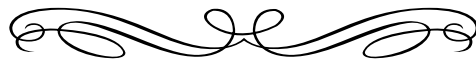


ISSN (PRINT) 2413-1865
ISSN (ONLINE) 2663-2772
DOI 10.32999/KSU2413-1865

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ



COLLECTION OF RESEARCH PAPERS

«PEDAGOGICAL SCIENCES»

Випуск LXXXIX

Херсон–2019

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Головний редактор:

Пермінова Л.А. – кандидат педагогічних наук, професор, Херсонський державний університет, Україна

Заступник головного редактора:

Петухова Л.Є. – доктор педагогічних наук, професор, Херсонський державний університет, Україна

Слюсаренко Н.В. – доктор педагогічних наук, професор, Херсонський державний університет, Україна

Відповідальний секретар:

Гончаренко Т.Л. – кандидат педагогічних наук, Херсонський державний університет, Україна

Технічний секретар:

Блах В.С. – кандидат педагогічних наук, доцент, Херсонський державний університет, Україна

Члени редакційної колегії:

Андрієвський Б.М. – доктор педагогічних наук, професор, Херсонський державний університет, Україна;

Бондаренко О.В. – кандидат педагогічних наук, доцент, Криворізький державний педагогічний університет, Україна;

Вінник М.О. – кандидат педагогічних наук, Херсонський державний університет, Україна;

Воропай Н.А. – кандидат педагогічних наук, доцент, Херсонський державний університет, Україна;

Гаран М.С. – кандидат педагогічних наук, Херсонський державний університет, Україна;

Гнедкова О.О. – кандидат педагогічних наук, Херсонський державний університет, Україна;

Князян М.О. – доктор педагогічних наук, професор, Одеський національний університет

імені І. І. Мечникова, Україна;

Коваль Л.В. – доктор педагогічних наук, професор, Бердянський державний педагогічний університет, Україна;

Ковшар О.В. – доктор педагогічних наук, професор, Криворізький державний педагогічний інститут, Україна;

Коткова В.В. – кандидат педагогічних наук, доцент, Херсонський державний університет, Україна;

Мухаммет Демірбілек – доктор наук, магістр наук, Сюлейман Демірель Університет, Туреччина;

Нагрибельна І.А. – доктор педагогічних наук, доцент, Херсонський державний університет, Україна;

Носко Ю.М. – кандидат педагогічних наук, доцент, Національний університет «Чернігівський колегіум імені Тараса Григоровича Шевченка», Україна;

Омельчук С.А. – доктор педагогічних наук, доцент, Херсонський державний університет, Україна;

Пахомова О.В. – кандидат педагогічних наук, доцент, Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара, Україна

Саган О.В. – кандидат педагогічних наук, доцент, Херсонський державний університет, Україна;

Співаковський О.В. – доктор педагогічних наук, професор, Херсонський державний університет, Україна;

Суріна Ірина – доктор соціологічних наук, професор, Поморська Академія, м. Слупськ, Польща;

Хоружа Л.Л. – доктор педагогічних наук, професор, Київський університет імені Бориса Грінченка, Україна;

Чайка В.М. – доктор педагогічних наук, професор, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Україна.

**Збірник наукових праць «Педагогічні науки»
включено до переліку наукових фахових видань України з педагогіки
на підставі Наказу МОН України від 15 жовтня 2019 року № 1301 (додаток № 7)**

**Журнал включено до наукометричної бази даних Index Copernicus
(Республіка Польща)**

**Затверджено відповідно до рішення вченої ради
Херсонського державного університету
(протокол від 24.02.2020 р. № 8)**

Свідоцтво про державну реєстрацію
друкованого засобу масової інформації – серія КВ № 23957-13797ПР
від 26.04.2019 р. видане Міністерством юстиції України

Офіційний сайт видання: <https://ps.journal.kspu.edu>



ЗМІСТ

СЕКЦІЯ 1

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА НАВЧАННЯ

Безносюк Н.С. ПРАКТИЧНИЙ СТАН ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ХІМІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ ТА ТЕХНОЛОГІЙ.....	5
Васильєва Р.Ю., Семенець Л.М., Степанчиков Д.А. ОСОБЛИВОСТІ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ ПРИ ВИВЧЕННІ ФІЗИКИ У ЗАКЛАДАХ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ.....	10
Курок В.П., Кондратенко Т.В. ФЕНОМЕН ЕКОНОМІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ ТА ТЕХНОЛОГІЙ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ.....	16

СЕКЦІЯ 2

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ВИХОВАННЯ

Павловська Л.І. ФОРМИ ЗАЛУЧЕННЯ МОЛОДІ НІМЕЧЧИНИ ДО ПОЛІТИЧНОГО ЖИТТЯ КРАЇНИ.....	22
--	----

СЕКЦІЯ 3

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Білянська М.М. ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН.....	28
Калинюк Н.М. ПРОФЕСІЙНА ІДЕНТИЧНІСТЬ ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА.....	33
Синишина В.М. ПРОФЕСІЙНА ІДЕНТИЧНІСТЬ МАЙБУТНІХ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ НА ЕТАПІ НАВЧАННЯ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	39
Тимофєєва О.Я. ВАЖЛИВІСТЬ ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ МАЙБУТНІХ СУДНОВИХ МЕХАНІКІВ.....	44
Щерба Н.С. МОДЕЛІ СПІВРОБІТНИЦТВА ФАХІВЦІВ У ХОДІ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ: СВІТОВИЙ ДОСВІД.....	51

СЕКЦІЯ 4

СУЧАСНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ

Havrylenko K.M. DEMANDS FOR PROFESSIONAL DISTANCE LEARNING.....	56
--	----



CONTENTS

SECTION 1

THEORY AND PRACTICE OF TEACHING

- Beznosiuk N.S.** PRACTICAL STATUS OF VOCATIONAL TRAINING FOR FUTURE TEACHERS OF VOCATIONAL TRAINING AND TECHNOLOGY.....5
- Vasylieva R.Y., Semenets L.M., Stepanchykov D.A.** PECULIARITIES OF DEVELOPMENT TECHNOLOGY OF PUPILS' CRITICAL THINKING IN THE STUDY OF PHYSICS IN OUT-OF-SCHOOL INSTITUTIONS.....10
- Kurok V.P., Kondratenko T.V.** THE PHENOMENON OF ECONOMIC COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS OF LABOR TRAINING AND TECHNOLOGY IN PEDAGOGICAL THEORY.....16

SECTION 2

THEORY AND PRACTICE OF TEACHING

- Pavlovska L.I.** FORMS OF ATTRACTING GERMAN YOUTH IN THE POLITICAL LIFE OF THE COUNTRY.....22

SECTION 3

THEORY AND METHODS OF PROFESSIONAL EDUCATION

- Bilianska M.M.** DEVELOPMENT OF FUTURE BIOLOGY TEACHERS' COMMUNICATIVE COMPETENCE DURING STUDYING PEDAGOGICAL SUBJECTS.....28
- Kalyniuk N.M.** PROFESSIONAL IDENTITY AS A SCIENTIFIC PROBLEM.....33
- Synyshyna V.M.** PROFESSIONAL IDENTITY OF FUTURE PRACTICAL PSYCHOLOGISTS AT THE STAGE OF STUDY IN THE INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION39
- Tymofieieva O.Y.** THE IMPORTANCE OF APPLICATION OF CRITICAL THINKING TECHNOLOGY IN ENGLISH CLASSES FOR FUTURE MARINE ENGINEERS.....44
- Shcherba N.S.** MODELS OF PROFESSIONAL COOPERATION IN INCLUSIVE TEACHING OF FOREIGN LANGUAGE: WORLD PRACTICES.....51

SECTION 4

MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES

- Havrylenko K.M.** DEMANDS FOR PROFESSIONAL DISTANCE LEARNING.....56



СЕКЦІЯ 1. ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА НАВЧАННЯ

УДК 378.016:54

DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2019-89-1>**ПРАКТИЧНИЙ СТАН ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ХІМІЇ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ ТА ТЕХНОЛОГІЙ**

Безносюк Наталія Сафронівна,
асистент кафедри хімії та методики навчання хімії
*Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського*
nbeznosuk@ukr.net
orcid.org/0000-0002-7397-7328

У статті розкрито основні результати дослідження практичного стану професійно орієнтованого навчання хімії майбутніх учителів трудового навчання та технологій у закладах вищої освіти. Основні завдання дослідження були спрямовані на вивчення нормативних документів, які регламентують підготовку вчителів зі спеціальності 014.10 Середня освіта (трудове навчання та технології); з'ясування необхідності вивчення хімії та її професійно орієнтованого викладання у процесі підготовки майбутніх учителів трудового навчання і технологій в закладах вищої освіти; визначення рівня сформованості хімічних знань у майбутніх учителів трудового навчання та технологій; дослідження рівня сформованості мотивації до вивчення хімії у студентів. Практичний стан навчання хімії майбутніх вчителів трудового навчання та технологій у закладах вищої освіти свідчить про лише часткову реалізацію професійної спрямованості навчання викладачами хімії, недостатній рівень сформованості хімічних знань у студентів та їхню низьку мотивацію до вивчення даного предмету. На основі одержаних результатів констатувального експерименту зроблено висновок, що проблема професійно орієнтованого навчання майбутніх учителів трудового навчання та технологій в закладах вищої освіти належним чином не розв'язана, оскільки у процесі дослідження виявлено суперечності між: значенням хімічних знань для засвоєння дисциплін професійної та практичної підготовки майбутніми вчителями трудового навчання та технологій і переважно низьким рівнем навчальних досягнень студентів з хімії; сучасними вимогами до професійної підготовки майбутніх учителів трудового навчання та існуючим практичним станом професійно орієнтованого навчання хімії; потребою в удосконаленні професійно орієнтованого навчання хімії майбутніх учителів трудового навчання та нерозробленістю навчально-методичного забезпечення з цією метою; необхідністю посилення професійної спрямованості курсу хімії та відсутністю методики формування в майбутніх учителів трудового навчання та технологій хімічних знань із урахуванням їхнього професійного спрямування.

Ключові слова: професійно орієнтоване навчання хімії, підготовка майбутнього вчителя трудового навчання та технологій, констатувальний експеримент, заклади вищої освіти.

**PRACTICAL STATUS OF VOCATIONAL TRAINING FOR FUTURE TEACHERS
OF VOCATIONAL TRAINING AND TECHNOLOGY**

Beznosiuk Natalia Safronivna,
Assistant of the Department of Chemistry and Methods of Teaching Chemistry of
Vinnitsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University
nbeznosuk@ukr.net
orcid.org/0000-0002-7397-7328

The article presents the main results of the analysis of the practical status of vocationally oriented chemistry training for future teachers of vocational education and technology in higher education institutions. The main tasks of the study were aimed at studying the normative documents regulating the training of teachers in the specialty 014.10 Secondary education (vocational training and technology); finding out the need for studying chemistry and its professional teaching in the process of training future teachers of vocational training and technology in higher education institutions; determining the level of formation the chemical knowledge in future teachers of labor training and technology; exploring of the level of motivation to study chemistry by students. Based on the results of the ascertainment experiment, it is concluded that the problem of vocational training of future teachers of vocational training and technology in higher education institutions is not properly



solved, as in the process of research revealed contradictions between: the importance of chemical knowledge for mastering the disciplines of professional training teachers of vocational training and technology and mostly low levels of academic achievement of students in chemistry; current requirements for the professional training of future teachers of vocational training and the current practical status of vocationally oriented chemistry training; the need to improve the vocational training of chemistry of future teachers of vocational training and the lack of training and methodological support for this purpose; the need to strengthen the professional orientation of the chemistry course and the lack of methodology for the formation of future teachers of work training and technologies of chemical knowledge, taking into account their professional direction.

Key words: *professionally oriented teaching of chemistry, preparation of future teacher of vocational training and technology, statement experiment, institutions of higher education.*

Вступ. Сучасний розвиток рівня освіти України вимагає оновлення та модернізації освітніх процесів, що є основою фахової підготовки у закладах вищої освіти, задля формування фахівця з високим професійним та культурно-технічним рівнем. Проте підготовка майбутніх вчителів такого рівня не можлива без засвоєння цілісної системи знань, що поєднує в собі всі необхідні теоретичні аспекти професійної підготовки. Так, якісна підготовка майбутніх учителів трудового навчання та технологій передбачає формування системи техніко-технологічних знань, яка поєднує природничо-наукові поняття про технічні об'єкти та їх функціональне призначення (Іванчук, 2014). Так як формування системи природничо-наукових понять не можливе без хімічних знань, що слугують базою для успішного засвоєння предметів професійної підготовки, постало завдання дослідження практичного стану професійно орієнтованого навчання хімії майбутніх учителів трудового навчання та технологій у закладах вищої освіти.

1. Теоретичне обґрунтування проблеми. Вивчення навчальної дисципліни «Хімія (за професійним спрямуванням)» у підготовці майбутніх учителів освітньої галузі «Технологія» повинно бути професійно орієнтованим і здійснюватися на основі інтеграції хімії з дисциплінами професійної та практичної підготовки (матеріалознавство, технологія конструкційних матеріалів тощо) (Безносок, 2017: 56–58). Перед викладачем хімії постає завдання здійснювати професійно орієнтоване навчання, яке б забезпечувало формування в студентів не лише системи знань з основ хімічної науки, а й професійно орієнтованих, які б сприяли успішному засвоєнню дисциплін професійної та практичної підготовки й оволодінню вмінням застосовувати одержані хімічні знання у майбутній професійній діяльності.

Ґрунтовний аналіз наукових праць показав, що проблема професійної підготовки учителів трудового навчання та технологій багатоаспектна. Теоретико-методичні засади професійної підготовки вчителя тру-

дового навчання (технологій) розглядають у своїх дослідженнях А. Вихрущ, О. Коберник, В. Курок, В. Мадзігон, В. Сидоренко, Д. Тхоржевський та ін. Професійна спрямованість навчання та інтеграція природничо-математичних наук зі спеціальними дисциплінами у професійній підготовці майбутніх учителів трудового навчання розглядається у роботах Р.С. Гуревича, Д.І. Коломійця, С.Д. Цвілик та ін. Проблема формування професійних компетентностей майбутніх учителів трудового навчання та технологій у процесі вивчення хімії розкривається у дослідженні Н.С. Пшеничної. Проте у вітчизняній педагогічній науці відсутні цілеспрямовані дослідження професійно орієнтованого навчання хімії майбутніх учителів трудового навчання та технологій.

2. Методологія та методи. У процесі дослідження використано наступні теоретичні та емпіричні методи, зокрема: аналіз нормативних освітніх документів та навчально-методичної документації, спостереження, бесіди, опитування, тестування, анкетування студентів і викладачів, математична обробка результатів дослідження.

3. Результати та дискусії. Дослідження практичного стану професійно орієнтованого навчання хімії майбутніх учителів трудового навчання та технологій здійснювалося під час проведення констатувального етапу педагогічного експерименту.

Проведення даного етапу педагогічного експерименту передбачало розв'язання наступних завдань:

1) вивчення нормативних документів, які регламентують підготовку вчителів зі спеціальності 014.10 Середня освіта (трудове навчання та технології);

2) з'ясування необхідності вивчення хімії та її професійно орієнтованого викладання у процесі підготовки майбутніх учителів трудового навчання і технологій в закладах вищої освіти;

3) визначення рівня сформованості хімічних знань у майбутніх учителів трудового навчання та технологій;



4) дослідження рівня сформованості мотивації до вивчення хімії у студентів.

Розв'язання першого завдання дослідження дало можливість з'ясувати, що підготовка майбутніх учителів трудового навчання та технологій здійснюється у 23 закладах вищої освіти України. На основі аналізу освітніх програм зі спеціальності 014.10 Середня освіта (Трудове навчання та технології) з'ясували, що лише у 7 закладах вищої освіти (Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, Донбаський державний педагогічний університет, Ізмаїльський державний гуманітарний університет, Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка, Рівненський державний гуманітарний університет, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича) передбачається викладання навчальної дисципліни «Хімія (за професійним спрямуванням)» або «Хімія». У переважній більшості навчальних закладів дисципліна «Хімія (за професійним спрямуванням)» входить до обов'язкової складової навчальних планів і вивчається на першому курсі, лише у Рівненському та Ізмаїльському державних гуманітарних університетах вона є вибірковою, а у Національному педагогічному університеті імені М.П. Драгоманова та Ізмаїльському державному гуманітарному університеті вивчається на другому курсі.

Для розв'язання другого завдання нами було проведено анкетування викладачів хімії та дисциплін професійної підготовки (матеріалознавства, технології конструкційних матеріалів), а також студентів щодо необхідності вивчення хімії та її професійно орієнтованого викладання.

У результаті опитування викладачів дисциплін професійної підготовки (матеріалознавства, технології конструкційних матеріалів та ін.) з'ясували: 85,2% респондентів вважають, що ґрунтовна підготовка з хімії сприяє успішному засвоєнню фахових дисциплін, тоді як 14,8% зазначили, що для вивчення фахових дисциплін достатньо хімічних знань, отриманих студентами у школі. Однак усі опитані викладачі дисциплін професійного циклу вважають, що викладання хімії для майбутніх учителів трудового навчання і технологій має бути професійно орієнтованим.

З метою з'ясування думки майбутніх учителів трудового навчання та технологій щодо необхідності вивчення хімії було опитано студентів I та III курсів. Одержані результати опитування першокурсників

такі: 55,2% першокурсників вважають, що хімічні знання непотрібні для їхньої майбутньої професійної діяльності, 36,2% вважають, що хімічні знання необхідні частково, а 8,6% опитаних зазначили, що для опанування майбутньою професією необхідні ґрунтовні знання з хімії. Студенти III курсу мають дещо протилежну думку: лише 15,2% опитаних вважають, що хімічні знання їм непотрібні, 37,5% вважають, що хімічні знання необхідні частково і 47,2% респондентів зазначили, що ґрунтовні знання з хімії потрібні для успішного опанування дисциплін професійної підготовки. Отже, на основі вищесказаного робимо висновок, що першокурсники не усвідомлюють значення хімічних знань для вивчення дисциплін професійної підготовки та необхідності вивчення навчальної дисципліни «Хімія (за професійним спрямуванням)».

Основною метою анкетування викладачів хімії було з'ясування їх думки, щодо необхідності здійснення професійно орієнтованого навчання хімії майбутніх учителів трудового навчання та технологій та ступінь усвідомлення ними його основних завдань. Так, усі опитані викладачі хімії вважають за доцільне здійснювати професійно орієнтоване навчання хімії для студентів спеціальності 014.10 Середня освіта (трудове навчання та технології). Однак, на запитання «Чи реалізуєте Ви професійно орієнтований підхід у навчанні хімії майбутніх учителів трудового навчання та технологій?» результати отримали наступні: 37,5% – не здійснюють професійно орієнтоване навчання хімії, а 62,5% зазначили, що лише часткового його реалізують (наприклад, поглибленим вивченням речовин і хімічних процесів, що розглядаються спеціальними дисциплінами). На запитання «Які чинники не дозволяють Вам реалізувати професійно орієнтоване навчання хімії?» більшість опитаних респондентів (87,5%) вважають причиною відсутність відповідного навчально-методичного забезпечення.

Отже, на основі вищесказаного робимо висновок про доцільність вивчення хімії майбутніми вчителями трудового навчання та технологій і необхідність організації професійно орієнтованого освітнього середовища в процесі її навчання.

З метою визначення рівня сформованості хімічних знань у майбутніх учителів трудового навчання та технологій нами було проведено діагностичну контрольну роботу, яка передбачала перевірку залишкових знань з хімії отриманих студентами у загальноосвітній школі. Результати діагностичної роботи наступні: 58,2% студентів виявили низький рівень знань з хімії,



34,7% – середній рівень знань, 5,1% – виявили достатній та 2% – високий рівень знань з хімії (рис. 1). Як бачимо, що більшість студентів виявили низький та середній рівень знань з хімії. На нашу думку, це пов'язано з тим, що хімія не входить до переліку сертифікатів зовнішнього незалежного оцінювання при вступі на спеціальність 014.10 Середня освіта (Трудове навчання та технології) і тому абітурієнти вважають її непотрібним для них предметом. Аналіз результатів діагностичної роботи показав, що невисокий рівень знань студентів з хімії зумовлений і відсутністю належних знань найважливіших хімічних понять, основних класів неорганічних та органічних речовин, розуміння залежності властивостей речовин від їх будови, уміння писати рівняння окисно-відновних реакцій та реакцій йонного обміну, розв'язування розрахункових задач, які вкрай необхідні для успішного засвоєння фахових дисциплін.



Рис. 1. Сформованість хімічних знань у майбутніх учителів трудового навчання та технологій

У зв'язку з невисоким рівнем знань студентів з хімії, виникла необхідність визначення рівня сформованості мотивації до вивчення хімії у майбутніх вчителів трудового навчання та технологій. З цією метою було проведено анкетування студентів за методикою О.С. Гребенюка (Гребенюк, 1985) адаптованою для нашого дослідження. Аналіз результатів анкетування показав, що 10% студентів мають перший (низький) рівень мотивації; 60% респондентів – другий (нижче середнього) рівень; 20% – третій (середній) рівень та лише 10% студентів виявили четвертий (високий) рівень сформованості мотивації до

вивчення хімії (рис. 2). Порівнявши рівень сформованості мотивації та рівень знань студентів з хімії, робимо висновок, що 30% студентів характеризуються достатньою сформованістю мотивації та виявляють інтерес до вивчення хімії, розуміють її значення для вивчення фахових дисциплін, однак їм бракує хімічних знань необхідних для успішної організації власної пізнавальної діяльності у процесі навчання хімії.



Рис. 2. Сформованості рівня мотивації до вивчення хімії у майбутніх учителів трудового навчання та технологій

Висновки. На основі одержаних результатів констатувального експерименту можна зробити висновок, що проблема професійно орієнтованого навчання майбутніх учителів трудового навчання та технологій в закладах вищої освіти належним чином не розв'язана, оскільки у процесі дослідження виявлено суперечності між: значенням хімічних знань для засвоєння дисциплін професійної та практичної підготовки майбутніми вчителями трудового навчання та технологій і переважно низьким рівнем навчальних досягнень студентів з хімії; сучасними вимогами до професійної підготовки майбутніх учителів трудового навчання та існуючим практичним станом професійно орієнтованого навчання хімії; потребою в удосконаленні професійно орієнтованого навчання хімії майбутніх учителів трудового навчання та нерозробленістю навчально-методичного забезпечення; необхідністю посилення професійної спрямованості курсу хімії та відсутністю методики формування в майбутніх учителів трудового навчання та технологій хімічних знань з урахуванням їхнього професійного спрямування.



Перспективи подальших досліджень було спрямовано на розробку методики професійно орієнтованого навчання хімії майбутніх учителів трудового навчання та технологій.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Іванчук А.В. Структурування навчального матеріалу з вивчення діаграми стану залізо-цементит для майбутніх учителів технології. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми* : зб. наук. пр. Вип. 38.

2. Безносюк Н.С. Хімічна компонента у змісті професійної підготовки майбутніх учителів трудового навчання та технологій «Матеріалознавство та технології виробництва конструкційних матеріалів». *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми* : зб. наук. пр. Вип. 48. Київ-Вінниця: ФОП Тарнашинський О.В., 2017. С. 56–58.

3. Гребенюк О.С. Проблемы формирования мотивации учения и труда у учащихся средних профтехучилищ: Дидактический аспект. Москва: Педагогика, 1985. 152 с.

REFERENCES:

1. Ivanchuk A.V. (2014) Strukturuvannya navchalnoho materialu z vyvchennia diahramy stanu zalizo-tsementyt dlia maibutnikh uchyteliv tekhnolohii. [Structuring study material for the study of the iron-cementite state diagram for future technology teachers] *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia u pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy* : zb. nauk. pr. Vyp. 38. Kyiv-Vinnitsia: FOP Tarnashynskiy O.V. [in Ukrainian].

2. Beznosiuk N.S. (2017) Khimichna komponenta u zmisty profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv trudovoho navchannia ta tekhnolohii «Materialoznavstvo ta tekhnolohii vyrobnytstva konstruktsiinykh materialiv». [Chemical component of the discipline “Material Science and Technology of Structural Materials Production”] *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia u pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy* : zb. nauk. pr. Vyp. 48. Kyiv-Vinnitsia: FOP Tarnashynskiy O.V. [in Ukrainian].

3. Hrebeniuk O.S. (1985) Problemy formirovaniya motyvatsyy ucheniya y truda u uchashchekhsia srednykh proftekhuchylyshch: Dydaktycheskyi aspekt. [Problems of the formation of motivation for learning and labor in students of secondary vocational schools: the didactic aspect] Moskva: Pedahohyka [in Russian].

*Стаття надійшла до редакції 21.10.2019.
The article was received 21 October 2019.*



УДК 373.5.016+374
DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2019-89-2>

ОСОБЛИВОСТІ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ ПРИ ВИВЧЕННІ ФІЗИКИ У ЗАКЛАДАХ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Васильєва Регіна Юхимівна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри фізики та охорони праці
*Житомирський державний університет
імені Івана Франка*
Regvasil@gmail.com
orcid.org/0000-0002-8190-0048

Семенець Лариса Миколаївна,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри фізики та охорони праці
*Житомирський державний університет
імені Івана Франка*
Larisa.Semenets@ukr.net
orcid.org/0000-0002-2957-0504

Степанчиков Дмитро Абрамович,
кандидат фізико-математичних наук, доцент,
доцент кафедри фізики та охорони праці
*Житомирський державний університет
імені Івана Франка*
dstep123@gmail.com
orcid.org/0000-0003-2460-512X

У статті висвітлюються аспекти розвитку критичного мислення вихованців позашкільних закладів освіти в процесі гурткової роботи з фізики. Акцентовано увагу на завданнях освіти нової української школи – всебічному розвитку особистості, здатної до критичного мислення. Зазначено, що кращими видами організації діяльності учнів із формування зазначеного мислення є групові й колективні, оскільки критичне мислення має соціальну природу. Наголошено, що саме в таких формах найчастіше проводяться заняття в позашкільних закладах освіти.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури виокремлено чотири основні етапи формування критичного мислення. Розглянуто зміст основних принципів побудови технології формування критичного мислення в закладах позашкільної освіти при організації роботи гуртка з фізики: проблемності змісту матеріалу, інформаційної насиченості, комунікативності, мотивації і потреби в знаннях, науковості, достовірності і доступності, соціальної обумовленості. Реалізація принципів технології розвитку критичного мислення здійснюється через запровадження педагогічних та дидактичних умов. На практиці процес формування критичного мислення здійснено через включення у зміст гурткового заняття завдань, розв'язок яких потребує мислення вищого рівня; організацію діяльності учнів під час заняття, як дослідження певної проблеми. Передбачено інтерактивну взаємодію учнів між собою, розвиток умінь формулювати самостійно висновки, аналізувати графіки, схеми, результати дослідів. Зазначено, що результатом заняття є формування власних суджень, а не засвоєння (заучування) відомих фактів, а вчитель у процесі викладання постійно оцінює результат діяльності учнів з використанням зворотного зв'язку на основі дослідницької діяльності. Розглянуто організацію проведення заняття гуртка з фізики на та наведено приклад практичної задачі, що сприяє розвитку критичного мислення.

Запропоновано цілеспрямовано формувати критичне мислення, підбираючи завдання в яких вихованці вимушені вибирати оптимальні системи відліку, аналізувати одержані розв'язки на предмет достовірності, проводити аналогії між різними на перший погляд фізичними процесами, встановлювати приховані зв'язки між фізичними процесами, розв'язувати змішані задачі, в яких розглядаються явища, що описуються у різних розділах фізики тощо.

Ключові слова: критичне мислення, позашкільна освіта, загальнодидактичні принципи, педагогічні умови, дидактичні умови.



PECULIARITIES OF DEVELOPMENT TECHNOLOGY OF PUPILS' CRITICAL THINKING IN THE STUDY OF PHYSICS IN OUT-OF-SCHOOL INSTITUTIONS

Vasylieva Rehina Yukhymivna,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Physics and Occupational Safety
Zhytomyr Ivan Franko State University

Regvasil@gmail.com
orcid.org/0000-0002-8190-0048

Semenets Larysa Mykolaivna,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department of Physics and Occupational Safety
Zhytomyr Ivan Franko State University

Larisa.Semenets@ukr.net
orcid.org/0000-0002-2957-0504

Stepanchykov Dmytro Abramovych,
Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Physics and Occupational Safety
Zhytomyr Ivan Franko State University

dstep123@gmail.com
orcid.org/0000-0003-2460-512X

The article covers aspects of the development of thinking of pupils of out-of-school educational institutions in physics circle. The attention is focused on the education tasks of the new Ukrainian school, comprehensive development of a person capable of critical thinking. It is stated that the best types of organization of pupils' activity in critical thinking forming are group and collective work, since critical thinking has a social nature. It is emphasized that classes in out-of-school institutions are most often conducted in such forms.

Four main stages of critical thinking formation are distinguished on the basis of the analysis of the psychological and pedagogical literature. The basic principles of construction of critical thinking formation technology in out-of-school institutions on the example a physics circle is considered. They include problems of content, information saturation, communicativeness, motivation and need for knowledge, scientific, authenticity and accessibility, social conditioning. The principles of technology for the critical thinking development are implemented through the introduction of pedagogical and didactic conditions. In practice, the process of critical thinking forming is accomplished by incorporating into the content of the group lessons special tasks that require higher-level thinking; organizing pupils' activities during the class as a study of a particular problem. It is provided interactive interaction of pupils with each other, the development of skills to formulate conclusions independently, analysis of the graphs, schemes, results of experiments. It is stated that the result of the lesson is the formation of their own judgments, not the assimilation (learning) of known facts. The teacher in training constantly evaluates the result of pupils' activity using feedback on the basis of research activity. The organization of holding a class on physics is considered and an example of a practical problem contributing to the critical thinking development is given. It is suggested to purposefully form critical thinking by selecting tasks in which pupils are forced to choose optimal frames of reference, to analyse the obtained solutions for the sake of reliability, to draw analogies between physical processes, to establish hidden connections between physical processes, to solve hybrid problems from various sections of physics.

Key words: *critical thinking, out-of-school education, general principles, pedagogical conditions, didactic conditions.*

Вступ. Сучасне суспільство переживає вибуховий розвиток знань, ідей, технологій, кардинальні зміни в яких відбуваються протягом життя людини. В цих умовах метою нової української школи є виховання цілісної, всебічно розвиненої особистості, здатної до критичного мислення, новаторства, розвитку та запровадження сучасних технологій, навчання впродовж життя, патріота

з активною громадською позицією, відповідними морально-етичними принципами. Вміння та знання, способи мислення які пов'язані з цінностями та поглядами учня спрямовані на формування необхідних для успішної самореалізації компетентностей, зокрема математичної, інформаційно-цифрової, у природничих науках і технологіях. Необхідність обробки великої кількості



інформації, її аналізу виділення основної частини, творча переробка, створення власних алгоритмів використання одержаних знань та вмінь передбачає розвиток критичного мислення. Проводячи аналіз проблеми розвитку критичного мислення в першу чергу розглядають навчання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах. В той же час однією із важливих складових системи неперервної освіти виступає позашкільна освіта. Розуміючи позашкільну освіту як сукупність знань, умінь та навичок, що здобувають вихованці, учні і слухачі в закладах позашкільної освіти (Закон України "Про позашкільну освіту", 2018), варто зазначити її значний потенціал у розвитку критичного мислення при вивченні фізики. Тому, проблема розвитку критичного мислення вихованців гуртків з фізики в позашкільних закладах освіти дотепер залишається актуальною.

Мета статті полягає у дослідженні особливостей принципів, педагогічних та дидактичних умов розвитку критичного мислення вихованців закладів позашкільної освіти при вивченні фізики.

Завдання статті: 1) проаналізувати сучасні погляди на проблему розвитку критичного мислення в системі позашкільної освіти; 2) розкрити особливості принципів та педагогічних умов технології розвитку критичного мислення при вивченні фізики в системі позашкільної освіти; 3) розглянути приклад організації заняття гуртка та приклад задачі, що забезпечують розвиток критичного мислення.

1. Теоретичне обґрунтування проблеми. Проблема критичного мислення досліджували як зарубіжні (Д. Брунер, М. Ліпман, Р. Пауль, Ч. Темпл, Д. Халперн, Дж. Гілфорд, К. Мередит, С. Заір-Бек, Дж. Чаффа, Д. Рассел, К. Уейд, К. Таврис та ін.), так і вітчизняні науковці (С. Терно, Б. Теплов, Н. Дайрі, О. Тягло, Т. Воропай, Д. Вількеєв, А. Федоров, А. Ліпкін, Л. Ямщикова, А. Авершин, Т. Яковенко, Б. Зейгарник, Т. Кудрявцев, І. Кожуховська, Н. Березанська, О. Марченко, О. Пометун та ін.).

Вивченню умов, способів формування критичного мислення у школярів різного віку присвячено дослідження Т. Бізенкова, С. Векслера, Д. Джумалієвої, Ф. Мінкіної, В. Синельнікова та ін.

Українські науковці Л. Велитченко, Г. Липкіна, С. Максименко, Л. Рибак, Н. Чернега та ін. досліджували ознаки критичного мислення як психологічного утворення та шляхи його формування в учнів. Сучасна технологія розвитку критичного мислення представлена у працях О. Пометун та Л. Пироженко. У роботах О. Тягло

проаналізовано значення критичного мислення в умовах інформаційного суспільства та його зв'язок з логікою. А. Коновал, А. Соломенко, Т. Туркот, О. Костиніч зазначають що фізика як наука та навчальна дисципліна надає можливості розвитку критичного мислення учнів.

Позашкільна освіта на сучасному етапі являє собою різномірну, багатоступінчасту та цілісну систему, що відзначається різноманітністю організаційних форм та відкритістю. Навчально-виховний процес в закладах позашкільної освіти будується в першу чергу на розвитку творчого потенціалу особистості та спілкуванні. Зміст навчальних програм позашкільних навчальних закладів спрямований на формування основних компетентностей, зокрема пізнавальної, практичної, творчої і соціальної (Попова, 2014).

Оскільки критичне мислення має соціальну природу, то кращими видами організації діяльності учнів із його формування є, на наш погляд, групові й колективні (Чуба, 2013). Саме в таких формах найчастіше проводяться заняття в системі позашкільної освіти.

Основною метою розвитку критичного мислення учнів в системі позашкільної освіти є розширення розумових компетенцій для ефективного розв'язування наукових і практичних завдань.

Завданнями розвитку навичок критичного мислення можна вважати розвиток пізнавальної активності на основі логічного, дослідницького й критичного мислення (Тягло, 2001). Варто зазначити, що вихованцю позашкільного навчального закладу з сформованим критичним мисленням притаманні такі якості як готовність до планування, гнучкість, наполегливість (Baron, 1985), готовність виправляти свої помилки, усвідомлення, пошук компромісних рішень.

У психолого-педагогічній літературі є спроби виділити етапи формування критичного мислення учнів, зокрема в роботах М. Векслера, А.В. Тягло, Т.С. Воропай тощо. Конструктивну основу формування критичного мислення становить базова модель трьох стадій організації навчального процесу: «виклик – осмислення – рефлексія». З точки зору психолого-педагогічної складової в системі позашкільної освіти доцільно виділити чотири етапи формування критичного мислення: перший етап – актуалізація знань, підвищення інтересу, цікавості до теми, визначення цілей вивчення матеріалу; другий етап – осмислення нової інформації; третій етап – міркування або рефлексія, формування особистої думки й ставлення до матеріалу; четвертий етап – узагальнення й оцінка



інформації, проблеми, способів її вирішення й власних можливостей (Шакирова, 2006). На кожному етапі учні опановують різними способами інтегровану інформацію, вчать самостійно міркувати, формулювати власні висновки й будувати логічну систему доведень, виражати чітко упевнено й коректно свої думки.

2. Методологія та методи. Для вивчення даної проблеми використовували системний, компетентнісний та діяльнісний методологічні підходи. За допомогою аналізу та узагальнення літературних джерел отримували повне уявлення про стан досліджуваної проблеми та базових понять. Педагогічне спостереження дало змогу вивчати специфіку та нюанси розвитку критичного мислення на заняттях гуртка з фізики в позашкільних закладах освіти. Для формулювання висновків використовували метод систематизації.

3. Результати та дискусії. Реалізація завдання формування критичного мислення вихованців керівником гуртка позашкільного закладу здійснюється через впровадження в роботу відповідної педагогічної технології. Технологія формування критичного мислення в системі позашкільної освіти, як і будь-яка технологія, має свої **принципи** побудови. Вони ґрунтуються на таких специфічних особливостях розумової діяльності, як особливість мислити критично. Деякі із принципів можна вважати загальнодидактичними, інші ж характерні лише для розвитку критичного мислення. Серед них варто виділити наступні принципи:

1. Проблемності змісту матеріалу. Цей принцип є одним з основних при побудові технології розвитку критичного мислення, тому що проблемне й критичне мислення зв'язані загальними властивостями, методами й прийомами навчання.

2. Інформаційної насиченості навчального й практичного матеріалу для використання аргументів, доказів або спростувань, заснованих на конкретних фактах, джерелах, даних.

3. Комунікативності в процесі осмислення проблеми і її обговорення. Критичне мислення – це мислення індивідуальне й самостійне, але проявляється воно в груповій роботі при веденні дискусій, при обговореннях доповідей, виступів на публіці, тому вирішальне значення в осмисленні інформації відіграють комунікативні навички учасників процесу.

4. Мотивації й потреби в знанні. Основним відправним пунктом розумової діяльності взагалі й прояву критичного мислення, особливо, є *рефлексія*. Вона можлива тільки в тому випадку, якщо учень має

високу мотиваційну установку довідатися, зрозуміти, осмислити, установити істину або одержати результат, а якщо ні, то ні про яку критичність мислення не можна говорити. У зв'язку із цим, багато дослідників зазначають, що лише 30–60% учнів ефективно опановують навичками критичного мислення. Саме низька мотивація до пізнавальної діяльності визнається бар'єром до розвитку даного типу мислення.

5. Науковості, достовірності й доступності інформації. До вмінь критично мислити відносять і вміння оцінювати достовірність інформації. Традиційні методи навчання не передбачають постановки проблеми, а засновані на трансляції знань від учителя до учнів. Це негативно впливає на дослідницьку компетентність школярів. Заняття, побудоване з використанням прийомів та стратегій зазначеної технології, формує наступні навички: не сприймати на віру, а сумніватися, оцінювати задачу з різних ракурсів, шукати підтвердження й формулювати аргументи.

6. Наступності навчання мисленню. Багатий досвід вітчизняних і закордонних дослідників свідчить про універсальність даної технології для всіх вікових категорій школярів і про високу ефективність використання її при викладанні різних предметів. Однак про ефективність цього процесу і його результати можна говорити, якщо дотримана послідовність навчання даному типу розумової діяльності усіх років відвідування гуртка.

7. Соціальної обумовленості завдань для розв'язування. У зв'язку з тим, що критичне мислення – це «мислення соціальне», вибір задач, проблем, завдань, тем для дослідження слід здійснювати з урахуванням цієї особливої властивості критичного мислення.

Реалізація зазначених принципів та виділених етапів здійснюється через запровадження педагогічних та дидактичних умов формування критичного мислення.

До педагогічних умов формування критичного мислення при вивченні фізики в позашкільних закладах можна віднести наступні: включення в освітні стандарти й програми роботи позашкільних закладів освіти цілей формування мислення й змісту, що сприяє розвитку критичного мислення; виділення професійних компетенцій і системи вмінь і навичок логічно й критично мислити; підготовка викладацького складу, що володіє професійними компетенціями в області логічного й критичного мислення й знаннями про методи й способи їх формування; координація досліджень в області розвитку мислення й обмін досвідом дослідників і викладачів про інновації в технологіях формування критичного мислення



через публікації, конференції, семінари, майстер класи й спеціальні проекти.

Серед **дидактичних умов** реалізації технології критичного мислення найбільший інтерес становлять наступні: включення до змісту гурткових занять, проблем, вправ, спрямованих на відпрацювання розумових умінь і критичності мислення; наявність діагностичних методик визначення рівня критичного мислення з урахуванням вікових особливостей, здібностей і життєвого досвіду вихованців; розроблення міждисциплінарної технології формування критичного мислення; наступність технологій формування критичного мислення учнів різних вікових груп.

Серед особливостей процесу розвитку критичного мислення в системі позашкільної освіти виділимо наступні (Шарко, 2005): включення у зміст гурткового заняття завдань, розв'язок яких потребує мислення вищого рівня; діяльність учнів під час заняття організовано, як дослідження певної проблеми, що передбачає інтерактивну взаємодію учнів між собою; результатом заняття є формування власних суджень, а не засвоєння (заучування) відомих фактів; вчитель у процесі викладання постійно оцінює результат діяльності учнів з використанням зворотного зв'язку на основі дослідницької діяльності; учні навчаються формулювати самостійно висновки, аналізувати графіки, схеми, результати дослідів.

Заняття гуртка з фізики в позашкільному закладі освіти, на якому реалізується технологія розвитку критичного мислення, проводиться в три етапи. Спочатку здійснюється індивідуальна робота, що включає критичне індивідуальне знайомство з задачею або проблемою, осмислюється нова інформація. Учнем самостійно оцінюється кожна гіпотеза розв'язування задачі чи проблеми, визначається для себе найперспективніша. Потім проводиться поділ учнів на декілька груп. Кожна група обговорює запропоновані варіанти і гіпотези з урахуванням думки кожного учасника. Вибирається кращий варіант розв'язку з точки зору групи. Наступний крок це колективне демократичне обговорення обраних кожною групою гіпотез і вибір кращої стратегії розв'язування задачі. У процесі колективної роботи проводиться публічне обговорення думки кожної групи. Після прослуховування думок усіх груп відбираються кращі варіанти розв'язку з точки зору логічності, обґрунтованості простоти розв'язку. Наприкінці заняття викладач пропонує свій варіант розв'язування задачі чи проблеми.

Для розвитку критичного мислення на заняттях гуртка доцільно вибирати завдання

в яких вихованці вимушені вибирати оптимальні системи відліку, аналізувати одержані розв'язки на предмет достовірності, проводити аналогії між різними на перший погляд фізичними процесами, розглядати фізичні системи як одне ціле та сукупність частин, стикатися з парадоксами, встановлювати приховані зв'язки між фізичними процесами, розв'язувати змішані задачі, в яких розглядаються явища, що описуються у різних розділах фізики. Наприклад, в наступній задачі при формально правильному розв'язку та відсутності аналізу його достовірності можна одержати хибний результат.

Завдання. Свинцева дротина діаметром $d_1=0,3$ мм плавиться при пропусканні по ній струму $I_1=1,8$ А. При якому струмі розплавиться дротина діаметром $d_2=1,2$ мм? При якому мінімальному струмі розірве коло запобіжник, що складається з п'яти тонких та однієї товстої дротини, з'єднаних паралельно, якщо довжини дротин однакові?

Спочатку введемо умову, при якій буде плавитися запобіжник. При протіканні струму за час τ згідно закону Джоуля-Ленца буде виділятися кількість теплоти:

$$Q = I^2 R \tau = I^2 \rho \frac{l}{S_{\text{пер}}} \tau = I^2 \rho \frac{4l}{\pi d^2} \tau.$$

В стані термодинамічної рівноваги це тепло буде розсіюватися через бічні стінки площею $S_6 = \pi dl$ в оточуюче середовище, яке знаходиться при температурі t_0 . Запобіжник буде плавитися, якщо його температура рівна температурі плавлення свинцю $t_{\text{пл}}$. Тоді:

$$Q = k(t_{\text{пл}} - t_0) S_6 \tau = k(t_{\text{пл}} - t_0) \pi dl \tau,$$

де k – деякий сталий коефіцієнт.

Прирівнюючи вирази одержуємо, що:

$$I^2 \rho \frac{4l}{\pi d^2} \tau = k(t_{\text{пл}} - t_0) \pi dl \tau,$$

$$I = \sqrt{\frac{k(t_{\text{пл}} - t_0) \pi^2}{4\rho}} d^{\frac{3}{2}} = A d^{\frac{3}{2}},$$

де $A = \sqrt{\frac{k(t_{\text{пл}} - t_0) \pi^2}{4\rho}}$ – сталий коефіцієнт.

Використовуючи одержане співвідношення в двох випадках, одержуємо:

$$I_1 = A d_1^{\frac{3}{2}}, \quad I_2 = A d_2^{\frac{3}{2}} \Leftrightarrow I_2 = I_1 \left(\frac{d_2}{d_1} \right)^{\frac{3}{2}} = 14,4 \text{ А}$$

Ще більш цікавою є ситуація із складним запобіжником. На перший погляд може здатися, що максимальний струм буде рівний $I_{\text{max}} = 5I_1 + I_2 = 23,4$ А. Однак це твердження невірне, оскільки струми I_1 та I_2 через запобіжники при паралельному з'єд-



нанні досягатися не можуть. На запобіжниках повинні бути однакові напруги:

$$I'_1 R_1 = I'_2 R_2 \Rightarrow I'_1 \rho \frac{4l}{\pi d_1^2} = I'_2 \rho \frac{4l}{\pi d_2^2} \Rightarrow I'_2 = I'_1 \frac{d_2^2}{d_1^2} = 16I'_1$$

Припустимо спочатку перегоряє тонкий запобіжник. Тоді $I'_1 = 1,8 \text{ A}$, $I'_2 = 16I'_1 = 28,8 \text{ A} > I_2$ і товстий запобіжник згорить значно раніше, що призведе до перерозподілу загального струму і згорянню тонких запобіжників, оскільки максимальний струм, який вони можуть пропустити, становить $I_{\max} = 5I_1 = 9 \text{ A}$.

Нехай спочатку перегоряє товстий запобіжник. Тоді $I'_2 = 14,4 \text{ A}$, $I'_1 = I'_2 / 16 = 0,9 \text{ A} < I_1$. Тонкі запобіжники до цього моменту будуть працювати. Струм крізь систему становить: $I_{\max} = 5I'_1 + I'_2 = 18,9 \text{ A}$.

Після перегорання товстого запобіжника через тонкі буде протікати струм $I_{\max} / 5 \approx 3,8 \text{ A}$ і вони теж згорять.

Очікуваними результатами запровадження саме такої технології є формування у учнів наступних компетенцій: ціннісно-сміслової; загальнокультурної; навчально-пізнавальної; комунікативної; особистісного самовдосконалення; прояв творчих здібностей, активності, самостійності, ініціативності при вивченні явищ навколишнього світу.

Висновки. Отже, концепція нової української школи передбачає, що випускник – це цілісна особистість, усебічно розвинена, здатна до критичного мислення.

Навчання фізики у закладах позашкільної освіти дозволяє завдяки створенню оточення вихованців з однаковими освітніми потребами підвищити мотивацію до вивчення предмету, організувати ефективно внутрішньоколективне спілкування з елементами змагання, формувати ключові компетентності та набувати умінь вирішувати проблеми, логічно обґрунтовувати позицію, критично мислити, співпрацювати в команді.

Ефективність формування критичного мислення вихованців позашкільних закладів освіти при вивченні фізики досягається завдяки запровадженню відповідної технології, що містить ряд специфічних принципів, педагогічних та дидактичних умов.

Перспективами подальшого дослідження є, на наш погляд, пошук різних шляхів удосконалення форм і методів гуртової роботи по вивченню фізики в позашкільних закладах освіти та запровадження їх у навчальний процес.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Baron, J., Badgio, P., & Gaskins, I.W. Cognitive style and its improvement: A normative approach. In R.J. Sternberg (Ed.), *Advances in the psychology of human intelligence*. Hillsdale, NJ: Erlbaum. 1985. Vol. 3. P. 60–67.
2. Попова Г. Д. Педагогічний потенціал системи позашкільної освіти. *Наукові записки Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Сер.: Педагогічні та історичні науки*. 2014. Вип. 121. С. 190–196.
3. Про позашкільну освіту: Закон України від 17 груд. 2000 р. № 1841-III. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1841-14> (дата звернення: 5.10. 2019).
4. Тягло А. В. Критическое мышление на основе элементарной логики: учебное пособие. Харьков, 2001. 211 с.
5. Чуба О. Формування критичного мислення як психолого-педагогічна проблема сучасності. *Педагогіка і психологія професійної освіти*, 2013. № 3. С. 202–208.
6. Шакирова Д. М. Формирование критического мышления учащихся и студентов: модель и технология. *Educational Technology & Society*, 2006. Vol. 9, № 4. P. 284–292.
7. Шарко В. Д. Сучасний урок фізики: технологічний аспект: посібник для вчителів і студентів. Київ, 2005. 220 с.

REFERENCES:

1. Baron, J., Badgio, P., & Gaskins, I.W. (1985). Cognitive style and its improvement: A normative approach. In R.J. Sternberg (Ed.), *Advances in the psychology of human intelligence*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 3, 60067.
2. Popova H. D. (2014). Pedagogichnyi potentsial systemy pozashkilnoi osvity. [Pedagogical potential of the extracurricular education system] *Naukovi zapysky Nationalnoho pedahohichnoho universytetu im. M.P. Dragomanova. Ser.: Pedahohichni ta istorichni nauky*, 121, 190-196.
3. Pro pozashkilnu osvitu: Zakon Ukrainy vid 17 hrud. 2000 r. № 1841-III. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1841-14> [in Ukrainian].
4. Tyaglo A. V. (2001). Kriticheskoe myshlenie na osnove elementarnej logiki. Uchebnoe posobie. [Critical thinking based on elementary logic. Uchebnoe posobyel]. Kharkov [in Russian].
5. Chuba O. (2013). Formuvannia krytychnoho myslennia yak psyholoho- pedahohichna problema suchasnosti. [Formation of critical thinking as a psychological and pedagogical problem of the present] *Pedahohika i psyholohiia profesiinoi osvity*, 3, 202–208.
6. SHakirova D. M. (2006) Formirovanie kriticheskogo myshleniya uchaschihsya i studentov: model i tehnologiya. *Educational Technology & Society*, 9(4), 284–292 [in Russian].
7. Sharko V. D. (2005). Suchasnyi urok fizyky: tekhnolohichni aspekt: posibnyk dlia vchyteliv i studentiv. [Modern Physics Lesson: Technological Aspect: A Guide for Teachers and Students] Kyiv [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 23.10.2019.

The article was received 23 October 2019.



УДК 378.016:331
DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2019-89-3>

ФЕНОМЕН ЕКОНОМІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ ТА ТЕХНОЛОГІЙ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ

Курок Віра Панасівна,
доктор педагогічних наук,
професор,
завідувач кафедри технологічної і професійної освіти
*Глухівський національний педагогічний університет
імені Олександра Довженка*
virakurok@gmail.com
orcid.org/0000-0003-1474-3879

Кондратенко Тетяна Володимирівна,
кандидат педагогічних наук,
старший викладач
*Глухівський національний педагогічний університет
імені Олександра Довженка*
tetainakondratenko@gmail.com
orcid.org/0000-0002-8177-8433

У статті розкрито сутність феномену економічної компетентності майбутніх учителів трудового навчання та технологій, актуалізованого вимогами сьогодення, потребою суспільства в компетентних педагогах, здатних до ефективної педагогічної діяльності в сучасних соціально-економічних умовах. Висвітлено цілісність цього явища у безпосередньому взаємозв'язку з процесом фахової підготовки в закладах вищої педагогічної освіти, освітнім процесом закладів загальної середньої освіти, що передбачає проектно-технологічну діяльність учнів на уроках трудового навчання та технологій. Сформованість в учнів необхідного рівня компетентностей знаходиться в повній взаємозалежності від майстерності вчителя, зокрема, від рівня сформованості його власної економічної компетентності.

На основі аналізу наукових досліджень доведено, що традиційно економічну підготовку розглядали в контексті трудової підготовки учнів. В сучасних умовах розвитку соціально-економічних відносин, продуктивних сил, суспільства актуалізується трудова підготовка молодого покоління, що спрямована на формування техніко-технологічних та економічних знань, практичних умінь й навичок, необхідних для оволодіння учнями майбутньою професією, покращення їх загальної життєвої компетентності, поліпшення рівня особистого та сімейного життя.

Вивчення проблеми формування економічної компетентності різних фахівців у вітчизняних і зарубіжних джерелах дало змогу констатувати, що в педагогічній теорії накопичений певний досвід щодо її розв'язання. Водночас виявлено відсутність системності та комплексності у формуванні економічної компетентності майбутніх учителів трудового навчання та технологій, однозначного тлумачення цього концепту. Враховуючи специфіку, й те, що її формування досягається змістом освіти, розтлумачено поняття «економічна компетентність майбутнього учителя трудового навчання та технологій».

Багатоаспектне висвітлення вказаної проблеми спрямоване на всебічне розкриття специфіки означеної якості майбутніх фахівців та подальше її врахування закладом вищої педагогічної освіти в процесі фахової підготовки.

Ключові слова: майбутні учителі трудового навчання та технологій, економічна компетентність, економічна підготовка в контексті трудової підготовки учнів, проектно-технологічна діяльність учнів.



THE PHENOMENON OF ECONOMIC COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS OF LABOR TRAINING AND TECHNOLOGY IN PEDAGOGICAL THEORY

Kurok Vira Panasivna,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Head at the Department of Technological and Professional Education,
*Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv
National Pedagogical University*
virakurok@gmail.com
orcid.org/0000-0003-1474-3879

Kondratenko Tetyana Volodymyrivna,
Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer
*Oleksandr Dovzhenko
Hlukhiv National Pedagogical University*
tetainakondratenko@gmail.com
orcid.org/0000-0002-8177-8433

The study reveals the significant economic credibility of future labour training and technology teachers, that meets the demands of the up-to-date society and requires the pedagogical workers, who are able to work in a modern socio-economic conditions. The integrity of this phenomenon is highlighted in direct correlation with the process of professional training of the institutions of higher pedagogical education, educational process of the institutions of general secondary education, which envisages the project-technological activity of students in the lessons of labor training and technology. The formation of the required level of competence among students depends on the teacher's skill, in particular, on the level of formation of his own economic competence.

On the basis of the analysis of scientific researches it is proved that traditionally economic training was considered in the context of students' labour training. The labour training of the young generation aimed at the formation of technical and technological and economic knowledge, practical skills necessary for students to acquire a future profession, improving their overall vital competence and making the level of personal and family life better is actualized in modern conditions of development of socio-economic relations, productive forces of the society.

Studying the problem of formation of economic competence of different specialists in domestic and foreign sources has made it possible to ascertain that in the pedagogical theory the accumulated experience has been gained in solving it. At the same time, there was a lack of systematic and complex nature in the formation of economic competence of future teachers of labour training and technology as an unambiguous interpretation of this concept. Taking into consideration the specifics and the fact that its formation is achieved by the content of education, the concept of "economic competence of the future teacher of labour training and technology" is explained.

The multidimensional coverage of this problem is aimed at comprehensive disclosure of the specific qualities of future specialists and their further consideration by higher educational institutions in the process of professional training.

Key words: *future teachers of labor training and technology, economic competence, economic training in the context of students' labor training, design and technological activities of students.*

Вступ. Структурні та якісні зміни в економіці України спрямовані на впровадження європейських і світових цінностей. Це потребує розв'язання низки актуальних проблем, з-поміж яких чільне місце посідає реформування освіти. В умовах світової фінансової кризи формування відповідного сучасного економічного мислення, економічної компетентності членів суспільства, як фахівців, так і молодого покоління, є одним з провідних завдань педагогічної науки і практики, оскільки, з одного боку, ці знання та вміння є необхідними для оцінювання особистого

економічного становища та ефективної діяльності щодо його покращення; з іншого боку, як суспільне явище, вони можуть бути рушійною силою для подолання наслідків економічної кризи українського суспільства.

Новизна теми та актуальність наукових рішень обумовлюються запитом сучасного суспільства, вимогами до сучасного учителя трудового навчання та технологій, якості його професійної підготовки, яку повинен забезпечити заклад вищої педагогічної освіти. Відповідність освітнього процесу закладів загальної середньої освіти найважливішим потребам сучасності



та зв'язку із життям, що впливають на гармонійний розвиток особистості, її професійне становлення та набуття економічних знань, економічного мислення, забезпечується проектно-технологічною діяльністю, здійснюваною учнями на уроках трудового навчання та технологій.

1. Теоретичне обґрунтування проблеми Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблему набуття економічної компетентності студентами закладів вищої педагогічної освіти досліджувало багато науковців. Зокрема, вітчизняні науковці О. Буга, О. Падалка, І. Пронікова, М. Свіржевський, Т. Ткаліч, О. Рехтета, О. Шпак констатують необхідність удосконалення змісту і збільшення обсягу викладання економічних дисциплін, формування системних економічних знань і вмінь, спеціальної економічної підготовки вчителів.

«Специфіка педагогічних технологій професійно-економічної освіти вчителів полягає у поетапному особистісно орієнтованому формуванні їхньої компетентності в галузі економіки, готовності до педагогічної діяльності», – наголошує О. Падалка (Падалка, 2009: 9).

Т. Гуцан визначає формування компетентності майбутнього вчителя економіки як «усталений процес, спрямований на впровадження в освітній процес закладу вищої педагогічної освіти визначених педагогічних умов розвитку компонентів професійної готовності з урахуванням специфіки майбутньої педагогічної діяльності (викладання економіки в умовах профільного навчання)» (Гуцан, 2008: 36).

Багатоаспектно досліджено проблему формування економічної компетентності фахівців у роботах таких науковців: Г. Морозової, К. Овакімян, М. Плюти, Ю. Пузієнко, О. Ткачової, О. Хлопотової.

За результатами проведеного аналізу проблеми крізь історичну призму та вітчизняну освітню практику можемо констатувати, що формування економічної компетентності на всіх етапах свого становлення має тісний зв'язок з фаховою підготовкою майбутніх учителів трудового навчання та технологій.

Постановка завдання (цілей статті). Мета статті полягає у багатоаспектному висвітленні аспектів формування економічної компетентності майбутнього учителя трудового навчання та технологій в педагогічній теорії, окресленні особливостей цього процесу.

Завдання дослідження: проаналізувати різноманітні підходи науковців до змістового наповнення та процесу формування економічної компетентності майбутніх учи-

телів трудового навчання та технологій у педагогічній теорії.

Виклад основного матеріалу дослідження. Концептуальні засади реформування середньої освіти «Нова українська школа» визначають у ролі однієї з ключових компетентностей підприємливість, що є «вмінням споживача раціонально себе поводити, використовуючи індивідуальні заощадження, приймати рішення у сфері зайнятості, фінансів тощо» (Нова українська школа, 2016). Підґрунтям формування підприємливості є набуті учнями економічні знання, навички, що забезпечуються викладанням в закладі загальної середньої освіти навчального предмета «Економіка».

Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року спрямовує державну політику у сфері освіти на підвищення її якості й конкурентоспроможності, забезпечення особистісного розвитку людини протягом життя (Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, 2013). Зростання якісного рівня освіти як передумови сталого демократичного розвитку розглядається у взаємозв'язку із економічним зростанням країни та розв'язанням соціальних проблем суспільства. З-поміж основних завдань окреслені: оновлення змісту освіти на основі компетентнісного підходу та особистісної орієнтації, посилення економічної підготовки учнів та студентів (Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, 2013).

За цих умов актуалізується трудова підготовка молодого покоління, спрямована на формування техніко-технологічних та економічних знань, практичних умінь й навичок, необхідних для залучення учнів до продуктивної праці та оволодіння ними майбутньою професією; розширення політехнічного світогляду й розвиток творчих здібностей учнівської молоді на основі взаємозв'язку трудового навчання з іншими навчальними предметами.

Традиційно економічну підготовку розглядали в контексті трудової підготовки учнів. Зокрема, науковий пошук Ю. Василюєва, В. Розова, Д. Тхоржевського, О. Шпака поєднаний з трудовим, трудовим допрофесійним (професійним) навчанням. Вітчизняні науковці розробили теоретичну модель системи економічної підготовки учнів базової середньої освіти та повної загальної середньої освіти в процесі трудового навчання, що передбачала введення до програм із трудового профільного, допрофесійного та професійного навчання старшокласників розділів з основ економіки та організації виробництва.



В. Кулішов убачає, що «поєднання змісту трудового та економічного виховання учнівської молоді спрямоване на формування її готовності до життя та праці з метою забезпечення добробуту суспільства і високих темпів соціального, науково-технічного розвитку» (Кулішов, 2013: 214). Підтримуючи думку науковців, ми вважаємо, що оволодіння учнями закладів загальної середньої освіти економічними знаннями передбачає врахування в освітньому процесі міжпредметних зв'язків.

Концепцію розвитку економічної освіти в Україні закріплено те, що «загальна середня освіта дає змогу учням мати базові економічні знання, опанувати елементи економіки, щоб застосовувати їх у життєвих ситуаціях. Загальна середня економічна освіта є базою для її подальшого поглиблення» (Концепція розвитку економічної освіти в Україні, 2003).

Мету безперервної економічної освіти окреслено в Концепції розвитку економічної освіти в Україні: «Здобута економічна освіта в закладах вищої педагогічної освіти, що готують майбутніх учителів, має бути високого загального рівня культури і знань, щоб забезпечити формування в учнів наукового економічного мислення, спрямованого на виявлення об'єктивної істини – пізнання економіки всебічно, цілісно, зважаючи на соціальні орієнтири, в протизвагу егоїстичній ринковій психології, яку хибно сприймають як економічне мислення» (Концепція розвитку економічної освіти в Україні, 2003). Важливим елементом професійної підготовки є економічна компетентність педагогічних кадрів (Насирова, 2007: 18).

О. Падалка наголошує: «Фахова економічна освіта майбутніх учителів у закладах вищої педагогічної освіти зараз має ґрунтуватися на особистісно-розвивальній моделі, системно-структурному і компетентнісному підходах в організації освітнього процесу» (Падалка, 2009: 9).

Отже, реалізація в умовах сьогодення актуалізованого питання формування економічної компетентності майбутнього вчителя трудового навчання та технологій забезпечується компетентнісним підходом.

За визначенням О. Шпака, В. Тереса та Н. Примаченко, «економічна компетентність є інтегральною складовою інших компетентностей та виконує функцію невід'ємної компоненти» (Шпак, Терес, Примаченко, 2013: 12).

О. Хлопотова визначає економічну компетентність учителя технологій і підприємництва як «інтегральну професійно-особистісну якість, породжену змістовнотворчою діяльністю студента в якості суб'єкта набуття

власного досвіду економічної діяльності в процесі фахової підготовки, що характеризується наявністю інтегрованих професійних знань та вмій, професійної морально-ціннісної мотивації, яка дозволяє говорити про можливість ефективно здійснювати професійну діяльність в якості вчителя технологій і підприємництва» (Хлопотова, 2005: 20).

Науковці Республіки Узбекистан З. Баходірова та М. Есанбаєва визначають економічну компетентність як інтегративну якість особистості, сформованість якої забезпечує успішну професійну діяльність студентів у подальшому (Bakhodirova Z. B. kizi, Esanbaeva M. M., 2015: 375).

Німецькі науковці Е. Вуттке і К. Зігфрід із Франкфуртського університету Гете в питаннях бізнес-освіти і застосування емпіричних науково-педагогічних досліджень, досліджуючи проблему формування економічної компетентності у взаємозв'язку «учні-вчителі» та «студенти-викладачі», наголошують, що економічна компетентність є базовою та центральною компетентністю, необхідною для розвитку особистості й суспільства (Siegfried, C. & Wuttke, E., 2016: 65).

Отже, враховуючи, що компетентність є системним поняттям, а її формування досягається змістом освіти, визначаємо, що економічна компетентність майбутнього учителя трудового навчання та технологій – це динамічна комбінація економічних знань, умінь, практичних навичок, власного досвіду економічної діяльності, професійно важливих якостей та ціннісного ставлення особистості до набуття економічних знань, що визначає її здатність успішно здійснювати в сучасних соціально-економічних умовах педагогічну діяльність, спрямовану на забезпечення економічної освіченості учнів. Сформованість економічної компетентності вчителя трудового навчання та технологій є поняттям динамічним, багатограним й багатоаспектним, зміст якого корелюється із соціально-економічним, техніко-технологічним розвитком.

2. Методологія та методи

Методологічну основу формування означеної компетентності майбутніх фахівців становлять методологічні підходи: компетентнісний, системний, особистісно орієнтований, діяльнісний, аксіологічний. У процесі дослідження застосовувалися методи аналізу, узагальнення джерельної бази для з'ясування стану розробленості проблеми, порівняння з метою уточнення поняттєво-категоріального апарату дослідження, досягнення поставленої мети й розв'язання визначеного завдання.



3. Результати та дискусії

Висновки з проведеного дослідження. Аналіз наукових праць вітчизняних і зарубіжних вчених дав можливість визнати економічну компетентність однією з важливих складових професійного становлення особистості майбутнього учителя трудового навчання та технологій. Проведений аналіз нормативно-правових актів, наукових праць у контексті висвітлення аспектів означеної проблеми дав змогу визначити, що економічна компетентність майбутніх учителів трудового навчання та технологій у процесі фахової підготовки ґрунтується не тільки на історичному досвіді, а й обумовлюється попитом сучасності, суспільства на реалізацію його в освітній системі.

Перспективними напрямками подальших наукових досліджень є забезпечення наступності у формуванні економічної компетентності молоді в системі «заклад загальної середньої освіти – заклад вищої освіти», удосконалення процесу формування економічної компетентності майбутніх учителів технологій на основі комплексного застосування засобів інформаційно-комунікаційних технологій.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гуцан Т. Г. Формування професійних компетенцій майбутнього вчителя економіки для діяльності в умовах профільного навчання. Методологія сучасних наукових досліджень: матеріали V наук.-практ. конф. молодих учених (м. Харків, 12 лист. 2008 р.). Харків, 2008. С. 36.
2. Концепція розвитку економічної освіти в Україні: ріш. колегії М-ва освіти і науки України від 04.12.2003 р. (протокол № 12/7-4).
3. Кулішов В. С. Економічна підготовка старшокласників у процесі профільної технологічної освіти. Педагогіка вищої та середньої школи. 2013. № 37. С. 210–214.
4. Насырова Э. Ф. Формирование профессиональной компетентности учителя технологии и предпринимательства в процессе обучения дисциплинам предметной подготовки : автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Москва, 2007. 20 с.
5. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року: затв. Указом Президента України від 25.06.2013 р. Урядовий кур'єр. 2013. 04 липня (№ 117).
6. Нова українська школа. URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola> (дата звернення: 03.04.2018).
7. Падалка О. С. Професійно-економічна підготовка майбутніх учителів у вищих навчальних закладах: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Київ, 2009. 47 с.
8. Хлопотова Е. В. Формирование экономической компетентности будущего учителя технологии и предпринимательства (специальность «030600.00 – Технология и предпринимательство») : автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2005. 22 с.

9. Шпак О., Терес В., Примаченко Н. Особливості економічної компетенції учнів. Молодь і ринок. 2013. № 1. С. 7–12.

10. Bakhodirova Z. B. kizi, Esanbaeva M. M. Pedagogical conditions for development of the fundamentals of the economic competence of students of vocational training colleges. Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития. 2015. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogical-conditions-for-development-of-the-fundamentals-of-the-economic-competence-of-students-of-vocational-training-colleges> (дата звернення: 15.04.2017).

11. Siegfried, C. & Wuttke, E. How can Prospective Teachers Improve their Economic Competence? Zeitschrift für ökonomische Bildung. 2016. 4. S. 65–86. URL: http://www.zfoeb.de/2016_4/2016_4_siegfried_wuttke_economic_competence.pdf (дата звернення: 15.04.2017).

REFERENCES:

1. Hutsan, T.H. (2008). *Formuvannia profesiinykh kompetentsii maibutnoho vchytelia ekonomiky dlia diialnosti v umovakh profilnoho navchannia [The formation of the professional this competencies for future teacher of the economics for activity in the conditions of profile education]*. Kharkov: The methodology of modern the scientific researches: V Scientific and Practical Conference of Young Scientists [in Ukrainian].
2. *Kontsepsiia rozvytku ekonomichnoi osvity v Ukraini [The Concept of Economic Education development in Ukraine]*. Kyiv: The board of the decision the Ministry of Education and Science of Ukraine of December 04, 2003 (protocol № 12 / 7-4) [in Ukrainian].
3. Kulishov, V.S. (2013). *Ekonomichna pidhotovka starshoklasnykiv u protsesi profilnoi tekhnologichnoi osvity [The economic preparation of high school students in the process of profile the technological education]*. Pedagogy in Middle and High School. 37. 210–214 [in Ukrainian].
4. Nasy'rova, E'.F. (2007). *Formirovanie professional'noj kompetentnosti uchitelya tehnologii i predprinimatel'stva v processe obucheniya disciplinam predmetnoj podgotovki (Dys. ... kand. ped. nauk) [Formation of professional competence of the teacher of technology and entrepreneurship in the course of training the disciplines of the subject preparation]*. Moscow [in Russian].
5. *Natsionalna stratehiia rozvytku osvity v Ukraini na period do 2021 roku [National Strategy for the Development of Education in Ukraine for the period till 2021]*. Kyiv: Presidential Decree dated June 25, 2013 [in Ukrainian].
6. *Nova ukrainska shkola [The New Ukrainian School]* Kyiv: The board of the decision the Ministry of Education and Science of Ukraine of October 27, 2016 Retrieved from: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola> [in Ukrainian].
7. Padalka, O.S. (2009). *Profesiino-ekonomichna pidhotovka maibutnikh uchyteliv u vyshchikh navchalnykh zakladakh (Avtoref. dis. ... dokt. ped. nauk) [The professional and economic training of future teachers in higher education institutions]*. Kyiv [in Ukrainian].
8. Hlopotova, E.V. (2005). *Formirovanie ekonomicheskoy kompetentnosti buduschego uchitelya tehnologii i predprinimatel'stva (spetsialnost «030600.00 – Tehnologiya i predprinimatel'stvo») (Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk) [Formation of the economic competence of the*



future technology teacher and entrepreneurship]. Ekaterinburg: Urals State Ped. University [in Russian].

9. Shpak, O., Teres, V., Prymachenko, N. (2013). *Osoblyvosti ekonomichnoi kompetentsii uchniv [The peculiarities of economic a capacity of the pupils]*. Drogobych: Molod i rynek. 1. 7–12 [in Ukrainian].

10. Bakhodirova, Z. B. kizi, Esanbaeva, M. M. (2015). *Pedagogical conditions for development of the fundamentals of the economic competence of students of vocational training colleges*. Retrieved from: [https://cyberleninka.ru/](https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogical-conditions-for-development-of-the-fundamentals-of-the-economic-competence-of-students-of-vocational-training-colleges)

[article/n/pedagogical-conditions-for-development-of-the-fundamentals-of-the-economic-competence-of-students-of-vocational-training-colleges](https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogical-conditions-for-development-of-the-fundamentals-of-the-economic-competence-of-students-of-vocational-training-colleges).

11. Siegfried, C. & Wuttke, E. (2016). *How can Prospective Teachers Improve their Economic Competence?* *Zeitschrift für ökonomische Bildung*. 4. 65–86. Retrieved from: http://www.zfoeb.de/2016_4/2016_4_siegfried_wuttke_economic_competence.pdf.

Стаття надійшла до редакції 21.10.2019.

The article was received 21 October 2019.



СЕКЦІЯ 2. ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ВИХОВАННЯ

УДК 32.02-053.6(430)

DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2019-89-4>

ФОРМИ ЗАЛУЧЕННЯ МОЛОДІ НІМЕЧЧИНИ ДО ПОЛІТИЧНОГО ЖИТТЯ КРАЇНИ

Павловська Любов Іванівна,
старший викладач факультету лінгвістики
Національний технічний університет України
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»

Pavlovska_L_I@i.ua
orcid.org/0000-0002-1496-9248

У статті розглядаються особливості політичної участі німецької молоді, зокрема, відомості, отримані за результатами досліджень молодіжних питань. Розробка молодіжної політики в Німеччині відбувається на різних рівнях. Співпраця між державними та недержавними установами та організаціями визначається принципом субсидіарності. Цей принцип полягає в тому, що центральні органи влади виконують лише ті завдання, які не можуть виконувати люди чи організації на місцевому рівні. Керівним принципом такого політичного підходу є активна участь молоді. Останнім досягненням Німеччини в рамках цієї стратегії є розробка так званої «молодіжної перевірки» (Jugendcheck), яка служить для оцінки впливу національного законодавства на життя молоді. «Молодіжна перевірка» також служить для того, щоб перевірити, чи залучені молоді люди до демократичних процедур та розвитку громадських проєктів та як саме. Ще одне питання в політиці Німеччини – інтеграція та підтримка молодих біженців. Молодим людям, яким не вистачає вищої освітньої та професійної кваліфікації, загрожує ризик бути ізольованими не лише професійно та фінансово, але й політично, оскільки їм не вистачає політичних навичок, необхідних для утвердження своїх політичних вимог і тому, що вони меншою мірою використовують свої політичні права. Інтернет дає змогу прискорити і розширити політичну діяльність молоді. Залучення всіх засобів масової інформації та форм спілкування швидко та безпосередньо призводить не лише до збільшення обсягу інформації, спілкування та участі, але й до нового рівня якості у соціальній взаємодії. Розвиток навичок та певних характеристик особистості також гарантує позитивну соціальну інтеграцію у світ дорослих у складних та змінених сучасних соціальних умовах. Молоді люди з вищим рівнем освіти та політичної участі частіше за інших використовують можливості для прийняття демократичних політичних рішень.

З упевненістю можна сказати, що всі форми політичної участі, починаючи з простого голосування і закінчуючи більш складними заходами, такими як робота в політичних партіях, набувають додаткового розвитку та поширення із зростанням рівня освіти людини. Вивчення досвіду політичної участі молоді в інших країнах може стати джерелом для інноваційних ідей щодо виховання громадянської ідентичності у молоді.

Ключові слова: молодь, Німеччина, політична участь, Молодіжна стратегія, залучення.

FORMS OF ATTRACTING GERMAN YOUTH IN THE POLITICAL LIFE OF THE COUNTRY

Pavlovska Liubov Ivanivna,
Senior lecturer in Linguistics Department
National Technical University of Ukraine
"Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute"
Pavlovska_L_I@i.ua

orcid.org/0000-0002-1496-9248

The article deals with the features of political participation of German youth, in particular, information obtained from the results of studies of youth issues. Youth policy-making in Germany takes place at different levels. The cooperation between public and non-public institutions and organizations is determined by the principle of subsidiarity. The principle of subsidiarity is that a central authority performs only those tasks that cannot be executed by a person or organization at a local level. The guiding principle of this policy approach is the active participation of young people. The latest achievement in Germany as part of this strategy



is the development of a so-called «youth check» (Jugendcheck), that serves to assess the impact of national legislation on the life of young people. «Youth check» also serves to examine if and how young people were involved in the democratic procedures and the development of public projects. Another issue in the Germany's policies is the integration and support of young refugees. Young people lacking higher educational and professional qualifications run the danger of being isolated not only professionally and financially, but also politically, because they lack the political skills necessary to assert their political demands and because they use their political rights to a lesser extent. The Internet enables the acceleration and expansion of political activities of young people. The attraction of all media and forms of communication quickly and directly not only leads to a larger amount of information, communication and participation but also to a new level of quality in social interaction. The development of skills and certain personality characteristics also guarantees a positive social integration into the adult world under difficult and changed present social conditions. Young people with higher levels of education and political involvement tend to use opportunities for democratic political decision-making more frequently than others. It is safe to say that all forms of political participation, from the simple act of voting to time-consuming activities such as working for political parties, increase with the level of a person's education. The study of the experience of policy participation of young people in other countries can be a good source for innovative ideas for educating civic identities in youth.

Key words: youth, Germany, political participation, Youth Strategy, engaging.

Вступ. На даний момент набуває особливої важливості дослідження політичної участі молоді, адже Україна впевнено рухається шляхом активізації участі та залучення широкого кола суб'єктів громадянського суспільства до суспільно-політичного життя. У реалізації названих завдань провідна роль належить молоді. Доречним в даній ситуації при вирішенні проблем та питань, пов'язаних із зміною відношення до політики та залученням до розв'язання задач із збереження та зміцнення існуючої в державі системи громадських відносин, є ознайомлення з досвідом розвинутих країн, зокрема, Німеччини, напрацьованим ними в цій сфері.

За останні кілька десятиліть відношення громадян до політики кардинально змінилося. Ця зміна стала результатом нових політичних орієнтацій і мотиваційних факторів молодих людей Німеччини. З часом зміна у відношенні до політики дедалі поширювалась на все більшу частину населення, оскільки відбувається закономірна заміна старшого покоління. Молоді люди сьогодні формують свою власну думку з політичних питань і з меншою ймовірністю покладаються на традиційні партійні об'єднання. Натомість вони більше орієнтуються на групи однолітків та на медійні засоби, якими вони зазвичай користуються. Водночас певною мірою зменшилась їх готовність приймати політичні рішення. На сьогодні легше відбувається мобілізація молоді для будь-яких протестних рухів, на відміну від мобілізації молоді політичними партіями для досягнення своїх цілей. Отже протестні рухи конкурують з політичними партіями за підтримку та активну участь молоді. Опитування молоді Німецьким інститутом молоді (DJI), проведене у 2003 році, виявило, що участь в демонстраціях зростає з віком: 24% підлітків у віці від 16 до

17 років повідомили, що вони вже брали участь в демонстраціях, в той час як доля осіб у віці від 18 до 29 років склала 34%. Пізніше, у 2009 році, подібне опитування виявило подальше збільшення долі осіб у віці від 18 до 29 років – до 43%. Лише менша кількість молодих учасників схвалювала незаконні дії і політичне насильство, проте готовність брати участь в політичному протесті, включаючи акти громадянської непокорності, є значною. Сучасне молоде покоління схильне без вагань долучатись до таких способів участі. Вплив, мобілізуючий до участі у масових протестах, можуть мати як протести проти конкретних проєктів, так і проти абстрактних політичних проєктів, проти обмежень громадянських свобод або проти воєнних дій.

Метою статті є аналіз сучасних особливостей політичної участі молоді Німеччини з огляду на суто німецькі ініціативи, а також на останні Молодіжні стратегії ЄС, дослідження участі молоді в політичному житті Німеччини, ставлення молодих людей сучасної Німеччини до подій в країні та світі.

Теоретичне обґрунтування проблеми. Питання залучення молоді до громадської діяльності, правовий захист молодих людей, соціальний та особистий розвиток молоді завжди є актуальними. Паралельно з диференціацією партійних систем і більш вираженою схильністю до змін за останні кілька десятиліть участь молоді Німеччини у виборах також скоротилася. Однак це не пов'язано з тим, що молоді люди байдужі до виборів. Переважна більшість молоді вважає, що вибори потрібні. Натомість у Німеччині все рідше згадується думка, що участь у виборах є очевидним громадянським обов'язком. Членство у традиційних асоціаціях та політичних партіях, а також у профспілках та релігійних організаціях також сьогодні різко скорочується. Значне



зростання кількості «нових громадських рухів», а також створення нових об'єднань різко погіршили положення класичних великих організацій та створених об'єднань у конкурентній боротьбі. У 2009 році близько 17 відсотків вікової групи від 13 до 32 років брали участь в таких неформальних групах. Оскільки більшість груп, що входять в «нові громадські рухи», також переслідують політичні цілі, це означає, що сьогорішнє молоде покоління Німеччини, ймовірно, більш політично активне, ніж попередні покоління. Тому не втрачає актуальність питання розробки урядом Німеччини молодіжної політики у сенсі таких відмінностей та подібностей, та дослідження політичної участі молоді. За останні десятиліття визначення молодіжної фази зазнало значних змін. Як пише у своїй статті Мартіна Гілле, «молоді люди стають все більш дефіцитним товаром через демографічне старіння німецького суспільства». (Hoffmann-Lange, Gille, 2013). На думку Лутца Штроппе тепер відсутні класичні вікові обмеження: типова поведінка молодих людей, ставлення до них як до молоді з'являються раніше, а критерії для виходу з молодіжної фази (переїзд від батьків, економічна самодостатність, одруження та створення сім'ї) стали менш важливими та характеризуються збільшеним віком (Stroppe, 2011). Навчальна дистанція, соціальні умови та міграційний фон відіграють таку ж важливу роль, як особисті диспозиції та гендерні ролі. Молоді люди хочуть бути соціально залученими і переслідують свої власні інтереси. Вони бажають бути почутими і мати можливість говорити у суспільстві. Молодіжна політика повинна створювати відповідні умови для того, щоб молоді люди могли використовувати свій потенціал розвитку.

Youth Wiki (Молодіжна Wiki) – це онлайн-платформа, яка представляє інформацію про молодіжну політику європейських країн). Основна мета Youth Wiki – підтримка заснованої на фактах європейської співпраці в області молоді. Це досягається шляхом надання інформації про національну політику на підтримку молоді. У звіті «Молодіжна політика у Німеччині» розглядаються такі важливі сторони молодіжної політики, як керування молодіжною політикою, волонтерська діяльність, зайнятість та підприємництво, соціальна інтеграція, участь (залученість), навчання та освіта, здоров'я та добробут, творчість та культура (Youth Wiki national description, 2017). Докладність розгляду окремих аспектів свідчить про зацікавленість європейської спільноти у підтримці молодіжної політики як на загальноєвропейському рівні, так і з огляду на осо-

бливості молодіжної політики окремих країн, зокрема, Німеччини. У звіті зазначено, що офіційним документом щодо потреб та/або прав молоді та молодіжних питань є Соціальний кодекс, Книга VIII – Закон про допомогу дітям та молоді [Sozialgesetzbuch Achte Buch Kinder- und Jugendhilfe, SGB VIII], федеральний закон (KJHG), який набув чинності у січні 1991 р. Формування молодіжної політики відбувається на різних рівнях. На національному рівні (Bundes) за молодіжну політику відповідає Федеральне міністерство у справах сім'ї, літніх громадян, жінок та молоді (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, BMFSFJ). Співпраця між державними та недержавними установами та організаціями визначається принципом субсидіарності. Цей принцип говорить про те, що центральний орган виконує лише ті завдання, які не може виконувати людина, група чи організація на локальному (місцевому) рівні. На регіональному рівні (Länder) міністерства, що відповідають за питання молоді, та молодіжні бюро, ініціюють, сприяють та розвивають дитячу та молодіжну політику та послуги. Міністерства співпрацюють та координують свою роботу через Конференцію міністрів у справах молоді та сім'ї (Jugend- und Familienministerkonferenz, JMFK). На місцевому рівні планують та фінансують послуги у справах дітей та молоді міста та муніципалітети зі своїми молодіжними бюро. Молодіжна стратегія «Дії для орієнтованого на молодь суспільства» (Handeln für eine jugendgerechte Gesellschaft), запроваджена BMFSFJ у 2015 році та орієнтована на молодих людей віком від 12 до 27 років, надає центрального значення цій віковій групі. Останнім досягненням у рамках цієї стратегії є розробка так званої молодіжної перевірки (Jugendcheck), інструменту, який служить для оцінки впливу національного законодавства на життя молоді. Він також служить для вивчення того, як здійснюється залучення молоді до процедур та розробки громадських проєктів. Додатковим важливим питанням молодіжної політики є інтеграція та підтримка молодих біженців (Youth policies in Germany, 2017). Особливості виховання політичної участі молоді є перспективною тематикою для досліджень (Дабаган, Павловська, 2019). Саме молоді люди, зокрема студенти, складають категорію, вивчення якої дозволяє розробляти прогнози майбутнього стану суспільної свідомості.

Методологія та методи. Дії, що вживаються соціальною спільнотою, окремими громадянами з метою вплинути на державну політику, управління державними



справами або на вибір політичних лідерів на будь-якому рівні політичної влади, місцевому чи загальнонаціональному, тобто, політична участь, охоплюють велику кількість проблем. Необхідною умовою якісного вирішення таких проблем є належне та правильне їх усвідомлення, включно, відповідне формулювання. Для розв'язання цього важливого завдання потрібні спеціальні підходи та методи. Важливою проблемою є розвиток методології виявлення та аналізу особливостей політичної участі молоді. Кількість питань, пов'язаних з цією проблемою, говорить про наявність проблемного поля в цій сфері. Це проблемне поле доцільно розглядати як систему, що потребує доповнень. Дана робота виконана для виділення та узагальнення типових елементів проблемного поля в контексті сучасних теорій політичної участі з урахуванням різних методологічних підходів до аналізу та класифікації проблеми. В основу методології дослідження покладені загальнотеоретичні й спеціальні методи наукового пізнання, принципи і підходи щодо визначення проблеми, аналізу сутності, змісту і форм реалізації органами влади Німеччини молодіжної політики. Для вирішення поставлених завдань був здійснений огляд вітчизняних та зарубіжних наукових публікацій за обраною тематикою, що дало змогу з'ясувати та запропонувати методичні підходи до аналізу стану політичної участі.

Результати та дискусії. Прискорення та консолідація навчальних біографій та складніші вимоги до подолання повсякденного життя зачіпають усіх молодих людей. Нові засоби масової інформації, зокрема, Інтернет, відіграють все більш важливу роль у формуванні внутрішнього світогляду молодих людей. Можливість віртуального спілкування все частіше визначають контакти з друзями і зовнішнім світом, впливають на проведення вільного часу і на природу та довіру спілкування. Також зміцнюється їх місце в якості важливого інструменту соціальної прихильності та політичної участі. Зростає роль оновленого молодіжного співробітництва ЄС, з'являються нові способи ведення діалогу з молоддю. Сучасні проблеми виховання студентської молоді, зокрема, формування політичної та правової культури особистості, потребують вирішення за допомогою наукових досліджень. У Німеччині сьогодні живе більше 16 мільйонів людей у віці до 20 років, до 2020 року їх кількість становитиме менше 14 мільйонів, тоді як за прогнозами до 2050 року їх кількість продовжуватиме знижуватися. Водночас збільшується кількість молоді з мігрантським походженням. Не зважаючи на те,

що ситуація, яка склалася, начебто мала б бути корисною для навчання та отримання роботи, багато молодих людей вважають перехід до самостійного життя періодом невпевненості. Хороша освіта та відповідна професійна підготовка на сьогодні не можуть гарантувати надійність та стабільність трудової біографії. За останні роки молоді люди зіткнулись з неочікуваними подіями, серед яких: зменшення народжуваності з одночасним збільшенням іммігрантської молоді, скорочені курси навчання, а також інформаційні технології, які проникли до всіх сфер життя, глобалізація політики, засобів масової інформації та економіки та інші фактори. Для адекватного розглядання цих питань потрібна відповідна молодіжна політика, яка буде здатна вирішити проблеми молоді. Федеральний уряд Німеччини визнає необхідність та важливість роботи з молоддю. В Німеччині відповідальність за молодіжну політику несе Федеральне міністерство у справах сім'ї, літніх людей, жінок і молоді (нім. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, BMFSFJ). Як приклад успішного діалогу з молоддю можна згадати Дні молодіжної політики (BMFSFJ, 2019), що були проведені у травні 2019 року в Берліні. Депутати від усіх земель Німеччини у співпраці із представниками різних міністерств розробили рекомендації до молодіжної стратегії федерального уряду (Handlungsempfehlungen., 2019). Двадцять рекомендацій стосувались питань соціального захисту молоді, співпраці з адміністрацією, політиками та об'єднаннями з метою безпосереднього залучення молоді до реалізації молодіжної стратегії федерального уряду, зміцнення європейської згуртованості, загальнонаціональної стандартизації системи освіти та прийняття федеральним урядом фінансової відповідальності за систему освіти Німеччини, загальноєвропейської валідації та визнання (освітніх) кваліфікацій як частини європейських соціальних стандартів, створення із регулярним функціонуванням Федерального молодіжного парламенту з активними та пасивними виборчими правами для молодих людей у віці від 14 до 27 років, з правом на відповідні запити та законодавчі ініціативи до Бундестагу, з правом виступати та доповідати в Бундестазі, а також із наданням відповідних фінансових забезпечень та наставників та ін. Також були прийняті рекомендації щодо підтримки відкритості та прозорості, посилення демократії, незалежних ЗМІ. За результатами заходу було підтверджено, що молодь виявляє зацікавлення та допитливість також до роботи галузей промисловості, невпинно слідкує за технічним прогресом та бажає втілювати в життя новітні технології та сучасні



технічні рішення. У документі наочно представлені особливості сприйняття проблем сучасності молоддю Німеччини, ставлення молоді до подій в країні та світі та прагнення брати участь у розбудові майбутнього Німеччини (Дабагян, Павловська, 2019).

Для багатьох молодих людей Інтернет є незамінним засобом повсякденного спілкування та інформації. На перший погляд, він навряд чи використовується для політичної діяльності. Однак, використовуючи розширену концепцію політичної участі, стає зрозуміло, що Інтернет також відіграє важливу роль для молоді. Інтернет дозволяє прискорити і розширити політичну діяльність. Зміни, які Інтернет викликав у всіх сферах суспільного життя, є настільки глибокі, що не лише зв'язують та поєднують різні раніше відомі засоби масової інформації, але й інтегрують форми спілкування, які раніше були окремими (Schmidt, 2017). Соціальні мережі, такі як Facebook, дозволяють спілкуватися з близькими друзями, поширювати думки, розробляти творчі мистецькі заходи, організовувати групові заходи та брати участь в заходах засобів масової інформації всього світу. Безпосереднє спілкування з політиками через Twitter, обмін думками на політичних форумах або участь в онлайн-петиціях дозволяють молодим людям брати безпосередню участь в політичному процесі. Інтеграція всіх засобів масової інформації та всіх форм комунікації і, перш за все, можливість швидкої і безпосередньої особистої участі не тільки призводить до більшої кількості інформації, комунікації та участі, але також до нової якості соціальної взаємодії. Наприклад, петиції до Бундестагу Німеччини не є новою формою політичної участі, але при відповідній підтримці вони отримують нове вплив у своїй онлайн-версії (Sass, 2013). Таким чином, нові засоби масової інформації також відкривають нові можливості для дій і просторів дій для молодих людей, можливості, які не знали попередні покоління. Використання Інтернету не обов'язково веде до більш активної участі в політичному житті. Відповідні дослідження підтверджують важливість мережі як місця для спілкування, розваг, а також інформації для молодих людей, проте рідше як інструменту для участі в політичному житті більшості молодих людей. Згідно з результатами дослідження, проведеного дослідницькою асоціацією DJI / TU Dortmund, про важливість Інтернету для участі молоді в політичному житті, тільки 9 відсотків опитаних у віці від 13 до 20 років використовували Інтернет для політичної діяльності. Онлайн-дослідження ARD / ZDF 2012 також приходить до аналогічних висновків і називає «Мережу поколінь» (Generation Netz) «міфом». Серед можливих

варіантів участі, пов'язаної з Інтернетом: участь в онлайн-вих комунікаційних просторах, використання Інтернету як інструменту для участі (Schmidt, 2017). Навіть віртуальна участь в типових мережевих комунікаційних структурах зазвичай має основу в реальному світі. Участь в Інтернеті може означати участь в розробці технологій або контенту, а також в області мережевої політики. Розуміння політичної соціалізації як процесу, в якому молоді люди безперервно використовують свій життєвий світ, претендують на свою частку в світі і набувають місця, які можуть бути реальними або віртуальними, потребує того, щоб майбутні дослідження політичної соціалізації відбувались, зокрема, з використанням Інтернету. Є очевидним, що Інтернет пропонує молоді багато можливостей долучитися чи активізувати інших.

22 травня 2018 року в Брюсселі Європейська Комісія представила Раді для схвалення нову Молодіжну стратегію ЄС на 2019–2027 рр. із змінами, запропонованими під час конференції молоді ЄС у квітні 2018 року (EU Council, 2018). Рада також прийняла робочий план на 2019–2021 роки із врахуванням запропонованих заходів. Стратегія сприятиме зміцненню зв'язків між ЄС та молоддю через інклюзивні та цифрові способи діалогу, забезпечить ефективні результати через цілеспрямовані пріоритети та дії та забезпечить більш ефективну структуру для збирання та передачі ідей молоді, а також обміну інформацією про дії, вжиті на користь молоді. На підставах резолюції Ради від 26 листопада 2018 року основою для впровадження молодіжної політики ЄС є Молодіжна стратегія ЄС на 2019–2027 роки, яка спрямована на поліпшення співробітництва між політичними сферами, зокрема через молодіжного координатора ЄС; надання молоді права голосу у формуванні політики ЄС; контроль витрат ЄС на молодь; початок нового та більш інклюзивного молодіжного діалогу в ЄС; сприяння мобільності волонтерства та єдності; здійснення програми для молоді з метою поширення визнання неформального навчання; зміцнення зв'язку між молодіжною політикою ЄС та відповідними програмами ЄС. У Стратегії визнається, що молодь схильна уникати традиційних форм участі. Молодь, яка знаходиться під ризиком соціальної ізоляції, не бере участі у будь-яких заходах. Отже пропонується докладати всіх зусиль, щоб зробити участь молодих людей реальною, для їх же користі, спілкуватися з молодими людьми «доступними їм способами, за каналами, яким вони віддають перевагу (такими, як соціальні мережі).

Висновки за результатами дослідження і перспективи подальших досліджень. Більшість молодих людей підтримує вве-



дення конкретних демократичних інститутів, таких як народні ініціативи, референдуми або громадянські форуми. Вони схильні використовувати такі нові можливості для прямого демократичного прийняття політичних рішень в кожному конкретному випадку. Молоді люди з більш високим рівнем формальної освіти і політичною активністю користуються правами політичної участі частіше, ніж інші. Як правило, всі форми політичної участі, починаючи з простого голосування і закінчуючи більш складними, систематичними заходами, такими як робота в політичних партіях, набувають додаткового розвитку та поширення із зростанням рівня формальної освіти людини. Поточні дослідження показують, що молоді люди в Німеччині активно цікавляться глобальними питаннями та проблемами. Вони займаються питаннями екології, миротворчою роботою та політикою розвитку. Залучення молоді до світових справ заохочується на національному та міжнародному рівнях різними способами, або через консультаційні процеси, наприклад, молодіжні конференції або діалогові платформи або участь у міжнародних конференціях та молодіжних самітах. Можна зробити висновок, що на сьогоднішній день в Німеччині ведеться активна робота з молоддю, відбувається розвиток та впровадження європейських молодіжних програм, вивчення ситуації в молодіжній сфері. Позитивним результатом розвитку молодіжної політики є досягнення можливостей ведення діалогів з молоддю, як за допомогою он-лайн опитувань та представництв в Інтернеті, так і шляхом організації тематичних заходів, зустрічей, конференцій. Завдяки наявності альтернативних молодіжних стратегій та програм, молодіжних утворень та організацій, які мають прогресивні цілі та орієнтири їх втілення, існують додаткові можливості вибору. Вивчення досвіду Німеччини в сфері молодіжної політики, формуванні та вихованні політичної участі молоді з подальшим переосмисленням та використанням технологій та методів роботи з молоддю є актуальним завданням. Перспективним для подальшого дослідження проблеми є вивчення запроваджених Німеччиною Інтернет-методів для стійкої інтеграції участі молоді в громадах шляхом моніторингу та підтримки процесу за допомогою онлайн-інструментів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Hoffmann-Lange U., Gille M. (2013) The Transformation of Youth. *DJI Impulse: Jugend und Politik*. 3/2013. Vol. 103, P. 4-8.

2. Stroppe L. Eine Eigenständige Jugendpolitik für Deutschland. *Forum Jugendhilfe*. Heft 4/ 2011, S. 5-9.

3. Handeln für eine jugendgerechte Gesellschaft. Die Jugendstrategie 2015-2018/ Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. 2017. 2. Auflage. 84 S.

4. Handlungsempfehlungen für die Jugendstrategie der Bundesregierung. 10-12. Mai 2019. URL: <https://jugendpresse.de/jugendpolitiktage/jugendpolitiktage-2019/ergebnisse-der-jugendpolitiktage-2019/> (дата звернення 10.10.2019).

5. Youth Wiki national description. Youth policies in Germany – 2017. URL: <https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/sites/youthwiki/files/gdlgermany.pdf> (дата звернення: 10.10.2019).

6. Schmidt, J. (2017). Das neue Netz. Merkmale, Praktiken und Folgen des Web 2.0. Köln: Halem.

7. Sass, E. (2013). Mit dem Internet Politik gestalten. *DJI Impulse: Jugend und Politik*. 3/2013. Vol. 103, P. 23-26.

8. Дабагян, І. М., Павловська, Л. І. (2019). Сучасна молодіжна політика в Європі (на прикладі Німеччини). *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Філологія. Соціальні комунікації*. 2/2019. Том 30 (69). Ч. 2. С. 140-145.

REFERENCES:

1. Hoffmann-Lange U., Gille M. (2013) The Transformation of Youth. *DJI Impulse: Jugend und Politik*. 3/2013. Vol. 103, P. 4-8.

2. Stroppe L. (2011). Eine Eigenständige Jugendpolitik für Deutschland [An independent youth policy for Germany]. *Forum Jugendhilfe*. Vol. 4. S. 5-9.

3. Handeln für eine jugendgerechte Gesellschaft. Die Jugendstrategie 2015-2018 [Acting for a youthful society. The Youth Strategy 2015-2018]. (2017). Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend [Federal Ministry for Family Affairs, Senior Citizens, Women and Youth]. Edition 2. 84 S. (in German)

4. Handlungsempfehlungen für die Jugendstrategie der Bundesregierung [Recommendations for the youth strategy of the Federal Government]. (2019). Retrieved from: <https://jugendpresse.de/jugendpolitiktage/jugendpolitiktage-2019/ergebnisse-der-jugendpolitiktage-2019/> (accessed: 22.05.2019). (in German)

5. Youth Wiki national description. Youth policies in Germany – 2017. URL: <https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/sites/youthwiki/files/gdlgermany.pdf> (accessed: 12.10.2019).

6. Schmidt, J. (2017). Das neue Netz. Merkmale, Praktiken und Folgen des Web 2.0 [The new network. Features, practices and consequences of Web 2.0]. Köln: Halem. (in German)

7. Sass, E. (2013). Mit dem Internet Politik gestalten [Shaping politics with the Internet]. *DJI Impulse: Jugend und Politik*. 3/2013. Vol. 103, P. 23-26. (in German)

8. Dabagyan, I.M., Pavlovskaya, L.I. (2019). Suchasna molodizhna polityka v Yevropi (na prykladi Nimechchyny) [Contemporary youth policy in Europe (case study – Germany)]. *Scientific notes of V.I. Vernadsky Taurida National University. Series: Philology. Social Communications*. 2/2019. Vol. 30 (69). P. 2. P. 140-145.

Стаття надійшла до редакції 25.10.2019.

The article was received 25 October 2019.



СЕКЦІЯ 3. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

УДК 378.011.3-051

DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2019-89-5>**ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ
ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН**

Білянська Марія Михайлівна,
доктор педагогічних наук, доцент, доцент кафедри
психолого-педагогічних дисциплін
Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова
mary_skiba@ukr.net
orcid.org/0000-0001-6916-8993

У статті висвітлено значення спілкування для розвитку особистості, засвоєння та обміну досвідом, процесу навчання, професійного становлення майбутнього вчителя біології. Це вимагає від студентів формування і розвитку комунікативної компетентності, володіння методами, засобами і прийомами спілкування. Учитель має володіти комунікативною компетентністю задля формування її у своїх учнів. Адже серед ключових компетентностей, якими має володіти випускник школи, важливу роль відіграє спілкування державною та іноземними мовами.

Розкрито підходи науковців щодо тлумачення поняття «комунікативна компетентність». Д. Хаймс ще на початку 70-х рр. ХХ ст. розглядав комунікативну компетентність як знання та вміння успішного й ефективного спілкування між людьми. Вітчизняні і зарубіжні науковці трактують її як сукупність знань і вмінь спілкуватися, застосовувати їх під час комунікації, налагоджувати стосунки з оточуючими, культуру усного і писемного мовлення тощо.

Комунікативну компетентність означено як ключову. Визначено сутність комунікативної компетентності майбутнього вчителя біології як інтегративної властивості особистості, здатності володіти усним і писемним мовленням, вербальними і невербальними засобами спілкування та ефективно застосовувати їх з метою комунікації з оточуючими – учнями, їх батьками, колегами.

Джерелами розвитку комунікативної компетентності визначено взаємодію між людьми, культурну спадщину, спостереження за поведінкою співрозмовників, аналіз і моделювання ситуацій.

Обґрунтовано значення її формування у майбутніх учителів біології під час вивчення педагогічних дисциплін. Наведено приклади завдань для проектної діяльності, міні-досліджень, моделювання і обговорення педагогічних ситуацій, запитань для дискусії у процесі викладання педагогіки, історії педагогіки, педагогіки вищої школи, екологічної освіти і виховання. Вони сприяють формуванню культури переважно усного мовлення.

Крім цього, вчитель має володіти здатністю висловлювати свої думки за допомогою писемного мовлення. З метою формування таких умінь рекомендовані завдання з написання есе. Також для розвитку комунікативної компетентності майбутніх учителів біології доцільним є збагачення їхнього активного словника педагогічними термінами.

Ключові слова: спілкування, педагогічна діяльність, ключові компетентності, вербальне спілкування, невербальне спілкування.

**DEVELOPMENT OF FUTURE BIOLOGY TEACHERS' COMMUNICATIVE
COMPETENCE DURING STUDYING PEDAGOGICAL SUBJECTS**

Bilianska Mariia Mykhailivna,
Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department
of Pedagogy and Psychology Disciplines
National Pedagogical M. P. Drahomanov University
mary_skiba@ukr.net
orcid.org/0000-0001-6916-8993

The article highlights the value of communication for personal development, experience exchange, studying process, and professional development of future Biology teacher. Students need to form and develop communicative competence, to manage and use appropriate methods, means and techniques of communication. Teacher should have



the communicative competence in order to help the students in developing their own, since one of the key competencies the school leaver should obtain is the ability to speak the state language and some foreign languages as well.

The article covers the way other scholars explain the term «communicative competence». In the early 70-ties, D. Hymes regarded communicative competence as ability to communicate with other people effectively and successfully. Both Ukrainian and foreign scholars explain communicative competence as a complex of knowledge and communicative skills, the culture of written and spoken language in general and the ability to use these communicative skills properly to establish good relations with wider public.

Communicative competence is marked as a key one. The main point of future Biology teacher's communicative competence is determined as integrative personal feature, the effective use of spoken and written language, verbal and non-verbal means of communication in order to interact with students, their parents and colleagues successfully.

Interaction with people, cultural heritage, attentiveness to the behavior of one's partner in conversation, analysis and situation modeling are the main ways of communicative competence practice and development.

It was explained the importance and necessity of future Biology teachers' communicative competence during studying of the pedagogical subjects. There were provided the examples of tasks for project activities, mini-researches, modeling and discussing of pedagogical situations. There were also given the examples of discussion questions that could be used during teaching of pedagogics, history of pedagogics, tertiary education, ecological education. These tasks help to form the culture of spoken language.

Moreover, teacher should be able to express own thoughts with the help of written language. To develop the needed skills for this kind of activity, there were recommended essay writing tasks. Also it's quite important to expend future Biology teachers' vocabulary with pedagogical terms to make the development of communicative competence more profound.

Key words: *communication, pedagogical activity, key competencies, verbal communication, non-verbal communication.*

Вступ. Педагогічна діяльність вчителя пов'язана зі спілкуванням з різними людьми – учнями та їх батьками, членами педагогічного колективу школи задля реалізації професійних можливостей і досягнення цілей освітнього процесу. Завдяки спілкуванню здійснюється розвиток особистості, засвоєння та обмін досвідом, процес навчання, професійне становлення тощо. Тому педагог має володіти методами, засобами і прийомами комунікації, що вимагає від нього формування і розвитку комунікативної компетентності. Її значимість підсилюється також тим, що серед десяти ключових компетентностей, якими має володіти випускник закладу загальної середньої освіти, зазначається спілкування державною та іноземними мовами. Вони формуються наскрізно під час вивчення всіх шкільних предметів, що додає значущості цій властивості для майбутнього вчителя біології.

Метою дослідження є розроблення завдань задля формування і розвитку комунікативної компетентності майбутніх учителів біології в процесі вивчення педагогічних дисциплін.

Завдання дослідження: обґрунтувати сутність комунікативної компетентності майбутнього вчителя біології та розробити приклади завдань для її формування.

У процесі дослідження застосовували такі методи: теоретичні – теоретичний аналіз, вивчення нормативних документів, аналіз навчальних програм – задля з'ясування стану розробленості проблеми та визначення напрямів дослідження, обґрунтування сутності комунікативної компетентності майбутніх учителів біології; порівняння –

з метою вивчення різних наукових поглядів на проблему; педагогічне моделювання – задля розроблення завдань з педагогічних дисциплін; систематизація та узагальнення – для формування висновків.

Теоретичне обґрунтування проблеми. Поняття «комунікативної компетентності» є предметом дослідження науковців – педагогів, психологів, соціологів. Комунікативну компетентність тлумачить Д. Хаймс на початку 70-х рр. ХХ ст., розглядаючи її як властиві людині знання та вміння успішного й ефективного спілкування (Hymes, Pride, Holmes, 1972).

Її сутність, закономірності формування вчителя комунікативних навичок та умінь розглядали Н. Кузьміна, О. Леонтьєв, В. Федорчук, С. Шатрова, В. Багаріч (Vesna Bagarić) і Є. Міхалевич Джигунович (Jelena Mihaljević Djigunović) та ін.; компоненти комунікативної компетентності – Т. Дрозд, І. Макаровська, Л. Мітіна, І. Нестерова та ін. Комунікативна компетентність належить до ключових. Розглянемо підходи дослідників до тлумачення означеного феномену. Аналіз результатів дослідження науковців дав можливість виокремити такі визначення поняття «комунікативна компетентність»:

– «складно організоване, внутрішньо суперечливе поєднання комунікативних знань і вмінь, що відображають цілі та результати здійснюваної суб'єктом спілкування комунікативної діяльності» (Корніяка, 2013: 545).

– «здатність до належного використання знань у контекстному комунікативному використанні мови» (Bagarić, Mihaljević Djigunović, 2007).



– «культура усної і писемної форм літературної мови, володіння іноземними мовами, сучасними інформаційними технологіями, ефективними методами і прийомами міжособистісного спілкування» (Борова, 2011; Термінологічний словник, 2014: 77).

– здатність встановлювати і підтримувати контакти з іншими людьми, сукупність комунікативних знань і вмій, що забезпечують ефективність процесу спілкування (Петровська, 1998: 8).

– здатність людини орієнтуватись у ситуаціях спілкування та вільно оперувати вербальними і невербальними засобами спілкування, що ґрунтується на знаннях і чуттєвому досвіді (Емельянов, 1999).

– «інтегральна якість особистості, що виконує функції адаптації і адекватного функціонування особистості в соціумі, містить в собі установки, стереотипи, позиції спілкування, ролі, цінності особистості» (Черезова, 2014: 106).

– «сукупність знань, умінь і навичок, які проявляються у комунікативних діях та забезпечують ефективність взаємодії з оточуючими» (Максимова, 2016).

Отже, комунікативну компетентність майбутнього вчителя біології розглядаємо як інтегративну властивість особистості, здатність володіти усним і писемним мовленням, вербальними і невербальними засобами спілкування та ефективно застосовувати їх з метою комунікації з оточуючими – учнями, їх батьками, членами педагогічного колективу та ін.

Джерелами розвитку комунікативної компетентності, на думку І. Черезової, є: формування умінь під час міжособистісної взаємодії, оволодіння культурною спадщиною, спостереження за поведінкою людей і аналіз комунікативних дій, уявлення та моделювання комунікативних ситуацій.

Приклади завдань для формування комунікативної компетентності. Для формування комунікативної компетентності у майбутніх учителів біології у процесі вивчення педагогічних дисциплін нами запропоновані педагогічні ситуації (їх аналіз та моделювання), тренінгові вправи, проектна діяльність, міні-дослідження, дискусії, есе. Наведемо приклади. Так, у процесі вивчення дисципліни «Педагогіка» студентам першого другого курсу пропонувалися такі запитання для дискусії: «Окремі вчителі вважають, що вони не повинні копіювати роботу педагогів і не треба вивчати їх досвід. Чи згодні Ви з думкою цих учителів? Ваше ставлення до передового педагогічного досвіду»; «Доцільність твердження щодо ідеального вчителя та його вплив на сприйняття образу сучасного вчителя».

На заняттях з педагогіки застосовували моделювання різних ситуацій, які студенти брали зі свого власного шкільного досвіду: «Шестикласник Стас, який часто змінював школи через свою поведінку, прийшов у клас до нової вчительки. Він спізнився на перший урок, зайшов у клас, не спитавши дозволу, тримаючи руки в кишенях. Стас чекав різних докорів, критики, повчань від нової вчительки і приготувався до самозахисту. Хлопчик здивувався, оскільки звичний арсенал виховних засобів не був застосований. «До нас прийшов новий учень», – сказала Оксана Петрівна. – «Ми раді». Потім учителька з посмішкою звернулася до хлопчика: «Сідай, Стасе, ми звільнимо тобі, як гостю, місце за першою партою». Хлопець, приголомшений несподівано доброзичливим ставленням до себе без заперечень сів за першу парту, чого він, звичайно, не зробив би».

Крім моделювання ситуації, також обговорювали її: «Чим можна пояснити результативність застосованих засобів виховного впливу на учня і колектив класу? Від чого залежить вибір методів виховання?». Моделювання застосовували також для ілюстрування різних методів навчання.

Позитивний вплив на формування комунікативної компетентності майбутніх учителів біології має і застосування проектної діяльності. З метою формування умінь організовувати проектну діяльність з учнями, використовували тематику проектів, передбачену навчальними програмами, зокрема з природознавства для учнів 5-го кл.: «Смітити не можна переробляти» (про «друге життя» побутових речей), «Вирощування найвищої бобової рослини», «Наш дім – Сонячна система», «Жива і нежива природа навколо нас». Цікавими були теми для проектної діяльності, запропоновані студентами: «Вплив людини та її діяльності на екосистеми», «Екологічна етика», «Природоохоронні території», «Утилізація побутових відходів», еколого-економічний проект «Зберігаючи воду – заощаджую родинний бюджет», «Збереження чистоти водойм: розв'язування проблеми у вашій місцевості», «Зелений туризм в Україні», «Бальнеологічні курорти світу», «Бальнеологічні курорти України», «Дитячий туризм в Україні».

З «Історії педагогіки» завдання для проектної діяльності полягало у вивченні шкільної освітньої системи різних країн, а з «Педагогіки вищої школи» – систем вищої освіти. Для виконання цих проектів використовували групову роботу.

Цікавим і актуальним є проект «Екоторбинка», під час реалізації якого студенти



не тільки виготовляють торбинки своїми руками, але і проводять просвітницьку роботу зі збереження довкілля, зокрема щодо відмови від пластикового пакування продуктів, що також розвиває їх уміння спілкуватися.

З навчальної дисципліни «Екологічна освіта і виховання» майбутні учителі біології проводили міні дослідження «Сміттевий кошик моєї родини», у процесі якого вивчали кількість сміття, яке викидає родина; які відходи переважають; яким чином можна зменшити їх кількість та об'єм; проблеми сортування й утилізації сміття в сільській і міській місцевості.

Доцільним для розвитку комунікативної компетентності майбутніх учителів біології є збагачення їхнього активного словника педагогічними термінами.

Крім усного мовлення, вчитель має володіти здатністю висловлювати свої думки за допомогою писемного мовлення. З метою формування таких умінь застосовували завдання з написання есе. Зокрема студентам пропонувалися такі теми для написання есе під час вивчення педагогіки: «Від усякого виховання, мій друже, рятуйся на всіх вітрилах» (Вольтер); «Педагогіка – це наука чи мистецтво?».

З дисципліни «Історія педагогіки» для студентів другого курсу використали цитати з творів класиків: «Сила людини має свою межу, а сила знань нескінченна», «Шкідлива звичка – заставляти учня більше слухати, ніж говорити», «Не можна вимагати, одним словом, всього і від усіх в однаковій мірі» (Ф.-А.-В. Дістервег «Вибрані педагогічні твори»); «Пам'ятайте, що перше, ніж Ви насмілитесь взятись за формування людини, Вам самим потрібно стати людьми; потрібно, щоб Ви самі були зразком, якому та повинна слідувати» (Ж.-Ж. Руссо «Еміль або про виховання»).

Висновки. Отже, комунікативна компетентність є однією з ключових як для випускника школи, так і для майбутнього вчителя. Для того, щоб формувати її в учнів, учитель має сам володіти усним і писемним мовленням. Для розвитку означеної компетентності в процесі вивчення педагогічних дисциплін, зокрема педагогіки, історії педагогіки, педагогіки вищої школи, екологічної освіти і виховання доцільними є аналіз і моделювання педагогічних ситуацій, використання завдань для проектної та дослідницької діяльності, запитань дискусійного характеру, написання есе. Перспективи дослідження вбачаємо в експериментальній перевірці ефективності застосування пропонованих завдань для розвитку комунікативної компетентності майбутніх учите-

лів біології в процесі вивчення педагогічних дисциплін.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Борова Т. А. Теоретичні засади адаптивного управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників вищого навчального закладу: [моногр.]. Х. : Компанія СМІТ, 2011. 384 с.
2. Емельянов Ю. Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности. СПб, 1999. 403 с.
3. Корнійка О. М. Комунікативна компетентність сучасного фахівця – педагога і психолога // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». Переяслав-Хмельницький: ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький педагогічний університет імені Григорія Сковороди», 2013. Вип. 30. С. 544 – 551.
4. Максимова О. О. Комунікативна компетентність вчителя початкової школи // Молодь і ринок: щомісячний науково-педагогічний журнал. – Дрогобич: Вид-во Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2016. № 5 (136). С. 59–63.
5. Петровская Л. А. Компетентность в общении: социально-психологический тренинг. М.: Издательство МГУ, 1998. 348 с.
6. Термінологічний словник з основ підготовки наукових та науково-педагогічних кадрів післядипломної педагогічної освіти / авт. кол.: Є. Р. Чернишова, Н. В. Гузій, В. П. Ляхоцький [та ін.]; за наук. ред. Є. Р. Чернишової. К.: ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», 2014. 230 с. С. 77. URL: http://lib.iitta.gov.ua/83011/словник_1%2C2.pdf
7. Черезова І. О. Комунікативна компетентність як інтегральна якість особистості // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія Психологічні науки, 2014. Випуск 1, том 1. С. 103–107.
8. Bagarić V., Mihaljević Djigunović J. Defining communicative competence // Metodika. 2007. Vol. 8, br. 1. Pp. 94-103. URL: file:///C:/Documents%20and%20Settings/User/Rabochy`j%20stol/Bagaric_i_Mihaljevic_Djigunovic_ENG.pdf
9. Hymes D. H., Pride J. B, Holmes J. On Communicative Competence // Sociolinguistics. Selected Readings. Harmondsworth: Penguin, 1972. Part 2. Pp. 269–293.

REFERENCES:

1. Borova T. A. (2011). Teoretychni zasady adaptivnoho upravlinnia profesiynym rozvytkom naukovopedahohichnykh pratsivnykiv vyshchoho navchalnoho zakladu [Theoretical principles of adaptive management and professional development of scientific and pedagogical workers at higher educational institutions] [monohr.]. Kh. : Kompaniia SMIT [in Ukrainian]
2. Emelianov Yu. N. (1999). Teoriya formyrovaniya y praktyka sovershenstvovaniya kommunykativnoi kompetentnosti [Formation theory and improvement practice of communicative competence]. SPb [in Russian].
3. Korniiaka O. M. (2013). Komunikatyvna kompetentnist suchasnoho fakhivtsia – pedahoha i psykholoha [Communicative competence of modern professional - teacher and psychologist] // Humanitarnyi visnyk DVNZ



«Pereiaslav-Khmelnyskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni Hryhoriia Skovorody». Pereiaslav-Khmelnyskyi: DVNZ «Pereiaslav-Khmelnyskyi pedahohichnyi universytet imeni HryhoriiaSkovorody». Vyp. 30 [in Ukrainian]

4. Maksymova O. O. (2016). Komunikatyvna kompetentnist vchytelia pochatkovoї shkoly [Communicative competence of primary school teacher] // Molod i rynek: shchomisiachnyi naukovo-pedahohichnyi zhurnal. Drohobych: Vyd-vo Drohobytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Ivana Franka. № 5 (136) [in Ukrainian]

5. Petrovskaia L. A. (1998). Kompetentnost v obshcheny: sotsyalno-psykholohycheskyi trenynh [Communication competence: social and psychological training]. M.: Yzdatelstvo MHU [in Russian]

6. Terminolohichnyi slovnyk z osnov pidhotovky naukovykh ta naukovo-pedahohichnykh kadriv pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity (2014) [Terminolo-

gy dictionary of fundamental training of scientific and pedagogical staff of postgraduate pedagogical education] / avt. kol.: Ye. R. Chernyshova, N. V. Huzii, V. P. Liakhotskyi [ta in.]; za nauk. red. Ye. R. Chernyshovoi. K.: DVNZ «Universytet menedzhmentu osvity». 230 p. URL: http://lib.iitta.gov.ua/8301/1/slovnyk_1%2C2.pdf [in Ukrainian]

7. Cherezova I. O. (2014). Komunikatyvna kompetentnist yak intehralna yakist osobystosti [Communicative competence as integral personal feature] // Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu. Seriiia Psykholohichni nauky. Vypusk 1, tom 1 [in Ukrainian]

8. Bagarić Vesna, Mihaljević Djigunović Jelena (2007). Defining communicative competence // Metodika Vol. 8, br. 1. Pp. 94–103. URL: file:///C:/Documents%20and%20Settings/User/Rabochy`j%20stol/Bagaric_i_Mihaljevic_Djigunovic_ENG.pdf [in Croatian]

9. Hymes D. H., Pride J. B., Holmes J. (1972). On Communicative Competence // Sociolinguistics. Selected Readings. Harmondsworth: Penguin. Part 2 [in English]

Стаття надійшла до редакції 24.10.2019.

The article was received 24 October 2019.



УДК: 378.14

DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2019-89-6>

ПРОФЕСІЙНА ІДЕНТИЧНІСТЬ ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА

Калинюк Наталя Миколаївна,
кандидат юридичних наук,
доцент кафедри педагогіки вищої школи та суспільних дисциплін
*Тернопільський національний медичний університет
імені І. Я. Горбачевського*
kalunyknm@tdmu.edu.ua
orcid.org/0000-0002-1613-835X

У статті досліджено проблемні моменти розуміння професійної ідентичності як наукової проблеми. Проаналізовано позиції науковців з обраної проблематики та доведено, що ідентичність має певну структуру, ознаки і розглядається в контексті взаємодії двох компонентів – особистісного й соціального, які безпосередньо залежать один від одного. Визначено, що професійна ідентичність є міжінтегральним поняттям, в якому виявляється взаємозв'язок особистісних характеристик, що забезпечують орієнтацію в світі професій, уможливають реалізацію особистісного потенціалу в професійній діяльності як майбутніми медичними працівниками так і фахівцями сфери громадського здоров'я, а також сприяють прогнозуванню можливих наслідків професійного вибору. Вказано, що нерівномірність формування професійної ідентичності майбутніх фахівців медичних спеціальностей чи громадського здоров'я пов'язана, на нашу думку, з віковими особливостями студентів медичних закладів вищої освіти та трансформаційними змінами в емоційно-вольовій сфері особистості, де спостерігаються кризові та динамічні періоди. Обґрунтовано необхідність відповідності змісту української вищої медичної освіти визначеним високим світовим стандартам при формуванні професійної ідентичності майбутніх фахівців медичних спеціальностей та громадського здоров'я. Доведено важливість застосування міждисциплінарної інтеграції під час підготовки майбутніх фахівців медичних спеціальностей та громадського здоров'я у медичних закладах вищої освіти як запоруки гармонізації освітнього простору на теренах України. Джерелами формування професійної ідентичності є професійна освіта; особистісний потенціал; суб'єктивні очікування і можливості соціальних перспектив; суспільне визнання професіоналізму суб'єкта діяльності. Доведено актуальність подальшого дослідження підготовки фахівців медичних спеціальностей та громадського здоров'я у медичних закладах вищої освіти на засадах міждисциплінарної інтеграції та його впливу на формування їх професійної ідентичності.

Ключові слова: професійна ідентичність, міждисциплінарна інтеграція, вища медична освіта, громадське здоров'я, педагогіка.

PROFESSIONAL IDENTITY AS A SCIENTIFIC PROBLEM

Kalyniuk Natalia Mykolaivna,
Candidate of Law, Associate Professor at the Department of Pedagogy
of Higher School and Social Sciences
I. Horbachevskyy Ternopil National Medical University
kalunyknm@tdmu.edu.ua
orcid.org/0000-0002-1613-835X

The article explores the problematic aspects of understanding professional identity as a scientific problem. The positions of scholars on the selected issues are analyzed and it is proved that identity has a certain structure, characteristics and is considered in the context of interaction of two components – personal and social, which are directly dependent on each other. It is determined that professional identity is an inter-integral concept, which reveals the interconnection of personal characteristics that provide orientation in the world of professions, make it possible to realize personal potential in professional activity, both future medical professionals and specialists in the field of public health. consequences of professional choice. It is pointed out that in our opinion, the uneven formation of professional identity of future specialists in medical specialties or public health is related to the age characteristics of the students of medical institutions of higher education and transformational changes in the emotional and volitional sphere of personality, where crisis and crisis occur. The necessity of conformity of the content of the Ukrainian higher medical education with the defined high world standards in forming the professional identity of future specialists of medical specialties and public health is substantiated. The importance of applying interdisciplinary integration in the preparation of future specialists in medical specialties and public health in higher education medical institutions as a guarantee



of harmonization of the educational space in Ukraine is proved. The sources of professional identity formation are vocational education; personal potential; subjective expectations and opportunities for social prospects; public recognition of the subject's professionalism. The relevance of further research on the training of specialists in medical specialties and public health in higher education medical institutions on the basis of interdisciplinary integration and its influence on the formation of their professional identity is proved.

Key words: *professional identity, interdisciplinary integration, higher medical education, public health, pedagogy.*

Вступ. На сучасному етапі розвитку суспільства спостерігаються позитивні зміни у ході реформування як системи охорони здоров'я такі сфери вищої освіти. Проте, разом із позитивними результатами реформ з'явилися і деякі деструктивні явища. В цьому контексті виникла нагальна проблема гуманізації вищої медичної освіти, особистісно-професійного розвитку майбутніх фахівців медичної спеціальності та громадського здоров'я, з урахуванням професійно-етичних цінностей їх професійної діяльності. Тому одним із ключових завдань професійної підготовки фахівців медичних спеціальностей та громадського здоров'я у медичних закладах вищої освіти є формування їх професійної ідентичності. Це забезпечить готовність суб'єкта до виконання професійного обов'язку з оптимальним поєднанням ціннісно-гуманістичної і технологічної складової фахової діяльності.

Теоретичне обґрунтування проблеми.

У сучасній зарубіжній та вітчизняній науці категорія ідентичності розглядається як філософський, психологічний і соціальний феномен. Важливою особливістю ідентичності є її «міждисциплінарність». Спільна позиція науковців полягає в тому, що ідентичність має певну структуру, ознаки і розглядається в контексті взаємодії двох компонентів – особистісного й соціального, які безпосередньо залежать один від одного.

Таким чином, у межах дослідження ідентичність розглядаємо як певний особистісний «багаж», який охоплює уявлення особистості про себе, комплекс власних відчуттів, переживань і сприйняття; це процес самопізнання і саморозуміння. Ідентичність набувається, змінюється особистістю протягом усього життя, знаходиться в динаміці або в стагнації. Позитивність чи негативність цієї динаміки залежить від комплексу фізіологічних психологічних, соціальних критеріїв.

Застосування компетентнісного підходу та упровадження міждисциплінарної інтеграції в основі нових стандартів вищої медичної освіти та освіти в галузі громадського здоров'я, передбачає здатність майбутніх фахівців цих спеціальностей вирішувати проблеми та брати на себе відповідальність, рішуче діяти в нестандарт-

них ситуаціях. Це забезпечує формування їх професійної ідентичності [1, с. 252]. Здійснений короткий аналіз розуміння соціальної та особистісної ідентичності дає змогу безпосередньо перейти до визначення поняття «професійної ідентичності». Аналізуючи підходи до проблеми ідентичності слід зазначити, що підстави для виокремлення професійної ідентичності як самостійного психологічного поняття впливають зі змісту і логіки теоретичного й експериментального дослідження особистісної та соціальної ідентичності, яке здійснив Ю. Поварьонков [2, с. 11]. Науковець зазначає, що виокремлення професійної ідентичності є закономірним процесом послідовної диференціації поняття «ідентичність», оскільки основою такого процесу є врахування специфіки її елементів. Для професійної ідентичності такими є професійні цінності і мотиви, професійна Я-цепця і позиція, професійні установки і переконання. Непряме підтвердження можливості виокремлення професійної ідентичності як самостійного поняття знаходимо ще в наукових пошуках А. Ватермана (А. Waterman), який розглядав сферу професіоналізації як одну з найважливіших для формування ідентичності в процесі життєдіяльності особистості. Професійна ідентичність завжди розвивається в умовах певного професійного співтовариства, з яким особистість себе ідентифікує, приймаючи його цінності, норми, правила [3, с. 350].

У закордонній і вітчизняній науці професійна ідентичність розглядається з позиції професійного розвитку і становлення. Дослідження цієї проблеми акцентується за трьома напрямками: 1) верховенство індивідуально-особистісних компонентів; 2) переважання соціально-орієнтованих компонентів; 3) взаємодія або взаємодоповнення індивідуально-особистісних і соціально-орієнтованих компонентів.

Як комплексне явище, в основі якого є особистісно-соціальний аспект, розглядають проблему професійної ідентичності Х. Слей (H. Slay) та Д. Сміт (D. Smith) та відзначають необхідність отримання індивідом специфічних знань, умінь і навичок (володіння) у професії для виконання певної про-



фесійної ролі, в поєднанні з критичним мисленням, комунікативною культурою, успішним оволодінням сучасними технічними можливостями в умовах певного соціального середовища [4, с. 100]. Отже, формування професійної ідентичності фахівців медичних спеціальностей та громадського здоров'я є процесом взаємодії індивідуального і соціального в межах міждисциплінарного підходу до професіоналізації: особистість усвідомлює і приймає професійні вимоги і норми в оволодінні професією.

Метою статті є дослідження професійної ідентичності як міждисциплінарної наукової проблеми у ході підготовки фахівців медичних спеціальностей та громадського здоров'я у закладах вищої освіти.

Методологія та методи: Для реалізації поставленої мети застосовано такий комплекс методів: теоретичного аналізу, порівняння, обґрунтування, узагальнення, систематизації теоретичного та практичного матеріалу, вивчення наукових підходів до обраної проблематики; формулювання і систематизація висновків.

Результати дослідження. Якщо розглядати професійну ідентичність як психологічну категорію, що передбачає усвідомлення власної приналежності до певної професії та професійної спільноти, то в такому контексті вона є процесом, що характеризується поступовим прийняттям ціннісно-сміслових характеристик діяльності в процесі професійного становлення. На думку А. Разумної, професійна ідентичність є тим поняттям, в якому відображено концептуальне уявлення особистості щодо власного місця в професійній групі або спільноті [5, с. 83]. Окрім того, це уявлення супроводжується певними ціннісними і мотиваційними орієнтирами, а також суб'єктивним ставленням (прийняттям або неприйняттям) власної професійної приналежності. З огляду на це, професійна ідентичність є міжінтегральним поняттям, в якому виявляється взаємозв'язок особистісних характеристик, що забезпечують орієнтацію в світі професій, уможливають реалізацію особистісного потенціалу в професійній діяльності як майбутніми медичними працівниками так і фахівцями сфери громадського здоров'я, а також сприяють прогнозуванню можливих наслідків професійного вибору.

Досліджуючи проблему професійної ідентичності в контексті реформи вищої освіти в Україні, О. Коропецька розглядає професійну ідентичність як компонент особистісної ідентичності, яка забезпечує успішний професійний розвиток індивіда

та є стійким узгодженням основних елементів професійного процесу, своєрідним регулятором, який виконує стабілізуючу і перетворюючу функцію [6, с. 155]. Натомість Л. Нагорна обґрунтовує професійну ідентичність як вид соціальної ідентичності, який формується в процесі виявлення істотних зв'язків всередині і поза професією та пов'язаний із загальною інформаційною основою діяльності, з цілісними еталонами типових професійних подій та індивідуалізованих концептуальних схем професійної поведінки [7, с. 61].

Відправною позицією в психологічному аналізі професійної ідентичності майбутніх фахівців медичних спеціальностей та громадського здоров'я є самосвідомість, яка породжує Я-концепцію особистості – систему уявлень про себе як суб'єкта свого життя і діяльності. Враховуючи це, припускаємо, що професійна ідентичність є не лише усвідомленням власної totoжності з професійної спільноту, а й її оцінка, своєрідна ментальність, відчуття своєї професійної компетентності, міжпрофесійної інтеграції, самостійності і самоефективності, тобто переживання своєї професійної цілісності і визначеності.

У процесі аналізу професійної ідентичності, К. Люкс визначає професійну ідентичність як критерій професійного розвитку, який свідчить про якісні та кількісні особливості прийняття особистісту: себе як професіонала; конкретної професійної діяльності як способу самореалізації та задоволення потреб; сукупності ціннісних норм, характерних для певної професійної спільноти [8, с. 342; 9, с. 754].

Професійна ідентичність, на думку О. Романишиної, асоціюється з процесами професійного самовизначення, персоналізації і самоорганізації, усвідомлення себе як представника певної професії та професійного співтовариства, характеризується певним рівнем ототожнення – диференціації себе з професійною діяльністу та колегами, виявляється в когнітивно-емоційно-поведінкових самовідображеннях Я [10, с. 139]. Тобто природа професійної ідентичності є соціальною за своєю суттю, а її формування відбувається в тісній взаємодії з представниками своєї професійної спільноти, в межах якої особистісту спершу черпає, а потім інтеріоризує уявлення про себе як професіонала, соціально задані уявлення щодо професійної діяльності, її завдання, професійні вимоги, а також способи одержання освіти за обраною спеціальністю.

Таким чином, професійна ідентичність передбачає врахування: тенденції станов-



лення професійного шляху суб'єкта і ключового показника його професійного розвитку; емоційного стану, який виникає на основі ставлення до професійної діяльності, професіоналізації і до себе як професіонала; професійного шляху, що реалізується в формі функціональної системи. На основі цього професійну ідентичність розглядаємо як цілеспрямовану і значущу для особистості діяльність, у процесі якої відбувається особистісна самодетермінація і засвоєння системи цінностей групи. Формування ідентичності відбувається в процесі розвитку професійної активності, задоволеності майбутньою фаховою діяльністю, формування професійної компетентності та оптимізації міжособистісної інтеграції.

Ціннісним підґрунтям теоретико-методологічного синтезу є цінність людини, а інтегрованою методологією дослідження професійної ідентичності – антропологія професій (особливий методологічний аспект дослідження проблем людини в сфері професійної діяльності). У теорії та методології антропології професійна ідентичність розглядається як основа самосвідомості членів професійних груп і спрямовується на вивчення життєвого світу професіоналів «зсередини», на дослідження прихованих особистісних і соціальних процесів, специфіки життєвого світу й ідентичності суб'єктів, що виконують специфічну професійну функцію. У межах нашого дослідження важливим є розгляд професійної ідентичності з позиції антропології соціономічних (допомагаючих) професій – професії, які передбачають у процесі діяльності спілкування на рівні «людина – людина», серед яких ключове місце належить медичним спеціальностям та громадське здоров'я.

Варто зазначити, що професійна ідентичність пов'язана з розумінням особистісної диспозиції, заснованої на суб'єктивному відчутті причетності до професійної. На відміну від інших видів ідентичності, професійна ідентичність передбачає спеціальну цілеспрямовану, організовану суспільством підготовку і виконується за певну винагороду. Ця підготовка розпочинається в межах медичних закладів вищої освіти III–IV рівня акредитації, де майбутні фахівці медичних спеціальностей та громадського здоров'я занурюються в змодельовані ситуації квазіпрофесійної діяльності. Формування професійної ідентичності відбувається не лише в процесі професійної діяльності, а й є результатом взаємодії системи вищої професійної освіти і сфери фахової діяльності, що

дає змогу говорити про багатосторонній вплив чинників у період навчання, які активно формують професійну ідентичність майбутніх фахівців медичних спеціальностей та громадського здоров'я. Відтак, джерелами формування професійної ідентичності є професійна освіта; особистісний потенціал; суб'єктивні очікування і можливості соціальних перспектив; суспільне визнання професіоналізму суб'єкта діяльності.

Формування професійної ідентичності майбутніх фахівців медичних спеціальностей та громадського здоров'я в умовах, які ініціюють гістерезис (явище запізнення соціальної поведінки) та зумовлює інертність і нерозвиненість інноваційних стратегій у професійній підготовці майбутніх фахівців медичних спеціальностей та громадського здоров'я для їхнього особистісного становлення як фахівця. Сучасна професійна освіта, перебуваючи в стані інтенсивного змістового, парадигмального самовизначення, все рідше зорієнтовується, згідно зі спонтанними законами саморозвитку діяльності, на сутнісні механізми впливу на власних суб'єктів, і насамперед на того, хто є її основною метою, предметом і одночасно критерієм її результативності, на студента, – майбутнього професіонала. У цій «рефлексії на себе» професійна вища медична освіта, спрямовується, передусім, на визначення ролі і місця в становленні майбутніх фахівців медичних спеціальностей та громадського здоров'я не функціональних, локальних «впливів» за допомогою того чи іншого нормативного курсу «навчальної дисципліни», тієї чи іншої форми організації навчальної і позанавчальної діяльності, а професійної вищої освіти, що здійснюється на засадах міждисциплінарної інтеграції як цілісності.

Проблема професійної ідентичності в освітньому середовищі медичних закладів вищої освіти заслуговує окремого вивчення, оскільки в цьому середовищі уможливується детальний аналіз всього ланцюга формування цього процесу в майбутніх фахівців медичних спеціальностей та громадського здоров'я: мотивацію вибору професії, становлення студентів з позиції професійного самовизначення, постановка професійних цілей тощо. ПІ є одним з найважливіших механізмів особистісного освоєння міждисциплінарної інтеграції та соціальної дійсності студентами. Дефіцит професійної ідентичності не лише дезінтегрує інтра-суб'єктні механізми саморегуляції особистості студентів, а й спричинює зниження



рівня задоволеності, необхідного для професійної самоповаги. Саме тому професійну ідентичність майбутніх фахівців медичних спеціальностей та громадського здоров'я розглядаємо як цілеспрямовану активність у межах навчально-професійної діяльності, яка характеризується важливістю обраної професії, інструментом досягнення певних життєвих цілей.

Висновки. Проблема ідентичності майбутніх фахівців медичних спеціальностей та спеціальностей громадського здоров'я актуалізується на етапі отримання знань і вмінь, первинних навичок професії, які закладаються при засвоєнні ними низки професійних та інших дисциплін, що в сукупності формують міждисциплінарну компетентнісну складову професійної ідентичності як фахівців медичних спеціальностей так і фахівців сфери громадського здоров'я. Нерівномірність формування професійної ідентичності майбутніх фахівців медичних спеціальностей чи громадського здоров'я пов'язана, на нашу думку, з віковими особливостями студентів медичних закладів вищої освіти та трансформаційними змінами в емоційно-вольовій сфері особистості, де спостерігаються кризові та динамічні періоди. Важливо враховувати особливості вікового розвитку студентів, у яких час навчання в закладі вищої освіти на перших курсах визначається як сенситивний для формування професійної самосвідомості, характеризується підвищеною чутливістю, схильністю до сумнівів, фіксацією на власних переживаннях і невпевненістю в собі. Тому майбутні фахівці медичних спеціальностей та спеціальностей громадського здоров'я стикаються з істотним протиріччям, що виявляється в бажаному (ідеальному) і наявному (актуальному) рівні розвитку власної особистості й особистості практикуючого фахівця, що виявляється в комплексі міждисциплінарних проблем професійного становлення ідентичності студента в межах освітнього процесу в медичних закладах вищої освіти.

Еволюція наукової думки породила безліч теоретико-методологічних поглядів на дослідження професійної ідентичності, а тому необхідно визнати перспективність їхнього взаємозв'язку, оскільки лише в комплексі вони відображають багатогранну картину реальності. Це дає підстави для подальшого дослідження підготовки фахівців медичних спеціальностей та громадського здоров'я у медичних закладах вищої освіти на засадах міждисциплінарної інтеграції та його впливу на

формування їх професійної ідентичності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Калинюк Н. Імплементация міжнародних та європейських освітніх стандартів у системі реалізації державної освітньої політики: гармонізація освітнього простору у формуванні професійної компетентності майбутніх фахівців. *Збірник наукових праць Національної академії державної прикордонної служби України. Серія: Педагогічні науки*. 2018. № 3 (14). С. 243–255.
2. Поваренков Ю. П. Психологическая характеристика профессиональной идентичности субъекта труда. *Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. Сер.: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика*. 2014. № 3 (20). С. 9–16.
3. Waterman A. S. Identity development from adolescence to adulthood: An extension of theory and a review. *Development psychology*. 1982. V. 18. № 3. P. 341–358.
4. Slay H., Smith D. A. Professional identity construction: Using narrative to understand the negotiation of professional and stigmatized cultural identities. *Human Relations*. 2011. № 64. P. 85–107.
5. Разумна А. Г. Персоніфікація і персоналізація в структурі професійної ідентичності майбутніх психологів, які набувають другу вищу. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Сер.: Психологічні науки*. 2016. Вип. 3 (2). С. 81–86.
6. Корецька О. М. Проблема професійної ідентичності в контексті реформи освіти в Україні. *Проблеми загальної та педагогічної психології*. 2007. Т. IX. Ч. 3. С. 152–158.
7. Нагорна Л. П. Соціокультурна ідентичність: пастки ціннісних розмежувань. Київ: ПІЕНД ім. І.Ф. Кураса НАН України, 2011. 271 с.
8. Luyckx K., Duriez B., Klimstra T. A. Identity statuses in young adult employees: Prospective relations with work engagement and burnout. *Journal of Vocational Behavior*. 2010. № 77. P. 339–349.
9. Professional identity formation in medical education for humanistic, resilient physicians: pedagogic strategies for bridging theory to practice / H. S. Wald, D. Anthony, T. A. Hutchinson et al. *Academic Medicine*. 2015. Vol. 90(6). P. 753–760.
10. Романишина О. Я. Основні чинники і концепції формування професійної ідентичності студентів у процесі навчання у ВНЗ. *Наукові записки Чернівецького університету. Сер.: Педагогіка і психологія*. 2015. Вип. 748. С. 136–142.

REFERENCES:

1. Kalyniuk N., «Implementation of International and European Educational Standards in the System of Implementation of State Educational Policy: Harmonization of the Educational Space in Forming the Professional Competence of Future Specialists». *Proceedings of the National Academy of State Border Guard Service of Ukraine. Series: Pedagogical Sciences*. No. 3 (14). Pp. 243–255. 2018. (in Ukrainian).
2. Koropetska O. M. «The Problem of Professional Identity in the Context of Education Reform in Ukraine». *Problems of General and Educational Psychology*. T. IX. Part 3. P. 152–158. 2007. (in Ukrainian).
3. Luyckx K., Duriez B., Klimstra T. A. Identity sta-



tuses in young adult employees: Prospective relations with work engagement and burnout. *Journal of Vocational Behavior*. 2010. № 77. P. 339–349. (in English).

4. Nagorny L. P. “Socio-cultural identity: traps of value delineation”. Kyiv: IPIEND them. IF Kuras, NAS of Ukraine, 271 p. 2011. (in Ukrainian).

5. Povarenkov Yu.P. «Psychological characteristics of the professional identity of the subject of labor». *Newspaper of KSU them. ON. Nekrasova. Ser. : Pedagogy. Psychology. Social work. Juvenology. Sociokinetics*. No. 3 (20). Pp. 9–16. 2014. (in Russian).

6. Professional identity formation in medical education for humanistic, resilient physicians: pedagogic strategies for bridging theory to practice / H. S. Wald, D. Anthony, T. A. Hutchinson et al. *Academic Medicine*. 2015. Vol. 90(6). P. 753–760. (in English).

7. Razumna A. G. “Personification and personalization

in the structure of professional identity of future psychologists who acquire the second higher”. *Scientific Bulletin of Kherson State University. Ser. : Psychological Sciences*. V. 3 (2). Pp. 81–86. 2016. (in Ukrainian).

8. Romanishina O. Ya. “The main factors and concepts of formation of students' professional identity in the process of studying at universities”. *Scientific notes of Chernivtsi University. Ser. : Pedagogy and Psychology*. Vol. 748. P. 136–142. 2015. (in Ukrainian).

9. Slay H., Smith D. A. Professional identity construction: Using narrative to understand the negotiation of professional and stigmatized cultural identities. *Human Relations*. № 64. P. 85–107. 2011. (in English).

10. Waterman A. S. Identity development from adolescence to adulthood: An extension of theory and a review. *Development psychology*. V. 18. № 3. P. 341–358. 1982. (in English).

Стаття надійшла до редакції 22.10.2019.

The article was received 22 October 2019.



УДК 378.147:159.9-057.875

DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2019-89-7>

ПРОФЕСІЙНА ІДЕНТИЧНІСТЬ МАЙБУТНІХ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ НА ЕТАПІ НАВЧАННЯ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Синишина Вікторія Михайлівна,
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри психології

ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

vsinishina@ukr.net
orcid.org/0000-0002-7993-1638

Статтю присвячено теоретичному та емпіричному дослідженню проблем індивідуального та професійного розвитку фахівців у галузі практичної психології, які відіграють вирішальну роль у подальшій діяльності практичних психологів. Необхідність підготовки практичних психологів зумовлена низкою вимог, що висувуються до представників цієї професії, зокрема формування у них професійної ідентичності, що забезпечує успіх професійної діяльності. Тому зміст навчання психолога обов'язково має передбачати формування особистості практикуючого психолога, його професійне становлення, зміну внутрішньої психічної структури суб'єкта навчання, оскільки основним інструментом у роботі практикуючого психолога є він сам.

Професійне становлення розуміємо як складний, неоднозначний, багатоваріантний процес, невіддільний від загального розвитку особистості. Прийняття професії створює ситуацію залученості до системи вимог і цінностей професії практичного психолога.

Професійна ідентичність студентів-психологів зумовлена двома основними складниками: усвідомлення власних професійних якостей і співставлення себе з представниками професійного середовища, повноправними членами якого вони повинні стати після завершення навчання. Професійна ідентичність майбутніх практичних психологів має різні джерела формування. Одним із них є професійна освіта, зміст якої забезпечує певну міру ідентичності випускника з образом професіонала. Саме тому освітня система поряд із трансляцією знань і вмінь (інформуванням) повинна забезпечувати умови для навчання і виховання розвиненої особистості, зорієнтованої на ефективну професійну діяльність, споріднену з власними суб'єктивними структурами. Майбутні практичні психологи повинні бути готовими до прийняття відповідальних рішень, розв'язання поточних конфліктів, успішного функціонування в професійному просторі.

Основними завданнями закладів вищої освіти, пов'язаними з формуванням професійної ідентичності майбутніх практичних психологів є: забезпечення особистісного, парадигмального, інструментального, ситуативного самовизначення студентів, інформаційна підтримка освітнього процесу та педагогічної майстерності викладачів.

Ключові слова: професійна підготовка, майбутні практичні психологи, професійна ідентичність, заклади вищої освіти, особистісне становлення.

PROFESSIONAL IDENTITY OF FUTURE PRACTICAL PSYCHOLOGISTS AT THE STAGE OF STUDY IN THE INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION

Synyshyna Viktoriia Mykhailivna,
Candidate of Psychological Sciences,
Associate Professor of the Department of Psychology
of the State Higher Educational Institution "Uzhhorod National University"

vsinishina@ukr.net
orcid.org/0000-0002-7993-1638

The article deals with the theoretical and empirical investigation of the problem of individual and professional development of specialists in the practical psychology field, which play a crucial role in the further activities of practical psychologists. The necessity in training future practical psychologists is caused by a number of requirements, nominated to representatives of this profession, in particular formation of their professional identity that provides a success of professional activity. Therefore the content of teaching psychologist must include the formation of practicing psychologist's personality, his/her professional development, change in the internal mental structure of the subject learning, such as the main instrument in the work of the practicing psychologist he/she is.



Professional development is understood as a complex, ambiguous, multivariate process, inseparable from the overall development of personality. Acceptance of profession creates a situation of involvement in the system of requirements and values of practical psychologist's profession.

Professional identity of students-psychologists is caused by two main components: understanding of own professional qualities and comparing himself/herself with representatives of the professional environment, full members of which they should become after graduation. Professional identity of future practical psychologists has different sources of formation. One of them is vocational education, the essence of which provides a degree of identity for the graduate with the image of professional. That is why the educational system, along with the transfer of knowledge and skills (informing), should provide the conditions for education and upbringing of a developed personality, focused on effective professional activity, related to their own subjective structures. Future practical psychologists must be ready for making responsible decisions, resolving ongoing conflicts, operating successfully in the professional space.

The main task of the institutions of higher education, related to the formation of professional identity of future practical psychologists are: providing of personal, paradigmatic, instrumental, situational self-determination of students, informational support of educational process, support of pedagogical skill of teachers.

Key words: vocational training, future practical psychologists, professional identity, institutions of higher education, personal formation.

Вступ. У сучасних умовах спостерігаються значні перетворення в соціальній та економічній сфері країни, відбувається розвиток науки і техніки, впровадження нових технологій у повсякденне життя і виробництво. Все це спричинює формування нових вимог до фахівців з вищою освітою, а нерівномірний розподіл кількості таких фахівців за різними професіями – до досить сильної конкуренції в окремих сферах. Тому система вищої освіти повинна чутливо реагувати на процеси, що відбуваються в суспільстві. Це стосується не лише ґрунтовної теоретичної і практичної підготовки кадрів, наприклад, формування навичок використання сучасної комп'ютерної техніки або знання іноземних мов, а й вивчення процесу професійного становлення молодого фахівця, впровадження отриманих даних у реальний освітній процес.

Життя в сучасному суспільстві пов'язане з величезною кількістю навантажень на психіку людини і вимагає високого рівня мобілізації всіх внутрішніх процесів, що забезпечують її життєдіяльність. Справді, щодня перед людиною постає непросте завдання адаптації до швидкої зміни навколишнього світу і прискореного темпу життя, підвищення потоку інформації, постійного дефіциту часу, стресів і багатьох інших чинників. На тлі існуючої світової економічної кризи відбувається збільшення негативного впливу цих чинників на психологічне здоров'я особистості. Таким чином, потреба в кваліфікованій психологічній допомозі серед населення стає особливо актуальною, адже психологічне знання сьогодні є дуже затребуваним.

1. Теоретичне обґрунтування проблеми. У всьому світі підготовка психологів-практиків – тривалий і багаторівневий процес. Таку систему підготовки забезпечують численні високорозвинені структури.

Бурхливий розвиток психології та її прикладних сфер, поява нових можливостей для отримання психологічних знань та психологічної допомоги, вузька спеціалізація та інші чинники спричинюють подовження періоду професійної підготовки майбутніх практичних психологів. Водночас майбутні психологи (шкільні, медичні, сімейні тощо) після здобуття освіти практично одразу займаються практичною професійною діяльністю, а тому їхня підготовка повинна забезпечити базові знання, вміння та навички, необхідні для психологічної практики.

На сучасному етапі розвитку науки актуальними стають проблеми практико-орієнтованого типу освіти на всіх її рівнях зі збереженням фундаментального теоретичного змісту. Нині психологічні чинники визначають вектор розвитку суспільства: ціннісні орієнтації, мотивація, інтелект, які закладаються освітою. На думку Ю. Вінтюк, освіта є чинником створення довготривалих стійких конкурентних переваг національної економіки (Вінтюк, 2016: 95). Тому ключовим завданням української освіти є забезпечення сучасної якості освіти на основі її фундаментальності, відповідності актуальним і перспективним потребам особистості, суспільства, держави. Водночас, існують побоювання, що інновації руйнують педагогічну традицію. Однак колишня освітня парадигма вже не задовольняє потреби особистості, суспільства, держави. Тому на стику освітньої традиції, наповненої педагогічними інноваціями й адекватної психолого-педагогічній теорії, узагальнюючої емпіричний досвід, формується шлях переходу до ефективної освітньої практики (Матвієнко, Затворнюк, 2014: 216).

Більшістю професіоналів у сфері психології розділяється положення про те, що головним інструментарієм в роботі психолога є його особистість, він сам. Надати



якісну психологічну допомогу зможе лише той фахівець, який сам добре орієнтується у власній особистості, має чітке уявлення щодо власних слабких і сильних сторін, націлений на саморозвиток. Безумовно, індивідуальні особливості психолога впливають на стиль його роботи, а тим самим можуть визначати успішність або неуспішність його професійної діяльності. З огляду на це, постає актуальне завдання оптимізації професійної підготовки майбутніх практичних психологів.

У сфері практичної психології, як і в навчанні психологів, спостерігається низка проблем. Так, відзначається висока плінність психологічних кадрів, що пов'язано зі значним об'ємом роботи в різних напрямках (консультування, освіта тощо), невисокою заробітною платнею, а також недостатньою практичною зорієнтованістю підготовки фахівців. Відтак знижується й рівень наданої професійної допомоги. Все означене можна віднести до так званих зовнішніх чинників. Одним із внутрішніх чинників успішної професійної діяльності є професійна ідентичність (особистісний чинник). Саме професійна ідентичність є тим інтегральним утворенням, яке охоплює професійні знання, вміння і навички, а також уявлення про себе як професіонала і суб'єкта власної діяльності.

2. Методологія та методи. Для досягнення поставленої мети в статті використано загальнонаукові методологічні підходи (системний, компетентнісний) і методи дослідження – абстрактно-логічний метод, методи аналізу та синтезу для уточнення понять «ідентичність», «професійна ідентичність». Інформаційно-фактологічною і методологічною базою дослідження стали монографії та публікації вітчизняних і зарубіжних науковців, Інтернет-ресурси, результати власних досліджень автора.

3. Результати та дискусії. У сучасних дослідженнях професійна ідентичність є предметом численних досліджень, що вказує на значущість цього феномена в розумінні особливостей становлення фахівців, оптимізації освіти і професійної діяльності. Зокрема, в структурі професійної ідентичності (згідно з позицією Г. Малейчука (Малейчук, 1998)) виокремлюють образ «Іншого», що визначає його роль у процесі міжособистісного спілкування практичного психолога і клієнта. Концепція «Іншого» є системою уявлень особистості про Не-я, Іншого і ставлень до нього. На підставі цих уявлень будується модель професійної діяльності, визначаються способи встановлення практичним психологом контакту і характеру взаємодії з клієнтом.

«Інший» є мірою виявлення, фіксації, зміни власної психічної реальності (Вірна, 2003: 207), що може використовувати практичний психолог у своїй різноплановій професійній діяльності. Адже сучасні вітчизняні заклади вищої освіти (ЗВО) здійснюють підготовку практичних психологів для дитячих садків, шкіл, вищої школи, територіальних центрів соціальної допомоги населенню, поліклінік, медичних центрів тощо.

Оскільки практичний психолог працює з різним контингентом осіб різного віку, які мають певні проблеми та індивідуальні особливості, відтак професійна ідентичність практичних психологів повинна відображати специфіку роботи з урахуванням уявлень про різні групи клієнтів.

Наприклад, образ клієнта практичного психолога дитячого садка відрізняється від образу клієнта психолога реабілітаційного центру для залежних людей. Однак, зазвичай такі уявлення носять ригідний і стереотипний характер, є недостатньо диференційованими незалежно від спеціальності студентів, хоча загалом у процесі навчання в закладах вищої освіти ці образи стають більш адекватними специфіці майбутньої професійної діяльності практичного психолога (Литвиненко, 2014: 189).

Як доцільно підкреслюють О. Матвієнко та О. Затворнюк, процес ідентифікації передбачає не лише пізнання себе як професіонала, а й пізнання партнера зі спілкування як частини професійного простору. Цей простір охоплює «не лише носіїв професійних норм, а й об'єкт діяльності в найширшому сенсі, тобто систему об'єктів, з якими має справу професіонал, спільність людей, з якими він взаємодіє ...». Образ професійного простору (в нашому випадку клієнта) робить вирішальний вплив на стиль професійної діяльності та її ефективність (Матвієнко, Затворнюк, 2014: 217). Тобто, пізнання власної професійної реальності передбачає побудову її образу, на підставі якого буде вибудовуватися взаємодія практичного психолога з клієнтами та колегами. Натомість Н. Кучеровська пояснює цей факт так званою адекватністю відображення професійного простору (еталонний образ – образ успішного і досвідченого фахівця). Образи об'єкта і суб'єкта професійної діяльності, що формуються, визначають вибір поведінкових стратегій і передбачуваних дій у професійній взаємодії (Кучеровська, 2007).

Консультативний процес є спільним осмисленням життєвої ситуації клієнта і пошуку найкращого шляху вирішення проблеми (Литвиненко, 2014: 191) та передбачає діалог консультанта і клієнта. Тому



практичний психолог покликаний допомогти клієнту досягти глибокого усвідомлення й осмислення власної проблемної ситуації, впоратися з кризою. Засобами такої допомоги є емпатія, активне слухання, конфронтація. Одним із найважливіших засобів психологічної допомоги, припускаємо, є також адекватний зворотний зв'язок з боку психолога-консультанта, яка будується на основі сприйняття клієнта «тут і тепер» і на підставі сформованого образу клієнта.

На думку Ж. Вірної, практичні психологи початківці часто сприймають клієнтів як людей з неправильними думками і діями. У цьому випадку можливими стають два результати терапевтичного контакту – «надтурбота» про клієнта і «надсамоцінність» консультанта. Ці дві стратегії передбачають зосередження консультанта лише на собі (Вірна, 2003: 211). Такі дії практичного психолога зазвичай лише завдають шкоди клієнту, аніж допомагають йому.

Незважаючи на розвиток системних і комплексних наукових досліджень, у повсякденні існують уявлення щодо практичного психолога як «пораненого цілителя» (К. Юнг). Ці уявлення базуються на ідеї проєктованого змісту бажання допомогти іншим, заснованого на власних потребах практичного психолога в допомозі, підтримці, турботі і розумінні. Однак, залежно від «базисного дефекту» самого психолога (М. Балінт), відображеного в його ідентичності, практичний психолог, сприймаючи клієнта кризь призму власного Я, буде тим чи іншим способом «добудовувати» його образ. Спираючись на ідеї науковців, які відображають імпліцитну модель міжособистісного оцінювання як спосіб формування ставлення до тих чи інших якостей іншої людини (Малейчук, 1998: 19), підкреслимо, що природна неадекватність образу «Я» практичного психолога є компенсованим спеціально підібраним набором прийнятих і відкинутих якостей клієнта. Таким чином, практичний психолог отримує можливість враховувати в неявному вигляді власні індивідуальні особливості у взаємодії з клієнтами і наданні їм психологічної допомоги.

Можна припустити, що, закріплюючись і стаючи стійкою, система уявлень практичного психолога про клієнтів і про себе як професіонала, як правило, набуває рис професійного стереотипу, а неадекватно сформований стереотип може стати перешкодою в розвитку особистості професіонала. Ці образи, що є «імпліцитною професійною моделлю особистості» пси-

холога і клієнта, залучаються до структури професійної ідентичності та детермінують подальшу діяльність фахівця (Матвієнко, Затворнюк, 2014: 220).

Аналіз наукових праць з проблем професійної ідентичності майбутніх практичних психологів засвідчив, що в існуючій системі професійної підготовки недостатньо уваги приділяється особистісному розвитку студентів-психологів і практично не розглядається самосвідомість студента як ресурсне джерело його професійного формування і розвитку, що згодом спричинює збільшення числа випадків некоректного застосування психологічних знань серед фахівців-психологів. Як доцільно зазначає І. Литвиненко, оскільки людське життя – найвища цінність суспільства, то внутрішній світ, стан, переживання людини є не лише особистою цінністю, а й соціальною цінністю (Литвиненко, 2014: 192).

Висновки. У суспільстві людина залучена в складну систему взаємин і взаємодій з оточуючими, тому психологічний стан кожної людини набуває особливої значущості. Існуюча система підготовки майбутніх практичних психологів вимагає певної модернізації в межах проблеми особистісного становлення фахівців, практичної орієнтації освіти. Професійна підготовка майбутніх практичних психологів повинна задовольняти соціальні запити, а також випереджати їх, тим самим формуючи психологічну культуру суспільства.

Оптимізація існуючої системи навчання фахівців психології може проводитися в напрямі створення спеціальних тренінгово-корекційних програм для майбутніх практичних психологів з використанням інтерактивних технологій, що уможливує формування в студентів необхідних особистісних якостей, корекцію неадекватних уявлень, навчання навичкам саморефлексії тощо, а також інтеграцію отриманих теоретичних знань у модель професійної діяльності. Ознайомлення студентів із специфікою роботи за різними спеціалізаціями забезпечує високий рівень професійної ідентичності майбутніх практичних психологів у конкретній галузі (шкільна психологічна служба, психологічна служба закладів вищої освіти тощо).

З огляду на це, перспективи подальших наукових досліджень вбачаємо у розробці інтерактивних ситуативних завдань професійного змісту. Які уможливлють створення цілісного навчально-тренінгового комплексу для підготовки майбутніх практичних психологів.

**ЛІТЕРАТУРА:**

1. Вінтюк Ю. Професійна підготовка майбутніх психологів: проблема та її складові. *Педагогіка і психологія професійної освіти. Сер. Дидактика, методика і технології навчання*. 2016. Вип. 3. С. 92–102.
2. Вірна Ж. П. Мотиваційно-смілова регуляція у професіоналізації психолога: монографія. Луцьк: РВВ «Вежа», 2003. 320 с.
3. Кучеровська Н. О. Психосемантична структура професійної свідомості психолога-практика: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.11.01 / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. К., 2007. 19 с.
4. Литвиненко І. С. Особистісний аспект – проблематика професійного становлення студентів-психологів. *Вісник ОНУ ім. І. І. Мечникова. Сер.: Психологія*. 2014. Вип. 1 (31). С. 186–194.
5. Малейчук Г. І. Модель становлення ідентифікації. Пахолопя. 1998. № 2 (11). С. 3–19.
6. Матвієнко О. В., Затворнюк О. М. Професійна підготовка майбутніх психологів як психолого-педагогічна проблема. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. 2014. Вип. 1(1). С. 215–220.

REFERENCES:

1. Vintiuk, Yu. (2016). Profesiina pidhotovka maibutnikh psykholohiv: problema ta yii skladovi [Vocational training of future psychologists: problem and its components]. *Pedahohika i psykholohiia profesiinoy osvity. Ser. Dydaktyka, metodyka i tekhnolohii navchannia – Pedago-*

gy and psychology of vocational education. Ser. Didactics, methods and technologies of education, issue 3, 92–102 [in Ukrainian].

2. Virna, Zh. P. (2003). Motyvatsiino-smyslovarehuliatsiia u professionalizatsii psykholoha [Motivational and semantic regulation in the professionalization of psychologist]. Lutsk: RVV “Vezha” [in Ukrainian].

3. Kucherovska, N. O. (2007). Psykhosemantychna struktura profesiinoy svidomosti psykholoha-praktyka [Psychosemantic structure of a practising psychologist's professional awareness]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Kyiv: H. S. Kostyuk Institute of Psychology of the APS of Ukraine [in Ukrainian].

4. Lytvynenko, I. S. (2014). Osobystisnyi aspekt – problematyka profesiinoho stanovlennia studentiv-psykholohiv [Personal aspect – problems of professional formation of students-psychologists]. *Visnyk ONU im. I. I. Mechnykova. Ser.: Psykholohiia – Odesa National University Herald. Ser.: Psychology, issue 1 (31), 186–194 [in Ukrainian].*

5. Maleychuk, G. I. (1998). Model stanovleniya identifikatsiyi [Model of identification formation]. *Psikholohiia – Psychology, 2 (11), 3–19 [in Russian].*

6. Matviienko, O. V. & Zatvorniuk, O. M. (2014). Profesiina pidhotovka maibutnikh psykholohiv yak psykholoho-pedahohichna problema [Vocational training of future psychologists as a psychological and pedagogical problem]. *Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu – Scientific bulletin of Kherson State University, issue 1(1), 215–220 [in Ukrainian].*

*Стаття надійшла до редакції 21.10.2019.
The article was received 21 October 2019.*



УДК 37.025.7:811.111-26
DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2019-89-8>

ВАЖЛИВІСТЬ ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ МАЙБУТНІХ СУДНОВИХ МЕХАНІКІВ

Тимофеева Оксана Ярославівна,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри гуманітарних дисциплін
*Дунайський інститут Національного університету
«Одеська морська академія»*
tymofoksana@gmail.com
orcid.org/0000-0001-6645-5604

В статті розглянуті особливості та шляхи розвитку критичного мислення на заняттях з англійської мови в морських вищих навчальних закладах майбутніми судновими механіками. Констатовано, що в основі освітньої й пізнавальної діяльності особистості лежать механізми мислення в цілому та критичного мислення зокрема. Критичне мислення є основою для формування професійної компетентності випускника морського вищого навчального закладу. Як члени екіпажів майбутні суднові механіки повинні мати навички прогнозування діяльності своїх підлеглих та обирати самий оптимальний та безпечний шлях реалізації професійних завдань. Відзначено, що заняття з англійської мови за професійним спрямуванням надають змогу майбутнім судновим інженерам-механікам розвинути навички критичного мислення. За умов використання зазначеної технології підвищується мотивація до вивчення англійської мови та професійної комунікації в цілому. Технологія синтезує ідеї та методи колективної безпеки і групової роботи. Ця система формує практичні навички по роботі з інформацією в процесі спілкування, читання й письма та спрямована на пришвидшене навчання базовим навичкам відкритого інформаційного простору, включеності у крос-культурне спілкування в умов багатонаціональних та релігійно різних екіпажах. Розвиток технології критичного мислення на заняттях з англійської мови передбачає три фази: фазу пробудження (актуалізація вже наявних знань та виклик інтересу), фазу розуміння (збереження інтересу та безпосередньо робота з темою), фазу відображення (творча, дослідна робота, порівняльний аналіз та виводи). Загалом розвиток критичного мислення на заняттях англійської розвиває здатність орієнтуватися в інформаційних джерелах (інструкціях, регламентуючих документах, тощо), правильно розуміти надану інформацію, класифікувати її відносно значущості та пріоритетності, розглядати нові знання критично, підводити підсумки і узагальнювати. Під час роботи за даною технологією курсанти застосовують всі засоби опрацювання інформації в самостійній роботі, починається процес самоосвіти. Також ця технологія може значно збільшити час мовної практики для кожного курсанта.

Ключові слова: критичне мислення, майбутні суднові механіки, морські вищі навчальні заклади, професійна комунікативна компетентність, інтеграція знань, технологія розвитку критичного мислення.

THE IMPORTANCE OF APPLICATION OF CRITICAL THINKING TECHNOLOGY IN ENGLISH CLASSES FOR FUTURE MARINE ENGINEERS

Tymofieieva Oksana Yaroslavivna,
Ph.D. in Pedagogics, Associate Professor of the Department of Humanities
*Danube Institute of National University
“Odessa Maritime Academy”*
tymofoksana@gmail.com
orcid.org/0000-0001-6645-5604

The article discusses the features and ways of developing critical thinking in English classes for future marine engineers at maritime higher education institutions. It is stated that the basis of the educational and cognitive activity of the individual comprises the mechanisms of thinking in general and critical thinking in particular. Critical thinking is the foundation for the formation of the professional competence of a maritime higher education institution graduate. As crew members, future marine engineers should have the skills of predicting the activities of their subordinates and choose the most optimal and safe way to accomplish their professional tasks. It is noted that the development of critical thinking of future marine engineers at maritime higher education institutions is possible during maritime English classes. The application of critical thinking technology in English classes allows increasing the motivation to learn the English language in general and of professional



communication in particular. This technology synthesizes the ideas and methods of teamwork and collective security. This system develops practical skills in dealing with information in the process of communication, reading and writing. It aims to accelerate the learning of basic skills of open information space, involvement in cross-cultural communication in the context of multinational and religiously diverse crews. The technology of critical thinking development involves three phases: the awakening phase (updating already existing knowledge and arousing interest), the understanding phase (up keeping the interest and direct work with the subject), and the display phase (creative and experimental work, comparative analysis and conclusions). In general, the technology of critical thinking in English classes develops the ability to get acquainted with numerous information sources (manuals, instructions, regulations, etc.), properly understand the obtained information, classify it in terms of importance and priority, critically review new knowledge and summarize. Utilizing this technology, the cadets use all the means of processing information in independent work, thus they are self-educated. The development of critical thinking in English classes can significantly increase the time of language practice for each cadet.

Key words: *critical thinking, future marine engineers, maritime higher educational institutions, professional communicative competence, knowledge integration, critical thinking development technology.*

Вступ. Конкурентоспроможним може бути компетентний фахівець, котрий усвідомлює необхідність визначення мети своєї професійної діяльності, вміє виокремлювати варіанти її досягнення, обирати оптимальний шлях для досягнення мети та аналізувати результати своєї діяльності, тобто регулювати власну професійну діяльність. Стосовно фахівців морської галузі вони ще повинні вміти прогнозувати діяльність своїх підлеглих та обирати самий оптимальний та безпечний шлях реалізації професійних завдань. Професійна компетентність випускника морського вищого навчального закладу становить невід'ємну якість особистості, яка пов'язана з її життєвими цілями, професійно важливими якостями, а також загальнолюдськими цінностями. До професійно важливих якостей відносяться спеціальні знання, вміння, професійні здібності, професійне мислення тощо. В основі освітньої та пізнавальної діяльності особистості, її саморегуляції лежать механізми мислення в цілому та критичного мислення зокрема. Тож, критичне мислення є основою для формування професійної компетентності майбутнього судового механіка.

Стаття 12 Закону України «Про освіту» (від 05.09.2017, № 2145-VIII) визначає перелік ключових компетентностей, необхідних для успішної життєдіяльності кожної особистості, та розвитку важливих умінь, серед яких критичне мислення (1). Стандарт вищої освіти України для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти (галузь знань – 27 Транспорт, спеціальність - 271 Річковий та морський транспорт, спеціалізація - «Управління судовими технічними системами і комплексами») виділяє фахову компетентність досліджуваної теми як «критичне осмислення основних теорій, принципів, методів і понять сучасної морської інженерії» (2). Навички критичного мислення дозволяють фахівцю

вести діалог, ставити під сумнів усталені думки і судження, визначати суть проблеми та знаходити альтернативні шляхи її вирішення.

1. Теоретичне обґрунтування проблеми. Система вищої морської освіти покликана розвивати критичне мислення, спрямовувати курсанта на оволодіння розумовими, творчими й технічними здібностями задля вирішення життєво важливих і професійних проблем. Дисципліна «Англійська мова за професійним спрямуванням» дозволяє не лише накопичувати знання або розвивати творчий підхід, відповідальність, командну роботу, але й слугувати платформою для розвитку навичок критичного мислення курсантів під час формування професійної комунікативної компетентності. Критичне мислення на заняттях з англійської мови розглядали такі вітчизняні автори як В. Курявцева, Н. Бобришева, (В. Курявцева, Н. Бобришева, 2019), І. Головська (2014), Л. Курнос (2015), І. Пінчук (2018) та ін. Проте шляхи розвитку критичного мислення під час вивчення англійської мови майбутніми судовими механіками потребують більш детального аналізу, так само як і особливості зазначеного процесу.

2. Методологія та методи. Для досягнення вищезазначеного використано наступні методи дослідження: аналіз, синтез, систематизація, педагогічне спостереження та бесіди.

3. Результати та дискусії. Дисципліна англійська мова в морському вищому навчальному закладі має професійно спрямований характер, що полягає в інтеграції вивчення іноземної мови з профільюючими дисциплінами з метою отримання додаткових професійних знань та формування професійно значущих якостей особистості. Поєднання традиційних та інноваційних методів навчання англійської мови



дозволяє розставити пріоритети таким чином, щоб курсанти усвідомили та прийняли поставлені завдання і активно брали участь в їх здійсненні. Коли курсанти усвідомлюють, що рівень практичних навичок володіння мовою виріс і що вони дійсно можуть висловлювати свої думки англійською мовою – це стає додатковою мотивацією до подальшого вдосконалення знань з англійської мови, сприяє формуванню внутрішньої позитивної мотивації на професійне становлення для забезпечення активного особистісного включення курсанта у процес навчання, що є стимулом розвитку особистості в цілому. Слід відзначити, що англійська мова за професійним спрямуванням може не тільки здійснювати розвиток міжкультурної, комунікативної та професійної компетенції, а й сприяти розвитку критичного мислення у майбутніх судових механіків.

Також у процесі вивчення англійської мови формуються комунікативні та організаторські здібності, виключно важливі для професійної діяльності судового механіка. Все це стає для майбутнього фахівця запорукою якісного та безпечного виконання своїх функціональних та службових обов'язків.

Проте, як свідчить педагогічний досвід, багато курсантів та студентів не можуть говорити англійською вільно, допускають граматичні помилки, їм незручно спілкуватися з аудиторією, виникають проблеми з мовою тіла, їм важко підтримувати зоровий контакт. У більшості з них обмежений словниковий запас, повільна мова й читання, неточна граматики, фрагментарне розуміння висловлення англійською мовою, присутній страх публічного виступу, мають місце невпевненість в собі, побоювання робити помилки (Дідо, 2015:63).

Також велика частина курсантів та студентів має низьку мотивацію до вивчення іноземних мов, або ж мотивація обмежується успішною здачею іспиту з англійської мови. Інша частина більш-менш мотивована до вивчення іноземних мов, у таких курсантів та студентів частіше фіксуються наміри стати висококваліфікованими фахівцями та використовувати свої знання у професійній діяльності (Старовойт, 2017:178).

Для підвищення мотивації курсантів, вдосконалення й активізації навчального процесу у морському вищому навчальному закладі необхідно заохочувати курсантів до активного навчання, що стає одним із засобів досягнення цієї мети. Активні методи навчання універсальні та ефективні. Вони стимулюють практичну діяльність курсантів,

забезпечують освоєння ними нових ресурсів для досягнення мети.

Технологія розвитку критичного мислення відноситься до активних методів навчання. Ця технологія дозволяє курсантам навчитися критично мислити, аналізувати нову інформацію, правильно оцінювати свої й чужі дії, приймати відповідальні рішення. Активізація критичного мислення здійснюється в результаті процесу навчання, спрямованого на розвиток самостійної, творчої особистості, самореалізацію курсанта, стимулювання його творчого й особистісного потенціалу.

Критичне мислення відрізняється більшою керованістю, обґрунтованістю й цілеспрямованістю. Цей тип мислення необхідний для вирішення проблем, прийняття рішень. Критичне мислення використовує навички, які дійсні та ефективні для конкретної ситуації і поставленої мети. На думку В. Козира, критичне мислення має наступні ознаки: зважене судження, логічне формулювання висновків, побудова гіпотези, озвучування думок з аргументами тощо (Козира, 2017:22). Люди, що володіють цим типом мислення, прагнуть працювати раціонально, розумно, відповідально. Критичне мислення включає в себе такі розумові операції, як постановка цілей, виявлення проблем, просування гіпотез, аргументація, обґрунтування цих аргументів, а також прогнозування наслідків та виявлення альтернативних точок зору. Цей процес мислення включає в себе здатність застосовувати базові знання та навички для аналізу, синтезу й оцінки різних ситуацій та проблем. Критичне мислення також може включати здатність ідентифікувати проблему, всебічно вивчити її, проаналізувати аргументацію, розробити критерії оцінки рішень і перевірити надійність джерел інформації. Основні принципи, що характеризують розвиток критичного мислення: визначення та оспорування припущень, перевірка фактичної точності і логічної послідовності, розгляд контексту, вивчення альтернатив. Ці принципи дозволяють критично осмислити будь-яку отриману інформацію і зробити правильний вибір.

Слід зазначити, що самий термін «критичне мислення» вперше з'явився в середині двадцятого століття. Технологія критичного мислення була розроблена в США Д. Стілл та К. Мередіт (Kurtis S. Meredith, Jeannie L. Steele, 2017). Методологічна база цієї технології ґрунтується на ідеї конструктивізму (Piaget J., 1950; Л. Виготський, 1978). Найбільш популярними вченими, що вивчали й впроваджували теорію критичного мислення, є К. Поппер, Д. Холлперн, Л. Елдер.



Сучасна наука надає різні визначення критичного мислення. Як визначено Американською національною радою з вивчення критичного мислення, критичне мислення – це інтелектуальний процес застосування принципів і концепцій, аналізу, синтезу й оцінки інформації, отриманої з досвіду за допомогою спостереження, роздумів або спілкування, у якості керівництва до дії або переконання (15).

Вітчизняні науковці надають наступні визначення критичного мислення.

За О. Пометун, «критичне мислення можна визначити як окремий тип мислення, який характеризується активністю, цілеспрямованістю, самостійністю, дисциплінованістю та рефлексивністю та передбачає розвиток у процесі навчання здатності людини: визначити проблеми, аналізувати, синтезувати, оцінювати інформацію з будь-яких джерел, висувати альтернативи й оцінювати їх, обирати спосіб розв'язання проблеми чи власну позицію щодо неї й обґрунтувати свої погляди, робити свідомий вибір і діяти» (Пометун, 2018). За визначенням О. Шквир, критичне мислення – «це наукове мислення, спрямоване на прийняття людиною власного рішення шляхом використання інтелектуальних і комунікативних технік» (Шквир, 2019).

На думку А. Лякішевої, критичне мислення – це цілеспрямований процес мислення, що надає учню можливість сприймати, аналізувати, систематизувати, оцінювати інформацію, результат діяльності й обирати власну позицію, аргументувати власні думки та вчинки (Лякішева, 2019).

Вчені приходять до висновку, що технологія критичного мислення має продуману стратегію досягнення мети. Місія технології полягає в тому, щоб сформувати такі навички та вміння у курсанта, як здатність виробити власну думку, осмислити досвід, прийти до певного висновку і виразити себе ясно і впевнено. Технологія синтезує ідеї та методи колективної безпеки і групової методики навчання. Це ціла система, яка формує практичні навички по роботі з інформацією в процесі спілкування, читання й письма та спрямована на пришвидшене навчання базовим навичкам відкритого інформаційного простору, розвиток у громадян якостей відкритого простору, включеності у крос-культурне спілкування. Вищезазначене є не лише функціонально вимогою до судових механізмів як членів міжнародних екіпажів, а ще й життєво необхідними якостями для належного, комфортного та безпечного

співіснування та співпраці у екіпажах як малих закритих соціальних групах.

Таким чином, критичне мислення є одним з видів інтелектуальної діяльності людини, що характеризується високим рівнем сприйняття, розуміння і об'єктивності в підході до навколишнього інформаційного поля. Критичне мислення – це той спосіб мислення про будь-який предмет, зміст або проблему, в якому мислитель покращує якість свого мислення, вміло аналізуючи, оцінюючи і відновлюючи його. Критичне мислення – це самостійне, самодисципліноване, самоконтрольоване та самокорегуюче мислення.

Розвиток технології критичного мислення на заняттях з морської англійської мови передбачає три фази: фазу пробудження, фазу розуміння (або фазу сенсу), фазу відображення.

1. Фаза пробудження. Основна мета цього етапу – згадати раніше отримані знання і зв'язати їх з новими. Необхідно створити проблемну ситуацію, яка передбачає розкриття наявних у курсанта знань із заданої теми. Цей етап складається з двох елементів: мозковий штурм та організація кластеру. Мозковий штурм – це одиничний розумовий «розігрів», спільний пошук групового рішення. Робота курсантів може бути організована у підгрупах з подальшим зрівнянням ідей та доповненням. Кластер наочно демонструє розвиток критичного мислення на заняттях англійської мови за допомогою різних типів зв'язків між об'єктами та явищами. Доречно використовувати таблиці, карти з активними мовними одиницями і вказувати основні ідеї. За допомогою стрілок або зв'язуючи слів показують, яким чином елементи пов'язані один з одним. Такий метод якісно розвиває наочну презентацію причинно-наслідкових зв'язків, що є життєво необхідним навиком у майбутньому під час виникнення проблем з судовими механізмами та устаткуванням.

2. Фаза розуміння (або фаза сенсу). Цей етап пропонує введення нової інформації в формі лекції, фільму або тексту. Тут використовується метод вставки, коли курсанти відзначають у тексті, що вони вже знають і що суперечить їхнім уявленням, що цікаво та несподівано, а також що вони бажають знати краще. На цьому етапі може використовуватись як групова, так й індивідуальна робота. Застосовуються методи активного слухання та нотування, також методи активного читання з метою пошуку конкретної інформації, співставлення, підтвердження або спростовування попередньої думки, тощо. Доречними будуть маркувальні знаки ("Margin notes"), що дає можливість зіста-



вити нові відомості з тими, що вже відомо для курсантів.

3. Фаза відображення. Даний етап включає в себе думки, аналіз і творчі інтерпретації. Курсанти обговорюють, які нові знання вони отримали на уроці, систематизують та узагальнюють матеріал (Бреславець, 2014). Цей етап надає відповіді на такі питання як, сутність обговорюваної проблеми і який пропонуваній висновок, достовірність базових припущень, яка цінна інформація пропущена та які розумні додаткові докази відносно питання можна використати.

Додатково технологія розвитку критичного мислення здійснюється за допомогою наступних прийомів та методів роботи: постановка прямих і прихованих питань до тексту викладачем та курсантами; пошук відповідей на поставлені питання; розподіл ключових слів, ключових пропозицій в логічній послідовності; графічна систематизація матеріалу: кластер, мапи, таблиці, схеми; запис. (Бондар, 2015:106).

Загалом розвиток критичного мислення на заняттях англійської значно збільшує час мовної практики для кожного курсанта. Це дозволить здобути нові знання й навички всім курсантам групи і підвищити свій освітній та професійний рівень; розвинути самостійність прийняття рішень та відповідальність за ці рішення. Функції викладача англійської, за умов використання цієї методики, це модератор і організатор самостійної навчально-пізнавальної, комунікативної, творчої діяльності курсантів; це можливість поліпшити навчальний процес, розвинути комунікативну компетентність курсантів, а також забезпечити більш цілісний розвиток їх особистості.

Застосування технології розвитку критичного мислення надає можливість викладачу англійської створювати умови для варіативності й диференціації навчання; об'єднати окремі дисципліни, розвинути знання, навички і способи мислення; сформувати спрямованість навчання на самореалізацію та розробити ефективну індивідуальну технологію навчання для кожного курсанта.

Висновки. Підводячи підсумок, відзначаємо, що питання підготовки курсантів з англійської та/ або інших іноземних мов у морських вищих навчальних закладах набула більшої актуальності після того, як Україна спочатку приєдналась до Болонського процесу, а згодом проголосила курс на європейську інтеграцію. Для майбутніх судових механіків якісний рівень володіння англійської мови прискорює адаптацію до нових умов, надає мобіль-

ності, покращує можливості працевлаштування та приєднання до всесвітнього відкритого інженерного суспільства. Сьогодні знання іноземних мов і культур стає, безсумнівно, життєво важливим аргументом для випускників морських вищих навчальних закладів.

Навчання морської англійської мови сприяє розвитку критичного мислення за допомогою різноманітних матеріалів та інтерактивних підходів. Зазначена технологія дозволяє розвивати мовні навички курсантів, активно стимулює надбання нових знань курсантами для здобуття ними навичок професійної діяльності для якісного та безпечного виконання обов'язків в майбутньому.

Досягнення професійних, соціокультурних і мовних компетенцій з морської англійської мови сучасними курсантами має бути засноване на принципах інтеграції знань з фахових дисциплін і одночасному розвитку знань та умінь на основі критичного мислення. Використання технології розвитку критичного мислення сприяє формуванню пізнавального інтересу курсантів та їх самостійності, розвиває внутрішню мотивацію до цілеспрямованого навчання, творчого самовираження у вивченні навчального матеріалу. Застосування даної технології на заняттях з англійської мови спрямоване на розвиток інтелектуальних здібностей курсантів, необхідних не тільки в навчанні, але і в звичайному житті – вміння приймати рішення, працювати з інформацією, аналізувати і порівнювати різні сторони явищ, працювати як самостійно, так і в групі та колективі. Вона є дуже продуктивною та надає можливість створити сприятливу атмосферу співробітництва, активізувати всіх учасників освітнього процесу.

Перспективами подальших розвідок у даному напрямку є розроблення практики розвитку критичного мислення та умов впровадження, визначення засобів та створення задач і проблем із застосуванням логічних операцій, що ґрунтуються на елементах самонавчання, критики та самокритики, командної роботи, що в цілому дозволить підвищити мотивацію до професійної комунікації англійською мовою у майбутніх судових механіків.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Про освіту : закон України : станом на 1 лют. 2019 р. : відповідає офіц. тексту. – Харків : Право, 2019. – 135 с.
2. Стандарт вищої освіти України для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти (галузь



знань – 27 Транспорт, спеціальність - 271 Річковий та морський транспорт. Посилання: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/12/21/271-richkoviy-ta-morskiy-transport-bakalavr.pdf>

3. Kudryavtseva V., Bobrysheva N. Techniques to integrate critical thinking into Maritime English course. / V. Kudryavtseva, N. Bobrysheva // Молодий вчений. – 2019. – № 71.2. – С. 91–95.

4. Головська І. Г. Упровадження стратегій критичного мислення на уроках англійської мови / І. Г. Головська, І. Р. Талабішка // Наука і освіта. – 2014. – № 2. – С. 72–77.

5. Курнос Л. Б. Розвиток критичного мислення учнів на уроках англійської мови / Л. Б. Курнос // Таврійський вісник освіти. – 2015. – № 2(1). – С. 162–167.

6. Пінчук І. О. Особливості розвитку критичного мислення майбутніх учителів англійської мови початкових класів / І. О. Пінчук // Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Сер. : Педагогічні науки. – 2018. – Вип. 1. – С. 102–110.

7. Дідо Н. Д. До проблеми викладання ділової англійської мови для студентів немовних факультетів ВНЗ / Н. Д. Дідо // Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія : Педагогіка. Соціальна робота. – 2015. – Вип. 35. – С. 62–65.

8. Старовойт Т. П. Мотиваційні чинники, які сприяють успішності у вивченні англійської мови студентами «немовних» спеціальностей / Т. П. Старовойт, Т. О. Григоренко // Молодий вчений. – 2017. – № 8. – С. 175–179.

9. Козира В. М. Технологія розвитку критичного мислення у навчальному процесі / В. М. Козира. – Тернопіль : Астон, 2017. – 59 с.

10. Kurtis S. Meredith, Jeannie L. Steele. Classrooms of Wonder and Wisdom: Reading, Writing, and Critical Thinking for the 21st Century. 2010. 172 p.

11. Piaget J. The Psychology of Intelligence. New York: Routledge, 1950. 191 p.

12. Vygotsky L. S. Mind in society: The development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

13. Popper K. Knowledge and the Body-Mind Problem: In defence of interaction. Routledge, 2013. 151 p.

14. Halpern, D. F. Thought and knowledge: an introduction to critical thinking / Diane F. Halpern. 5 Edition.-New York: Psychology Press, 2014. 654 p.

15. Elder, L. A brief conceptualization of critical thinking. Retrieved January. 2007. Vol. 10. 2015 p.

16. Critical Thinking: A Methodological tools for Geographical Research. URL: https://www.academia.edu/11842370/Critical_Critical_thinking_A_methodological_tool_for_geographical_research

17. Пометун О. І. Критичне мислення як педагогічний феномен / О. І. Пометун // Український педагогічний журнал. – 2018. – № 2. – С. 89–98.

18. Шквир О. Критичне мислення молодших школярів: сутність і особливості / О. Шквир // Молодь і ринок. – 2019. – № 4. – С. 27–32.

19. Лякішева А. Ретроспективний огляд поняття «критичне мислення» / А. Лякішева, В. Віток, І. Кашуб'як // Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи. – 2019. – Вип. 1. – С. 29–37.

20. Бреславець Н. О. Застосування технології критичного мислення при вивченні іноземної мови у вищій

школі / Н. О. Бреславець // Наук. зап. Терноп. нац. пед. ун-ту. Сер. Педагогіка. – 2014. – № 1. – С. 114–120.

21. Бондар В. І. Критичне мислення в психології та педагогіці: сутність, розвиток, формування / В. І. Бондар ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, Ін-т педагогіки і психології. – Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2015. – 106 с.

REFERENCES:

1. Pro osvitu : zakon Ukrainy [Education: the law of Ukraine]: stanom na 1 liut. 2019 r. : vidpovidaie ofits. tekstu. – Kharkiv : Pravo, 2019. – 135p. [in Ukrainian].

2. Standart vyshchoi osvity Ukrainy dlia persho-ho (bakalavrskoho) rivnia vyshchoi osvity (haluz znan – 27 Transport, spetsialnist – 271 Richkovyi ta morskiy transport.[The standard of High education of Ukraine for bachelor degree, branch of knowledge – 27 Transport, specialty 271 River and Sea transport]. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/12/21/271-richkoviy-ta-morskiy-transport-bakalavr.pdf> [in Ukrainian].

3. Kudryavtseva V., Bobrysheva N. (2019). Techniques to integrate critical thinking into Maritime English course. Kherson: Molodiy vchenyi. № 71.2. – P. 91–95. [in English].

4. Holovska I. H. (2014) Uprovadzhennia stratehii krytychnoho myslennia na urokakh anhliiskoi movy [The implementation of critical thinking strategies in English lessons]. Nauka i osvita. № 2. – P. 72–77. [in Ukrainian].

5. Kurnos L. B. (2015) Rozvytok krytychnoho myslennia uchniv na urokakh anhliiskoi movy [the development of critical thinking of pupils in English lessons]. Tavriiskyi visnyk osvity. № 2(1). – P. 162–167. [in Ukrainian].

6. Pinchuk I. O. (2018) Osoblyvosti rozvytku krytychnoho myslennia maibutnikh uchyteliv anhliiskoi movy pochatkovykh klasiv [The peculiarities of the development of critical thinking of future english language teachers of primary school]. Visnyk Hlukhivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Oleksandra Dovzhenka. Ser. : Pedahohichni nauky. – № 1. – P. 102–110. [in Ukrainian].

7. Dido N. D. (2015) Do problemy vykladannia dilovoi anhliiskoi movy dlia studentiv nemovnykh fakultetiv VNZ [To the problem of business English teaching process for non linguistic students of high educational institutions]. Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu. Seriiia : Pedahohika. Sotsialna robota. Vyp. 35. – P. 62–65. [in Ukrainian].

8. Starovoiit T. P. (2017) Motyvatsiini chynnyky, yaki spryiaiat uspishnosti u vvychnni anhliiskoi movy studentamy «nemovnykh» spetsialnostei [The motivation factors of contributing to English language learning success of non linguistic students]. Molodyi vchenyi. № 8. – P. 175–179. [in Ukrainian].

9. Kozyra V. M. (2017) Tekhnolohiia rozvytku krytychnoho myslennia u navchalnomu protsesi [The technology of critical thinking development in learnignprocess]. Ternopil : Aston. – 59 p. [in Ukrainian].

10. Kurtis S. Meredith, Jeannie L. Steele. Classrooms of Wonder and Wisdom: Reading, Writing, and Critical Thinking for the 21st Century. 2010. 172 p. [in English].

11. Piaget J. The Psychology of Intelligence. New York: Routledge, 1950. 191 p. [in English].



12. Vygotsky L. S. Mind in society: The development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978. [in English].
13. Popper K. Knowledge and the Body-Mind Problem: In defense of interaction. Routledge, 2013. 151 p. [in English].
14. Halpern, D. F. Thought and knowledge: an introduction to critical thinking / Diane F. Halpern. 5 Edition.-New York: Psychology Press, 2014. 654 p. [in English]
15. Elder, L. A brief conceptualization of critical thinking. Retrieved January. 2007. Vol. 10. 2015 p. [in English].
16. Critical Thinking: A Methodological tools for Geographical Research. URL: https://www.academia.edu/11842370/Critical_Critical_thinking_A_methodological_tool_for_geographical_research [in English].
17. Pometun O. I. (2018) Krytychne myslennia yak pedahohichni fenomen [Critical thinking as pedagogical phenomenon]. Ukrainskyi pedahohichniy zhurnal. № 2. – P. 89–98. [in Ukrainian]
18. Shkvyr O. (2019) Krytychne myslennia molodshykh shkoliariv: sutnist i osoblyvosti [Critical thinking of primary pupils: essence and peculiarities]. Molod i rynok. № 4. – P. 27–32.
19. Liakisheva A. (2019) Retrospektyvnyi ohliad poniatia «krytychne myslennia» [Retrospective review of the notion critical thinking]. Pedahohichni innovatsii: idei, realii, perspektyvy. Vyp. 1. – P. 29–37.
20. Breslavets N. O. (2014) Zastosuvannia tekhnolohii krytychnoho myslennia pry vyvchenni inozemnoi movy u vyshchii shkoli [The implementation of critical thinking technology at higher school]. Naukovi zapysky. Ternopil. natsiobnalnogo. ped. universitetu. Ser. Pedahohika. № 1. – P. 114–120.
21. Bondar V. I. (2015) Krytychne myslennia v psykholohii ta pedahohitsi: sutnist, rozvytok, formuvannia [Critical thinking in psychology and pedagogy: essence, development, creation]. Nats. ped. un-t im. M. P. Drahomanova, In-t pedahohiky i psykholohii. – Kyiv : Vyd-vo NPU im. M. P. Drahomanova, – 106 p.

Стаття надійшла до редакції 21.10.2019.

The article was received 21 October 2019.



УДК 376:37.06:81'243

DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2019-89-9>

МОДЕЛІ СПІВРОБІТНИЦТВА ФАХІВЦІВ У ХОДІ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ: СВІТОВИЙ ДОСВІД

Щерба Наталія Сергіївна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри міжкультурної комунікації та прикладної лінгвістики
Житомирський державний університет імені Івана Франка
scherbanatasha@gmail.com
orcid.org/0000-0002-5467-4292

У статті аналізується сучасний стан запровадження інклюзивної освіти в Україні та виокремлюються найактуальніші напрями наукових досліджень, спрямованих на вирішення нагальних питань. Серед останніх, у першу чергу, неготовність педагогічних працівників до роботи з учнями з особливими освітніми потребами та їх необізнаність щодо інноваційного вітчизняного та провідного іноземного досвіду, що стосується співробітництва фахівців у ході інклюзивного навчання.

На прикладі систем середньої освіти Італії, Австрії, Бельгії та США розглянуті можливості для співробітництва вчителів масової та спеціальної школи у ході навчання усіх чотирьох категорій дітей з особливими освітніми потребами. Останні, згідно з матеріалами Саламанкської декларації, можуть спостерігатися в осіб з: інвалідністю, обдарованістю, незнанням державної мови та належністю до маргіналізованих груп осіб (тобто з несприятливого соціального середовища). Проведене дослідження дозволяє виокремити низку моделей педагогічного співробітництва.

В контексті навчання учнів з інвалідністю в Італії практикується вивчення в інклюзивних класах предметів, традиційних для спецшкіл (наприклад, азбуки Брайля, мови жестів) за умови, що в них навчаються учні з інвалідністю, які потребують їх вивчення. В Австрії в інклюзивних класах може постійно чи погодинно працювати спеціальний педагог, щоб їм допомагати. В Бельгії учні з інвалідністю мають відвідувати деякі уроки в масовій школі, додатково займаючись із фахівцями зі спецшкіл чи вчителями продовженого дня. Навчання учнів з особливими освітніми потребами трьох інших категорій ретельно вивчається в США. Традиційна модель навчання учнів, що не володіють державною мовою, "Push-In Pull-Out" (PIPO) поступово витісняється моделями співробітництва, зокрема: лідер – підтримка, командне викладання, паралельне викладання, викладання «на станціях», збагачене викладання, викладання за місцем у класі, викладання-спостереження, альтернативне викладання тощо. Ці ж моделі використовуються в навчання учнів з інвалідністю та запроваджуються в навчання обдарованих дітей.

Ключові слова: учні з особливими освітніми потребами, категорії, вчитель-предметник, асистент вчителя, досвід педагогічного співробітництва Італії, Австрії, Бельгії та США.

MODELS OF PROFESSIONAL COOPERATION IN INCLUSIVE TEACHING OF FOREIGN LANGUAGE: WORLD PRACTICES

Shcherba Nataliia Serhiivna,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Docent at the Department of Cross-Cultural Communication
and Applied Linguistics
Zhytomyr State Ivan Franko University
scherbanatasha@gmail.com
orcid.org/0000-0002-5467-4292

The article is dedicated to the analysis of the current state of educational inclusion in Ukraine and the challenges that are to be met in the process of scientific researches. These challenges primarily refer to the lack of teachers' skills and confidence in teaching children with special educational needs and their lack of awareness of the existing native and foreign experience of effective pedagogical collaboration in the process of inclusive instruction.

Exemplified by secondary education systems of Italy, Austria, Belgium and the USA, the possibilities of collaboration of mainstream and special education teachers are considered in the context of teaching all 4 categories of children with special educational needs. The latter, according to Salamanca statement and framework for action on special needs education, can be observed as referred to persons with: disability, gift, language difficulties and disadvantaged social environment. The research done resulted in singling out a number of collaboration correspondent models.



In Italian mainstream classes all pupils can be taught Braille alphabet or sign language (traditional for special education) on condition that a learner with disability in this class needs some of them. In Austrian inclusive classes a special education teacher can collaborate with a mainstream one on a regular or temporary basis to help children with disability. In Belgium the latter have to attend a part of lessons in a mainstream school and to work additionally with special education teachers or a remedial one. Teaching learners with other 3 remaining groups of special educational needs is thoroughly studied in the USA. The traditional “Push-In Pull-Out” (PIPO) model of teaching learners, whose native language is not English, is gradually replaced by co-teaching models, and namely by: leader – support, team teaching, parallel teaching, station teaching, enrichment teaching, circuit teaching, teaching – observation, alternative teaching, etc. These models are used in teaching learners with disability and gifted children. As for the learners from disadvantaged social environments, they additionally work with remedial teachers.

Key words: SEN learners, categories, general educator, teacher aide, experience of instructional cooperation of Italy, Austria, Belgium and the USA.

Вступ. Згідно з Наказом МОН України про проведення науково-педагогічного експерименту «Розвиток інклюзивного освітнього середовища у Запорізькій області», що пілотувався в 2016-2019 роках, було розпочато реалізацію вимог міжнародних документів, ратифікованих у нашій країні, що стосуються прав осіб з інвалідністю на гідну та якісну освіту в масових навчальних закладах (Про проведення науково-педагогічного експерименту, 2016). До таких документів належать, насамперед, Резолюція 48/96 Генеральної Асамблеї ООН від 20 грудня 1993 року «Стандартні правила забезпечення рівних можливостей для інвалідів», Саламанкська декларація і рамки дій з освіти осіб з особливими потребами, а також Конвенція про права осіб з інвалідністю (Стандартні правила, 1993; Саламанкская декларація, 1994; Конвенція, 2016). Експеримент проводився в межах цільової програми «Національний план дій щодо реалізації Конвенції ООН про права інвалідів та розвитку системи реабілітації інвалідів на 2012–2020 роки». Результати запровадження експерименту та інших заходів, до яких належать: зміни в законодавстві, запровадження державної субвенції на підтримку осіб з особливими освітніми потребами, трансформація ПМПК в інклюзивно-ресурсні центри, введення надбавки для вчителів інклюзивних класів, зазначених у Національній стратегії розвитку інклюзивної освіти на 2020–2030, дозволяють, з одного боку, зрозуміти сучасний стан середньої інклюзивної освіти дітей з особливими освітніми потребами, а з іншого – виокремити найактуальніші напрями наукових досліджень (Національна стратегія, 2019). Серед останніх, у першу чергу – неготовність педагогічних працівників до роботи з особами з особливими освітніми потребами, а також необізнаність учителів щодо успішного вітчизняного та провідного іноземного досвіду, зокрема, щодо моделей співробітництва фахівців у ході інклюзивного навчання.

Сьогодні в Україні співробітництво фахівців в інклюзивному класі відбувається в межах 2 моделей: 1) вчитель-предметник один працює в класі, де разом з іншими учнями навчається дитина з особливими освітніми потребами, яка може в додатковий час займатися з корекційними педагогами (логопедом, психологом, соціальним педагогом); 2) у класі разом з учителем працює асистент, чия роль у навчальному процесі визначена в листі МОНмолодьспорт № 1/9-675 від 25.09.12 року «Щодо посадових обов'язків асистента вчителя» (Національна стратегія, 2019; Щодо посадових обов'язків асистента вчителя, 2012). Додатково така дитина може займатися з корекційними педагогами.

Водночас, як показує аналіз науково-педагогічної літератури, в світі існують і інші моделі співробітництва фахівців у ході інклюзивного навчання. Їх вивчення та випробування в Україні дозволило би, з одного боку, врахувати особливі освітні потреби учнів різних категорій, а з іншого – могло б посприяти розвантаженню вчителя-предметника та досягненню всіма учнями вищих результатів щодо навчання та всебічного розвитку.

Метою цієї статті є виявлення моделей співробітництва фахівців у ході інклюзивного навчання, що могли б використовуватись у контексті вітчизняної середньої іншомовної освіти, а до її **завдань** належать: 1) аналіз моделей, що використовуються в Італії, Австрії, Бельгії та США в контексті їх співвідношення з різними категоріями дітей з особливими освітніми потребами; 2) їх проєкція на вітчизняну іншомовну освіту.

1. Теоретичне обґрунтування проблеми. Відповідно до Закону України «Про освіту», особа з особливими освітніми потребами розуміється як та, що потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення її права на освіту (Про освіту, 2017). У свою чергу, як вказано в матері-



алах Саламанкської декларації, до «особливих освітніх потреб» належать такі, що пов'язані з різними видами фізичної чи розумової недостатності чи труднощів із навчанням. Далі цей термін тлумачиться в документі ширше – в контексті навчання осіб, що мають фізичні, інтелектуальні, соціальні, емоційні, мовні та інші особливості, включаючи дітей: з розумовими чи фізичними вадами; обдарованих; безпритульних і працюючих; з віддалених районів і кочових народів; тих, що належать до мовних, етнічних і культурних меншин; з менш благополучних і маргіналізованих районів і груп населення (Саламанкская декларация, 1994).

Відповідно, в нашому дослідженні ми розподілятимемо дітей з особливими освітніми потребами на 4 категорії: 1) діти з інвалідністю; 2) обдаровані діти; 3) діти, що не володіють державною мовою; 4) діти з несприятливих середовищ.

Деякі аспекти проблеми, що аналізуватиметься в нашій статті, були висвітлені в працях вітчизняних і зарубіжних науковців. Так *доцільність інклюзивного навчання учнів з особливими освітніми потребами* розглядалась у роботах таких вітчизняних учених, як: А. Колупаєва, М. Малофеев, Ю. Найда, Н. Назарова, Н. Софій, С. Хлебик, С. Шевченко, Н. Шматко, М. Чайковський та ін.. Питаннями *запровадження інклюзивної освіти* займалися: О. В. Балахоньова, О. А. Жукова, І. О. Калініченко, Н. І. Костенко, Е. Каламбоука, П. Фаррелл, Е. Дайсон, І. Каплан, Б. Норвіч та інші. Зокрема, *технології та умови організації інклюзивного навчання в Україні* досліджувались такими науковцями, як: І. М. Литвин, П. М. Наум, Т. Є. Єжова, Г. Б. Кожухівська, К. О. Кольченко, Г. Ф. Нікуліна, Д. О. Шенеленко, С. П. Миронова та іншими авторами. Відповідні *методи, форми та засоби* навчання висвітлені в публікаціях таких авторів, як: О. С. Казачінер, О. І. Калюжна, С. В. Корнілов та інших. Нарешті *особливості інклюзії за кордоном* вивчалися такими вітчизняними науковцями, як: А. А. Соломко, А. В. Снарський, Г. В. Давиденко; Д. Аргіропулос, В. Н. Коваленок, А. Є. Харченко, А. А. Колупаєва та ін. Однак у ході проведеного аналізу, не було виявлено досліджень, у яких би моделі співробітництва педагогічних працівників розглядалися б у контексті інклюзивного навчання іноземної мови різних категорій дітей з особливими освітніми потребами.

2. Методологія та методи. Для досягнення мети і завдань, висунутих у статті, нами було використано методи аналізу науково-педагогічної та довідкової літера-

тури за темою дослідження, а також класифікації та узагальнення одержаних даних.

3. Результати та дискусії. Відповідно до висунутих завдань результати проведеного аналізу наукових джерел було розділено на 4 блоки, відповідно до категорій дітей з особливими освітніми потребами. Розглянемо їх докладніше.

1) *Інклюзивне навчання учнів з інвалідністю.*

В *Італії*, що по праву вважається флангом і лідером освітньої інклюзії, близько 99% учнів навчається в масових школах. Їх включення в ці заклади досягається за рахунок співробітництва на уроці вчителів-предметників, асистентів і корекційних педагогів. Останні проводять корекційні заняття для всього класу. В залежності від нозології дитини з інвалідністю на постійній основі можуть проводитись заняття, наприклад, з вивчення шрифту Брайля чи жестової мови. За рахунок цього весь клас може порозумітися з цією дитиною і відчути себе на її місці. Умовами інклюзії є те, що в одному класі може навчатися не більше 20 учнів і не більше 2 дітей з інвалідністю (Колупаєва, 2007; Дубовская, 2015).

В *Австрії* практикується модель співпраці вчителя-предметника та педагога зі спеціальної школи (Колупаєва, 2007) в межах таких моделей:

– *клас з постійною підтримкою*: до них включають 4-6 учнів з особливими потребами та 17-20 дітей без інвалідності. При цьому вчитель має постійну підтримку з боку спеціального педагога;

– *клас з частковою підтримкою*: її ступінь залежить від кількості учнів з особливими потребами та характеру їхньої інвалідності, оскільки в класі крім учителя-предметника працює лише один спеціальний педагог протягом декількох годин на день. Отже відповідальність за ефективність навчання значною мірою покладається на вчителів-предметників (Мейєр: 13, 2003);

– *варіант*, при якому вчитель працює у класі сам, але може отримувати допомогу від спеціально підготовлених шкільних консультантів.

За дослідженням Австрійського Центру експериментальної освіти в міській місцевості найефективнішим виявився перший варіант, а в сільській – третій (Колупаєва, 2007).

У *Бельгії* працюють дві моделі інклюзії:

– *перша* стосується учнів із фізичними вадами, а також глухих і сліпих дітей, що навчалися у спеціальних школах, та були переведені в загальноосвітні за ініціативою педагогічного колективу спецшколи, пси-



холого-медико-соціальних центрів однієї зі шкіл, батьків дитини чи самих учнів після досягнення ними 18-річного віку. Щоб отримати свідоцтво про середню освіту, останні мають відвідувати уроки в масовому (тобто в даному випадку в інклюзивному) класі на постійній основі. Водночас вони повинні додатково займатися з учителями спеціальної школи по чотири години на тиждень;

– друга передбачає, що учень залишається зарахованим до спецшколи, але навчається в загальноосвітній школі, користуючись психологічною, освітньою та / або медичною підтримкою з боку спецшколи. При цьому інклюзія може бути *неповною* (тобто учні можуть проводити першу частину дня в загальноосвітній, а другу – в спеціальній школі) чи *повною* (за ресурсної та педагогічної підтримки вчителів спецшколи) (Мейер: 28, 2003).

Одним із варіантів педагогічного супроводу таких учнів є прикріплення до них учителів продовженого дня (remedial teacher). Учня надається доступ до спеціальних засобів навчання (і зокрема, технічних), до перекладених підручників (наприклад, шрифтом Брайля) та до інших матеріалів. В окремих випадках школи мають доступ до медичних центрів, де фахівці-реабітологи займаються з цими учнями в навчальний час (Мейер: 26, 2003). Що стосується інклюзивної освіти учнів *зі складними порушеннями*, то проблеми, що виникають, вирішуються за допомогою педагогів зі спецшкіл, якщо інклюзія вважається можливою (Мейер: 19, 2003). Тому в межах обох типів навчальних закладів практикується робота педагогів за сумісництвом та обмін досвідом (Мейер: 17, 2003).

2) *Інклюзивне навчання учнів, що не володіють державною мовою.*

У США широко застосовується модель Push-In Pull-Out (PIPO), за якої вчителі англійської мови «знімають» учнів, що не володіють нею, з уроків у своєму класі, щоб займатися з ними мовою. Критикуючи цю модель як недостатньо інклюзивну, Т. Хуйнх і М. Чабб пропонують 6 моделей співвикладання (co-teaching) вчителів-мовників і вчителів-предметників (Хуйнх, 2017; Чабб, 2017). Автори наводять наступні 4 однакові моделі:

– *лідер – підтримка* (lead – support, one teach, one assist) – один учитель проводить урок, а інший – виконує роль асистента;

– *командне викладання* (team teaching, teaming) – вчителі планують заняття так, щоб по черзі вести його частини;

– *паралельне викладання* (parallel teaching) – два вчителі одночасно працюють із різними частинами класу;

– *викладання на «станціях»* (station teaching) – учні рухаються від однієї до іншої «станції», де вчителі допомагають їм виконувати завдання чи вони працюють самостійно (Хуйнх, 2017; Чабб, 2017).

При цьому Т. Хуйнх пропонує ще такі 2 моделі співпраці, як:

– *збагачене викладання* (enrichment teaching) – один учитель проводить урок, а інший додає чи поглиблює інформацію;

– *викладання за місцем у класі* (circuit teaching) – вчителі одночасно працюють з різними частинами класу, а потім міняються місцями (Хуйнх, 2017).

А М. Чабб згадує ще 2 моделі:

– *викладання – спостереження* (one teach – one observe) при якому один педагог викладає предмет, а інший спостерігає та оцінює роботу учнів;

– *альтернативне викладання* (alternative teaching) один педагог працює з однією частиною класу, а інший працює з іншою, але при цьому їх методи, форми, засоби чи зміст роботи відрізняються (Чабб, 2017).

3) *Інклюзивне навчання обдарованих учнів та з несприятливих середовищ.* Як показав аналіз літератури, учні першої категорії навчаються у класі з одним учителем в умовах диференціації / індивідуалізації. До роботи з другою категорією у США залучаються вчителі продовженого дня, які переважно концентруються на навчанні письма, читання та математики.

Висновки. Можливості запровадження моделей педагогічного співробітництва в інклюзивному навчанні іноземної мови залежать від категорії особливих освітніх потреб та індивідуальних особливостей дитини. Наприклад, у випадку навчання учнів з мовленнєвими порушеннями видається можливим залучати логопедів для співвикладання з учителем іноземної мови. Учня із затримкою психічного розвитку доцільно співпрацювати з асистентом учителя з метою підвищення емоційної зрілості та самостійності дитини. У свою чергу, дітям із педагогічною занедбаністю та тим, що не володіють державною мовою, слід працювати додатково з учителем та командою індивідуального супроводу. Зі сказаного ми робимо висновок про доцільність урізноманітнення моделей педагогічного співробітництва в ході інклюзивного навчання іноземної мови.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Про проведення науково-педагогічного експерименту «Розвиток інклюзивного освітнього середовища у Запорізькій області»: Наказ Міністерства освіти і науки України від 15 липня 2016 року № 8. Дата



оновлення: 15.07.2016. URL: http://old.mon.gov.ua/files/normative/2016-07-21/5789/nmon_836_15072016.pdf (дата звернення 22.10.19)

2. Стандартні правила забезпечення рівних можливостей для інвалідів : Резолюція 48/96 Генеральної Асамблеї ООН від 20 грудня 1993 року. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_306 (дата звернення 21.10.19).

3. Саламанкская декларация о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями : Декларация ЮНЕСКО. Дата обновления: 10.06.1994. URL: http://www.notabene.ru/down_syndrome/Rus/declarat.html (дата обращения 23.10.19).

4. Конвенція про права осіб з інвалідністю : Конвенція ООН. Дата оновлення: 06.07.2016. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71 (дата звернення 21.10.19).

5. Національна стратегія розвитку інклюзивної освіти на 2020–2030. Дата оновлення: 21.07.2019. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/gromadske-obgovorennya/2019/07/26/210719-strategiya-inklyuziya.docx> (дата звернення 23.10.19).

6. Щодо посадових обов'язків асистента вчителя : Лист МОНмолодьспорт № 1/9-675 від 25.09.12 року. Дата оновлення: 25.09.2012. URL: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/32125/ (дата звернення 20.10.19).

7. Про освіту : Закон України від 09.08.2019 № 2145-VIII. Дата оновлення: 09.08.2019. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення 20.10.19)

8. Колупаева А.А. Педагогичні основи інтегрування школярів з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітні навчальні заклади : монографія. Київ : Педагогічна думка, 2007. 458 с.

9. Дубовская Н. А. Развитие инклюзивного образования в Италии. URL: http://www.ncfu.ru/uploads/doc/dubovskaya_ipmop_2015.pdf (дата звернення 23.10.19)

10. Special Education across Europe in 2003. Trends in provision in 18 European countries. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education / C .J. W. Meijer, ed., 2003. 64 p.

11. Huynh T. Rethinking Push-In Pull-Out (PIPO): The Cause for Sheltered Co-Teaching. URL: <https://www.empoweringells.com/push-in-pull-out/> (accessed 21.10.19).

12. Chubb M. Co-teaching in Math class. URL: <https://buildingmathematicians.wordpress.com/2017/09/28/co-teaching-in-math-class/> (accessed 23.10.19).

REFERENCES:

1. Pro provedennia naukovo-pedagogichnogo eksperimentu «Rozvytok inklyuzyvnogo osvitiynogo seredovyshcha u Zaporiz'kii oblasti» : Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 15 lyupnia 2016 roku № 8 [On the scientific and pedagogical experiment «The development of inclusive educational environment in Zaporizhzhia

region» : Decree of the Ministry of education and science of Ukraine, June 15, 2016]. URL: http://old.mon.gov.ua/files/normative/2016-07-21/5789/nmon_836_15072016.pdf [in Ukrainian].

2. Standartni pravyla zabezpechennia rivnykh mozhlyvostei dlia invalidiv : Rezoliutsia 48/96 General'noi Asamblei OON vid 20 grudnia 1993 roku [The standard rules of providing equal opportunities for disabled persons : Resolution 48/96 of the General Assembly of UNO, December 20, 1993]. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_306 [in Ukrainian].

3. Salamanskaya dieklaratsiia o printsipakh, politike i prakticheskoi dieyatiel'nosti v sfierie obrazovaniia lits s osobymi potrebnostiami : Dieklaratsiia UNESCO [The Salamanca statement and framework for action on special needs education]. URL: http://www.notabene.ru/down_syndrome/Rus/declarat.html [in Russian].

4. Konventsiiia pro prava osib z invalidnistiu : Konventsiiia OON [Convention on the rights of persons with disabilities : UNO Conventions]. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71 [in Ukrainian].

5. Natsional'na strategiia rozvytku inklyuzyvnoi osvity na 2020-2030 [National strategy of inclusive education development]. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/gromadske-obgovorennya/2019/07/26/210719-strategiya-inklyuziya.docx> [in Ukrainian].

6. Shchodo posadovykh obovyazkiv asystenta vchytelia : Lyst MONmolod'sport № 1/9-675 vid 25.09.12 roku [On the job description of teacher aide : Letter of the Ministry of education, science, youth and sport of Ukraine, September 25, 2012]. URL: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/32125/ [in Ukrainian].

7. Pro osvitu : Zakon Ukrainy vid 9 lyupnia 2019 roku № 2145-VIII [On education : Law of Ukraine, July 09, 2019 № 2145-VIII]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> [in Ukrainian].

8. Kolupaieva, A. A. (2007). Pedagogichni osnovy integrivannia shkolariv z osoblyvostiamy psykho-fizychnogo rozvytku v zagal'noosvitni navchal'ni zaklady : monografiia [Pedagogical bases of the integration of learners with peculiarities of psychophysical development into mainstream educational institutions : monography]. Kyiv : Pedagogichna dumka [in Ukrainian].

9. Dubovskaya, N. A. (2015). Razvitiie inklusivnogo obrazovaniia v Italii [The development of inclusive education in Italy]. URL: http://www.ncfu.ru/uploads/doc/dubovskaya_ipmop_2015.pdf [in Russian].

10. Special Education across Europe in 2003. Trends in provision in 18 European countries. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education / C .J. W. Meijer, ed. [in English].

11. Huynh T. Rethinking Push-In Pull-Out (PIPO): The Cause for Sheltered Co-Teaching. URL: <https://www.empoweringells.com/push-in-pull-out/> [in English].

12. Chubb M. Co-teaching in Math class. URL: <https://buildingmathematicians.wordpress.com/2017/09/28/co-teaching-in-math-class/> [in English].

*Стаття надійшла до редакції 23.10.2019.
The article was received 23 October 2019.*



СЕКЦІЯ 4. СУЧАСНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ

UDC: 378.018.43

DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2019-89-10>**DEMANDS FOR PROFESSIONAL DISTANCE LEARNING**

Havrylenko Kateryna Mykolaivna,
Candidate of Pedagogical Studies, Senior Teacher of Linguistics Faculty
*National Technical University of Ukraine
"Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute"*

asdi15@i.ua
orcid.org/0000-0001-9474-1990

The main criterion for the effectiveness of education in a higher educational institution is a high level of training. The quality of specialist training should meet the requirements established by the State educational standards requirements, which is possible due to the professional selection of educational material and the use of a range of teaching methods that contribute to the students' training and have practical value for their future professional activities. The article is devoted to reviewing the organization of the professional training process and its implementation, which can be achieved by introducing modern pedagogical and computer technologies.

The paper discusses the role of distance learning as a system able to realize the educational modern requirements due to a more individual approach and learning process intensification. Traditional classroom teaching makes it possible to communicate directly with the teacher, provides familiar teaching methods, and receives immediate answers. But due to the lack of time, the teacher cannot answer all questions while through the distance learning system it is possible to conduct via the Internet. Also, the paper states that distance learning permits to change the pace, time and place of training employing computer technology in the educational process, which makes it possible to expand the range of independent professional training. The interactivity introduced by computer technology into the educational process permits to develop active forms of learning among which independent study is the most effective.

The implementation of distance learning courses in the system of full-time education is highlighted as a number of positive aspects ensure the effectiveness of distance learning for students' independent work. The paper states that maximum outcome of professional training could be achieved through the distance courses organization due to the development of the special knowledge and skills acquisition without compromising on education quality. The distance courses are outlined as an interactive type of learning, which contributes to the educational process activation.

The paper outlines that the distance learning system consists of a range of methodological and organizational methods that permits to create individual and group training programs for different specialties, taking into account modern requirements, including the requirements of educational standards of the third generation.

Key words: *distance learning, distance education, higher education, online course materials, professional competencies, professional training, university.*

ВИМОГИ ДО ПРОФЕСІЙНОГО ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Гавриленко Катерина Миколаївна,
кандидат педагогічних наук, старший викладач факультету лінгвістики
Національний технічний університет України
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»

asdi15@i.ua
orcid.org/0000-0001-9474-1990

Основним критерієм ефективності навчання у вищому навчальному закладі є високий рівень підготовки. Якість підготовки спеціалістів повинна відповідати вимогам Державних освітніх стандартів, що можливо завдяки професійному підбору навчального матеріалу та використанню цілого ряду методів навчання, що сприяють навчанню студентів та мають практичне значення для їх майбутньої професійної діяльності. Стаття присвячена огляду організації професійного навчального процесу та його реалізації шляхом впровадження сучасних педагогічних та комп'ютерних технологій.

У статті розглянуто роль дистанційного навчання як системи, здатної реалізувати сучасні потреби в освіті завдяки більш індивідуальному підходу та інтенсифікації навчального процесу. Традиційне заняття в аудиторії дає можливість спілкуватися безпосередньо з викладачем, застосовуючи звичні мето-



ди навчання та дозволяє отримати негайні відповіді. Проте викладач часто не має часу відповісти на всі запитання, тоді як через систему дистанційного навчання це можливо здійснити шляхом Інтернет комунікації. Також у статті зазначено, що дистанційне навчання дозволяє змінювати темп, час та місце навчання, використовуючи комп'ютерні технології в навчальному процесі, що дає змогу покращити професійну підготовку. Інтерактивність, впровадження комп'ютерних технологій у навчальному процесі дозволяє розвивати активні форми навчання, серед яких найбільш ефективною є самостійна підготовка.

У статті висвітлено переваги впровадження дистанційних курсів в системі денної форми навчання, оскільки ряд позитивних аспектів забезпечує ефективність дистанційного навчання для самостійної роботи студентів. У статті зазначено, що максимальний результат професійної підготовки може бути досягнутий через організацію дистанційних курсів задля розвитку спеціальних знань та навичок без шкоди для якості освіти. Дистанційні курси окреслені як інтерактивний тип навчання, що сприяє активізації навчального процесу.

У роботі окреслено, що система дистанційного навчання складається з цілого ряду методологічних та організаційних методів, що дозволяє створювати індивідуальні та групові навчальні програми для різних спеціальностей з урахуванням сучасних вимог, у тому числі вимог освітніх стандартів третього покоління.

Ключові слова: вища освіта, дистанційне навчання, дистанційна освіта, онлайн-матеріали, професійні компетентності, професійна підготовка, університет.

Introduction. Nowadays, all age groups of society require a new learner-centered approach for obtaining and applying knowledge and skills. The steady growth of the demands for advanced life-long adult training is characterized by the most diverse areas of the market. It is important to note, that this process is objectively long-term, as it is determined by technical and technological progress. As a result, the developed countries nowadays have practically moved from the practice of *one education for life* to the paradigm of *lifelong education throughout life*.

On the conditions of the development of global information and educational space, the role of new computer technologies is increasing. In this regard, a new education paradigm should be created, because society requires an individual with fundamental theoretical knowledge and a high level of professional competences, creative thinking, and constructive searching skills. Most people believe that professional education acquisition helps them in achieving high social status as competent specialists.

Analysis of recent researches and publications. In scientific studies, there are many definitions of the concept of *distance education*. For example, the American expert in the field of distance education, E. Clark, notes that many types of training programs fall under the category of *distance education* (Clark, R. E. & Feldon, D. F. 2005). According to T. Anderson, this is "a system which helps the students to reach a certain educational level employing the distance learning techniques" (Anderson, T., & Dron, J., 2010: 80–97). At the same time, he classifies distance learning as "a synthetic, integrated type of education based on both the use of traditional and information technologies". These

definitions do not fully reflect the essence of the phenomenon as often the authors only state some of the characteristics of distance learning.

D. Garrison holds a similar position, comparing distance education and distance learning as the same types of education, called differently by various scientists (Garrison, D. & Vaughan, Norman, 2008). In the past few years, an increasing number of teachers and researches, including M. Allen, T. Bates, E. Murphy, M. Simonson, and others, express an approach to education as an independent form of education.

The rationale for distance education approach is given in the works of T. Anderson (Anderson, T., & Dron, J., 2010: 80–97), which support the idea that the distance education system is not antagonistic to the existing full-time and distance learning systems, it could be naturally integrated into these systems, supplementing them, and contributing to the creation of a mobile educational environment.

R. Brooker, R. Muller, A. Mylonas, and B. Hansford in their studies, come to the conclusion that distance learning is a focused, organized process of common interaction between learners and teachers with the implementation of the learning tools, invariant to the location in space and time, and implemented by means of a specific distance education system (Brooker, R., Muller, R., Mylonas, A. & Hansford, B., 1998). At the same time, T. Bates indicates that distance learning is a type of education, when the educational process implements traditional and specific methods, means and forms of training, based on computer and telecommunication technologies (Bates, T., 2005).



T. Anderson and J. Dron believe that further education will support less effective forms of education, such as part-time and evening education as at present, distance learning as the main direction of distance education is not only is on a par with its traditional types but is steadily growing into a trend characterized by an increasingly active displacement of technologically insufficient and ineffective types of education such as correspondence and evening classes (Anderson, T., & Dron, J., 2010: 80–97).

S. Brown and P. Knight indicate that the distance education as a new form of training is neither a modern type nor an analog of traditional learning. The factors causing the differences between these forms are given as firstly, the interactivity of training; secondly, the means of implementation of all components of the distance learning with the specific impact on the components of the whole training system, which determines the teaching method selection, learning structures, and organization; thirdly, the education management system, organized due to the specifics of the Internet services used.

These researchers correlate the distance education with an independent form of training, when the interaction of the teacher and students, as well as between students, is carried out at a distance and reflects all the components inherent in the educational process (goals, content, methods, organizational forms, training tools) implemented by specific computer tools and communication technologies or other interactive means.

Considering education as a pedagogical process, in the work of G. Thomas, (Thomas, G., 2013) is defined as the pedagogical process of a specially organized interaction between educators and students (pedagogical interaction) regarding the content of education with the implementation of education and training (pedagogical means) in solving educational problems aimed at the needs of both an individual and society. The specified education process is implemented through the system of education in different types (e.g. full-time, correspondence, etc.).

Furthermore, we consider the importance of distinguishing between the concepts of *distance learning* and *distance education*, since their interfusion by different authors often leads to confusion in the research. In accordance with the Law of Ukraine On Higher Education 'Education is the basis of the intellectual, spiritual, physical and cultural development of the individual, his successful socialization, economic well-being, the key to the development of a society' (Law of Ukraine On Higher Education, 2014) In other words, as M. Smith points out (Smith, M. K., 2015) edu-

cation is a process of inviting truth and possibility, of encouraging and giving time to discovery. Thus, education is viewed from two perspectives: as a pedagogical process and as a result of this process.

Previously unsettled problem constituent. Distance learning based on modern computer technologies meets the basic requirements of the new social educational demands. Firstly, the knowledge and skills provided to all categories of students regardless of their age, place of living, and physical disabilities. Secondly, it is a type of life-long continuous education. Currently, the range of distance learning technologies is quite extensive, and their choice is determined by many conditions, but the most promising is the technology of Internet supported education.

Distance education, on the one hand, gives opportunities for students to meet their educational needs due to its mobile, virtual form of learning, but on the other hand, it is the system of lifelong education as a means of the constant monitoring of the acquired knowledge, and skills. The modern education in the distance education system presents demands on the training level and determines the relevance of a basic level of information culture development. The higher educational institutions should prepare individuals for independent learning, working with information, and developing their knowledge and professional skills.

It must be noted that the system of distance education has not yet been developed as the educational process is still similar to the organizational characteristic of the traditional educational system, and therefore, needs farther scientific studies for successful implementation in practical training

Main aspects of the researched problem and results. Modern information technologies provide technical and technological opportunities for the development of the methodological and didactic methods for teaching with different educational technologies. It is important to note that some scientists predict that soon we will be able to employ a combination of communication networks with access to both the Internet and television channels. Fundamentally, such an opportunity exists today, which is the basis for the active development of various blended learning systems, which means the implementation of the forms of full-time and distance learning in different proportions (Distance education, 2017). In the framework of blended learning with elements of face-to-face contacts, it is essential to determine the amount of computer technologies application.

Active implementation of distance education is being developed employing different means of communication, and computer networks. . It



includes lectures, seminars, practical classes and workshops, control testing systems, and the students' independent work. Video material is a unique tool for distance learning in almost any academic discipline and usually used as components of educational materials, which is partially replacing traditional lectures. Individual training with the implementation of electronic textbooks provides a deeper knowledge acquisition. E-mails and chat messengers as an innovative technology are used for delivering the training courses content to the students. However, it has a limited pedagogical effect due to the impossibility of the dialogue between the teacher and students, adopted in the traditional types of teaching (Clark, R. E. & Feldon, D. F., 2005).

The distance education tools for online-training possess some significant features distinguishing it from the traditional methods of educational material presentation. At the same time, the data accessed via visual and auditory means at the student's own pace, while the sequence and priorities of the various logical chunks of the educational information should be preconditioned. In this sense, educational online lecture material is more rigidly directs the students in their studying than the traditional textbook, which improves the process of perception and knowledge acquisition and is very helpful at the initial stages of training.

Besides, at the initial stages, students' motivation is extremely fragile and could be easily destroyed. A typical example of interest decrease after several minutes of misunderstanding at a lecture is when the student loses the thread of the teacher's explanations. Unfortunately, such cases might entail serious long-term consequences, for example, a persistent, sincere and incorrect conviction of one's inability to perceive knowledge. This conviction might be reinforced without the support of other listeners and an individual gets the impression that he is only one who has not comprehended the lecture.

For overcoming this problem at the planning of an online-training course, it is important to take into account the psychological features of an individual comprehension, which depends on attention spontaneous fluctuations with an average period between two to three minutes. Therefore, one of the goals of an online training product planning should consider the synchronization of the attention periods of the distance learning audience, which, of course, is a difficult task. It is possible to apply various techniques, such as the creation of meaningful blocks of information taking a little less time than an average period of spontaneous attention ending with an illustration, conclusion, diagram, or

information that is easier to perceive (Kaplan, Andreas M.; Haenlein, M., 2016). It is also important to supply some additional training material suitable for revision of the most important points of the topic, which should not copy but reformulate the main questions, presenting them as a perceptive image (illustrations, diagrams, diagrams, etc.).

One more important way of keeping the students' attention is the speed of presentation. According to psychological research, the teaching of linguistic courses can be conducted at a speed of up to 60–80 words per minute, which, of course, is associated with a relatively large redundancy of information in these subject areas. At the presentation of educational material for the natural sciences or mathematics with formulas, scientific facts, and theoretical calculations, the speed of information should be reduced so that students have the opportunity to understand the material and analyze it at least at a basic level.

The specifics of carefully planned and created online course materials permit to introduce some interactive elements to the structure of the educational product, which ensure a quality increase in the learning process. The theoretical basis of these methods is related to the fact that individual attention is involuntarily activated in conditions of certain, precisely dosed, shortage of perception time.

It should be noted that ways for enhancing the students' involuntary attention are suitable for improving the perception of educational material, regardless of the author's style and the presenting organization. In particular, the described effect is achieved by accurately dosing time for presenting an abstract of some part of the video lecture in a special way organized as an abstract window (Moore, Grahame M. and Anderson W., 2012). This method evokes a more careful attitude to the contents of the presentation, where the author can include difficult thesis for most students and emphasize them using such techniques as intermediate conclusions, repetitions, diagrams, illustrations, etc.

According to the specifics of materials for distance learning, special importance is brought to the strategies and tactics for the presentation of educational material, as well as methods and techniques for creating unique points of online presentation. Their development could be conveyed by conducting the appropriate organization of visual material, creating conditions for activating students' attention.

At the advanced stages of training within the framework of blended learning, psychological and pedagogical practices are increasingly based on the methods of preliminary acquisition with the provisions of the necessary train-



ing material. These materials can be provided in the paper, or/and as links to educational sites. At the advanced levels of professional training, when students have already mastered the basics in their specialist subject area, various methods of distance learning should be applied, including to a much greater extent the informative feedback between the teacher and students. At these stages, the need for the practical implementation of individually centered, joint efforts of teachers and students is vital for successful professional training.

The question about the purpose of vocational education by distance learning is important for the students as they need professional training, while universities emphasize industrial needs as the most important factor in obtaining distance higher education. The analysis of the problems, which arise with the introduction of distance learning, demonstrated that the teachers, as a rule, believe that for improvement of the training system, practical components should be widely implemented in distance learning and combined with full-time education, as well as support the idea of recognition of the received education document. Most employers believe that the quality control of professional education should be improved and prefer a combination of distance education with full-time education.

The implementation of innovative technologies for effective teaching depends primarily on the professional and pedagogical skills of the electronic didactic tools developers. An analysis of the computer and telecommunication technologies prospects requirements shows a demand for a range of new functional responsibilities for university teachers, in particular in the field of media culture; understanding of the various didactic components of the educational and methodological technologies and appropriate software tools; as well as readiness for teaching in virtual environments; special skills in the methods of electronic didactic tools designing and an ability to implement them in the distance educational process.

Conclusions. Accordingly, at all stages of training individual practical knowledge acquisition is expedient to employ in the distance learning course. This acquisition naturally depends on the specifics of practical tasks intended to be solved by a particular student, and the previously received training, motivation, and cognitive abilities. The implementation of distance learning techniques, including email, forums, video and audio conferences helps to personalize the educational process. Along with the combination of the online training methods within the framework of blended

learning, it is possible to use specially created electronic textbooks and other tools provided by educational online resources.

Thus, distance education provides students with access to traditional and modern sources of information, increases the efficiency of independent training, provides opportunities for professional skills development, and permits teachers to improve the level of professional competences, to implement and further develop innovative teaching methods in organizing the educational process.

REFERENCES:

1. Anderson, T., & Dron, J. (2010). Three generations of distance education pedagogy. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 12(3), 80–97.
2. Bates, T. (2005). *Technology, e-learning and distance education*: RoutledgeFalmer.
3. Brooker, R., Muller, R., Mylonas, A. & Hansford, B. (1998) Improving the assessment of practice teaching: a criteria and standards framework. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 23, 5–24.
4. Clark, R. E. & Feldon, D. F. (2005). Five common but questionable principles of multimedia learning. In Mayer, R. (Ed.) *Cambridge Handbook of Multimedia Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
5. Garrison, D. & Vaughan, Norman. (2008). *Blended Learning in Higher Education: Framework, Principles, and Guidelines*. Retrieved October 10, 2019, from https://www.researchgate.net/publication/277197718_Blended_Learning_in_Higher_Education_Framework_Principles_and_Guidelines
6. Distance education (2017) Ministry of Education and Science of Ukraine. Retrieved October 11, 2019, from <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/distancijna-osvita> [in Ukrainian]
7. Lee, F. (2008). Technopedagogies of mass-individualization: Correspondence education in the mid twentieth century. *History and Technology*. 24 (3): 239–53.
8. Kaplan, Andreas M.; Haenlein, M. (2016). Higher education and the digital revolution: About MOOCs, SPOCs, social media, and the Cookie Monster. *Business Horizons*. 59 (4): 441–50.
9. Moore, Grahame M. and Anderson W. (2012). *Handbook of Distance Education* (2nd ed.). Psychology Press.
10. Smith, M. K. (2015). What is education? A definition and discussion. The encyclopaedia of informal education. Retrieved October 9, 2019 from <http://infed.org/mobi/what-is-education-a-definition-and-discussion/>
11. Thomas, G. (2013). *Education: A very short introduction*. Oxford: Oxford University Press. Simply the best contemporary introduction to thinking about schooling and education.
12. Vaughan, Dr Norman D. (2010). *Blended Learning*. In Cleveland-Innes, MF; Garrison, DR (eds.).
13. Закон Украйны про vyshhu osvitu № 1556-VII (2014) [Law of Ukraine On Higher Education № 1556-VII]. Retrieved October 9, 2019 from <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 22.10.2019.

The article was received 22 October 2019.

НОТАТКИ

Наукове видання

Збірник наукових праць

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

Випуск LXXXIX

Коректура • *Пірог Н.В.*

Комп'ютерна верстка • *Семенченко Ю.С.*

Формат 64x84/8. Гарнітура *Pragmatica*.
Папір офсет. Цифровий друк. Ум.-друк. арк. 7,21.
Замов. № 0220/49. Наклад 200 прим.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»
73021, м. Херсон, вул. Паровозна, 46-а
Телефон +38 (0552) 39 95 80, +38 (095) 934 48 28, +38 (097) 723 06 08
E-mail: mailbox@helvetica.com.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 6424 від 04.10.2018 р.