемой дисциплине (отдельные темы, отдельные вопросы тем, отдельные положения и т. д.);
- закрепить знания теоретического материала, используя необходимый инструментарий, практическим путем (решение задач, выполнение контрольных работ, тестов для самопроверки в системе дистанционного обучения MOODL);
- применить полученные знания и практические навыки для анализа



клинической ситуации конкретной нозологической формы и постановки диагноза инфекционного заболевания;

На наш взгляд, для эффективности СРС необходимо выполнить ряд условий:

- Правильное сочетание объемов аудиторной и самостоятельной работы.
- Методически правильная организация работы студента в аудитории и вне ее.
- Обеспечение студента необходимыми методическими материалами с целью превращения самостоятельной работы в процесс аналитический.

Выводы.

Таким образом, для реализации целей профессиональной подготовки студента медицинского факультета при изучении дисциплины «Инфекционные болезни» является необходимостью дать студенту прочные фундаментальные знания, на основе которых он смог бы обучаться самостоятельно в нужном ему направлении.

Литература:

1. Дмитриева Д.Д. Теоретические аспекты формирования индивидуальных траекторий студентов-медиков// Международный журнал экспериментального образования. – 2016.-№5-1. – С. 8-12.

2. Гусейнова З.К., Тауешева З.Б., Мандыбаева М.К. «Особенности инновационных методов обучения у врачей интернов-терапевтов 6 курса специальности «общая медицина»// Международный журнал экспериментального образования. – 2018.-№4. – С. 25-31.

3. Заболотная С.Г. Особенности лингво-профессиональной подготовки студентов медицинского ВУЗа// Международный журнал экспериментального образования. – 2016. - №5-1. – С. 812.

4. Смирнова С.В. Актуальные вопросы адаптации и психологического сопровождения обучения студентов высших медицинских учебных заведений// Научное обозрение. Медицинские науки. – 2016. - №3. – С. 128-133.

5. Сорокман Т.В. Профессиональная самоидентификация студентов-медиков по специальности «Педиатрия»// Современная педагогика. 2016. - №3 [Электронный ресурс]. URL: <http://pedagogika.snauka.ru/2016/03/5245>.

References:

1. Dmitrieva D.D. Teoreticheskie aspekty formirovaniya individualnykh traektoriy studentov-medikov// Mezhdunarodnyy zhurnal eksperimentalnogo obrazovaniya.– 2016.-№5-1. – P. 8-12.

2. Guseynova Z.K., Tauesheva Z.B., Mandyibaeva M.K. «Osobennosti innovatsionnykh metodov obucheniya u vrachey internov-terapevtov 6 kursa spetsialnosti «obschaya meditsina»// Mezhdunarodnyy zhurnal eksperimentalnogo obrazovaniya.– 2018.-№4. – P. 25-31.

3. Zaboltnaya S.G. Osobennosti lingvo-professionalnoy podgotovki studentov meditsinskogo VUZa// Mezhdunarodnyy zhurnal eksperimentalnogo obrazovaniya.– 2016. - №5-1. – P. 812.

4. Smirnova S.V. Aktualnyye voprosy adaptatsii i psihologicheskogo soprovozhdeniya obucheniya studentov vysshih meditsinskih uchebnykh zavedeniy// Nauchnoe obozrenie. Meditsinskie nauki. – 2016. - №3. – P. 128-133.



5. Sorokman T.V. Professionalnaya samoidentifikatsiya studentov-medikov po spetsialnosti «Pediatriya»// Sovremennaya pedagogika. 2016. - №3 [Elektronnyiy resurs]. URL: <http://pedagogika.snauka.ru/2016/03/5245>.

Abstract. The paper presents modern approaches to the organization of independent work of students of medical faculties in studying the discipline "Infectious diseases". The methodological foundations, forms, types and stages of the organization of independent robots are considered.

Key words: independent work, students, infectious diseases, professional training.



УДК 376.091.5:616.89:614.253.4

FEATURES OF THE PERCEPTION OF MEDICAL STUDENTS IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF DISCIPLINE “PSYCHIATRY, NARCOLOGY”**ОСОБЛИВОСТІ СПРИЙНЯТТЯ СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ НА ДИСЦИПЛІНІ “ПСИХІАТРІЯ, НАРКОЛОГІЯ”****Spirina I.D. / Спіріна І.Д.***d.m.s., prof. / д.м.н., проф.*

ORCID: 0000-0003-3505-2874

Shornikov A.V. / Шорніков А.В.*as./ac.*

ORCID: 0000-0001-8196-9128

Hnenna O.M. / Гненна О.М.*as./ac.*

ORCID: 0000-0003-0783-6954

Fawzy Ye.S. / Фаузі Є.С.*c.m.s., as.prof. / к.м.н., доц.*

ORCID: 0000-0001-9973-9638

Shevchenko Y.M. / Шевченко Ю.М.*c.m.s., as. / к.м.н., ас.*

ORCID: 0000-0001-7078-6449

State institution “DNIPROPETROVSK MEDICAL ACADEMY of Ministry of Health of Ukraine”,
Dnipto, Vernadskogo 9, 49044Державний заклад «Дніпропетровська медична академія Міністерство охорони здоров'я
України», м. Дніпро, вул. В. Вернадського 9, 49044

Анотація. У статті проаналізовані типи сприйняття серед 54 студентів IV курсу медичного факультету під час навчання на дисципліні «Психіатрія. Наркологія», серед яких оцінку відмінно отримали 7 студентів (12,96%), оцінку добре утримало 38 студентів (70,37%), задовільно — 9 студентів (16,67%). Встановлено, що серед студентів превалює абстрактний тип сприйняття 75,93% (41 особа), на другому місці знаходиться конкретне сприйняття у 12,96% (7 осіб), емоційний тип сприйняття виявляється у 5,56% (3 особи), абстрактно-емоційне сприйняття - 3,7 % (2 особи), конкретно-абстрактне - 1,86% випадків (1 особа). Серед студентів, які мають оцінку відмінно (n=7) переважає абстрактний тип сприйняття 57,14%, конкретний тип сприйняття у 28,57% студентів, емоційний тип - у 14,29%. Серед студентів, які отримали добре (n=38) теж переважає абстрактний тип сприйняття 86,84% (33 особи), конкретний тип сприйняття виявлений у 5,26% студентів (2 особи), абстрактно-емоційний тип сприйняття також виявлений у 5,26% студентів, емоційний тип - у 2,63%. Серед студентів, які мають задовільно (n=9) переважає абстрактний тип сприйняття 44,44%, конкретний тип сприйняття виявлений у 33,33% студентів, абстрактно-конкретний та емоційний типи сприйняття виявленні у 11,11% студентів.

Ключові слова. Особливості сприйняття, студенти, успішність, психіатрія, наркологія.

Одним із пріоритетних напрямків у сфері охорони здоров'я України є вдосконалення системи вищої медичної освіти, який спрямований на формування та розвиток професійних компетентностей майбутнього лікаря. Якість підготовки майбутніх лікарів залежить не лише від теоретичних знань, а й від особистісних характеристик та уміння застосувати отримані навички в



практичній діяльності [1]. На сьогодні особливу увагу у підготовці лікарів займає питання готовності швидко та безпомилково використовувати набуті знання при невідкладних станах. Подібні ситуації завжди виникають несподівано, що може викликати певні складнощі у молодих лікарів [2]. Саме тому є актуальним дослідження психологічних, характерологічних особливостей студентів-медиків, що забезпечує краще розуміння фізіологічних та психічних процесів майбутніх лікарів. Ці данні створюють підґрунтя для створення і впровадження нових методів навчання, які враховують індивідуальні характеристики психічних процесів сучасного студента та створюють сприятливі умови для пізнавального процесу.

Сприйняття як психічний процес формує базис для реалізації здатності навчатися, аналізувати процеси та явища. У підсумку діагностичного процесу воно прямо чи опосередковано впливає на правильне формування діагнозу. Саме огляд є одним з перших етапів спілкування лікаря та пацієнта, а його якість безумовно впливає на діагностичний процес та комплаєнтність. Оскільки від особливостей сприйняття студентів, залежить цілісність пізнання інформації та формування спостережливості, як якості людини помічати маловідомі, але істотні деталі, то розвиток та вдосконалення сприйняття є важливим педагогічним завданням у формуванні майбутніх лікарів. Звичайно велике значення особливостей сприйняття студентів залежить від їх минулого досвіду, запасу знань, особливостей їх відношення до своєї майбутньої професії, дисципліни, викладача, зацікавленості інформацією, що пропонується, та загальної характеристики особистості.

Всі ці чинники вказують на необхідність підвищення ступеню включеності студента в навчальну діяльність, що підвищує якість сприйняття інформації, активації мислення та засвоєння знань.

Метою роботи були оцінка типу сприйняття у студентів-медиків та вплив його особливостей на успішність.

Основна частина. У дослідженні взяли участь 54 студенти IV курсу медичного факультету, середнім віком 20,5 при 95% ДІ (20,35 20,68), серед них – 34 особи жіночої статі (72,22%) та 15 осіб (27,78%) чоловічої. Оцінювання типу сприйняття здійснювалося за допомогою проективного дослідження (назва методики з посиланням на неї). Стимульний матеріал включав в себе 12 чорно-білих зображень, кожне з яких мало 12 варіантів назв, під кожною картинкою були різні назви. Студент повинен був вибрати для кожного зображення назву, що на його думку найбільш відповідає кожному малюнку. Кожна відповідь записувалась, після чого результати проходили обробку за допомогою матриці, для якої використовувалась наступна схема оцінювання: 1) 1,4,7,10 відповіді характерні для конкретного типу сприйняття (колонка К у матриці); 2) 2,5,8, 11 – для абстрактного типу сприйняття (колонка А у матриці); 3) 3,6,9,12 – для емоційного типу сприйняття (колонка Е у матриці). Студенти відмічали (підкреслювали) на матриці номери вибраних ними назв, якщо цифра повторювалась неодноразово – відповідно стільки ж разів її підкреслювали. Після чого була підрахована кількість цифр у кожній колонці (К, А, Е). Відповідно та колонка, де було найбільше підкреслювань, і відповідала



провідному типу сприйняття студентів [4].

Дослідження проводилося на останньому занятті дисципліни «Психіатрія, наркологія», коли вираховували підсумкову оцінку за національною чотирибальною системою. Оцінку відмінно отримали 7 студентів (12,96%), оцінку добре утримало 38 студентів (70,37%), задовільно — 9 студентів (16,67%).

За результатами досліджень превалювала частота виявлення абстрактного типу сприйняття серед 54 студентів, що пройшли тестування, та склала 75,93% (41 особа), на другому місці за частотою виявлення - конкретне сприйняття у 12,96% (7 осіб), частота виявлення емоційного типу сприйняття відповідала 5,56% (3 особи), абстрактно-емоційне сприйняття було у 3,7 % (2 особи), а конкретно-абстрактне у 1,86% випадків (1 особа).

Серед студентів, які отримали оцінку відмінно ($n=7$) переважав абстрактний тип сприйняття 57,14% (4 особи), конкретний тип сприйняття виявлений у 28,57% студентів (2 особи), емоційний тип - у 14,29% (1 особа). Серед студентів, які отримали добре ($n=38$) теж переважав абстрактний тип сприйняття 86,84% (33 особи), конкретний тип сприйняття виявлений у 5,26% студентів (2 особи), абстрактно-емоційний тип сприйняття також виявлений у 5,26% студентів (2 особи), емоційний тип - у 2,63% (1 особа). Серед студентів, які отримали задовільно ($n=9$) теж переважав абстрактний тип сприйняття 44,44% (4 особи), конкретний тип сприйняття виявлений у 33,33% студентів (3 особи), абстрактно-конкретний та емоційний типи сприйняття виявленні у 11,11% студентів (по 1 особі).

Кореляційний аналіз з використанням коефіцієнтів кореляції Спірмена та Кендала не виявив кореляції між особливостями типу сприйняття та успішністю студентів-медиків з дисципліни «Психіатрія, наркологія».

Результати демонструють, що для студентів IV-го курсу медичного факультету під час навчання на дисципліні «Психіатрія. Наркологія» властивий абстрактний тип сприйняття, для якого характерно відкидання вбік характерних рис явищ/об'єктів, підіймання над відмінностями окремих змістів, що оцінюються ним, та створення «настрою» або такого стану почуття, який охоплює всі окремі різноманітні оцінки та тим самим знімає їх. Абстрактне сприйняття, як і абстрактне мислення впорядковує змісти свідомості, впорядковує свідомі змісти за їхньою цінністю для свого носія. Чим сприйняття більш абстрактне, тим більш загальною і більш об'єктивною стає встановлювана ним цінність. Абстрактне сприйняття не покривається вже одиничним моментом і його почуттєвим забарвленням, а відображає сукупність всіх моментів і їх однаковість. Тобто для студентів характерна вираженою така функція сприйняття як раціоналізація [5].

Конкретне сприйняття або «просте» сприйняття характеризується нероздільним злиттям сприйняття з елементами відчуття. Для студентів характерно сприймати реальну, цілком певну, точну, матеріальну ситуацію, що розглядається у всьому різноманітті властивостей і відносин (на відміну від абстрактного) [5].

Для емоційного сприйняття характерне забарвлення ситуації емоційним,



афективним відчуттям, спираючись на чуттєвий компонент, що призводить до суб'єктивного сприйняття ситуації та явищ у цілому. Такий тип сприйняття за статистичними даними більш характерний для творчої діяльності. Художній образ є обов'язково емоційним та лежить в основі формування емпатії [6].

Висновок. Аналіз особливостей сприйняття студентів IV курсу медичного факультету під час навчання на дисципліні «Психіатрія. Наркологія» продемонстрував відсутність залежності між типом сприйняття та успішністю студентів. Результати демонструють, що у студентів-медиків превалює абстрактний тип сприйняття, на другому місці розповсюдженості знаходиться конкретне сприйняття та мало виражений емоційний тип сприйняття. Данні результати свідчать про високий рівень здатності сприйняття до раціоналізації та аперцепції. Таким чином сприйняття студентів-медиків залежить від минулого досвіду, запасу знань, особливостей їх відношення до своєї майбутньої професії, дисципліни та загальної характеристики особистості. Враховуючи все вище наведене, можемо зробити висновок, що різноманітні активні методи навчання, де студент буде спроможний застосувати свої вже набуті навички та вміння будуть мати гарний педагогічний результат. Дуже важливо розробляти та впроваджувати нові методи навчання (клінічні рольові ігри, метод кейсів, навчальні відеофільми, тренінги, майстер-класи), які відповідають анатомо-фізіологічним та психологічним особливостям сучасних студентів[7,8]. Це дозволяє створювати умови для формування навичок використовувати набуті теоретичні знання у нестандартних ситуаціях і ситуаціях, що постійно зазнають змін.

Літератури:

- 1) Жданова Д. Р. Психофизиологические закономерности восприятия информации / Д. Р. Жданова, А. А. Рубизова. // Bulletin of Medical Internet Conferences. – 2018. – Т.8, №3. – С. 96–97.
- 2) Ніколаєва А.О., Федоров В.О., Кривошапка О.В., Сухонос Р.В. Симуляційні засоби в підготовці студента медика: труднощі та переваги. Симуляційне навчання в системі підготовки медичних кадрів: матеріали І навч.)метод. конф., присвяченої 212-й річниці від дня заснування ХНМУ (Харків, 30 лист. 2016 р.) / кол. авт. – Харків : ХНМУ, 2016. – С.111-113.
- 3) Максименко С. Д. Общая психология Учебное пособие. / С. Д. Максименко. – М.: «Рефл-бук», К.: «Вакер» - 2001. – С. 208.
- 4) Гамезо М.В., Домашенко И.А. Атлас по психологии: Информ.-метод, пособие курсу «Психология человека». - М.: Педагогическое общество России, 2004. - 276 с.
- 5) Семуелс А. Словарь аналитической психологии к. юнга / А. Семуелс, Б. Шортер, Ф. Плот. — СПб. : Азбука, 2009. — 288 р.
- 6) Матюх Т. М. Емпатійні витоки створення та сприйняття художнього образу / Т. М. Матюх // Гуманітарний часопис. - 2015. - № 1. - С. 74-80.
- 7) Спіріна І.Д. Оптимізація процесу викладання дисципліни “Психіатрія. Наркологія” в сучасних умовах / І.Д.Спіріна, С.В. Рокутов, Є.С. Феденко, А.В. Шорніков, Р.М. Тимофєєв. // Медична освіта. – 2018. - №4. – С.178-181.



<https://doi.org/10.11603/me.2414-5998.2018.4.9008>

8) Лопіна Н. А. Роль візуалізації за допомогою інтерактивних флеш-карток у вивченні дисципліни «внутрішня медицина» // Актуальні питання вищої медичної освіти в Україні (з дистанційним під'єднанням ВМ(Ф)НЗ України за допомогою відеоконференц-зв'язку) : матеріали XV Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (Тернопіль, 17–18 трав. 2018 р.) / Тернопільський державний медичний університет імені І. Я. Горбачевського. – Тернопіль : ТДМУ, 2018. – С. 187–188.

References:

- 1) Zhdanova D. R., Rubizova A. A. (2018). Psihofiziologicheskie zakonomernosti vospriyatiya informacii [Psychophysiological patterns of perception of information] in Bulletin of Medical Internet Conferences [Bulletin of Medical Internet Conferences], vol.8, №3, pp. 96-97.
- 2) Nikolaeva A. O., Fedorov V. O., Krivoshapka O. V., Sukhonosov R. V., (2016). Symuliatyini zasoby v pidhotovtsi studenta medyka: trudnoshchi ta perevahy [Simulations in the preparation of a student physician: difficulties and benefits] in Symuliatyine navchannia v systemi pidhotovky medychnykh kadrov: materialy L navch.) metod. konf., prysviachenoї 212-y richnytsi vid dnia zasnuvannia KhNMU [Simulation training in the system of training medical personnel: materials L educational.) Method. conference dedicated to the 212th anniversary of the foundation of the KhNMU], pp.111-113.
- 3) Maksimenko S. D., (2001). Obshchaya psikhologiya [General psychology] in "Refl-bek", Moscow, 208p.
- 4) Gamezo M. V., Domashenko I. A., (2004). Atlas po psikhologii [Psychology Atlas] in Pedagogical Society of Russia, Moscow, 276p.
- 5) Semuels A., Shorter B., Plot F., (2009). Slovar analiticheskoy psikhologii K. Yunga [Dictionary of Analytical Psychology of K. Jung] in Azbuka [ABC], St. Petersburg, 288p.
- 6) Matyuk T. M., (2015). Empatiini vytyky stvorennia ta spryiniattia khudozhnogo obrazu [Empathic origins of creation and perception of artistic image] in Humanitarnyi chasopys [Humanitarian journal], №1, pp.74-80.
- 7) Spirina I. D., Rukutov S. V., Fedenko Ye. S., Shornikov A. V., Timofe R. M., (2018). Optyimizatsiia protsesu vykladannia dystsypliny "Psykhiiatriia. Narkolohiia" v suchasnykh umovakh [Optimization of the teaching process of the discipline "Psychiatry. Narcology "in modern conditions] in Medychna osvita [Medical education], №4, pp.178-181.
<https://doi.org/10.11603/me.2414-5998.2018.4.9008>
- 8) Lopina N. A., (2018) Rol vizualizatsii za dopomohoiu interaktyvnykh flesh-kartok u vyvchenni dystsypliny «vnutrishnia medytsyna» [The role of visualization with the help of interactive flash cards in the study of discipline "internal medicine"] in Aktualni pytannia vyshchoi medychnoi osvity v Ukraini (z dystantsiinym pidiednanniam VM(F)NZ Ukrainy za dopomohoiu videokonferents-zviazku) : materialy XV Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii z mizhnarodnoiu uchastiu [Actual questions of higher medical education in Ukraine (with remote connection of VM (F) NZ of Ukraine with the help of videoconferencing): materials of XV All-Ukrainian scientific-practical conference with international participation], pp. 187–188.

Abstract. The purpose of this article is to define the type of perception of medical students and the impact of its features on their success. The article analyzes the types of perception among 54 students of the IV course of the medical faculty during the study on the discipline "Psychiatry, narcology ", of which 7 students (12.96%) scored excellent, 38 students (70.37%), 38 students (16.67%) were satisfied. It has been established that 75.93% (41 persons) abstract perception is prevalent among students, in the second place there is a specific perception in 12.96% (7 persons), the emotional type of perception is found in 5.56% (3 persons), abstract- emotional perception - 3.7% (2 persons), concrete-abstract - 1.86% of cases (1 person). Among students who have



excellent grades ($n = 7$) the predominant abstract type of perception is 57.14%, a specific type of perception is in 28.57% of students, and the emotional type is 14.29%. Among the students who got well ($n = 38$), the abstract type of perception is dominated by 86.84% (33 people), a specific type of perception was found in 5.26% of students (2 persons), the abstract-emotional type of perception was also found at 5, 26% of students, emotional type - 2.63%. Among students who have satisfactorily ($n = 9$) an abstract type of perception 44.44%, a specific type of perception was found in 33.33% of students, abstract-specific and emotional perceptions were detected in 11.11% of students.

Conclusion. Analysis of peculiarities of perception of students of IV course of medical faculty during studying on discipline "Psychiatry. Narcology" has shown a lack of dependence between the type of perception and the success of students. The results show that the medical student prevails in the abstract type of perception, indicating a high level of perception ability to rationalize and apperception.

Keywords. Features of perception, students, progress, psychiatry, narcology.



УДК 378.126:371.134: 63

STUDYING THE MOTIVATION COMPONENT OF THE PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL COMPETENCE OF THE FUTURE TEACHERS OF THE HIGHER EDUCATION**ДОСЛІДЖЕННЯ МОТИВАЦІЙНОГО КОМПОНЕНТУ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ****Teslyuk V.M./ Теслюк В.М.***s.psihol.s., as.prof. / к. психол.н.*

ORCID: 0000-0003-1112-428x

SPIN: 6504-4894

Kurinna A.O./Курінна А.О.*magistr /магістр*

National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine,

Kyiv, Heroes of Defense 15, 03041

Національний університет біоресурсів і природокористування України

Київ, Героїв Оборони 15, 03041

Анотація. У статті професійно-педагогічну компетентність майбутніх викладачів закладу вищої освіти визначено як інтегративну характеристику, зумовлену сукупністю знань, умінь, навичок, особистісних якостей, що забезпечує здатність педагога виконувати професійно-педагогічні функції, регламентовані освітнім стандартом та освітніми нормативними документами. У структурі професійно-педагогічної компетентності майбутнього викладача ЗВО виділено чотири компоненти: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний та особистісний. Досліджено мотиваційний компонент професійно-педагогічної компетентності майбутніх викладачів ЗВО. Серед причин, які унеможливають викладацьку діяльність, більшість респондентів вказали на небажання викладати, оскільки вони орієнтовані на роботу в інших сферах діяльності.

Ключові слова: професійно-педагогічна компетентність, майбутній викладач закладу вищої освіти, структурні компоненти професійно-педагогічної компетентності, мотиваційний компонент.

Вступ. Вхідження України до європейського освітнього простору зумовлюють зміни процесу підготовки майбутніх фахівців у закладах вищої освіти, орієнтують на досягнення європейських та світових освітніх стандартів. Ці зміни, в першу чергу, стосуються процесу підготовки майбутніх викладачів закладу вищої освіти, так як саме вони будуть готувати в найближчому майбутньому фахівців для різних сфер діяльності згідно запитів роботодавців. Тому актуальним є проблема дослідження професійно-педагогічної компетентності майбутніх викладачів ЗВО.

Структуру професійної компетентності викладача досліджували М. С. Головань, О. І. Гура, С. О. Демченко, Т. Д. Федірчик та ін. У працях С. С. Вітвицької, Л. В. Лебедик, М. В. Супрун увагу зосереджено на професійно-педагогічній підготовці фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня «Магістр». Проблеми формування професійно-педагогічної компетентності студентів магістратури непедагогічного профілю висвітлено у дослідженнях Н. Г. Батечко, В. М. Кравченко, Н. І. Мачинської та ін.

Основний текст. У ході нашого теоретичного дослідження на основі аналізу науково-педагогічної літератури ми встановили, що професійно-



педагогічна компетентність майбутніх викладачів закладу вищої освіти – це інтегративна характеристика, зумовлена сукупністю знань, умінь, навичок, особистісних якостей, що забезпечує здатність педагога виконувати професійно-педагогічні функції, регламентовані освітнім стандартом та освітніми нормативними документами [1; 2; 3].

Аналіз поглядів науковців щодо структури професійно-педагогічної компетентності, показав, що компоненти структури, визначені різними авторами, не суперечать один одному, а навпаки, уточнюють, деталізують структуру професійної компетентності викладача. Більшість вчених вважають, що особливе місце в структурі професійно-педагогічної компетентності належить мотиваційному компоненту, так як мотив є рушійною силою, яка спрямовує особистість на діяльність [1; 2; 3].

Усі пропоновані дослідниками структури професійно-педагогічної компетентності містять когнітивний компонент – наявність у педагога сукупності фахових, психолого-педагогічних і методичних знань. Також переважна більшість науковців у структурі професійно-педагогічної компетентності викладача виділяють процесуальний (операційно-технологічний, діяльнісний) компонент, що передбачає наявність певних умінь і навичок [3; 6].

Досліджуючи структуру професійно-педагогічної компетентності науковці також виокремлюють особистісний компонент. На їх переконання цей компонент має включати такі складові: індивідуально-психологічну складову – якості педагога, що характеризують стиль поведінки, діяльності та якості інтелекту, креативності педагога; аутопсихологічну – передбачає усвідомлення власних психологічних і поведінкових особливостей, прогнозування шляхів свого особистісного розвитку [1; 2; 3; 6].

Тому, враховуючи аналіз наукових досліджень, у структурі професійно-педагогічної компетентності майбутнього викладача ЗВО можна виділити чотири компоненти, необхідні для його ефективної викладацької роботи: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний та особистісний [1; 2; 3; 5].

На першому етапі нашого експерименту ми зупинилися на дослідженні мотиваційного компоненту професійно-педагогічної компетентності майбутнього викладача ЗВО. В експериментальній роботі прийняли участь студенти магістратури спеціальності «Освітні, педагогічні науки (Педагогіка вищої школи)» (28 осіб) та бакалаврату спеціальності «Професійна освіта (Технологія виробництва і переробки продуктів сільського господарства)» (39 осіб) Національного університету біоресурсів і природокористування України. У ході дослідження скористалися методом анкетування. На початку якого було з'ясовано, хто зі студентів взагалі не планує займатися викладацькою діяльністю. Респондентам, які дали негативні відповіді було запропоновано вказати на причини, які унеможливають їхню педагогічну діяльність.

На питання «Чи плануєте Ви займатися викладацькою діяльністю?» відповіли позитивно 52 % респондентів. Відповіді респондентів, які не планують займатися викладацькою діяльністю щодо причин, які унеможливають педагогічний напрям роботи представлено у таблиці 1.



Аналіз причин, зазначених студентами магістратури, вказує, що основними причинами, які унеможливають педагогічну діяльність респондентів є наступні: небажання викладати (оскільки більшість студентів магістратури орієнтовані на роботу в інших сферах діяльності); хвилювання під час публічних виступів; низька заробітна плата.

Висновки. Таким чином, у структурі професійно-педагогічної компетентності майбутнього викладача ЗВО варто виділяти чотири компоненти: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний та особистісний. Дослідження мотиваційного компоненту професійно-педагогічної компетентності майбутніх викладачів ЗВО показало, що основною причиною, що унеможливорює викладацьку діяльність є небажання викладати, оскільки студенти орієнтовані на роботу в інших сферах діяльності.

Таблиця 1.

Причини, що унеможливають викладацьку діяльність

Причини	Кількість респондентів у %
1. Не достатньо володію знаннями, вміннями і навичками з фаху	42
2. Не володію методикою викладання дисципліни у вищій школі	34
3. Маю не достатній рівень знань, умінь, навичок із педагогіки та психології вищої школи	56
4. Мені характерний страх виступу перед великою аудиторією слухачів	86
5. Не володію вміннями попередження конфліктів у групі	57
6. Я не впевнений, що зможу попереджати можливі конфліктні ситуації на рівні «викладач-студент», «викладач-викладач»	54
7. Я не хочу бути викладачем	98
8. Низька заробітна плата	74
9. Професія непрестижна	57
10. Власний варіант	4

Література:

1. Бурмакіна Н. С. Компоненти професійно-педагогічної компетентності викладача вищого навчального закладу. *Молодь і ринок*: щомісячний науково-педагогічний журнал. № 6 (137). 2016. С. 107 – 111.

2. Теслюк В.М. Індивідуальний стиль педагогічного спілкування викладача: теоретико-методичний аспект: [монографія] / В. М. Теслюк. – К. : Видавництво Ліра-К, 2015. – 250 с.

3. Теслюк В.М. Основи педагогічної майстерності викладача вищої школи: підручник / В.М. Теслюк. – К. : Видавництво Ліра-К, 2015. – 340 с.

4. Теслюк В.М. Психологічні засади формування індивідуальних стилів професійно-педагогічного спілкування у майбутніх викладачів вищого аграрного навчального закладу // Теоретичні питання культури, освіти та виховання : Збірник наукових праць. Випуск 31. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2006.



– С. 202-205.

5. Теслюк В.М. Структурні компоненти індивідуального стилю професійно-педагогічного спілкування / В.М. Теслюк // Науковий вісник Національного аграрного університету. – К., 2005. – Вип.88. – С.245-255.

6. Теслюк В.М. Технології соціально-педагогічної діяльності : термінологічний словник-довідник / В.М. Теслюк. – К. : НАКККиМ, 2011. – 145с.

References:

1. Burmakina N. S. Komponenty profesiino-pedahohichnoi kompetentnosti vykladacha vyshchoho navchalnoho zakladu. Molod i rynek: shchomisiachnyi naukovy-pedahohichnyi zhurnal. № 6 (137). 2016. S. 107 – 111.

2. Tesliuk V.M. Indyvidualnyi styl pedahohichnoho spilkuвання vykladacha: teoretyko-metodychnyi aspekt: [monohrafiia] / V. M. Tesliuk. – K. : Vydavnytstvo Lira-K, 2015. – 250 s.

3. Tesliuk V.M. Osnovy pedahohichnoi maisternosti vykladacha vyshchoi shkoly: pidruchnyk / V.M. Tesliuk. – K. : Vydavnytstvo Lira-K, 2015. – 340 s.

4. Tesliuk V.M. Psykholohichni zasady formuvannya indyvidualnykh styliv profesiino-pedahohichnoho spilkuвання u maibutnikh vykladachiv vyshchoho ahrarnoho navchalnoho zakladu // Teoretychni pytannia kultury, osvity ta vykhovannya : Zbirnyk naukovykh prats. Vypusk 31. – K. : Vyd. tsentr KNLU, 2006. – S. 202-205.

5. Tesliuk V.M. Strukturni komponenty indyvidualnoho styliu profesiino-pedahohichnoho spilkuвання / V.M. Tesliuk // Naukovyi visnyk Natsionalnoho ahrarnoho universytetu. – K., 2005. – Vyp.88. – S.245-255.

6. Tesliuk V.M. Tekhnolohii sotsialno-pedahohichnoi diialnosti : terminolohichni slovnyk-dovidnyk / V.M. Tesliuk. – K. : NAKKKiM, 2011. – 145s.

Abstract. *The professional and pedagogical competence of future teachers of the institution of higher education is defined as an integrative characteristic due to a combination of knowledge, skills, abilities and personal qualities that provides the teacher with the ability to perform vocational and pedagogical functions regulated by educational standards and educational normative documents. In the structure of vocational and pedagogical competence of the future teacher of ZVO four components are distinguished: motivational, cognitive, activity and personal. The motivational component of the professional and pedagogical competence of the future teachers of the high school is investigated. Among the reasons that make teaching impossible, most respondents pointed to reluctance to teach, as they are focused on work in other areas of activity.*

Key words: *vocational and pedagogical competence, future teacher of higher education institution, structural components of vocational and pedagogical competence, motivational component.*

Стаття відправлена: 13.03.2019 р.

© Теслюк В.М., Курінна А.О.



УДК 378.4

ORIGINS OF FORMING THE SYSTEM OF PROFESSIONAL PREPARATION OF INTERNATIONAL RELATIONS STUDENTS IN UKRAINE

ВИТОКИ ФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ-МІЖНАРОДНИКІВ В УКРАЇНІ

Klepar M. V. / Клепар М. В.

с.р.с., prof. / к. п.н., доц.

ORCID: [org/0000-0001-7715-7928](http://orcid.org/0000-0001-7715-7928)

Vasyl Stefanyk Precarpathian National University,

Ivano-Frankivsk, Shevchenko, 57, 76018

Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника,

вул. Шевченка, 57, 76018

Анотація. Стаття присвячена вивченню досвіду діяльності Київського національного університету ім. Т. Г. Шевченка з підготовки дипломатичних кадрів. Висвітлено діяльність кафедри міжнародних відносин та зовнішньої політики, заснованої в жовтні 1944 року. Простежено її еволюцію. Головною передумовою створення кафедри, яка водночас стала основою новоутвореного факультету міжнародних відносин в Київському державному університеті ім. Т.Г. Шевченка, був вихід Української РСР на світову арену як повноправний суб'єкт міжнародних відносин наприкінці Другої світової війни. Із створенням у 1990 р. на базі факультету Інституту міжнародних відносин кафедра як його структурний підрозділ відіграє роль випускаючої на відділенні «міжнародні відносини».

Ключові слова: зовнішня політика, дипломатія, Київський національний університет ім. Т. Г. Шевченка, факультет міжнародних відносин, Інститут міжнародних відносин.

Вступ.

Сьогодні перед Україною стоять важливі завдання: підготовка дипломатичних працівників – кадрів для дипломатичних, консульських, зовнішньоекономічних, інших представництв України за кордоном, а також працівників для роботи в міжнародних організаціях та в державних органах, що займаються питаннями зовнішніх зносин тощо. Такі функції успішно виконує Дипломатична академія України при МЗС України, створена 1995 р. Велику роль у цьому процесі відіграв Київський національний університет імені Т. Г. Шевченка (КНУ), сьогодні успішно працює Інститут міжнародних відносин КНУ імені Т. Г. Шевченка, є відповідні філіали в університетах Львова, Одеси, Харкова. Вивчення цього досвіду уможливить творчо використати ефективний досвід підготовки дипломатичних кадрів КНУ імені Т. Г. Шевченка за умов сьогодення.

Основний текст.

Формування системи підготовки дипломатичних кадрів в Україні відбувалося за складних етапів історичного розвитку. Перший найтриваліший, майже півстолітній, період формування системи вищої освіти професійної підготовки фахівців у галузі міжнародних відносин був представлений єдиним та найвідомішим освітнім закладом України – Київським національним університетом імені Тараса Шевченка (за досліджуваного періоду назва вишу багаторазово змінювалася, тому в дослідженні вживаємо три основні



номінування: «Київський державний університет Т. Г. Шевченка (КДУ ім. Т. Г. Шевченка) щодо 1939 – 1994 рр.; «Киевский университет імені Тараса Шевченка» (КУ ім. Т. Шевченка) щодо 1994 – 1999 рр.; «Київський національний університет імені Тараса Шевченка (КНУ ім. Т. Шевченка). Цей перший період охоплює 1944 – 1992 рр. та поділяється на окремі етапи, які визначаємо на основі аналізу численних реорганізацій профільного навчального підрозділу, що забезпечував відповідний освітній процес.

Після вигнання нацистів із території України за наказом наркому освіти Д. Мануїльського від 18 жовтня 1944 р. у Київському державному університеті імені Т. Г. Шевченка відкрили факультет міжнародних відносин. Його мета полягала у здійсненні «практичної підготовки» працівників для Народного комісаріату закордонних справ УРСР, який щойно створили згідно з ухваленим Верховною Радою СРСР від 1 лютого 1944 р. Законом «Про надання союзним республікам повноважень у галузі зовнішніх відносин та про перетворення у зв'язку з цим Народного Комісаріату закордонних справ із загальносоюзного в союзно-республіканський Народний Комісаріат». Виникнення цього міністерства науковці пов'язують із намаганням Й. Сталіна підвищити авторитет і впливи Радянського Союзу на міжнародній арені за повоєнного періоду [1]. Отож і створення цього факультету зумовлювалося не піклуванням про українську національну освіту, а кон'юнктурними міркуваннями московського керівництва. Водночас цю подію можна вважати символічним початком формування системи підготовки майбутніх фахівців-міжнародників у ЗВО України.

На 1944 – 1953 рр., коли факультет міжнародних відносин КДУ ім. Т. Г. Шевченка очолював професор І. Василенко, припадає перший етап його становлення, який відзначається внутрішнім структуруванням і організацією освітньо-виховного процесу. Слід визнати, що головним зразком для цього слугував Московський державний інститут міжнародного відносин, який створили за наказом Ради Народних Комісарів СРСР від 14 жовтня 1944 р. (тобто на чотири дні раніше, ніж факультет у Київському університеті). Він мав три факультети – історико-міжнародний, міжнародно-правовий і міжнародно-економічний, а також факультативи журналістів і перекладачів-синхроністів. На навчання до нього приймали передусім фронтовиків, зокрема у першому наборі було 5 героїв Радянського Союзу, а з 1946 р. сюди стали направляти на навчання іноземних громадян. У 1950-х р. розвиток московського вишу супроводжувався постійними реорганізаціями і реформуваннями, а напрацьовані його науково-педагогічними працівниками спільно з АПН СРСР навчально-методичні матеріали «спускалися» профільним навчальним закладам інших союзних республік [8, с. 4-96; 9].

Однак попри диктат союзних управлінських і освітньо-педагогічних структур, які нав'язували апробовані в РРФСР організаційно-дидактичні принципи і моделі, факультет міжнародних відносин Київського університету розвивався на основі власного кадрового потенціалу та орієнтувався на потреби Міністерства закордонних справ УРСР, яке в кадровому сенсі значною мірою формувалося за рахунок його випускників.



Основним структурним підрозділом цієї діяльності стала створена згідно зі згадуваним наркомівським наказом від 18 жовтня 1944 року кафедра історії міжнародних відносин, першими завідувачами якої були директор Інституту історії України АН України О. Касименко (1944 – 1952) та В. Жебокрицький (1952 – 1956), знаний балканознавець. З 1948 р. підготовка студентів здійснювалася за двома основними спеціальностями: «Історик – міжнародник» і «Юрист – міжнародник», а з 1953 р. ще й за додатковою спеціальністю – «Референт – перекладач» [3, с. 10; 7].

Наступний, другий етап діяльності в цьому напрямі в КДУ ім. Т. Г. Шевченка пов'язуємо з безпідставним закриттям у 1955 р. факультету міжнародних відносин та переводом студентів-міжнародників на історико-філософський факультет, який 1966 р. реорганізували в історичний [7]. Провідну роль у їхній підготовці продовжувала відігравати кафедра історії міжнародних відносин, яку в руслі загальносоюзної уніфікації освітнього процесу у вищій школі перейменували спершу на «кафедру новітньої історії та міжнародних відносин», а в 1961 р. – на «кафедру історії міжнародних відносин та зовнішньої політики СРСР». Керівництво нею у цей час і за наступних років здійснювали знані вчені-міжнародники і дипломати В. Тарасенко (1956 – 1961), який до цього працював у радянському посольстві у США, П. Удовиченко (1961 – 1969), академік АПН СРСР, Надзвичайний та Повноважний Посол, Міністр освіти УРСР у 1967 – 1971 рр., Г. Цветков (1969 – 1989), член Виконавчого комітету ЮНЕСКО від України, М. Білоусов (1989 – 1992), радник-посланник Посольства України у Великій Британії [6].

Підготовка студентів зі спеціальності міжнародні відносини була перенесена на юридично-економічний факультет, де 1962 р. відкрили спеціальність «Міжнародне право» і створили відділення міжнародного права. Забезпечувати навчальний процес на ньому була покликана відновлена 1953 р. кафедра державного і міжнародного права (створена 1842 р. ця найстаріша кафедра університету заклала підвалини відомої у світі київської школи міжнародного права). Згодом її перейменували на «кафедру державного права та іноземного законодавства», потім – на «кафедру міжнародного права». За радянської доби кафедру очолювали знані правознавці-міжнародники і дипломати П. Індиченко (1953 – 1958), М. Коростаренко (1958 – 1963), І. Лукашук (1963 – 1982), тривалий час був членом Комісії міжнародного права ООН та Постійної палати Міжнародного третейського суду; В. Буткевич (1982 – 1992), президент Радянської асоціації міжнародного права [2; 6]. Початок третього етапу розвитку досліджуваного процесу пов'язуємо з «відновленням» у 1971 р. (фактично створенням нового) факультету міжнародних відносин та міжнародного права в Київському університеті. До нього перевели студентів з історичного і юридичного факультетів, які спеціалізувалися, відповідно, з історії міжнародних відносин та з міжнародного права. Його деканами були знані вчені-міжнародники і працівники дипломатичних відомств: член-кореспондент АН УРСР А. Чухно (1972 – 1973), Г. Цветков (1973 – 1979, 1980 – 1984), О. Єременко (1976 – 1977), К. Забігайло (1972, 1979 – 1980), В. Буткевич (1984 – 1988), А. Філіпенко (1988 – 1990) [7]. 1972 р. на факультеті відкрили



спеціальність «Міжнародні економічні відносини» (до цього викладалася факультативно). Викладання фахових загальноекономічних дисциплін на ньому спочатку забезпечували викладачі економічного факультету, доки 1973 р. запрацювала спеціалізована кафедра міжнародних економічних відносин, яку очолювали В. Будкін, потім А. Філіпенко [7]. У 1988 р. вона ініціювала створення школи міжнародного бізнесу «БІЗНЕКС», згодом постала її філія в Ялті [3, с. 19-20].

У 1975 р. на базі факультету створили заочне відділення підвищення кваліфікації лекторів-міжнародників із дворічним терміном навчання для осіб, що займалися викладацькою, лекційно-пропагандистською і науково-дослідницькою роботою. Таким чином, в Україні фактично започаткували заочну форму підготовки фахівців-міжнародників, що створювало підґрунтя для їхньої безперервної професійної освіти. За різними формами навчання відділення закінчило близько 5 тис. осіб [3, с. 21].

Четвертий, останній за радянського періоду етап формування системи професійної підготовки кадрів міжнародників в Україні став «перехідним» до її розвитку за сучасної доби. Він розпочався реорганізацією 4 травня 1988 року факультету міжнародних відносин та міжнародного права в Інститут міжнародних відносин і міжнародного права, який у грудні 1990 р. перейменували в Український інститут міжнародних відносин. Упродовж 1944 – 1990 рр. у КДУ ім. Т. Г. Шевченка було підготовлено близько 3,5 тис. фахівців-міжнародників, значну частину яких становили іноземці [3, с. 21-22; 4; 5]. Варто визнати, що існування цього єдиного осередку їхньої професійної підготовки зумовлювалося об'єктивними потребами «ринку праці», адже дипломатичний корпус України за того часу залишався доволі малочисельним і саме випускники університету становили його основу. Вони заклали підґрунтя формування українських науково-педагогічної і наукової шкіл у галузях міжнародних відносин і міжнародного права.

Важливим складником радянського періоду формування системи професійної підготовки фахівців-міжнародників у КДУ ім. Т. Г. Шевченка стала освітня підготовка іноземних громадян. З цією метою в жовтні 1960 р. у ньому відкрили перший в УРСР підготовчий факультет для іноземних громадян, який розмістили у новому приміщенні з оснащеними за сучасними технологіями лінгафонними кабінетами, аудиторіями, «класами контролюючих машин», лабораторією, бібліотекою, укомплектованою спеціальною навчальною літературою. Його першим деканом став Г. Цветков, а відтак очолювали М. Дученко, Ю. Петренко, В. Коцюба, Я. Серищев та ін. Після численних реорганізацій на факультеті функціонувало п'ять кафедр: три мовні та природничих дисциплін і гуманітарних дисциплін. За час існування факультету, який увійшов до складу Українського інституту міжнародних відносин, у ньому пройшли підготовку близько 15 тис. студентів із понад ста країн світу. Їхній освітній процес забезпечували 115 викладачів і сім перекладачів [3, с. 15-18].

Висновки.

Отже, майже півстолітній досвід (1944 – 1991) діяльності КДУ ім. Т. Г.



Шевченка з підготовки майбутніх фахівців у галузі міжнародних відносин став основою для подальшого розвитку цього закладу вищої освіти, коли у 1992 – 1998/1999 рр. діяльність у цьому напрямі розгорнули вже близько десяти державних і приватних вишів, а в 1999 – 2017 рр. їхня чисельність зросла до 45-50.

Література:

1. Гайдуков Л. Ф. Народний комісаріат закордонних справ УРСР: утворення та розгортання діяльності (1944-1945 рр.) // Вісник Київського університету ім. Т. Шевченка. – К., 1997. – Вип. 6. – С. 53-57.
2. Задорожній О., Грінченко О. 170 років кафедрі міжнародного права Інституту міжнародних відносин Київського національного університету імена Тараса Шевченка // Міжнародне право. – 2012. – № 2. – С. 260-265.
3. Інститут міжнародних відносин / авт. кол.: Л. В. Губерський (керівник), С. І. Баранов, С. Я. Боринець та ін. – К. : ООО «Баланс Клуб», 2006. – 400 с.
4. Інститут міжнародних відносин Київського національного університету імені Т. Шевченка. URL: http://www.iir.edu.ua/education/international_school/
5. Історія – Інститут міжнародних відносин. URL: www.iir.edu.ua/institute/history.
6. Кафедра міжнародних відносин та зовнішньої політики. Історія кафедри. URL: www.iir.edu.ua/education/international_relations/mvzp/
7. Система підготовки кадрів для дипломатичної служби України. URL: kimo.univ.kiev.ua/DKS/83.htm
8. Торкунов А. В. МГИМО-Университет. Традиции и современность. 1944-2014. – М. : Аспект Пресс, 2014. – 520 с.
9. Шинкаренко Т. І. Московський державний інститут міжнародних відносин. Українська дипломатична енциклопедія: У 2-х т. – К. : Знання України, 2004. – Т.2. – 812 с.

References:

1. Haidukov L. F. (1997). Narodnyi komisariat zakordonnykh sprav URSR: utvorennia ta rozghortannia diialnosti (1944-1945 rr.) [People's Commissariat of Foreign Affairs of the UkrSSR: formation and deployment of activities (1944-1945)] in *Visnyk Kyivskoho universytetu im. T. Shevchenka* [Bulletin of the T. Shevchenko Kiev University]. Kyiv, issue 6, pp. 53-57.
2. Zadorozhnyi O., Hrinenko O. (2012). 170 rokiv kafedri mizhnarodnoho prava Instytutu mizhnarodnykh vidnosyn Kyivskoho natsionalnoho universytetu imena Tarasa Shevchenka [170 years of the Department of International Law of the Institute of International Relations of the Taras Shevchenko Kyiv National University] in *Mizhnarodne pravo* [International Law], issue 2, pp. 260-265.
3. Instytut mizhnarodnykh vidnosyn (2006). [Institute of International Relations]. Kyiv : ООО «Balans Klub», p. 400.
4. Instytut mizhnarodnykh vidnosyn Kyivskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka [Institute of International Relations of Kyiv National Taras Shevchenko University]. URL: http://www.iir.edu.ua/education/international_school/
5. Istoriia – Instytut mizhnarodnykh vidnosyn [History - Institute of International Relations]. URL: www.iir.edu.ua/institute/history.
6. Kafedra mizhnarodnykh vidnosyn ta zovnishnoi polityky. Istoriia kafedry [Department of International Relations and Foreign Policy. History of the department]. URL:



www.iir.edu.ua/education/international_relations/mvzp/

7. Systema pidhotovky kadriv dlia dyplomatychnoi sluzhby Ukrainy [System of training of personnel for the diplomatic service of Ukraine]. URL: kimo.univ.kiev.ua/DKS/83.htm

8. Torkunov A. V. (2014). MHYMO-Unyversytet. Tradytsyy y sovremennost.1944-2014 [MGIMO-University. Traditions and the present. 1944-2014]. Moskva : Aspekt Press, p. 520.

9. Shynkarenko T. I. (2004). Moskovskyi derzhavnyi instytut mizhnarodnykh vidnosyn. Ukrainska dyplomatychna entsyklopediia [Moscow State Institute of International Relations. Ukrainian Diplomatic Encyclopedia]. Kyiv : Znannia Ukrainy, issue 2, p. 812.

The article is devoted to the study of the experience of the Taras Shevchenko National University of Kiev on the preparation of diplomatic staff. International Relations and Foreign Policy Chair was founded in October 1944 as International Relations History Department. It served as a basis for International Relations Faculty which was founded in Kyiv Taras Shevchenko State University in 1944. The main prerequisite for the Chair establishment became the entrance at the end of the World War II of the Ukrainian SSR on the world stage as a full-pledged subject of international relations. In March 4, 1944 the People's Commissariat of Foreign Affairs of the Ukrainian SSR was established and thus, the Republic faced the task to train diplomatic staff for implementing foreign policy activity of the Ukrainian SSR. International Relations Faculty was closed in 1955. In 1961-1992 the Chair was named as International Relations History and USSR Foreign Policy Chair. After renovation in 1971 of the International Relations and International Law Faculty in the structure of the Kyiv University the Chair was one of its leading structures. Since 1994 the Chair has the current name - International Relations and Foreign Policy Chair.

Keywords: foreign policy, diplomacy, Taras Shevchenko National University of Kiev, International Relations Faculty, Institute of International Relations.

Стаття надіслана: 15.03.2019

© Клепар М. В.



УДК 342

**EUROPEAN VECTOR OF DIPLOMATIC STAFF TRAINING IN THE
VISEGRAG GROUP STATES (EARLY 90TH OF THE 20TH CENTURY)****ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ВЕКТОР ПІДГОТОВКИ ДИПЛОМАТИЧНИХ КАДРІВ У
ДЕРЖАВАХ ВИШЕГРАДСЬКОЇ ГРУПИ (ПОЧАТОК 90-Х РОКІВ XX СТОРІЧЧЯ)****Savchuk A.B. / Савчук А.Б.***postgraduate student / аспірант**Vasyl Stefanyk Precarpathian National University,**Ivano-Frankivsk, Shevchenko, 57, 76018**Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника,**вул. Шевченка, 57, 76018*

Анотація. У статті проаналізовано тенденції освітньої політики Республіки Польща, Угорщини, Чехословаччини в контексті європейської інтеграційної політики держав Вишеградської Четвірки. Вивчення передового досвіду організації освітнього процесу в Республіці Польща, який ґрунтується на європейських стандартах, допоможе у формуванні стратегії подальшого вдосконалення системи вищої освіти в Україні, яка сьогодні перебуває в процесі реформування, де основними засадами мають стати децентралізація управління освітою, гуманізація освітнього процесу, широка автономія закладів вищої освіти тощо.

Ключові слова: Вишеградська група, система освіти, державна політика у сфері освіти, Республіка Польща, Чехословаччина, Угорщина.

Вступ. На політичній карті Європи 15 лютого 1991 року з'явилася Вишеградська група (тоді Вишеградська трійка) (V4) внаслідок зустрічі 15 лютого 1991 року в м. Вишеград президентів Польщі, Чехословаччини, прем'єр-міністра Угорщини, тут було ухвалено доленосні документи, які маніфестували об'єднання трьох держав у створеній Вишеградській групі. Ключовою метою очільники Польщі, Чехословаччини та Угорщини означили «повернення до Європи» та інтеграцію до євроатлантичних структур. Попри різні стартові умови Польщі, Угорщини, Чехії та Словаччини, процеси реформування, суспільно-політичні, соціокультурні та інші умови розвитку, їх об'єднували спільні цілі та завдання, зокрема у сфері розбудови освіти, її реформування, інтеграції у європейський освітній простір.

У такому ракурсі відбувалася і підготовка дипломатичних кадрів для молодих європейських держав, які декларували демократичний шлях розвитку. Відправними орієнтаціями для держав Вишеградської четвірки стали засадничі документи Організації Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури, ЮНЕСКО, ОБСЄ, Парламентської асамблеї Ради Європи (ПАРЄ) з питань реформування освіти та ін. Так, зокрема, ПАРЄ 1989 р. видала Рекомендацію 1111 «Про європейський вимір освіти», що орієнтувала європеїзацію національної освіти кожної з держав-учасниць Вишеградської групи, Маастрихтська угода, підписання якої відбулося 1992 р., відкривала новий етап розвитку освітніх стратегій, відмову від уніфікації освітньої політики країн-членів [9]. Таким чином, кожна із держав Вишеградської четвірки в галузі підготовки дипломатичних кадрів мала змогу обирала власну освітню траєкторію. Досвід цих держав є повчальний для України, яка сьогодні стоїть на шляху до євроінтеграції.



Основний текст.

На процес підготовки дипломатичних кадрів у державах Вишеградської групи мали вплив низка суспільно-політичних, соціоекономічних, культурно-освітніх чинників глобального та регіонального рівнів, а також вагомо позначилися на цьому процесі історичні події кінця 80-х – початку 90-х рр. XX сторіччя. Розпад так званого соціалістичного табору спричинив реформи в Польщі, Чехословаччині та Угорщині, вони торкнулися усіх сфер суспільного життя, зокрема й вищої освіти, у якій відбувалися істотні перетворення, апогей яких припадає на кінець 90-х рр. XX ст.

Великою мірою якісні зміни у сфері вищої професійної освіти були спричинені мікрочинниками: світовими та європейськими тенденціями як наслідок глобалізаційних процесів та декларуванням євроатлантичного курсу Польщі, Чехословаччини та Угорщини. Закономірно, що внаслідок впливу цих чинників лідери держав докорінно змінили своє ставлення до системи освіти, стали ініціаторами залучення міжнародних організацій до процесу реформування вищої освіти, фінансування різного роду освітніх програм тощо. Реформування змісту освіти в державах Вишеградської четвірки ґрунтувалося на низці нормативних документів: «Освіта і компетенції» (Польща), Закони про народну освіту (Чехія, Словаччина), Основний національний план (NCC) (Угорщина) та ін., однак цей процес на початку 90-х рр. XX ст. відбувався доволі повільно за складних умов економічних перетворень, коли освітня система була однією з найменш захищених галузей, попри «шокову терапію» (1989-1994 рр.), яка певним чином спричинила економічне зростання в посткомуністичному просторі, освітня система переживала труднощі [7, с. 30].

Неоднозначно долалися і «пережитки старої вищої освіти», яка здебільшого розвивалася за зразками радянської освітньої системи. Наприкінці 80-х рр. XX ст. державне управління у сфері освіти в державах Вишеградської групи базувалося великою мірою на централізованих формах його вияву. Тому одним із завдань реформування стали процеси децентралізації управління освітою в Польщі, Чехії, Словаччині й Угорщині [10]. Також наголосимо: труднощі в реформуванні освітніх систем цих держав полягали і в тому, що, оскільки ще не було випрацьовано єдиної стратегії реформування освіти, перетворення зазвичай відбувалися дещо несистемно, здебільшого рішення ухвалювалися щодо окремих освітніх напрямів, при цьому освітня система кардинально не змінювалася. Ще в 70-ті рр. XX ст. були ухвалені стратегічні документи Конференцій міністрів освіти (1971 р. та 1976 р.), які означили ключові положення загальноєвропейського виміру в освітніх системах, зокрема: створення необмеженого державними кордонами інституту вищої освіти; організація європейського центру розвитку освіти; взаємне визнання дипломів про вищу освіту; обґрунтування ідеї формування Європейського університету; кооперація з розвитку вторинної вищої освіти тощо. За цієї доби започатковано міжнародні проекти COMET, ERASMUS, LingWa, TACIS, в яких акцентовано на необхідності посилення взаємозв'язків вищої освіти та виробничих структур, розробки узгоджених між вищими закладами освіти навчальних планів і програм, сприяння вивченню іноземних мов та ін.



Ухвалена 1990 р. Європейська конвенція задекларувала загальну еквівалентність періодів університетської освіти. А Велика Хартія Університетів 18 вересня 1988 р. проголосила фундаментальні засади, які визнали університети центрами культури, знань і досліджень. Документ підтвердив ключові цінності, права й обов'язки університету як провідного інтелектуального центру суспільства, виразно окреслив поглиблення ідей європеїзації вищої школи у зв'язку з посиленням ідей Євросоюзу [1, с. 76].

Громадяни держав Вишеградської групи почали сповідувати нові цінності (європейські), що ґрунтувалися на гуманізмі, демократизмі, плюралізмі, взаємоповазі; пріоритетом освітньої системи ставало виховання молодшої людини, що розуміє світ, орієнтується в життєвих труднощах, готова до діалогу, сприймає різні точки зору людей, здатна використовувати сучасні досягнення, розвивати власні природні задатки, здібності й інтереси, удосконалюється фізично та духовно тощо. Це кваліфікуємо як наслідок суттєвих змін у політичному устрої держав-учасниць, а також нових викликів, перед яким постали поляки, чехи, словаки, угорці наприкінці на початку 90-х рр. XX ст. [7, с. 8]. Ідеться, зокрема, не тільки про необхідність ухвалення міжнародних норм, глобалізацію культури, освіти та науки, взаємовплив культур, народів і систем цінностей, а й про євроінтеграцію, яка висунула державам низку освітніх завдань: реформування всіх ланок освіти, охоплення 80 % населення країни середньою освітою, збільшення до 30 % кількості тих людей, які закінчили вищу освіту та ін. Для очільників держав Вишеградської групи, які серйозно прагнули влитися до європейського співтовариства, такі виклики стали поштовхом для радикального реформування в освітній сфері. До прикладу, на ці показники Республіка Польща вийшла на початку 2000-х рр. [2, с. 3].

Вважаємо, що саме курс на європейську інтеграцію став тією рушійною силою, яка просуvalа освітні реформування вперед, зокрема й у сфері підготовки дипломатичних кадрів. Освітніми пріоритетами, які декларував Європейський Союз (ЄС), стали: конкурентоздатність освіти, відповідність змісту освіти загальноєвропейським стандартам; створення навчальних закладів, у яких навчалися і виховувалися представники різних етносів, розвиток активної громадської позиції в дітей та юнацтва; відповідність фінансування освітньої системи найкращим світовим стандартам, асигнування на освіту такого відсотка ВВП, нижня межа якого не повинна сягати певного порогового рівня [4, с. 35]. Отже, на становлення системи підготовки дипломатичних кадрів у державах Вишеградської четвірки на початку 90-х рр. XX ст. мали вплив загальноєвропейські та світові чинники, які були зумовлені, з одного боку, розпадом соціалістичного табору, з іншого боку, процесом глобалізації та бажанням вступу Польщі, Угорщини, Чехії, Словаччини до ЄС.

Водночас така «європейськість» неоднозначно сприймалася вишеградською спільнотою. До прикладу, загалом позитивно оцінюючи європейський освітній досвід, польський науковець Ждіслав Волк [6, с. 36] акцентував на суперечностях між цілями освітньої політики держав-членів ЄС та національними освітніми системами держав Вишеградської четвірки,



зокрема ідеться про єдині освітні стандарти, під якими не повинна розумітися ані повна політична, ані повна освітня уніфікація; між різними обсягами фінансування освітніх реформ у державах-членах Вишеградської четвірки та державах-членах ЄС [3], відсутність реального впливу освітніх програм на кшталт SOKRATES, ЛЕОНАРДО, які, асигнуючи значні кошти на неперервну освіту (освіту дорослих), фактично не впливають на національні системи освіти [5, с. 100; 6, с. 36].

У зв'язку із цим реформування освіти у сфері підготовки дипломатичних кадрів у державах Вишеградської четвірки на початку 90-х рр. XX ст. було спрямоване на створення гнучкої освітньої системи, більш інтегрованої, краще скоординованої, орієнтованої на європейський освітній простір, здатної забезпечити широкі можливості для підготовки нової генерації дипломатичних працівників, які відповідали б європейським та світовим стандартам [8]. Розпочалися складні процеси щодо створення національних освітніх стандартів, змісту дипломатичної освіти, розширення мережі навчальних закладів, відкриття відповідних спеціальностей тощо. Велике значення мало врахування вимог освітніх документів ЄС, які стали керівництвом до дії при організації підготовки дипломатичних кадрів у державах-членах Вишеградської четвірки. Такими базовими документами стали згадана вище Маастрихтська угода (Нідерланди, 1992 р.), підписання якої відкрило новий етап розвитку освітньої стратегії, зокрема декларування на законодавчому рівні спільної освітньої стратегії, яка орієнтувала підготовку юнацтва до дорослого життя в рамках ЄС. Згідно з базовими освітніми документами ЄС, організація та зміст освіти передбачає відмову від уніфікації освітньої політики держав-членів європейської співдружності і можливість обирати власну освітню траєкторію. А згідно з «принципом доповнюваності», ЄС може підтримувати й доповнювати освітню діяльність інших держав (нечленів) для підсилення «духу європейства» [9], зокрема, підвищення якості освіти (Розділ 3, Стаття 149) шляхом розвитку європейського виміру в освіті, через навчання іноземних мов; сприяння мобільності учасників освітнього процесу; учнів та вчителів через академічне визнання дипломів та термінів навчання; розвиток співпраці між освітніми інституціями, фірмами; розвиток відкритого та дистанційного навчання; розвиток системи професійної підготовки (Розділ 3, Стаття 150) шляхом оптимізації систем професійної підготовки та підвищення кваліфікації працівників для інтенсифікації професійної інтеграції на ринку праці; розвиток обміну інформацією та досвідом щодо загальних проблем професійної підготовки в країнах-членах Європейського Союзу [9].

Цей період в організації системи підготовки дипломатичних кадрів у державах Вишеградської четвірки можна умовно назвати доболонський. Український дослідник В. Третько виокремлює декілька етапів у розвитку європейської освітньої політики та означає ключові суб'єкти європейської освітньої політики, що представляли інтереси міжнародного економічного та політичного співтовариства, національних провайдерів та споживачів освітніх послуг. Зокрема: на першому – установчому - етапі, що охоплює 1957–1971 рр., це такі інституції, як Римський клуб, Європейське економічне



співтовариство (ЄЕС), Асоціація європейських університетів (EUA); на другому етапі (1971-1983 рр.), який учений співвідносить з початком європейської академічної співпраці, - це ЄЕС та Рада Європи (РЄ), Європейський центр вищої освіти (UNESCO-CEPES) та Західноєвропейське студентське інформаційне бюро (Western European Students Information Bureau, WESIB); на третьому етапі (1983-1992 рр.), який характеризується формуванням європейського виміру змісту вищої освіти, до створених раніше інституцій приєднався Центр вивчення політики вищої освіти (Center for Higher Education Policy Studies, CHEPS) та Європейська асоціація вищих навчальних закладів (EURASHE); з 1992 року розпочинається наступний етап - інтенсифікації цілеспрямованих інтеграційних процесів у європейській вищій освіті, який триває до 1999 р. [1, с. 58-65].

Висновки.

Освітні реформи в державах Вишеградської групи базувалися на оновленому й модернізованому, відповідно до об'єктивних потреб розвитку громадянського суспільства, законодавчого поля, європейського освітнього простору та вимог, які ставило європейське співтовариство. Вивчення цього досвіду, який ґрунтується на європейських стандартах, допоможе у формуванні стратегії подальшого вдосконалення системи підготовки дипломатичних кадрів в Україні.

Література:

- 1.Третько В. В. Професійна підготовка магістрів міжнародних відносин у Великій Британії: теорія і практика : монографія. – Хмельницький : ХНУ, 2013. – 414 с.
- 2.Bogaj A. Realia i perspektywy reform oświatowych. – Warszawa Instytut Badań Edukacyjnych, 1997. – 118 s.
- 3.Edukacja 1997 – 2001. Raport. – Warszawa 2001. Dzierzgowska Irena. 19 s.
- 4.Edukacja dla Europy: raport Komisji Europejskiej/ w tł. [z ang.] Ireny Wojnar i Jerzego Kubina. – Warszawa: Elipsa, 1999. – 191 s.
5. Edukacja dorosłych: teoria i praktyka w dobie przemian / pod. red. Jana Sarana. – Lublin: Wydaw. Uniwersytetu Marii Curie – Skłodowskiej, 2000. – 413 s.
- 6.Edukacja w perspektywie integrowania się Europy/ red. nauk. Zdzisław Wołk. – Zielona Góra: Wydaw. Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Tadeusza Kotarbińskiego, 2000. – 163 s.
- 7.Edukacja w procesie przemian społecznych/ pod. red. Andrzeja Bogaja, Stefanego Kwiatkowskiego i Mirosława Szymiańskiego. – Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, 1998. – 30 s.
- 8.Regional overview: Central and Eastern Europe and Central Asia. – Режим доступу: efareport.unesco.org.
9. Treaty establishing the European Community (Articles 149 to 150) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://europa.eu.int/eur-lex/lex/en/treaties>.
- 10.The European Dimension in Education: A Statement of UK Government's Policy and Report of Activities Undertaken to Implement the EC Resolution of 24



May 1988 on the European Dimension in Education // DFE. Department for Education – 1991, February. – 15p.

References:

1. Tretko V. V. (2013). Profesiina pidhotovka mahistriv mizhnarodnykh vidnosyn u Velykii Brytanii: teoriia i praktyka : monohrafiia [Professional Masters in International Relations in the UK: Theory and Practice]. Khmelnytskyi : KhNU, p. 414.
2. Bogaj A. (1997). Realia i perspektywy reform oświatowych. [Realia and perspectives of educational reforms]. Warsaw Institute for Educational Research, p. 118.
3. Edukacja 1997 – 2001. Raport (20001). [Education 1997 – 2001]. Report. Warsaw. Dzierzgowska Irena [compilation], p. 19.
4. Edukacja dla Europy: raport Komisji Europejskiej/ w tł. [z ang.] Ireny Wojnar i Jerzego Kubina (1999). [Education for Europe: a report from the European Commission] (1999) / in [from English] Irena Wojnar and Jerzy Kubin. Warsaw: Elipsa, p. 191.
5. Edukacja dorosłych: teoria i praktyka w dobie przemian / pod. red. Jana Sarana (2000). [Adult education: theory and practice in the era of transformation / under. edited by Jan Saran]. Lublin: Wydaw. Maria Curie-Skłodowska University, 2000, p. 413.
6. Edukacja w perspektywie integrowania się Europy/ red. nauk. Zdzisław Wołk (2000). [Education in the perspective of European integration / ed. Nauk. Zdzisław Wołk]. Zielona Góra: Wydaw. Higher School of Pedagogy Tadeusz Kotarbiński, p. 163.
7. Edukacja w procesie przemian społecznych / pod. red. Andrzeja Bogaja, Stefanego Kwiatkowskiego i Mirosława Szymiańskiego. (1998). [Education in the process of social change / under edited by Andrzej Bogaja, Stefan Kwiatkowski and Mirosław Szymiański]. Warsaw: Institute for Educational Research, p. 30.
8. Regional overview: Central and Eastern Europe and Central Asia. URL: efareport.unesco.org.
9. Treaty establishing the European Community (Articles 149 to 150). URL: <http://europa.eu.int/eur-lex/lex/en/treaties>
10. The European Dimension in Education: A Statement of UK Government's Policy and Report of Activities Undertaken to Implement the EC Resolution of 24 May 1988 on the European Dimension in Education in DFE. Department for Education. 1991, February, p. 15.

Abstract. *The article considers the status and tendencies of formation development of educational policy of Poland Republic, Hungary, Slovakia, Czech Republic; basic principles of reform of the Poland Republic, Hungary, Slovakia, Czech Republic system of education are analysed in the period of preparation country for accession in European Union; a mechanisms of formation and implementation of public policy in the field of education, including legislative and other regulations to ensure the education system of the Visegrad Group, which are developed and approved on the basis of strategic planning; principles of organization of control system by education are examined after the levels of management: central, regional and at the level of educational establishments; practical recommendations for improving educational policy Ukraine on the experience of the Poland Republic, Hungary, Slovakia, Czech Republic.*

Key words: *Visegrad Group, system of education, public policy in industry of formation of Poland Republic, Hungary, Slovakia, Czech Republic.*

Науковий керівник: д.політ.н., проф. Цепенда І. Є.

Стаття надіслана: 16.03.2019

© Савчук А. Б.



УДК 342

COMPETENT APPROACH AS A METHODOLOGICAL BASIS OF READINESS FORMATION TO PROFESSIONAL SELF-EDUCATION AMONG FUTURE TEACHERS

КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД ЯК МЕТОДОЛОГІЧНА ОСНОВА ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ САМООСВІТИ У МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

Savchuk B.P. / Савчук Б. П.

d.i.s., prof. / д.і.н., проф.

ORCID: [org/0000-0003-2256-0845](http://orcid.org/0000-0003-2256-0845)

Boychuk I. A. / Бойчук І. А.

student / студент

Vasyl Stefanyk Precarpathian National University,

Ivano-Frankivsk, Shevchenko, 57, 76018

Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника,

вул. Шевченка, 57, 76018

Анотація. У статті проаналізовано процес професійної підготовки майбутніх педагогів в аспекті компетентнісного підходу. Автором окреслено базові компетентності, на формування яких спрямований навчально-виховний процес студентів спеціальності «Педагогічна освіта» у вищих навчальних закладах. Розглядаються методологічні підходи, які використовують у формуванні готовності майбутніх фахівців до професійної самоосвіти. Виокремлено основні методологічні підходи в системі формування готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності (функціональний підхід, компетентнісний підхід, системний підхід).

Ключові слова: компетенції, компетентності, компетентнісний підхід, професійна діяльність, майбутні педагоги, навчально-виховний процес, вища школа.

Вступ.

Розвиток інформаційних і освітніх технологій, нарощування знань у різних галузях науки, підвищення вимог до підготовки кваліфікованого фахівця, суперечливі процеси реформування системи освіти України і її інтеграції в європейський культурний простір, чергові виклики перед українських суспільством і кожною особою актуалізують проблему її самоосвіти. Особливої гостроти вона набуває у процесі підготовки і професійної діяльності вчителя, який має володіти широким комплексом знань, умінь, навичок з різних навчальних дисциплін та бути готовим і спроможним ефективно розв'язувати проблеми професійного й особистісного характеру, що виникають у навчально-виховному процесі. Важливі орієнтири та теоретичні і практичні інструменти для розв'язання означених завдань дає компетентнісний підхід, який на початку ХХІ ст. став однією з базових парадигм розвитку української і європейської освіти.

Основний текст.

У сучасних українських і зарубіжних наукових студіях усі основні підходи до визначення суті компетентнісного підходу базуються на його системній, міждисциплінарній природі, яка має особистісний і діяльнісний характер. Це стверджує практичну спрямованість освіти, професійного і життєвого досвіду



та здатність особистості забезпечувати постійний саморозвиток і самовдосконалення, її спроможність і прагнення до свідомої самоосвіти впродовж життя. За думкою вчених-педагогів (В. Байденко, І. Зимняя, І. Зязюн, В. Луговий, Н. Кузьміна, О. Овчарук, Є. Павлютенкова, О. Пометун, О. Савченко, Л. Себало, Ю. Татура, О. Хуторський та ін.), компетентність становить сукупність знань фахівця у дії, тобто системи знань, яка орієнтована на практичне застосування. Вони наголошують, що в сучасному інформаційному суспільстві, коли обсяги інформації постійно зростають, а вимоги до професійної підготовки майбутніх учителів, зокрема й початкової школи, підвищуються, виникає потреба в інтегрованому компетентнісному підході вивчення шляхів її вдосконалення [1-9].

У системі підготовки майбутніх учителів компетентнісний підхід став важливим стратегічним напрямом її модернізації і розвитку. Він вимагає зміщення акцентів з надання і поширення знань на розвиток умінь, навичок, здатностей ухвалювати рішення, розв'язувати професійні завдання різної складності, формування потреби у здійсненні безперервної освіти та самоосвіти. У такому сенсі компетентнісний підхід ґрунтується на визначенні компетентності як цілі професійної підготовки майбутніх фахівців.

У підготовці майбутнього вчителя компетентнісний підхід має забезпечувати орієнтацію освітнього процесу на основні цілі, що стосуються формування і розвитку здатності до навчання впродовж життя, до самовизначення і самоактуалізації, до швидкої професійної адаптації та соціалізації та постійного розвитку індивідуальності. Сенс цього підходу полягає в тому, що замість вироблення окремих розрізнених знань, умінь, навичок, у студента має вироблятися здатність і готовність до діяльності в різних життєвих умовах і професійних ситуаціях. Таким чином, саме компетентнісний підхід найбільш оптимально відповідає запитам суспільства і системи освіти в підготовці фахівців, які не лише володіють необхідними знаннями, а й здатні їх постійно оновлювати і вдосконалювати. Він орієнтує на оволодіння професійно необхідними знаннями, уміннями, навичками в комплексі (спільно) з формуванням відповідального ставлення до результатів виконаної навчальної, наукової, самоосвітньої діяльності як у часі навчання у ЗВО, так й у подальшій практичній педагогічній діяльності та післядипломній освіті. У новій освітній парадигмі це означає, що необхідно не тільки «знати і вміти багато чого», але й мати здатність, готовність до безперервного оновлення знань [4; 7-9].

Як інструментальні засоби досягнення цілей компетентнісного підходу науковці визначають такі освітні конструкти, як компетенції, компетентності, професійні компетентності. У сучасному науковому дискурсі [1-7 та ін.] пропонується безліч трактувань цих термінів, які є концептуально важливими для визначення ролі самоосвіти в підготовці майбутніх учителів початкової школи. Вони потребують предметного аналізу в контексті досліджуваної проблеми.

У сучасній педагогічній науці утвердилося трактування компетенції як сукупності вимог до взаємозв'язаних якостей особистості (знань, умінь,



навичок діяльності), які задаються щодо певного кола процесів і необхідні для якісної продуктивної діяльності. Мета освітньої діяльності у ЗВО передбачає розвиток у студентів таких груп компетенцій: 1) ключові компетенції – загальні компетенції людини, що необхідні для соціально продуктивної діяльності кожного сучасного фахівця (концептуальні, інструментальні, ціннісно-етичні, інтегративні, контекстуальні, адаптаційні); 2) базові компетенції – універсальні вміння у певній професійній сфері, зокрема і в освітній, що стосуються комунікації, організації діяльності тощо; 3) спеціальні компетенції – фахові вміння, необхідні для виконання конкретних завдань або розв'язання навчальних чи професійних проблем (проективні, конструктивні, аналітичні, розвивальні, рефлексивні).

Отже, компетентнісний підхід висуває на перше місце не інформування студента, а вміння розв'язувати проблеми, що виникають в процесі практичної діяльності та оволодіння способами такої діяльності. Набути компетентність можна лише за умов самостійної постановки проблеми, пошуку необхідних для її розв'язання знань і визначення їх шляхом дослідження. Способом розвитку необхідних компетенцій стає спеціально організована діяльність студента, що забезпечує формування його мотиваційного поля, універсальних умінь і готовності до самостійного дії [2; 3; 6; 7]. За компетентнісного підходу основними напрямками практичної підготовки майбутнього вчителя до самоосвітньої діяльності стають: його самостійна творча робота, навчальне і наукове дослідження, проектування, експеримент. Поряд із цими базовими характеристиками, з позицій нашого дослідження, становлять інтерес інтерпретації цих термінів у контексті формування психолого-педагогічної готовності майбутнього вчителя до самоосвітньої діяльності. Зокрема, І. Зимня визначає компетентність як сформовану актуальну особистісну якість, що ґрунтується на знаннях та є інтелектуально й особистісно зумовленою соціально-професійною характеристикою особистості [3, с. 3, 5-9].

Для формування готовності до самоосвіти важливе теоретичне і практичне значення має визначення і характеристика таких компонентів у структурі компетентності: а) мотиваційний – готовність до прояву компетентності, тобто мобілізація суб'єктних сил; б) когнітивний – володіння знаннями змісту компетентності; в) поведінковий – досвід прояву компетентності за різноманітних стандартних і нестандартних ситуацій; г) ціннісно-смысловий – ставлення до змісту компетентності та об'єкту її застосування; г) емоційно-вольовий – регуляція процесу і результат прояву компетентності [3, с. 8-12]. Отже, з позиції формування готовності до професійної самоосвіти у майбутніх учителів початкової школи можемо визначити компетентність як спеціально структуровану характеристику особистості, що поєднує набуті знання, уміння, навички та готовність і здатність до постійного системного навчання і набуття, вдосконалення досвіду практичної діяльності. У процесі самоосвіти компетентності дозволяють майбутньому педагогові «самовизначатися», тобто самоідентифікуватися і самостійно розв'язувати, залежно від ситуації, проблеми, характерні для обраної сфери діяльності. У такому фокусі його професійну компетентність розглядаємо як інтегральну якість, що проявляється



у готовності до виконання професійної діяльності як здатність розв'язувати професійно-педагогічні завдання, як спроможність здійснювати інноваційну, творчу діяльність, як відповідальність за результати своєї діяльності, як усвідомлення необхідності постійно підвищувати рівень педагогічної майстерності. Таким чином, можемо зробити проміжний концептуально важливий висновок: професійну компетентність учителя варто розглядати не стільки як результат академічної освіти у виші, скільки як наслідок саморозвитку, самоорганізації та узагальнення власного досвіду. Самоосвіта виступає визначальним складником професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів, а самоосвітня діяльність – необхідною умовою її набуття. Це дозволяє стверджувати, що, з одного боку, процес самоосвіти майбутнього вчителя початкових класів передбачає набуття практично усіх ключових компетенцій. З іншого боку, професійна компетентність стає результатом процесу самоосвіти та формування ключових компетенцій, на які орієнтована його підготовка у ЗВО.

У такому контексті актуалізуємо проблему безпосереднього практичного впровадження компетентнісного підходу у процес формування готовності до самоосвіти майбутніх учителів. Виходимо з того, що саме в умовах реалізації компетентнісного підходу самоосвіта студентів стає основою розвитку їхньої творчої індивідуальності. Ураховуючи його спрямованість, орієнтованість на професійну діяльність майбутніх фахівців, у процесі навчання в ЗВО слід ефективно поєднувати цілі освіти та потреби практики і суспільні вимоги загалом. Компетентнісний підхід, таким чином, забезпечує перехід від засвоєння і відтворення знань, умінь, навичок до їхнього практичного застосування у процесі професійної діяльності.

Компетентнісний підхід дає можливість зорієнтувати майбутнього вчителя на готовність ефективно діяти за різних як професійно-педагогічних, так і життєвих ситуацій, на пошук оптимальних професійних рішень та проектування можливих результатів і наслідків їхнього прийняття. Поряд із цим він виступає стимулом і мотивацією до свідомої системної самоосвітньої діяльності, яка створює ґрунт не лише для успішного оволодіння професією у студентські роки, а й для професійної адаптації молодого вчителя та для його подальшої професійно-педагогічної роботи [1; 7-9].

Висновки. Аналіз науково-теоретичних напрацювань і рефлексій з проблеми формування готовності до професійної самоосвіти в майбутніх учителів у контексті компетентнісного підходу дає підстави зробити такі висновки. По-перше, з аналізу наукового доробку впливає домінуючий підхід, згідно з яким компетентність розглядається як суб'єктна характеристика майбутнього вчителя початкових класів, що відображає якість його професійної діяльності. По-друге, рівень цієї компетентності залежить від ступеня сформованості компетенцій, які включають комплекс набутих знань, умінь, навичок і якостей особистості, що забезпечують розв'язання конкретних проблем у професійній діяльності. Компетентність вказує на потребу синтезувати знання, вміння, навички і здібності особистості з досвідом їхнього практичного використання, на готовність і здатність їхньої успішної реалізації.



По-третє, формування ключових компетентностей майбутніх учителів та їхня підготовка до самоосвітньої діяльності є процесами взаємопов'язаними і взаємозумовленими. Тому саме компетентнісний підхід, з одного боку, визначає цілі та мотивує, стимулює організацію і проведення самоосвітньої діяльності студента, відтак учителя-початківця. З іншого боку, саме самоосвіта виступає одним з головних чинників, форм, засобів формування і вдосконалення компетентності і компетенцій особистості і фахівця в усьому розмаїтті проявів цих феноменів.

Література:

1. Єльнікова Г. В. Компетентнісний підхід до моделювання професійної діяльності керівника вищого навчального закладу // Теорія та методика управління освітою. 2010. № 4. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://archive.nbu.gov.ua/e-journals/ttmuo/2010_4/10elneel.pdf.
2. Життєва компетентність особистості: від теорії до практики. – Запоріжжя: Центріон, 2005. – 640 с.
3. Зимняя И. А. Ключевые компетенции как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. – Москва, 2004. – 40 с.
4. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. – Київ : К.І.С., 2004. – 112 с.
5. Луговий В. І. Компетентності та компетенції поняттєво-термінологічний дискурс // Вища освіта України. – 2009. – № 3. – С. 8–14.
6. Овчарук О. В. Стратегічні орієнтири запровадження компетентнісного підходу до вітчизняної освіти. – Київ : Атіка, 2010. – 88 с.
7. Савченко О. Я. Компетентнісний підхід як чинник якості професійної підготовки майбутнього вчителя // Наук. часоп. нац. пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова. Сер. 17. – Київ, 2010. – Вип. 14. – С. 10–16.
8. Себало Л. І. Самоосвіта як компетентнісна складова підготовки майбутніх учителів початкової школи // Наук. часоп. нац. пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова. – 2016. – Сер. 17. – Київ. – Вип. 8. – С. 115–119.
9. Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.eidos.ru/news/compet/html/>.

References:

1. Yelnikova H. V. (2010). Kompetentnisnyi pidkhid do modeliuvannia profesiinoi diialnosti kerivnyka vyshchoho navchalnoho zakladu [Competency approach to the modeling of professional activity of the head of a higher educational institution] in *Teoriia ta metodyka upravlinnia osvitoiu* [Theory and methodology of education management], issue 4. URL: http://archive.nbu.gov.ua/e-journals/ttmuo/2010_4/10elneel.pdf.
2. Zhyttieva kompetentnist osobystosti: vid teorii do praktyky [The vital competence of the individual: from theory to practice]. Zaporizhzhia: Tsentrion, 2005, p. 640.
3. Zymniaia Y. A. (2004). Kliuchevye kompetentsyy kak rezultativno-tselevaia osnova kompetentnostnoho podkhoda v obrazovannyi [Key competencies as an effective target basis of a competence-based approach in education]. Moskva, p. 40.
4. Kompetentnisnyi pidkhid u suchasni osviti: svitovi dosvid ta ukraïnski perspektyvy (2004). [Competency approach in modern education: world experience and Ukrainian perspectives]. Kyiv : K.I.S., p.112.



5. Luhovyi V. I. (2009). Kompetentnosti ta kompetentsii poniattievo-terminolohichniy dyskurs [Competence and Competences Conceptual-Terminological Discourse] in *Vyshcha osvita Ukrainy* [Higher Education of Ukraine], issue 3, pp. 8–14.

6. Ovcharuk O. V. (2010). Ctratehichni oriientyry zaprovadzhennia kompetentnisnoho pidkhotu do vitchyznianoï osvity [Strategic benchmarks for introducing a competent approach to native education]. Kyiv : Atika, p. 88.

7. Savchenko O. Ya. (2010). Kompetentnisnyi pidkhid yak chynnyk yakosti profesiinoï pidhotovky maibutnoho vchytelia [Competency approach as a factor in the quality of the future teacher's professional training] in *Nauk. chasop. nats. ped. un-tu im. M. P. Drahomanova* [Scientific journal of the M. P. Drahomanov National Pedagogical University], issue 17, vol. 14, pp. 10–16.

8. Sebalò L. I. (2016). Samoosvita yak kompetentnisna skladova pidhotovky maibutnikh uchyteliv pochatkovoï shkoly [Self-education as a competency component of the training of future primary school teachers] in *Nauk. chasop. nats. ped. un-tu im. M. P. Drahomanova* [Scientific journal of the M. P. Drahomanov National Pedagogical University]. issue 17, vol. 8, pp. 115–119.

9. Khutorskoj A. V. Kliuchevye kompetentsyy i obrazovatelnye standarty [Key competencies and educational standards]. URL: <http://www.eidos.ru/news/compet/htm/>.

In the article deals with the process of professional preparation of future pedagogue in slit of competent approach. The author is described of basic competents, at formation that directing of educational and well-bred process for students of specialty «Pedagogy» in the higher educational institution. The article deals with the methodological approaches that are used in forming the readiness of future specialists for professional activities. The main methodological approaches in the system of forming the readiness future specialists' readiness for professional activity are highlighted. These include a functional approach, a competent approach, a system approach.

Ключові слова: competences, competent approach, professional activity, future teachers, educational and well-bred process, higher school.

Стаття надіслана: 115.03.2019

© Савчук Б.П.



УДК 37:08:355

THE SUBSTANTIATION OF THE THEORETICAL FOUNDATIONS OF TEACHING AND UPBRINGING OF CHILDREN IN THE WORKS OF WRITERS OF WESTERN UKRAINE AT THE END OF THE XVIII - 30 YEARS OF THE XX CENTURY

ОБҐРУНТУВАННЯ ТЕОРЕТИЧНИХ ЗАСАД НАВЧАННЯ Й ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ У ХУДОЖНІХ ТВОРАХ ПИСЬМЕННИКІВ ЗАХІДНОЇ УКРАЇНИ КІНЦЯ ХУІІІ – 30-ТИХ РОКІВ ХХ СТ.

Bagriy M.A. / Багрій М.А.

Ph.D. / к.ф.н., докторант.

orcid.org/0000-0002-3506-9900

Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника

м. Івано-Франківськ, Україна

Precarpathian National University named after Vasyl Stefanyk

Ivano-Frankivsk, Ukraine

Анотація. Попри всі негаразди, період другої половини XVIII – початок ХХ ст. характеризувався значною активізацією педагогічної та просвітницької діяльності демократично налаштованої інтелігенції. Передчуття відміни кріпосництва, реформа 1861 року, пошук нових легальних форм боротьби за громадські свободи сприяли пожвавленню в культурно-освітньому житті, запалюючи оптимізмом, новими ідеями національну свідомість народу. Тогочасна демократична інтелігенція виявилася гідною бути провідником прогресивних сил нації, національно-культурного відродження, що заклало підвалини для відновлення української державності. Навчання й виховання дітей та молоді у художніх творах відбувається, перш за все через дитячу книгу. Українська дитяча книга Західної України від другої половини XVIII ст. до 1939 року формувалася у руслі соціально-політичного, культурно-освітнього поступу українського народу.

Ключові слова: Західна Україна, виховання, навчання, дитяча книга, педагогічні ідеї.

Вступ. Визначальною особливістю книговидання української літератури у Галичині в складі Австро-Угорщини та Польщі є те, що цей процес відбувався в умовах тільки формальної правової бази, поза межами офіційно-урядових установ. Тогочасним видавцям, товариствам і спілкам доводилось формувати та виборювати свої права на видання книг для дітей рідною мовою, вирішувати питання їхнього змісту та форми.

Іntenцією видавничої діяльності було відстоювання соціальної корисності, здатності витримувати жорстоку конкурентну боротьбу з якіснішою у поліграфічному плані польською та німецькою книгою. Поява в тогочасній літературі талановитих дитячих творів Івана Франка, Олени Пчілки, Лесі Українки, Бориса Грінченка, Гната Хоткевича, Богдана Лепкого та багатьох інших «заповнила суттєву прогалину в українській літературі й утворила класичне коло дитячого читання» [1, с. 240].

Основна частина. До основ навчання й виховання дітей у художніх творах, на нашу думку, варто віднести активну роботу на початку ХХ ст. діячів Руського педагогічного товариства (О. Барвінський, В. Білінський, Д. Лук'янович, К. Малицька, К. Паньківський та ін.). Зокрема, у межах об'єднання обговорювались актуальні питання педагогічної теорії та практики, видавався



дитячий журнал «Дзвінок» (1890-1914 pp.).

З часом в товаристві коло тих, хто приєднувався до загальної дискусії, зросло, а спектр проблем розширювався. Відображенням цього стали результати цієї дискусії на сторінках педагогічної та просвітянської преси, зокрема «Учитель», «Українська школа», «Рідна школа», «Рідна мова», «Методика і шкільна практика», «Шлях освіти», «Шлях виховання і навчання» та ін. Публікації представників товариства щодо дотичних питань дитячої книги з'являлися й на сторінках книгознавчої періодики (часописах «Книгарь», «Книжник», «Українська книга», «Книжка», «Бібліотечний поради́ник» тощо).

Своїми думками та спостереженнями обмінювалися педагоги й психологи, книгознавці та бібліографи, які часто мали власний практичний досвід у царині дитячої літератури та публіцистики (Я. Біленький, В. Великанович, М. Галущинський, М. Гнатишак, Є. Грицак, Б. Заклинський, А. Крушельницький, І. Лобай, В. Калинович, Я. Романенко, О. Тарнович, С. Шах та ін.). Об'єднавчою для переважної більшості публікацій була думка про значну роль дитячої літератури в реалізації ідеї створення української за змістом навчання і за духом виховання школи, здатної протистояти асиміляційним процесам. Вона розглядалася як потужне знаряддя для реалізації вельми важливих і, одночасно, складних в умовах бездержавності навчально-просвітницьких завдань[4, с. 274].

Окреме місце письменники-педагоги досліджуваного періоду відводять організації дитячих містечок, товариств молоді, бібліотек для дітей, кас та ін., маючи намір встановити дошкільну і позашкільну опіку над дітьми та молоддю. У плеяді таких педагогів, освітніх і громадських діячів, спадщина яких багата педагогічними ідеями, новаторськими пропозиціями, методичними розробками, проектами реформування справи державної освіти, у тому числі й системи суспільної опіки, варто виділити особистість Омеляна Поповича (1856-1930 pp.). Адже його поради були особливо цінними, коли йшлося про дітей, що були позбавлені сімейного виховання.

Загалом, одвічне трактування суті батьківства наприкінці ХІХ ст. наповнюється новим змістом: на перший план виступає постулат батьків як освіченої, за словами І. Франка, «людської одиниці». Однак попри зростаючу увагу до проблем і потреб «домашнього» виховання та завдань жінки-матері щодо виконання нею найголовнішої природної функції – материнства до кінця ХІХ ст. в західноукраїнському суспільстві превалювала думка про те, що жінка, передусім, повинна залишатися «ангелом хранителем» для свого чоловіка. Для більшості матерів і батьків родинне виховання залишилося «*terraincognita*», а незнання ними його елементарних засад вело до того, що «тисячі дітей сходять передчасне зі світа...» [3, с. 2].

Особливої уваги, на нашу думку, заслуговують літературні твори початку ХХ ст., що використовувались у набутті початкової освіти. Це, зокрема твори Євгенії Ярошинської, Марійки Підгірянки, Костянтини Малицької, Олени Цегельської, Уляни Кравченко, Іванни Блажкевич. Здобутки цих авторок стали джерелом знань про звичаї, історію боротьби за визволення, утвердження національних ідеалів рідного народу та краю. Літературні доробки письменниць стали керівними путівниками у формуванні таких особистісних



якостей учнів і майбутніх учителів, як громадянська свідомість, громадянська совість, громадянська мужність, громадянська чесність і порядність, почуття громадянського обов'язку, почуття громадянської гідності.

Отже, літературно-художні твори письменниці мають великий етичний, естетичний, виховний потенціал; уводять малечу у захопливий світ дитинства, в якому мають місце благородні вчинки, здатність до самопожертви, любов і милосердя до ближнього, шанобливе ставлення до старших людей, усвідомлення себе патріотом великої нації з непростю героїчною історією, повага до однолітків.

Варто зауважити, що за словами О. Партицького, найкращим педагогом для дитини є не вулиця, а сад. Адже комунікація з природою принесе дитині не лише естетичну, а й духовне задоволення. З цього приводу педагог каже: «Природа, коли раз за нею слідити почнемо, стає ся невичерпаною книгою мудрости, котра і розум образує і серце, і стає ся жерелом чистого нічим не скаламученого щастя. Кілько то спосібності не насують кожної хвили цвіти і овочі до порівнування розличної їх подоби, барви, смаку, запаху!» [5, с. 2]

О. Партицький виступив проти широкої любові до дитини – «пещення». На його думку діти від безмірної любові зростають переважно самолюбамі, легкодушними, непридатними перемагати бодай мінімальні життєві труднощі та завади. З огляду на це, педагог у своїй статті «Пещена дитина» подає батькам як приклад – мудрості спартанського засобу виховання: «Вже з самого початку старались Спартанці дітей своїми силами загартувувати. Діти не туманіли, як у нас, в колисках і росли не сповивані, щоби члени тіла свободо могли розвивати ся. Завчасу при звичаювано діти до страв простих, не кормлено що минути ласощами та булочками, не лякано дітей недорічними байками та страхами. Не уважано на кожний плач, на кожду просьбу» [6].

Варто зазначити, що в літературних творах означеного періоду багато уваги приділялося вивченню психологічних, психофізіологічних та когнітивних можливостей дитини як читача-реципієнта, проблемі диференціації дитячої та юнацької читацької аудиторії на вікові групи відповідно до різних періодів соціалізації дитини, характеру можливих читацьких запитів кожної вікової групи, а також психолого-педагогічним засадам дитячого читання (В. Барагура, С. Бачинський, Я. Біленький, П. Біланюк, П. Будз, М. Галущинський, З. Вільшанецький, В. Калинович, А. Княжинський, П. Кривоносюк, Я. Кузьмів, М. Куцій, Я. Мацюк, Д. Петрів, О. Тарнович, П. Шеремета, І. Юцишин та ін.).

Так, наприклад, Августин Волошин стверджував, що концепція освіти має вибудовуватися на засадничих положеннях про методи навчання й виховання, знаннях психології та педагогіки про закономірності та умови розвитку дитини. Саме у цей хронологічний період в педагогіці почали активно використовувати здобутки психології як науки.

А. Волошин відзначився також великим внеском у розвиток соціальної педагогіки в Україні. Його ідея щодо відповідності виховання суспільним потребам і вимогам часу втілилась у фундаментальній роботі «О соціальному вихованню» (1924 р.), що мала подвійний вплив на виховання: теоретичний та практичний. Теоретично в цій праці аналізувалися нові концепції виховання і



навчання з урахуванням специфіки різних категорій дітей, яких потрібно було навчати. Практична сторона цього видання містилась у тому, що вихованню автор надавав соціального змісту, вимагаючи від держави відповідних законів для забезпечення отримання освіти та захисту всіх соціальних верств молоді.

Так, в першій частині своєї праці А. Волошин дає короткий огляд еволюції соціалізму, вказуючи на те, що людське суспільство зазнає змін, що зумовлюють різні ступені культурного середовища: «Християнська культура поступово розбивала и розбиває мури и інституції рабства, нерівності (кастів) и несправедливості...» [3, с. 3].

Освітянин наголошує, що «...культура то не є власністю одиниці, но цілого громадянства, ид котрій кожда одиниця має права и кожда одиниця повинна содійствовати, чтобы в добрах культури чим ширші слої могли участвовати» [3, с.41].

Також А. Волошин значне місце відводив кільком напрямкам соціального виховання: «Школа праці», «Самоуправа учеників» та «Соціально-педагогічні інституції». Доречними є також настанови Августина Волошина про виховання дитини у сім'ї: «Не є нещастнішого чоловіка, як непорозуміна дітина и часто и самі родичі не порозуміють дітей своїх» [3, с.22].

Автор вважає, що формування особистості дитини, спрямованість її світогляду, переконань, духовних потреб, суспільних й особистих інтересів повинно здійснюватися за такими складовими як розумовим, духовним, фізичним, естетичним та трудовим компонентами виховання.

Отже, узагальнюючи погляди письменників-педагогів досліджуваного періоду у контексті теоретичних засад навчання й виховання дітей засобами художніх творів, підготовки дітей та молоді до життя і праці дає нам підстави виокремити базові положення, що у своїй сукупності характеризують цілісну концептуальну систему навчання досліджуваного періоду. До них можна віднести:

- усвідомлення інтенції виховання (у широкому соціальному значенні) як прагнення суспільних інститутів (школи, сім'ї, громади) підготувати дітей та молодь до життя і праці у відповідності до норм християнської етики, що втілюються у моральних чеснотах: порядність, вихованість, відповідальність, старанність та ін.;

- організація навчально-виховної діяльності у школах передбачала реалізацію мети виховання на засадах класичних принципів (наочності, доступності, міцності знань тощо), серед яких провідним виступає принцип зв'язку навчання з життям: тексти, що учні читали, письмові вправи, що школярі виконували, задачі, що розв'язувались, експериментально-дослідницькі завдання, над якими працювали діти – весь навчальний матеріал повинен був містити приклади з життя, докільля, відображати ситуації, що можуть мати місце у повсякденному житті та ін.;

- організація навчально-пізнавальної роботи учнів повинна ґрунтуватись на поєднанні їх індивідуальних особливостей з потребами суспільства у добропорядних громадянах, які своєю посильною працею примножують добробут і процвітання свого краю та країни загалом;



– підготовка молоді до життя представляється як процес формування рис та розвиток властивостей особистості, що в подальшому знайдуть своє втілення у системі соціальних ролей: патріота, громадянина, трудівника, сім'янина;

– майстерність учителя має полягати у вмінні розкрити природні здібності та задатки дитини засобами навчання, виховання, спілкування і діяльності з метою усвідомлення нею свого покликання, що в подальшому реалізується в праці на користь суспільства та ефективному виконанні соціальних ролей.

Висновки.

Таким чином, до початку ХХ ст. зросла кількість західноукраїнських прихильників теорії освіти (А. Волошин, І. Герасимович, А. Крушельницький, І. Франко, І. Юцишин та ін.). Заснування українських гімназій і ліцеїв у досліджуваній період стало можливим завдяки праці культурно-освітніх діячів, зокрема: Буковини (І. Герасимович, С. Канюк, Ю. Лисан, М. Лютик, С. Смаль-Стоцький та ін.), Волині (О. Левчаківська, А. Пащук, Х. Приступа та ін.), Галичини (Т. Білевич, І. Ваньо, В. Кальба та ін.) та Закарпаття (А. Алиськевич, Й. Пешек, Ю. Ревай та ін.). Багато випускників цих освітніх закладів стали відомими науковцями, політиками, письменниками, лікарями, священиками, військовими, борцями за незалежність свого народу:

– культурно-освітніх, у тому числі релігійних діячів (С. Баран, Б. Барвінський, А. Волошин, О. Духнович, І. Герасимович, В. Калинович, І. Кревецький, І. Копач, М. Кордуба, О. Макарушка, С. Смаль-Стоцький, С. Шах та ін.);

– з проблем діяльності національних культурно-освітніх товариств (І. Андрухів, Г. Білавич, Д. Герцюк та ін.);

– дослідження, присвячені вивченню педагогічної думки, зокрема, в тогочасній періодиці (М. Кухта, С. Вдович, С. Лаба, Т. Завгородня, В. Росул);

– спадщини окремих педагогічних діячів (О. Вацеба, О. Касків, О. Ковальчук, Б. Михайлишин, та ін.);

– питань національного виховання (Г. Гуменюк, Н. Сабат, Ю. Щерб'як та ін.);

– дидактичних систем та специфіки викладання окремих дисциплін у навчально-виховних закладах різного типу (М. Барна, Л. Кобилянська, З. Нагачевська, І. Петрюк, С. Чуйко) та ін.

Література:

1. Артемова Л. В. Історія педагогіки України / Л.В. Артемова. – Київ.: Либідь, 2006. – 424 с.

2. Відчит пр. Ол. Левіцького при нагоді перших загальних зборів філії Руского Товариства Педагогічного в Тернополі // Учитель. – 1896. – Ч. 1. – С. 2–7.

3. Волошин А.І. О соціальному вихованню / А.І. Волошин. – Ужгород: «Унію», 1924. – 52 с.

4. Любар О. О. Історія української школи і педагогіки : навч. посіб. / Любар О. О., Стельмахович М. Г., Федоренко Д. Т. – К. : Знання, 2006. – 447 с.

5. Партицький О. Листы о вихованню домашн[і]мъ. 1. Улиця чи сад / О.



Партицький // Газета школьна. – Львів, 1879. – Ч. 1. – С. 1-2.

6. Партицький О. Листы о выхованю домашн[i]мъ. 2. Пещена дитина / О. Партицький // Газета школьна. – Львів, 1879. – Ч. 2. – С. 9-10.

References:

1. Artemova L.V. (2006). Istoriya pedahohiky Ukrayiny [History of pedagogy of Ukraine] / L.V. Artemov, Kyiv, Lybid. – 424 pp.

2. Vidchyt pr. Ol. Levitskoho pry nahodi pershykh zahalnykh zboriv filiyi Ruskoho Tovarystva Pedahohichnoho v Ternopoli [Open the Ave Ol. Levitsky on the occasion of the first general meeting of the branch of the Russian Society of Pedagogical in Ternopil (1896).] // Teacher, Part 1, 2-7p.

3. Voloshin A.I. (1924). O sotsialnom vykhovanyu [About social education] / A.I. Voloshin, Uzhgorod: "Uni". – 52 p.

4. Lyubar O. O. (2006). Istoriya ukrayins'koyi shkoly i pedahohiky : navch. posib. [The history of the Ukrainian school and pedagogy: teach. Manual] / Lyubar O. O., Stelmakhovich M.G., Fedorenko D.T. – K, Knowledge. – 447 p.

5. Partycky O. (1879). Lysty o vykhovanyu domashn[i]m. 1. Ulytsya chy sad [Sheets about the upbringing of the home [and] m. 1. Street or garden] / O. Partytsky // Newspaper school, Lviv, Part 1, pp. 1-2.

6. Partitsky O. (1879). Lysty o vykhovanyu domashn[i]m". 2. Peshchena dytyna [Sheets on the upbringing of the home [and] m. 2. Sweet child] / O. Partytsky // Newspaper school., Lviv., Ch. 2, 9-10 p.

Abstract. *Despite all the hardships, the period of the second half of the XVIII – the beginning of the twentieth century. was characterized by a significant activation of the pedagogical and educational activities of a democratically-minded intelligentsia. The anticipation of the abolition of serfdom, the reform of 1861, the search for new legal forms of struggle for public freedoms contributed to revitalization in the cultural and educational life, lighting optimism, new ideas, national consciousness of the people. The then-democratic intelligentsia proved worthy to be the leader of the progressive forces of the nation, the national-cultural revival, which laid the foundations for the restoration of Ukrainian statehood. Teaching and upbringing of children and youth in artistic works is primarily due to the children's book. Ukrainian Childrens Book of Western Ukraine from the second half of the XVIII century. Until 1939, it was formed in line with the socio-political, cultural and educational progress of the Ukrainian people.*

Key words: Western Ukraine, education, education, childrens book, pedagogical ideas.

Стаття відправлена: 17.03.2019.

Багрій М.А.



PROJECT-BASED LEARNING AS A METHOD OF TEACHING ENGLISH

Golub T.P.

PhD, Ass.Prof.

ORCID: 0000-0002-7757-880X

National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute", Kyiv, Ukraine

Abstract. The article is devoted to the study of project-based learning basics and its use in teaching English in university. The project method is a way to achieve a didactic goal through the detailed development of a problem, which should be completed with a very real, practical result. Project-based learning is able to develop the most important competences of a student: cognitive, general scientific, informational, communicative, social, aspiration of personal self-improvement. The language content of working on projects is mastering vocabulary, grammatical patterns, listening and reading texts on the topic, activating the material in the exercises, searching for answers to problematic issues, speaking while providing team discussions on the project topic and while discussing the presented results, writing while preparing presentation of the project, monologue speaking while presenting the results.

Key words: higher education, project method, project-based learning, foreign language.

Introduction

Rapidly changing living and working conditions impose entirely new demands on the level of education of future specialists. Modern society needs a person who will be able to independently think, set socially significant tasks, design solutions for them, predict results and achieve them. Nowadays, higher education faced the problem of active creative perception of knowledge, therefore it is necessary to make the learning process in universities more exciting and interesting, to reveal the importance of the gained knowledge and its practical application in life. Solving these problems requires the use of new pedagogical approaches and technologies in a modern higher education. Each academic subject has its own specificity and, accordingly, the specificity of the use of various methods and innovative learning technologies.

Project methodology in teaching English

English, as an academic subject, has great potential for creating conditions for the cultural and personal development of students. The social order of society in teaching foreign languages sets forth the task of developing the personality of students, enhancing the humanistic content of education, more fully implementing the educational and developmental potential of the subject in relation to the individuality of each student. Therefore, it is not by chance that one of the main goals of teaching a foreign language in university is the development of student's personality, who is able and willing to participate in intercultural communication in foreign language and independently improves activities he/she masters.

One of the technologies that provide personality-oriented education and training is the project method, since it practically incorporates other modern technologies, for example, training in team. According to Rober Schuetz: "Project-based learning is an instructional approach designed to give students the opportunity to develop knowledge and skills through engaging projects set around challenges and problems they may face in the real world" [1].



Therefore, The project-based learning is able to develop the most important competences of a student:

- cognitive;
- general scientific;
- informational;
- communicative;
- social;
- aspiration of personal self-improvement.

The result of the student's work on the project can be both an ideal product (an inference based on the examination of information, conclusions, knowledge) and a material product (a poster, a presentation, etc.). Aims of the project-based learning are:

1. To enhance the personal confidence of each participant:
 - allow each student to see himself as a capable and competent person;
 - develop a positive image of himself/herself and all the others;
 - develop students' ability to truly assess themselves.
2. To develop students' "team spirit"; to inspire students to develop such necessary social skills as communication and cooperation.
3. To provide a mechanism for the development of critical thinking of a student, the ability to find a way to solve the problem.
4. To develop students' research skills: problems' identification, data collection, observation, the ability to build hypotheses, generalize, think analytically, etc.

Work on projects develops imagination, fantasy, creative thinking, autonomy and other personal qualities. Team-working on a project allows everyone not only to perform what a student knows, but also to get skills of working in team when it is necessary to listen to a partner, accept or not accept his/her point of view, and argue his/her choice.

Thus, project-based learning can be:

- individual, i.e. when each student independently prepares the project from the beginning to the end: all the collected materials are presented to the class and the project is defended in front of the class;
- team (group), i.e. when the class is divided into groups (teams) for the preparation of projects.

Team method has the following rules and principles:

1. There are no leaders in the team, all team members are equal.
2. Teams do not compete.
3. There are friendly relations between all team-members, they should enjoy communicating with each other during the implementation of the project.
4. Each team member is confident.
5. All team members must be active and contribute to the project.
6. Responsibility for the result is borne by all team-members who perform the project.

Particular attention should be paid to the presentation of the project results. When students are working on their first project, it is desirable for the teacher to present some already done projects as an example or even to organize an exhibition



of the best projects so that students from different groups can see and appreciate them.

It is very important to organize work on the project, creating the most favorable conditions for the disclosure and manifestation of the creative potential of students. To do this, it is needed to make sure that the theme of the project is suitable for all members of the group, according to their hobbies and character. It is necessary to convince the students to use a variety of ways to work: graphic writing, design, a selection of illustrations and photographs, and, if necessary, audio, video or music.

It is also important that during the work on the project students learn to cooperate, and training in team fosters in them such moral values as mutual assistance, desire and ability to empathize. The project method also forms and improves the general culture of communication and social behavior, and leads students to practical knowledge of foreign language.

One of the tasks of teaching foreign languages is the solution of such an important problem as the development of students' independent work, orienting them to active creative learning, the ability to think logically and quickly, make decisions independently. Each project while implementing project-based learning in English classes corresponds to a specific oral topic. Thus, the project is based on a specific problem. To solve it, students need not only knowledge of the language, but also possession of a large amount of diverse subject knowledge. Students must possess certain intellectual, creative and communicative skills. The role of students in studies changes – they become active participants in the process. Since the project method implies the observance of a certain algorithm and a combination of various activities, the corresponding element of the project activity is performed at different stages of the project implementation. An important rule is that each stage of the project must have its own specific product.

The work with the project has the following stages:

1. Preparatory, which includes the following steps:
 - a) planning a project by a teacher within the framework of the program topics;
 - b) introduction of ideas by the teacher in the class;
 - c) discussion of ideas by students;
 - d) promotion of students' ideas;
 - e) arguing students' opinion;
 - f) stating the theme of the project.
2. Organization of work:
 - a) formation of teams;
 - b) distribution of tasks in teams;
 - c) practical activities of students in the framework of the project.
3. Working stage:
 - a) intermediate control;
 - b) discussion of the project-design;
 - c) project documentation.
4. Presentation of the project results to the group.
5. Summarizing the project: discussion of the results, grading, etc.
6. Stage of practical use of the project results (as visual aids, reports on other



classes, exhibitions, etc.).

The language content of working on projects is:

- work on the theme: mastering vocabulary, grammatical patterns, listening and reading texts on the topic, activating the material in the exercises;
- search for answers to problematic issues in textbooks, special editions, additional sources, including electronic resources;
- speaking while providing team discussions on the project topic and while discussing the presented results;
- writing while preparing presentation of the project;
- monologue speaking while presenting the results of the project.

It is very important to give students the opportunity to express their opinions, share their impressions. During the defense of the project, students demonstrate the level of proficiency in foreign language; a clear picture of what the student has learned while studying the topic. It must be remembered that the essence of the project activity in the study of foreign language is, first of all, communicative activity included in other activities.

An important question is also where and how to work on the project. In the context of university education, the form of extracurricular work on a project is unjustified, however, it is possible to use mini-projects that can be carried out in stages over several classes, without additional time. Of course, on the one hand, in project-based learning it is difficult to evaluate the work of each student, since it is not the amount of information acquired that is estimated, but its use in activities to achieve the goal.

Conclusion

The project-based education is a didactic means of enhancing students' cognitive activity, development of creativity and at the same time the formation of certain personal qualities and language proficiency. Three main principles on which this technology rests: independence, activity, performance.

References:

1. Schuetz R. Project-Based Learning: Benefits, Examples, and Resources. URL: <https://www.schoolology.com/blog/project-based-learning-pbl-benefits-examples-and-resources>.

Анотація. Стаття присвячена вивченню основ проектного навчання та його застосуванню в навчальному процесі під час викладання англійської мови в університеті. Метод проекту – це спосіб досягнення дидактичної мети через детальний розвиток проблеми, яка повинна бути вирішена шляхом отримання реального, практичного результату. Проектне навчання спрямоване на розвиток найважливіших компетенцій студента: пізнавальної, загальнонаукової, інформаційної, комунікативної, соціальної, прагнення особистого самовдосконалення. Мовний зміст роботи над проектами полягає в засвоєнні лексичних, граматичних моделей, прослуховуванні та читанні текстів за темою проекту, активізації матеріалу під час виконання вправ, пошуку відповідей на проблемні питання, розвитку мовлення під час обговорення теми проекту і представлення його результатів, навичок письма під час підготовки презентації проекту, монологічного мовлення під час захисту результатів.

Ключові слова: вища освіта, метод проектів, проектне навчання, іноземна мова.

Article sent: 17.03.2019

© Golub T.P.



УДК 370.1:54(075.2)

**CATEGORY «LAW» IN BIOLOGY IS CONSTITUENT OF SCIENTIFIC BASE OF
METHODICAL SYSTEM FORMING THEORETICAL KNOWLEDGES FROM
BIOLOGY FOR SCHOOLBOYS****КАТЕГОРІЯ «ЗАКОН» У БІОЛОГІЇ - СКЛАДОВА НАУКОВОГО БАЗИСУ
МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ ТЕОРЕТИЧНИХ ЗНАТЬ З БІОЛОГІЇ В
ШКОЛЯРІВ****Sidorovich M.M. / Сидорович М.М.***d.p.s., prof. / д.п.н., проф.*

ORCID: 0000-0003-1302-3378

Kherson state university, Kherson, University 27, 73000

Херсонский государственный университет, Херсон, Университетская, 27, 73000

Анотація. Розроблення педагогічної технології розвитку теоретичного мислення учнів під час навчання біології потребує доведення наявності повноцінного теоретичного фундаменту в науки про життя. Праця розглядає це питання стосовно статусу біологічного закону на основі аналізу філософських положень щодо категоріально-понятійного апарату теоретичного знання.

Ключові слова: інноваційна педагогічна технологія, закон, закономірність, теоретичний фундамент біології

Розроблення нових педагогічних технологій як правило здійснюється на основі наукового базису. Для методичної системи розвитку теоретичного мислення в учнів під час навчання біології таким базисом став теоретичний фундамент науки про життя. Проте у науковій літературі це поняття розв'язано недостатньо. Окремі науковці не визнають навіть існування вказаного базису і розглядають біологію як на суто якісну науку. Але його відсутність ставить під сумнів існування біології як природничої науки загалом. Проте це не так. І перш за все тому, що постійна мінливість об'єкту науки про життя суттєво ускладнює формулювання, на думку вказаних вище вчених, обов'язкового семантичного супроводу складових такого фундаменту. В біології особливо дискусійним є питання визначення категорій «закон» і «закономірність». Стосовно іншого елементу теоретичного знання – «біологічна теорія» - його висвітлено у попередніх наших працях [8]. Тому метою даної публікації є доведення відповідності понять «закон» в науці про життя його загальнофілософському тлумаченню.

У літературних першоджерелах поняття «закон» розглядають як необхідне, суттєве, стає відношення між явищами в природі і суспільстві, що повторюється. Отже, «закон – це форма узагальненості, тому що він виражає загальні відношення, зв'язки, які притаманні всім явищам даного роду, класу» [7, с.446]. Ця філософська категорія відображає такі боки буття «як повторюваність, стійкість, регулярність, істотність, необхідність, упорядкованість, узагальненість» [10, с.220]. Філософський енциклопедичний словник вказує на те, що категорія закону формувалась у контексті уявлень про організуючі функції людини, держави та юридичних норм, перенесення цих уявлень (найчастіше під час становлення політичної системи суспільства) на світовий універсум у вигляді ідеї надлюдської опоряджувальної сили. Світовий



порядок і людська доля розглядалися як результат дії цієї сили. У Новий час з'являється поняття закону природи, який філософами і природознавцями тлумачиться по-різному: як причина і форма речей, рухів і властивостей (Бекон, Декарт); як фіксація стійких і однозначних відношень у природі (закони Ньютона); як необхідні, істотні зв'язки між явищами, насамперед механічними (французькі матеріалісти XVIII); як об'єктивні, необхідні, всезагальні, пізнавальні відношення (Фейєрбах). Гегель розглядає закон як найіндивідуальний, ідеальний принцип розгортання абсолютного духу. У гносеологічному плані закони співставляються та інколи ототожнюються з аксіомами (Галілей), гіпотезами (Копернік, Кеплер), принципами і правилами, пізніше з теорією, моделлю, іноді – з причинністю (детермінізмом), гармонією (красою), визначеністю, структурою, метою. Пізнання закону становить завдання науки, виступає основою пізнання людиною існуючих особливостей організації природи і суспільства [10]. Проблему закону в системі наукового знання найповніше розглядав В.Н. Голованов [2]. Особливості законів природи характеризують Б.М. Кедров і В.І. Кузнєцов. Закон як основний елемент концептуальної структури хімічної картини природи розглядає В.С. Вязовкин [1], як компонент теоретичного хімічного знання Н.Н. Чайченко [12], як компонент теоретичного фізичного знання О.І. Ляшенко [4]. У літературі з філософії біології проблема закону висвітлена недостатньо. Більше того, навіть біологи-науковці, розглядаючи певні загальні риси організації живого як закони, не додержуються єдиної точки зору. Так, різні автори не тільки формулюють їх по-різному, але навіть виділяють різну кількість законів, при цьому об'єднуючи декілька законів чи властивостей живого разом. Прикладом тому є праці [3; 5; 8]. У біології існують окремі закони, які не входять до складу основних біологічних теорій, наприклад, закони Менделя, закон Харді-Вайберга. Водночас вони пов'язані з біологічними теоріями (наприклад, хромосомною і еволюційною) і відповідають саме цьому статусу теоретичного знання. Загалом ґрунтовні дослідження стосовно відповідності „біологічних законів” їх гносеологічному статусу в філософії біології відсутні. Філософська література містить певні порівняльні дослідження біологічних законів з іншими законами природознавства. Так, В.Н. Голованов у зв'язку з цим вказує таке: «Широке використання категорії закону різними науками не могло залишитися без наслідків для змісту цієї категорії. У механіці закони відкриваються за допомогою застосування математичного апарату і тому закони механіки відображають кількісно-якісні відношення. Більшість законів хімії теж відображають кількісно-якісні відношення. Те ж саме можна сказати тільки про деякі біологічні закони (наприклад, закони Менделя).... Разом з тим, були відкриті такі закони, які відображали відношення іншого роду. Наприклад, біогенетичний закон ...» [2, с.25]. Отже, відсутність семантичного виразу закону, на думку науковця, не є ознакою відсутності останнього за суттю. В.Н. Голованов вважає, що закон – «...це насамперед зв'язок явищ, який є суттєвим, сталим, загальним, необхідним і який повторюється. Тільки ці ознаки разом характеризують об'єктивний закон, відсутність однієї з них свідчить і про відсутність закону. Для біологічних законів важлива ще одна ознака закону, яка



є обов'язковою. Закон є тенденцією. В основі тенденції, що відображається законом, лежить суперечність. Закон є відношення суперечливих сутностей. Так, наприклад, біогенетичний закон встановлює, що в своєму онтогенезі організми повторюють головні етапи розвитку всієї черги предкових форм. У цьому законі відображається суперечність онтогенезу і філогенезу. Крізь вирішення цієї суперечності і відбувається розвиток живої природи» [2, с.32-33].

Існують різноманітні підходи до класифікації законів. Традиційно закони поділяються на три основні групи за ступенем їх узагальненості: «специфічні, часткові, загальні, всезагальні, або універсальні» [9, с.147]. Між загальними і частковими законами існує діалектичний взаємозв'язок: «загальні закони діють крізь часткові, а останні є проявом загальних» [7, с.131]. На наш погляд, заслуговує уваги з точки зору класифікації біологічних законів поділ їх на емпіричні і теоретичні. Емпіричними називають закони, які є безпосереднім узагальненням емпіричної інформації. Емпіричний закон – це вища форма емпіричного узагальнення знання. Ці закони відносять до найбільш елементарних, які відображають регуляторні зв'язки, що повторюються між властивостями і відношеннями явищ, котрі спостерігаються. Вони служать головним чином для упорядкування і систематизації фактів і ототожнення матеріалу. Ототожнення носить зовнішній характер і зводиться лише до класифікації та систематизації емпіричного матеріалу, який не поєднаний внутрішньою єдністю. Тому варіанти систематизації на основі емпіричних законів можуть бути найрізноманітнішими. Усе буде залежати від того, яка емпірична узагальненість буде покладена в основу систематизації. Теоретичні закони відображають сутність відношень, тобто відношення, які внутрішнє детермінують одиничне, випадкове [2]. Аналіз літературних джерел свідчить про наявність досліджень з приводу класифікацій природничих законів, наприклад, хімічних [12] і відсутність аналогічних досліджень стосовно біологічних.

Під *закономірністю* розуміють «упорядковані події, відносну сталість, стійкість провідних детермінуючих чинників, регулярність зв'язків між речами» [11, с.202]. Так, у біології існує загальна закономірність між будовою та функцією: перша зумовлює та визначає іншу. Між закономірністю і законом існує певне співвідношення. Із цієї точки зору закономірність – це сукупність законів, яка виражає систему суттєвих, необхідних загальних відношень, кожне з яких складає окремий закон. На думку Н.Н. Чайченко, різниця між ними суто гносеологічна: «на перших ступенях пізнання відповідна залежність між речами виступає як закономірність; ця ж залежність формується, як закон, коли знання про неї набувають більше повний і конкретний характер, фіксуючи конкретність» [12, с.133]. Так, наприклад, спочатку в біологічній науці закон Харді-Вайберга формулювався як закономірність, що мала такий вираз: у численній популяції, особини якої вільно схрещуються між собою (панміксія) і відсутній вплив будь-якого зовнішнього чинника на певні поєднання алелей, не виникають нові мутації, не відбувається обміну генетичної інформації з іншими популяціями внаслідок міграції особин з популяції в популяцію,



співвідношення алелей стабілізується продовж кількох поколінь і залишається сталим тривалий час. Пізніше закон набув семантичного вигляду. Його формула описувала розподіл частот у такій популяції за однією парою алельних генів (А-а). Як свідчить закон Харді-Вайберга, розподіл генотипів нащадків відповідає формулі:

$$p^2AA + 2pqAa + q^2aa = 1 \text{ (або 100\%)},$$

де p – частота алелі A , q – частота алелі a .

Але виходячи із тлумачення поняття «закон» В.Н. Головановим, вказаний закон був сформульований вченими одразу. Далі мале місце лише набуття ним семантичного виразу. Отже, в біології чітко і однозначно складно визначити різницю між двома елементами теоретичного знання, рівень їх субпідлеглості. У дослідженні важливим було з'ясувати повноцінність виокремлення із філософської точки зору біологічних законів або закономірностей, які містить сучасний шкільний курс біології та їх відповідність філософським визначенням.

Висновки. Отже, проведений аналіз літературних першоджерел з проблеми філософського тлумачення провідних категорій теоретичного знання показав, що:

- за суттю біологічний закон повністю відповідає філософському визначенню відповідної категорії;
- біологічні закони бувають емпіричні і теоретичні, що також відповідає філософському тлумаченню класифікацій вказаних елементів теоретичного знання;
- між законом і закономірністю існує взаємозв'язок, котрий, як свідчить філософія, є обов'язковим між вказаними складовими теоретичного знання;
- категорії «біологічний закон» і «біологічна закономірність» разом з «біологічною теорією [6]» є елементами теоретичного знання науки про життя. Останнє доводить її рівноправний статус у природознавстві порівняно з фізикою і хімією і дозволяє відкинути погляди на біологію як суто якісну наукову область знань.;
- вказане дозволяє розробити інноваційну технологію розвитку теоретичного мислення учнів на основі існуючого теоретичного фундаменту науки про життя, яка базується на залученні і розгортанні в навчанні перелічених його елементів.

Література:

1. Вязовкин В. С. Материалистическая философия и химия : химическая картина природы и эволюция – М. : Мысль, 1980. – 180 с.
2. Голованов В. Н. Законы в системе научного знания - М.: Мысль, 1970.- 231 с.
3. Гутина В. Н. Тенденции в современной биологии // Биология в школе. - 1996. - № 5. – С. 5-10.
4. Ляшенко О. І. Формування фізичного знання в учнів середньої школи : логічно-дидактичні основи – К. : Генеза, 1996. – 128 с.
5. Медников Б. М. Аксиомы биологии – М. : Знание, 1982. – 136 с.



6. Сидорович М. М. Теоретичні знання в змісті шкільного курсу біології : монографія – Херсон : Вид-во ХДУ, 2008. – 404 с.
7. Советский энциклопедический словарь – М. : Сов. Энциклопедия, 1985. – 1600 с.
8. Трибис Е. Законы живой природы - М.: РИПОЛ КЛАССИК, 2002.-384 с.
9. Философский словарь – М. : Политиздат, 1987. - 590 с.
10. Філософський енциклопедичний словник. – К. : Абрис, 2002. – 742 с.
11. Філософський словник - К. : Головна ред. УРЕ, 1986. – 798 с.
12. Чайченко Н. И. Формирование у школьников теоретических знаний по основам химии : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02 – К., 1998. – 347 с.

References:

1. Vyazovkin V. S. (1980) Materialisticheskaya filosofiya i himiya : himicheskaya kartina prirody i evolyutsiya [Materialistic philosophy and chemistry: the chemical picture of nature and evolution], M., Thought, 180 p.
2. Golovanov V. N. (1970) Zakonyi v sisteme nauchnogo znaniya [Laws in the system of scientific knowledge], M., Thought, 231 p.
3. Gutina V. N. (1996) Tendentsii v sovremennoy biologii [Trends in modern biology] in Biologiya v shkole. [Biology at school], № 5, pp. 5-10.
4. Lyashenko O. I. (1996) Formuvannya fizichnogo znannya v uchniv serednoyi shkoli : logichno-didaktichni osnovi [The Formula of Physical Knowledge in the Schools of Middle School: Logical and didactic Foundations], K., Genesis, 128 p.
5. Mednikov B. M. (1982) Aksiomy biologii [Biology Axioms] M., Knowledge, 136 p.
6. Sidorovich M. M. (2008) Teoretichni znannya v zmist shklnogo kursu biologiyi : monografiya [Teoretichni is knowledge in maintenance of school course of biology], Kherson : Vid-vo of KHDU, 404 p.
7. Sovetskiy entsiklopedicheskiy slovar (1985) [Soviet Encyclopedic Dictionary], M., Sov. Encyclopedia, 1600 p.
8. Tribis E. (2002) Zakonyi zhivoy prirody [Laws of wildlife], M., RIPOL CLASSIC, 384 p.
9. Filosofskiy slovar (1987) [Philosophical Dictionary], M., Politizdat, 590 p.
10. Filosofskiy entsiklopedichniy slovník (2002) [Philosophical encyclopaedic dictionary], K., Contour, 742 p.
11. Filosofskiy slovník (1986) [A philosophical dictionary], K., Main editor URE, 798 p.
12. Chaychenko N. I. (1998) Formirovanie u shkolnikov teoreticheskikh znaniy po osnovam himii [Formation of theoretical knowledge of the basics of chemistry in schoolchildren:] dis. ... doctor ped. Sciences: 13.00.02, K., 347 p.

Abstract. Development of pedagogical technology of development of theoretical thought of students during the studies of biology needs leading to of presence of valuable theoretical foundation in sciences about life. Labour examines this question in relation to status of biological law on the basis of analysis of philosophical positions in relation to category concept to the vehicle of theoretical knowledge.

Keywords: innovative pedagogical technology, law, conformity to law, theoretical foundation of biology

Статья отправлена: 19.03.2019 г.



УДК 378.013

DIDACTIC MODELING OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN HIGHER SCHOOL**ДИДАКТИЧНЕ МОДЕЛЮВАННЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ ВИЩОЇ ШКОЛИ****Fadieieva T. O. / Фадєєва Т. О.***s.p.s., as. prof. / к.п.н., доц.**Kyiv National University of technologies and design Kiev,**street of Nemirovich-Danchenko, 2**Київський національний університет технологій та дизайну,**Київ, вулиця Немировича-Данченка, 2*

Анотація. У статті розглядається теоретичні основи використання дидактичного моделювання у навчальному процесі вищої школи. На основі систематизації наукової та практичної інформації визначено типи дидактичного моделювання, а саме: типологічний, інформаційний, когнітивний, динамічний, методичний, імітаційний. Розкрито дидактичний зміст кожного із типів моделювання.

Ключові слова: дидактичне моделювання, тип, сутність моделювання, навчальний процес, вища школа.

Вступ. Процеси модернізації вищої освіти в Україні, зорієнтовані на євроінтеграцію, спрямовані на підвищення якості професійної підготовки фахівців, реалізацію компетентнісного підходу, розвитку творчої ініціативи в гуманістично орієнтованому навчальному середовищі. Педагогічні аспекти професійної підготовки студентів є предметом дослідження вітчизняних вчених В. Андрущенко, М. Згуровського, І. Зязюна, В. Кременя, В. Огнев'юка. Проблеми технологічного забезпечення навчального процесу та дидактичного моделювання розглядається у наукових працях вчених А. Алексюка, А. Вербицького, О. Кучерявого, Е. Носенко, О. Падалки, Ю. Сурміна, Н. Тализіної, М. Чошанова. Аналіз теоретичного доробку вчених дозволяє дійти висновку про необхідність подальшого дослідження проблеми моделювання навчального процесу вищої школи та розробки типів дидактичного моделювання.

Основний текст. З-поміж методологічних засад у дослідженні процесу навчання у вищій школі моделювання виступає потужним методом вивчення навчального процесу та розробки гнучких адаптивних управлінських технологій. Оскільки моделювання виконує бінарну функцію: з одного боку, описує структуру процесу навчання і спрямовує на вивчення об'єктивних чинників, аспектів, проблем реального педагогічного процесу; з іншого – на процес функціонування та розвитку процесу навчання на перспективу. Проблемну область дослідження спрямовано на розвиток професійних компетентностей, що розуміються як сукупність мисленнєвих способів, прийомів та методів а також мисленнєвих стратегій, спрямованих на розв'язання теоретичних та практико орієнтованих завдань. Мета дидактичного моделювання полягає у розробці типів моделювання, їх конкретизації щодо застосування у навчальному процесі вищої школи, а також в уточненні, упорядкуванні напрямів удосконалення технологічного розв'язання проблеми



професійної підготовки спеціалістів. Типами дидактичного моделювання обрано такі: **типологічний, інформаційний, когнітивний, динамічний, методичний та імітаційний**. Розглянемо їх теоретичні засади та практичну реалізацію у процесі навчання у вищих навчальних закладах.

Типологічне моделювання опирається на фундаментальність навчання, що асоціюється зі стійкими формами освітнього устрою системи навчання певного соціуму. Педагогічний традиціоналізм, у першу чергу, спрямований на збереження існуючих теоретично обґрунтованих положень, а вже потім, – на розвиток варіативних форм довгострокового планування та самоорганізації продуктивних видів організаційно-педагогічної діяльності. Історичний аспект проблеми на сучасному етапі розвитку педагогічної науки вбачаємо у дотриманні співвідношення між „традицією” та „модерном” у трактуванні цілей та цінностей освітньо-професійної діяльності в процесі суттєвих соціально-культурних трансформацій українського суспільства. Процеси модернізації мають універсальний характер і їх інтеграція з „традицією” може здійснюватися двоюко: а) підтримання традиції та забезпечення якості вищої освіти відповідно до усталених, перевірених практикою методів/технологій навчання; б) внесення суттєвих змін в організацію навчального процесу вищої школи з урахуванням нової парадигми освіти, цінностей сучасного суспільства. У типологічному моделюванні як соціокультурному феномені закладено поняття «ідеального типу» випускника вищої школи з характеристиками особистості, яка володіє професійними компетентностями на високому рівні. Типологічне моделювання передбачає, у першу чергу, дотримання фундаментальності в освіті, яка була б зорієнтована на предметну підготовку фахівців та оволодіння студентами певними дослідницькими методами відповідно до соціального замовлення. За таким підходом переглядається розуміння процесу навчання як повідомлення та засвоєння студентами навчальної інформації і вносяться корективи у питаннях створення освітнього середовища для самореалізації та професійного самоствердження студента.

Інформаційне моделювання, як інструмент структурування змістового поля освітнього простору, передбачає використання інформаційних ресурсів (електронні курси дисциплін, Інтернет-супровід предметів, професійні сайти тощо) для раціоналізації, упорядкування, систематизації навчальної інформації, конструювання нових форм її подання та тематичне проектування процесу навчання у вищій школі. Формування професійних компетентностей у студентів за даним типом моделювання здійснюється поступово: від цілепокладання (визначення цілей моделювання, вибір об'єкта, формулювання проблеми); розробки інформаційної моделі та форми її подання (словесно-логічні схеми, науково-практичні конференції, наукові читання, складання проектів, комп'ютерне моделювання, розробка творчих завдань, ділові ігри) до апробації запропонованої моделі під час практичних робіт та оцінювання результативності інформаційної моделі. Для прикладу можна навести використання кейс-методу, який передбачає створення проблемних ситуацій (формулювання проблеми; опис проблемної ситуації) та їх розв'язання студентами (аналіз ситуації; вибір ситуаційних вправ та їх обґрунтування,



проблемні демонстрації). До інформаційного моделювання відносимо ознайомлення студентів з технологіями виконання нестандартних завдань, які сприяють розвитку пошукових структур мислення, умінь моделювати професійно орієнтовані завдання.

Наступний, **когнітивний тип моделювання**, підпорядкований понятійному моделюванню і полягає у формуванні індивідуального стилю мислення в учасників навчального процесу. Спостереження за процесом навчання дозволяє зробити висновок про недостатню увагу таким компонентам освіти як розвиток творчості, продуктивного мислення у студентів. Мисленнєвий розвиток є цілісним пізнавальним процесом і при поступовому формуванню певних характеристик мислення з часом інтегрується у нову когнітивну якість. Тому фундаментальність понятійного апарату, який забезпечує предметну область моделювання, та різноманітність, варіативність навчальних завдань гарантують досягнення базових, програмних вимог та формування професійного стилю мислення студентів. До характеристик мислення, які складають проблемну область когнітивного моделювання, відносимо: розвиток культури мислення, вміння аналізувати, абстрагувати, узагальнювати, встановлювати закономірності тощо.

Динамічне моделювання розуміємо як системне комбінування дискретних складників навчального процесу на основі оцінювання, перебору варіантів для поєднання у нові дидактичні структури. Об'єктом цього типу моделювання нами визначені предметні компетентності, а параметрами – модель змісту освіти, структуру навчального завдання, рівень складності навчальних завдань. У динамічному моделюванні студент може виступати автором проекту, організатором колективно-групової діяльності, експертом практичних розробок. Багатоплановість форм реалізації професійних компетентностей сприяє формуванню у студентів особистісної освітньої орієнтації та досвіду індивідуальної творчості.

Методичне моделювання віддзеркалює управлінську функцію процесу навчання і призначено для контролю та самоконтролю за виконанням практичних методичних завдань студентами. Формою подання виступає студентське портфоліо або робоча файлова папка, яка містить необхідну навчальну інформацію предметних курсів. Портфоліо дозволяє фіксувати індивідуальні навчальні досягнення кожного студента, накопичувати практичний матеріал з навчальних дисциплін та формувати активне і свідоме ставлення студента до майбутньої професії. Зміст портфоліо містить: програму курсу, структурно-логічні схеми, зразки виконання практичних завдань, виконані практичні завдання з супровідним самоаналізом.

Імітаційне моделювання розглядаємо як експериментальний метод дослідження реального процесу навчання за типами моделювання з використанням програмного забезпечення. Особливістю імітаційного моделювання є не тільки вивчення вихідних параметрів, бази даних дослідження, але і проектування моделей-модулів, процесів, взаємодію складових процесу навчання за допомогою пакетів прикладних програм. Використання імітаційного моделювання для організації навчального процесу



забезпечує повний цикл процесу навчання: розробку алгоритму дидактичного складника процесу навчання, побудову віртуального простору з формування професійних компетенцій, обґрунтування візуального моделювання, використання програмних пакетів, планування імітаційного експерименту.

Висновки.

Формування професійних компетентностей у студентів передбачає упровадження нових підходів до організації процесу навчання у вищій школі. Дидактичне моделювання виступає тим педагогічним інструментом, у якому втілені теоретичні засади щодо підготовки висококваліфікованих фахівців та його процесуальна реалізація у навчальному процесі. Моделювання забезпечує активізацію пізнавального процесу, сприяє обґрунтованому вибору управлінських рішень щодо організації процесу навчання у вищій школі.

Література:

1. Кучерявий А. Г. Профессиональное самовоспитание будущих педагогов в процессе их целостной подготовки: Монография. / Кучерявий А. Г. – К.: Вища шк., 1999. – 224 с.
2. Носенко Е. Л. Формування когнітивних структур особистості засобами інформаційних технологій: Монографія. / Носенко Е. Л., Салюк М. А. – Дніпропетровськ: Вид-во ДНУ, 2007 – 140 с. – Бібліогр.: с. 128 – 137. – ISBN 978-966-551-215-8.
3. Сурмін Ю. П. Майстерня вченого: підручник для науковця. / Сурмін Ю. П. – К.: НМЦ “Консорціум з удосконалення менеджменту освіти в Україні”, 2006. – 302 с.

References.

1. Kucheryavyy A. G. Professionalnoe samovospitanie buduschih pedagogov v protsesse ih tselostnoy podgotovki: Monografiya. / Kucheryavyy A. G. – K.: Vischa shk., 1999. – 224 s.
2. Nosenko E. L. Formuvannya kognitivnih struktur osobistosti zasobami Informatsylnih tehnologiy: Monografiya. / Nosenko E. L., Salyuk M. A. – Dniproperetrovsk: Vid-vo DNU, 2007 – 140 s. – Bibliogr.: s. 128 – 137. – ISBN 978-966-551-215-8.
3. Surmin Yu. P. Maysternya vchenogo: pidruchnik dlya naukovtsya. / Surmin Yu P. – K.: NMTs “Konsortsiy z udoskonalennya menedzhmentu osviti v Ukraini”, 2006. – 302 s.

Abstract. The article discusses the theoretical bases for the use of didactic modeling in the teaching process on the high school. The analysis based for scientific and practical information defined types of didactic modeling, namely: typological, informational, cognitive, dynamic, methodical, simulation. We revealed the contents for a didactic each of the types of modeling.

Keywords: didactic modeling, modeling, type, the learning process, high school.



УДК: 378.147:614.253.4:616.31:316.6

INFLUENCE OF BUSINESS GAME ON DEVELOPMENT OF CLINICAL THINKING OF THE STUDENT-DENTIST**ВЛИЯНИЕ ДЕЛОВОЙ ИГРЫ НА РАЗВИТИЕ КЛИНИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТА-СТОМАТОЛОГА****A.V. Samoilenko/A.В.Самойленко***d. m. s., prof. / д. мед. н., проф.***A.E. Gorshkova/ А.Е. Горшкова***as. /ас**Department of the State Establishment «Dnipropetrovsk Medical Academy of the Ministry of Health of Ukraine», Ukraine, Dnieper, M. Grushevskogo 65**ГУ «Днепропетровская медицинская академия Министерства охраны здоровья Украины», Украина, Днепр, М. Грушевского 65*

Annotation. The article presents usage of pedagogical technologies at the Department of Therapeutic Dentistry of the Dnepropetrovsk Medical Academy for teaching and methodological support of practical classes in the study of periodontology by students-dentists. We analyze the essence of the concept «business game» that is used during the study. We must observe given rules within organizing a «business game» in the educational process.

The authors cover various options for conducting practical classes in the form of «business game» and their benefits.

Conclusion: the processing and mastering of educational material is meaningful in conducting practical classes in the form of «business game» in order to consolidate and deepen the students-dentists knowledge, professional skills and abilities; to facilitate the formation of their practical interest.

Keywords. Educational process, pedagogical technology, business game, quality of preparation, dentistry.

Introduction. In the modern conditions of rapidly progressing social and economic development of the society, the sphere of healthcare is also dynamically developing. The emergence of a large number of new dental technologies and materials makes the need for highly skilled personnel. Therefore, we can see the professional competence of future dentists as an integral characteristic of a future specialist, reflecting the level of one's theoretical and practical training [6].

Materials based on the teacher's monologue that we usually use for high school teaching have a fundamental disadvantage [1]. They focus mainly on the transfer of information and knowledge, but do not provide the development of clinical thinking. The main drawback is that students learn the terminology, but do not use the internal mechanism of thinking. V.Rozin, who analyzed various games, revealed their important peculiarities for developing learning: «Business games give particularly interesting results in cases where their material is a complex cooperative structure of activity, conflicts and problems, alternative situations and solutions, various innovations» [2]. According to the scientist, the game can not successfully pass without deployed goals, functions, characteristics, as well as without serious theoretical support.

Therefore, when we use the business game in the course of training, we must adhere to the following rules of its organization:



- to formulate the goal and the script of the game;
- to determine the roles of the participants and conduct preliminary instruction;
- its leader have to direct and organize the game;
- after the game it is important to conduct an analysis and draw conclusions that relate to the goal set for the game [3].

Game-learning differs from other teaching aids with the following features:

- the presence of parties (working groups of students) that oppose each other and have different points of view in the game and imitate, for example, the possible behavior of a person who has been in a situation that endangers his health;
- dynamism and continuous change of the situation under the influence of decisions that students take;
- the personal participation of students in the analysis-research of the probable consequences of decisions on the process managed by them, that is determined by the theme of the game.

Gameplay is characterized by multitude situations of collision of points of view and opinions, numerous actions to fix and determine the problems that arise during the discussion.

Organizational-educational games are a complex set of intellectual and social interactions both within the working group and between the participants of different groups. We characterize such game processes and conflicts by a variety of socio-psychological phenomena, the impact of which one must take into account in order to successfully manage the course of the game [4].

We call this type of game organizational to emphasize the next moment. The organization of the playing environment for the conferring on the participants the relevant cultural norms is essential and fundamental in order to transfer and assimilate students with the necessary experience, required knowledge and skills. The moment of organization is significant both in designing the game, and in implementing its organizational project. In order for the student in the learning process to really obtain new skills and qualities that he needs further in his life, he must be put into a situation that plausibly and fully mimics a certain reality. After all, in conditions of game simulations a student can perform some independent actions, but they will not become an acquired knowledge until students construct the link of sequential actions, until they find an answer to the question: what did I do, why I did it, and not otherwise? Thus, it is necessary to make a diagram that is comprehensible to the student about what did we do in the game, taking into account possible similar acute situations and «outcomes in real life». It is essential to put off this scheme in their minds for the future.

It is also important to note that the person we teach makes his own activity an object of his own influence, begins to deliberately change, improve or rebuild it [5]. In this sense, we connect achieving the goal of developing students in the game with the process of their self-development and the change itself that they absorb. Thus, when constructing a structurally logical scheme for conducting educational games, it is necessary to determine the following goals and stages.

1. Activity boundaries.
2. Structuring activities.



3. Objectification of own activity.
4. Self-analysis.
5. Creative component.

Activity boundaries determine the purpose, tasks, forms and means of action. The structuring activities consists of its schematization. Objectification of own activity involves the formation of practical skills in one or another situation.

The creative component carries the final functional load during the training. Actualization of new clinical abilities allows students to operate samples of activities that they master in the process. Implementation of this component leads to the effect of self-development activities and its subject.

Therefore, during the practical part of the study on the section «Periodontology» among students-dentists on the fourth year we use role games, when one of the students is a patient, who, according to the task of the teacher, «fantasizes» the symptoms of the disease. At the same time, another student conducts his examination and differential diagnosis. This tactic contributed to the development of logical thinking and the formation of communicative abilities of students. In the implementation of the business game we also use the method of separating students into the «specialists team»: a therapist, an orthopedist, an orthodontist, a surgeon, who perform a patient's examination, make a preliminary diagnosis, conduct a consultation and make a treatment plan.

As the second tactical form we use the prospective analysis of a clinical case. According to the teacher's task, students search for new clinical information for the proposed situation and at the next lesson they express their thoughts about the possibility of applying new knowledge to a specific clinical situation. Thus, each student has the opportunity to demonstrate his or her knowledge. Competitive circumstances ensure the maintenance of a higher level of clinical practice.

Conclusion: Due to the training in the form of organizational and educational games for students-dentists there is awareness of the need for self-improvement, there is an interest in acquiring practical skills in order to act in different situations, to develop one's own plan for the realization of clinical cases.

Literature:

1. Liu N.K. Academic Ranking of Universities of the World / N.K. Liu, I.Chen // Higher school.-2006.- № 5-6 .- P.67-77.
2. Rozin V.M. Methodological analysis of the game as a new field of scientific and technological activity and knowledge / V.M. Rosin // Philosophical questions.-1986 .- № 6.- P.67.
3. Prikhodko V.V. National Higher Education Reform Strategy / V.V. Prikhodko // Jourfund.- 2014.-From 406-407.
4. Kosareva L.I. Organization and methodical support of a specialist-dentist training / L.I. Kosareva, A.A. Udod // Ukrainian Dental Almanac.-2013.-№ 6. - P. 107.
5. Kudryavtseva T.O. Business game as a means of preparing future doctors for solving problem situations in professional activity / T.O. Kudryavtseva // Actual



problems of public administration, pedagogy and psychology: Collection of studies, issue.2 (9) .- Kherson, 2013.- P. 304-308.

6. Khojayan A. B. Organizational features of effective self-education activities of students in a medical school / A. B. Khojayan, N.V. Agranovich // Fundamental sciences.- 2011.-№ 11 (1) .- P. 49-53.

Abstract: *The article presents usage of pedagogical technologies at the Department of Therapeutic Dentistry of the Dnepropetrovsk Medical Academy for teaching and methodological support of practical classes in the study of periodontology by students-dentists. We analyze the essence of the concept «business game» that is used during the study. We must observe given rules within organizing a «business game» in the educational process.*

The authors cover various options for conducting practical classes in the form of «business game» and their benefits.



УДК 004.09

INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN EDUCATION
(Problem of the quality education and students' employment)
ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ

Antonov V.N. / Антонов В.М.

d.t.s., prof. / д.т.н., проф.

ORCID: 0000-0002-2248-3192

SPIN: 1018-2320

SWM: 000-041-000

*Національний технічний університет України «КПІ імені Ігоря Сікорського», пр. Перемоги,
37, Київ 03056, Україна*

*National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute", 37, Peremohy
ave., Kyiv 03056, Ukraine*

Goloborodko Ye.P. / Голобородько Є.П.

d.p.s., prof. / д.пед.н., проф.

Коммунальний вищий навчальний заклад «Херсонська академія неперервної освіти»

Херсонської обласної ради

*Municipal Higher Educational Establishment "Kherson Academy of Continuing Education of
Kherson Regional Council*

Abstract. ACME-EDUCATION OF NATIONAL PERSONALITY The article deals with the problem of innovative development of national identity based on the principles of acme-education through the usage innovative computer technology and its relationship with important scientific and practical tasks neuropathology, acmeology and stable development. The concepts of «cybernetically acmelogical neuro-pedagogy», «ambidekstr» are represented in the article. It is underlined the necessity of gender approach in training and education. The features of development of boys and girls are found out. The types of functional asymmetry of the brain are described. The characteristics of left - and right-handed are given. Particular position is devoted to the effectiveness of methods of dual training and education. The classification of personality types and their properties are highlighted. The role of individual cyber-strategies' approaches to the training and education is emphasized.

Key words: acmeology, education, information, system, neuron- teacher, psycho- genetic, psycho- biology.

Introduction. The problem of students' current qualitative and quantitative professional employment is very relevant not only for students of the Polytechnic University, but for any higher educational institution in Ukraine. In the monograph of M. Zgurovsky, Rector of the National Technical University of Ukraine " Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute" titled "The Bologna process: main principles and ways of higher education of Ukraine structural reforming" (K: NTUU" KPI "- 2006. - 544 p.) that is stated in paragraph 5.8 "General conclusions and recommendations for employment in the context of the Bologna process" (p.140).

Main text. There has been, in particular, underlined, that "employment of graduating students at higher educational establishments is the capstone of the Bologna process. Employment is one of primary purposes for higher education single European space creation". Further reading says: "It is totality of achievements (the skills, awareness and personal traits), that extends the prospects of graduating students of higher educational establishments from the point of the job choice and



success within the chosen profession and serves to the graduating students' benefit, labour force, society and economy, in particular. Society, labour-market and private persons expect from higher education the substantial investment in realization the constant employment, including continuous self-development. Quality education provides for that wide possibilities. It is needed to spend further efforts to the wider and effective use of recognition tools for mobility and employment expansion at the national, European and international levels".

Taking into account conclusions drawn and employment recommendations for the higher educational establishments' graduating students in the context of the Bologna process at the National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute", scientific-research work is conducted mainly on the conception and principles of systems' analysis, innovative technologies, regarding the basic concepts of acmeology and cyberacmeology. The mentioned above includes students' qualitative studies acceleration, their professional activity and arranging workplaces for them.

An analysis of systems is the scope of concepts, methods and technologies for a study, description and realization of the systems of different nature and character. Major setting for the systems analysis is to get recommendations on management and improvement issues of system processing. The basic concepts for the systems analysis are as follows: the system, subsystem, element; connection between the systems, subsystems, elements; structure of the system; purpose of it; functioning and development of the system; its models. Considering the basic concepts, methods and technologies of the systems analysis, we are to undertake acmeology problems researches and development in Ukraine, those which are timely and perspective. The problem of acmeology introduction, development and realization has been investigated in the different areas like science, technology, economy and education with modern information technologies (IT) application. In 2005 the new direction in acmeology development was founded by one of authors (V.M Antonov).

Cyberacmeology is a science about technological modelling of personality's creative individuality development and improvement; project methodology for new knowledge in relation to technology of desirable result achievement: success, power, health, prosperity for architectonics (harmonious connection of parts is in single unit) technological models and methods aimed at personality's creative self-development on the evolutionary way towards creative maturity; term, that was introduced for denotation of new direction in research, analysis and introduction of the mathematical acme-systems, based on such sciences' principles as: cybernetics, acmeology, synergetics, behaviourism, creativity, cognitive and other similar spheres; concept that allows to analyse any mathematical problem from the fuzzy-technology position, using here soft computing, attractive points of bifurcation and to take effective mathematical decisions with the use of acme- possibilities of teacher/ student. Conception of cyberacmeology consists in personality's talents and capabilities theoretical and practical development and application on the basis of modern information technologies (IT) due to acme-points of a man achievements methodology in different fields, situations and realization of the created model based on phylo- and ontogenesis. Principles of cyberacmeology have an important value,



namely: structuring own subjective experience on the basis of CIT; forming autocreativity; constructing the inner world of man; communication and human communication in particular; intellectual synergy of personality; cognition of humanity acmeology; creative behavioural personality; programming of rapid intellectual studies; effectiveness of the creative reasoning; genetic and dynamic peculiarities; interactiveness and *iteratedness*; multi-dimensional environment realization; forming the world individual maps due to human filters; alternativeness and co-ordination; positiveness and structuralness in goal achievement; cognitive three-dimensional and balanced vitality of the man's functions (intuition, consciousness, subconsciousness); creative resourcefulness and potential energy and opportunities; modeling of successful synergetic and creative personality; creativity self-development; environmental friendliness and harmony. A new theoretical paradigm has been built on the Person Harmonization concept developed with consideration of the basic concepts of analysis of the systems worked out, acmeology and cyberacmeology. It consists in the following:

1. Acceleration of professional activity and actualization of person-centered professional staff development on the basis of cyberacmeology (CA).
2. Cyberacmelogical problem of a person's professionalism development.
3. Cyberacmediagnostic research methods in a person's professional work.
4. Cyberacmelogical professionalism of a person's activity in extreme situations.
5. Development and introduction of applied cyberacmelogical technologies as techniques used for the person's creative self-: development; -perfection; - education.
6. Application of cyberacmeology for a person's creative potential and reflectiveness study and development.
7. Cyberacmeology and development of a person's autopsychological competence of with the aim of professional health storage and of professional competence increase.
8. Cyberacmelogical and psychological bases.
9. Development of the staff's cyberacmelogical of professional, social and perceptive competence.
10. Cyberacmelogical individual person's style in his professional activity in the modern world.
12. Cyberacmelogical motivation of professional activity and achievement of success: in a career, artistic life, health, studies, etc .

The special place is given to the practical aspect of Cyberacmeology realization on the basis of acme- IC planning and realization. Aimed at quality studies improvement of students and their further acme employment "Acme Harmony" website was created by us dealing with the problems of testing, diagnostics, professional orientation of students and all interested persons. *Job description technology* is a scheme of requirements to profession study concerning the internals of person in accordance with subject genesis: psychological descriptions; social psychological indexes; the naturally-genetic capabilities (to the phylo- gene); to the acquired habits (to the onto- gene); the business internals; by professional knowledge and ability; to the state of man's health as job descriptions. *Correction job description*



is oriented on the increase of professional labour safety with factors analytical description, the source of dangerous man's behavior when performing a concrete profession. *Diagnostic job description* is oriented to the study of certain labour characteristics like technical, legal, technological, social -psychological, hygienical, psychological, psycho-physiological and others. The acmelogical monitoring serves to education upgrading, could be presented through: 1) Monitoring determines the complex of scientific means of operative supervision, analysis, control of the complex object changes of the state in accordance with normative requirements. 2) Acmelogical monitoring is the system of continuous (dynamic, pseudo- dynamic control) personality professional development in the process of pre-service of the specialists; their In-service and post-graduate requalification training; personal professional development correction if it is needed. *Acmeological training* is the means of optimization, preparation, retraining, raising the person's professional competence level on the basis of programme technology with special purpose. The practical conclusion drawn on all mentioned above MC realization is: creation of complex of acmelogical procedures for an improvement and correction of professional mastery of a person.

Conclusion. Thus, we may state, that cyberacmeology is a new and perspective science, that embraces the wide and deep area of problems, questions, functions of harmonious personality current development. The approach has been approbated at distant study of Mathematics. Thus acme - man builds and realizes his functionally harmonious life on basis of: self-regulations, -organisation, -determination, self-perfection, self-realization, -estimation, -development, -expression, - actualization and others regarding the innovative Internet-technologies, Healthcare management and computer design.

References

1. Antonov V.M. Applied and professional acmeology: monograph. - Kyiv: "The Agrar Media group", 2014. - 351 p.
2. Antonov V.M. Cybernetic acmeology: theory and practice : monograph. it is Kyiv. "The Agrar Media group". - P. 2015-230 p.s
3. Antonov V.M. Cybernetic acmeology in questions and answers : monograph. Kyiv: "The Agrar Media group". - 2015. - 236 p.p. - Mode of access: http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis64.exe
4. Antonov V.M. Innovative technologies in acmeologii // Modern acmeological researches: theory, methodology and applied aspects: collective monograph / edit: V.O. Ognevyuk, S.O. Sisoyeva. - K.: univ. named after B.Hrynchenko, 2016. - P. 247-259.
5. Cyberacmeology education in Ukraine: the conceptual aspect // Perspective trends in science development: education and upbringing, sport: monograph : group of authors Antonov V.M., Gilev G.A., Zanina L.V. and others. Odesa: Koupriyenko SV., 2016. - P. 74-94.
6. Antonov V.M. Cyberacmeology in education: conception, principles, criteria // Acmeology. – № 4 (59) 2016. – P. 249-254 – Mode of access: <https://acmeology.elpub.ru/jour/index> https://elibrary.ru/author_items.asp



7. Antonov V.M. Computerization of acme-education and acme-science at the modern stage of steady development of society : collective monograph. Kyiv. -P. 351 - 355.

8. Antonov V.M., Antonova-Rafi Yu.V. Education and science - as motive power of steady development of the acme-person's creative gender potential: monograph. Kyiv. - P. 355-361.

9. Antonov V.M., Goloborodko Ye.P., Antonova-Rafi Yu.V. Acme-pedagogy, acme-management in education and acme- innovations in education: monograph // V.N.Antonov, Ye.P. Goloborodko, Yu.V. Antonova-Rafi. -Kharkiv: Publishing House Ivanchenko I.S. - 2018. 356 p.p.

10. Goloborodko Ye.P. Development of the positive thinking as means of forming a successful personality : factors and technologies / Modern acmeological researches: theory, methodology and applied aspects: monograph / edit:V.O. Ognevyuk, S.O. Sisoyeva. - K.: univ. named after B.Hrynchenko, 2016. - P. 136-143

Стаття відправлена: 19.03.2019

© Антонов В.М., Голобородько Є.П.



УДК 371.13 : 376.2

INNOVATIVE APPROACHES TO THE FORMATION OF INCLUSIVE COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS: UKRAINIAN CONTENT ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ: УКРАЇНСЬКИЙ КОНТЕНТ

Chupakhina S.V. / Чупахіна С.В.

с.р.с., as.prof. / к.п.н, доц.

orcid.org/0000-0003-1274-0826*ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», Івано-Франківськ, Україна**Vasyl Stefanyk Precarpathian National university, Ivano-Frankivsk, Ukraine*

В статті проаналізовано особливості формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів в умовах інклюзивного освітнього середовища. Доведено актуальність та доцільність дослідження проблеми формування готовності майбутніх учителів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в закладах освіти України.

Мета статті: обґрунтувати особливості формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів у сучасних закладах вищої педагогічної освіти України.

Доведено, що інклюзивна компетентність майбутніх учителів належить до спеціальних професійних компетентностей, отож це здатність до ефективної професійної діяльності вчителя в умовах інклюзивного навчання, і як результат – відбувається зміна об'єкта на який спрямована діяльність, розширення контингенту учнів.

Означене дослідження доводить, що в структуру інклюзивної компетентності майбутніх учителів входять ключові змістові – мотиваційна, когнітивна, рефлексивна та ключові операційні компетентності, які ми розглядали як компоненти інклюзивної компетентності майбутнього вчителя.

У дослідженні для визначення показників інклюзивної компетентності майбутніх учителів визначено такі критерії: наявність системи спеціальних психолого-педагогічних, медико-соціальних і методичних знань та досвіду пізнавальної діяльності, необхідних для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання; знання й розуміння особливостей роботи, технологій і методик педагогічної діяльності в умовах інклюзивного навчання; знання й розуміння особливості розвитку і навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Аналіз змісту ключових змістових та операційних компетентностей, які належать до системи інклюзивної компетентності, дозволив детальніше розглянути результати освітнього процесу, який спрямовано на формування означеної системи компетентностей, а, відтак ефективніше його конструювати й організовувати.

Ключові слова: *інклюзивне навчання, інклюзивне освітнє середовище, діти з особливими освітніми потребами, готовність до професійної діяльності, компетентнісний підхід, інклюзивна компетентність майбутніх учителів, ключові компетентності.*

Вступ. Гуманізація освіти в Україні та зміна ставлення суспільства до осіб з особливими освітніми потребами (ООП), запровадження інклюзивного навчання вносить суттєві зміни в усі сфери соціального життя й в професійну діяльність психологів, педагогів та усіх працівників, яких залучено до надання освітніх послуг дітям. Відтак виникає потреба у розробці якісно нових підходів до підготовки фахівців в умовах закладів вищої освіти. Сучасним освітнім установам важливо залучати до співпраці педагогів-професіоналів, оскільки саме від закладених в дитячі роки основ фізичного й психічного здоров'я,



формування особистісних якостей людини, залежить їхнє майбутнє доросле життя.

Актуальність дослідження і публікації. Ефективність впровадження інклюзивного навчання в загальноосвітні школи України здебільшого залежить від компетентності фахівців, що вимагає певних змін у процес підготовки майбутніх учителів.

Актуальність нашого дослідження визначається соціальним замовленням суспільства на підготовку вчителів до професійної діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища, які оволодівають певними професійними та особистісними якостями необхідними для роботи з дітьми.

Готовність до професійної діяльності визначається на основі компетентнісного підходу, передбачає вільне володіння своєю професією та орієнтування в суміжних сферах діяльності, конкурентоспроможність на ринку.

Аналізуючи стан порушеної проблеми можемо прослідкувати динаміку зростання мережі загальноосвітніх закладів з інклюзивною формою навчання на Прикарпатті продовж 2017-2018 навчальних років (рис. 1)

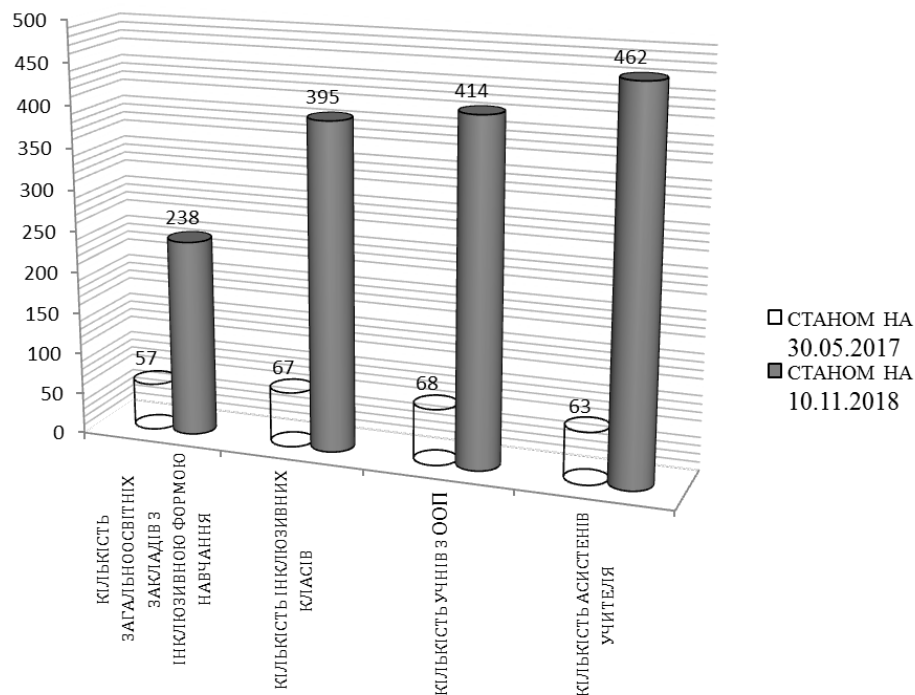


Рисунок 1. Мережа загальноосвітніх закладів з інклюзивною формою навчання на Прикарпатті

Вважаємо найбільш точним для означеного дослідження таке трактування «компетентність – міра відповідальності знань, умінь і досвіду осіб певного соціально-фахового статусу реальному рівню складності виконуваних ними завдань і розв'язуваних проблем» [1].

Інклюзивне навчання, що інтенсивно запроваджується в практику нової української школи, ставить перед нею низку складних та нових завдань. У західних країнах система інклюзивного навчання на значно вищому рівні й має власне теоретично обґрунтоване забезпечення. В Україні проблеми



інклюзивного навчання та створення інклюзивного освітнього простору отримали відображення в дослідженнях В.Бондара, Л.Будяк, Е.Данілавичюте, Л.Даниленко, Н.Дятенко, С.Єфімової, В.Зосенко, Н.Кирсти, А.Колупаєвої, С.Литовченко, І.Луценко, С.Миронової, Ю.Найди, Н. Назарової, Т.Сак, Т.Софій, В.Синьова, О.Таранченко, В.Тищенко, С.Чупахіної, А.Шевцова, М.Шеремет та інші. Дотичними до порушеного нами дослідження є праці щодо підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання та формування їхньої інклюзивної компетентності (С.Альохіна, Ю.Бойчук, О.Бородіна, О.Глузман, О.Гордійчук, І.Демченко, О.Мартинчук, І.Хафізулліна та ін) [4].

Мета статті: обґрунтувати особливості формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів у сучасних закладах вищої педагогічної освіти України.

Виклад основного матеріалу. Одним з перших ідею інтегрованого навчання обґрунтував Л.Виготський. Вчений порушив проблеми спеціальної педагогіки і спеціальної школи, дослідив основні теоретичні передумови для перебудови роботи з дітьми з особливими потребами. Зміст їх у тому, щоб «зв'язати педагогіку дефективного дитинства (сурдо-, тіфло-, олігофрено- то логопедагогіку) з загальними принципами й методами соціального виховання, знайти таку систему, в якій вдалося б органічно поєднати спеціальну педагогіку з педагогікою нормального дитинства» [7, 120].

Л.Виготський стверджував, що розвиток «аномальної дитини – соціальна проблема». Відтак особливе завдання педагогіки – «...спрямувати дитину в нормальне русло розвитку», розуміючи, що це особлива траєкторія і особливий тип розвитку [7].

ЮНЕСКО розглядає інклюзивну освіту як динамічний підхід, позитивний крок назустріч різноманітності й унікальності дітей. При такому підході відмінності дітей розглядаються не як проблема, а як можливість розвитку процесу навчання. Отож інклюзивна освіта – це не лише технологічні та організаційні зміни, а й зміни філософії освіти загалом [2, 12].

Отож спрямованість інклюзивного навчання це позитивний вплив не лише на дітей з ООП, що допомагає їм набути необхідного досвіду колективної діяльності, подолати невдачі отримати певні перемоги, навчає спілкуватися, товаришувати, а й стає, за умови відповідного педагогічного супроводу, чинником моральності усіх дітей, сприяє гуманізації сучасної системи освіти загалом. Принцип «інклюзивності» передбачає, що школа вміє працювати з тими, хто не вписується в «норму» і створює труднощі в класі [4].

Для практичної організації інклюзивного навчання важливо вирішувати низку проблем, пов'язаних не лише з матеріальною базою, а й з достатньою готовністю вчителів до професійної діяльності в нових умовах.

У зарубіжних дослідженнях термін «компетентність» визначено як «поглиблене знання», «стан адекватного виконання завдання», «здатність до актуального виконання діяльності» [1]. В американській концепції «компетентного працівника», виділено палітру індивідуально-психологічних якостей фахівця (дисциплінованість, самостійність, комунікативність,



прагнення до саморозвитку), основну увагу зосереджено на здатності швидко й безконфліктно пристосовуватися до конкретних умов праці (Д. Мерілл, І. Стевік, Д. Юл) [1].

Компетентнісний підхід визначено й освітньо-професійні програми спеціальностей не лише як основну дидактичну одиницю, а й як систему ключових компетентностей – загальних та спеціальних (фахових), які необхідні для соціально-продуктивної діяльності сучасного фахівця [5].

У структурі ключових досягнень майбутнього педагога включено певні компетентності (рис.2).

Інтегральна компетентність (КІ) • здатність розв'язувати типові спеціалізовані завдання, педагогічні ситуації та практичні проблеми в професійно-педагогічній діяльності, що передбачають застосування теоретичних положень педагогіки, психології та окремих методик навчання, проведення досліджень. характеризуються комплексністю та невизначеністю умов і вимог.
Загальні компетентності (КЗ) • включає здатність: - до абстрактного мислення, аналізу та синтезу; - застосовувати знання у практичних ситуаціях; - спілкуватися державною мовою як усно, так і письмово, а також спілкуватися іноземною мовою; - володіння навичками використання інформаційних і комунікаційних технологій; - проведення досліджень на відповідному рівні, пошуку, оброблення та аналізу інформації з різних джерел; володіння науковим стилем мови; - генерувати нові ідеї, творчо підходити до розв'язання освітніх та наукових проблем; - ухвалювати обґрунтовані рішення, використовувати теоретичні знання для розв'язання професійно-педагогічних проблем; - застосовувати базові знання для оволодіння професійно орієнтованими дисциплінами та в науково-дослідницькій і професійній діяльності; - активно, відповідально та ефективно реалізовувати громадянські права та обов'язки з метою розвитку демократичного суспільства; - орієнтуватися в проблемах сучасного суспільно-політичного життя України, використовувати способи діяльності й моделі поведінки, відповідно до чинного законодавства України; слугувати зразком громадянина-патріота для дітей, батьків, колег; - діяти на основі принципів і норм етики, правил культури поведінки у стосунках з дорослими й дітьми на основі загальнолюдських і національних цінностей, норм суспільної моралі та дотримуватися принципів педагогічної та наукової етики; - до самоідентифікації у руслі цінностей професійного середовища; - до ефективної міжособистісної взаємодії: зокрема, успішно взаємодіяти з керівництвом, колегами, учнями, їхніми батьками; володіння алгоритмами конструктивного розв'язання педагогічних конфліктів, володіння мовленнєвим етикетом; бути критичним і самокритичним, наполегливим у виконанні поставлених завдань і взятих зобов'язань, оцінювати результати педагогічних впливів та забезпечувати якість діяльності навчання, розвитку й виховання дітей різних вікових груп; - до педагогічної рефлексії; - до творчого пошуку, нестандартного розв'язання педагогічних проблем і ситуацій, ефективного розв'язання освітніх проблем нестандартними способами; - ефективно використовувати спадщину світової та вітчизняної педагогіки, зокрема й народної; - визначати напрями власної професійної діяльності, проектувати її на основі особистісно орієнтованого підходу; - застосовувати знання, уміння, цінності й досвід практичної діяльності щодо здоров'язбереження в освітньому середовищі та створення психолого-педагогічних умов для формування навичок здорового способу життя дітей і дорослих.
Спеціальні (фахові) компетентності (КФ) • предметна, яка включає: філологічну, математичну, технологічну, природничо-наукову, мистецьку, педагогічну, професійно-комунікативну

Рисунок 2. Складові професійної компетентності майбутнього педагога



Загальну структуру формування компетентностей педагога можемо зобразити таким чином (рис.3):

Розглянемо детальніше компетентності які входять у означену структуру. Функціональну сферу представлено системою ключових компетентностей – діагностичної, прогностичної, дослідницької, конструктивної, організаційної, комунікативної, технологічної, корекційної.

Означені компетентності вважають операційними, їх перелік визначається видами діяльності педагога.

Для наступного рівня (спеціальних професійних компетентностей) характерна конкретизація ключових змістових компетентностей: мотиваційна, когнітивна, рефлексивна.



Рисунок 3. Загальна структура компетентностей

Система ключових функціональних компетентностей означеного рівня визначається тими ж компонентами, що і на попередньому рівні, однак вони також конкретизується відповідно до діяльності педагога.

Приватні професійні компетентності це ті ж змістові компетентності, що і на попередньому рівні, їх система залежить від завдань.

Інклюзивна компетентність майбутніх учителів належить до спеціальних професійних компетентностей, отож це здатність до ефективної професійної діяльності вчителя в умовах інклюзивного навчання, і як результат – відбувається зміна об'єкта на який спрямована діяльність, розширення контингенту учнів.

Інклюзивна компетентність майбутніх учителів розуміється нами як інтегративне особистісне утворення, яке забезпечується здатність майбутніх учителів виконувати професійні функції в інклюзивному освітньому середовищі, враховуючи різні освітні потреби учнів та забезпечуючи включення дитини з ООП в середовище загальноосвітнього закладу й створюючи умови для її розвитку і саморозвитку (рис. 4).



Рисунок 4. Структура інклюзивної компетентності майбутніх учителів

Враховуючи відмінності змісту діяльності педагога в структурі інклюзивного навчання вважаємо за доцільне виділити ключові змістові і ключові функціональні компетентності.

Під ключовими компетентностями майбутнього вчителя в межах нашого дослідження розуміємо особистісно-усвідомлені, що увійшли в суб'єктивний досвід, знання, уміння й навички, що застосовуються в різних видах педагогічної діяльності, які можна трактувати як здатність ефективно виконувати професійні завдання. Особистісні компетентності можна вважати системоутворюючим компонентом, які зумовлюють й інтегрують всі інші складові компетентностей (знання, вміння та досвід).

Означене дослідження доводить, що в структуру інклюзивної компетентності майбутніх учителів входять ключові змістові – мотиваційна, когнітивна, рефлексивна та ключові операційні компетентності, які будемо розглядати як компоненти інклюзивної компетентності майбутнього вчителя.

Ключові змістові, що входять до складу інклюзивної компетентності, можна трактувати як здатність усвідомлення змісту професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання.

Ключові операційні компетентності характеризують функціональну сферу інклюзивної компетентності та визначаються як здатність виконання певних професійних завдань у навчально-виховному процесі. Серед них: діагностична, прогностична, конструктивна, організаційна, комунікативна, технологічна, корекційна, дослідницька.

Аналізуючи взаємозв'язок ключових змістових та ключових операційних компетентностей, можемо стверджувати, що ключові змістові є основою для кожної ключової операційної компетентності.

Операційний компонент інклюзивної компетентності майбутнього вчителя



забезпечується операційними ключовими компетентностями – здатністю виконувати конкретні професійні завдання у педагогічному процесі, які враховують способи і досвід педагогічної діяльності, є необхідними для успішної організації інклюзивного навчання, сприяють вирішенню педагогічних ситуацій, прийомів самостійного й мобільного вирішення педагогічних завдань, пошуково-дослідницької діяльності.

Функціональна сфера інклюзивної компетентності забезпечується системою операційних ключових компетентностей, розглянемо їх детальніше (рис. 5).

ДІАГНОСТИЧНА
• вміння визначати рівня розвитку учнівського колективу, розвитку особистості, навченості та вихованості окремих учнів, стану педагогічного процесу загалом та на окремих його етапах в умовах інклюзивного навчання;
ПРОГНОСТИЧНА
• вміння передбачати результати певних педагогічних дій в умовах інклюзивного навчання;
КОНСТРУКТИВНА
• вміння конструювати педагогічну діяльність в умовах інклюзивного навчання шляхом вибору відповідно до діагностики цілей (загальних і індивідуальних) та планувати педагогічну діяльність, з урахуванням різних освітніх потреб учнів, варіювати формами, методами і засобами навчання;
ОРГАНІЗАЦІЙНА
• вміння організовувати педагогічну діяльність в умовах інклюзивного навчання, творче застосування в професійній діяльності індивідуального підходу (скажімо, навчання за індивідуальним освітнім маршрутом);
КОМУНІКАТИВНА
• вміння конструювати педагогічну діяльність в умовах інклюзивного навчання шляхом вибору відповідно до діагностики цілей (загальних і індивідуальних) та планувати педагогічну діяльність, з урахуванням різних освітніх потреб учнів, варіювати формами, методами і засобами навчання;
ТЕХНОЛОГІЧНА
• вміння використовувати методики і технології інклюзивного навчання для дітей з різними освітніми потребами;
КОРЕКЦІЙНА
• вміння коригувати педагогічний процес на різних його етапах, враховуючи результати проміжної та підсумкової діагностики;
ДОСЛІДНИЦЬКА
• вміння досліджувати, аналізувати педагогічні явища, проводити дослідно-експериментальну роботу.

Рисунок 5. Система вмінь (операційних ключових компетентностей) функціональної сфери інклюзивної компетентності педагога

Отож кожна операційна компетентність містить певний цикл ключових змістових компетентностей.



Аналіз змісту ключових змістових та операційних компетентностей, які належать до системи інклюзивної компетентності, дозволяє детальніше розглянути результати освітнього процесу, який спрямовано на її формування, а, відтак ефективніше його конструювати й організовувати.

Відповідно до вищезначеного завдання нашого дослідження можна сформулювати наступним чином:

1. Визначення критеріїв та рівнів сформованості інклюзивної компетентності майбутніх учителів.

2. Визначення ступеня сформованості інклюзивної компетентності у студентів педагогічних спеціальностей та вчителів загальноосвітніх шкіл – констатувальний експеримент.

Аналіз змісту компонентів інклюзивної компетентності майбутніх учителів дозволяє обґрунтувати критерії оцінки та рівні її сформованості.

Критерій – ознака, яка дозволяє оцінювати, визначати чи класифікувати будь-що, мірило оцінка [3]. У філософському словнику під редакцією М.Розенталя критерій визначається як мірило для оцінки будь-чого, засіб перевірки істинності чи хибності того чи іншого твердження, гіпотези [6, 193].

Критерії зазвичай відображаються через показники – спостереження та фіксації результатів. Визначаючи критерії, будемо враховувати загальновідомі педагогічні ознаки чи вимоги до їх обґрунтування, які задовольняють певним вимогам.

Для означеного дослідження розуміння критерію це не лише певна мірка, зразок, а й певна ознака, яка характеризує предмет, об'єкт і дозволяє оцінити його. Відтак критерій стає проявом сутності процесу. Іншими словами, він є тим, що може бути зафіксовано й виміряно.

Вважаємо за доцільне діагностувати сформованість кожного компонента окремо: мотиваційного, когнітивного, рефлексивного та операційного.

Критерії сформованості інклюзивної компетентності майбутнього вчителя представлено на рис.6.

Важливими показниками, які розкривають означений критерій, було визначено наступні: наявність системи спеціальних психолого-педагогічних, медико-соціальних і методичних знань та досвіду пізнавальної діяльності, необхідних для роботи з дітьми з ООП в умовах інклюзивного навчання; знання й розуміння особливостей роботи, технологій і методик педагогічної діяльності в умовах інклюзивного навчання; знання й розуміння особливостей розвитку і навчання дітей з ООП.

Для визначення загального рівня сформованості інклюзивної компетентності майбутніх учителів нами застосовувалася методика оцінки сформованості кожного компонента інклюзивної компетентності (мотиваційного, когнітивного, рефлексивного, операційного), було виділено по 4 рівні: низький, середній, достатній, високий. Теоретично різних поєднань компонентів та рівнів їх сформованості може бути 4 в 4 ступені, тобто 256 поєднань.

**мотиваційний**

- сформованість сукупностей, цінностей, потреб, мотивів, відповідно до мети і завданням інклюзивного навчання;
- - усвідомлення значущості проблеми інтеграції людей з ООП в суспільство і можливості вибору ними способу отримання освіти;
- - тійка спрямованість на діяльність в умовах інклюзивного навчання;
- - сукупність мотивів різних груп (соціальних, пізнавальних, професійних, особистісного розвитку і самоствердження, власного благополуччя) спрямованих на педагогічну діяльність в умовах інклюзивного навчання.

когнітивний

- наявність педагогічно мислення в умовах інклюзивного навчання:
 - - наявність системи спеціальних психолого-педагогічних, медико-соціальних і методичних знань і досвіду пізнавальної діяльності, необхідних для роботи з дітьми з ООП в умовах інклюзивного навчання;
 - - знання і розуміння специфіки роботи, технологій і методик педагогічної діяльності в умовах інклюзивного навчання з дітьми з різними освітніми потребами;
 - - знання і розуміння проблем дітей з ООП, які навчаються в інклюзивному освітньому середовищі

рефлексивний

- здатність до рефлексії в пізнавальній та професійній діяльності в умовах підготовки до організації інклюзивного навчання:
 - - аналізувати досвід реалізації ідей інклюзивного навчання, власний досвід пізнавальної і професійної діяльності і досвід інших фахівців;
 - - адекватно оцінювати результати своєї пізнавальної та професійної діяльності, помічати свої помилки і прагнути їх виправити;
 - - задовольняти потребу в професійному та особистісному зростанні та підвищенні рівня інклюзивної компетентності загалом.

операційний

- наявність сформованих способів і досвіду вирішення конкретних професійних завдань (навчання, виховання і розвитку учнів) в процесі інклюзивного навчання.

Рисунок 6. Критерії сформованості інклюзивної компетентності майбутніх учителів

В процесі дослідження не всі представлені комбінації можливі, деякі з них емпірично заперечуються, це пояснюється тим, що процес оволодіння інклюзивної компетентністю майбутніх вчителів є поетапним, якщо на першому етапі не відбувається формування ключових змістових компетентностей (мотиваційної, когнітивної, рефлексивної), що є основою для оволодіння ключовими операційними компетентностями, то, вони не можуть бути сформовані. Відтак низький рівень сформованості мотиваційної та



когнітивної компетентностей не дозволяє сформувати високий рівень ключових операційних.

Учителі з низьким рівнем сформованості інклюзивної компетентності не розглядають проблему інтеграції людей з ООП в суспільство як актуальну, вважають диференційоване навчання в спеціальному (корекційному) освітньому закладі чи індивідуально вдома єдино можливими способами отримання освіти для осіб з ООП. Відсутнє уявлення про інклюзивне навчання дітей з ООП. Здебільшого не усвідомлюється необхідність поповнення саме тих знань, вмінь та навичок необхідних для діяльності в умовах інклюзивного навчання. Способи вирішення професійних завдань (навчання, виховання і розвитку учнів) в процесі інклюзивного навчання ними не засвоєно.

Учителі з середнім рівнем сформованості інклюзивної компетентності проявляють інтерес до проблеми інтеграції людей з ООП в суспільство, однак розглядають диференційоване навчання в спеціальному (корекційному) закладі освіти чи індивідуально вдома як найбільш прийнятні способи отримання освіти для людей з ООП. Знання про інклюзивну форму навчання дітей не зовсім чітко сформовані. Прагнення до поповнення відсутніх знань, умінь і навичок реалізації інклюзивного навчання усвідомлено, однак має фрагментарний характер. Способи вирішення професійних завдань (навчання, виховання і розвитку учнів) в процесі інклюзивного навчання засвоєно на низькому рівні.

Учителі із достатнім рівнем сформованості інклюзивної компетентності мають стійкий інтерес до проблеми якісної і доступної освіти дітей з ООП, визнають за ними і їх батьками (законними представниками) право вибору способу отримання освіти, розглядають інклюзивне навчання як найбільш прийнятне та ефективне для соціалізації дітей з ООП залежно від важкості порушень та створення спеціальних умов у загальноосвітніх закладах. Мають загально вірні, хоча й не дуже систематизовані знання про специфіку роботи з різними категоріями дітей в умовах інклюзивного навчання. Прагнення до поповнення відсутніх знань, умінь і навичок реалізації інклюзивного навчання усвідомлено, однак потреба в цілеспрямованому підвищенні рівня власної інклюзивної компетентності ще не сформована. Засвоєно способи виконання конкретних професійних дій в процесі інклюзивного навчання, однак виникають труднощі під час вирішенні педагогічних завдань, що моделюють професійну діяльність в умовах інклюзивного навчання.

Учителі з високим рівнем сформованості інклюзивної компетентності усвідомлюють значущість включення дітей з ООП в соціум і можливості вибору ними способу отримання освіти, розглядають інклюзивне навчання як найбільш прийнятне та ефективне для соціалізації таких дітей. Знання про особливості роботи з дітьми з ООП в умовах інклюзивного навчання є повними, глибокими та систематизованими. Здатні аналізувати й адекватно оцінювати досвід професійної діяльності в процесі інклюзивного навчання. Спостерігається стійка потреба в підвищенні власної інклюзивної компетентності, а також її результатів.

Виділені рівні стали основою для діагностики сформованості інклюзивної



компетентності майбутніх учителів під час дослідницько-експериментальної роботи, яку проводили на базі ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» зі студентами – майбутніми вчителями спеціальності «Початкова освіта» та вчителями початкової школи, що працюють з дітьми з ООП в умовах інклюзивного освітнього середовища, яка складалася з двох етапів.

Під час проведення експерименту нами було визначено наступні методи для вивчення рівня сформованості компонентів інклюзивної компетентності (рис. 7).

На початковому етапі дослідження, під час якого вирішувалися наступні завдання: діагностика початкового рівня сформованості інклюзивної компетентності у студентів та вчителів загальноосвітніх шкіл на основі виділених критеріїв, а також складання програми формувального експерименту.

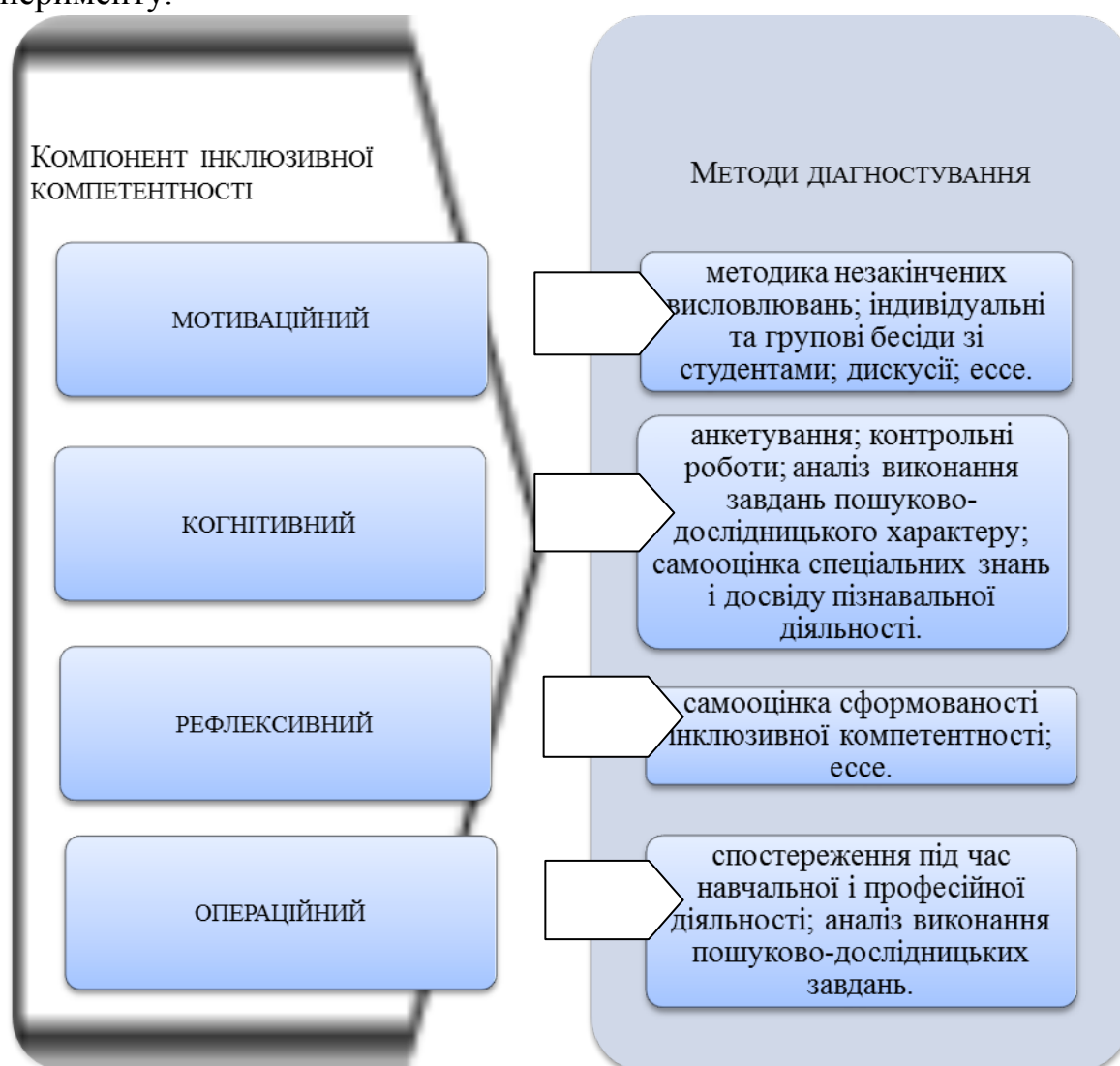


Рисунок 7. Методи діагностування інклюзивної компетентності вчителя

Під час експерименту проанкетовано студентів (108 студентів IV курсу), які отримали знання з дисциплін «Спеціальна педагогіка», «Філософія інклюзивної освіти» та вчителі загальноосвітніх шкіл м. Івано-Франківська та



області (40 осіб).

Представлена кількість учасників експерименту, характер вибірки (об'єкти спостереження щодо їх властивостей досить однорідні) забезпечили необхідну репрезентативність результатів.

Діагностичне дослідження під час експерименту, проводилося у формі анкетування та опитування студентів та вчителів, групових та індивідуальних бесід, використовувалася методика незакінчених висловлювань. Отримані дані підлягали обробці з допомогою математичних методів.

Висновки та перспективи дослідження. Результати діагностики показали, що практично всі респонденти розподілилися за трьома рівнями сформованості когнітивної та мотиваційної компетентностей – середнім, достатнім і високим. Представникам першої групи (середній рівень) характерно амбівалентне ставлення до означеної проблеми, не достатньо визначені уявлення про інклюзивне навчання. Великий відсоток респондентів, віднесено нами до достатнього рівня, тобто мають стійкий інтерес до проблеми освіти дітей з ООП. Володіють загальними, хоча й не дуже систематизованими знаннями про особливості роботи з різними категоріями дітей в умовах інклюзивного навчання. Прагнення до поповнення відсутніх знань, умінь і навичок реалізації інклюзивного навчання усвідомлено, однак потреба в цілеспрямованому підвищенні рівня своєї інклюзивної компетентності достатньо не сформована, мають труднощі під час вирішенні педагогічних завдань, що моделюють професійну діяльність в умовах інклюзивного навчання. Невеликий відсоток респондентів мають високий рівень інклюзивної компетентності, здебільшого це вчителі, які працюють в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Означене дослідження не вичерпує усіх проблем підготовки майбутніх учителів та формування у них інклюзивної компетентності. Наукові пошуки можуть бути продовжені в наступних напрямках: формування у майбутніх учителів діагностичної компетентності в інклюзивному освітньому середовищі, підготовка вчителів до професійної діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища, включення рефлексивних умінь в загально професійну підготовку майбутніх учителів тощо.

Література:

1. Бібік Н.М. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики: монографія / Н.М. Бібік, Л.С. Ващенко, О.І. Локшина та ін. ; під заг. ред. О.В. Овчарук. – К.: К.І.С., 2004. – 112 с.
2. Електронний ресурс: Веб-сайт Міністерства освіти і науки України (www.mon.gov.ua) рубрика «Освіта дітей з особливими потребами».
3. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; Головний ред. В.Г.Кремень // – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
4. Колупаєва А.А. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання: наук.-метод. посіб. / А.А.Колупаєва, Л.О. Савчук // – К.: Наук. світ, 2010. – С. 44-63.



5. Методичні рекомендації з розроблення складових галузових стандартів вищої освіти (компетентнісний підхід)/ Укладачі: В.Л. Гуло, К.М. Левківський, Л.О. Котоловець, Н.І. Тимошенко, В.П. Погребняк, А.В. Гончарова, М.О. Присенко, М.В. Симонова, Н.В. Крошко – К.: Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України, 2013. – 90 с.

6. Философский словарь [Текст] / Под ред. М.М. Розенталя. – М.: Политиздат, 1991. – 560 с.

7. Формування готовності педагогічних працівників до роботи з дітьми з особливими потребами в умовах інклюзивного навчання: тематичний збірник праць / упоряд. А.А.Волосяк, Н.А.Басараба, С.С.Козловська; за заг. редакцією А.О.Лавренчука. – Рівне: РОІППО, 2014. – 343 с.

References:

1. Bibik N.M. Kompetentnisny`j pidxid u suchasnij osviti: svitovy`j dosvid ta ukrayins`ki perspekty`vy`: biblioteka z osvitn`oyi polity`ky`: monografiya / N.M. Bibik, L.S. Vashhenko, O.I. Lokshy`na ta in. ; pid zag. red. O.V. Ovcharuk. – K.: K.I.S., 2004. – 112 s.

2. Elektronny`j resurs: Veb-sajt Ministerstva osvity` i nauky` Ukrainy` (www.mon.gov.ua) rubry`ka «Osvita ditej z osobly`vy`my` potrebamy`».

3. Ency`klopediya osvity` / Akad. ped. nauk Ukrainy`; Golovny`j red. V.G.Kremen` // – K.: Yurinkom Inter, 2008. – 1040 s.

4. Kolupayeva A.A. Dity` z osobly`vy`my` osvitnimy` potrebamy` ta organizaciya yix navchannya: nauk.-metod. posib. / A.A.Kolupayeva, L.O. Savchuk // – K.: Nauk. svit, 2010. – S. 44-63.

5. Metody`chni rekomendaciyi z rozroblennya skladovy`x galuzevy`x standartiv vy`shhoji osvity` (kompetentnisny`j pidxid)/ Ukladachi: V.L. Gulo, K.M. Levkivs`ky`j, L.O. Kotolovecz`, N.I. Ty`moshenko, V.P. Pogrebnyak, A.V. Goncharova, M.O. Pry`senko, M.V. Sy`monova, N.V. Kroshko – K.: Insty`tut innovacijny`x tehnologij i zmistu osvity` MON Ukrainy`, 2013. – 90 s.

6. Fy`losofsky`j slovar` [Tekst] / Pod red. M.M. Rozentalya. – M.: Poly`ty`zdat, 1991. – 560s.

7. Formuvannya gotovnosti pedagogichny`x pracivny`kiv do roboty` z dit`my` z osobly`vy`my` potrebamy` v umovax inklyuzy`vnogo navchannya: tematy`chny`j zbirny`k pracz` / uporyad. A.A.Volosyuk, N.A.Basaraba, S.S.Kozlovs`ka; za zag. redakciyeyu A.O.Lavrenchuka. – Rivne: ROIPPO, 2014. – 343 s.

Abstract. It was analyzed the peculiarities of formation of inclusive competence of future teachers in conditions of inclusive educational environment. It was proved the actuality of the problem of forming the readiness of future teachers for work with children with special educational needs in educational institutions of Ukraine.

The purpose of the article: to substantiate the peculiarities of the formation of the inclusive competence of future teachers in modern institutions of higher pedagogical education of Ukraine.

It is proved that the inclusive competence of future teachers belongs to special professional competencies, hence the ability to effectively engage in the professional activity of the teacher in the context of inclusive education, and as a result - there is a change in the object for which the activity is aimed at, the expansion of the contingent of students.

The research shows that the structure of inclusive competence of future teachers includes key content competencies (motivational, cognitive, reflexive) and key operational competences that we considered as components of the inclusive competence of the future teacher.

The following criteria have been determined for determining the indicators of inclusive competence of future teachers: availability of a system of special psychological and pedagogical, medical-social and methodological knowledge and experience of cognitive activity necessary for



working with children with special educational needs under the conditions of inclusive education; knowledge and understanding of the peculiarities of work, technologies and methods of pedagogical activity in the conditions of inclusive education; knowledge and understanding of the peculiarities of the development and teaching of children with special educational needs.

The analysis of the key content and operational competencies that belong to the system of inclusive competence allowed for a more in-depth examination of the results of the educational process, which is aimed at forming a defined system of competencies, and, therefore, it is more efficient to construct and organize it.

Key words: *inclusive education, inclusive educational environment, children with special educational needs, readiness for professional activity, competence approach, inclusive competence of future teachers, key competencies.*

Стаття відправлена 19.03.2019 р.
Чупахіна С.В.



УДК 811.161.2:378.147

**USING THE EDUTAINMENT TECHNOLOGY IN THE STADING
UKRAINIAN LANGUAGE AS A FOREIGN****ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ ЕДЬЮТЕЙНМЕНТ ПРИ
ВИВЧЕННІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ****Troyan A.A. /Троян А.О.***c.f.s.PhD, as.prof. / к.ф.н., доц.**Odessa State University of ecology, Odessa, Ivovska 15, 65016**Одеський державний екологічний університет, Одеса, вул. Львівська 15, 65016***Kantarzhi N.I./Кантаржи Н.І.***s.t. / ст. викл.**Odessa State University of ecology, Odessa, Ivovska 15, 65016**Одеський державний екологічний університет, Одеса, вул. Львівська 15, 65016*

Анотація. В статті розглядається технологія Едьютейнмент та її використання на заняттях з української мови як іноземної на початковому етапі навчання та в позааудиторній діяльності, зокрема, такі її сучасні методи, як метод пісні, метод Емодзі, кінотехнологія, театральний метод. Підкреслюється важливість впровадження сучасних форм розваги в систему традиційних уроків. Особливу увагу приділено огляду прийомів в рамках даної технології. Стверджується ефективність використання технології Едьютейнмент.

Ключові слова: сучасні технології, Едьютейнмент, навчання через розвагу, кінотехнологія, метод пісні, метод Емодзі, театральний метод.

Вступ. В останній час в педагогічній діяльності широко використовується технологія Едьютейнмент при вивченні іноземних мов. Ця технологія являє собою сукупність, як дидактичних, так і сучасних засобів навчання і базується на концепції навчання через розвагу. Її назва є поєднанням двох слів Education - навчання і Entertainment – розвага. Дана технологія вже кілька десятиліть застосовується в закордонній школі, вважається бізнес технологією і є популярним форматом освітніх проєктів. Едьютейнмент відрізняється від традиційної парадигми навчання тим, що в даному випадку суб'єкт бере активну участь у процесі навчання. Він – активний споживач висловлює особистісні переваги, проявляє суб'єктивну реакцію на досвід. Таким чином, при взаємодії інформаційно-розважального об'єкта та активного в навчанні суб'єкта ми отримуємо знання, вміння, навички, індивідуальний досвід, суб'єктивні емоції тощо. [1, с.182-183].

Актуальність даної теми полягає в тому, щоби показати ефективність цей технології при викладанні української мови як іноземної, яка викладається порівняно нещодавно.

Основна частина. Вивчення іноземної мови методом пісні вже апробовано закордонними мовознавцями: Л.В. Московкиним, Д.В. Букиним, Г.Н. Шамониної. В Інтернеті можна знайти багато методичних прийомів щодо використання пісні для самостійного вивчення англійської мови. У рамках X Міжнародної кваліфікаційної школи «Сучасні педагогічні технології в навчанні російської мови як іноземної» Д.В. Букин провів декілька майстер-класів для викладачів з вивчення російської мови як іноземної під назвою «Грамматика в



акордах».

Розглянемо впровадження «методу пісні» при вивченні дисципліни «Українська мова як іноземна». При даному засобу студентам пропонуємо прослухати улюблені українські пісні за допомогою відеосервіса You Tube, а потім, після перекладу нових слів за допомогою словника, починаємо вивчати або реконструювати деякі куплети, наприклад, популярної української пісні в виконанні О. Винника :

Ніч яка місячна, зоряна, ясна.

Видно, хоч голки збирай.

Вийди, кохана, працею зморена,

Хоч на хвилиночку в гай.

Після прослухання пісні, студенти при виконанні домашнього завдання повторюють ці слова декілька разів для запам'ятання. Потім на наступному занятті співають пісню в групах. Після вивчення декількох пісень можна провести Хіт-парад та визначити найкращого виконавця.

Студенти із задоволенням співають ці пісні потім на позааудиторних заходах, таких, як «Вечорниці» та інших; а головне – у них поповнюється словниковий запас для спілкування. Переваги у використанні методу пісні складаються ще в тому, що у студентів поліпшуються навички аудіювання, активно поповнюється словниковий запас, копіюється правильна вимова слів, в пам'яті залишаються не тільки окремі слова, а і цілі граматичні конструкції. Таким чином, емоційне вивчення мови на улюбленому матеріалі підвищує мотивацію її вивчення.

Результати тестування та усного опитування показують, що аудіювання через пісню має більший ефект, ніж через просте читання тексту викладачем. Як відомо, слова пісні швидко запам'ятовуються, якщо пісня сподобається, тому засвоєння матеріалу в групі, де використовувалася технологія Едьютейнмент, складало – 100%, в групі, де заняття проводилися традиційним методом, складало – 80%. Таким чином, вивчення мови на улюбленому матеріалі підвищує мотивацію її вивчення.

Кінотехнологія, на нашу думку, на сьогодні – є дуже продуктивним та ефективним методом навчання студентів – іноземців. Основоположниками цього метода були закордонні вчені. Провідні дослідники Л.В. Московкин і Г.Н. Шамонина стали використовувати цей метод при викладанні російської мови як іноземної.

Кінотехнології передбачають самостійне створення відеороликів на такі теми, як наприклад: «Мій університет», «Мій робочий день», «Мій друг», «Моя група», «Моя кімната», «День факультету». Для цієї роботи потрібно підготуватися: розробити сценарій для кожної теми, визначити головних дійових осіб, скласти план дій, залучити до роботи всіх бажаючих студентів, потім змонтувати свій ролик. Викладачу слід продумати, щоб усім було цікаво і робити і переглядати відеоролики, для цього можна усіх студентів поділити на групи, і після створення кожної групою свого кінофільму, провести кінофестиваль з демонстрацією фільмів та відзначити переможців. Для максимальної ефективності навчання, як вважає Л.В. Московкин, викладачу,



не слід забувати про такі важливі елементи, як співтворчість, захопленість, командна робота.

Заняття з використанням кінотехнологій проходять дуже емоційне та спонукають студентів до спонтанного спілкування. Вони є також ефективні, тому що запам'ятовування нового матеріалу проходить дуже швидко.

Результати контрольної роботи показали, що в групі, де заняття проводилися методом кінотехнології, засвоєння матеріалу складало - 100% а в групі, де заняття проводилися традиційним методом, -80%.

Метод дискусії, який полягає в тому, що після перегляду кінофільма проводиться його обговорення, теж можна розглядати як технологія Едьютейнмент. Фільм заздалегідь завантажується з Інтернету, а на заняттях переглядається. Студенти із зацікавленням чекають таких занять. Вони знають, в який день буде фільм, і намагаються не пропустити такі заняття. Засвоєння нового матеріалу проходить дуже швидко та якісно.

В останній час дуже популярним стає використання у викладацької діяльності методу емодзі, про що свідчать дослідження вчених, таких як А.П. Єрошин. Емодзі, як він визначає (від японського-картинка, і знак, символ), мова ідеограм і смайликів, які використовуються в електронних повідомленнях і веб-сторінках. Ця графічна мова, де замість слів використовуються поєднання картинок, з'явилася в Японії і поширилася по всьому світу. Сьогодні емодзі являються важною складовою он-лайн комунікації між людьми по всьому світу. Достатньо мати комп'ютер, смартфон, планшет з виходом в Інтернет, щоб отримати доступ до цього засобу комунікації. Емодзі набувають все більшу популярність. Їх використовують 92% користувачів Інтернету. Зростає кількість сфер, де можна їх зустрінути. Після виходу фільму у 2017 році «The Emoji і Movie», головні герої якого – смайлики-емодзі, які мешкають в місті Текстополісі, багато брендів стали активно використовувати емодзі у своїх рекламних кампаніях [2, с.178-179].

Що стосується викладання «Української мови як іноземної», то наш погляд, емодзі можна використовувати на ранньому етапі навчання при вивченні деяких тем. Вони можуть, наприклад, допомогти при вивченні нових дієслів. Студенти дивляться на смайлики і з'ясовують, яку дію вони визначають: я сміюсь, я плачу, я цілую - спочатку на рідній мові, а потім за допомогою словника перекладають на українську мову та запам'ятовують їх. Таким же чином, проходить вивчення частин обличчя, наприклад : це – ніс, це – губи, це – рот, це – зуби; а також цвіту – жовтий, синій, зелений, красний. Емодзі зможуть допомогти при вивченні не тільки нової лексики, але і при вивченні складанню нових слів, дві частини яких ілюструються емодзі. За допомогою смайликів можна спробувати відгадати назву теми занять, назви книг та кінофільмів. Нові слова, які потрібно вивчати, підкріплюються в їх свідомості символами емодзі, завдяки чому поміж глядацької пам'яті задіється асоціативна [2, с.179].

Таким чином, ненав'язливий та розважальний засіб навчання сприяє швидкому запам'ятання та закріпленню нового матеріалу.

Останнім часом у викладанні іноземних мов широко застосовуються



театральні методики, які вже на ділі довели свою ефективність, особливо на початковому етапі навчання. Відомий психолог А.А. Леонтьєв писав, що «вчитель іноземної мови повинен активно втручатися в емоційну атмосферу уроку і забезпечувати, по можливості, виникнення в учнів емоційних станів, сприятливих для їх навчальної діяльності» [3, с.81].

Тому, не випадково, вчителі іноземної мови широко використовують на заняттях пантоміму, театральні костюми, маски і, звичайно ж, ляльки. Однак виготовлення об'ємних театральних ляльок і декорацій – досить тривала і трудомістка робота. І ось в цьому випадку допомогу можуть надати пластилінові ляльки.

«Пластиліновий театр» як метод навчання був запропонований російськими педагогами. Методика його проведення описана в Інтернеті. В.В. Беспалова, С.А. Дорофієва та інші педагоги висловили свою думку щодо використання театру в педагогічній діяльності.

В даній роботі пропонується вивчення української мови як іноземної методом «картонного театру» ляльок, на матеріалі українських народних казок «Колосок» та «Рукавичка», або англійської «Дім, який збудував Джек». Для драматизації казок студенти заздалегідь виготовляють персонажі з картону, додають до них палки, розмальовують їх, облаштовують сцену, підбирають музику та світло, створюють музикальне та світлове оформлення. Спочатку викладач за столом читає студентам казку, потім починається читання за ролями, а головне, репетиції як домашнє завдання. Після таких репетицій нові слова запам'ятовуються надовго. Такий театр можна використовувати для театралізації, діалогів і монологів, але особливо він буде затребуваний для драматизації казок. «Картонний театр» за допомогою казок М.В. Гоголя «Вечори на хуторі біля Диканьки», зокрема, «Ніч напередодні Різдва» можна використовувати на старших курсах при вивченні лексики, характерної для української культури та побиту, наприклад: вечорниці, бандура, галушки, гопак, дівчина, парубок, козак, плахта, сопілка, свят-вечір, черевички, колядки, щедрики.

Проводити заняття за технологією Едьютейнмент можна в парку, музеї клубі, кафе, галереї, де можна отримати інформацію будь якої пізнавальної теми в невимушеній атмосфері. У європейських та американських школах користуються популярністю вільні заняття «заняття з відкритим простором». Тому, на нашу думку, метод екскурсії теж можна віднести до технології Едьютейнмент. Таким чином. вживання кількісних числівників можна вивчати в супермаркеті при вивченні теми «Супермаркет»; тему іменників-назв тижня в бібліотеці за темою «Бібліотека», «Прогулянка містом» вулицями міста, «Спорт в житті людини» в спорткомплексі. «Пора року» – в парку, назви страв – в їдальні.

Висновки. Отже, щоби підвищити мотивацію до своєї дисципліни, підтримати її на високому рівні, важливо заохочувати, студентів. Все це неможливо без створення психологічно комфортної і доброзичливої атмосфери. Форми роботи повинні бути настільки цікавими, щоб заняття перетворилося на свято, коли ніхто не думає, що є слово «треба», а процес пізнання приносить



величезну радість і задоволення. Не слід також забувати, що вищезазначені методи мають як переваги, так і недоліки; крім того, не всі теми можна вивчати тільки з використанням даної технології, тому тільки поєднання традиційних методів з інноваційними дають ефективні результати.

Література:

1. Дьяконова О.О. Понятие «эдьютейнмент» в зарубежной и отечественной педагогике. Сибирский педагогический журнал, 2012. №6. С. 182-185.
2. Ерошин А.П. К вопросу об использовании эмодзи в преподавательской деятельности. Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика, 2018. №3. С.178-183.
3. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. - М.: Просвещение, 1980.

References:

1. Dyakonova O.O. Ponyatie «edutainment» v zarubezhnoi i otechestvennoi pedagogike. Sibirskii pedagogicheskii zhurnal, 2012. №6. S. 182-185.
2. Eroshin A. Onquestion of using emojiin education in educacional activities. In Bulletin of the Moscow Reqion State University. Series Pedagogiks, №3. pp.178-173.
3. Leontjev A.A. Pedagogicheskoye obscheniye. - M.: Prosvescheniye. 1980.

Abstract: The article discusses the Edutainment technology and its use at the initial stage of teaching Ukrainian as a foreign language in curricular and extracurricular activities , in particular, its kinds, as a song method. sinema technology, Emoji method, theatral method. Emphasizes the importance of introducing modern forms of entertainment into the system of traditional lessons. Particular attention is paid to the review of techniques within this technology The efficiency of using of the Edutainment technology is confirmed.

Key words: modern technologies in the study of foreign languages, Edutainment, learning through entertainment, film technology, song method, Emodzi method theatral method.

Відправлено 20.03.2019
Троян А.О.



УДК 378.17

MONITORING AS A MECHANISM FOR ASSESSING THE QUALITY OF EDUCATION IN THE DEPARTMENT OF PHYSICAL CULTURE AND SPORTS**МОНИТОРИНГ КАК МЕХАНИЗМ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ НА ОТДЕЛЕНИИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА****Berdysheva E.V. / Бердышева Е.В.***as.prof. / доц*

ORCID: 0000-0002-7257-0534

SPIN: 3428-0691

Sorokina L.A. / Сорокина Л.А.*senior lecturer / старший преподаватель*

ORCID: 0000-0001-6897-6147

SPIN: 3945-8172

Polyakov A.M. / Поляков А.М.*head of department / заведующий кафедрой*

ORCID: 0000-0001-7849-3608

SPIN: 9166-3329

*Polzunov Altai State Technical University, Barnaul, Lenin Ave. 46, 656038**Алтайский государственный технический университет им. И.И. Ползунова, Барнаул, пр. Ленина 46, 656038*

Аннотация. В работе рассматривается мониторинг качества и результативности организации образовательно-воспитательного процесса, который ведется и используется на отделении физической культуры и спорта АлтГТУ, контроль в режиме мониторинга.

Ключевые слова: мониторинг, качество образования, контроль.

Вступление.

Система образования в России модернизируется с каждым годом: улучшается качество образования, внедряются новые информационные технологии, что соответствует новым образовательным стандартам.

Управление качеством образования требует целостной системы мониторинговой информации, определиться с её содержанием, объёмом, обеспечить оптимальное использование и хранение.

Создать систему мониторинговой информации можно на основе мониторинга качества и результативности организации образовательно-воспитательного процесса, который ведется и используется на отделении физической культуры и спорта АлтГТУ более 10 лет для постоянного отслеживания происходящих изменений в реальной образовательной среде и для включения результатов наблюдений в процесс управления.

1. Мониторинг успеваемости студентов.

2. Мониторинг распределения студентов по группам здоровья.

3. Мониторинг количества студентов специально-медицинских групп с целью выявить состояние здоровья, распространённость нозологических форм заболеваний.

4. Мониторинг распределения студентов, занимающихся спортивным совершенствованием (ОСС).



5. Мониторинг воспитательной работы со студентами – непрерывное, научно-обоснованное слежение за состоянием воспитательного процесса [1, с. 114].

6. Мониторинг физического развития студентов, предполагает прослеживание динамики физического развития и соотнесения его показателей с другими параметрами, например, физической подготовленностью или функциональным состоянием организма [2, с. 6].

Переход от традиционных способов сбора информации к педагогическому мониторингу предполагает длительное системное слежение за состоянием системы образования.

Педагогический мониторинг в его разновидностях – дидактический (отслеживание различных сторон учебно-воспитательного процесса), управленческий (отслеживание характера взаимоотношений на различных уровнях): руководитель-педагогический коллектив, руководитель-внешняя среда, включает в себя диагностику учебно-программной документации, диагностику эффективности педагогической деятельности.

Так как мониторинг — это систематическое стандартизированное наблюдение за каким-либо процессом, то мониторинг образовательного процесса и результатов исследований даёт целостное представление о качественных и количественных изменениях в системе, позволяет принимать управленческие решения по выводу управляемой системы в новое качественное состояние, является механизмом управления при соблюдении определённых условий:

- комплекс мероприятий по его реализации осуществляется как целостная система управленческого цикла;
- совокупность мониторинговых действий представляет собой информационную систему;
- сформированная целостная система распределения потоков информации, определяет условия и технологию её хранения и использования.

В современной системе мониторинговых исследований контроль занимает важное место, включает выявление, измерение, анализ, оценку, коррекцию и учет результатов деятельности.

Контроль в режиме мониторинга является основой продвижения к целям и механизмом их корректировки, путей их достижения, придает работе новые импульсы, служит надежным средством совершенствования форм, методов.

На Отделении физической культуры и спорта используются виды контроля:

1. Тематический – работа всего коллектива ОФКиС над какой-либо проблемой. Уровень знаний и умений студентов по какой-либо теме. Осуществляется в случае, если необходимо сделать определенные выводы по вопросам традиционной и инновационной деятельности ОФКиС.

2. Диагностический – выявляет проблемы в организации процесса обучения и воспитания студентов, используется с целью выяснения возможностей преподавателя. Диагностический контроль предполагает педагогическую коррекцию, которая может быть как групповой, так и



индивидуальной.

3. Оперативный – направлен на выявление состояния работы педагогического коллектива и отдельных преподавателей на каком-то определенном этапе, в какой-то момент.

4. Обзорный – контроль над отдельными вопросами образовательной деятельности в целом.

5. Персональный – предполагает изучение проблемы, возникшей в результате непрофессионального выполнения преподавателем своих обязанностей или в результате конфликтной ситуации, требует детального изучения профессиональных умений преподавателя по всем аспектам деятельности. Контроль над работой одного преподавателя по определенной теме.

6. Фронтальный – используется для изучения проблемы, которая требует долгосрочного и детального исследования.

7. Взаимоконтроль – к контролю привлекаются опытные преподаватели через наставничество, взаимопосещение занятий, воспитательных мероприятий. Взаимоконтроль предлагается преподавателям во время подготовки к творческим отчетам, при проведении «Дня здоровья», дает им возможность изучать достижения друг друга. Эффективность такого контроля заключается именно в том, что возрастает мера ответственности за свою деятельность, когда контроль осуществляется не администрацией, а коллегами. Взаимоконтроль помогает повысить педагогическую, профессиональную, методическую и личную культуру преподавателя, учит наблюдательности, ответственности за принимаемое решение.

Мониторинг обладает непрерывностью (в течение каждого семестра, всего учебного года), диагностичностью (критерии по отношению к реальному состоянию образовательного процесса), информативностью (выводы в соответствии с наблюдением), научностью (отслеживание параметров и применение обоснованных моделей), обратной связью (внесение корректировок в образовательный процесс).

Заключение и выводы.

На отделении физической культуры и спорта АлтГТУ проводится много мероприятий и исследований, посвященных формированию личностно ориентированной и здоровьесберегающей системы физкультурного образования. Эта система предусматривает освоение не только двигательных, но и интеллектуальных, мировоззренческих, информационных и других ценностей. Творческий подход преподавателей к занятиям не противоречит требованиям принятых учебных программ, профессиональной подготовке.

Обновление учебно-методических пособий, образовательных стандартов, инструкций также проводится в целях улучшения качества преподавания учебной дисциплины «Физическая культура и спорт», «Физическое воспитание».

Мониторинг как механизм отслеживания полученных результатов имеет одинаковые признаки в любой сфере деятельности, но каждая сфера вносит свои особенности в содержание, организацию, осуществление мониторинга и



практическое использование мониторинговой информации.

Мониторинг на ОФКиС позволяет вносить своевременные коррективы в организацию образовательного процесса по физической культуре, воспитанию, находить новые подходы к физкультурной деятельности студентов, способствующих их физическому развитию и совершенствованию [3, с. 91].

Литература:

1. Бердышева Е.В., Сорокина Л.А., Поляков А.М. К вопросу об организации воспитательной работы со студентами АлтГТУ на ОФКиС / Гарантии качества профессионального образования: тезисы докладов Международной научно-практической конференции. – Барнаул: Изд-во АлтГТУ, 2018. – С. 114-117.

2. Бердышева Е.В. Общая физическая подготовленность студентов (учебное пособие).- Барнаул: Изд-во АлтГТУ, 2012. – 71 с.

3. Бердышева Е.В., Сорокина Л.А. К вопросу о мониторинге образовательного процесса на Отделении физической культуры и спорта / Гарантии качества профессионального образования: тезисы докладов Международной научно-практической конференции. – Барнаул: Изд-во АлтГТУ, 2012. – С. 89-91.

References:

1. Berdysheva E. V., Sorokina L. A., Polyakov A. M. on the organization of educational work with students of AltSTU at Ofits / quality Assurance of professional education: abstracts of the International scientific and practical conference. – Barnaul: publishing house of Altai state technical University, 2018. - P. 114-117.

2. Berdysheva E. V. General physical preparedness of students (textbook).- Barnaul: publishing house of Altai state technical University, 2012. - 71 p.

3. Berdysheva E. V., Sorokina L. A. on the issue of monitoring the educational process at the Department of physical culture and sports / quality Assurance of professional education: abstracts Of the international scientific and practical conference. – Barnaul: publishing house of Altai state technical University, 2012. – Pp. 89-91.

Abstract. The paper considers the monitoring of the quality and effectiveness of the organization of educational process, which is conducted and used at the Department of physical culture and sports of AltSTU, control in the monitoring mode.

Key words: monitoring, quality of education, control.

Статья отправлена: 22.03.2019 г.

© Бердышева, Е.В., © Сорокина Л.А., © Поляков А.М.



УДК 37.014.12 (044.247)

EXPERIMENTAL REVIEW OF THE EFFICIENCY OF ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FORMING THE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FUTURE LAWYERS IN CONDITIONS OF INTEGRATION PROCESSES

ЕСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПРАВОЗНАВЦІВ В УМОВАХ ІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ

Yuhymets O.I. / O.I. Юхимець

*Applicant Department of Social Sciences / здобувач кафедри суспільних дисциплін
National University of Water and Environmental Engineering**Національний університет водного господарства та природокористування*

Анотація: У статті визначено організаційно-педагогічні умови формування комунікативної компетентності майбутніх правознавців в умовах інтеграційних процесів, представлено рівні сформованості ККМП в умовах інтеграційних процесів, проаналізовано результати експериментальної перевірки ефективності, організаційно-педагогічних умов формування комунікативної компетентності майбутніх правознавців в умовах інтеграційних процесів.

Ключові слова: комунікативна компетентність, майбутні правознавці, інтеграційні процеси, організаційно-педагогічні умови, рівні сформованості, експериментальна перевірка.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Будь-яка система може успішно функціонувати і розвиватися лише при дотриманні певних умов. Тому результат освітнього процесу залежить від створення спеціальних організаційно-педагогічних умов. З огляду на значущість комунікативної діяльності в професії правників, система правової освіти повинна забезпечити умови для теоретичного і практичного засвоєння та формування комунікативної компетентності своїх випускників.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Педагогічний експеримент перевірки ефективності організаційно-педагогічних умов формування комунікативної компетентності майбутніх правознавців в умовах інтеграційних процесів здійснюватиметься на основі теоретичних та практичних підходів провадження експериментальних досліджень у педагогіці запропонованих Ю. Бабанським [1], С. Гончаренком [2], В. Загв'язинським [3], А. Киверялгом [4], М. Скаткіним [5].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Також, варто зауважити, що сучасний стан досліджень у сфері професійної освіти характеризується великою кількістю інтеграції педагогічних інновацій у навчальний процес освітніх закладів різних рівнів. Переважно новації у навчальному процесі дають позитивний результат, який засвідчує ефективність педагогічних підходів, що відображається в академічній успішності учасників едукативного процесу. Водночас свідченням ефективності науково-педагогічних нововведень не можуть виступати лише рівень успішності із певної навчальної дисципліни або сформованість певного виду компетентності, доцільно проводити оцінювання педагогічних інновацій комплексно –



оцінювати усі його складники, вивчати окремі вузькоспецифічні процеси, виявляти закономірності, виконувати диференціацію та обробку отриманих емпіричних даних. Метод педагогічного експерименту є найефективнішим методом перевірки організаційно-педагогічних запроваджень в освітній процес, який дозволяє виявити їх специфіку та закономірності перебігу [1].

Мета дослідження – проаналізувати та експериментально перевірити ефективність організаційно-педагогічних умов формування комунікативної компетентності майбутніх правознавців в умовах інтеграційних процесів.

Виклад основного матеріалу дослідження. З метою обґрунтування, розробки та експериментальної перевірки ефективності організаційно-педагогічних умов формування комунікативної компетентності майбутніх правознавців в умовах інтеграційних процесів, було визначено завдання експерименту, зокрема:

- визначення рівня сформованості комунікативної компетентності майбутніх правознавців в умовах інтеграційних процесів;
- обґрунтування методики з обробки отриманих емпіричних даних діагностування рівня сформованості комунікативної компетентності майбутніх правознавців в умовах інтеграційних процесів на різних етапах (констатувальний, підсумковий) експериментального дослідження;
- розробка та експериментальна перевірка організаційно-педагогічних умов формування комунікативної компетентності майбутніх правознавців в умовах інтеграційних процесів;
- інтегрування (впровадження) у процес професійної підготовки організаційно-педагогічних умов формування комунікативної компетентності майбутніх правознавців в умовах інтеграційних процесів.

На основі анкетування студентів Навчально-наукового інституту права Національного університету водного господарства та природокористування, у результаті педагогічного спостереження, яке являло собою цілеспрямоване й організоване сприймання предметів, явищ і процесів виховання, навчання і розвитку майбутніх правознавців в процесі її освітньої, трудової і професійної підготовки, нами було виділено шість організаційно-педагогічних умов формування ККМП в умовах інтеграційних процесів:

У процесі дослідження нами було виділено та обґрунтовано такі організаційно-педагогічні умови формування комунікативної компетентності майбутніх правознавців в умовах інтеграційних процесів: встановлення суб'єкт-суб'єктних відносин і діалогічний стиль спілкування між науково-педагогічними працівниками і майбутніми правознавцями; інтегративні зв'язки між юридичними, філологічними та іншими дисциплінами; розробка і реалізація програми формування комунікативної компетентності майбутніх правознавців; залучення майбутніх правознавців до самостійної творчої діяльності; розробка і реалізація програми формування комунікативної компетентності майбутніх правознавців; високий рівень мовної та педагогічної культури науково-педагогічного працівника, який здійснює підготовку майбутніх правознавців; систематична діагностика рівня сформованості комунікативної компетентності майбутніх правознавців.



Дослідно-експериментальні заходи щодо перевірки визначених організаційно-педагогічних умов формування ККМП в умовах інтеграційних процесів проводилися в чотири етапи: організаційний, констатувальний, формувальний та підсумковий.

Організаційний етап передбачав вирішення таких завдань:

- вивчення психолого-педагогічної, науково-методичної, нормативно-законодавчої та статистичної джерельної бази, що стосується формування комунікативної компетентності майбутніх правознавців в умовах інтеграційних процесів;

- виявлення проблем, пов'язаних із формуванням комунікативної компетентності майбутніх правознавців в умовах інтеграційних процесів та з'ясування ролі комунікативної компетентності для їх майбутньої успішної професійної діяльності;

- обґрунтування нових методичних підходів удосконалення процесу формування комунікативної компетентності майбутніх правознавців в умовах інтеграційних процесів на основі яких було визначено авторські педагогічні умови;

- обґрунтування та відбір методик діагностування комунікативної компетентності майбутніх правознавців та математично-статистичної обробки отриманих емпіричних даних.

Констатувальний етап експерименту передбачав діагностування початкового (вхідного) рівня сформованості комунікативної компетентності в умовах інтеграційних процесів серед учасників контрольних (КГ) та експериментальних (ЕГ) груп.

До експериментальної роботи було залучено групу викладачів, які попередньо були ознайомлені із особливостями реалізації педагогічних умов формування комунікативної компетентності майбутніх правознавців в умовах інтеграційних процесів (навчально-методичне забезпечення, веб-ресурси, методичні підходи проведення лекційних, практичних та семінарських занять, тощо).

Визначення початкового рівня сформованості комунікативної компетентності майбутніх правознавців в умовах інтеграційних процесів забезпечувалося проведенням констатувальної контрольної роботи. Констатувальна контрольна робота включає 50 питань та завдань різних рівнів складності, які дозволяють оцінити сформованість комунікативної компетентності майбутніх правознавців в умовах інтеграційних процесів за мотиваційним, когнітивним, діяльнісним, ціннісно-смісловим та рефлексивним компонентами.

Максимальний бал, що потенційно може отримати учасник експерименту становить 100 балів за кожним із критеріїв. Для зручності та уніфікації числових показників результатів констатувальної діагностики рівня сформованості комунікативної компетентності майбутніх правознавців в умовах інтеграційних процесів використано адаптовану шкалу до загальноприйнятої шкали (ECTS), яка використовується у вітчизняній практиці ЗВО (таб 1.).



Таблиця 1.

**Рівні сформованості комунікативної компетентності майбутніх
правознавців в умовах інтеграційних процесів**

№ з/п	Рівень сформованості комунікативної компетентності майбутніх правознавців в умовах інтеграційних процесів	Кількість балів
1	«Низький»	60-73
2	«Середній»	74-89
3	«Високий»	90-100

Отримані емпіричні результати (результати констатувальної контрольної роботи) констатувального діагностування підлягали обов'язковій математично-статистичній обробці, особливості якої полягали у наступному. З метою перевірки результатів експериментальних заходів на констатувальному і підсумковому етапах в КГ та ЕГ було висунуто дві гіпотези:

H_0 – відмінність між КГ та ЕГ випадкова – групи подібні. За таких умов одну із груп учасників експерименту можна використати у ролі контрольної (КГ);

H_1 – відмінність між КГ та ЕГ є суттєвою – вибір груп для експерименту не можливий.

Порогове (емпіричне) значення статистичних критеріїв (статистична значущість), які використані під час обробки отриманих емпіричних даних використане на рівні 5% ($p=0,05$).

З метою визначення подібності або відмінності між КГ та ЕГ нами використано t -критерій Стюдента із різними дисперсіями (формула 1). Зазначений критерій дозволяє підтвердити або спростувати ідентичність між емпіричними показниками КГ та ЕГ.

$$t = \frac{\overline{X}_1 - \overline{X}_2}{\sqrt{\frac{(n_1 - 1) \cdot s_1^2 + (n_2 - 1) \cdot s_2^2}{n_1 + n_2 - 2} \left(\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2} \right)}} \quad (1)$$

де $\overline{X}_1$ і $\overline{X}_2$, s_1^2 і s_2^2 , n_1 і n_2 – статистики контрольної та експериментальної груп.

Як зазначалося вище порогове статистичне значення ми прийняли на рівні 5%. Це означає якщо статистична значущість критерію перевищуватиме показник 0,05 – це буде свідчитиме про подібність КГ та ЕГ (приймаємо нульову гіпотезу H_0) й дозволить провадити подальші об'єктивні експериментальні заходи. В протилежному випадку, якщо p буде меншим 5% то КГ та ЕГ є статистично не подібними (приймаємо альтернативну гіпотезу H_1), що робить неможливим відбір КГ та ЕГ на констатувальному етапі експерименту.

Крім того, вважаємо за доцільне аби різниця у кількості учасників КГ та ЕГ не перевищувала 5%, а тому розподіл учасників повинен відповідати наступній нерівності (формула 2):



$$a_{k_1} + a_{k_2} \dots + a_k = a_e + a_{e_2} \dots + a_e \quad (2)$$

де, $a_{k_1} + a_{k_2} + \dots a_k$ – сума показників середнього рівня сформованості комунікативної компетентності в групах, які потенційно можуть виконувати роль КГ,

$a_{e_1} + a_{e_2} + \dots a_e$ – сума показників середнього рівня сформованості комунікативної компетентності в групах, які потенційно можуть виконувати роль ЕГ.

Формувальний етап – передбачав безпосередні заходи перевірки ефективності педагогічних умов формування комунікативної компетентності майбутніх правознавців в умовах інтеграційних процесів.

Початковим під етапом проведення формувального етапу педагогічного експерименту була підготовка викладачів дослідної групи, яка полягала у проведенні низки науково-методичних семінарів, під час яких педагогів ознайомлювали із особливостями комунікативної підготовки майбутніх правознавців в умовах реалізації авторської методики. Ватро зазначити, що організацію навчального процесу відповідно до запропонованих нами педагогічних умов ми проводили у ЕГ, в свою чергу в КГ проводили підготовку в умовах максимально наближених до традиційних умов професійної підготовки майбутніх правознавців.

У процесі формувального етапу експерименту представниками групи дослідників та автором дисертаційної роботи безпосередньо здійснювалися спостереження за особливостями взаємодії суб'єктів едукативного процесу, виникненням нестандартних ситуацій та способами їх вирішення.

Під час формувального етапу експерименту заняття проводилися на основі традиційної лекційно-практичного підходу. Студенти академічних груп, які входили до КГ та ЕГ виконували навчальний план відповідно до чинних нормативів. На заняттях із дисципліни «Правова комунікація в умовах інтеграційних процесів» проводилися проміжні анкетування, тестовий контроль, опитування. Варто зазначити, що у процесі формувального етапу здійснювалося незначне коригування розроблених автором організаційно-методичних підходів до комунікативної підготовки майбутніх правознавців.

Підсумковий етап – виступав у ролі визначального, оскільки дозволяє сформулювати певні об'єктивні узагальнення щодо припущень про ефективність запропонованих у дослідженні педагогічних умов. На вказаному етапі проводилося здійснення аналізу, систематизація й узагальнення отриманих результатів педагогічного експерименту. Загалом роль вказаного етапу дослідження полягає у аналізуванні емпіричних даних діагностування комунікативної компетентності майбутніх правознавців після впровадження педагогічних умов у навчальний процес ЗВО, які входили до експериментальної бази.

Як і на констатувальному етапі експерименту діагностування рівня сформованості комунікативної компетентності майбутніх правознавців в умовах інтеграційних процесів проводитиметься за мотиваційним, когнітивним,



діяльнісним, ціннісно-смысловим та рефлексивним критеріями. Отримані показники диференціювалися за низьким, середнім та високим рівнями.

Підсумкове діагностування рівня сформованості комунікативної компетентності виконувалося за допомогою підсумкової контрольної роботи, яка подібно до констатувальної також містила 50 завдань.

З метою порівняння показників рівня сформованості комунікативної компетентності серед учасників експерименту та, головне, для виявлення статистично значущих відмінностей між показниками КГ та ЕГ ми послуговувалися χ^2 критерієм Пірсона (формула 3).

$$\chi^2 = \sum_{j=1}^k \frac{(f_{\text{підс.}} - f_{\text{конст.}})^2}{f_{\text{конст.}}} \quad (3)$$

де, $f_{\text{підс}}$ – емпірична частота прояву рівня під час підсумкового діагностики сформованості комунікативної компетентності,

$f_{\text{конст}}$ – емпірична частота прояву рівня під час констатувальної діагностики сформованості комунікативної компетентності,

j – порядковий номер,

k – кількість рівнів сформованості комунікативної компетентності майбутніх правознавців в умовах інтеграційних процесів.

Використання χ^2 критерію Пірсона пояснюється можливістю порівняння емпіричних розподілів показників рівня сформованості комунікативної компетентності майбутніх правознавців в умовах інтеграційних процесів за мотиваційним, когнітивним, діяльнісним, ціннісно-смысловим та рефлексивним критеріями на контрольному та підсумковому етапах педагогічного експерименту. У випадку відсутності змін у рівнях сформованості комунікативної компетентності серед учасників ЕГ можна вважати запропоновані педагогічні умови неефективними, у випадку підвищення рівня та виявлення статистично значущих відмінностей – ефективними.

Виходячи із даних результатів експериментальної роботи, які представлені в таблиці 2 можна задекларувати певну динаміку у зміні рівнів комунікативної компетентності серед учасників КГ та ЕГ. Так, в учасників КГ спостерігалось збільшення рівня комунікативної компетентності за мотиваційним, когнітивним, діяльнісним, ціннісно-смысловим та рефлексивним критеріями на 0 – 0,9 %. Водночас, у представників ЕГ рівень комунікативної компетентності за критеріями на підсумковому етапі педагогічного експерименту збільшився на 11,1–13,1 % у порівнянні із констатувальним етапом.

Висновки з даного дослідження і перспективи. Отже, аналіз зміни рівня комунікативної компетентності за допомогою математично-статистичної обробки результатів констатувального та підсумкового діагностування рівня сформованості комунікативної компетентності учасників експерименту дозволяють засвідчити значні зміни у рівні



Таблиця 2.

Динаміка зміни рівня комунікативної компетентності майбутніх правознавців серед учасників КГ та ЕГ на констатувальному та підсумковому етапі експерименту

Критерій сформованості комунікативної компетентності	Дані констатувального та підсумкового діагностування					
	Контрольна вибірка			Експериментальна вибірка		
	ККР	ПКР	Різниця (%)	ККР	ПКР	Різниця (%)
Мотиваційний	70,5	70,8	0,3	70,5	82,6	12,1
Когнітивний	70,3	71,1	0,8	70,3	83,4	13,1
Діяльнісний	69,25	69,8	0,55	68,1	81,1	13
Ціннісно-смиловий	72,1	72,1	0	71,5	84,6	13,1
Рефлексивний	70,8	71,7	0,9	72,1	83,6	11,5

сформованості комунікативної компетентності учасників ЕГ, що проявляється у збільшенні числових показників після впровадження запропонованих організаційно-педагогічних умов. Таким чином, отримані емпіричні дані та їхня математично-статистична обробка дозволяють засвідчити ефективність визначених організаційно-педагогічних умов формування комунікативної компетентності майбутніх правознавців в умовах інтеграційних процесів.

Література:

1. Бабанский Ю. К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований. Москва : Педагогика, 1982. 192 с.
2. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: Методологічні поради молодим науковцям. Київ – Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2010. 308 с.
3. Загвязинский В. И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования : учебн. пособ. для студ. высш. учеб. завед. Москва : Академия, 2005. 208 с.
4. Кыверялг А. А. Методы исследований в профессиональной педагогике. Таллин : Валгус, 1980. 334 с.
5. Скаткин М. Н. Методология и методика педагогических исследований (в помощь начинающему исследователю). Москва : Педагогика, 1986. 152 с.

The article defines the organizational and pedagogical conditions for the formation of communicative competence of future lawyers in terms of integration processes, presents the level of formation of the communicative competence of future lawyers in terms of integration processes, analyzes the results of experimental verification of the effectiveness of organizational and pedagogical conditions for the formation of communicative competence of future lawyers in the context of integration processes.

Key words: communicative competence, future lawyers, integration processes, organizational and pedagogical conditions, levels of formation, experimental verification.



УДК 377:61

**DIAGNOSTICS OF THE SITUATION OF PROFESSIONAL-PERSONAL
IDENTITY OF FUTURE FACTORS OF THE SEASONAL CASE
ДІАГНОСТИКА СТАНУ СФОРМОВАНOSTІ ПРОФЕСІЙНО-ОСОБИСТІСНОЇ
ІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СЕСТРИНСЬКОЇ СПРАВИ**

Prokorpchuk V.Y. / Прокопчук В. Ю.

*Researcher of the Department of Social Sciences / здобувач кафедри суспільних дисциплін
National University of Water Management and Nature Management
Національний університет водного господарства та природокористування*

У статті розглянуто та охарактеризовано діагностику сформованості професійно-особистісної ідентичності майбутніх фахівців сестринської справи у контексті аналізу рівнів сформованості основних компонентів професійно-особистісної ідентичності майбутніх медичних спеціалістів з медичною освітою першого та початку другого року навчання.

Обґрунтовано з допомогою яких відповідних методик проводилася оцінки стану сформованості професійно-особистісної ідентичності майбутніх фахівців сестринської справи на констатувальному етапі педагогічного експерименту. Відстежено засвоєння студентами медичного коледжу вмінь професійно-особистісної самодіагностики крізь призму формування навиків самоспостереження, самоаналізу, рефлексії, самопізнання.

Ключові слова: констатувальний етап, діагностика, стан сформованості, методики, професійно-особистісна ідентичність, майбутні фахівці сестринської справи, медичний коледж.

Постановка проблеми. Студентський період життя постає одним з найвагоміших у становленні професійно-особистісної ідентичності, адже її формування є динамічним процесом адаптації особистості до швидкозмінних соціальних умов. Натомість зростання загальних тенденцій негативної самореалізації, що супроводжується напругою або відмовою від позитивного самовизначення особистісного вибору молоді в умовах життєвих труднощів та в ситуаціях трансформаційних зрушень звичної системи цінностей, мотивів під час навчання в медичних навчальних закладах, що обумовлює нагальну потребу формування професійно-особистісної ідентичності.

Саме тому здійснений теоретичний аналіз проблеми формування професійно-особистісної ідентичності майбутніх фахівців сестринської справи з метою виявлення стану її сформованості, особливостей досягнення позитивної й запобігання кризових та дифузних станів потребує проведення експериментального дослідження. А тому практична перевірка ефективності реалізації організаційно-педагогічних умов та моделі формування професійно-особистісної ідентичності майбутніх фахівців сестринської справи у процесі навчання в медичному коледжі задає необхідність висвітлення кола питань щодо організації та методики експериментально-дослідної роботи й узагальнення її результатів. У зв'язку з цим третій розділ наукової розвідки зосереджено на розкритті особливостей основних етапів педагогічного дослідження та аналізу результатів констатувального, формувального і узагальнюючого експериментів упродовж 2015-2019 років.

У цьому контексті на першому етапі (констатувальний), який відбувався



протягом 2015-2016 р.р. проводилася діагностика сформованості особистісної ідентичності студентів медичних коледжів першого та початку другого року навчання для визначення основних показників, які розкривають рівні сформованості професійно-особистісної ідентичності майбутніх фахівців сестринської справи та експлікації основних способів їх діагностування.

Мета статті – визначення рівня сформованості професійно-особистісної ідентичності майбутніх фахівців сестринської справи на основі проведеного анкетування, реалізованих психологічних методик та тренінгів, результатів аналізу розв'язку проблемних і ситуаційних завдань, завдань практичного спрямування тощо.

Згідно з поставленою метою вирішувались наступні **завдання**:

- здійснити діагностику сформованості професійно-особистісної ідентичності майбутніх фахівців сестринської справи у контексті аналізу рівнів сформованості основних компонентів професійно-особистісної ідентичності майбутніх медичних спеціалістів з медичною освітою;
- визначити критерії та показники, які характеризують окреслені рівні;
- пошук відповідних методик для їх діагностування;
- сприяти засвоєнню студентами медичного коледжу вмінь професійно-особистісної самодіагностики крізь призму формування навиків самоспостереження, самоаналізу, рефлексії, самопізнання.

Варто зауважити, що діагностика проводилась на практичних заняттях з дисциплін «Основи загальної і медичної психології», «Основи психології та міжособове спілкування», «Основи медсестринства», «Догляд за хворими та медична маніпуляцій на техніка».

Виклад основного матеріалу. Констатувальний етап експерименту розпочинався з оцінки стану сформованості професійно-особистісної ідентичності майбутніх фахівців сестринської справи за допомогою розробленої авторської анкети «Особистісна ідентичність». До опитування залучалося 338 респондентів.

Шляхом аналізу відповідей на запропоновані запитання анкети ми спостерігаємо, що для більшості студентів поняття ідентичності є незнайомим та незрозумілим. Адже 74 % опитаних не змогли відповісти на питання «Що Ви вкладаєте в сутнісний зміст поняття «особистісна ідентичність»? та «Як Ви розумієте поняття «особистісна ідентичність студента медичного коледжу?» До 10,37 % відповідей ми віднесли ті, які за сутнісними характеристиками наближалися до правильного розуміння цього феномена, зокрема: бути самим собою, бути унікальним та неповторним, здатність до самоусвідомлення та самооцінка, ідентифікація із самим собою, пошук себе тощо. Водночас 12,98 % реципієнтів особистісну ідентичність ідентифікують з хорошим здоров'ям, матеріальними достатками, професійністю, релігійністю, авторитетністю, гарним відпочинком та ін. Тоді як 2,65 % зовсім не цікавляться означеною проблемою. Як бачимо, серед окреслених тлумачень немає чіткого розуміння цієї складної соціально-психологічної характеристики особистості та необхідного розмежування між поняттями «ідентифікація» та «ідентичність» як процесу та результату.



У зв'язку з цим не є дивним, що на запитання «Чи замислювались Ви над проблемою особистісної ідентичності? Тільки 2,16 % відповіли позитивно та 5% – «інколи». Втім, викликає значне занепокоєння те, що, 32 % респондентів стверджують, що їхнє життя супроводжує тривога та невпевненість в собі, для 19 % – адаптація до студентського життя супроводжувалась негативними емоціями та почуттями, близько 48 % – невпевнені у своїх можливостях, здібностях, уміннях, 56 % – бояться публічних виступів.



Рис.1. Результати узагальнених даних анкети «Формування професійно-особистісної ідентичності майбутніх фахівців сестринської справи»

Втім, позитивним, на нашу думку, є те, що 92 % студентів вважають, що людина повинна прагнути до досягнення стійких ціннісних, моральних та смисложиттєвих орієнтирів і близько 97 % ствердно відповіли на запитання «Чи хотіли б Ви досягнути особистісного стану, що передбачає цілісність особистості з можливостями постійного розвитку, самовизначення, усвідомлення своєї унікальності, смисложиттєвості та оптимізму?» Водночас проведене творче опитування на розуміння особистісної ідентичності в запропонованому творі-есе «Професійно-особистісна ідентичність та її роль в житті людини» також засвідчило недостатність усвідомлення цього феномена для студентів. Натомість сім робіт нами виокремлено як такі, що певною мірою демонструють адекватне осмислення проблеми професійно-особистісної ідентичності та необхідності її формування для майбутніх фахівців медичних коледжів.

Результати проведеного анкетування та творчого есе для діагностики стану сформованості професійно-особистісної ідентичності майбутніх фахівців сестринської справи показали, що новий освітній простір змінює рольовий статус, наповнюючи Я-концепцію новими змістовими компонентами, рольовими образами, відмінними від попередньої поведінки тощо. У цьому контексті С.Русина зосереджує увагу на проблемі експлікації кризи ідентичності студентів у період навчання у навчальних закладах у контексті таких аспектів як: особистісна (зміна самооцінки, цінностей, емоційно-мотиваційної сфери), соціальна (складність міжособистісного спілкування, нестабільність соціальних контактів) та діяльнісна (зміна визначальних аспектів



діяльності студентів) сфер [12, с.45-46].

Як бачимо, аналіз проведеної нами діагностики продемонстрував недостатність рівнів сформованості професійно-особистісної ідентичності як на спеціальності 5.12010102 «Сестринська справа», так і на спеціальності 5.12010101 «Лікувальна справа». Тобто здобута особистісна ідентичність, яка виражає цілісність власного «Я» і постає необхідною умовою професійно-особистісного становлення та успішної професійної самореалізації, проявляється дуже слабо. А тому результати проведеного нами анкетування та аналізу творчих есе спонукає до необхідності осмислення факторів, які сприятимуть визначенню та дослідженню шляхів формування стабільної професійно-особистісної ідентичності майбутніх фахівців сестринської справи.

Нами запропоновано розглядати професійно-особистісну ідентичність майбутніх фахівців сестринської справи як складне динамічне утворення у контексті визначених нами професійно-термінологічного, ціннісно-орієнтаційного, емоційно-почуттєвого, комунікативного та діяльнісно-мотиваційного компонентів. Водночас обґрунтовано доцільність використання відповідних критеріїв, а саме: когнітивно-верифікаційного, гуманістичного, емпатійного, соціально-перцептивного та процесуально-операційного. З метою оцінювання рівнів сформованості професійно-особистісної ідентичності за окресленими критеріями нами використовувалися тестові завдання контролю знань, тести-опитувальники, аналіз робіт творчого характеру, завдання проблемного характеру, ситуаційно-творчі завдання, практичні завдання перевірки початкового рівня знань, спостереження, анкетування, діагностувальні методики тощо. З метою аналізу отриманих результатів опитування використано метод середніх арифметичних значень (вибіркових середнє – $BC(\bar{x})$), що дозволить оцінити досліджувану сукупність одним числом.

Отже, узагальнені результати початкової діагностики сформованості професійно-особистісної ідентичності студентів медичних коледжів у контексті визначених компонентів на етапі констатувального експерименту відображено в таблиці 1.

Таблиця 1.

**Узагальнені результати початкової діагностики сформованості
особистісної ідентичності студентів медичних коледжів
констатувального етапу експерименту**

Компоненти сформованості професійно-особистісної ідентичності	Рівні								СП
	Високий		Середній		Низький		Дуже низький		
	КС	%	КС	%	КС	%	КС	%	
Професійно-термінологічний	18	5,33	134	39,65	175	51,78	11	3,25	3,5
Ціннісно-орієнтаційний	26	7,69	172	50,89	131	38,76	9	2,66	3,6
Емоційно-почуттєвий	23	6,80	139	41,12	168	49,70	8	2,37	3,5
Комунікативний	20	5,92	136	40,24	176	52,05	6	1,78	3,5
Діяльнісно-мотиваційний	24	7,10	129	38,17	178	52,81	7	1,97	3,5
Узагальнення показників	22	6,51	142	42,01	166	49,11	8	2,37	3,5



Властиво, що становлення професійно-особистісної ідентичності зумовлює потребу досягнення високого рівня професіоналізму, тематизуючи вагомість не тільки успішного здійснення операційного зрізу діяльності, але й низки внутрішніх факторів, а саме: «змістовних» (інтерес до професії, необхідність в самореалізації), «адаптивних» (престижність професії, задоволеність заробітною платою), «дистантності» (усвідомлення про місце професії в інформаційному, полікультурному професійному полі) та ін. [4, с. 63].

Тобто професійне становлення особистості виступає складним процесом формування професійної ідентичності, а відповідно і особистісної як базового підґрунтя ідентичності в цілому.

У цій площині значний інтерес для нашого дослідження являє рівень сформованості професійно-особистісної ідентичності за професійно-термінологічною компонентою у зрізі таких показників як: мотивація професійного вибору; рівень засвоєння фахових знань; знання та вільне оперування фаховою термінологією. Зокрема, мотивація професійного вибору визначається нами завдяки опитування щодо мотиваційних та спонукальних засад навчання в медичному коледжі й запропонованих творчих есе «Моя майбутня професія».

Так, у контексті проблемних запитань опитувальника «Професійного вибору студента медичного коледжу» студентам задавались запитання «Яка мета Вашого вступу в медичний коледж?», «Чи Вами зроблено правильний вибір медичної спеціальності?», «Чим плануєте зайнятись після закінчення медичного коледжу?», «Що ускладнює навчання за обраною спеціальністю?» З врахуванням того, що студенти вступали в коледж на базі 9 класів, то їх вибір професії є менш усвідомленим. Адже усвідомлений вибір на основі власної мотивації виступає низьким, позаяк основними мотивами вступу в них поставали: поради знайомих, близькість до місця проживання, порада батьків, тощо. Саме тому на цих респондентів випадає більший відсоток на відповідь запитання щодо правильного вибору професії, а саме 38,00 % відповіло «Не знаю» та 2,42 % – «вступати в інший навчальний заклад». З інтересом на заняття відвідують 34,65 %, по необхідності – 55,97 %, з бажання найшвидшого закінчення – 9,38 %.

Як показали результати аналізу, значна кількість респондентів не впевнена у своєму професійному виборі, це означає, що навчання в коледжі має низку суперечностей, які варто врахувати при реалізації організаційно-педагогічних умов на формувальному етапі.

Водночас студентам пропонувалася тематика творчого есе «Моя майбутня професія».

Властиво, що успішна адаптація студентів в освітній простір коледжу, що впливає на формування професійно-особистісної ідентичності значною мірою залежить від становлення професійної мови майбутніх фахівців, розвиваючи їх термінологічну компетентність. Вимога підвищення рівня знань та якісне професійне оволодіння медичним фахом обумовлена потребою швидкого реагування на ситуацію та прийняття рішення щодо прийняття всіх заходів для спасіння і життя людини і готовністю взяти на себе відповідальність. Саме



окреслена специфіка професійної діяльності потребує розвинутого аналітичного мислення та хорошої пам'яті, ґрунтовних фахових знань та оволодіння медичною термінологією, усвідомлене використання якої, сприяє успішному оволодінню обраною спеціальністю. У зв'язку з цим ми використовували комплексні завдання початкового оцінювання знань та вільного оперування фаховою термінологією з дисциплін «Основи медсестринства», «Догляд за хворими та медична маніпуляційна техніка». Саме розроблені комплексні завдання уможливили виявленню рівнів сформованості професійно-термінологічного компонента професійно-особистісної ідентичності майбутніх фахівців сестринської справи за когнітивним критерієм.

Рівень засвоєння фахових знань діагностувався на основі розробленого автором комплексу завдань для контролю початкового рівня знань, що включав теоретичні запитання, ситуаційні та тестові завдання.

Здійснення тестування, анкетування, розв'язання проблемних завдань професійного характеру, опитування, аналіз творчих робіт дали можливість діагностувати сформованість професійно-термінологічного компонента професійно-особистісної ідентичності майбутніх фахівців сестринської справи. Результати окреслених засобів діагностики засвідчили, що на констатувальному етапі експерименту:

- високий рівень сформованості професійно-термінологічного компонента виявлено у 18 студентів 5,33 %;
- середній рівень встановлено у 134 студентів (39,65 %);
- низький рівень (задовільний) властивий 175 студентам (51,78 %);
- дуже низький 11 студентів 3,25 %.

Значне місце у формуванні професійно-особистісної ідентичності займають ціннісно-орієнтаційні виміри буття людини у світі. Зокрема, Н. Антонова феномен ідентичності редукує до цілісної системи «переконань, цінностей, життєвих цілей людини, які переживаються суб'єктивно як відчуття тотожності і постійності своєї особистості при сприйнятті іншими, які визнають цю тотожність» [2].

Відтак ціннісно-орієнтаційний компонент професійно-особистісної ідентичності майбутніх фахівців сестринської справи за гуманістичним критерієм визначатимемо з допомогою таких показників: усвідомлення ціннісної значущості медичного фаху та професійного покликання; засвоєння духовних цінностей, що впливають на ситуацію морального вибору; сформованості системи моральних переконань та стійких форм моральної поведінки; дотримання постулатів та вимог медичної етики й усвідомлення моральної відповідальності за власні дії. Для визначення окреслених показників нами застосовується методика вивчення факторів привабливості професії В. Ядова в модифікації Н. Кузьміної (усвідомлення значущості медичного фаху та професійного покликання) [11, с.97-99], методика М. Рокича [1, с.20]. «Ціннісні орієнтації» (засвоєння духовних цінностей, що впливають на ситуацію морального вибору, сформованості системи моральних переконань та стійких форм моральної поведінки) та анкетування «Базові цінності в структурі морально-професійних цінностей майбутнього медичного працівника»



(дотримання постулатів та вимог медичної етики, усвідомлення моральної відповідальності за власні дії).

Визначення ролі духовних цінностей студентів було застосовано методику М. Рокича «Ціннісні орієнтири» [3, с. 136]. На основі формування індивідуальних рангів в контексті надання студентами переваги термінальним та інструментальним цінностям визначалися особливості їх ціннісних орієнтацій. На рис. 2. відображено рейтинг термінальних цінностей студентів медичних коледжів.

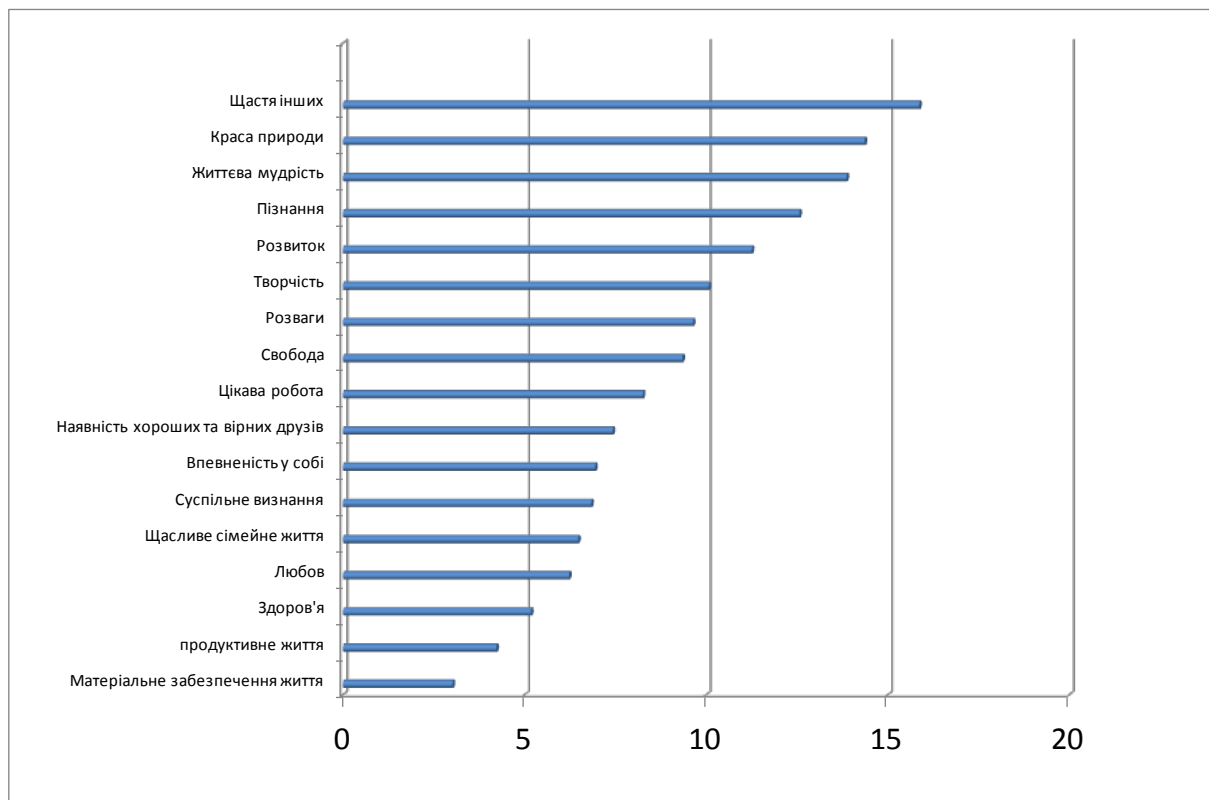


Рис. 2. Рейтинг термінальних цінностей майбутніх фахівців сестринської справи

На основі формування індивідуальних рангів в контексті надання студентами переваги термінальним та інструментальним цінностям визначалися особливості їх ціннісних орієнтацій.

Зокрема, результати аналізу показали перевагу в ціннісній свідомості студентів таких термінальних цінностей як матеріальне забезпечення життя, задоволення, любов, здоров'я. Меншої значимості набувають такі цінності як пізнання, краса природи, щастя інших людей. Використовуючи інтерпретацію запропонованої методики Д. Леонтьєва [9, с. 22-24], обґрунтовано кореляцію конкретних та абстрактних цінностей.

Так, перевага конкретних цінностей (матеріальне забезпечення життя, задоволення, продуктивне життя, щасливе сімейне життя) над абстрактними (пізнання, творчість, розвиток, щастя інших, краса природи) свідчать про недостатній рівень формування системи цінностей особистості, позаяк саме абстрактні цінності лежать в основі особистісного розвитку.



Сформованість ціннісно-орієнтаційного компонента професійно-особистісної ідентичності майбутніх фахівців сестринської справи за показником «дотримання постулатів та вимог медичної етики, усвідомлення моральної відповідальності за власні дії» здійснюється за допомогою анкети Т. Карнаухової «Моральнісно-професійні цінності у майбутнього медичного працівника у процесі навчання в коледжі» [8, с. 201].

Результати окреслених засобів діагностики засвідчили, що на констатувальному етапі експерименту:

- високий рівень сформованості особистісної ідентичності ціннісно-орієнтаційного компонента виявлено у 26 студентів 7,69 %;
- середній рівень встановлено у 172 студентів (50,89 %);
- низький рівень (задовільний) властивий 131 студентам (38,76 %);
- дуже низький 9 студентів 2,66 %.

Отримані результати говорять про недостатній рівень формування системи цінностей майбутніх фахівців сестринської справи, спонукаючи до пошуку ефективних шляхів її формування. Адже становлення ідентичності супроводжуються постійними життєвими випробуваннями, що призводять до криз особистісного розвитку, протистояти яким здатна розвинута індивідуальність, «наділена системою індивідуально вироблених смислів і відношень до себе і до соціальної реальності в цілому» [3, с. 96].

Дослідження емоційно-почуттєвого компонента професійно-особистісної ідентичності майбутніх фахівців сестринської справи за емпатійним критерієм пропонувалось здійснювати за такими показниками, як: уміння проникати у внутрішній світ іншої людини; вміння керувати емоційно-почуттєвими станами з метою запобігання стресових ситуацій; оволодіння навичками самоконтролю та самоаналізу. У цьому контексті нами проводилось визначення вище означеного компонента з допомогою методики І. Юсупова «Діагностика рівня емпатії» [10], опитувальника «Емпатія» А. Меграбяна [7, с. 110-113] та Інтегральна самооцінка особистості «Хто Я є в цьому світі» [14, с. 37-38].

Рівень сформованості емоційно-почуттєвого компонента професійно-особистісної ідентичності майбутніх фахівців сестринської справи є недостатнім. Варто врахувати знаходження медичних працівників в негативно-емоційному просторі болю, страждань людини та відчаю, постійному перебуванні у стані відповідальності за здоров'я пацієнтів та їх життя. Саме це і дає підстави для необхідності підвищення рівня сформованості емоційно-почуттєвого компонента професійно-особистісної ідентичності майбутніх фахівців сестринської справи за емпатійним критерієм у формуальному етапі педагогічного експерименту.

Для дослідження комунікативного компонента професійно-особистісної ідентичності майбутніх фахівців сестринської справи за соціально-перцептивним критерієм нами використовувалися методи анкетування та тестування, а саме: «Тест на визначення рівня комунікації», розроблений В. Ряховським [13], тест «Тест на виявлення рівня комунікативної культури», запропонований С. Знаменською [6] та тест у авторській модифікації «Чи ефективно Ви спілкуєтесь?».



Зважаємо на те, що значна роль в питаннях формування професійно-особистісної ідентичності залежить від особливостей умов включення суб'єкта в соціальну групу та особливостей їх комунікативної взаємодії. Звичайно, соціальне середовище в нормує і впорядковує професійно-особистісну ідентичність та водночас індивід формує власний особистісний простір, вибираючи відповідну систему цінностей, цілей та потреб.

В цілому, використовуючи запропоновані нами методики, ми побачили, що 5,92 % (20 студентів) має високий рівень, 40,24 % (136 студентів) – середній рівень, 52,05% (176 студенти) – низький рівень, 1,78 % (6 студентів) – дуже низький рівень сформованості комунікативного компонента професійно-особистісної ідентичності майбутніх фахівців сестринської справи за соціально-перцептивним критерієм.

Результати проведеного нами педагогічного експерименту на констатувальному етапі показали недостатність сформованості комунікативного компонента професійно-особистісної ідентичності майбутніх фахівців сестринської справи за соціально-перцептивним критерієм. Реалізовані нами методики засвідчили те, що розвиток ідентичності індивіда має безпосереднє відношення до проблем становлення індивідуальності людини, усвідомлення себе частиною соціуму та водночас розуміння особистісної індивідуальності та неповторності. Втім, абсолютно неможливим є досягнення свого унікального «Я» поза комунікацією, взаємодією з соціальними групами тощо. А тому окреслена цілісність досягається в результаті як індивідуалізації, так і соціалізації, міжособистісного взаєморозуміння та культури спілкування. Саме тому на формувальному етапі експерименту виникає потреба щодо реалізації форм, методів та засобів навчання, які сприятимуть реальному втіленню організаційно-педагогічних умов для формування комунікативної компоненти професійно-особистісної ідентичності майбутніх фахівців сестринської справи у навчально-виховний процес.

Дослідження діяльнісного компонента професійно-особистісної ідентичності майбутніх фахівців сестринської справи за процесуально-операційним критерієм пропонувалося здійснювати за такими показниками, як: сформованість професійних знань та умінь; творче вирішення професійних завдань; здатність ідентифікувати, імітувати та копіювати навички виконання певних дій, координувати і модифікувати технічні прийоми, комбінування навичок для виконання типових та нетипових професійних завдань. У зв'язку з цим окреслені показники визначалися нами шляхом аналізу результатів тестової діагностики комплексу ситуаційних тестових завдань практичного спрямування; результатів ситуаційно-творчих завдань та практичних завдань перевірки початкового рівня знань.

Шляхом проведеного діагностування крізь призму перевірки наданих для студентів завдань практичного спрямування ми отримали наступні результати. Тільки 7,10 %, а це 24 студента мають високий рівень сформованості діяльнісного компонента професійно-особистісної ідентичності. Середній рівень показали 38,17 % (129 студентів), низький 38,17 % (178 студентів) та дуже низький – 1,97 % (7 студентів).



А відтак, здобута професійно-особистісна ідентичність за процесуально-операційним критерієм як необхідна умова особистісного становлення та успішної професійної самореалізації в комунікативному просторі проявляється дуже слабо, спонукаючи досліджувати фактори, які сприятимуть формуванню стабільної професійно-особистісної ідентичності майбутніх фахівців сестринської справи.

Висновки.

Проведений нами аналіз свідчить про наявність суперечностей в навчальному процесі медичного коледжу, а саме суперечність між досвідом шкільного навчання та новими вимогами навчання в медичних навчальних закладах I-II рівнів акредитації; невідповідністю особистісних самооцінки тим вимогам, які ставляться перед ними у навчально-професійному процесі.

Саме тому наступним етапом нашої наукової розвідки постає організація формувального етапу експериментального дослідження з метою експериментальної перевірки ефективності реалізації організаційно-педагогічних умов та структурно-функціональної моделі формування професійно-особистісної ідентичності майбутніх фахівців сестринської справи на заняттях з дисциплін «Основи загальної і медичної психології», «Основи психології та міжособове спілкування», «Основи медсестринства», «Догляд за хворими та медична маніпуляційна техніка».

Література:

1. Антонова Н. В. Особенности идентичности преподавателя как фактор успешности обучения практических психологов / Н. В. Антонова // Проблемы педагогической психологии и психологии образования. – МПГУ, 2009. – С. 60-72.
2. Антонова Н. В. Проблема личностной идентичности в интерпретации современного психоанализа, интеракционизма и когнитивной психологии / Н. В. Антонова // Вопросы психологии. – 1996. – №1. – С. 131-143.
3. Асланова Д.Т. Личностная и этническая идентичность как предмет исследования в современной психологии» / Д. Т. Асланова // Вестник Ставропольского государственного университета. – № 53. – 2007. – С. 92-96.
4. Борисюк А. С. До проблеми професійної ідентичності майбутнього фахівця / А. С. Борисюк // Практична психологія та соціальна робота. – 2007. – №9. – С. 63-68.
5. Гунгер Н. Н. Психологические средства становления идентичности личности в период нормативного кризиса взрослости : автореферат дис. ... кандидата психологических наук : 19.00.01 / Гунгер Наталья Николаевна. – Новосиб. гос. пед. ун-т. – Новосибирск, 2007. – 24 с.
6. Знаменская С. В. Педагогические условия формирования коммуникативной культуры студентов в процессе профессиональной подготовки в вузе : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.06 / Стояна Васильевна Знаменская. – Ставропольский гос. ун-т, 2004. – 169 с.
7. Козляковський П. А. Загальна психологія: Навчальний посібник: В 2 т. – 2-ге вид., доп. і перобл. – Т. II. / П. А. Козляковський. – Миколаїв: вид-во



МДГУ ім. П. Могили, 2004. – 240 с.

8. Корнаухова Т.А. Формирование нравственно-профессиональных ценностей у будущего медицинского работника в процессе обучения в колледже ... дис. канд. пед. наук / Т. А. Корнаухова. – Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, 2015. – 222 с.

9. Леонтьев Д. А. Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции / Д. А. Леонтьев // Вопросы философии. – 1996. – №4. – С. 22-24.

10. Методика «Диагностирования уровня эмпатии И. М. Юсупова» общительности [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://docpsy.ru/testy/diagnostika-motivatsii/5058-metodika-diagnostika-urovnya-empatii-i-m-yusupova.html>

11. Психология адаптации личности / А. А. Реан, А. Р. Кудашев, А. А. Баранов. – СПб. : Прайм – ЕВРОЗНАК, 2008. – 479 с.

12. Русина С. А. Кризис идентичности студентов в период обучения в вузе С. А. Русина // Педагогическое мастерство и современные педагогические технологии: материалы Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 23 июля 2017 г.). – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2017. – С. 44-46.

13. Ряховский В. Тест оценки уровня общительности [Электронный ресурс] / В. Ряховский. – Режим доступа : azps.ru/tests/tests_communicativ.htm

14. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – М. : Институт Психотерапии, 2002. – 490 с.

The diagnostics of the formation of the professional-personal identity of future nursing specialists in the context of analyzing the levels of formation of the main components of the professional-personal identity of future medical specialists with medical education of the first and second year of study are considered and characterized in the article.

It was substantiated with the help of which the appropriate methods were used to assess the state of formation of the professional-personal identity of future nursing specialists at the stage of the pedagogical experiment. Students mastered the medical college skills of professional-personal self-diagnosis through the prism of self-observation, self-examination, reflection, self-knowledge skills formation.

Key words: *diagnostic stage, diagnosis, methods, state of formation, professional personality identity, future specialists in nursing, medical college.*



Expert-Peer Review Board of the journal

Экспертно-рецензионный Совет журнала

Iliyev Veselin	candidate of technical sciences	assistant professor	
Chigirinskiy Yuliy L'vovich	candidate of technical sciences	assistant professor	Volgograd State Technical University
Shpinkovskiy Aleksandr Anatol'yevich	candidate of technical sciences	assistant professor	Odessa National Polytechnic University
Muzylov Dmitriy Aleksandrovich	candidate of technical sciences	assistant professor	Kharkov National Technical University of Agriculture named after Petr Vasilenko
Privalov Yevgeniy Yevgrafovich	candidate of technical sciences	assistant professor	Stavropol State Agrarian University
Kovalenko Tat'yana Antol'yevna	candidate of technical sciences		Povolzhsky State University of Telecommunications and Informatics
Tleuov Askhat Khalilovich	doctor of technical sciences	professor	Kazakh Agrotechnical University
Sysoyeva Vera Aleksandrovna	candidate of architectural sciences	assistant professor	Belarusian National Technical University
Nadopta Tat'yana Anatoliyevna	candidate of technical sciences		Khmelnitsky National University
Kapitanov Vasiliy Pavlovich	doctor of technical sciences	professor	Odessa National Maritime University
Mel'nikov Aleksandr Yur'yevich	candidate of technical sciences	assistant professor	Donbass State Machine-Building Academy
Tolbatov Andrey Vladimirovich	candidate of technical sciences	assistant professor	Sumy National Agrarian University



CONTENTS / СОДЕРЖАНИЕ

Innovations in Education

Інновації в педагогіці

- <http://www.moderntechno.de/index.php/meit/article/view/meit07-04-013> 4
- MODERN APPROACHES TO THE ORGANIZATION OF INDEPENDENT WORK OF STUDENTS OF MEDICAL FACULTIES IN THE STUDY OF THE DISCIPLINE "INFECTIOUS DISEASES"
 СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКИХ ФАКУЛЬТЕТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНФЕКЦИОННЫЕ БОЛЕЗНИ»
 Davidenko O.M. / Давиденко О.М., Mironik O.V. / Мироник О.В.
- <http://www.moderntechno.de/index.php/meit/article/view/meit07-04-015> 8
- FEATURES OF THE PERCEPTION OF MEDICAL STUDENTS IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF DISCIPLINE "PSYCHIATRY, NARCOLOGY"
 ОСОБЛИВОСТІ СПРИЙНЯТТЯ СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ НА ДИСЦИПЛІНІ "ПСИХІАТРІЯ, НАРКОЛОГІЯ"
 Spirina I.D. / Спіріна І.Д., Shornikov A.V. / Шорніков А.В., Hnenna O.M. / Гненна О.М., Fawzy Ye.S. / Фаузі Є.С., Shevchenko Y.M. / Шевченко Ю.М.
- <http://www.moderntechno.de/index.php/meit/article/view/meit07-04-016> 14
- STUDYING THE MOTIVATION COMPONENT OF THE PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL COMPETENCE OF THE FUTURE TEACHERS OF THE HIGHER EDUCATION
 ДОСЛІДЖЕННЯ МОТИВАЦІЙНОГО КОМПОНЕНТУ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ
 Teslyuk V.M. / Теслюк В.М., Kurinna A.O. / Курінна А.О.
- <http://www.moderntechno.de/index.php/meit/article/view/meit07-04-032> 18
- ORIGINS OF FORMING THE SYSTEM OF PROFESSIONAL PREPARATION OF INTERNATIONAL RELATIONS STUDENTS IN UKRAINE
 ВИТОКИ ФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ-МІЖНАРОДНИКІВ В УКРАЇНІ
 Klepar M. V. / Клепар М. В.
- <http://www.moderntechno.de/index.php/meit/article/view/meit07-04-033> 24
- EUROPEAN VECTOR OF DIPLOMATIC STAFF TRAINING IN THE VISEGRAG GROUP STATES (EARLY 90TH OF THE 20TH CENTURY)
 ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ВЕКТОР ПІДГОТОВКИ ДИПЛОМАТИЧНИХ КАДРІВ У ДЕРЖАВАХ ВИШЕГРАДСЬКОЇ ГРУПИ (ПОЧАТОК 90-Х РОКІВ ХХ СТОРІЧЧЯ)
 Savchuk A.B. / Савчук А.Б.



- <http://www.moderntechno.de/index.php/meit/article/view/meit07-04-034> 30
COMPETENT APPROACH AS A METHODOLOGICAL BASIS OF
READINESS FORMATION TO PROFESSIONAL SELF-EDUCATION AMONG
FUTURE TEACHERS
*КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ЯК МЕТОДОЛОГІЧНА ОСНОВА
ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ САМООСВІТИ
У МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ*
Savchuk B.P. / Савчук Б. П., Boychuk I. A. / Бойчук І. А.
- <http://www.moderntechno.de/index.php/meit/article/view/meit07-04-039> 36
THE SUBSTANTIATION OF THE THEORETICAL FOUNDATIONS OF
TEACHING AND UPBRINGING OF CHILDREN IN THE WORKS OF WRITERS
OF WESTERN UKRAINE AT THE END OF THE XVIII - 30 YEARS OF THE
XX CENTURY
*ОБґРУНТУВАННЯ ТЕОРЕТИЧНИХ ЗАСАД НАВЧАННЯ Й ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ У
ХУДОЖНІХ ТВОРАХ ПИСЬМЕННИКІВ ЗАХІДНОЇ УКРАЇНИ КІНЦЯ XVIII – 30-ТИХ РОКІВ
XX СТ.*
Bagriy M.A. / Багрієв М.А.
- <http://www.moderntechno.de/index.php/meit/article/view/meit07-04-042> 42
PROJECT-BASED LEARNING AS A METHOD OF TEACHING ENGLISH
Golub T.P.
- <http://www.moderntechno.de/index.php/meit/article/view/meit07-04-043> 46
CATEGORY «LAW» IN BIOLOGY IS CONSTITUENT OF SCIENTIFIC BASE OF
METHODICAL SYSTEM FORMING THEORETICAL KNOWLEDGES FROM BIOLOGY FOR
SCHOOLBOYS
*КАТЕГОРІЯ «ЗАКОН» У БІОЛОГІЇ - СКЛАДОВА НАУКОВОГО БАЗИСУ МЕТОДИЧНОЇ
СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ ТЕОРЕТИЧНИХ ЗНАНЬ З БІОЛОГІЇ В ШКОЛЯРІВ*
Sidorovich M.M. / Сидорович М.М.
- <http://www.moderntechno.de/index.php/meit/article/view/meit07-04-058> 51
DIDACTIC MODELING OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN HIGHER
SCHOOL
ДИДАКТИЧНЕ МОДЕЛЮВАННЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ ВИЩОЇ ШКОЛИ
Fadieieva T. O. / Фадєєва Т. О.
- <http://www.moderntechno.de/index.php/meit/article/view/meit07-04-059> 55
INFLUENCE OF BUSINESS GAME ON DEVELOPMENT OF CLINICAL
THINKING OF THE STUDENT-DENTIST
*ВЛИЯНИЕ ДЕЛОВОЙ ИГРЫ НА РАЗВИТИЕ КЛИНИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТА-
СТОМАТОЛОГА*
A.V. Samoilenko/A.B.Самойленко, A.E. Gorshkova/ А.Е. Горшкова
- <http://www.moderntechno.de/index.php/meit/article/view/meit07-04-063> 59
INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN EDUCATION
(Problem of the quality education and students' employment)
ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ
Antonov V.N. / Антонов В.М., Goloborodko Ye.P. / Голобородько Є.П.



- <http://www.moderntechno.de/index.php/meit/article/view/meit07-04-065> 64
INNOVATIVE APPROACHES TO THE FORMATION OF INCLUSIVE
COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS: UKRAINIAN CONTENT
*ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ: УКРАЇНСЬКИЙ КОНТЕНТ*
Chupakhina S.V. / Чупахіна С.В.
- <http://www.moderntechno.de/index.php/meit/article/view/meit07-04-075> 78
USING THE EDUTAINMENT TECHNOLOGY IN THE STADING UKRAINIAN
LANGUAGE AS A FOREIGN
*ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ ЕДЬЮТЕЙНМЕНТ ПРИ ВИВЧЕННІ УКРАЇНСЬКОЇ
МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ*
Troyan A.A. /Троян А.О., Kantarzhi N.I./Кантаржу Н.І.
- <http://www.moderntechno.de/index.php/meit/article/view/meit07-04-083> 83
MONITORING AS A MECHANISM FOR ASSESSING THE QUALITY OF
EDUCATION IN THE DEPARTMENT OF PHYSICAL CULTURE AND SPORTS
*МОНИТОРИНГ КАК МЕХАНИЗМ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ НА ОТДЕЛЕНИИ
ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА*
Berdysheva E.V. / Бердышева Е.В., Sorokina L.A. / Сорокина Л.А., Polyakov A.M. / Поляков А.М.
- <http://www.moderntechno.de/index.php/meit/article/view/meit07-04-090> 87
EXPERIMENTAL REVIEW OF THE EFFICIENCY OF ORGANIZATIONAL
AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FORMING THE COMMUNICATIVE
COMPETENCE OF FUTURE LAWYERS IN CONDITIONS OF INTEGRATION
PROCESSES
*ЕСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИХ
УМОВ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ
ПРАВОНАВЦІВ В УМОВАХ ІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ*
Yuhymets O.I. / О.І. Юхимець
- <http://www.moderntechno.de/index.php/meit/article/view/meit07-04-093> 94
DIAGNOSTICS OF THE SITUATION OF PROFESSIONAL-PERSONAL
IDENTITY OF FUTURE FACTORS OF THE SEASONAL CASE
*ДІАГНОСТИКА СТАНУ СФОРМОВАНOSTІ ПРОФЕСІЙНО-ОСОБИСТІСНОЇ
ІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СЕСТРИНСЬКОЇ СПРАВИ*
Prokorchuk V.Y. / Прокопчук В. Ю.



International periodic scientific journal

MODERN ENGINEERING AND INNOVATIVE TECHNOLOGIES

Heutiges Ingenieurwesen und
innovative Technologien

Indexed in
INDEX COPERNICUS
high impact factor (ICV: 71.70)

Issue №7

Part 4

March 2019

*Scientific achievements of the authors were also presented at the International Conference
"The current stage of development of scientific and technological progress" 2019"
(March 21-22, 2019)*

*The decision of the international scientific conference:
works, that received positive feedback, have been recommended for publication in the journal
«Modern engineering and innovative technologies»*

Development of the original layout - Sergeieva&Co

Signed: 29.04.2019

Sergeieva&Co
Lußstr. 13
76227 Karlsruhe
e-mail: editor@moderntechno.de
site: www.moderntechno.de



*The publisher is not responsible for the reliability of the
information and scientific results presented in the articles*

With the support of International research
project SWorld
www.sworld.education





www.moderntechno.de

e-mail: editor@moderntechno.de