

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

НАУКОВІ ПРАЦІ
ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ
«ДОНЕЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ
ТЕХНІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»

СЕРІЯ: «ПЕДАГОГІКА, ПСИХОЛОГІЯ І СОЦІОЛОГІЯ»

Всеукраїнський науковий збірник

Заснований у травні 2007 року

Виходить 2 рази на рік

№ 2 (23), 2018

Покровськ – 2018

Друкується за рішенням Вченої ради Державного вищого навчального закладу «Донецький національний технічний університет» (протокол № 5 від 19.12.2018).

У збірнику публікуються наукові статті з питань розвитку творчої особистості в освітньому процесі, які розглядаються в аспектах: теорія та історія освіти і педагогіки; теорія і методика професійної освіти; теорія і практика навчання; теорія і практика виховання; психологія та соціологія освіти і виховання, соціологія управління.

Матеріали збірника розраховані на аспірантів, викладачів, наукових співробітників навчальних та науково-дослідних інститутів.

Засновник і видавець – Державний вищий навчальний заклад «Донецький національний технічний університет»

Редакційна колегія: Є.О. Башков, д-р техн. наук, проф., проректор з наукової роботи ДонНТУ (головний редактор); В.М. Алфімов, д-р пед. наук, проф. (відповідальний редактор); М.М. Кабанець, канд. пед. наук, доц. (відповідальний секретар); Єжи Малец (Польща, м. Краків), ректор Краківської Академії ім. Фрича Моджевського, д-р габілітований, проф.; Анна Кожух (Словенія, м. Копер), проф. Приморського університету, д-р габілітований, проф.; О.А. Бочарова (м. Краків, Польща), д-р пед. наук, проф. Краківської Академії ім. Фрича Моджевського, О.Г. Кучерявий, д-р пед. наук, проф.; Т.В. Колбіна, д-р пед. наук, проф., Н.М. Лосева, д-р пед. наук, проф.; Я.М. Бельмаз, д-р пед. наук, проф., О.І. Вовк, д-р пед. наук, доц., Т.К. Завгородня, д-р пед. наук, проф.; О.Г. Солодухова, д-р психол. наук, проф.; Л.М. Хижняк, д-р соціол. наук, проф.; І.Ф. Кононов, д-р соціол. наук; Л.С. Яковицька, канд. психол. наук, доц., М.П. Костюченко, канд. пед. наук, доц.

Збірник зареєстрований в Державному комітеті інформаційної політики, телебачення та радіомовлення України. Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації: серія КВ № 12617-1501Р (від 11.05.2007).

Збірник включено до до Переліку наукових фахових видань України, в яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата педагогічних наук (рішення Атестаційної колегії Міністерства освіти і науки України від 26 червня 2014 року та наказу Міністерства освіти і науки України № 793 від 04.07.2014).

ЗМІСТ

<i>Бєлкіна С. Д.</i> Мета і завдання професійної підготовки майбутніх інженерів в умовах неоіндустріалізації	4
<i>Золотарьова О. В.</i> Теоретичні засади педагогічної підтримки обдарованих учнів в Ізраїлі	11
<i>Кабанець М. М.</i> Роль обласних інститутів післядипломної педагогічної освіти у педагогічній підтримці обдарованих школярів	15
<i>Керекеша-Попова О. В.</i> Модель формування управлінської компетентності майбутніх інженерів-педагогів у процесі професійно-педагогічної підготовки	21
<i>Колбіна Т. В.</i> Навчання іноземних мов студентів на основі теорії поетапного управління засвоєнням знань	28
<i>Костюченко М. П.</i> Системний підхід у науці та в педагогічних дослідженнях. Ч. 2. Онтологія систем	34
<i>Кушнір А. Т., Кушнір Ю. В., Оверчук В. А.</i> Особливості ставлення до ЛГБТ: від теорії до практики	58
<i>Кушнір Ю. В., Оверчук В. А.</i> Особливості формування толерантного інклюзивного простору у навчальному закладі	63
<i>Piskurska H.</i> Diagnosing the level of motivation and value component of professional plurilingual competence of future managers	66
<i>Попова О. В.</i> Методологічні підходи до формування лінгвокультурної компетентності майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності	70
<i>Сидоренко Т. В.</i> Історичні та онтологічні аспекти методу Рівіна	76
<i>Скирда А. Є.</i> Культурні варіації обдарованості	85
<i>Хохлова О. А.</i> Зміст економічної компетентності майбутнього фахівця хімічної промисловості в контексті підготовки конкурентоспроможних випускників	89
<i>Чередніченко Г. А.</i> Сучасні тенденції професійно-орієнтованого навчання іноземній мові студентів технологічних спеціальностей	96

УДК 37.014.5: 004

С.Д. БЕЛКІНА¹

канд. пед. наук, доц.

Інститут хімічних технологій

Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля
м. Рубіжне

МЕТА І ЗАВДАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ В УМОВАХ НЕОІНДУСТРІАЛІЗАЦІЇ

У статті розкрито сутність процесу неоіндустріалізації, визначено його ключові характеристики і відповідні особливості інженерної діяльності. Виділено вимоги до фахівця як соціально-економічно-активної особистості. Зроблено акцент на соціально значущих функціях інженера як творця і лідера, організатора виробництва і носія культурних цінностей. Підкреслено важливість мотивації фахової самореалізації як шляху до задоволення не лише базових, але й вищих потреб особистості. Визначено загальну мету і ключові завдання професійної підготовки майбутніх інженерів в умовах неоіндустріалізації вітчизняної економіки з урахуванням особливостей соціально-економічної системи України на сучасному етапі її розвитку.

Ключові слова: інженерна діяльність, високотехнологічна наукоємна продукція, професійно важливі якості, соціально значущі функції інженера, фахова самореалізація.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Результати аналізу наукових публікацій, присвячених оцінці фактичного стану та перспективних шляхів подальшого розвитку вітчизняної економіки, дозволяють констатувати, що більшість економістів (О. Вієцька, А. Веткін, В. Вишневський, О. Гаркушенко, Л. Збаразська, М. Заніздра, І. Єрфорт, Є. Котов, Р. Лепа, В. Ляшенко, Ю. Мазур, А. Матюшин, В. Нікіфорова, О. Половян, О. Соколовська, В. Чекіна, Г. Шевцова, Н. Шемякіна, Т. Щетілова та ін.) вважають доцільним збереження Україною статусу індустріальної держави за рахунок модернізації традиційних галузей промисловості шляхом розвитку високотехнологічних наукоємних виробництв. Іншими словами, найбільш перспективним для економіки України визнається курс на неоіндустріалізацію. Серед гальмуючих факторів реалізації неоіндустріальної стратегії розвитку національної економіки, поряд з недосконалістю нормативно-правової бази, недостатньо сприятливим інвестиційним кліматом, слабкою бюджетною підтримкою інновацій в індустріальному секторі економіки, науковці звертають увагу також на проблему кадрового забезпечення і необхідність формування в суспільстві нової економічної культури, що, у свою чергу, актуалізує проблему приведення змісту професійної підготовки майбутніх фахівців інженерно-технічного профілю вимогам неоіндустріальної економіки.

Аналіз останніх досліджень та публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. М. Лукашевич розкриває особливості сучасного рівня розвитку вітчизняної економіки та актуалізує проблему формування «соціально-економічної» людини для подальшого розвитку суспільства в умовах ринкової економіки. Проблему суб'єктної економічної соціалізації комплексно розглядають Т. Говорун, Н. Дембицька, І. Зубіашвілі, Л. Карамушка, О. Лавренко, Г. Ложкін, В. Москаленко, Ю. Шайгородський. В. Бахрушин проводить аналіз нових стандартів вищої освіти, у тому числі інженерно-технічної, і для визначення переліку компетентностей та результатів навчання пропонує використовувати напрацювання європейських університетів. Проблемі підготовки фахівців у галузі інноваційної діяльності присвячено дослідження О. Відякіної та

О. Дмитрієвої, публікації білоруських вчених М. Артюхіна, І. Войтова, О. Королевича, Н. Никоненка, О. Самусенка. О. Романовський представляє своє бачення феномену новаторства в межах дослідження систем підприємницької освіти. М. Маливанов актуалізує проблему підготовки інженерів до інноваційної діяльності, але, визнаючи важливість фахової компетентності, зосереджує увагу на формуванні професійно-важливих якостей інженера як суб'єкта інноваційної діяльності в системі безперервної освіти. В. Грабауров наголошує на важливості формування у майбутнього інженера навичок менеджера і маркетолога, розвитку креативного мислення та уміння використовувати ресурси мережі Інтернет для інноваційної діяльності. Проблема оновлення змісту професійної підготовки майбутніх інженерів у країнах пострадянського простору висвітлюють у різних аспектах В. Бахрушин, Н. Гахова, О. Горленко, А. Кокарева, Т. Лазарева, Г. Литвинцева, В. Мирошников, Н. Низовкіна, І. Ревак, О. Черваков, Є. Швець та ін.

Виділення невіршених раніше частин загальної проблеми. Разом з тим, наявні результати досліджень у галузі оновлення змісту професійної підготовки майбутніх фахівців та окремих її складників у нових економічних умовах є дещо розрізненими, а проблема визначення мети, завдань і змісту професійної підготовки студентів інженерно-технічних спеціальностей в умовах неоіндустріалізації не була предметом спеціального наукового дослідження.

Формулювання цілей статті. Метою даної статті є визначення системних ознак процесу неоіндустріалізації та сучасного стану економічної системи України і, на цій основі, визначення загальної мети та завдань професійної підготовки студентів інженерно-технічних спеціальностей в умовах переходу від командно-адміністративної до ринкової економіки з її орієнтацію на неоіндустріальну модель розвитку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сутність неоіндустріалізації полягає у створенні нових і модернізації наявних промислових виробництв на основі використання новітніх досягнень науки та інженерії, що надають конкурентних переваг продукції на світовому ринку товарів. У межах даного дослідження саме таке, широке розуміння «високотехнологічного, наукоємного» виробництва може бути прийнято в якості робочого визначення.

У вузькому сенсі поняття «високотехнологічний» пов'язують з окремими конкретними галузями економіки, як-от: інформаційні та інформаційно-комунікаційні технології, обчислювальна техніка; мікроелектроніка, робототехніка; нанотехнології, біотехнології, фармацевтика, генна інженерія; атомна енергетика; аерокосмічна техніка. Такий перелік віддзеркалює скоріше нерівномірність розвитку технологій виробництва в різних галузях економіки, ніж сутність неоіндустріалізації, однак дозволяє акцентувати увагу на ключових напрямках модернізації змісту фахової підготовки студентів інженерно-технічних спеціальностей, пов'язаних з передумовами природного еволюційного глобального процесу неоіндустріалізації, зокрема – інформатизації промисловості, математизації науки, накопичення результатів фундаментальних природничо-наукових досліджень, що відкривають можливості для створення принципово нових матеріалів і використання альтернативних джерел енергії. Ці нові можливості відкривають шлях до модернізації традиційних виробництв і створення виробництв принципово нової, так званої високотехнологічної продукції.

Високотехнологічна продукція, поряд з технічними характеристиками, має деякі особливості як окрема економічна категорія: в якості товару має задовольняти нові або вже відомі потреби на більш високому якісному рівні та створювати новий ринковий попит; потребує значних інвестицій в дослідження та розробку (частка затрат на науково-дослідні та дослідно-конструкторські роботи (НДДКР) становить не менше 15 % від загального обсягу затрат); значною мірою залежить від кон'юнктури світового ринку через високий ступінь глобалізації виробництва та збуту; викликає труднощі щодо обрання правильної маркетингової стратегії в умовах невизначеності ринкової реакції з боку споживачів та

конкуренції; має короткий життєвий цикл з подальшим витісненням з ринку новою технологією [6]. Ці економічні властивості продукту виробництва свідчать про те, що процес неіндустріалізації, як і процес інформатизації, викликає суттєві соціально-економічні трансформації, змінюючи зміст і способи професійної діяльності фахівців, структуру трудових ресурсів і ринку праці в промисловому секторі економіки. Інженерна діяльність, творча за своєю суттю і спрямована на створення технічних об'єктів і систем, набуває в умовах неіндустріалізації нових форм і ознак, у зв'язку з чим у наукових публікаціях з'являються дефініції «інновація», «інноваційна діяльність», «новаторство», зміст яких відносно інженерної діяльності потребує уточнення.

Наприклад, О. Романовський, будучи прихильником розв'язання соціально-економічних проблем в Україні шляхом розвитку підприємництва і розбудови розгалуженої системи підприємницької освіти та посиляючись на Й.-А. Шумпетера, називає новаторство найважливішою рисою підприємця, а інноваційну діяльність – рушійною силою економіки [5, с. 6 – 7]. Однак, серед наведених автором функцій підприємця за Й.-А. Шумпетером, які дійсно мають спільне ключове слово «новий», першочерговим є «виготовлення нового блага або старого блага нової якості», що, користуючись сучасною термінологією, можна висловити, наприклад, таким чином – головною функцією підприємця має бути створення нової, або удосконаленої суспільно-корисної продукції, а прибутковість її виробництва може бути забезпечена за рахунок його модернізації та оптимізації на основі здобутків науково-технічного прогресу. І тут, вірогідно, найважливішим у розумінні позиції Й.-А. Шумпетера є термін «благо», яким він позначає продукт виробництва.

Зрозуміло, що прибутковим може бути виробництво лише конкурентоздатної продукції. Остання іноді може вигравати на ринку за рахунок новизни, однак новизна не є єдиним критерієм конкурентоздатності товару. Не менш вагомими факторами є, наприклад, його собівартість, якість, безпечність, екологічність. Ще одним важливим параметром продукції може слугувати її соціально-економічна значущість і за умови випуску такої продукції виробник може розраховувати на державну підтримку. Отже, інновації є не самоціллю, а лише інструментом, який може допомогти збільшити прибутковість виробництва. Тому серед критеріїв оцінки ефективності професійної діяльності фахівця головним є покращення техніко-економічних характеристик виробництва та підвищення якості продукції, а не кількість запропонованих і впроваджених інновацій.

Зважаючи на значну подібність процесів неіндустріалізації та індустріалізації, варто звернути увагу на думку видатного інженера Генрі Форда, який піддавав критиці та із сарказмом порівнював бізнес-стратегію виробників велосипедів із тактикою «творців дамських мод», для яких уміння «робити справу» полягало в тому, щоб «обов'язково випустити в новому році таку модель, котра якомога менше була б схожою на усі попередні, щоб власник старого велосипеда відчував велику спокусу обміняти свою машину на нову» [7, с. 45]. Шлях до прибутковості Генрі Форд бачив, користуючись сучасною термінологією, в оптимізації виробництва і самої продукції: «Слід узяти щось, що довело свою придатність, та усунути в ньому все зайве. ... Усуваючи зайві частини та спрощуючи необхідні, ми одночасно усуваємо і зайві витрати на виробництво. ... Ми маємо виходити із самого фабрикату. Важливо, перш за все, дослідити, чи дійсно він такий добрий, як має бути – чи виконує він в максимальному ступені своє призначення? Потім – чи застосований матеріал кращий з можливих або тільки найдорожчий? І нарешті – чи допускає він спрощення в конструкції і зменшення ваги?» [7, с. 14]. Очевидно, що саме такий підхід має культивуватись у свідомості студентів інженерно-технічних спеціальностей, оскільки саме на його основі можна очікувати розвитку інженерної думки, а на основі прогресивних інженерних рішень – переходу промисловості на новий науково-технічний рівень.

Слід зауважити, що результатом праці інженера є не безпосередньо матеріальні об'єкти, а їх образи (технології і проекти їх виробництва, наукові уявлення про їх властивості та способи одержання або виготовлення, результати контролю та оцінки

параметрів виробничих процесів тощо), тобто інтелектуальна продукція, яка і забезпечує умови для вироблення конкурентоздатного матеріального продукту. Але очевидно, що рівень його конкурентоздатності на ринку товарів та послуг визначає конкурентоздатність інтелектуального продукту інженерної діяльності, а отже, конкурентоспроможності самого інженера на ринку праці.

Серед ідей щодо модернізації системи вищої освіти з метою кадрового забезпечення «інноваційної економіки» доволі широко обговорюється проблема підготовки фахівців у галузі інтелектуальної власності, але тут спостерігається невиправданий зсув пріоритетів, коли в структурі кадрових ресурсів науковці порушують природну ієрархію, згідно якої виробник інтелектуальної продукції є базисом системи, а фахівці, що забезпечують функціонування ринку інтелектуальної продукції, – надбудовою. Наприклад, О. Відякіна й О. Дмитрієва так розставляють пріоритети: «Інноваційна економіка пред'являє попит на спеціалістів у галузі управління, комерціалізації, охорони і захисту інтелектуальної власності, а також новаторів, винахідників та фахівців інших професій», хоча в попередньому розділі монографії наводять основні завдання модернізації системи освіти для кадрового забезпечення інноваційної економіки без порушення логічної послідовності: «підготовка наукових та інженерних кадрів (винахідницька та інноваційна діяльність); підготовка спеціалістів у галузі економіки та управління, у тому числі в області підприємництва (управління інноваціями); підготовка кадрів у галузі охорони, захисту та комерціалізації результатів інтелектуальної діяльності; підготовка наукових і педагогічних кадрів для вишів» [1, с. 12]. Попри означені суперечності в позиції науковців, їхні аргументи підтверджують цінність інтелектуального продукту праці, яким є продукт інженерної діяльності. Однак, запропонована авторами модель кадрового забезпечення інноваційної діяльності відповідає структурі ринку інтелектуальної продукції в країнах, економічні системи яких вже досягли високого рівня неоіндустріалізації, і тому викликає сумніви своєчасність її імплементації в економічних системах країн пострадянського простору на етапі, коли процес неоіндустріалізації знаходиться ще в зародковому стані та ускладнюється незавершеними процесами інформатизації і переходу економічних систем від радянської до ринкової моделі.

Серед першочергових завдань реалізації стратегії неоіндустріалізації в країнах пострадянського простору, для економічних систем яких характерним залишається поєднання ознак ринкової і командно-адміністративної економік, можна виділити: формування чіткої державної політики та створення нормативно-правової бази, що закріплюють на законодавчому рівні обрання курсу на неоіндустріалізацію національної економіки; визначення оптимальних шляхів модернізації традиційних галузей промисловості, оцінка потенційних можливостей організації нових високотехнологічних виробництв і розстановка пріоритетів щодо бюджетної підтримки тих або інших програм; кадрове забезпечення процесу неоіндустріалізації. Найсуттєвішим гальмуючим фактором на шляху до розв'язання перелічених завдань можна визнати суперечність між принципами ринкової економіки й економічним менталітетом громадян, який на сучасному етапі все ще значною мірою базується на цінностях і мотивах трудової діяльності, притаманних радянській командно-адміністративній економічній системі. Наприклад, М. Лукашевич [3, с. 152 – 160] вважає, що особливості сучасної економічної культури в Україні та інших пострадянських суспільствах полягають у поєднанні в ній елементів культури ринкової економіки з проявами культури командно-адміністративної економіки радянського минулого, якій притаманні норми силового вирішення економічних проблем, висока цінність виконавства і беззаперечного підпорядкування розпорядженням «зверху», низька цінність несанкціонованих ініціатив, острах господарської самостійності низових ланок тощо. М. Лукашевич вказує на очевидні ціннісні конфлікти в економічній культурі (між: економічними відносинами, що базуються на цінностях адміністративної системи, і відносинами, що диктуються ринком; нормативно заданими еталонами економічної культури

і реальними культурними типами працівників; моральними та професійно-посадовими нормами, еталонами «порядної людини» і «ділової людини») і формулює коло орієнтирів для формування нової економічної культури, які дають підстави виділити низку ціннісних орієнтацій, мотивів, особистісних якостей, які необхідно сьогодні формувати у процесі професійної підготовки майбутніх інженерів: економічна суб'єктність, готовність до професійної самореалізації в ролі ініціатора, організатора, хазяїна власної справи, здатність витримувати тиск адміністративної системи, конкуренцію, дефіцит, ризики тощо. Мотивація фахової самореалізації майбутнього інженера має особливе значення в умовах розвитку ринкової економічної системи, коли цінність матеріального зиску від діяльності часто перебільшується, оскільки успішна фахова самореалізація гарантує фахівцеві не лише матеріальне забезпечення, але також гідне місце в соціумі, а отже задоволення вищих потреб людини, до яких А. Маслоу [4] відносить нематеріальні потреби у любові та приналежності, повазі та само-актуалізації, когнітивні й естетичні потреби.

Таким чином, формування нового економічного менталітету громадян, узгодженого з морально-етичними нормами і традиціями ринкової соціально-економічної системи можна визнати загальним стратегічним завданням вітчизняної системи освіти в цілому, що обов'язково слід враховувати при визначенні мети, завдань і змісту економічного складника професійної підготовки студентів інженерно-технічних спеціальностей. Оскільки на інтелігенцію, у тому числі технічну, покладається соціально-важлива просвітницька функція, у процесі професійної підготовки необхідно готувати студентів до активного залучення у загальнонаціональний процес формування нового економічного менталітету, механізм якого відповідає послідовності в ланцюжку «грамотність – освіченість – культура – менталітет».

Зважаючи на зміни у структурі трудових ресурсів, до яких призводять процеси інформатизації та неоіндустріалізації, заслуговують на увагу результати ретроспективного аналізу концептуальних засад соціології праці, подані П. Златіним зі співавторами [2, с. 22 – 42]. Науковці виділяють основні концепції: «економічної людини» Ф. Тейлора (включає принципи матеріального заохочення робітника); концепція «технологічної людини» Ф. Тейлора (базується на ідеї наукової організації праці для підвищення її продуктивності); «біологічної людини» А. Файоля та ін. (базується на залежності продуктивності праці від факторів, що впливають на фізіологічний стан робітника); «соціально-психологічної людини» Е. Мейо (враховує вплив на продуктивність праці сприятливого соціально-психологічного клімату); «соціально-політичного робітника» (базується на ідеї впливу залученості працівника в управління виробництвом на продуктивність його праці, прихильниками якої були свого часу Г. Форд, Г. Емерсон, А. Файоль та інші, і яка сьогодні є предметом дослідження окремої галузі наукового знання – менеджменту). Слід зауважити, що кожна наступна з перелічених концепцій не спростовує ключові принципи попередньої, а скоріше доповнює їх новими, пріоритетними для певного етапу соціально-економічного розвитку суспільства.

Сучасне високотехнологічне наукоємне виробництво може бути спроектовано й організовано лише спільними зусиллями кваліфікованих фахівців різних спеціальностей. Тому логічно припустити, що майбутній інженер, як керівник середньої ланки, має володіти такими важливими особистісними якостями менеджера, як-от: справедливість, працелюбність, вміння співпрацювати з людьми. На думку науковців особливе значення в підготовці робітника до участі в управлінні виробництвом має «пробудження його творчого потенціалу», що пов'язано з: виробничою потребою в тому, щоб творче і відповідальне ставлення проявлялося в усіх видах діяльності на виробництві, а не лише у «вибраних»; зв'язком між ефективністю праці та задоволеністю нею з одного боку і рівнем творчості праці та задоволеності робітника її результатами – з іншого; впливом творчого ставлення робітника до праці на його участь у вдосконаленні виробництва [2, с. 39 – 40]. Зростаючу роль творчих можливостей людини автори ілюструють цитатою американських економістів С. Боулса, Д. Гордона і Т. Уайскопфа: «Основними факторами виробництва виступають

устремління, орієнтації, симпатії людей, їхня готовність добровільно виконувати роботу» [2, с. 42]. Не можна також не погодитись з дослідниками, що підприємницькі здібності фахівців є важливим економічним ресурсом, що проявляються в «раціональному використанні праці, землі та капіталу, умінні знаходити та застосовувати нові наукові, технічні, організаційні, комерційні ідеї ... і ... є лише одним з видів творчих здібностей людини» [2, с. 77].

Зважаючи на глибину соціально-економічних трансформацій, пов'язаних з неоіндустріалізацією, і складність педагогічного процесу професійної підготовки як системи відкритої, тісно зв'язаної з іншими суспільними інститутами, залежної від цілого комплексу різноманітних взаємозв'язаних і взаємообумовлених соціально-економічних процесів, ці процеси у дослідницьких цілях варто виокремити та співвіднести з обумовленими ними вимогами до змістових елементів програм професійної підготовки майбутніх інженерів у вітчизняній системі вищої освіти. Так, вимога відповідності змісту програм фахової підготовки студентів сучасному рівню розвитку науки і техніки обумовлена перспективністю орієнтації національної економіки України на неоіндустріалізацію, вимога відповідності програм інформатичної і математичної підготовки рівню математизації інших наук та можливостям підвищення ефективності інтелектуальної діяльності за рахунок використання сучасних інформаційних технологій – глобальним процесом інформатизації промисловості, вимога відповідності програм екологічної підготовки нормам міжнародних стандартів – збільшенням техногенного й антропогенного навантаження на довкілля в результаті науково-технічного прогресу, а вимога відповідності програм економічної і правової підготовки майбутніх фахівців сучасним науковим уявленням про ринкову економічну систему – переходом національної економіки від командно-адміністративної до ринкової моделі.

Висновки за результатами дослідження, перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Узагальнюючи проміжні результати проведеного аналізу, мету інженерно-технічної освіти в сучасних економічних умовах можна визначити як професійну підготовку активного творця, результат професійної діяльності якого буде забезпечувати випуск соціально-корисної і конкурентоздатної на світовому ринку продукції. Серед завдань, розв'язання яких забезпечить досягнення поставленої мети, можна виділити в якості ключових формування у майбутнього інженера: системи знань про еволюцію технічних систем, внутрішні (фізичні, хімічні, біологічні і т.і.) та зовнішні (соціальні, економічні, екологічні, культурологічні і т.і.) властивості об'єкта майбутньої професійної діяльності та методології їх пізнання; умінь оцінювати рівень відповідності технічного об'єкта (системи) сучасному рівню розвитку науки і техніки, попиту на ринку товарів, соціальної значущості, екологічної безпечності тощо; умінь використовувати наукове знання для надання технічним об'єктам і системам необхідних властивостей; умінь використовувати сучасний інструментарій для підвищення ефективності інженерної діяльності (методів математичного моделювання, інформаційних та інформаційно-комунікаційних технологій); професійно-важливих особистісних якостей, що впливають на ефективність трудової діяльності (активність, ініціативність, лідерство, креативність, відповідальність, здатність до професійного самовдосконалення і т.і.); мотивації фахової самореалізації як шляху до задоволення як базових, так і вищих потреб особистості та ціннісних орієнтацій, притаманних розвиненій ринковій соціально-економічній системі.

Подальше дослідження буде спрямовано на розробку теоретичної моделі змісту професійної підготовки майбутніх інженерів відповідно визначеній меті та завданням і перевірку її адекватності шляхом порівняння з програмами підготовки студентів інженерно-технічних спеціальностей у країнах з економіками неоіндустріального типу.

Список використаної літератури

1. Видякина О. В. Система подготовки кадров для инновационной экономики России : монография / О. В. Видякина, Е. М. Дмитриева. – М. : Проспект, 2014. – 112 с.

2. Златин П. А. Социология и психология труда: учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по экономическим и управленческим специальностям / [П. А. Златин, М. М. Крекова, В. В. Соколянский] ; под ред. П. А. Златина – М. : МГИУ, 2008 – Ч. 1. – 2008. – 425 с.

3. Лукашевич М. П. Соціологія економіки. Підручник. – К.: Каравела, 2009. – 280 с.

4. Маслоу А. Мотивация и личность : переводное издание / А. Г. Маслоу ; [пер. с англ. Татлыбаева А. М.]. – Санкт-Петербург : Евразия, 2001. – 479 с.

5. Романовський О. О. Шляхи впровадження інновацій, підприємництва та підприємницької освіти в системі національної освіти України : монографія. – Вінниця : Нова Книга, 2010. – 416 с.

6. Фарат О. В. Особливості функціонування ринку високотехнологічної продукції / О. В. Фарат, І. Р. Приймачук // Науковий вісник НЛТУ України : збірник науково-технічних праць. – Львів : РВВ НЛТУ України. – 2014. – Вип. 24.8. – С. 291 – 298.

7. Форд Г. Моя жизнь, мои достижения. / Генри Форд ; [пер. с англ. Е. А. Кочерина] – М. : Издательство «Э», 2016. – 224 с.

Стаття надійшла до редакції 26.10.2018

С.Д. Белкина

Институт химических технологий Восточноевропейского национального университета имени Владимира Даля (г. Рубежное)

Цель и задачи профессиональной подготовки будущих инженеров в условиях неоиндустриализации

В статье раскрыта сущность процесса неоиндустриализации, определены его ключевые характеристики и соответствующие особенности инженерной деятельности. Выделены требования к специалисту как социально и экономически активной личности. Сделан акцент на социально значимых функциях инженера как создателя и лидера, организатора производства и носителя культурных ценностей. Подчеркнута важность мотивации профессиональной самореализации как пути к удовлетворению не только базовых, но и высших потребностей личности. Определена общая цель и ключевые задания профессиональной подготовки будущих инженеров в условиях неоиндустриализации отечественной экономики с учетом особенностей социально-экономической системы Украины на современном этапе ее развития.

Ключевые слова: инженерная деятельность, высокотехнологичная наукоемкая продукция, профессионально-важные качества, социально значимые функции инженера, профессиональная самореализация.

S. Belkina

Eastern Ukrainian National University, Institute of Chemical Technologies (Rubizhne)

The Purpose and the Tasks of Professional Training of Future Engineers in the Terms of Neo-industrialization

In the article the essence of the process of neo-industrialization as an evolutionary natural process, which is a continuation of the process of informatization of industry and causes significant socio-economic transformations, is disclosed. The essential characteristics of this process and the corresponding peculiarities of engineering activity aimed at creating high-tech science-intensive products are determined. Key requirements for an engineer as an active participant in the process of neo-industrialization of the economy are shown.

The features of the domestic socio-economic system at the present stage of its transition from the command-administrative to the market model are outlined and the corresponding requirements for a specialist as a socio-economically active personality are highlighted. The emphasis on socially significant functions of an engineer as a creator and leader, organizer of

production and carrier of cultural values is made. The importance of motivating professional self-realization as a way to meet the basic and higher needs of the individual is emphasized.

The general goal and key tasks of future engineers training aimed at solving the problem of staffing the implementation of the strategy of neo-industrialization of the domestic economy, taking into account the features of the socio-economic system of Ukraine at the present stage of its development is determined.

Keywords: *engineering activity, high-tech science-intensive products, professional-important qualities, socially significant functions of engineer, professional self-realization.*

УДК 376-056.45(569.4)

О.В. ЗОЛОТАРЬОВА²

канд. пед. наук, доц.

ДВНЗ «Донецький національний технічний університет»,
м. Покровськ

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ОБДАРОВАНИХ УЧНІВ В ІЗРАЇЛІ

В роботі досліджується актуальна проблема сучасної педагогіки – навчання і виховання обдарованих учнів. Розглядаються головні теоретичні положення провідних ізраїльських науковців щодо надання педагогічної підтримки обдарованим учням, а також можливість їх подальшого використання в українській педагогіці. Проаналізовано наступні педагогічні концепції та теорії ізраїльських науковців щодо педагогічної підтримки обдарованості: творчої особистості (Е. Ландау), психологічних основ обдарованості (Х. Девід), розвитку педагогічної творчості вчителя та професійного становлення педагога (Х. Відергор, Х. Девід, Б. Ейлем). Розглянуто роль Ізраїлю, як країни-члена Всесвітньої ради обдарованих дітей.

Ключові слова: *Ізраїль, теоретичні засади педагогічної підтримки, обдаровані діти, педагогічна підтримка, розвиток обдарованих учнів.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Сучасна українська педагогіка останнім часом все частіше звертається до досвіду інших країн з питань вирішення як загальних, так і специфічних проблем. Однією з актуальних проблем сьогодення є теоретичне обґрунтування шляхів надання педагогічної підтримки обдарованим учням. У зв'язку з цим, доречно вивчати досвід країн, де здійснення такої підтримки відбувається на високому науково-педагогічному рівні.

Однією з країн, чий педагогічний досвід може бути важливим джерелом професійних знань, є держава Ізраїль. Проте, аналіз наукових праць, що досліджують проблеми теоретичного обґрунтування надання педагогічної підтримки обдарованим учням в Ізраїлі, показав відсутність достатньої кількості вітчизняних робіт за даною темою.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. Вивченням ізраїльського педагогічного досвіду займаються такі вітчизняні науковці як А. Василюк, В. Громовий, М. Дреєрман, М. Міленіна, А. Милянник, Л. Романюк, Т. Семченко та ін.

Ізраїльську практику роботи з обдарованими учнями досліджують у своїх роботах такі зарубіжні науковці як Дж. Фрімен (J. Freeman), Дж. Гіорі (J. G. Gyori), Р. Мілграм (M. Milgram), А. Пассоу (A. Passow) та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Теоретичні положення ізраїльської педагогіки щодо педагогічної підтримки обдарованих учнів є недостатньо вивченими українськими педагогами, тому потребують відповідних наукових досліджень.

Формулювання цілей статті. Метою статті є аналіз теоретичних положень ізраїльських науковців щодо педагогічної підтримки обдарованих учнів для їх можливого використання в українській педагогіці.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз науково-педагогічної літератури показав, що різні аспекти надання педагогічної підтримки обдарованим учням досліджують у своїх роботах такі ізраїльські науковці як: Д. Бітан (Dan Bitan), Б. Бург (Blanca Burg), Х. Відергор (Hava Vidergor), Х. Девід (Hanna David), П. Зелтсер (Pnina Zeltser), Р. Зорман (Rachel Zorman), Е. Ландау (Erika Landau), Б. Нево (Baruch Nevo), Ш. Речмел (Shlomit Rachmel), Ш. Роузмерін (Shoshana Rosemarin), Б. Еїлем (Billie Eilam) та ін.

Аналіз теоретичних положень ізраїльських науковців щодо надання педагогічної підтримки обдарованим дітям показав, що вчені та педагоги Ізраїлю дотримуються наступних педагогічних концепцій та теорій педагогічної підтримки обдарованості: творчої особистості (Е. Ландау), психологічних основ обдарованості (Р. Ферштейн, Х. Девід, Б. Нево), виявлення, оцінювання та розвитку обдарованості (Х. Аріелі, Р. Зорман, Д. Нево, Ш. Роузмерін), розвитку педагогічної творчості вчителя та професійного становлення педагога (Х. Відергор, Х. Девід, Б. Еїлем) [1].

Історичний аналіз ізраїльських науково-педагогічних джерел показує, що необхідність окремо займатись розвитком обдарованих дітей було зазначено ще у Законі про державну освіту в Ізраїлі 1953 року та подальших поправках до нього, зокрема: «Розвивати особистість дитини, її творчі здібності та всілякі таланти до повного розкриття її потенціалу як людини, з метою забезпечення високої якості життя, сповненого сенсом» [2]. Визнання існування обдарованих дітей та необхідності надання їм спеціальних освітніх послуг підтримувалось не лише ізраїльськими педагогами, що сприяло створенню департаменту обдарованих учнів в Міністерстві освіти Ізраїлю у 1973 році, а й міжнародною спільнотою, що привело до створення у 1975 році Всесвітньої Ради обдарованих дітей. На чолі департаменту обдарованих учнів став ізраїльський педагог Д. Бітан (D. Bitan), згодом обраний першим Президентом Всесвітньої ради обдарованих дітей. Такі події, безперечно, і зумовили подальший стрімкий розвиток освіти обдарованих в Ізраїлі.

Всесвітня рада обдарованих дітей визначила необхідність регулярного проведення конференцій та видання постійного печатного органу організації, де науковці й педагоги з усього світу мають змогу обмінюватись теоретичними висновками та практичними досягненнями щодо виховання й освіти обдарованих дітей. До сьогодні матеріали конференцій та видання ради є найбільш важливим джерелом теоретичних знань та засобом обміну практичними здобутками освітян зі всього світу.

Напевно самим відомим ізраїльським спеціалістом щодо розвитку обдарованих дітей є психолог і педагог Е. Ландау. У своїх наукових роботах і відомих на весь світ книжках вона обґрунтовує необхідність створення особливого освітнього середовища для учнів з високими здібностями. Успіх роботи з такими дітьми вона бачить у тісній співпраці батьків, педагогів, психологів та спеціалістів. Важливим висновком Е. Ландау є те, що розумові здібності мають розвиватися лише паралельно з творчими. Творчість вона розглядає як засіб розвитку усіх інших здібностей дитини та поштовх до виявлення її талантів. У створеному науковцем навчальному закладі, Інституті молоді з розвитку мистецтва та науки, вона з колегами довела на практиці дієвість своїх положень. Таким чином, наукова концепція Е. Ландау полягає у одночасному і цілеспрямованому всебічному розвитку дитини – її інтелектуальних, художніх та емоційних здібностей, що, у свою чергу, забезпечує її гармонійний розвиток. Разом з тим, саме розвиток творчих здібностей здатен актуалізувати і розвиток будь-яких інших здібностей дитини.

Ще одним положенням ізраїльської педагогіки обдарованих є обов'язковість створення спеціальних навчально-виховних та розвивальних програм. Такі програми дають можливість педагогам створювати особливе освітнє середовище, в якому найбільш ефективно і гармонійно розвиваються обдаровані діти. Спеціальні програми створюються для занять в окремих групах, для занять в окремих класах для обдарованих учнів у загальноосвітніх школах, у спеціалізованих навчальних закладах, у центрах збагачення, у вищих навчальних закладах тощо.

Ізраїльський педагог і науковець Х. Відергор (H. Vidergor) пропонує своє бачення надання педагогічної підтримки обдарованим учням. На її думку, суспільство і наука мають максимально забезпечувати потреби обдарованих учнів, створюючи спеціальне навчально-виховне середовище, а саме:

- Складати спеціальні програми для загальноосвітньої школи, де дітей будуть вибирати з класів та навчати в маленьких групах, працюючи над цікавими проектами під наглядом спеціаліста по кілька годин на тиждень;

- Готувати спеціальні додаткові завдання і використовувати їх у звичайному класі з метою розширення знань обдарованих учнів;

- Пропонувати спеціальні курси у регіональних центрах розвитку, які обдаровані і талановиті діти відвідують раз на тиждень замість шкільних занять і де вивчають предмети, які не викладають у загальноосвітній школі;

- Пропонувати обдарованим учням прискорене вивчення певних предметів. Це дозволяє учнями з різних класів навчатися разом та поглиблювати знання з певного предмету;

- Здійснювати групування учнів відповідно до їх інтересів та здібностей в різновікові групи на певний період часу або на час роботи за певним проектом;

- Здійснювати прискорене навчання для високообдарованих емоційно скоростиглих учнів [4].

При цьому, доктор Х. Відергор зазначає, що деякі навчальні можливості можуть пропонуватися обдарованим дітям одночасно. Крім того, науковець вважає, що працювати з обдарованими учнями мають спеціально підготовані до такої роботи вчителі, оскільки вони постійно відчують психологічне, розумове та емоційне напруження. З нею згодна інший ізраїльський науковець Х. Девід (H. David). В своїх роботах вона дослідила необхідні характеристики педагога і розробила список вимог, яким має відповідати вчитель, що працює з обдарованими учнями. Х. Девід виокремлює наступні вимоги, яким має відповідати вчитель обдарованих дітей: мати певні особистісні риси, професійні експертні та дидактичні здібності, знання з навчання обдарованих, адміністративні здібності [3]. Х. Відергор виокремлює десять складових педагогічного успіху в роботі з обдарованими учнями. Здійснення спеціальної підготовки вчителів сприяє більш ефективній роботі з обдарованими учнями і значно підвищує результати навчання й виховання дуже здібних дітей.

Обов'язковим ізраїльські науковці вважають розробку спеціальних навчальних та розвивальних програм. Програми розрізняються за напрямом обдарованості, метою і завданнями, тривалістю, цільовою аудиторією та місцем використання. Вони можуть бути розраховані на спеціальні класи для обдарованих учнів або на окремі групи школярів чи студентів, а використовуватися – у загальноосвітніх школах, у спеціалізованих навчальних закладах, у вищих навчальних закладах, у центрах збагачення та додаткового розвитку. Ізраїльські науковці Б. Нево (B. Nevo) та Ш. Речмел (Sh. Rachmel) наводять наступні аргументи на користь створення спеціальних програм для обдарованих учнів. Перший – необхідність допомагати обдарованим дітям збільшувати свій потенціал для їх власної користі та заради вилучення таких дітей з невибагливого оточуючого середовища. Другий аргумент спрямований на отримання потенційної користі від обдарованих дітей для суспільства, яке в них інвестує [5; 243].

Що стосується виховання обдарованих дітей, то для найбільшого розкриття таланту і обдарувань ізраїльські педагоги вважають за необхідне дотримуватися принципу надання учню максимальної свободи. Лише за умови вільного розвитку та свободи вибору діти з високими здібностями можуть досягти найвищих результатів і максимально розкрити свій особистісний потенціал.

Висновки за результатами дослідження, перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Аналіз теоретичних праць ізраїльських науковців показав, що «метою педагогічної підтримки обдарованих учнів ізраїльські науковці й педагоги вважають максимальне розкриття індивідуальних здібностей та особистісний розвиток таких дітей» [1; 7]. Можливості досягнення даної мети обґрунтовано у численних теоретичних працях ізраїльських науковців. Серед таких можливостей виокремлюються наступні: створення спеціального навчально-розвивального середовища, розробка спеціальних навчально-виховних та розвивальних програм, забезпечення спеціальної підготовки вчителів та спеціалістів, що працюють з обдарованими учнями, постійний обмін науково-педагогічним досвідом як на державному, так і на міжнародному рівні та ін.

Дослідження дозволило уточнити розуміння педагогічної підтримки обдарованих учнів ізраїльськими науковцями як «комплексного систематизованого та цілісного процесу всебічної допомоги дітям з високими здібностями, що складається з їх виявлення та подальшого залучення до спеціально адаптованого навчально-виховного процесу та розвивального середовища, створення для них сприятливих психологічних та соціальних умов всебічного розвитку» [1; 7].

Теоретичні положення ізраїльських науковців щодо надання педагогічної підтримки обдарованим учням можуть бути використаними для подальшого обґрунтування шляхів надання такої підтримки обдарованим дітям в Україні. Отримані результати досліджень допоможуть розвитку вітчизняної педагогічної науки, вдосконаленню практики роботи з обдарованими учнями.

Список використаної літератури

1. Золотарьова О.В. Педагогічна підтримка обдарованих дітей в загальноосвітніх школах Ізраїлю : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук. : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Золотарьова Оксана Вікторівна ; Східноукр. нац. ун-т ім. Володимира Даля. – Київ, 2017. – 20 с.
2. Министерство Просвещения Израиля [Электронный ресурс] : законы о системе просвещения. – Режим доступа : <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Owl/Rusit/ChukimMediniyut>.
3. David H. The importance of teachers' attitude in nurturing and educating gifted children / H. David // Gifted and Talented International. – 2011. – № 26 (1/2). – P. 71-80.
4. Vidergor H. Interview for the 1st Gifted Awareness Week in Germany [Electronic resource] // The Global Center for Gifted and Talented. – Germany. – June 7, 2013. – Access mode : <http://www.gcgtc.com/services/projects/the1st-gifted-awareness-week-germany-2013/june7/interview-with-dr-hava-vidergor-israel/>.
5. Nevo B. Education of gifted children : a general roadmap and the case of Israel // B. Nevo, R. Leikin, A. Berman ; [(eds.) B. Koichu] // Creativity in Mathematics and the Education of Gifted Students. – Sense Publishers, 2009. – P. 243-251.

Стаття надійшла до редакції 21.11.2018

O. Zolotaryova

Donetsk National Technical University (Pokrovsk)

Theoretical Foundations of Pedagogical Support of Gifted Students in Israel

The article deals with the important problem of modern pedagogy – nurturing of gifted students. To improve Ukrainian practice of work with the students having high abilities, it is important to study the scientific pedagogical experience of the most developed countries of the

world. The State of Israel is one of the countries which have great experience in the field of gifted children development.

The purpose of the article is to analyze some theoretical foundations of Israeli scientists as for pedagogical support of gifted students. The analysis of theoretical foundations of Israeli scientists shows that they hold to the following pedagogical concepts and theories of pedagogical support of giftedness: creative personality (E. Landau), psychological foundations of personality (H. David, B. Nevo), identification, evaluation and development of giftedness (D. Nevo, Sh. Rosemarin, R. Zorman), development of pedagogical creativity of teachers and professional formation of a teacher (H. David, B. Eilam, H. Vidergor).

E. Landau states that it is very important to create special educational environment for the children with high abilities. She also thinks that it is necessary to develop creativity first of all because creativity allows developing other kinds of giftedness. Moreover, Landau is sure that the only way to reach success in the nurturing gifted children is for teachers, scientists, specialists and parents to work closely together. The other Israeli scientist H. Vidergor considers creating special educational programs to be the obligatory condition for nurturing gifted students. Such programs allow working with the gifted more effectively and bring better results. She also thinks that it is necessary to work with gifted children in separate groups, special classes or specialized schools. The goal of specialized educational institutions is to disclose the unique intellectual, creative and personal abilities of children and youth. H. David insists on giving special preparation for teachers who work with gifted children. She worked out the specific characteristics that a teacher of the gifted students should have. H. Vidergor also distinguishes the ten components of pedagogical success.

So, theoretical foundations of Israeli scientists as for pedagogical support of gifted students will help to expand the understanding of the problem and to enrich the Ukrainian pedagogical knowledge about gifted children education.

Keywords: Israel, theoretical foundations of pedagogical support, gifted children, education and nurturing of gifted students.

УДК 37.013-056.45(477.52/.6) "19/20"

М.М. КАБАНЕЦЬ

канд. пед. наук, доц., завідувач кафедри мовної підготовки
ДВНЗ «Донецький національний технічний університет»,
м. Покровськ

РОЛЬ ОБЛАСНИХ ІНСТИТУТІВ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ПІДТРИМЦІ ОБДАРОВАНИХ ШКОЛЯРІВ

Стаття висвітлює роль обласних інститутів післядипломної педагогічної освіти у забезпеченні педагогічної підтримки обдарованих школярів. Розкрито основні напрямки роботи інститутів щодо розвитку обдарованості (підвищення професійної майстерності педагогів, семінари для керівників закладів освіти, організація та проведення Всеукраїнських предметних олімпіад, конкурси професійної майстерності, створення банку «Обдарованість», публікація видань, що висвітлюють досягнення обдарованих дітей та молоді, координація роботи освітніх установ області у питаннях підтримки обдарованих школярів та ін.). На прикладі Донецької та Луганської областей схарактеризовано основні напрями діяльності міських науково-методичних центрів та міських і районних методичних кабінетів у педагогічній підтримці обдарованих школярів східноукраїнського регіону.

Ключові слова: обдаровані школярі, обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, педагогічна підтримка, східноукраїнський регіон.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими і практичними завданнями. Освіта обдарованих дітей та молоді є одним з пріоритетів державної та регіональної політики в Україні, оскільки реформи та соціальний прогрес потребують інновацій, нових ідей та залучення талановитої молоді. У східноукраїнському регіоні склалися ефективні регіональні системи педагогічної підтримки обдарованих школярів та молоді, які охоплюють усі ланки системи освіти від обласного департаменту освіти та науки до закладів позашкільної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. Різні аспекти педагогічної підтримки обдарованих дітей та молоді досліджують багато вітчизняних та зарубіжних учених. Теоретичні питання педагогіки та психології обдарованості висвітлені у роботах Д. Богоявленської, Дж. Гілфорда, Г. Костюка, О. Леонтєва, О. Матюшкіна, В. Моляко, Дж. Рензулі, П. Торранса, Дж. Фрімен, М. Холодної та ін. Питання педагогічної підтримки школярів та студентів, створення сприятливих умов для розвитку креативності досліджували В. Алфімов, В. Андреев, О. Антонова, М. Євтух, І. Зверева, О. Кульчицька, О. Кучерявий, С. Максименко, О. Музика, Л. Попов, К. Приходченко, В. Рибалка, С. Сисоєва, Г. Сорока, В. Тесленко та ін. Зарубіжний досвід узагальнили І. Бабенко, О. Бевз, О. Бочарова, Л. Кокоріна, О. Золотарьова, Д. Перепадя, А. Скирда, П. Тадеєв, Н. Теличко та ін. **Виділення раніше не вирішених частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття.** Протягом останніх двох десятиліть значно підсилилася роль обласних інститутів післядипломної педагогічної освіти у забезпеченні педагогічної підтримки обдарованих школярів, що не знайшло свого висвітлення у наукових виданнях.

Метою статті є розкриття ролі обласних інститутів післядипломної педагогічної освіти у забезпеченні педагогічної підтримки обдарованих школярів на прикладі Донецької та Луганської областей.

Виклад основного матеріалу дослідження. Регіональні системи педагогічної підтримки обдарованих дітей і молоді у східноукраїнському регіоні почали складатися наприкінці ХХ століття, коли були розроблені обласні програми розвитку обдарованості. Значна частина заходів мала бути проведена обласними інститутами післядипломної педагогічної освіти.

В Донецькому і в Луганському інститутах післядипломної педагогічної освіти було створено спеціальні відділи, які опікуються обдарованими дітьми та молоддю своїх областей.

Підвищення кваліфікації та професійної компетентності вчителів з питань обдарованості є провідним напрямком діяльності Луганського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти (ЛОППО). Для слухачів курсів підвищення кваліфікації усіх категорій педпрацівників регіону розроблено спец курс «Психолого-педагогічні основи розвитку дитячої обдарованості», спрямований на ознайомлення вчителів з сучасними концепціями обдарованості та її видів, технологіями ідентифікації, навчання, виховання та психолого-педагогічного супроводу обдарованих дітей, із психологічними методиками діагностики дитячої обдарованості та специфіки роботи з обдарованими дітьми.

Слухачі курсів підвищення кваліфікації розглядають основні поведінкові тактики в роботі з обдарованою дитиною, вивчають питання щодо створення безпечної атмосфери в класі з використанням різних стратегій розвивального навчання; формування позитивної самооцінки учня; використання ефективних методів заохочення творчості та стимулювання розвитку розумових процесів вищого рівня [7].

Теоретичні заняття на курсах доповнюються навчальними тренінгами, де вчителів навчають створювати індивідуальні програми для обдарованих учнів, допомагати їм в організації самоосвітньої діяльності, стимулювати самостійність школярів учнів на уроках та в позаурочній діяльності.

Для директорів шкіл та їх заступників проводять семінари щодо психолого-педагогічної підтримки обдарованих школярів в умовах різних типів навчальних закладів, вивчення передового досвіду створення сприятливого середовища для розвитку творчих здібностей учнів та вчителів, ефективної взаємодії школи з позашкільними установами та закладами вищої освіти у підтримці обдарованих дітей.

Окрім регулярних курсів підвищення кваліфікації, проводяться також майстер-класи, семінари, конференції, засідання творчих груп учителів, реалізуються проекти професійного розвитку, метою яких є удосконалення роботи зі здібними школярами та підвищення професійної компетентності педагогів. У період між курсами Луганський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти готує тренерів-фахівців із проведення тренінгів для педагогів, психологів, вихователів, керівників гуртків, секцій з роботи з обдарованими школярами, консультантів-фахівців, які володіють психодіагностичними методиками або технологіями навчання обдарованих учнів та експертів-фахівців, які можуть об'єктивно оцінити створені в навчальному закладі умови для педагогічної підтримки обдарованих учнів та їх ефективність.

Методисти Луганського ОППО спільно зі шкільними психологами у 2012 та 2013 роках провели масштабне дослідження обдарованих дітей Луганської області, які стали переможцями III (обласного) етапу Всеукраїнських учнівських предметних олімпіад, результатом чого стало складання психологічних карт особистості та розробка спеціальних програм роботи вчителів із метою прогнозування й створення системи розвитку обдарованих і талановитих учнів в умовах навчального закладу.

Психологічна карта особистості, яка була створена за результатами діагностики, включала особливості когнітивної сфери дитини, нейропсихологічні властивості учня, особливості його мотиваційної сфери. Когнітивна сфера включала: рівень та структуру інтелекту, що вивчалось за допомогою методики «Тест структури інтелекту Р. Амтхауера», логічне мислення та розумову працездатність (методика «Прогресивні матриці Дж. Равена»), творчу обдарованість (методика «Короткий тест творчого мислення «Фігурна форма» П. Торренса»). Нейропсихологічні особливості учня діагностувалися за методиками Р. Лінксман («Визначення провідної модальності», «Визначення провідної півкулі мозку»).

Специфіку мотиваційної сфери учня з'ясувалися за методиками М. Лук'янова («Методика вивчення мотивації навчання підлітків»), Б. Пашнева («Анкета вивчення мотивів навчальної діяльності»), В. Петрушина («Здібності школяра») [7, с. 5].

Інститут також регулярно проводить опитування та анкетування учнів, які беруть участь у III (обласному) етапі Всеукраїнських учнівських предметних олімпіад з метою з'ясування доцільності проведення інтелектуальних змагань та конкурсів-захистів науково-дослідницьких робіт Малої академії наук (МАН) України, проблем, які виникають у учнів, можливих шляхів удосконалення роботи з обдарованими школярами. З результатами опитування можуть ознайомитися на сайті інституту педагоги, батьки та учні.

Одним з важливих напрямів роботи обласних інститутів післядипломної педагогічної освіти є сприяння та координація співпраці загальноосвітніх навчальних закладів, міських навчально-методичних центрів, міських та районних методичних кабінетів, закладів позашкільної освіти у питаннях розвитку обдарувань школярів регіону та їх педагогічної підтримки, застосування єдиних корекційно-розвивальних програм.

Кафедри Луганського ОППО також активно співпрацюють та надають допомогу базовим школам й навчальним закладами області, які беруть участь у регіональних та всеукраїнських педагогічних експериментах, які стосуються розробки та апробації моделей та технологій ідентифікації, навчання та виховання обдарованих дітей та молоді.

Щорічно, починаючи з 2011 року, ЛОППО проводить обласний етап Всеукраїнського конкурсу «Творчий учитель – обдарований учень», заснований Інститутом обдарованої дитини Національної академії педагогічних наук (НАПН) України. Конкурс має на меті

вивчення й розповсюдження передового педагогічного досвіду роботи з обдарованими школярами.

Ще один конкурс, у якому методисти ЛОППО надають інформаційну та науково-методичну підтримку вчителям Луганської області, це щорічний Всеукраїнський конкурс обдарованої молоді та її наставників «Первоцвіт», запроваджений Всеукраїнським науково-практичним журналом «Директор школи, ліцею, гімназії» та організований за підтримки національного центру МАН України та Державної науково-педагогічної бібліотеки ім. В. Сухомлинського НАПН України. Конкурс «Первоцвіт» дозволяв виявити кращих учителів Луганської області за напрямками «Школа – обдарованій дитині» та «Обдарована дитина – рідному краю», вивчити та поширити їх досвід. 2013 рік приніс перемогу базовому закладу ЛОППО – Луганському обласному ліцею, який отримав Золоту медаль Національної академії педагогічних наук України.

Інститут періодично проводить конкурс на кращий веб-сайт «Обдарованість». У 2013 році кращими ресурсними центрами визнано сайти Луганського, Алчевського, Сєверодонецького, Лисичанського, Сватівського та Старобільського методичних кабінетів.

Позашкільні навчальні заклади грають суттєву роль у педагогічній підтримці обдарованих дітей. Інститути післядипломної педагогічної освіти вивчають та поширюють передовий досвід роботи керівників секцій, гуртків, станцій юних техніків, станцій юних натуралістів, спортивних тренерів, керівників наукових секцій та інших педагогів позашкільних навчальних закладів. Так, ЛОППО організовує конкурси фахової майстерності, семінари, конференції, майстер-класи, творчі майстерні, засідання розширених педагогічних та методичних рад із питань розвитку позааудиторної діяльності з учнями регіону з одночасним забезпеченням рівного доступу всієї педагогічної громади до ресурсних центрів обласних центрів та партнерів з інших областей України [7].

ЛОППО веде активну видавничу діяльність, публікуючи методичні розробки, посібники та рекомендації, збірники наукових статей, програм, які присвячені різним питанням освіти обдарованих, що сприяє поширенню інноваційного педагогічного досвіду та підвищенню професійної компетентності у галузі обдарованості викладачів, педагогів закладів позашкільної освіти та керівників гуртків. Популяризації інноваційних ідей та досвіду педагогічної підтримки обдарованих дітей також сприяє організація конференцій, участь у всеукраїнських та міжнародних конференціях, а також участь у міжнародних виставках, де представляються досягнення талановитих дітей регіону та їх наставників.

Цікавою формою заохочення та популяризації найкращого педагогічного досвіду роботи з обдарованими дітьми є створення «банку» творчих учителів Луганщини, які мають успішний досвід у забезпеченні педагогічної підтримки обдарованої молоді регіону. До 75-річчя Луганського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти було видано збірник «Творчий учитель – обдарований учень», де зібрана інформація про вчителів та результати їх педагогічної діяльності з обдарованими учнями [7].

Цікавими формами роботи Донецького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти були, наприклад, такі як обласна очно-заочна школа-лабораторія «Організаційно-методичний та психолого-педагогічний супровід розвитку обдарованості». Її діяльність націлена на методистів міських та районних методичних кабінетів, заступників директорів шкіл, психологів та вчителів, які опікуються обдарованими дітьми. В рамках роботи лабораторії відпрацьовувалися моделі психолого-педагогічного супроводу обдарованості на основі використання інноваційних форм та методів роботи, елементів дистанційної освіти. У якості експертів запрошувалися провідні фахівці, які мали успішний досвід роботи з обдарованими школярами. Кінцевим результатом участі педагогічних працівників у лабораторії була розробка та захист власної моделі або проекту педагогічної підтримки обдарованих дітей, виходячи з умов свого закладу освіти та особливостей викладання певного предмету.

Для проведення авторських творчих майстерень запрошувалися провідні фахівці у галузі педагогіки обдарованості, наприклад, В. Киричук, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психології АПН України ЦППО, завідувач відділу проектування розвитку обдарованості Інституту обдарованої дитини, автор системи психолого-педагогічного проектування особистісного розвитку обдарованої особистості за допомогою діагностично-проектуючих комп'ютерних комплексів. Авторами ще однієї майстерні були С. Красін, президент Асоціації дитячих і сімейних психологів України, тренер Міжнародної програми розвитку дитини, член Східноукраїнської асоціації «Арт-терапії», та Г. Трухан, психолог МБФ «Каритас України», тренер Міжнародної програми розвитку дитини. Слухачів знайомили з феноменом соціальної обдарованості та механізмами розвитку комунікативних здібностей дитини, можливостями позитивної взаємодії «дорослий – дитина». Особливу увагу тренери приділили питанням допомоги обдарованим дітям, які попали у складні життєві обставини, що особливо актуально мешканцям прифронтових територій Донецької області [1].

Обласні інститути післядипломної педагогічної освіти також координують діяльність міських та районних методичних кабінетів. Так, у місті Бахмут Донецької області міський методичний кабінет, у свою чергу, координує дії освітніх установ щодо педагогічної підтримки обдарованих дітей, а саме: закладів середньої освіти, закладів дошкільної освіти, міський навчально-виховний центр «Інтелект», міські літні школи, заклади позашкільної освіти, Бахмутський міський центр дітей та юнацтва, Бахмутське міське товариство відділення Малої академії наук України, клуб психологів «Психологічне перехрестя» та інші.

У місті Бахмут створено міське наукове товариство учнів Донецького територіального відділення Малої академії наук України, яке об'єднало 150 учнів зі шкільних наукових товариств «Пролісок» ЗОШ № 5, «Пошук» ЗОШ № 24, «Штурм» ЗОШ № 18, «Зіркова школа» НВК № 11, «Філін» ЗОШ № 12. Товариство проводить науково-практичні конференції, зустрічі з науковцями, влаштовує навчальні заняття з кращими педагогами міста, які мають успішний досвід підготовки обдарованих школярів до участі у інтелектуальних змаганнях, а також семінари-наради з педагогічними працівниками міста, інформаційно-методичну роботу, спрямовану на вдосконалення програм, змісту, форм і методів діяльності наукових товариств, секцій, груп, підвищення майстерності педагогічних працівників у роботі з обдарованими дітьми [5].

Обласні інститути Донецької та Луганської областей створили каталог науково-методичної літератури та банк методичних матеріалів щодо роботи з обдарованими дітьми, яким можуть користуватися вчителі усіх освітніх установ області.

Згідно з регіональними програмами розвитку обдарованості, почали створювати банки обдарованих дітей та їх наставників. Існує декілька рівнів банків даних – шкільні, міські (районні) та обласні. За результатами занесення учнів до банку «Обдарованість» і Донецький, і Луганський інститути післядипломної педагогічної освіти регулярно видавали книжки з інформацією про обдарованих дітей, їх досягнення та наставників, як-от: «Творчий учитель – обдарований учень» (Луганська область), «Мій шлях до успіху: Від творчого вчителя до творчого учня» (Донецька область).

Висновки і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Отже, обласні інститути післядипломної педагогічної освіти посідають вагоме місце у забезпечення педагогічної підтримки обдарованих дітей та молоді регіону, виконуючи координаційну, організаційну, фасилітативну, новаторську функції. Вони є першою ланкою імплементації положень регіональних програм розвитку обдарованості. Подальших розвідок потребують питання узгодження програм навчання обдарованих дітей з провідними науковими концепціями обдарованості та попитом регіональної спільноти.

Список використаної літератури

1. Веб-сайт Донецького інституту післядипломної педагогічної освіти. Режим доступу: <https://ippro.dn.ua/>
2. Давиденко, А. А. Підготовка фахівців до професійної діяльності з обдарованими учнями в системі післядипломної педагогічної освіти / Андрій Андрійович Давиденко // Освіта та розвиток обдар. особистості. – 2016. – № 9. – С. 52–57. – Бібліогр.: 7 назв. – Текст статті доступний в Інтернеті: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Otros_2016_9_13 (дата звернення: 17.02.17)
3. Демченко В. В. Підготовка педагогічних кадрів в обласних інститутах післядипломної освіти до роботи з обдарованими школярами: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Демченко В'ячеслав Васильович ; Ін-т педагогіки АПН України. – К., 2010. – 256 с.
4. Мій шлях до успіху: Від творчого вчителя до творчого учня / За заг. ред. Соловйова Ю.І., Чернишова О.І. – Донецьк: Витоки, 2014. – 260 с.
5. Положення про Бахмутське міське наукове товариство учнів Донецького територіального відділення Малої Академії наук України. Затверджено наказом Управління освіти Бахмутської міської ради від 03.06.2016 № 329.
6. Сорочан Т.М. Професійний розвиток керівників і педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів у післядипломній педагогічній освіті регіонального рівня (за матеріалами Луганського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти) / Т.М. Сорочан, А.О. Данильєв, Б.А. Дьяченко, О.М. Рудіна – Луганськ: СПД Резніков В.С., 2013. — 524 с.
7. Творчий учитель — обдарований учень / І. І. Цимбал, А. О. Данильєв, С. О. Жерліцин. — Сєверодонецьк: СПД Резніков В. С., 2015. — 324 с.

Стаття надійшла до редакції 29.11.2018

М. Н. Кабанец

Донецкий национальный технический университет

Роль областных институтов последипломного педагогического образования в педагогической поддержке одаренных школьников

Статья освещает роль областных институтов последипломного педагогического образования в обеспечении педагогической поддержки одаренных школьников. Раскрыты основные направления работы институтов по развитию одаренности (повышение профессионального мастерства педагогов, семинары для руководителей учебных заведений, организация и проведение Всеукраинских предметных олимпиад, конкурсы профессионального мастерства, создание банка «Одаренность», публикация изданий, освещающих достижения одаренных детей и молодежи, координация работы образовательных учреждений области в вопросах поддержки одаренных школьников и др.). На примере Донецкой и Луганской областей охарактеризованы основные направления деятельности городских научно-методических центров и городских и районных методических кабинетов в педагогической поддержке одаренных школьников восточноукраинского региона.

Ключевые слова: одаренные школьники, областной институт последипломного педагогического образования, педагогическая поддержка, восточноукраинский регион.

Maryna Kabanets

Donetsk National Technical University

The role of regional institutions of postgraduate pedagogical education in pedagogical provision for gifted schoolchildren

The article highlights the role of regional institutions of postgraduate pedagogical education in providing pedagogical support to gifted students. The main areas of their activity for the development of giftedness (postgraduate professional development, seminars for heads of educational institutions, organization and conduction of all-Ukrainian Olympiads in school

subjects, competitions of professional mastery, creation of database “Giftedness”, publication of books covering achievements of gifted children and youth of the region, coordination of educational institutions of the region in provision for gifted schoolchildren, etc.). On the example of Donetsk and Luhansk oblasts, the main activities of the municipal scientific and methodical centers and city and district methodical offices in pedagogical support of talented students of the East Ukrainian region are described.

Key words: *gifted schoolchildren, regional institute of postgraduate pedagogical education, pedagogical support, eastern Ukrainian region.*

УДК 378.09.011.3

О.В. КЕРЕКЕША-ПОПОВА³

аспірант

Бердянський державний педагогічний університет

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті запропоновано модель формування управлінської компетентності майбутніх інженерів-педагогів в процесі професійно-педагогічної підготовки. Виокремлено, обґрунтовано та проаналізовано структурні складові моделі: цільова, методологічна, процесуальна, діагностувальна, результативна. Схарактеризовано організаційно-педагогічні умови ефективної реалізації моделі: формування позитивної мотивації до майбутньої управлінської діяльності у закладах професійної освіти; забезпечення взаємозв'язку змісту управлінських дисциплін із реальною педагогічною діяльністю; розробка і використання навчально-методичних комплексів з управлінських дисциплін. Запропонована модель має чітку науково-теоретичну основу, логічну стрункість та послідовність виконання професійних вимог до професійно-педагогічної підготовки майбутніх інженерів-педагогів.

Ключові слова: *майбутні інженери-педагоги, професійно-педагогічна підготовка, формування управлінської компетентності, модель формування управлінської компетентності.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Модернізація професійної освіти, її інтеграція до Європейського та світового освітнього просторів об'єктивно веде до підвищення ролі та значення управлінської підготовки майбутніх інженерно-педагогічних кадрів. Тож сучасні науковці не припиняють досліджень, пов'язаних із розробкою моделей професійної підготовки майбутніх фахівців та формування в них професійних компетентностей.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблемами моделювання в педагогіці переймаються відомі вітчизняні (В. Бондар, Л. Васильченко, Л. Даниленко, Г. Єльнікова, В. Маслов, В. Пікельна, С. Сисоева та ін.) й закордонні (В. Віденко, В. Загвизинський, С. Королук, В. Краєвський, Н. Кузьміна, Н. Тализіна та ін.) вчені.

Професійна підготовка майбутніх інженерів-педагогів досліджена у працях Н. Брюханової, Р. Горбатюка, І. Каньковського, О. Коваленко, М. Лазарева, Н. Ничкало, Л. Тархан, В. Хоменка та ін.

Формулювання цілей статті. Метою статті є обґрунтування моделі формування управлінської компетентності майбутніх інженерів-педагогів у процесі професійно-педагогічної підготовки.

Виклад основного матеріалу дослідження. Під моделлю формування управлінської компетентності майбутніх інженерів-педагогів у процесі їх професійно-педагогічної підготовки розуміємо розгорнуту програму дій, яка включає шляхи досягнення поставленої мети і має певну структурну організацію в системі цілісності професійної підготовки. Зупинимося докладніше на характеристичі кожного блоку запропонованої моделі – рис.1.

Цільовий блок моделі є системоутворювальним, бо відображає мету й провідні завдання професійно-педагогічної підготовки майбутніх інженерів-педагогів, які є основою при визначенні змісту, організаційних форм, методів та засобів формування їх управлінської компетентності. Мета запропонованої моделі – формування в майбутніх інженерів-педагогів, які набувають професійну освіту за першим (бакалаврським) рівнем вищої освіти, спеціальністю 015 «Професійна освіта» достатнього рівня управлінської компетентності. Досягненню цієї мети підпорядковані всі компоненти моделі.

У методологічному блоці представлено наукові підходи і принципи формування управлінської компетентності, її структуру, обумовлену функціями майбутніх інженерів-педагогів. Вона обґрунтована на засадах і провідних ідеях компетентнісного, діяльнісного й особистісного підходів.

У дослідженні компетентнісний підхід (В. Байденко, Н. Грохольська, І. Зимня, О. Овчарук, Л. Тархан та ін.) ґрунтується на визнанні управлінської компетентності майбутніх інженерів-педагогів як результату їх професійно-педагогічної підготовки. Він визначає методологічні основи побудови та реалізації такого навчального процесу, який зводиться не тільки до опанування управлінських умінь, навичок та знань, професійних якостей особистості, а й передбачає їхню актуалізацію у розв'язанні управлінських проблем та ситуацій, виконанні функцій, пов'язаних з управлінням навчально-виховною та навчально-виробничою діяльністю учнів у закладах професійної освіти.

Застосування діяльнісного підходу (Л. Виготський, П. Гальперін, В. Давидов, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн Н. Талізін та ін.) до формування управлінської компетентності майбутніх інженерів-педагогів передбачає створення таких умов, які б забезпечували ефективне формування управлінських умінь та навичок, активне залучення студентів до управлінської діяльності під час опанування ними дисциплін управлінського та педагогічного циклів, використання у професійно-педагогічній підготовці активних методів навчання..

Результатом застосування особистісного підходу (Г. Балл, І. Зязюн, В. Кремень, В. Сериков, С. Сисоєва, І. Якиманська та ін.) до професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів має стати формування високоморальної, унікальної та індивідуальної особистості студента, яка прагне ефективної управлінської діяльності.

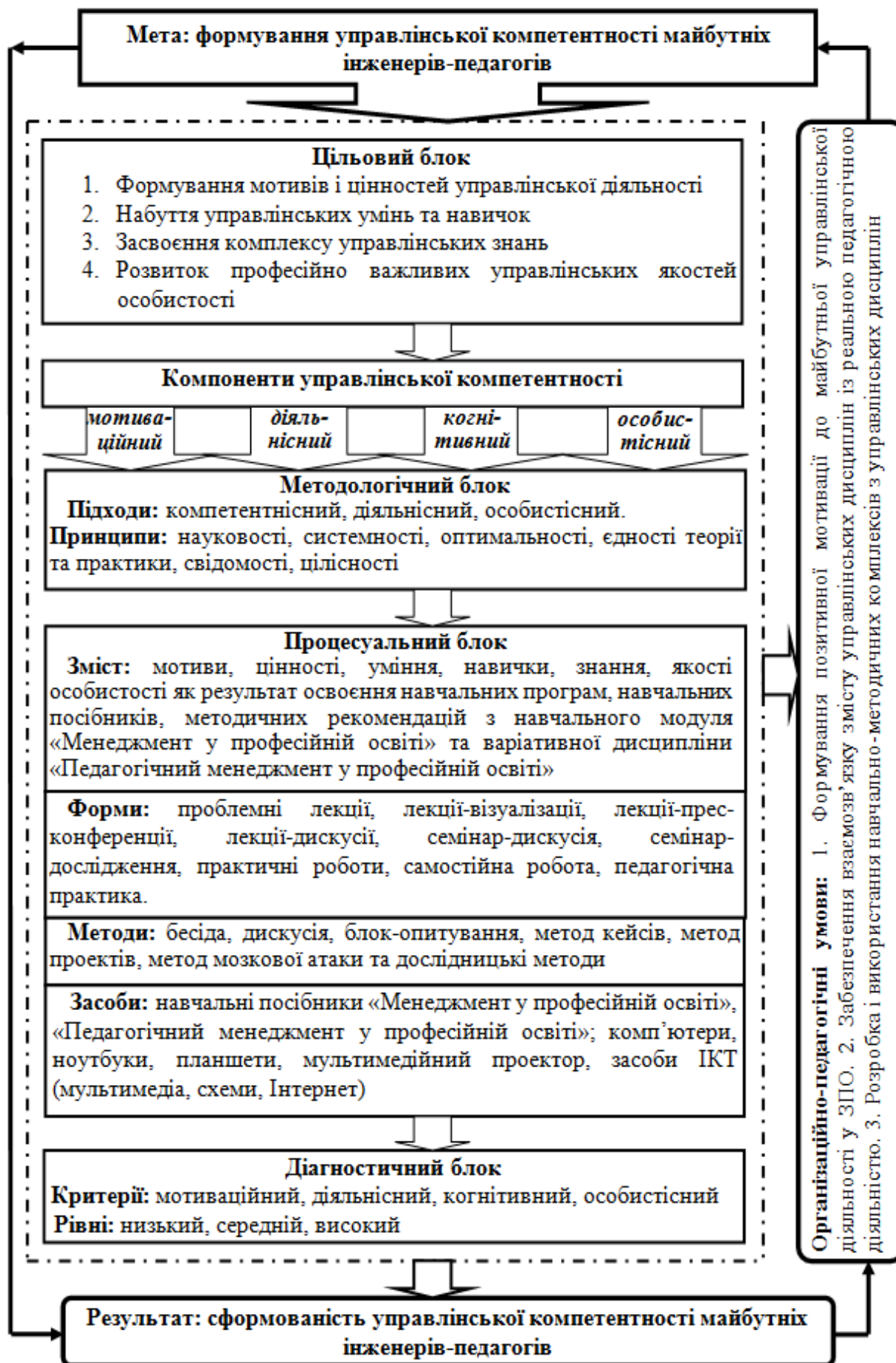


Рис. 1 Модель формування управлінської компетентності майбутніх інженерів-педагогів в процесі професійно-педагогічної підготовки

Важливою умовою досягнення найкращого результату професійно-педагогічної підготовки майбутніх інженерів-педагогів є дотримання загальнодидактичних і специфічних принципів [1; 2; 3; 6; 7; 11; 12; 14]: науковості, системності та послідовності викладання навчального матеріалу з дисциплін управлінської підготовки, оптимальності, єдності теорії і практики, свідомості, цілісності.

Визначені методологічні підходи та принципи формування управлінської компетентності майбутніх інженерів-педагогів є основою для проектування змісту їх професійно-педагогічної підготовки, спрямованого на формування управлінської компетентності, а саме таких її компонент:

- мотиваційної, що передбачає розвиток мотиваційної сфери особистості майбутніх інженерів-педагогів, викликає інтерес, зацікавленість до управлінської діяльності та спонукає займатися нею на основі системи управлінських цінностей й отримувати при цьому вагомий результат;

- діяльнісної, яка забезпечує ефективне здійснення управлінської діяльності, завдяки формуванню професійних управлінських умінь та навичок;

- когнітивної, що спрямована на оволодіння майбутніми інженерами-педагогами сукупністю науково-теоретичних і науково-практичних знань про управлінську діяльність та особливості її здійснення у закладах професійної освіти, розуміння сутності цієї діяльності;

- особистісної, яка передбачає оволодіння сукупністю професійно важливих якостей, які необхідні для самостійного та ефективного розв'язання майбутніми інженерами-педагогами професійних управлінських завдань і проблем.

Виходячи з цього, зміст кожної навчальної дисципліни («Педагогічний менеджмент у професійній освіті»), навчального модуля («Менеджмент у професійній освіті») управлінської професійно-педагогічної підготовки, що представлений у вигляді навчальних посібників, методичних рекомендацій до теоретичної, практичної, самостійної роботи студентів, передбачає формування компонентів управлінської компетентності майбутніх інженерів-педагогів.

Процесуальний блок моделі поряд із змістом розкриває організацію процесу професійно-педагогічної підготовки майбутніх інженерів-педагогів з метою формування в них управлінської компетентності за допомогою відповідних методів, форм і засобів навчання. Більшість форм і методів навчання є універсальними для системи вищої освіти, оскільки вони містять суттєвий освітній потенціал щодо формування управлінської компетентності. Зокрема, це методи активізації навчальної діяльності студентів, які стимулюють цілеспрямоване формування основних складників їх управлінської компетентності, актуалізують їх професійний досвід, поетапно здійснюють перехід до більш високого рівня сформованості управлінської компетентності. Саме на них ми робили акцент.

Застосування активних методів навчання, які допомагають налаштувати студентів на активну позицію у навчальному процесі забезпечують формування всіх компонентів управлінської компетентності майбутніх інженерів-педагогів – мотиваційного (дослідницькі методи, метод кейсів, метод проектів), діяльнісного (метод кейсів, метод проектів, метод мозкової атаки та дослідницькі методи), когнітивного (бесіда, дискусія, блок-опитування, метод мозкової атаки), особистісного (дискусія, метод проектів, метод мозкової атаки, дослідницькі методи).

Успішній реалізації моделі формування управлінської компетентності майбутніх інженерів-педагогів в процесі їх професійно-педагогічної підготовки сприяє дотримання комплексу педагогічних умов: формування позитивної мотивації щодо майбутньої управлінської діяльності у закладах професійної освіти; забезпечення взаємозв'язку змісту управлінських дисциплін із реальною педагогічною діяльністю; розробка і використання навчально-методичних комплексів з управлінських дисциплін на компетентнісній основі.

Діагностувальний блок моделі передбачає цілеспрямовану систематичну діагностику та виявлення основних напрямів підвищення рівнів формування управлінської

компетентності майбутніх інженерів-педагогів і, зокрема її компонент. Цей блок відображає ефективність функціонування запропонованої моделі та пов'язаний з прогнозуванням очікуваного результату – сформованістю в студентів управлінської компетентності.

Зауважимо, що вибір критеріїв, показників та рівнів сформованості управлінської компетентності майбутніх інженерів-педагогів в процесі їх професійно-педагогічної підготовки здійснено на основі врахування їх наукового трактування [4; 5; 8; 9; 10; 13]. На нашу думку, критеріями, на базі яких оцінюється формування управлінської компетентності майбутніх інженерів-педагогів, є узагальнення показників, що відбуваються зі студентами в процесі їх навчання чи професійної діяльності.

Виходячи з теоретично обґрунтованої сутності та структури управлінської компетентності майбутніх інженерів-педагогів, виділено чотири основні критерії, що охоплюють науково обґрунтовані складники управлінської компетентності та відображають основні закономірності формування цієї компетентності, існуючі взаємозв'язки між компонентами розробленої моделі, а саме: мотиваційний, діяльнісний, когнітивний та особистісний.

Мотиваційний критерій характеризує мотиваційні установки особистості та дозволяє визначити рівень мотивації та ціннісного ставлення студентів до управлінської діяльності, їх зацікавленість у вивченні дисциплін управлінського циклу (активність, відвідування занять, творчий підхід до виконання завдань); діяльнісний – сформовану систему управлінських дій, яка складається з низки управлінських умінь та навичок, наявність досвіду управлінської діяльності у ЗПО; когнітивний – рівень теоретичних знань у галузі управління навчально-виховним та навчально-виробничим процесами, управління колективом учнів, пізнавальною діяльністю учня у професійній освіті, способи їх використання в професійній діяльності; особистісний – сформованість професійних якостей особистості, які набувають свого розвитку в процесі професійно-педагогічної підготовки та сприяють ефективному виконанню управлінських функцій у закладах професійної освіти.

Показниками мотиваційного критерію є: наявність стійкого інтересу у майбутніх інженерів-педагогів до управлінської діяльності в закладах професійної освіти з точки зору професійної необхідності та до вивчення управлінських дисциплін; прагнення до самостійного оволодіння управлінськими умінями та навичками, здобуття управлінських знань, реалізації власних управлінських здібностей, можливостей, особистих якостей; наявність ціннісних орієнтацій в управлінській діяльності.

Показниками діяльнісного критерію є рівень сформованості управлінських умінь і навичок (інформаційно-аналітичних, планувально-прогностичних, організаторських, операційних, діагностичних, самоменеджменту), наявність досвіду управлінської діяльності, зокрема: здатність визначати стратегію навчальної діяльності учня та колективу учнів; здійснювати педагогічний і прогностичний аналіз, проектувати цілі, здійснювати планування, організацію та контроль навчально-виховного та навчально-виробничого процесів, навчально-пізнавальної діяльності учня та колективу учнів; здатність до прийняття управлінських рішень у стратегічній, тактичній та оперативній перспективі.

Показниками когнітивного критерію є обсяг, рівень та якість управлінських знань, а саме: володіння, засвоєння й оперування студентами управлінською термінологією, знаннями сутності й змісту майбутньої управлінської діяльності у закладах професійної освіти (управління розвитком, навчанням і вихованням учнів, колективом учнів), а також форм, методів, стилів педагогічного управління; наявність системи знань з педагогіки, психології, освітнього та педагогічного менеджменту, знань про управління навчально-виховним і навчально-виробничим процесами, колективом учнів.

Показниками особистісного критерію є: сформованість професійно-важливих якостей особистості, а саме: комунікативних (культура спілкування, встановлення зв'язків, контактів, сумісність, здатність до спільної праці, толерантність, тактовність, переконливість, емпатійність, уміння запобігати конфліктам й ефективно їх вирішувати), морально-етичних

(гуманізм, повага, справедливість, гідність, совість, толерантність), вольових (домінантність, витримка, упевненість, рішучість, обов'язковість, дисциплінованість), організаторських (цілеспрямованість, ініціативність, організованість, наполегливість, послідовність, спостережливість, лідерство), а також орієнтація на самовдосконалення і саморозвиток в управлінській діяльності (самоменеджмент).

Формування управлінської компетентності майбутніх інженерів-педагогів розглядається на трьох рівнях: низькому, середньому та високому.

Результативний блок моделі містить прогнозований кінцевий результат – особистість студентів з належним (середнім та високим) рівнем сформованості управлінської компетентності, які підготовлені до управлінської діяльності відповідно до сучасних вимог.

Висновки за результатами дослідження, перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Таким чином, розроблена модель формування управлінської компетентності майбутніх інженерів-педагогів в процесі їх професійно-педагогічної підготовки являє собою цілісну, відкриту, динамічну педагогічну систему, що володіє характерними для педагогічних систем властивостями – цілісності, структурності, ієрархічності, взаємозалежності всіх її елементів.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в експериментальній перевірці ефективності моделі формування управлінської компетентності майбутніх інженерів-педагогів в процесі їх професійно-педагогічної підготовки.

Список використаної літератури

1. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды / Ю.К. Бабанский. – Москва : Педагогика, 1989. – 560 с.
2. Біляковська О.О., Мицишин І.Я., Цюра С.Б. Дидактика вищої школи : навч. посіб./ Біляковська О.О., Мицишин І.Я., Цюра С.Б. – Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2013. – 360 с.
3. Бондар В.І. Дидактика : підручник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів / Бондар В.І. – К. : Либідь, 2005. 264 с.
4. Вікова та педагогічна психологія : навч. посібник / О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук та ін. – Київ : Просвіта, 2001. – 416 с.
5. Галімов А.В. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до виховної роботи з особовим складом : монографія / Галімов А.В. – Хмельницький : Вид-во Нац. академії Державної прикордонної служби України ім. Б. Хмельницького, 2004. – 376 с.
6. Голуб Б.А. Основы общей дидактики : учеб. пособие для вузов / Голуб Б.А. – Москва : Гуманитарный издательский центр «ВЛАДОС», 1999. – 96 с.
7. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / Гончаренко С.У. – Київ : Либідь, 1997. – 374 с.
8. Енциклопедія освіти ; за ред. В.Г. Кременя. – Київ : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
9. Курило В.С. Моделювання системи критеріїв оцінки розвитку освіти в регіоні / Курило В.С. // *Педагогіка і психологія*. – 1999. – №2. – С. 35–39.
10. Новий тлумачний словник української мови / укл. В.В. Яременко, О.М. Сліпушко. – Київ : Вид-во «Аконіт», 2001. – Том 2 Ж-О. – 911 с.
11. Пікельна В.С. Управління школою у 2 ч. / Пікельна В.С. – Харків : Вид. група «Основа», 2004. – 180 с.
12. Сорокин Н.А. Дидактика : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. / Сорокин Н.А. – Москва : Просвещение, 1974. – 222 с.
13. Українська Радянська енциклопедія : у 12-ти т. ; за ред. М.П. Бажан. – Київ : Головна редакція УРЕ, 1983. Т. 7. 526 с.
14. Ярмаченко М.Д. Педагогіка. / Ярмаченко М.Д. – Київ : Вища школа, 1986. – 543 с.

Стаття надійшла до редакції 06.12.2018

Е.В. Керекеша-Попова

Бердянський державний педагогічний університет

Модель формирования управленческой компетентности будущих инженеров-педагогов в процессе профессионально-педагогической подготовки

В статье предложена модель формирования управленческой компетентности будущих инженеров-педагогов в процессе профессионально-педагогической подготовки. Выделены, обоснованы и проанализированы структурные составляющие модели: целевая, методологическая, процессуальная, диагностическая, результативная. Охарактеризованы организационно-педагогические условия эффективной реализации модели: формирование положительной мотивации к будущей управленческой деятельности в учреждениях профессионального образования; обеспечение взаимосвязи содержания управленческих дисциплин с реальной педагогической деятельностью; разработка и использование учебно-методических комплексов по управленческим дисциплинам. Предложенная модель имеет четкую научно-теоретическую основу, логическую стройность и последовательность выполнения профессиональных требований к профессионально-педагогической подготовке будущих инженеров-педагогов.

Ключевые слова: *будущие инженеры-педагоги, профессионально-педагогическая подготовка, формирование управленческой компетентности, модель формирования управленческой компетентности.*

O. Kereksha-Popova

Berdiansk State Pedagogical University

Model of managerial competency formation of future engineers-teachers in the professional and pedagogical preparation

In the article the model of managerial competence formation of future engineers-teachers in the process of vocational-pedagogical preparation is offered. It is based on justified structural components, the parts of which are logically interconnected and are in systemic unity: purpose, tasks, methodological principles (competency, activity and personal approaches), content (disciplines of management profile), organizational forms, methods and means of teaching, organizational and pedagogical conditions, criteria, indicators and levels of abilities' formation, skills and knowledge, as well as the expected result.

The purpose of the model is to create the appropriate level (high and medium) for the formation of managerial competence of future engineers-teachers, which determines the content and main tasks of the process in their vocational and pedagogical preparation (formation of the stable positive value relation and interest among students in future management activities in the field of vocational education and motivation regarding its effective implementation in vocational education institutions; acquisition by students the managerial skills and skills for analysis, planning, organization, implementation, control of educational-pedagogical and educational-vocational processes, assessment of their results and making effective decisions; mastering of managerial knowledge as a theoretical basis in the field of management of educational-pedagogical and educational-vocational processes, development of professionally important managerial qualities of an individual), and also accumulates in itself the principles (scientism, systemicity, optimality, unity of theory and practice, consciousness, integrity), organizational forms (problem lectures, lectures-visualizations, lectures-press conferences, lectures-discussions, seminars-discussions, seminars-researches, practical works, independent work, pedagogical practice), methods (conversation, discussion, block-questioning, case study method, project method, method of brainstorming and research methods), and means (study guides: "Management in vocational education", "Pedagogical management in vocational education"; computers, laptops, tablets, a multimedia projector, ICT tools (multimedia, schemas, the Internet)) of its implementation.

The construction of the model is oriented to the first bachelor level of higher education in the engineering and pedagogical field, the structural components of which are general features of

the preparation process, components of managerial competence of future engineers-teachers (motivational, activity, cognitive and personal), organizational and pedagogical conditions (formation of positive motivation for the future management activities in VEI (vocational education institutions); providing interconnection of the managerial disciplines' content with real pedagogical activity; development and use of educational-methodical complexes in managerial disciplines), in which the process of vocational-pedagogical training, as well as the criteria (motivational, activity, cognitive and personal), indicators and levels (high, average, low) of managerial competence of future engineers-teachers are carried out.

The result of the model's implementation is the outstanding level of managerial competence (medium and high) of future engineers-teachers.

The proposed model has a clear scientific and theoretical basis, logical harmony and consistency of the professional requirements' implementation for vocational and pedagogical training of future engineers-teachers.

Key words: *future engineers-teachers, professional-pedagogical preparation, formation of managerial competence, model of managerial competence formation.*

УДК 378

Т.В. КОЛБІНА⁴

д-р пед. наук, професор кафедри педагогіки,
іноземної філології та перекладу

Харківський національний економічний університет ім. С. Кузнеця

НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ СТУДЕНТІВ НА ОСНОВІ ТЕОРІЇ ПОЕТАПНОГО УПРАВЛІННЯ ЗАСВОЄННЯМ ЗНАТЬ

Обґрунтовано, що навчання іноземних мов на основі теорії поетапного управління засвоєнням знань, формуванням розумових дій та лінгвістичних понять П. Гальперіна створює умови для студентів усвідомлено та послідовно вивчати мовні структури, відпрацьовувати мовленнєві дії з ними, набувати здатність правильно і гнучко використовувати їх у комунікативній діяльності. Таким чином досягається органічне поєднання теорії і практики: засвоєння лінгвістичних понять та їх функціональне використання у мовленнєвій комунікації. Дотримання визначених етапів дозволяє цілеспрямовано управляти процесом засвоєння навчального матеріалу. Такий підхід можна застосовувати у навчанні різних лінгвістичних аспектів (фонетичного, лексичного, граматичного), формуванні всіх видів мовленнєвої діяльності (говоріння, читання, аудіювання, письмо).

Ключові слова: *навчання іноземних мов, поетапне формування розумових дій, мова і мовлення, комунікативна діяльність.*

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. В умовах глобалізації суттєво підвищилось значення іноземних мов в особистому житті та професійній діяльності людей. Прагнення до набуття іншомовної комунікативної компетентності створює потужну мотиваційну основу для їх якісного вивчення. Але це тривалий процес, що потребує значних зусиль і часу як з боку викладача, так і з боку студентів, оскільки для формування комунікативних умінь необхідно засвоїти всі аспекти системи іноземної мови (фонетичний, лексико-семантичний, граматичний, орфографічний, стилістичний), які є необхідними для набуття мовленнєвих умінь.

«Іноземна мова» традиційно відноситься до таких дисциплін, основною метою яких є формування насамперед практичних умінь та навичок. Слід зазначити, що у ВНЗ нерідко спостерігається ситуація, коли їх формування відбувається безсистемно і не усвідомлено. Нерідко навчання іноземних мов у ВНЗ часто зводиться до заучування слів та парадигм їх змінювання, а формування мовленнєвих навичок відбувається «шляхом спроб і помилок», без усвідомлення граматичної структури та її відповідної моделі, умов функціонування в комунікативних ситуаціях. Це утруднює засвоєння іншомовного матеріалу й унеможливорює швидкий перехід до безпосередньої комунікації засобами іноземної мови.

Тож актуальною проблемою є дослідження наукових засадах організації навчальної діяльності з вивчення іноземних мов у ВНЗ, які ґрунтуються психологічних закономірностях засвоєння людиною знань та формування лінгвістичних понять і розумових дій, які сприятимуть усвідомленню формальних структур іноземної мови й набуттю комунікативної компетентності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема модернізації комунікативної іншомовної компетентності майбутніх фахівців різних напрямів професійної підготовки постійно привертає увагу вітчизняних та закордонних науковців (С. Амеліна, О. Баглай, Л. Барановська, Н. Волкова, І. Зимня, Л. Морська, В. Пасинок, Ю. Пассов, Г. Піскурьська, Г. Скуратівська, О. Тарнопольський, С. Тимченко, І. Халеєва, М. v. Cranach, Н. Gudjons, L. Hoffmann, Н. Meyer, R. Picht та інші). У їхніх дослідженнях на основі аналізу особливостей професійної діяльності запропоновано моделі, педагогічні умови і технології формування комунікативних умінь, шляхи виховання у студентів професійно значущих особистісних якостей, ціннісних орієнтацій у сучасному світі.

На необхідності організації навчання іноземних мов на засадах діяльнісного підходу наголошується у працях видатних представників педагогічної психології (І. Зимня, П. Гальперін, О. Леонтєв, Н. Аєблі та інші), які розглядають іноземну мову як віддзеркалення іншої культури і засобу комунікації з її представниками. Але разом з цим актуальним залишається питання, яким чином можна реалізувати діяльнісний підхід у практиці навчання іноземних мов в університеті. «Ключ» до вирішення цього завдання надає теорія поетапного засвоєння знань і формування наукових понять П. Гальперіна, яка ґрунтується на психологічних закономірностях засвоєння людиною інформації.

Мета статті полягає в обґрунтуванні доцільності застосування теорії поетапного засвоєння знань і формування наукових понять П. Гальперіна в якості основи ефективної іншомовної підготовки студентів у ВНЗ.

Виклад основного матеріалу дослідження. Комунікативна іншомовна компетентність передбачає знання мовної системи і навички її застосування в мовленнєвій діяльності. Соціокультурна компетентність формується в процесі вивчення іноземної мови, в якій відбивається не тільки реальний світ, а й свідомість народу, його менталітет, національний характер, спосіб життя, традиції, звичаї, мораль, цінності, особливості світосприйняття, тобто вся національна «картина світу». Завдяки вивченню іноземних мов людина долучається до іншої культури, таким чином розширюючи і збагачуючи свій соціокультурний досвід завдяки порівнянню її реалії з рідною культурою.

Мовлення, за влучним висловом Ф. де Соссюра, передбачає не пасивне знання правил, а «діяльність згідно з правилами» [6, с. 26]. Мовленнєва творчість, на його погляд, є «видом практичної (інструментальної) діяльності, що перетворює свідомість з потенційної в актуальну, активно-дієву свідомість» [6, с. 13].

Мовленнєва діяльність – це активний, цілеспрямований процес створення та сприйняття висловлювань, що здійснюється за допомогою вербальних засобів під час взаємодії людей у різних комунікативних ситуаціях. О. Леонтєвим визначено, що предметом мовлення є думка, засобом – мова як знаково-символічна система, способом – мовлення як психофізіологічний акт, продуктом – висловлювання (текст), результатом – розуміння або нерозуміння думок автора. Структуру мовленнєвої діяльності складають

інваріантні для будь-якого виду діяльності компоненти: мотиви, мета, дії та операції як засоби виконання дій, результати (продукти) діяльності [4, с. 25]. Така смислороджуча діяльність людини, що викликана потребами соціальної практики, спрямована на вирішення пізнавальних завдань, реалізацію функцій професійної діяльності, особистісними потребами в спілкуванні і взаємодії з іншими.

Л. Виготським досліджено, що засвоєння вербальних засобів іноземної мови відбувається іншим шляхом – прямо протилежним тому, яким йде мовленнєвий розвиток засобами рідної мови [1, с. 244-246]. Рідну мову, за його відомим висловлюванням, засвоюють несвідомо і не спеціально («знизу вгору»), а іноземну – свідомо і з певними намірами («зверху вниз»). Дитина починає розмовляти елементарними реченнями і тільки згодом здатна будувати складні мовленнєві конструкції. Тож розвиток комунікативних умінь засобами рідної мови починається з вільного, спонтанного користування мовою, а завершується усвідомленням структури мовленнєвого висловлювання (фонетичного складу, лексики, граматичних форм, орфографії) і правил його побудови.

У вивченні іноземних мов все відбувається навпаки: спочатку людині необхідно вивчити й активізувати лексику, засвоїти граматичні правила й усвідомити умови реалізації мовленнєвих намірів, і тільки після цього вона набуває вміння будувати спочатку елементарні речення, а потім – більш складніші висловлювання. Спроможність до вільної, спонтанної іншомовної комунікації з гнучким і правильним використанням граматичних структур досягається великими зусиллями тільки через певний час у результаті постійного тренування в мовленнєвій діяльності.

Науковці (І. Зимня, П. Гальперін, О. Леонтьєв та інші) підкреслюють, що умовою успішного засвоєння іноземної мови є комунікативна компетентність рідною мовою, знання особливостей її побудови сприятиме усвідомленню власних розумових дій у процесі вивчення формальної структури і значень лексичних одиниць іноземної мови.

У цьому відношенні для навчання іноземних мов корисною буде розроблена П. Гальперіним [2, 3] теорія поетапного формування розумових дій, яка дозволила створити чітку й послідовну систему навчальних дій, необхідних для орієнтування у навчальному матеріалі й формування наукових понять. Згідно з нею, діяльність виявляється не тільки в зовнішній, а й у внутрішній (розумовій) активності людини. Теорія поетапного формування розумових дій ґрунтується на ідеї, що належна організація зовнішньої діяльності сприяє переходу зовнішніх предметних дій у розумові, вона створює основу раціонального управління процесом засвоєння знань, набуття умінь та навичок, розвитку особистісних якостей людини.

Дослідження П. Гальперіна показало, що найефективнішим є навчання на основі повної і узагальненої системи орієнтирів. Метою етапу попереднього ознайомлення студентів з узагальненою системою орієнтирів, що відбувається у наочній формі (наприклад, картки, на якій зафіксовано послідовність виконання дій) є їх повне усвідомлення. Мета на етапі засвоєння навчального матеріалу полягає у відпрацюванні мовленнєвих дій до їх автоматичного виконання. Перехід від одного етапу до наступного має відбуватися за умови досягнення студентом визначеного рівня засвоєння дії, який дозволяє перенесення набутих умінь на кожний з наступних рівнів.

Наразі програми з іноземних мов і відповідно навчальні матеріали, які пропонуються студентам для засвоєння, перенасичені деталями і положеннями довідкового характеру, тож вони створюють перешкоду для вироблення узагальненої і повної системи орієнтирів. На відміну від традиційного знаннево орієнтованого навчання побудова навчальної діяльності на основі теорії управління засвоєнням знань обов'язково включає етап орієнтування, результатом якого є усвідомлення студентами на основі розробки моделі суттєвих елементів і ознак нового навчального матеріалу, що дозволяє їм психологічно підготуватися до його свідомого засвоєння. Завдяки такій організації у студентів формуються розумові дії і

здатність створювати моделі стосовно об'єкта засвоєння, що у майбутньому сприятиме подальшому вивченню іноземної мови.

Слід зазначити, що викладачі, як правило, повідомляють всі необхідні орієнтири, проте вони не утворюють систему, тому тільки частина з них залишається в пам'яті студентів. Наслідком цього є спроби інтуїтивно знайти необхідні орієнтири саме під час мовленнєвої діяльності, що спричиняє численні помилки або неспроможність побудувати повноцінне висловлювання. Наслідком такої організації навчання є зниження мотивації у студентів, тому що процес вивчення іноземної мови здається їм досить важким і малоефективним. Проте у навчанні, побудованому на психологічній теорії управління засвоєнням знань, студенти у своїй діяльності керуються планом дій, що складається на основі повної і узагальненої системи орієнтирів.

Зазвичай, навчання традиційно складається з пояснень викладача (теоретична частина) і вправ (практична частина), які викладач пропонує виконати студентам відразу ж після пояснення нового матеріалу з метою відпрацювання мовленнєвих умінь та навичок. Якщо вони можуть їх зробити без грубих помилок і допомоги підручника, то такий результат розглядається як успішне засвоєння матеріалу. Для такої організації навчального процесу характерним є довільне запам'ятовування студентом наданої інформації, а його навчальна діяльність майже не керується з боку викладача. Основним недоліком такого типу навчання є те, що студенти не усвідомлюють дії, які їм необхідно здійснити, щоб повідомлені викладачем знання були засвоєні і перетворилися на вміння та навички. За умови організації процесу засвоєння на основі психологічної концепції П. Гальперіна здійснюється подвійний контроль: з одного боку, постійний контроль викладача за діями студентів, а іншого, – їхній самоконтроль за своїми діями згідно з виробленим планом.

Зазначимо, що у навчанні іноземних мов до сьогодні не вирішено питання щодо співвідношення теоретичного і практичного матеріалу, необхідного для розвитку мовленнєвих умінь. Стосовно цього у викладачів є протилежні думки: одні вважають, що основу навчання складає теоретичне засвоєння лінгвістичних правил, і недооцінюють при цьому роль практики; інші розглядають практичні вправи, тренувальну діяльність студентів як найефективніший спосіб засвоєння іноземних мов. Зрозуміло, що навчання, в якому перебільшується значення теоретичних знань (зазвичай, граматичних правил), не може розвивати у студентів необхідні для іншомовної комунікації практичні навички, а інтенсивні практичні вправи без необхідної опори на теоретичні узагальнення не сприяють систематизації навчального матеріалу і його усвідомленого засвоєння. Переконані, що механічне заучування студентами навчального матеріалу або виконання значної кількості практичних вправ без належного теоретичного узагальнення і розуміння розумових дій характеризує процес навчання іноземних мов як стихійний і незрозумілий, оскільки він залишається некерованим з боку викладача і не розвиває гнучкості та оперативності, необхідних для іншомовної комунікативної діяльності.

Отже, обидва підходи до навчання іноземних мов виявляються неуспішними: перебільшення ролі теорії не дозволяє використовувати іноземну мову як засіб комунікації в практичній діяльності, а абсолютизація практичних мовленнєвих вправ перетворює процес навчання в неусвідомлений безсистемний тренувальний процес. Як слушно зауважують Т. Ахутіна (Рябова) та І. Ільєсов, відрив теорії від практики і навпаки означають «погану практику і погану теорію, всі предмети мають на відповідному рівні навчати не знанням, а діяльністю [5, с. 266]». Учені справедливо вважають, що правильним шляхом є не обмеження ролі теорії в навчанні, а те, щоб використовувати її інакше, ніж у традиційній методиці [5, с. 266-267]. Теорія має забезпечити вироблення узагальненої і максимально повної системи орієнтирів, які студентам необхідно засвоїти як обов'язковий складник будь-якої діяльності. Це можливо за умови відповідної організації процесу свідомого засвоєння навчальної інформації й управління ним з боку викладача.

Тож, узагальнюючи викладене вище, сформулюємо основні положення стосовно організації навчання іноземних мов на підґрунті психологічної теорії П. Гальперіна:

формування мотиваційної основи дії (у студентів складається позитивне ставлення до мети та завданням майбутньої діяльності, до змісту навчального матеріалу для засвоєння);

представлення лінгвістичних понять у вигляді моделей відтворюють структурно-семантичні особливості іноземної мови (лінгвістичний аспект), й евристичне програмування роботи з ними мають ураховувати закономірності перероблення людиною інформації (психологічний аспект);

визначення орієнтувальної основи мовленнєвої дії і знаходження навчального алгоритму, необхідного для засвоєння даного лінгвістичного явища;

складання «програми» навчальної діяльності, яка включає постійний контроль за виконанням кожної операції, а також самоконтроль процесу засвоєння навчального матеріалу.

Процес вивчення іноземних мов на основі теорії поетапного формування розумових дій і понять доцільно організувати у такій послідовності:

1) представлення студентам мовленнєвого зразка для того, щоб вони набули елементарного мовленнєвого досвіду;

2) ознайомлення їх з граматичною структурою і семантикою лінгвістичної моделі мовленнєвого зразка за допомогою наочних засобів (картки, схеми, формули тощо) і організація навчальної діяльності на їх основі;

3) повідомлення студентам повної основи орієнтувальних дій або самостійне її визначення;

4) організація цілеспрямованої навчальної діяльності студентів над матеріалом з опорою на внутрішню мову (самостійне визначення моделей мовленнєвих прикладів, пошук операцій алгоритму для вирішення різних завдань тощо);

5) виконання тренувальних вправ комунікативної спрямованості, які приводять до згортання окремих операцій алгоритму й автоматизації мовленнєвих навичок;

6) контроль з боку викладача і самоконтроль студентів.

Якщо традиційно процес навчання іноземних мов поділяється на два етапи – теоретичне пояснення матеріалу і виконання практичних вправ, то згідно з теорією засвоєння П. Гальперіна, цей процес складається з пред'явлення навчального матеріалу (демонстрація, пояснення, представлення моделі), мовних вправ (під час їх виконання студент використовує теоретичні знання правил для побудови окремих висловлювань, причому визначені орієнтири допомагають йому вдосконалювати мовленнєві дії), мовленнєвих вправ (включення ізольованих мовленнєвих дій у комунікативний контекст, їх відпрацювання до рівня автоматизованих операцій). За такої послідовності здійснюється орієнтація студентів стосовно об'єкта пізнання, виконуються певні дії з ним для усвідомлення його особливостей, будується мовленнєве висловлювання з метою реалізації конкретного комунікативного наміру. Таким чином відбувається засвоєння форми висловлювання й усвідомлення його змісту.

Висновки за результатами дослідження, перспективи подальших розвідок у даному напрямі.

Таким чином, організація навчальної діяльності з вивчення іноземної мови на основі теорії поетапного управління засвоєнням знань, формуванням розумових дій та лінгвістичних понять П. Гальперіна дозволяє усвідомлено та послідовно відпрацьовувати мовленнєві структури і забезпечує здатність студентів використовувати їх у комунікативній діяльності. Таким чином досягається органічне поєднання теорії і практики (засвоєння лінгвістичних понять та їх функціональне використання у мовленнєвій комунікації). Дотримання визначених етапів дозволяє цілеспрямовано управляти процесом засвоєння навчального матеріалу. Таку систему можна застосовувати у навчанні різних лінгвістичних

аспектів (фонетичного, лексичного, граматичного), формуванні різних видів мовленнєвої діяльності (говоріння, читання, аудіювання, письмо).

Подальше дослідження буде спрямоване на дослідження шляхів формування свідомості мовної особистості засобами іноземної мови.

Список використаної літератури

1. Выготский Л.С. Мышление и речь. Изд. 5, испр. – М.: Лабиринт, 1999. – 352 с.
2. Гальперин П. Я. К психологии формирования речи на иностранном языке / П. Я. Гальперин // Психологические основы обучения неродному языку: хрестоматия / сост. А. А. Леонтьев. – М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. – С. 238-248.
3. Гальперин П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий / П. Я. Гальперин // Исследование мышления в советской психологии. – М. : Наука, 1966. – С. 236–277.
4. Леонтьев А. А. Речевая деятельность // Основы теории речевой деятельности / [отв. ред. А. А. Леонтьев]. – М. : Наука, 1974. – С. 21–28.
5. Рябова (Ахутина) Т. В. О применении концепции управления усвоением в обучении русскому языку иностранцев / Т. В. Рябова (Ахутина), И. И. Ильясов // Психологические основы обучения неродному языку : хрестоматия / сост. А. А. Леонтьев. – М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. – С. 254–287.
6. Соссюр Ф. де. Труды по языкознанию / Ф. де Соссюр. – М. : Прогресс, 1974. – 695 с.

Стаття надійшла до редакції 12.11.2018

Т. В. Колбина

Харьковский национальный экономический университет имени С. Кузнецца

Обучение иностранным языкам студентов на основе поэтапного управления усвоением знаний

Обосновано, что обучение иностранным языкам на основе поэтапного управления усвоением знаний, формированием умственных действий и лингвистических понятий П. Гальперина создает условия для студентов осознанно и последовательно изучать языковые структуры, отрабатывать речевые действия с ними, приобретать способность использовать их в коммуникативной деятельности. Таким образом достигается органическое соединение теории и практики: усвоение лингвистических понятий и их функциональное использование в речевой коммуникации. Соблюдение определенных этапов позволяет целенаправленно управлять процессом усвоения учебного материала. Такой подход можно применять в обучении разных лингвистических аспектов (фонетического, лексического, грамматического), формировании всех видов речевой деятельности (говорения, чтения, аудирования, письма).

Ключевые слова: *обучение иностранным языкам, поэтапное формирование умственных действий, язык и речь, коммуникативная деятельность.*

T.V. Kolbina

S. Kuznets Kharkiv National University of Economics

Teaching foreign languages of students on the basis of step-by-step knowledge acquisition control theory

In contrast to the traditional teaching of foreign languages, which is divided into two stages – a theoretical explanation of the material and the implementation of practical exercises, this process, according to the theory of P. Galperin, consists of the following stages: presentation of educational material (demonstration, explanation, presentation of the model of linguistic object cognition), language exercises (application of theoretical knowledge on the construction of

utterances, improvement of speech acts on the basis of certain orientations), speech exercises (the inclusion of isolated speech acts in the communicative context, their working out to the level of automated operations). In this sequence students orientate towards the linguistic object of cognition, certain actions are carried out with it in order to realize its peculiarities, a speech utterance is made in order to realize a concrete communicative intention. Thus, the learning of expression forms and comprehension of their content is carried out.

It is substantiated that the teaching of foreign languages on the basis of P. Galperin's theory of step-by-step knowledge acquisition control, the formation of mental actions and linguistic concepts creates conditions for students to consciously and consistently study the language structures, to work out speech acts with them, to acquire the ability to correctly and flexibly use them in communicative activities. In this way, an integrated combination of theory and practice is achieved: the assimilation of linguistic concepts and their functional use in speech communication. Compliance with certain stages makes it possible to purposefully manage the process of learning the material under study. This approach can be used in teaching various linguistic aspects (phonetic, lexical, grammatical), in formation of different types of speech activity (speaking, reading, listening, writing).

Key words: *teaching foreign languages, the stage-by-stage formation of mental actions, language and speech acts, communicative activities.*

УДК 004.4 (075.8)

М.П. КОСТЮЧЕНКО⁵

канд. пед. наук, доц., доцент кафедри охорони праці
ДВНЗ «Донецький національний технічний університет»
м. Покровськ

СИСТЕМНИЙ ПІДХІД У НАУЦІ ТА В ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ. Ч. 2. ОНТОЛОГІЯ СИСТЕМ

Проаналізований категоріальний апарат системного підходу. Зміст понять розглядається в рамках онтології. Здійснений аналіз методів системного дослідження складних об'єктів техніки і дидактики. Висвітлені основні принципи та поняття системного підходу. Розглянуті складні рефлексивні та нереліксивні системи, системні інваріанти. Отриманий вербальний і математичний інструментарій дослідження набуває свого розвитку при застосуванні для аналізу педагогічних систем.

Ключові слова: *онтологія, системний підхід, об'єкт, система, модель, принципи, властивості, зв'язки, відношення, педагогічна система, керування.*

Постановка проблеми. Ця стаття є логіко-змістовим продовженням попередньої [18], тому орієнтована на онтологію (сутність) складних систем науки та педагогічних досліджень. Проблема полягає в тому, наскільки адекватний інструментарій системного підходу, який сформувався в рамках методології “великої науки”, для розв’язання завдань дидактики.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Універсальність апарату системних досліджень беззаперечна: не існує праць, в яких хоча б побіжно не було згадок або застосувань системного підходу, з огляду на системність об'єктів, які вивчаються. Внаслідок цього, ми обмежимося авторами публікацій та праць зі системного підходу, які наведені в попередній статті [18].

Мета статті. Метою статті є теоретичне обґрунтування інструментарію системного підходу в науці та в педагогічних дослідженнях.

Виклад основного матеріалу. Системний підхід слід розглядати як методологічний напрям у науці, до інструментарію якого відноситься сукупність принципів, прийомів, методів і моделей дослідження складних систем.

Розглянемо декілька принципів системного підходу в аспекті проектування, де під “принципами” розуміються “...вихідне, яке не потребує доказів положення теорії” [29, с. 346]:

- 1) **принцип багатоаспектності:** будь-який об’єкт дійсності зазвичай розглядається в декількох аспектах опису, зокрема “...функціональному, конструкторському і технологічному” [30, с. 16];
- 2) **принцип ієрархічності** означає, що “... структурування уявлень про об’єкти проектування здійснюється за ступенем детальності опису” [30, с. 15];
- 3) **принцип декомпозиції** означає “... розбиття уявлень кожного рівня на ряд складових частин (блоків) з можливостями роздільного (поблочного) проектування об’єктів на різних рівнях...” [30, с. 15];
- 4) **принцип багатомірності:** будь-який об’єкт з точки зору складності можна моделювати деревом властивостей (показників) якості, в результаті чого складна властивість підлягає декомпозиції на групу більш простих властивостей, які відносно незалежні одна від одної та відображають різні сторони складної властивості (корінь дерева) [8];
- 5) **принцип цілісності** “...формулюється як внутрішня єдність об’єкта, його автономність у навколишньому середовищі” [23, с. 12]. Цілісність системного об’єкта визначається множиною його складових елементів, розгалуженістю зв’язків між ними і системоутворюючими факторами;
- б) **принцип динамічності** полягає в тому, що складні системні об’єкти змінюються в часі природним чином чи за допомогою зовнішнього керування, що визначається як їх розвиток (прогресивний або регресивний). “...цілісність будь-якої системи та її структури стає очевидною найчастіше тільки на тлі її змін у часі, коли зміна стану однієї з підсистем неминуче тягне за собою і зміну інших” [34, с. 23]. Системний підхід вимагає розгляду об’єктів, які розвиваються, на всіх етапах їх життєвого циклу, а саме від дослідження й обґрунтування розробки (1-й етап) до утилізації (8-й етап) [16].

Системний підхід базується на системному мисленні, яке полягає в дослідженні об’єктів як цілісних утворень. Припускається, що вказані об’єкти є складовою частиною виділеної дослідником **предметної галузі** (ПГ, Ξ) – “...сукупність реальних об’єктів, відношень між ними” [19, с. 236]. Зауважимо, що поняття-синонім “**предметна область**” (ПО) застосовується при розгляді абстрактних (в граничному випадку – ідеальних) об’єктів (моделей), що описуються фактами, даними та знаннями [37].

Переходячи до більш загального поняття – **сутність** – “...елемент моделі предметної галузі, який означає об’єкт, предмет, поняття тощо” [36, с. 649]. Г.В. Рибіна поняття “предметна область” ототожнює з множиною **сутностей**, а під **проблемною областю** розуміє “...предметну область плюс сукупність розв’язуваних в ній завдань” [33, с. 39].

Вказані вище об’єкти (предмети, речовини, фізичні поля, явища, процеси і т. ін.), що розглядаються як системи, **класифікуються** на природні й антропогенні (штучні, створені людиною), матеріальні й абстрактні, неживі та живі, закриті та відкриті, малі та великі, прості та складні, статичні (“кістяки”) і динамічні, некеровані (некібернетичні) та керовані (кібернетичні), спонтанні та доцільні (цілеспрямовані), детерміновані (строγο визначені) та стохастичні (випадкові), чіткі та нечіткі, погано організовані та добре організовані (самоорганізовані), пасивні й активні, функціональні та синергетичні, монофункціональні та

поліфункціональні, неперервні (континуальні) та дискретні (переривчасті), гомогенні та гетерогенні, лінійні та нелінійні, автоматизовані й автоматичні, хаотичні та самовідтворювальні, нереклексивні та рефлексивні, неадаптивні й адаптивні, деградуєчі (ентропійні) та саморозвиваючі тощо (класифікація систем за їх походженням, за описом змінних, за типом їх операторів, за способом керування, за ступенем ресурсної забезпеченості керування розглянута в монографії Б.С. Флейшмана [38]).

Роль елементарного носія якості об'єкта, який розглядається як система, відіграє елемент. **Елемент** можна трактувати, як *умовно неподільну частину цілого, между умовного розчленування системи на складові частини відповідно до поставленої мети дослідження* (вибір елемента залежить від суб'єкта наукової діяльності). Аристотель називав "елементом "те основне в складі речі, з чого річ складається, причому саме воно не ділиться далі за видом, так щоб утворювати інший (нижчий) вид..." [24, с. 51]. Останнє означає, що внутрішня будова елемента не цікавить дослідника.

Вербальне судження про об'єкт ПГ звично доповнюється **формалізацією**, тобто процесом перетворення словесного судження про об'єкт ПГ в логічне висловлювання у вигляді **формальної моделі** (морфологічної, інформаційної, функціональної, синергетичної тощо). Як зазначають В.І. Лямець і А.Д.Тевяшев, формальна модель використовується як "шаблон", за допомогою якого дослідник приступає до побудови спочатку **змістової моделі** ("формальної моделі, яка наповнена змістовою сутністю із заданої ПГ" [21, с. 80]), а потім – **математичної моделі** (ММ).

Зазначимо, що часто змістова модель є **концептуальною моделлю**, тобто абстрактною моделлю ПГ що "... складається з переліку взаємозалежних понять, що застосовуються для опису цієї галузі, разом із властивостями, характеристиками, класифікацією цих понять за типами, ситуаціями, ознаками у даній ПГ й законів протікання процесів у ній" [37, с. 433]. Поглиблення ступеня абстрагування та перехід на істинно формалізовану мову, яка не допускає двозначного тлумачення, – це перехід від змістового опису об'єкта до його ММ – "...наближеного опису будь-якого класу явищ зовнішнього світу, виражений за допомогою математичної символіки" [37, с. 407]. ММ виступає як сукупність математичних співвідношень, рівнянь та їх систем, нерівностей, геометричних фігур тощо, що описують структурні та динамічні закономірності, які притаманні досліджуваному об'єкту ПГ.

З урахуванням вище викладеного, реальний **об'єкт** – *сутність, яка задіяна в якомусь явищі чи процесі*. Зокрема, студент зазвичай вивчається двояко: 1) як **об'єкт діяльності**, що приймає участь у процесі навчання і 2) як **суб'єкт діяльності** – носій суб'єктивного.

Об'єкти ПГ і ПО розглядається як системи (матеріальні та нематеріальні). Для складних об'єктів можна дати таке означення: **Система** (S) – "...це виділена з середовища сукупність матеріальних або абстрактних об'єктів (що мають певний набір властивостей), взаємодія яких забезпечує досягнення необхідної мети протягом певного часу" [21, с. 21]. Стандартизоване визначення таке: "Система (system) – сукупність взаємопов'язаних або взаємодійних елементів" [5, с. 12]. У матеріальній системі можливе виділення множини об'єктів, пов'язаних спільністю структури, властивостей, поведінки, зв'язків і семантики – **клас**. Конкретний об'єкт, який має властивості, які притаманні визначеному класу, має назву "**екземпляр класу**".

Будь-яка система, з одного боку, включена в **метасистему** (гр. *meta* – за), тобто у відносно більш масштабну систему, в яку входить досліджувана система як складова частина. З другого боку, будь-яка система відокремлена від **надсистеми** (системи більш високого рівня ієрархії), роль якої може відігравати: 1) **інша система** (соціальна, виробнича, економічна, технічна тощо), в якій ця система входить як окремий елемент або виконує певну функцію, і 2) **зовнішнє середовище** (повітря, вода, плазма тощо). Проте вказана

відокремленість цієї системи від метасистеми чи надсистеми не заважає взаємодіяти з ними як єдине ціле.

Відповідно до концепції Дж. Кліра [9], будь-яка система може досліджуватися на двох рівнях: перший розглядає множину базисів, з кожним із яких пов'язана певна множина її елементів, а другий – множину властивостей, із кожною з яких пов'язана множина проявів системи. Звідси загальну ММ системного об'єкта Дж. Клір подає так:

$$M_0 = \{(a_i, A_i) \mid i \in N_n, (b_j, B_j) \mid j \in N_m\} \quad (1)$$

де a_i і A_i – i -й базис і відповідна множина елементів; b_j і B_j – j -та властивість та множина її проявів відповідно; $N_n = \overline{1, n}$; $N_m = \overline{1, m}$; M_0 – модель об'єкта, яка не враховує ієрархічну структуру цілей і завдань керування об'єктом.

Під **властивістю** В.І. Кирилов розуміє “...сукупність характеристик об'єкта, які відносяться до його здатності задовольняти встановлені або передбачувані потреби” [8, с. 9], а **характеристика** (якісна чи кількісна) – те, що відображає деяку властивість системи (характеристика полягає у зазначенні будь-яких помітних ознак об'єкта, важливих у певному відношенні). Кількісні характеристики системи, її стану чи властивостей мають назву “**параметри**”.

Розглянемо основні **системні інваріанти**, тобто **властивості**, які є незмінні в різних реальних складних об'єктах природи, техніки та суспільної сфери, що вивчаються як системи. Зміст понять (смісл термінів) будемо розглядати в рамках **онтології** (гр. *όντος* – суще, те, що існує і *λόγος* – вчення, наука), тобто науки про сутність буття та його матеріальні форми (речовина, поле) чи абстрактні форми (моделі об'єктів дійсності, закони, принципи) [16; 29]. Іншими словами, науковий аналіз об'єктів ПГ ми покладемо в канву **онтологічного підходу**, який, як правило, реалізується за словесним алгоритмом, компоненти якого об'єднані символом імплікації \Rightarrow (“якщо..., то...”):

Аналіз концепту (змісту поняття, думки, розумового прообразу) \Rightarrow Аналіз зв'язків між поняттями \Rightarrow Побудова концептуальної схеми (моделі, знакової системи), яка адекватно описує ПГ, що досліджується.

До основних понять системного підходу відносяться: склад системи, структурність, ієрархічність, цілісність, замкнутість, відкритість, динамічність, наявність певної організації. Сформулюємо відповідні визначення для **складних систем**, де поняття “**складність**” трактується кількістю елементів, різноманітністю елементів і зв'язків (відношень) між ними, кількістю рівнів ієрархії, кількістю входів і виходів системи й іншими ознаками.

1. Будова системи (склад) – певний набір частин, або компонентів. Для відносно простих матеріальних систем кожний **компонент** є однорідний (у сенсі речовини, структури) та складається з сукупності взаємозв'язаних або / і взаємодіючих однорідних елементів, які “...об'єднані загальними функціями при забезпеченні виконання загальних цілей розвитку системи” [39, с. 23]. Сукупність компонент являє собою **конгломерат**. Зазначимо, що термін “**сукупність**” означає “...з'єднання або набір частин в єдину множину або суму безвідносно форми або порядку” [21, с. 440]).

Для складних систем вводиться поняття “**підсистема**”, зміст якого О.С. Риков розуміє як “...відносно незалежна частина системи, що має властивості системи, і, зокрема, має підмету, на досягнення якої орієнтована підсистема, а також інші властивості – цілісність, зв'язність, організацію” [34, с. 11].

Підсистемою називають **складову частину системи, яка сама є системою**. Підсистеми отримуються в результаті декомпозиції системи на ієрархічні рівні. Наприклад, такий об'єкт, як асинхронний двигун, складається з таких закінчених частин (підсистем), як статор і ротор. Виділення підсистем залежить від **мети** функціонування системи, а спосіб

цього виділення може змінюватися “...в міру її уточнення та розвитку уявлень дослідника про об’єкт аналізу або проблемну ситуацію” [34, с. 12].

2. Зв’язність – це кількісна характеристика, яка визначає наявність безпосередніх зв’язків між елементами й ієрархічними рівнями системи з врахуванням виду й інтенсивності цих зв’язків [3, с. 142].

Для визначення зв’язності будується матриця інцидентності (зв’язності). Очевидно, всі реальні системи у формі тіл природи і техніки мають ознаки зв’язності, яка конкретизується у властивості *міцності*. Тіло без міцності не є реальне.

Поведінка складної системи S унеможлиблюється без попереднього формування множини зв’язків між її елементами. На наш погляд, **зв’язки в системі** – взаємна залежність, взаємопов’язаність, взаємодійність або фізична сполученість будь-яких елементів, тобто все те, що об’єднує елементи системи в єдине ціле, накладаючи взаємні обмеження на функціонування, поведінку та розвиток один одного, а також зменшує різноманіття можливих станів системи [14].

Із великої кількості різноманітних видів **зв’язків** виділимо такі: інформаційні, речовинні, енергетичні, ресурсні, системоутворюючі, орієнтуючі, регулюючі, керуючі, ситуаційні, будови (структурні), взаємодії (координації), прямі та зворотні, позитивні та негативні, функціонування, синергетичні, детерміновані, імовірнісні, стохастичні, кореляційні, нечіткі, жорсткі, гнучкі, однозначні, багатозначні, генетичні (породження), перетворення, розвитку, стаціонарні (склерономні), нестаціонарні (реономні) і т. ін. [16].

Нехай елементи системи $a_i, i = \overline{1, n}$ задані скінченною множиною $A = \{a_1, a_2, \dots, a_n\}$, тобто множиною, кількість елементів якої є скінченна. Це означає, що існує натуральне число $k \in N$, яке є числом елементів цієї множини. Як показано в праці [3], для визначення зв’язності між елементами системи будується матриця інцидентності (зв’язності) $C = \|c_{ij}\|$,

елементи якої визначають на основі матриці елементів $A_\Sigma = \sum_{k=1}^M A^k$. Елемент матриці

інцидентності $c_{ij} = 1$, якщо елементи матриці елементів $a_{ij}^\Sigma \geq 1$, і $c_{ij} = 0$, якщо $a_{ij}^\Sigma = 0$, де

значення елемента a_{ij}^Σ визначає інтенсивність зв’язків між i -м та j -м елементами.

Геометричною інтерпретацією зв’язності є граф, в якому зв’язність всіх елементів в структурі відповідає виконанню умови:

$$0,5 \sum_{i=1}^n \sum_{j=1}^n a_{ij} \geq n-1, i \neq j. \quad (2)$$

Автор у праці [10] показав, що при розробці моделі методу навчання, взаємопов’язані та послідовні прийоми навчання можна формалізувати за допомогою орієнтованого графу (орграфу) $G = (V, E)$. Вершини орграфу (вузли) v_1, v_2, \dots, v_m є прийоми навчання, а орієнтовані ребра (дуги) e_1, e_2, \dots, e_n – це послідовні зв’язки (відношення) між ними, які визначають хід реалізації методу навчання. Орграф G може бути поданий **матрицею інцидентності** $B = \|b_{ij}\|$ розміру $m \times n$, рядки якої відповідають вузлам орграфу, а стовбці його дугам.

Відношення – це також зв’язок між елементами, який “...представлений в абстрактній формі, є відображенням “фізично наповнених”, реальних зв’язків, так що відношення можна назвати ненаповненим зв’язком” [28, с. 9]. Іншими словами, у наведеному визначенні відношення міститься інтенція на факт зв’язку без вказівки на її природу.

Можна навести приклади безлічі **відношень**, а саме змістових, структурних, просторово-часових, якісних, кількісних, порядкових, каузальних, логічних, семантичних, інваріантних і т. ін. Наприклад, учасники навчального процесу переважно взаємодіють між

собою за допомогою відношень, які часто приймають форму **відносин** (стосунків, взаємин). Зокрема, міжособистісні стосунки (відносини), які формуються на діяльності та реалізуються у взаємодії, можуть бути ігрові, навчальні, трудові, професійні, творчі і т. ін. В основі їх є спілкування, комунікація, обмін повідомленнями (інформацією, знаннями).

Поняття “відношення” і “властивість” близькі за сенсом. Як показали Ф.І. Перегудов і Ф.П. Тарасенко, **властивістю** називають деякий *атрибут* (невід’ємна властивість, ознака) матеріального об’єкта, його потенційна здатність мати певну якість. Це “...виявляється в процесі взаємодії об’єкта (носія властивості) з іншими об’єктами, тобто в результаті встановлення деякого відношення” [31, с. 81].

3. Структурність (структурованість) – інтегративна якість складної системи, походження якої в наявності елементів та зв’язків між ними. Власне кажучи, зв’язки визначають функціонування та розвиток системи, її взаємодію з метасистемою, завдяки масо-, енерго- й інформаційному обміну між елементами системи. Цим система відрізняється від простого конгломерату.

Як вказує О.С. Риков, “сама **структура** надає системам необхідну цілісність і визначає стійкі характеристики системи, що дозволяють відрізнити те, що називають системою, від об’єктів іншого виду” [34, с. 21] (курсив мій. – М.К.).

Інтенсивність (“сила”) зв’язків у системі повинна перевершувати інтенсивність зв’язків системи з елементами як надсистеми (зокрема, зовнішнього середовища), а також із елементами метасистеми (наприклад, університету з відділами МОНУ). Як показав П.М. Хом’яков, “... системний підхід передбачає при вивченні заданого об’єкта три рівні розгляду – сам об’єкт, структуру взаємозв’язків його підсистем і, нарешті, його місце в системі більш високого рівня” [39, с. 51].

Якщо система S має n елементів, то для довільних i та j елементів існує **структурна компактність** D , яка відображає просторову близькість елементів між собою [3]:

$$D = \sum_{i=1}^n \sum_{j=1}^n d_{ij}, \quad (3)$$

де d_{ij} – просторова близькість; відносний показник структурної близькості D_{min} ; діаметр структури d можна визначити за формулами: $D_{min} = n(n+1)$; $d = \max d_{ij}$, $i = \overline{1, n}$, $j \neq i$.

Структура визначає будову, конструкцію та форму (конфігурацію), тобто **морфологію системи** (дав.-гр. *μορφή* – “форма” + *λογία* – “слово”, “вчення”) – “... зафіксовану в просторі, що спостерігається, фізично реалізовану сукупність ланок структури системи” [39, с. 25].

Як показано в праці [39], структура **гомогенних** (корпускулярних) систем, як правило, є аморфна тому, що складається зі “досить однорідних і відносно слабо пов’язаних між собою елементів”. У таких системах елементи практично вважаються компонентами. Прикладом може бути газ, поміщений в деяку ємкість (без ємкості границі газу будуть розмиті). Реакція гомогенних систем на зовнішні збурення має суттєво ймовірнісний характер. Тимчасом, **гетерогенні** системи складаються з істотно різних компонентів, які відносно інтенсивно взаємодіють одна з іншою, а їх структура, як правило, має чітку морфологію. Границі в просторі таких систем чітко окреслені, вони ведуть себе як цілісні об’єкти, а реакція на зовнішні збурення має переважно детермінований характер. Це обумовлено наявністю у системі системоутворюючих зв’язків, аналіз яких ми здійснимо у наступній статті.

4. Ієрархічність – наявність багаторівневої структури, а саме якісних ієрархічних рівнів (рівнів абстрагування). Поділ опису системи на частини з подальшим їх роздільним дослідженням називається **декомпозицією**, або **стратифікацією**. Процедура декомпозиції

дозволяє розділити систему на частини (шари, страти, рівні тощо), які належать більш нижчим рівням ієрархії, тобто на підсистеми й елементи.

На рис.1 зображена чотирьохрівнева декомпозиція, де ПідС – підсистема, Е – елемент. Особливість ієрархії у наявності підпорядкування, що виражається в нерівноправних зв'язках між підсистемами, а також між елементами, які входять у різні підсистеми, та відповідають різним рівням абстрагування.

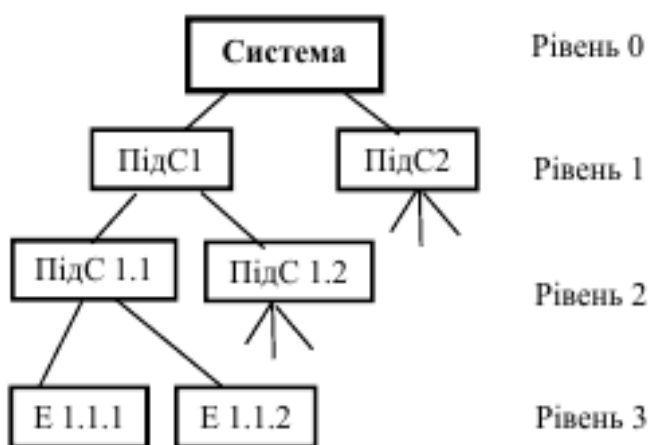


Рис. 1. Чотирьохрівнева ієрархічна структура складної системи

Ієрархія визначає величину (масштаб) підсистем й елементів, їх ступінь значущості.

5. Цілісність і розчленованість “...на взаємодіючі частини, часто різноякісні, проте одночасно сумісні” [28, с. 8] – це первинна ознака системи, яка означає, що її властивості залежать від властивостей її складових (підсистем, елементів).

З іншого боку, цілісність – підпорядкованість функціонування підсистем й елементів одній меті (призначенню технічної, організаційної, соціальної чи педагогічної системи).

Примітка 1. Термін “*мета*” має суб’єктивний сенс, що залежить від особи, яка приймає рішення, або від групи людей (колективне рішення). Синонімами “мети” є завдання, орієнтир. Стандарт ДСТУ ISO 9000:2015 розглядає тільки термін “*ціль*” (*objective*), яка вбачається тільки об’єктивною. *Ціль* – *результат, який має бути досягнуто*. Ціль може бути подано іншими способами, наприклад, як запланований результат, призначеність, операційний критерій, як ціль у сфері якості тощо. Ціль може бути стратегічною, тактичною чи оперативною [5].

Отже, **цілісність** – наявність у системі інтегративних (цілісних) якостей, які не властиві утворюючим її компонентам.

Примітка 2. Цілісність часто іменують як “*взаємний зміст*”. Нехай C_c – системний зміст системи, яка представляє собою спільну ймовірність $P_j, j = \overline{1, m}$ відповідних станів елементів системи, тобто добуток умовних ймовірностей тих чи інших станів різних елементів), C_o – власний зміст системи (відповідає ймовірностям $P_{j0}, j = \overline{1, m}$ апріорно (до прийняття рішення) спільним ймовірностям окремих станів різних елементів системи або добутку ймовірностей окремих апріорних станів елементів поза зв’язку їх між собою). Тоді взаємний зміст C_e , або **цілісність системи** визначається як різниця системного і власного змісту системи [3]:

$$C_e = C_c - C_o. \quad (4)$$

6. Інтегративні якості системи. Зародження будь-якої системи, зокрема, педагогічної, пов’язано з формуванням її структури, при цьому проявляються та розвиваються функції, які зовні фіксуються в діях, діяльності та поведінці суб’єктів (студентів) – активних елементів. Іншими словами, властивості елементів перетворюються у функції та виникає інтегративна якість педагогічної системи (ПС) певного рівня.

Відповідно ДСТУ ISO 9000:2015, “*якість (quality)* – ступінь, до якого сукупність власних характеристик об’єкта задовольняє вимоги” [5, с. 13]. Роль об’єкта може відігравати сутність, система, елемент. Для такої освітньої системи, як педагогічна, якість є атрибутом, який притаманний системі (організації) в цілому, але не властивий ні одному з її елементів окремо. Мається на увазі якість **освітніх послуг**, що охоплює не тільки їхні передбачені

функції та характеристики, але також їхні сприймані цінність і користь для студентів. Рівень вказаної якості (низька, хороша або висока) визначається системою управління якістю (СУЯ), яка охоплює дії, за допомогою яких *організація* (навчальний заклад) ідентифікує свої цілі, планує, визначає процеси й ресурси, потрібні для досягнення бажаних результатів, керує процесами та їх взаємозв'язками, здійснює моніторинг показників навчальної діяльності та прагне результативного й ефективного досягнення цілей організації у сфері якості. Висока якість освітніх послуг організації визначається здатністю задовольняти бажані потреби здобувачів вищої освіти. Підвищення інтегративних якостей організації, зокрема педагогічної системи, відбувається паралельно з формуванням її цілісності.

У загальному випадку формування цілісності супроводжується зародженням, встановленням, ускладненням, розвитком і зміцненням зв'язків (відношень) між первинними елементами та проходить такі ступені: *сукупність, комплексність, впорядкованість, організація, система* (як зінтегрований об'єкт), синтезована система (синтез – найвища ступінь інтеграції). Практичним підтвердженням наявності синтезу в природі є процеси самоорганізації в нерівноважних системах, які характерні тим, що складові елементи розвиваючих систем трансформуються в якісно нові елементи, при одночасному збідненні їх індивідуальності та посиленні зв'язків між ними (хімічні та ядерні реакції синтезу) або первинна структура системи руйнується до рівня злиття різнорідних (різномасштабних) елементів у однорідну цілісність з максимально можливими енергетичними зв'язками, що характерно для сингулярного стану матерії (“чорні дірки” Всесвіту). Останнє твердження відповідає *закону підвищення цілісності*.

Таким чином, основною ознакою зінтегрованого об'єкта, який розглядається як система, є *цілісність*. Цілісність системи проявляється трьома закономірностями:

1. “Внутрішня єдність об'єкта, його автономність у зовнішньому середовищі” [23, с.12].
2. *Неадитивність* – цілісна система не зводиться до суми її частин, властивості системи не є сумою властивостей елементів, тобто “...існують інтегративні якості (властивості),... які притаманні системі в цілому, проте не властиві ні одному з її елементів окремо” [28, с. 10].
3. “Цілісність системи та її інтегративні властивості визначаються... не будь-якими, а лише істотними зв'язками (відношеннями)” [28, с. 9]. Проте властивості системи залежать від властивостей елементів, зміни в одній частині системи спричиняють зміни в інших частинах, а також у всій системі. Зміна властивостей і поява нових якостей розвиваючого об'єкта, відмінних від властивостей складових елементів, має назву “*емерджентність*” (англ. *emergence* – раптове виникнення), а явище (ефект) посилення процесів самоорганізації (вдосконалення організації) внаслідок кооперативної дії підсистем і елементів – “*синергізм*”.

7. Замкнутість. Між матеріальною системою та надсистемою є певна просторова межа (поверхня). Замкнутість не заперечує наявності зв'язків (відношень) системи з надсистемою.

8. Відкритість. Реальні системи є відкриті, тобто вони перебувають у стані рухомої рівноваги: постійно обмінюються з надсистемою (зовнішнім середовищем) потоками речовин, енергії й інформації. Ця властивість системи взаємодіяти зі зовнішнім середовищем дозволяє розглядати *вхідні параметри* (сигнали, збурення) – дії середовища на систему, і *вихідні параметри* – дії системи на середовище.

Отже, система може виступати як перетворювач вхідних дій у вихідні. Навпаки, система може зазнавати керуючих діянь з боку іншої, так званої “*керуючої системи*” – метасистеми (природної, технічної, соціальної).

На відміну від *закритих систем* (ізолюваних від зовнішніх впливів), які підпорядковуються другому закону термодинаміки і котрі прагнуть до граничної неупорядкованості, що максимізує ентропію в системі, *відкриті системи* можуть зберігати

високий рівень організованості й підвищувати ступінь упорядкованості та складності, що є однією з найбільш важливих ознак біологічних, економічних і соціальних систем і процесів.

9. Динамічність. Поняття “динамічність” ґрунтується на змісті поняття “стан”. **Стан системи** (об’єкта керування) – це характеристика системи на даний момент її функціонування та розвитку. Як показано в системному аналізі [7], послідовність станів складної системи E_1, E_2, \dots, E_n формалізується через множину значень її внутрішніх X , зовнішніх Y , керуючих U параметрів і параметрів (факторів) ризику R . Певний стан системи E_k виразимо адитивним чином через символ кон’юнкції:

$$E_k = \{(X_k \in X) \wedge (Y_k \in Y) \wedge (U_k \in U) \wedge (R_k \in R)\} \quad (5)$$

Більш просунуте за суттю визначення таке. **Стан системи** – це “...режим її функціонування, коли її інтегральні показники знаходяться в гомеостазі зі зовнішнім середовищем, а узагальнена структура системи залишається незмінною в часі і просторі” [39, с. 41]. При цьому ми будемо розрізняти:

1. **Змінні стану** – змінні величини, значення яких описують будь-яку якість системи, а в сукупності – її стан в даний момент часу. Іншими словами, це кількісні характеристики системи $x_1(t), x_2(t), \dots, x_n(t)$, які на відміну від її параметрів приймають різні числові значення при розвитку системи. Очевидно змінні стану $x_i(t), i = \overline{1, n}, t \geq 0$ в момент часу t є функцією початкового стану $x_1(0), x_2(0), \dots, x_n(0)$ і вхідних керуючих впливів $u_1(t), u_2(t), \dots, u_m(t)$.

2. **Параметри системи** – це характеристики системи, які залишаються постійними і змінюються лише тоді, коли змінюються сама система. Як приклад, можна взяти макроскопічні термодинамічні змінні – фізичні величини, які називаються **функціями стану**. Зокрема, внутрішня енергія U в термодинаміці (В. Томсон, 1851 р.), яка є однозначною функцією її макроскопічного стану, тобто залежить від макроскопічних параметрів стану, наприклад, температури і об’єму, тобто $U = U(T, V)$ і не залежить від характеру процесу, який привів її в цей стан ($\oint_L dU = 0$), де L – довільний замкнений контур.

Отже, стан системи визначають через вхідні впливи й вихідні сигнали (результати) або через макроскопічні параметри (температура, об’єм, тиск тощо).

Процеси в системі (лат. *processus* – просування) – це “...сукупність послідовних дій для досягнення будь-яких результатів” [21, с. 437]. Якщо до сукупності послідовних дій даної системи додаються всі її реакції на зовнішні впливи, пов’язані зі змінами параметрів метасистеми (надсистеми), то говорять про **поведінку системи**, яка є функцією змінних стану, параметрів і часу.

Примітка 3. Термін “процес” стандартизований та лежить в основі **процесного підходу**, який передбачає систематичне визначання процесів, їх взаємодій та керування ними з тим, щоб досягати запланованих результатів відповідно до стратегічного напрямку організації, (зокрема, політики у сфері якості), а також виконання **вимоги** – сформульованої чи установлені потреби, мети (цілі) чи очікування. Залежно від контексту посилення “запланований результат” процесу називають виходом, матеріальною продукцією або нематеріальною послугою [5]. Очевидно, процес викладання у навчальному закладі – це послуга. Отже, **процес** (*process*) – “сукупність взаємопов’язаних або взаємодійних робіт, що використовують входи для створення запланованого результату” [5, с. 11].

Поведінка системи – зовнішній прояв її функціонування, тобто виконання нею своїх функцій: *головної* (відповідає меті, призначенню системи), *основної* (відображає орієнтацію системи), *допоміжних* (сервісних), *непотрібних* (некорисних) і *шкідливих*. У більш

широкому сенсі, **поведінка системи** (не обов'язково технічної) – це сукупність дій даної системи і всіх її реакцій на зовнішні впливи: зміни параметрів метасистеми (довкілля).

При моделюванні поведінка є функцією параметрів системи, її змінних стану та часу. У термінах лінійної алгебри *внутрішні параметри* x_1, x_2, \dots, x_n системи S задамо вектором $X = (x_1, x_2, \dots, x_n)$. Аналогічно виразимо: *вихідні параметри* $Y = (y_1, y_2, \dots, y_k)$, що характеризують дію системи на зовнішнє середовище, *збурення* $G = (g_1, g_2, \dots, g_r)$ з боку зовнішнього середовища, *керування* $Q = (q_1, q_2, \dots, q_m)$ з боку керуючої системи. Тоді **функція системи S** (лат. *function* – виконання, звершення) полягає в перетворенні входів Q у виходи Y, тобто $Q \Rightarrow Y$, а її **поведінка** описується ММ виду [16]:

$$Y = F(X, Q, G), \quad (6)$$

де **F** – оператор, тобто закон відповідності внутрішніх, керуючих і збурювальних параметрів параметрам виходу Y технічної (соціальної, педагогічної тощо) системи.

Зауважимо, що при функціонуванні, а тим більше, при розвитку системи, деякі вихідні параметри y_i ($i = \overline{1, k}$), приймають різні числові значення, тобто залежать від часу $y_i(t)$, тому вони називаються **фазовими змінними** стану системи.

Поведінка системи може бути зовнішнім проявом не тільки її функціонування, а й розвитку. Сучасна теорія розвитку ґрунтується на синергетиці та стверджує, що **прогресивний розвиток** складної відкритої системи, пов'язаний зі зменшенням її ентропії (збільшенням її негентропії) за рахунок споживання інформаційних, енергетичних і речовинних ресурсів з боку надсистеми, а межа досконалості системи відповідає максимуму негентропії та ряду її параметрів, наприклад, коефіцієнта корисної дії. Далі, як правило, відбувається регресивний розвиток системи з неминучим зростанням ентропії (інформаційної, структурної та термодинамічної) та з плином часу відбувається руйнування системи та наступає її ліквідація (смерть) (подробіці див. в джерелі [1]).

10. Складність системи – властивість, яка визначається кількістю елементів, їх різноманітністю (зокрема, пасивні, активні), різними властивостями елементів, різною якістю та кількістю прямих і зворотних зв'язків, розмірами системи та високим рівнем невизначеності при вербалізації системи. Прикладом складної може бути педагогічна система (ПС).

Критерієм складності системи є наявність у ній можливостей для взаємозамінності (дублювання) елементів, підсистем, ланок, зворотних зв'язків, видів енерго- та інформаційного постачання тощо [23]. Для цих систем "...дублювання систем зворотного зв'язку підвищує стійкість їх роботи, ефективність, надійність". Зокрема, "...ефективність зворотних зв'язків визначає цілісність системи" [39, с. 40].

Як показав У.Р. Ешбі, різноманітність, яка формалізується ентропією, є **мірою складності** системи [42]. Нехай p_i – імовірність i -го стану системи з n можливих ($i = \overline{1, n}$). Тоді кількісна міра невизначеності станів системи, або невизначеності ситуації з n дискретними наслідками, визначається формулою К. Шеннона [41]:

$$H = - \sum_{i=1}^n p_i \cdot \log_2 p_i, \quad (7)$$

де H – **інформаційна ентропія** (поточна невизначеність системи), біт.

Нехай складна система S складається n елементів, для кожного з яких реалізується k рівноймовірних станів. Тоді, відповідно наслідку формули Хартлі в інформатиці, імовірність стану елемента $p_i, i = \overline{1, m}$ визначається як $p_i = 1/k$. У цьому випадку складність

W системи S визначається так $W = \log_2 k^n = n \log_2 k = n \log_2 (1/p_i) = -n \log_2 p_i$. У більш

широкому розумінні, а саме у випадку, коли ймовірності станів елементів системи різні ($p_i \neq const$), **складність** W системи S визначається так:

$$W = -n \cdot \sum_{i=1}^m p_i \cdot \log_2 p_i. \quad (8)$$

11. Наявність певної організації. Організація системи – сукупність структури системи і способів функціонування її підсистем й елементів. Характер організації системи в значній мірі визначає її чутливість до змін параметрів під дією зовнішнього середовища.

Очевидно, що елементи мають вищу інформаційну ентропію, ніж ентропія цілісної системи $H(S)$. Іншими словами, ентропія певної організації менша ентропії системо-формуєчих факторів $H(F)$ [28]:

$$H(S) < H(F) \leq k \ln(n a \gamma b l t), \quad (9)$$

де k – постійна Больцмана, n – число елементів системи, a – число системо-утворюючих властивостей елемента, γ – число істотних зв'язків, які може мати елемент, b – число системо-утворюючих властивостей зв'язків, l – число квантів простору, t – час, в якому існують елементи, зв'язки та їх властивості.

Якість організації системи оцінюється з точки зору досягнення системою поставлених цілей у певному середовищі.

12. Стійкість. Стійкість є позитивною властивістю системи, яка забезпечує її функціонування, розвиток та збереження цілісності. Вона проявляється в незмінності в певних припустимих межах параметрів і характеристик системи, підтриманні режиму функціонування та розвитку при збурюючих діях надсистеми, інваріантності (незмінності) поведінки, яка завдячується емерджентністю та цілісністю системи, а також її **інерційністю** – “...здатністю системи протидіяти зовнішнім і внутрішнім діям, які мають мету змінити її раніше намічений рух або розвиток” [23, с. 73] та відображає рутинність систем, що обмежує керування ними. Дійсно, з аналогією з механічними системами, інерційність є мірою її “масивності”, яка визначається числом елементів, їх агрегованістю за ієрархічними рівнями (*агрегування* – операція протилежна декомпозиції, тобто операція утворення агрегату), а також типом зв'язків у системі (“...система тим інерційніша, чим менш жорсткими є зв'язки” [3, с. 148]). Величина інерційності системи визначає ступінь її захищеності від дій змінних зовнішніх сил та мінливості зовнішнього середовища.

Зазначимо, що стійкість проявляється неоднаково в різних класах систем (динамічних, функціональних та синергетичних).

А. Динамічні системи – математична абстракція, прообразом якої можуть бути реальні механічні системи або фізичні процеси. Головна властивість цих систем є **детермінованість** (у лапласівському розумінні): *стан системи в початковий момент часу однозначно визначає подальші стани системи, тобто подальшу її поведінку*. Вказане відноситься до механічних і планетарних систем. Зв'язки динамічних систем являють собою **взаємодію** (механічну, електричну, хімічну тощо), а **стійкість** забезпечується пасивними формами, до яких відносяться міцність, збалансованість і гомеостаз [14; 20]. **Гомеостаз** (гр. *ᾠμοιοϛ* – однаковий, подібний і *στάσιϛ* – стояння, нерухомість) з надсистемою реалізується за допомогою негативних зворотних зв'язків, що забезпечує рухливу стійкість системи.

Б. Функціональні системи – системи, яким притаманна організація та наявність функціональних зв'язків. Окрім цього, цим системам притаманна [14]:

1Б. Структурна стабільність – здійснення періодичних змін свого стану, при практично незмінній структурі системи.

2Б. Стабілізація (лат. *stabilis* – стійкий) – пасивна форма стійкості для динамічних і функціональних систем, яка полягає в зміні динамічних властивостей системи, що

спрямовані на підвищення її стійкості та зменшення впливу зовнішніх збурень шляхом зміни параметрів або структури системи.

ЗБ. Саморегулювання, самокерування та самодетермінація – активна форма стійкості для складних технічних, організаційних, соціальних (зокрема, педагогічних), економічних, екологічних та ін. систем. Вказані системи за рахунок одночасної дії негативних і позитивних зворотних зв'язків забезпечують свою стійкість доцільною або цілеспрямованою поведінкою. Очевидно, такі системи входять у клас кібернетичних систем.

В. Синергетичні (самоорганізуючі, розвиваючі) системи – відкриті складні системи, які завдяки нерівноважності, залежності структур від функцій, наявності внутрішніх зворотних (позитивних і негативних) і кооперативних зв'язків, а також функціональних зв'язків між системою і метасистемою здатні розвиватися, проходячи еволюційний і біфуркаційний етапи [16]. Вказаним системам притаманні активні форми стійкості [14]: перешкодостійкість, керованість, саморегулювання, адаптація, самоорганізація, надійність, живучість, самонавчання. Ключову роль у названих процесах відіграє специфічна просторово-часова організація нерівноважної системи та зворотні функціональні зв'язки, опосередковані зовнішнім середовищем. Синергетичні системи входять до класу *динамічних*, тому що в них завжди відбуваються якісь зміни.

13. Доцільність і цілеспрямованість. Як стверджує Б.С. Флейшман, “системи, не здатні до акту рішення, будемо називати простими” [38, с. 407]. Як показав М.М. Моїсеєв, навпаки, складні системи здатні до актів рішення та поділяються на два класи в залежності від типу їх поведінки, а саме класи рефлексивних і нерефлексивних систем.

До класу систем рефлексивного типу (керованих, самокерованих) відносяться прості системи, як біологічні (живі системи), так і технічні. Керування в таких системах здійснюється за допомогою негативного зворотного зв'язку $РЕАКЦІЯ = f(СИГНАЛ)$, тобто формально

$V = f(X)$, намагаючись відійти від своєї гомеостатичної межі, яка пов'язана з ризиком виходу з програмного функціонування та можливого руйнування. Ці системи отримують інформацію (сигнали) про надсистему (довкілля) та оцінюють своє положення по відношенню до границі гомеостазу (вектор X) і як результат, вони формують свої дії (рухи) в залежності від характеру цієї інформації (вектор V) [25].

Навпроти, *нерефлексивні системи* – складні системи, які мають цілеспрямовану поведінку. До них відносяться складні технічні системи (автоматизовані й автоматичні з елементами штучного інтелекту), ергатичні та соціальні (зокрема, педагогічні). Нерефлексивні системи здатні до вибору своєї поведінки в залежності від іманентної (внутрішньо притаманної) мети. Зокрема, вказані системи є такі, що “...розвиваються, тобто змінюють свої функції, структуру, внутрішні процеси протягом усього життєвого циклу – проектування, виготовлення, експлуатації, ліквідації” [4, с. 8].

Процес *цілепокладання* для складних систем є першою функцією керування. У свою чергу, *цілеспрямованість* – це основа функціонування і розвитку складних систем, які відносяться до класу нерефлексивних [17].

Цілепокладання є інтуїтивний, слабо-формалізований процес, який істотно залежить від рівня компетентності та дискурсивного досвіду дослідника. Відносно частіше здійснюють постановку *об'єктивної мети* – майбутнього реального (конкретного) стану системи або результату, який прагнуть досягнути в процесі функціонування або (і) розвитку системи.

Отримана головна (загальна, генеральна, стратегічна, глобальна) мета **М** потребує використання процедури поетапної декомпозиції відповідно на цілі функціонування і (або) розвитку підсистем й елементів, які повинні бути ранжовані відносно вкладу в головну мету та задовольняти критерії відносної важливості цілей, їх корисності для системи чи користувача, ресурсної досяжності, безпечності і т. ін. Ця нетривіальна проблема не завжди має задовільне вирішення навіть при застосуванні верифікованої методики системного

аналізу, зокрема PATTERN. Тут вступає в силу методологічний апарат теорії прийняття рішень в умовах визначеності, ризику, стохастичної (статистичної) невизначеності та нестохастичної невизначеності (нечіткості), проаналізованих автором у посібнику [16]. Варто розглянути процедуру перетворення конструктивних цілей $C_i, i = \overline{1, 3}$ функціонування або (і) розвитку підсистем, заданих графом цілей логіки “І”, в іншу структуру $C_j, j = \overline{1, 10}$, що ілюструється графом з логікою “І”/“АБО” (рис. 2).

“Дерево цілей” – це графічне зображення системи цілей, яка розчленована на головну мету M (нульовий рівень ієрархії), на підцілі (перший рівень ієрархії), завдання (другий рівень ієрархії) та окремі дії (третій рівень ієрархії). Вказані цілі підпорядковані за рівнями ієрархії та за взаємозв'язками на кожному рівні. Таким чином, підцілі $C_i, i = \overline{1, 3}$ повинні бути підпорядковані головній меті M , співставні за масштабом і значущістю, а також їх вербальне формулювання повинно забезпечити їх *квантифікацію*, тобто можливість знайдення кількісної оцінки ступеня досягнення цілей.

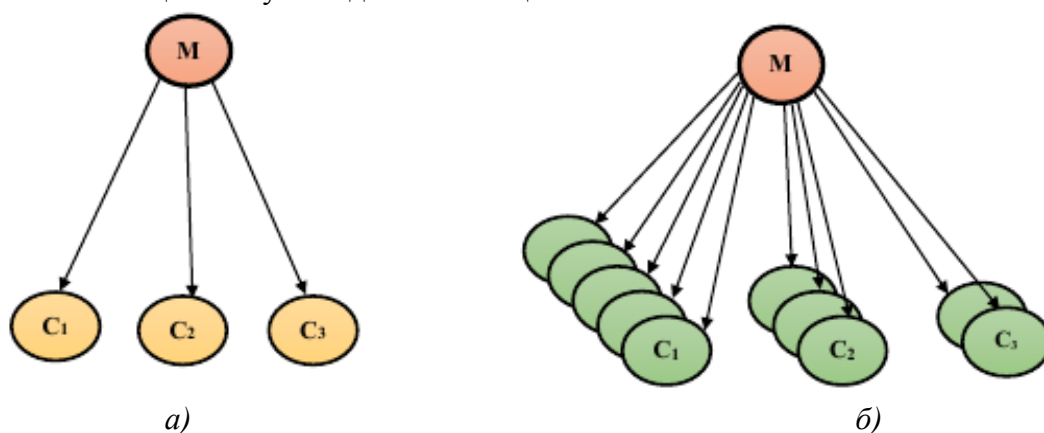


Рис. 2. Двохрівневий граф цілей функціонування та розвитку системи з головною метою M :
а) – логіка “І”; б) – логіка “І”/“АБО”

Процес *цілепокладання* відноситься до сфери пошукового прогнозування, змістом якого є визначення можливих (імовірних) станів об'єкта прогнозування в майбутньому. Побудова дерева цілей вимагає розв'язання сукупності завдань, зокрема пов'язаних з формулюванням критеріїв, необхідних для оцінювання елементів на кожному рівні дерева цілей, визначення вагових коефіцієнтів кожного елемента дерева цілей, а також розв'язання різноманітних завдань прогнозування: “...прогнозу розвитку об'єкта в цілому; формулювання сценарію прогнозованої мети, рівнів і вершин дерева цілей; числових оцінок елементів всіх рівнів. Ці завдання розв'язуються методами експертних оцінок, морфологічного аналізу” [35, с. 102-103]. Побудова альтернативних *сценаріїв* прогнозованої мети відображає можливу послідовність подій (ситуацій), їх причинно-наслідкові (каузальні) відношення на певному часовому інтервалі (періоді упередження прогнозу). Перелік вимог до ієрархічної структури типу “дерево цілей” викладений автором у посібнику [16, с. 175].

Цілі системи можуть бути незмінні та змінні. Як зазначають Н.Б. Чорней і Р.К. Чорней, “Розрізняють два типи динаміки систем: її функціонування та розвиток. *Функціонування* – це процеси, що відбуваються в системі та її навколишньому середовищі, які стабільно реалізують фіксовану мету. *Розвитком* називається те, що відбувається з системою внаслідок зміни її цілей” [40, с. 12].

14. Багатоаспектність. Складні системи характеризуються різними групами властивостей (аспектами), які необхідно враховувати при їх опису, моделюванні та проектуванні.

Опис системи, що виконаний в якомусь аспекті, називається його *уявленням*. Основними уявленнями системи є функціональні, морфологічні та процесні (технологічні,

розвивальні). Як показали О.М. Данчул і Л.Я. Полуян, вказані уявлення проявляються в таких двох формах [4]: 1) вербальна (словесна) форма (на природній мові моделювання, проектування) і 2) абстрактна форма (форма математичних моделей (структурних, функціональних), графів, семантичних мереж, фреймів, продукційних правил тощо).

З позицій вище викладеного здійснимо аналіз такої соціальної, ергатичної системи, як педагогічна.

Педагогічна система ($ПС, S$) – це інтегрована сукупність студентів, викладачів і допоміжного персоналу, джерел інформації, засобів і методів навчання, інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) і процесів навчання, яка має здатність забезпечити рівень здобутих особою знань, умінь, навичок та інших компетентностей відповідно до стандартів вищої освіти.

Педагогічна система S є сукупністю взаємозв'язаних складових, які функціонують спільно для головної мети – забезпечити таку освітню діяльність, яка відповідає критеріям і показникам якості вищої освіти.

Як показав автор у праці [11], ПС S відноситься до типу освітніх систем S_{Σ} ($S \in S_{\Sigma}$), які, в свою чергу, відносяться до класу синергетичних систем Ξ , тобто $S_{\Sigma} \in \Xi$. Роль складових ПС відіграють такі скінченні множини, як: студенти (X) і викладачі (Z); банк навчальної інформації (BI) (навчальна інформація розсіяна в різноманітних джерелах, а саме в підручниках, посібниках, збірниках вправ і задач, довідниках, журналах, довідникових матеріалах, інструкціях, наочності, змісті лекцій викладача тощо); засоби навчання (K) (різноманітні матеріали і знаряддя навчального процесу, до яких входять оснащення, прилади, комп'ютери тощо); форми навчання (Λ); **процеси навчання** (Π), які поєднують процеси викладання та процеси учіння (діяльність студента), а основою яких є **педагогічна комунікація** (методи, прийоми та технології навчання); **продукти навчання** (P) (знання, уміння, навички й інші компетентності, набуті студентами у процесі навчання); головна мета вищої освіти M (формування всебічно розвиненої та обдарованої особистості, яка буде застосовувати здобуті знання не лише в своїй подальшій професійній діяльності, а й постійно оновлювати та поповнювати їх відповідно до розвитку науково-технічного прогресу, НТП). Звідси **склад ПС** в символах теорії множин формалізується таким чином:

$$S = X \cup Z \cup BI \cup K \cup \Lambda \cup \Pi \cup P \cup M, \quad S \in S_{\Sigma} \quad (10)$$

Іншими словами, педагогічна система S складається з восьми підсистем, кожна з яких складається з відповідних скінченних множин елементів $E = \{e_i\}$, $i = \overline{1, n}$, де n буде мати різне значення натуральних чисел \mathbb{N} для окремих компонентів $n \in \mathbb{N}$. Таким чином, $S = \{X, Z, BI, K, \Lambda, \Pi, P, M\}$. Зазначимо, що число елементів в скінченній множині E називається **потужністю** і позначається $card E$.

Необхідна ступінь організованості ПС у заданому середовищі визначається **принципом необхідної різноманітності Р. Ешбі**, відповідно до якого **тільки різноманітність $H(x)$ у керованій системі X може зменшити різноманітність $H(\lambda)$, створювану збуренням $\lambda(t)$ надсистеми [42]. Внаслідок цього, різноманітність $H(\mu)$ керуючої системи Z {викладач, навчальна програма персонального комп'ютера (ПК) або експертно-навчальна система (ЕНС)} повинна бути не менша, аніж різноманітність об'єкта керування X (студент, група студентів), а саме:**

$$H(\mu) \geq H(\lambda) + H(x | \lambda) - H(x) \quad (11)$$

де $\mu(t)$ – функція керуючих діянь з боку викладача, або навчальної програми комп'ютера, або ЕНС; $H(x)$ і $H(x/\lambda)$ – відповідно ентропія й умовна ентропія об'єкта керування X (рис. 3).

Таким чином, механізмом процесу навчання є **процес керування** навчально-пізнавальною, навчально-практичною, навчально-виробничою, експериментальною та науково-дослідницькою діяльністю студентів (С.І. Архангельський, В.П. Беспалько, Т.О. Дмитренко, М.І. Лазарев, Є.І. Машбиць, Н.Ф. Тализіна та ін.), а процесам передачі та засвоєння студентами порцій навчальної інформації, відтворення ними інтелектуальних чи психомоторних дій надається вторинна роль. Результатом цього процесу є перетворення “входів” (цілей навчання) на “виходи” (набуття суб'єктом учіння (студентом) знань, засвоєння способів дій). Є.І. Машбиць відзначає, що “керування навчальною діяльністю здійснюється не інакше, як шляхом спілкування, а його спосіб виступає як суттєвий компонент стилю педагогічного керування” [22, с. 87].



Рис. 3. Формальна модель замкненої системи керування учінням

Якщо не відомі закономірності та правила переходу конкретної *ПС* з одного стану до іншого, то говорять, що вона має певну **поведінку**. Після цього з'ясовують характер та розробляють механізми, формалізми, алгоритми та машинні програми такої поведінки.

Нехай збурення з боку зовнішнього середовища задається вектором $\Lambda = (\lambda_1, \lambda_2, \dots, \lambda_q)$, тоді **поведінка ПС** описується математичною моделлю виду :

$$Y = F(X, I, \Lambda), \quad (12)$$

де F – оператор, тобто закон відповідності внутрішніх (X), керуючих (I) і збурювальних (Λ) параметрів параметрам виходу Y системи (див. рис. 3).

Очевидно, що поведінка системи суттєво залежить від керуючих діянь з боку керуючої системи. Як відзначає О.А. Борисенко, **процес керування об'єктом** (зміна його станів у бажаному напрямку) здійснюється за допомогою **прямого зв'язку**. При цьому, “...від об'єкта керування до керуючої системи передається інформація про значення параметрів об'єкта керування. Керуюча система порівнює їх з потрібними значеннями параметрів, що зберігаються у її пам'яті, і визначає величину їх розходження. Потім вибирається засіб усунення цього розходження, який потім реалізується керуючою системою” [2, с. 20]. Цей механізм керування намагається зменшити відхилення параметрів незалежно від того, яким збуренням воно викликано. Вказане у кібернетиці відповідає принципу керування за відхиленням (принцип Ползунова-Уатта, або принцип негативного зворотного зв'язку) [36].

Належить звернути увагу на два типи збурення: із зовнішнього середовища (надсистеми) надходять зовнішні збурення (завади), проте і сама система керування має внутрішні збурення, які поділяються власне на завади і на відмови елементів. Відповідно до

цього, важливою проблемою, яка стоїть перед проектувальниками систем керування, є підвищення їх не тільки ефективності, а й надійності, завадостійкості, живучості та безпеки.

Окрім розглянутих вище системних інваріантів (властивостей, ознак) належить виділити ще такі, які мають загальне тлумачення: результативність, ефективність, адаптивність, надійність і живучість.

Відповідно до державного стандарту ДСТУ ISO 9000:2015, **результативність** (*effectiveness*) – “це ступінь реалізації запланованих робіт і досягнення запланованих результатів”, а **ефективність** (*efficiency*) – це “...співвідношення між досягнутим результатом і використаними ресурсами” [5, с. 16], зокрема часовими, енергетичними, матеріальними, економічними тощо.

Ефективність навчання (*E*) – міра досягнення мети навчання, що визначається через витрати **освітніх ресурсів** *X* (інформаційних, інтелектуальних, електронних, психологічних, часових тощо). На оцінювання ефективності навчальної діяльності студентів впливає безліч чинників і факторів, а саме мотивація досягнення студентами ситуаційної мети заняття, їх активність, зацікавленість, захопленість, добровільність, ініціативність, старанність тощо, сформованість в них орієнтаційної основи навчальних дій, інформаційне забезпечення навчальної діяльності, функціональний стан студента, ефективність зворотного зв'язку між викладачем та студентом і т. ін. Вказане підтверджують дослідження І.С. Тодорової, В.Ф. Моргуна, І.Г. Тітова.

Вважаємо, що досягнена мета навчання є плануємий результат, який формалізується випадковою величиною *W*, так, як “ціль (*objective*) – результат, який має бути досягнуто” [5, с.15]. Тоді ефективність навчання *E* – це співвідношення між використаними **освітніми ресурсами** $X = \{x_i\}, i = \overline{1, n}$ і **досягнутим результатом** *W*:

$$W = \mathfrak{Z}(X), \quad (13)$$

де \mathfrak{Z} – стохастичний оператор, який відображає множину вхідних ресурсів *X* у множину всіх можливих розподілів вихідних результатів *W*.

Нами експериментально показано, що вказана залежність (13) не є функціональна (значення випадкової *X* (змінної *x*) визначає значення *W* не однозначно), що підтверджує той факт, що оператор \mathfrak{Z} не є детермінований. Таким чином, між випадковими величинами *W* і *X* (*x*) існує стохастична (статистична) залежність, уданому випадку – кореляційна. Це формально означає, що при зміні значень випадкової величини *X* приводить до зміни закону розподілу величини *W*. Іншими словами, при зміні *x* змінюється умовне математичне сподівання $\mu_{W/x}$ випадкової величини *W*, тобто має місце **кореляційна залежність** величини *W* від величини *X*, яка визначає середнє значення змінної *W* від *X*. Іншими словами, маємо рівняння регресії (*regression*) – форма зв'язку між вказаними випадковими величинами:

$$\mu_{W/x} = \varphi(x) \quad (14)$$

де $\varphi(X)$ – функція регресії, а її графік – крива регресії (при врахуванні багатьох чинників і факторів регресія є нелінійною, а при врахуванні тільки декількох – апроксимуються дані прямою лінією регресії).

За даними проведеного нами експерименту, кореляційна залежність *W* від *X* є **негативною** (опосередковане підтвердження цього є в економічних дослідженнях: зменшення ресурсоемності продукції (кількості використовуваних ресурсів) є головним джерелом підвищення економічної ефективності. З другого боку, кореляційна залежність результативності *W* від ефективності навчальної діяльності *E* в певних межах є **позитивною**. Якщо ζ – оператор, то:

$$W = \zeta(E). \quad (15)$$

Як відомо, **адаптивність** (від лат. *adapto* – пристосування) – “...пристосовуваність сутності до зовнішніх умов” [37, с. 246]. Ця властивість *ПС* відображає її здатність швидко і гнучко реагувати на зміни умов зовнішнього середовища або / і до своїх внутрішніх змін, що спричиняє підвищенню ефективності її функціонування. При цьому виробляються адекватні керівні команди, що дозволяють зводити до мінімуму дію об’єктивних факторів і суб’єктивних чинників, що збурюють *ПС*. Як результат, забезпечується стійкість навчальної діяльності. Про навчання, як адаптивний процес, висвітлено в працях П.Л. Брусилівського, В.В. Гузеєва, М.Х. Еренштейна, В.В. Одегова, Л.А. Растрігіна, Є.А. Ямбурга та ін.

Якщо **адаптація** за рахунок коригування структури системи є реакцією на зміни умов, які протидіють дійсному чи можливому зниженню ефективності функціонування системи [32], то **надійність** – це “...вірогідність того, що пристрій в заданих умовах і протягом заданого часу безвідмовно виконуватиме необхідні від нього або закладені в нього функції” [37, с. 441]. Вказане поняття притаманне і *ПС*. Поява нових *ІКТ* спричиняє до підвищення надійності функціонування і розвитку *ПС*.

Відомо, що активність складної технічної системи забезпечується її організованою структурою і поведінкою, що не призводить до відмови всієї системи, навіть при псуванні будь-якого її елемента. Складні системи будь-якої природи, які мають ієрархічну структуру та наділені властивостями адаптації та самоорганізації, повинні мати високу живучість.

Живучість – “...здатність системи зберігати властивості, необхідні для виконання потрібних функцій, при наявності діянь чи впливів, не передбачених умовами нормальної експлуатації” [26, с. 168]. Це визначення поширюється і на *ПС*, якщо замість терміну “експлуатація” застосувати термін “функціонування”. У ситуації не нормального (позаштатного) функціонування *ПС* потрібно задіяти адекватні, своєчасні та правильні керуючі дії в *ПС*. Це спричинить запобіганню діям дестабілізуючих і (або) непрогнозованих факторів і чинників ризику, а також активно протистоїть шкідливим діям надсистеми і (або) метасистеми.

Очевидно, що ефективність, надійність і живучість *ПС* залежать від її складності та керованості. Згідно принципу Р. Ешбі [42], складність *ПС* повинна бути такою, щоб вона змогла самоорганізуватися. Для цього, насамперед, повинно існувати таке число n елементів системи, при досягненні якого вона може перейти в стан самоорганізації та стати синергетичною, тобто

$$(\forall S \in S_{\Sigma}) \exists n (card S \geq n) \Rightarrow S_{\Sigma} \in \Xi. \quad (16)$$

Разом з тим, потрібно зауважити, що кількість елементів є слабкою умовою **самоорганізації**. Вирішальну роль відіграють кількість взаємозв’язків між елементами, їх інтенсивність, гнучкість та мінливість (змінність). Як показав Дж. фон Нейман [27], **складність** означає не те, наскільки складний об’єкт, а наскільки вирішальну роль відіграють його цілеспрямовані дії. Дійсно, *об’єкт має високу складність, якщо він здатний вирішувати досить нетривіальні та масштабні завдання*. У нашому випадку, це відноситься до якості керуючої підсистеми, а саме до фахової компетентності та педагогічної майстерності викладача (доцента, професора), або (і) до адекватності та досконалості навчального програмного забезпечення ПК і (або) ЕНС.

Складність *ПС* обумовлена не тільки кількістю елементів (активних і пасивних), а й кількістю зв’язків і відношень між ними, їх природою. Розглянемо вказану властивість системи.

З точки зору теорії множин, властивість є одномісним (унарним) відношенням, а формальна логіка розглядає властивість як **одномісний предикат** (висловлювана функція) $P(x)$ типу “ x – студент”. Будь-яка властивість, яку може мати елемент x , який входить до

множини X , а саме $x \in X$, задає в X підмножину $V \subseteq X$ всіх елементів, які мають цю властивість. Очевидно, що відношення між двома об'єктами (індивідами) формалізуються багатомісним предикатом, зокрема двомісним $R(x, y)$, де об'єкт x знаходиться у відношенні з об'єктом y . Вказаному предикату в теорії множин відповідає **бінарне відношення** R , яке встановлює відповідність елементів однієї множини X елементам другої множини Y , тобто $x \in X \leftrightarrow y \in Y$. Якщо R – відношення, то **співвідношення** $x R y$ можна задати декартовим добутком:

$$R \subset X \times Y = \{(x, y) \mid x \in X, y \in Y\}, \quad (x, y) \in R. \quad (17)$$

Наприклад, маємо множину $X = \{x_1, x_2\}$ із двох об'єктів, які є джерелами навчальної інформації – викладача x_1 і навчальної програми ПК x_2 (рис. 4).

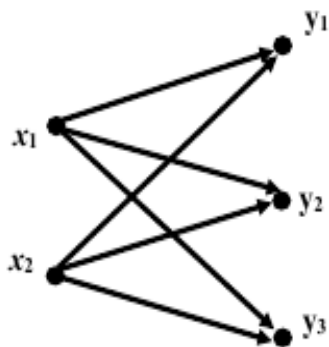


Рис. 4. Біграф відношення

Тоді для трьох студентів, які складають множину $Y = \{y_1, y_2, y_3\}$, можна задати шість співвідношень:

$R \subset X \times Y = \{(x_1, y_1), (x_1, y_2), (x_1, y_3), (x_2, y_1), (x_2, y_2), (x_2, y_3)\}$, де перші три співвідношення є навчальні стосунки викладача і студентів, а інші три формалізують факт того, що студенти є користувачами ПК. Задаємо це відношення $(x, y) \in R$ графічно у вигляді орієнтованого біграфу відношення від X до Y , вершини якого відповідають елементам множин X і Y , а орієнтовані ребра (дуги) – можливим відношенням $x_i R y_j, i = \overline{1, 2}, j = \overline{1, 3}$.

Вся множина зв'язків і відношень C між множиною входів Θ і виходів Y виражається через прямий (декартовий) добуток вказаних множин:

$$C = \Theta \times Y, \quad \Theta = \sum_j \lambda_j \cup I(Z, X). \quad (18)$$

Як показав автор [12], наявність елементів і зв'язків (відношень) між ними в педагогічній системі S дозволяє її розглядати як *емпіричну систему з відношеннями* (ЕСВ). Вирішальну роль відіграють **активні елементи** (підсистеми) та зв'язки й відношення між ними: суб'єкти учіння, суб'єкти викладацької діяльності та активна підсистема керування з боку навчальної програми ПК або ЕНС [11].

Нехай $ПС$ складається з n активних та пасивних об'єктів $a_i, i = \overline{1, n}, i \in I$, а також з m відношень (зв'язків) $R_j, j = \overline{1, m}, j \in J$ між об'єктами. Тоді, як ми показали, систему S можна подати у вигляді кортежу [13]:

$$\langle \{a_i\}, i = \overline{1, n}, i \in I, \sim; \{R_j\}, j = \overline{1, m}, j \in J, \sim \rangle, \quad (19)$$

де знак \sim означає еквівалентність, а I і J – множини, до яких відповідно входять об'єкти $ПС$ та відношення (зв'язки) між ними.

Наявність структури є невід'ємною ознакою системи, яка пояснює функціонування системи ззовні.

Структура системи (system structure) – “...сукупність стійких зв'язків об'єкта, які забезпечують його цілісність і тотожність самому собі, тобто збереження основних властивостей при різних зовнішніх і внутрішніх змінах” [21, с. 32]. Зокрема, **структура ПС** – фіксована сукупність активних і пасивних елементів, стійких зв'язків (відношень) між ними, які забезпечують цілісність системи в процесі її функціонування [11].

Нехай E – множина елементів (elements) педагогічної системи S , O – множина параметрів (options) елементів, C – множина зв'язків (communications) між елементами, R –

відношення (*relation*) інцидентності, яке ставить у відповідність кожному ребру пару вершин мультиграфа (графа без петель, але з кратними ребрами). Тоді структура (*Str*) системи у наших позначеннях розглядається як мультиграф з певними вершинами [20, с. 96]:

$$\text{Str} = \langle E, O, C, R \rangle. \quad (20)$$

Структуризація відношень може мати геометричну інтерпретацію у вигляді різноманітних структур. Очевидно, на множині елементів E системи S можна задати множину структур за допомогою функтора F (будь-якої неперервної операції), а саме:

$$F : E \mapsto F[E] \quad (21)$$

Як результат, можна говорити про тип структури: лінійна, деревоподібна, матрична, ієрархічна, мережева тощо. У теорії систем М. Месаровича запропоновані особливі класи ієрархічних структур типу страт, шарів, ешелонів. Т. Сааті розглядає різні види ієрархій: домінантні (схожі на перевернуте дерево з основою в вершині); холархії (домінантні ієрархії зі зворотним зв'язком); модулярні (“китайський ящик”) [21].

У педагогічних дослідженнях найчастіше зустрічаються два типи структур: ієрархічна та мережева.

Ієрархічна структура – багаторівнева форма співвідношень об'єктів з чіткою приналежністю об'єктів нижнього рівня ієрархії (рівня абстрагування) певному об'єкту верхнього рівня та графічно зображується у вигляді дерева. Прикладами може бути класична дворівнева форма керування процесом учіння викладачем та ієрархічна структура цілей підготовки бакалаврів (магістрів).

Ієрархічна структура цілей підготовки фахівців зображується у вигляді графа типу “дерева”, вершина якого (“корінь”) є нульовим рівнем ієрархії, якому відповідає **загальна (стратегічна) мета** підготовки фахівців у закладах вищої освіти. Вказана мета конкретизується в **національних стандартах вищої освіти** для кожного рівня вищої освіти в межах кожної спеціальності відповідно до *Національних рамок кваліфікацій* і використовуються для визначення та оцінювання якості змісту та результатів освітньої діяльності закладів вищої освіти. Стандарт вищої освіти визначає, зокрема, “2) перелік компетентностей випускника; 3) нормативний зміст підготовки здобувачів вищої освіти, сформульований у термінах результатів навчання” (ч. 3 ст. 10 Закону України “Про вищу освіту”) [6].

Відповідно до частини шостої статті 10, підпункту 16 частини першої статті 13 Закону України “Про вищу освіту”, з урахуванням Методичних рекомендацій щодо розроблення стандартів вищої освіти, затверджених наказом Міністерства освіти і науки України від 01.06.2016 р. № 600 та рішення Колегії Міністерства освіти і науки України від 24.04. 2018 р., протокол № 4/3-4, нині затверджуються розроблені **стандарти вищої освіти** для першого (бакалаврського) і другого (магістерського) рівня вищої освіти.

Таким чином, перший рівень ієрархії цілей підготовки фахівців визначається **стандартизованими (“еталонними”) освітніми цілями** підготовки фахівців першого і другого освітньо-кваліфікаційного рівнів (бакалавра і магістра) визначених галузей знань за конкретними спеціальностями, які задані у нових стандартах вищої освіти. Вищеназвані педагогічні цілі покликані визначати загальну стратегію формування особистості фахівця в аспектах професійного становлення, розвитку, виховання та духовного зростання. Вони відносяться до класу **екзогенних** (зовнішнього походження) тому, що сформульовані у метасистемі – наукових установах Міністерства освіти і науки [15].

Вимоги нових стандартів вищої освіти мають бути враховані під час розроблення нових освітніх програм та навчальних планів. При цьому декомпозиція “еталонних” освітніх цілей дає можливість отримати **нормативні (“конструктивні”) цілі вивчення** конкретних

навчальних дисциплін, які зафіксовані в робочих навчальних програмах дисциплін (2-й рівень ієрархії) [15]. Далі викладачами розробляються цілі нижчих рівнів ієрархії [17]:

- **інтегровані цілі** вивчення змістових (дидактичних) модулів за кредитно-модульною системою (3-й рівень ієрархії);
- **часткові цілі** вивчення модульних (навчальних) елементів, або тем (4-й рівень ієрархії);
- при підготовці до чергової теми, викладач враховує конкретні обставини та можливу навчальну ситуацію $S(t)$ на занятті. При цьому часткові цілі уточнюються та формуються **ситуаційні цілі заняття** (5-й рівень ієрархії), до яких відносяться взаємопов'язані навчальна (змістова) мета, розвиваюча мета і виховна мета.

Як ми дослідили, при переході до цілей нижчих рівнів ієрархії спостерігається їх змістова суб'єктивність (зростає число “ступенів свободи”), вони ускладнюються як в якісному, так і в кількісному відношеннях, відносно більше зазнають змін (швидше “старіють”), аніж цілі високих рівнів. Дійсно, **нормативні цілі** мають самий загальний характер і розраховані на весь період навчання, а на самому нижньому рівні ієрархії знаходяться конкретні, чіткі, однозначні й узгоджені цілі (у часі та з конкретним контингентом студентів) – плануючий результат певного **заняття** (лекції, семінарського чи практичного заняття, лабораторної роботи тощо) [17].

Цілі 2 ÷ 5 рівнів ієрархії входять в клас **ендогенних цілей** (внутрішнього походження по відношенні до ПС), які встановлюють не тільки, що повинні, але й чого реально можуть досягнути студенти в процесі реалізації робочої освітньої програми в умовах конкретного навчального закладу. Ієрархічна структура цілей підготовки фахівців передбачає ієрархічність керування, при якій нижчий рівень підпорядковується і контролюється вищим, а також наявність формальних правил та норм при виконанні учасниками навчального процесу своїх завдань та обов'язків.

У праці [11] автор показав, що *ПС відноситься до кібернетичних систем нерелективного типу, тому, що в ній існують вільні функції, якими може розпорядитися в своїх інтересах суб'єкт учіння, який асоційований з системою*. Іншими словами, існують методики і технології навчання, за яких безпосереднє керування в навчанні (з боку викладача) можна звести або до мінімуму (**індивідуалізація навчання**) або до нуля (**самоосвіта**). При цьому студент має свою мету щодо глибини засвоєння змісту навчального матеріалу теми освітньої програми на певній ступені активності (репродукційна, інтерпретуюча або творча) та впливає на поведінку ПС в своїх власних інтересах.

Таким чином, традиційна ієрархічна структура керування в навчанні замінюється на структуру ендогенних цілей підготовки фахівців за індивідуальними та творчими програмами, яка в літературі отримала назву **мережева структура**, або **структура Гермейера**.

На відміну від ПС з ієрархічною організацією, в якій студенти нерівноправні в сенсі реалізації своїх мнемонічних і когнітивних можливостей та домінує викладання й інструктування з боку викладача, **ПС з мережевою структурою (структурою Гермейера)** – це *форма організації колективних зусиль, яка заснована на добровільній взаємодії її учасників на основі об'єднання їх інтересів, ресурсів, компетентностей та творчих можливостей. Мережа об'єднує незалежні, самостійні суб'єкти діяльності зі своїми власними освітніми цілями, які одночасно реалізують спільну для всіх мету – здобути відповідний ступень вищої освіти (бакалавр, магістр)*.

Як показав Ю.Б. Гермейер, “... ми розглядаємо систему, в якій є N суб'єктів, цільовими функціями яких будуть $f_i(x_i), i=1,2,\dots,N$, де ресурс x_i знаходиться цілком у розпорядженні суб'єкта номера i . Але крім цих цільових функцій є ще деяка **загальна мета**, яка описується функцією $F(y_1, y_2, \dots, y_N)$. Її значення будуть залежати вже від діяльності всіх партнерів:

u_i – ресурс, який виділяє суб'єкт номера i для досягнення спільної мети, – його внесок в колективну мету” [25, с. 159] (курсив мій. – М.К.).

Як випливає із вище викладеного, в ПС за структурою Гермейера, деякий сумарний ресурс (*resource*) $r_i, i = \overline{1, N}$, який знаходиться у розпорядженні i -го суб'єкта учіння, повинен бути якось розділений: частина ресурсу (x_i) повинна бути спрямована на досягнення своїх особистих освітніх, креативних і дослідницьких цілей, а друга частина ($y_i = r_i - x_i$) – загальні освітні цілі й інтереси навчальної групи студентів (до ресурсів суб'єктів відносяться мотиваційні, інформаційні, інтелектуальні, адаптаційні, емоційно-вольові, фізичні і т. ін.).

Отже, цілі кожного із суб'єктів учіння визначаються векторним критерієм, який формалізується цільовою функцією:

$$f_i(x_i) \rightarrow \max, \quad F(y_1, y_2, \dots, y_N) \rightarrow \max. \quad (22)$$

Система експлікацій показує коректність вище наведених уявлень. **Традиційне навчання** побудоване на ієрархічних системах та має “спрямованість у минуле, до бази соціального досвіду, де зберігаються об'єктивні знання” (А.А. Вербицький), тобто досвіду здійснення відомих способів діяльності, втілених в знаннях, уміннях і навичках. Навпроти, **в системах гермейеровського типу** немає відношень підпорядкованості: *кожен суб'єкт учіння має свою власну цільову функцію і повністю розпоряджається сумарним ресурсом, необхідним для реалізації цієї функції*. Завдяки цьому, відносини між усіма суб'єктами в ПС будуються на принципах рівності, автономії волі та самостійності їх учасників.

На погляд автора, нині світове співтовариство науковців близько наблизилося до нової парадигми освіти, контури якої окреслені системами навчання гермейеровського типу. Впровадження їх в практику діяльності закладів вищої освіти дозволить перейти від “**школи пам'яті**” до “**школи мислення**”, в якій створюються “ситуації породження мислення” (С.Л. Рубінштейн).

Перехід від епохи індустріалізації до епохи постіндустріального (інформаційного) суспільства знаменний не тільки вражаючими досягненнями НТП, але й усвідомленням необхідності докорінних змін в системі освіти, консервативність якої негативно впливає на подальший розвиток виробництва та сфери послуг.

Професор Мельбурнського університету (Австралія) Патрік Гріффін (P. Griffin) провів ґрунтовні дослідження, які показують вплив освіти на суспільство, яке переходить від індустріально-орієнтованої економіки на інформаційну. Ним отримані концептуальні положення, відповідно до яких **навички XXI століття** – ключові навички (читання, письмо й арифметичні дії), які визначали грамотність в індустріальну епоху. У XXI столітті акценти змістилися в бік творчого підходу до навчання (учіння), а саме **уміння критично мислити** (активізація дискурсивного і креативного мислення. – М.К.), **здатності до взаємодії та комунікації** [43].

Щоб опанувати навчальний матеріал студент повинен бути допитливим, самостійно здобувати інформацію та критично її оцінювати, володіючи **ризик-орієнтованим мисленням**, а не просто накопичувати і запам'ятовувати.

Взагалі, сучасний вік гостро поставив вимогу – **вчитися все своє життя**. Як влучно виразився Блез Паскаль “*Все наше достоїнство укладено в думки. Не простір і не час, яких ми не можемо заповнити, підносять нас, а саме вона, наша думка. Будемо ж вчитися добре мислити: ось основний принцип моралі*” (курсив мій. – М.К.).

На закінчення статті розглянемо ще поняття “функції системи”, яке уводиться для пояснення поведінки ПС ззовні.

Функція ПС – способи дій системи при досягненні дидактичної мети, які реалізуються шляхом перетворення входів системи в її виходи, що формалізується операцією відображення множин: $I(Z, X) \rightarrow Y$ (див. рис. 3).

Будь-яка функція системи пов'язана з цілеспрямованою зміною характеристик трьох основних сутностей – інформації, речовини й енергії.

Головне призначення функцій системи – сприяти збереженню структури і забезпечувати умови не тільки для відтворення системи як цілого, а й для її розвитку. Як встановила В.Л. Кузнецова, “...має існувати таке мінімальне число функцій елементів, що реалізуються різними типами елементів і визначаються потужністю множини, яке також створює необхідне різноманіття” [20, с. 64].

Формалізація наведеної вище тези полягає в тому, що спочатку треба задати множину можливих типів функцій $\phi_i, i = \overline{1, k}$ елементів педагогічної системи S , яка відноситься до множини педагогічних систем S_{Σ} , а саме $S \subset S_{\Sigma}$. Вказана множина функцій $\Phi = \{\phi_1, \phi_2, \dots, \phi_k\}$, де k – мінімальне число типів функцій, які входять до трьох класів: освітня, виховна, розвиваюча, де, зокрема, освітня функція складається з таких видів: засвоєння навчальних знань, формування загально-навчальних і спеціальних умінь і навичок (відповідно до вивчаємої дисципліни). Далі реалізуємо необхідну різноманітність співвідношенням:

$$(\forall \Phi \in S) \exists k (card \Phi \geq k) \Rightarrow S \in S_{\Sigma}. \quad (23)$$

Будь-який об'єкт ПС є носій функцій – дій, здатностей, здібностей, розвитку тощо. **Функціонування ПС** – це процес, який являє собою послідовний перехід системи з одного стану в інший, структурні елементи якого – це окремі дії. Іншими словами, ланцюг послідовних дій в ПС за визначений проміжок часу описує **функціонування педагогічної системи**. Фактичне функціонування ПС відбувається у результаті дії на систему як внутрішніх, так і зовнішніх керуючих дій, яким можуть заважати збурення внутрішнього та зовнішнього середовищ.

Інші поняття системного підходу (організація, форми стійкості систем, самоорганізуючі системи, елементи синергетики) будуть викладені у 3-й частині статті.

Висновки. Першорядну групу інструментів будь-якого педагогічного дослідження надає системний підхід, зважаючи на системність і цілісність об'єктів дидактики. Системний підхід відноситься до другого рівня методології, знаходячись між філософською та конкретно-науковою методологією, та є головним компонентом четвертого рівня методології – методики і техніки дослідження. Виступаючи як конкретизація принципів діалектики та онтології, системний підхід надає досліднику фіксовану сукупність засобів (інструментів), які забезпечують динаміку результативного наукового дослідження. Аналіз інструментарію системного дослідження проводився автором у рамках методів **аналітико-проектної дидактики**.

Все вище викладене дає змогу зробити такі висновки:

- 1) системний підхід, що з'явився як реакція на бурхливий розвиток аналітичних підходів у науці, є центральним адекватним інструментарієм дослідження цілісних об'єктів різноманітної природи, що розглядаються як системи;
- 2) широкого розвитку набув системний підхід у педагогічних дослідженнях як основа системного аналізу, який за допомогою сукупності формалізованих, слабо формалізованих і неформалізованих методів і процедур дозволяє реалізувати методи проектування, математичного моделювання, програмно-цільового управління та прийняття рішень в складних педагогічних системах;
- 3) складність ПС пов'язана не тільки з кількістю активних і пасивних елементів, але й з характером зв'язків між ними та їх розвитком;
- 4) якість ПС визначається її здатністю вирішувати нетривіальні (творчі) та масштабні завдання;

- 5) злободенна важливість подальших досліджень проектування навчальних цілей у вигляді ієрархічних структур та відходу від переважно суб'єктивних умоглядних авторських підходів до їх побудови;
- 6) традиційна ієрархічна структура керування (управління) в навчальному процесі не відповідає вимогам сучасності, тому її слід замінити структурою Гермейера;
- 7) існує негативна кореляція між досягнутим результатом W та освітніми ресурсами X , а також позитивна – між ефективністю E та результативністю W навчальної діяльності;

Список використаної літератури

1. Горелова В.Л. Основы прогнозирования систем: уч. пособие / В.Л. Горелова, Е.Н. Мельникова. – М.: Высшая школа, 1986. – 287 с.
2. Данчул А.Н. Системотехнические задачи создания САПР / Разработка САПР. В 10 кн. Кн. 2./ А.Н. Данчул, Л.А. Полуян. – М.: Высш. шк., 1990. – 144 с.
3. ДСТУ ISO 9000-2001. Системи управління якістю. Основні положення та словник [чинний від 01.03.2001р]. – К.: Держстандарт України, 2001. – 26 с.
4. Клир Дж. Системология. Автоматизация решения системных задач / Дж. Клир [пер. с англ. М.А. Зуева; под ред. А.И. Горлина]. – М.: Радио и связь, 1990. – 544 с.
5. Костюченко М.П. Аналіз методів навчання у контексті концепції динамічних дидактичних структур / М.П. Костюченко // Педагогіка і психологія професійної освіти : наук.-метод. журнал. – 2011.– № 1.– С. 9 – 19. (фахове видання).
6. Костюченко М.П. Аналіз процесів у педагогічній системі / М.П. Костюченко // Наукові праці ВНЗ “ДонНТУ”. Серія: Педагогіка, психологія і соціологія. – 2015. – № 2 (17). – С. 78 – 92.
7. Костюченко М.П. Аналітико-проектна дидактика: наукознавчі й онтологічні засади, дослідницькі технології / М.П. Костюченко // Наукові праці ВНЗ “ДонНТУ”. Серія: Педагогіка, психологія і соціологія. – 2017. – № 2 (21). – С. 74 – 90.
8. Костюченко М.П. Классификация и анализ технических систем (системно-кибернетический подход) / М.П. Костюченко. – Донецк, 1992. – 41 с. – Деп. в Укр. ИНТЭИ 12.08.92., № 1212-Ук.92 // Библ. указ. ВИНТИ № 11 (253), б/о 398, 1992.
9. Костюченко М.П. Об'єкт, предмет і завдання методики навчання безпеки життєдіяльності й охорони праці у технічному вузі / М.П. Костюченко // Проблеми сучасної педагогічної освіти: зб. статей; сер.: Педагогіка і психологія. – Ялта: РВВ КГУ, 2012. – Вип. 35. – Ч. 1. – С. 82 – 90.
10. Костюченко М.П. Основы управления качеством (теоретико-методологические аспекты): навч. посібник для студентів техніч. спеціальностей / М.П. Костюченко, Я.О. Ляшок, С.В. Подкопаев; за ред. М.П. Костюченка. – Покровськ: ДВНЗ «ДонНТУ», 2017. – 447 с.
11. Костюченко М.П. Проектування ієрархії цілей професійної підготовки кваліфікованих робітників / М.П. Костюченко // Проблеми інженерно-педагогічної освіти: зб. наук. праць. – Харків: УІПА, 2008. – Вип. 20. – С. 42 – 56.
12. Костюченко М.П. Системний підхід у науці та в педагогічних дослідженнях. Ч.1. Системні та онтолого-гносеологічні аспекти дослідження дидактичних об'єктів / М.П. Костюченко // Наукові праці ВНЗ “ДонНТУ”. Серія: Педагогіка, психологія і соціологія. – 2018. – № 1 (22). – С. 74 – 90
13. Кузнецова В.Л. Самоорганизация в технических системах: монография / В.Л. Кузнецова, М.А. Раков. – К.: Наукова думка, 1987. – 200 с.
14. Лямец В.И. Системный анализ. Вводный курс: учебное пособие / В.И. Лямец, А.Д. Тевяшев. – Харьков: ХНУРЕ, 2004. – 448 с.
15. Машбиц Е.И. Психологические основы управления учебной деятельностью / Е. И. Машбиц. – К.: Вища шк., 1987. – 224 с.
16. Мелентьев Л.А. Системные исследования в энергетике / Л.А. Мелентьев. – М.:Наука, 1983. – 455 с.
17. Моисеев Н.Н. Математические задачи системного анализа /Н. Н. Моисеев. – М.:

Наука, 1981. – 488 с.

18. Нейман Дж. фон. Теория самовоспроизводящихся автоматов / Дж. фон. Нейман. – М.: Мир, 1971. – 382 с.

19. Николаев В.И. Системотехника: методы и приложения / В.И. Николаев, В.М. Брук. – Л.: Машиностроение, 1985. – 199с.

20. Перегудов Ф.И. Введение в системный анализ: [учеб. пособие] / Ф.И. Перегудов, Ф.П. Тарасенко. – М.: Высш. шк., 1989. – 367 с.

21. Рыков А.С. Модели и методы системного анализа: принятие решений и оптимизация: учеб. пособие для вузов / А.С. Рыков. – М.: Изд. дом «Руда и металлы», 2005. – 352 с.

22. Саркисян С.А. Научно-техническое прогнозирование и программно-целевое планирование в машиностроении / С.А. Саркисян, П.Л. Акопов, Г.В. Мельникова. – М.: Машиностроение, 1987. – 304 с.

23. Тлумачний словник з інформатики / Г.Г. Півняк, Б.С. Бусигін, М.М. Дівізінюк та ін. – Дніпропетровськ: Нац. гірнич. ун-т, 2010. – 600 с.

24. Флейшман Б.С. Основы системологии / Б. С. Флейшман. – М.: Радио и связь, 1982. – 368 с.

25. Шеннон К. Работы по теории информации и кибернетике /К. Шеннон [под ред. Р.Л. Добрушина и О.Б.Лупанова]. – М.: Изд-во иностранной литературы, 1963. – 829 с.

26. Эшби У.Р. Введение в кибернетику / У.Р. Эшби. – М.: Изд-во иностранной литературы, 1959. – 432 с.

27. Griffin, P. Eds., Assessment and Teaching of 21st Century Skills / P. Griffin, B. McGaw, E. Care ; [eds. P. Griffin, B. McGaw]. – V. 2. –Dordrecht: Springer, 2009. – 310 p.

Стаття надійшла до редакції 28.11.2018

М.П. Костюченко

ГВУЗ «Донецкий национальный технический университет»

Системный подход в науке и в педагогических исследованиях. Ч.2. Онтология систем

Проанализирован категориальный аппарат системного подхода. Содержание понятий рассматривается в рамках онтологии. Проведен анализ методов системного исследования сложных объектов техники и дидактики. Освещены основные принципы и понятия системного подхода. Анализируются сложные рефлексивные и нерефлексивные системы, системные инварианты. Полученный вербальный и математический инструментарий исследования приобретает собственное развитие при применении для анализа педагогических систем.

Ключевые слова: онтология, системный подход, объект, система, модель, принципы, свойства, связи, отношения, педагогическая система, управление.

M.P. Kostyuchenko

Donetsk National Technical University

System approach in science and in pedagogical research. Part 2. Ontology of systems

The purpose of the article is to analyze the tools of systemic research in science and in pedagogical research.

The conceptual apparatus of the system approach in the framework of ontology is analyzed.

The analysis of methods of research of complex dynamic objects of technology of production and didactics has been carried out.

The main principles and concepts of a systematic approach are highlighted.

The content of the concepts is considered in the contour of ontology. A detailed analysis of the logical categories that underlie the system approach is carried out.

The structure of the types of relations between the elements, the character of the behavior of the system as a whole was analyzed.

The main role was given to the main invariant properties of the system. It was assumed that the system is complicated.

The refinement of judgments about systems is achieved by the wide use of the formal language of mathematics.

Stages of research and results:

- 1. A detailed analysis of the logical categories that are the basis of the system approach.*
- 2. The difference between the subsystem and the component is shown.*
- 3. It is recommended that the transition from the verbal model to the formal, and then – to the conceptual model.*
- 4. It is emphasized that the main feature of a system object is integrity. Integrity manifests itself in the unity of elements, lack of additivity, emergence.*
- 5. . The difference between the concepts of "expediency" and "purposefulness" is shown, which corresponds to the reflexivity and nonreflexivity of the system.*
- 6. . It is confirmed that an adequate characteristic of the complexity of the system is informational entropy.*
- 7. It is indicated that the pedagogical system should satisfy Ashby's law of requisite variety.*
- 8. The formal model of the closed control system in the pedagogical system is proposed.*
- 9. It is shown that there is a negative correlation between the achieved result W and the educational resources X .*
- 10. The role of adaptability, reliability and survivability of the pedagogical system is shown.*
- 11. It is shown that the complexity of the pedagogical system is determined by its ability to solve uncommon (creative) and large-scale tasks.*
- 12. The importance of further research into the design of educational goals in the form of hierarchical structures and departure from subjective author's approaches to their construction is shown.*
- 13. It is shown that there is a negative correlation between the achieved result W and the educational resources X ; there is a positive correlation between efficiency E and the result of educational activity W .*
- 14. The traditional hierarchical structure of management in the learning process should be replaced by the Germeier network structure.*
- 15. The author showed that pedagogical systems belong to cybernetic systems of nonreflexive type; in these systems there are free functions that can be used by the student to their advantage.*

Key words: *ontology, systemic an approach, object, system, model, principle, properties, links, relations, pedagogical system, management.*

УДК 316.35-055.3

А.Т. КУШНІР⁶

студентка 3 курсу спеціальності «Психологія»

Ю.В. КУШНІР

канд. пед. наук, доцент

В.А. ОВЕРЧУК

канд. психол. наук, доцент

Донецький національний університет імені Василя Стуса

ОСОБЛИВОСТІ СТАВЛЕННЯ ДО ЛГБТ: ВІД ТЕОРІЇ ДО ПРАКТИКИ

У статті розглядається теоретичний та практичний досвід вивчення особливостей ставлення до ЛГБТ у школярів українськими та зарубіжними вченими. В роботі представлені емпіричні дані щодо прояву толерантного та інтолерантного ставлення до

ЛГБТ у учнів старшого шкільного віку в залежності від рівня їх агресивності. Наведені приклади останніх соціологічних досліджень ставлення до ЛГБТ в Україні.

Ключові слова: толерантність, інтолерантність, ЛГБТ, агресивність.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. У сучасному інформаційному просторі через засоби масової інформації досить часто піднімається тема сексуальних меншин. Громадські організації, що займаються захистом прав ЛГБТ (лесбійок, геїв, бісексуалів і трансгендерних осіб) в Україні вважають, що найчастіше дискримінація до людей нетрадиційної орієнтації відбувається в сфері зайнятості, освіти, медичного обслуговування та ставленні правоохоронних органів. Соціологи, громадські активісти досліджуючи ставлення до ЛГБТ роблять висновок про те [3], що рівень інтолерантності до гомосексуалів залежить від статі (жінки толерантніші від чоловіків), рівня освіти (чим вище рівень освіти – вище рівень терпимості), віку (молодші за віком люди толерантніші від старших, за винятком хлопців-підлітків), регіону мешкання (міські жителі толерантніші за сільських), релігійності, професійної зайнятості, рівня прибутків тощо.

Аналіз останніх досліджень та публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. Одним із аспектів щоденного спілкування багатьох людей є визначення їх відношення до іншого. Цей «інший» завжди чимось або відрізняється, або, навпаки, схожий: фізичними якостями, психологічними показниками, соціальними ознаками, культурними особливостями, звичками, поведінкою, манерою спілкування та багатьма іншими відмінностями. Ці відмінності людина сприймає або як щось природне, або поступово звикає до них, або, навпаки, відштовхує від себе [2].

Вивченням поняття «ЛГБТ» займалися такі дослідники як А. Кінсі, Піллард, А. Сандерс, М. Бейлі, Р. Бланчард, Е. Болгард, В. Райс та інші. Крім того, дослідженням факторів, що формують толерантність людини займалися такі дослідники як Н. Асташова, О.Асмолова, І. Гришпуне, І. Дзялошинський, Г. Вардієр, С. Щеколдіна, О. Грива, С.Бондарева, Солдатова та інші.

Дослідженням ставлення до ЛГБТ в Україні займаються громадські активісти, неурядові організації. За результатами дослідження ГО «Точка опори» майже половина ЛГБТ-підлітків (48,7%) в українських школах відчувають себе небезпечно через сексуальну орієнтацію, третина (31,5%) - через гендерну експресію. Дослідження показало, що більшість ЛГБТ-підлітків (88,5%) піддавалася словесному цькуванню в формі погроз та лайок через сексуальну орієнтацію (62,9%) та гендерну експресію (64,7%), при цьому половина вказала, що чула ці фрази від вчителів і шкільного персоналу. Крім того, більше половини (53,5%) піддавалися фізичним знущанням. Також поширення в Україні отримує і кібербулінг - від нього постраждало 47,2% респондентів [3].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. В Україні досі складно вивчати рівень гомофобного/трансфобного насильства та дискримінації. За результатами аналізу громадських організацій [4] на сьогодні не існує жодного статистично вірогідного дослідження щодо особливостей сприйняття та ставлення до ЛГБТ. Закритість українських ЛГБТ робить такі дослідження надто складними. Більшість ЛГБТ у країні ведуть закритий спосіб життя, приховуючи проблеми, пов'язані з їхньою сексуальною орієнтацією або гендерною ідентичністю, від широкого суспільства. Тому, досліджень досить мало, а необхідність формування толерантного суспільства існує.

Формулювання цілей статті. Метою даної статті є визначення зв'язку між рівнем толерантного/інтолерантного ставлення учнів старшого шкільного віку до ЛГБТ та ворожістю і агресивністю.

Виклад основного матеріалу дослідження. За результатами статистичного аналізу за 2017 рік кожен третій українець (39,3%) не згоден прийняти представників ЛГБТ - спільноти в жодній якості - ні як члена сім'ї, ні як друга, ні як сусіда, ні як колегу, ні навіть як

громадянина України. Дослідження показало, що більшість ЛГБТ-підлітків (88,5%) піддавалася словесному цькуванню в формі погроз та лайок через сексуальну орієнтацію (62,9%) та гендерну експресію (64,7%), при цьому половина вказала, що чула ці фрази від вчителів і шкільного персоналу [4].

Дослідники дійшли до висновку, що вороже та агресивно налаштоване шкільне середовище, де є дискримінація та віктимізація, дуже негативно впливає на академічні успіхи та психічний стан ЛГБТ-підлітків [1]. При цьому постраждали ЛГБТ-підлітки не бажають продовжувати освіту і здобувати ступінь бакалавра через образи на ґрунті сексуальної орієнтації - таких 59,3%; і 57,7% на ґрунті гендерної експресії [3;4]. Дане дослідження дає змогу зрозуміти масштабність проблеми ставлення до ЛГБТ у закладах освіти, а також дає змогу встановити зв'язок між рівнем толерантності та ворожістю і агресивністю в шкільному середовищі.

Для дослідження особливостей ставлення учнів старшого шкільного віку до ЛГБТ було проведено емпіричне дослідження серед учнів 9-11 класів. В дослідженні прийняло участь загалом 50 осіб віком від 15 до 18 років.

Для дослідження рівня толерантності у школярів старших класів нами було використано анкетування, направлене на виявлення ставлення до осіб нетрадиційної орієнтації, обізнаності учнів щодо ЛГБТ та методикою «Індекс толерантності» (Г. У. Солдатова, О. А. Кравцова, О. Е. Хухлаев, Л. А. Шайгерова) [5].

За допомогою анкетування нами було виявлено, що 28% досліджуваних осіб мають негативне ставлення до нетрадиційної орієнтації, 29% школярів відносяться до представників нетрадиційної орієнтації нейтрально (можуть спілкуватися, але не в близькому оточенні). Інші 43% учнів ставляться до ЛГБТ позитивно, можуть вільно спілкуватися з такими людьми та дружити. Також було виявлено, що у 26% осіб є знайомі, або друзі з нетрадиційною орієнтацією.

Щодо обізнаності школярів щодо того, що являє собою нетрадиційна орієнтація, 70% досліджуваних вважають гомосексуальність, як особистий вибір людини. 14% осіб вважають, що людей з нетрадиційною орієнтацією можна змінити, абовилікувати. Інші ж 16% вважають, що гомосексуальність – це результат впливу соціуму або генетики.

Одне з питань анкетування було направлене на те, щоб дізнатися думку школярів, щодо того, чи готове наше суспільство приймати людей з нетрадиційною орієнтацією. Як результат, 85% вважають, що суспільство не готове приймати таких осіб, лише 15% вважають, що люди з нетрадиційною орієнтацією прийняті у нашому соціумі.

За результатами діагностики школярів за методикою «Індекс толерантності» розподіл виявився наступним: низький рівень толерантності продемонстрували 14% учнів, що свідчить про високу інтолерантність і наявність виражених інтолерантних установок по відношенню до навколишнього світу і людей; середній рівень толерантності виявився у 58% опитаних, що означає поєднання як толерантних, так і інтолерантних рис. В одних соціальних ситуаціях вони ведуть себе толерантно, в інших можуть проявляти навпаки інтолерантність. Представники досліджуваних з високим рівнем толерантності (28%) мають виражені риси толерантної особистості. У той же час необхідно розуміти, що результати, що наближаються до верхньої межі, можуть свідчити про розмивання у людини «кордонів толерантності», пов'язаному, наприклад, з психологічним інфантілізмом, тенденціями до потурання, поблажливості чи байдужості. Також важливо враховувати, що респонденти, котрі потрапили в цей діапазон, можуть демонструвати високу ступінь соціальної бажаності.

За даною методикою ми змогли визначити який саме вид толерантності переважає у учнів 9-11 класів. Виявилось, що у досліджуваних найменш вираженою є соціальна толерантність. Для статистичної перевірки результатів даної методики був використаний Н-критерій Краскала-Уоліса. За результатами статистичної обробки рівень значущості виявився $p=0.05$. Це свідчить про те, що відмінність в отриманих даних є в межах

достовірності. Таким чином за результатами проведених двох методик було сформовано три групи досліджуваних з низьким, середнім та високим рівнем толерантності до ЛГБТ.

Для дослідження рівня агресивності було використано методику «Опитувальник стану агресії» А. Басса-Дарки. За результатами проведеного дослідження у 21% досліджуваних було виявлено перевагу фізичної агресії, у 35,7% осіб виявилися високі показники за шкалою вербальної агресії, у 7,1% досліджуваних переважає роздратування. Високі бали за шкалою образи отримали 21% опитаних осіб, також 28,5% осіб мають високі показники з підозрілості та 28,5% досліджуваних школярів мають виражене відчуття провини. Якщо порівнювати загальний рівень агресивності та ворожості у кожній з груп за даною методикою, то можна помітити, що загальний рівень агресивності найвищий у осіб з низьким рівнем толерантності, найменший рівень агресивності у осіб з високим рівнем толерантності. Показники ворожості у всіх трьох груп знаходяться приблизно на однаковому рівні.

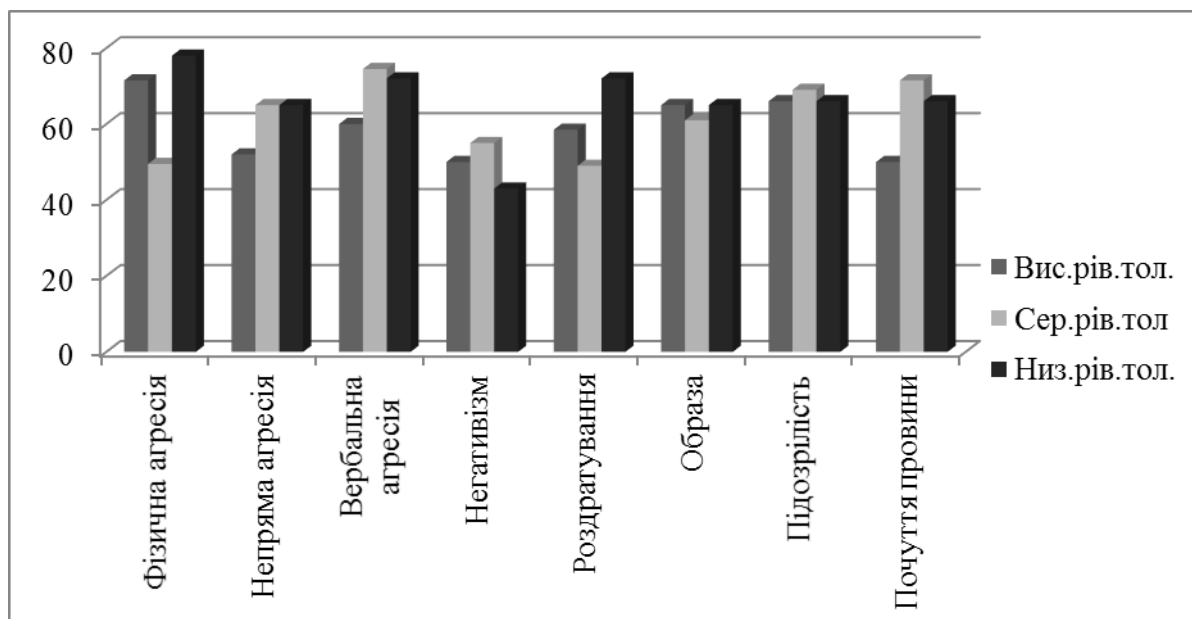


Рисунок 1 Розподіл балів за шкалами агресивності у кожній з груп

Як можемо побачити з діаграми у групи учнів з низьким рівнем толерантності переважає фізична агресія та роздратування. У осіб з середнім рівнем толерантності найбільш вираженими є вербальна агресія, негативізм, підозрілість та почуття провини. А у осіб з високим рівнем толерантності були набрані найбільші з усіх інших груп показники за шкалою образи.

Таким чином за результатами емпіричного дослідження можна припустити що є залежність рівня загальної агресивності учнів старшого шкільного віку від рівня толерантності.

Висновки за результатами дослідження, перспективи подальших розвідок у даному напрямку. За результатами проведення емпіричного дослідження була виявлена залежність між рівнем агресивності та ставленням учнів старшого шкільного віку до ЛГБТ. Чим вищий рівень агресивності тим менший рівень толерантності до ЛГБТ було виявлено. У осіб з високим рівнем толерантності до ЛГБТ було виявлено низький рівень агресивності.

Для більш повного та всебічного розкриття проблеми ставлення до ЛГБТ перспективним напрямком подальших досліджень може бути вивчення соціальних стереотипів щодо людей з гомосексуальною орієнтацією, виділення структури й чинників сексуальних упереджень, розробка та впровадження тренінгової програми «Сексуальна орієнтація та гендерна ідентичність» для підлітків з метою формування толерантного

ставлення до ЛГБТ. Рішення такого кола питань дозволить не тільки теоретично дослідити усі аспекти і особливості ставлення до ЛГБТ, а й перейти до практичного застосування даних знань задля підвищення рівня толерантності до сексуальних меншин та підвищення рівня обізнаності щодо гендерної ідентичності та сексуальної орієнтації.

Список використаної літератури

1. Дзялошинский И. М. Культура, журналистика, толерантность. Диагностика толерантности в средствах массовой информации / И. М. Дзялошинский. – М., 2002. – С. 40-41.
2. Кушнір Ю.В. Етнокультурний портрет «іншого» в уявленні старшокласників загальноосвітніх шкіл Донецької області // Наукові праці Донецького національного технічного університету. Серія: Педагогіка, психологія і соціологія. – Випуск 11 (202). – Донецьк : ДВНЗ «ДонНТУ», 2012. – С. 287-291.
3. Нетерпимо: Майже 50% ЛГБТ-підлітків піддаються дискримінації у школах. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://womo.ua/bulling-v-shkolah-lgbt/>
4. Обличчя ненависті. Злочини та інциденти на ґрунті гомофобії і трансфобії в Україні у 2014-2017 роках. / Центр «Наш світ». – К: Центр «Наш світ», 2018. – 90 с.
5. Солдатова Г. У. Жить в мире с собой и другими: тренинг толерантности для подростков / Г. У. Солдатова. – М., 2001. – 112 с.

Стаття надійшла до редакції 11.10.2018

А. Т. Кушнір, Ю. В. Кушнір, В. А. Оверчук

Донецький національний університет імені Василя Стуса

Особенности отношения к ЛГБТ: от теории к практике

В статье рассматривается теоретический и практический опыт изучения отношения к ЛГБТ у современных школьников. В работе представлены эмпирические данные, касающиеся проявлений толерантного и интолерантного отношения к ЛГБТ у учащихся старшего школьного возраста в зависимости от уровня их агрессивности.

Ключевые слова: толерантность, интолерантность, ЛГБТ, агрессивность.

A. Kushnir, Y. Kushnir, V. Overchuk

Vasyl` Stus Donetsk National University

Features of the attitude towards LGBT: from theory to practice

The article deals with theoretical and practical experience of studying the attitude of pupils towards LGBT by Ukrainian and foreign scholars. The paper presents empirical data on the tolerance and intolerance of LGBT at high school students, depending on the level of their aggressiveness. The following are examples of sociological research on the attitude towards LGBT in Ukraine.

LGBT law enforcement organizations indicate that discrimination against non-traditional people is most often the case in terms of employment, education, medical care and attitudes towards law enforcement. Sociologists, investigating intolerant attitudes toward different groups of the population, focus on sociodemographic characteristics of respondents [8].

The article presents the results of an empirical study of the attitude of senior school students towards LGBT depending on the level of their aggressiveness.

Key words: tolerance, intolerance, LGBT, aggression.

УДК 371.4

Ю.В. КУШНІР⁷

канд. пед. наук., доцент

В.А. ОВЕРЧУК

канд. психол. наук, доцент

Донецький національний університет імені Василя Стуса

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОГО ІНКЛЮЗИВНОГО ПРОСТОРУ У НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

У статті розглядаються теоретичні аспекти формування толерантного інклюзивного простору як соціально-психологічна та педагогічна проблема, яка впливає на процес навчання дітей з інвалідністю. Аналізуються складові інклюзивного середовища та умови успішного його функціонування. Розглядаються ознаки толерантного середовища та портрет толерантного вчителя.

Ключові слова: толерантність, інклюзія, дитина з інвалідністю, толерантне інклюзивне середовище.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. В даний час однією з найважливіших проблем у вихованні учнів є формування особистості нової людини, носія гуманістичних, толерантних ідей у системі суспільних відносин. Сучасні реформи у закладах освіти спрямовані на формування загальнодоступної освіти для всіх дітей незалежно від їх стану здоров'я. Інтеграція дітей з інвалідністю у освітній простір має декілька проблем теоретичного та прикладного характеру. Тому розробка та аналіз проблеми толерантного інклюзивного середовища набуває актуальності.

Саме толерантність має бути основою педагогічного спілкування вчителя і учня, батьків і дітей, учня з нормо типовим розвитком та учня з вадами розвитку. До актуальної проблеми можна віднести взагалі недостатньо сформовану Актуальною проблемою на сьогоднішній день залишається недостатньо сформована толерантність у суспільстві до людей з інвалідністю. Тому, важливо виховувати у сучасних учнів розуміння того, що кожна особистість повинна мати рівний доступ до якісної світи.

Одним із шляхів формування і розвитку толерантності у підростаючого покоління може стати створення загальноосвітніх навчальних закладів у яких буде існувати освітній простір сприйняття та підтримки, взаємоповаги та розумінні. Інклюзія, у такому випадку, буде виступати як інструмент який має за мету задовольнити індивідуальні потреби кожної особистості під час навчання [3]. Процес формування і розвитку толерантності необхідно починати з перших днів навчання дитини у школі, задля того, щоб поступово ідеї взаєморозуміння стали твердими переконаннями.

Аналіз останніх досліджень та публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. Проблемам толерантності під час інклюзивного навчання присвячені праці багатьох науковців та дослідників. Так, проблемам освітньої інтеграції і інклюзії присвячені праці: Ю. Богінської, Л. Будяка, Л. Вавіної, Н. Ворона, Р. Дименштейн, І. Зверевої, Т. Ілляшенко, А. Капської, Н. Мирошніченко, А. Мудрика, Ю. Найди, Н. Софій, С. Хлебика та інші. У наукових працях радянських та сучасних педагогів і психологів розглядаються питання морального виховання та особливе місце серед теоретичних і практичних досліджень займає питання толерантності.

Незважаючи на розробку низки теоретичних і практичних положень, проблема формування толерантності під час інклюзивного навчання залишається актуальною та потребує спеціального, поглибленого вивчення.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. За останні роки наука та практична діяльність помітно просунулися вперед у вивченні соціально-психологічних та педагогічних особливостей толерантного відношення до різних верств населення. Інтеграція дитини з вадами розвитку в сучасній освітній простір навчального закладу – це складний процес, що полягає у включенні дитини з особливостями в загальну систему системи навчально-виховної роботи [2]. У зв'язку з цим необхідно створити оптимальні умови у навчальному закладі, які б відповідали потребам і можливостям дитини. Однією з основних проблем в такому випадку стає формування толерантності у здорових дітей по відношенню до дітей з інвалідністю.

Формулювання цілей статті. Метою даної роботи є теоретичний аналіз особливостей формування толерантного інклюзивного середовища у навчальному закладі.

Виклад основного матеріалу дослідження. У сучасній літературі термін «толерантність» виявляється ключовим поняттям для розуміння політичних, соціальних, культурних процесів і тенденцій ХХІ ст. У науковому обігу вживаними є різні інтерпретації феномену толерантності. Взагалі толерантність (від латин. *tolerantia* – терпіння, витривалість) – соціологічний термін, що означає терпимість до іншого світогляду, способу життя, поведінки і звичаїв [8].

З точки зору Г. У. Солдатової [7] феномен толерантності розглядається як: психологічна стійкість; система позитивних установок; сукупність індивідуальних якостей; система особистісних та групових цінностей. Тому, побудова толерантного середовища в освітньому просторі будь-якого навчального закладу зачіпає психолого-педагогічний і методологічний рівні в просторовій організації життєдіяльності людини. Ідея формування толерантності в освітніх закладах має певну специфіку, яка полягає в тому, що ця ідея отримує додаткове міжособове забарвлення.

Сучасні дослідники [5] Є. Гончарова, Т. Зубарева, О. Кукушкіна, О. Нікольська, Н. Шматко визначають наступні елементи інклюзивного простору:

- 1) культивування системи ціннісного ставлення до особистості дітей з інвалідністю, наявність ресурсного забезпечення їх життєдіяльності, які спрямовані на реалізацію їх індивідуальних здібностей;
- 2) визначення та реалізація філософії інклюзії, ролі освітнього закладу у галузі важливих функцій інклюзивної діяльності;
- 3) задоволення освітніх потреб дітей з вадами та врахування інтересів їх однолітків;
- 4) організація навчального процесу з урахуванням потреб дітей з інвалідністю;
- 5) створення індивідуально-орієнтованих програм;
- 6) колективне формування інклюзивного середовища;
- 7) система діяльності ресурсних центрів.

Німецький дослідник О. Шпек в своїх роботах вказує на умови ефективного існування інклюзивного середовища [9]: взаємні зусилля з боку дітей щодо зменшення дистанції у процесі навчання; чіткі вимоги до організації простору, в яку включається дитина із особливими освітніми потребами; створення освітнім закладом, де навчаються діти з інвалідністю, умов для взаємодії; соціальне зближення дітей; збереження своєрідності, унікальності кожної дитини. Застосування даних умов у комплексі може вплинути на формування особистості школярів, які потребують корекції психофізичного розвитку.

Отже, інклюзивна освіта це можливість отримати якісну освіту у повноцінному освітньому середовищі. Проте, слід зазначити, що успішна інклюзія та інтеграція неможлива без кваліфікованого супроводу.

Дослідники [4] зазначають що рівень взаємодії дітей стане значно вище у наступних випадках: розуміють мету, яка співпадає з особистими інтересами; здатні обговорювати

спільні плани, зробити аналіз спільної діяльності, а також кожний з учасників освітнього процесу виконує свої функції; у дітей є можливість обрати способи діяльності; існують умови для самореалізації та водночас продемонструвати турботу про інших.

Все вищезазначене стає можливим у постійній взаємодії учнів, педагога та психолога. Завдяки педагогу, який може створювати ситуації спілкування протягом навчання, в яких діти мають можливість допомагати та помічати присутність інших, розуміти, що кожна людина має право на особисту думку. Сучасні дослідники визначають типові ознаки, які притаманні толерантному середовищу [1]: відкритість для всіх; стійкість до змін та різноманітних впливів; співпраця усіх учасників освітнього процесу; альтернативи під час навчання. Цікаве дослідження провела Б. Рієрдон [6] в якому предметом дослідження стали особливості толерантного вчителя. Серед якостей такого вчителя автор вказує на вміння відтворювати діалог, має навички розв'язування конфліктів у дитячих колективах, особистим прикладом демонструє повагу до кожного, володіє засобами конструктивного вирішення складних ситуацій під час взаємодії дітей, залучає до навчального процесу батьків.

Таким чином, толерантне інклюзивне освітнє середовище – це, перш за все гуманні стосунки між усіма учасниками навчально-виховного процесу які базуються на доброті, взаєморозумінні, взаємоповазі; це співробітництво у атмосфері поваги, людяності; це вміння сприймати кожну дитину як унікальну, неповторну особистість; діти незалежно від своїх вад мають можливість навчатися, спілкуватися, розвивати свою особистість разом з іншими дітьми, бути частиною суспільства.

Висновки за результатами дослідження, перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Процес інтеграції дітей з інвалідністю в загальноосвітній простір буде успішним лише за умов професійної компетентності вчителя закладу та створення комфортного інклюзивного толерантного освітнього середовища, в яке дитина інтегрується.

Аналіз психологічних та педагогічних наукових джерел з проблеми формування толерантності дозволяють стверджувати, що толерантність визначається сформованими в особистості установками, звичками, світобаченням, оскільки толерантність є складним інтегративним особистісно-моральним новоутворенням, яке підлягає цілеспрямованому вихованню у навчально-виховному процесі й самовихованню.

В педагогічній практиці необхідно звернути увагу на виховання тих якостей індивіда, які мають відношення до коректної та адекватної взаємодії учасників процесу спілкування. Перспективами подальших розробок може бути прогнозування негативних варіантів розвитку міжособистісних відносин у освітньому середовищі, а також характер психолого-педагогічного супроводу дітей в умовах інклюзії.

Список використаної літератури

1. Єжова Т. Є. Організаційно-педагогічні умови створення толерантного освітнього середовища інклюзивної школи. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: file:///C:/Users/User/Downloads/apnvlop_2012_9_9.pdf
2. Інклюзивна освіта від А до Я: poradnik для педагогів і батьків / Укладачі Н. В. Заєркова, А. О. Трейтяк. – К., 2016. – 68 с.
3. Інклюзивна школа: Особливості організації та управління : навчально-методичний посібник / [Кол. авторів: Колупаєва А. А., СофійН. З., НайдаЮ. М. та ін. ; за заг. ред. Даниленко Л. І.]. – К. : ФО-П Парашин І. С., 2010. – 128 с.
4. Котелянець Ю. С. Формування толерантного інклюзивного середовища в початковій школі. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : file:///C:/Users/User/Downloads/nvnau_ped_2016_253_21.pdf
5. Кузава І. Б. Роль інклюзивного середовища у формуванні особистості дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку / І. Б. Кузава // Педагогічна освіта: теорія і практика. – 2012. Вип. 11. – С. 315-318.

6. Риэрдон Б. Э. Толерантность – дорога к миру / Б. Э. Риэрдон. – М. : Бонфи, 1996. – 304 с.
7. Солдатова Г. У. Толерантность: психологическая устойчивость и нравственный императив. Практикум по психодиагностике и исследованию толерантности / Г. У. Солдатова. – М., 2003. – 112 с.
8. Чернушенко Д. А. Толерантність як світоглядна основа правосвідомості в умовах інформаційного суспільства / Д.А. Чернушенко // Філософські та методологічні проблеми права, 2013. – № 1-2. – С.94-103.
9. Шпек О. Люди с умственной отсталостью: обучение и воспитание / О. Шпек – М., 2003. – 235 с.

Стаття надійшла до редакції 15.11.2018

Ю. В. Кушнир, В. А. Оверчук

Донецкий национальный университет имени Василя Стуса

Особенности формирования толерантного инклюзивного пространства в учебном заведении

В данной статье рассматриваются аспекты формирования толерантного инклюзивного пространства как социально-психологическая и педагогическая проблема, которая влияет на процесс обучения детей с инвалидностью. Представлены элементы и признаки инклюзивного пространства, перечислены условия успешного его функционирования. Рассматривается портрет толерантного учителя.

Ключевые слова: толерантность, инклюзия, ребенок с инвалидностью, толерантное инклюзивное пространство.

Y. Kushnir, V. Overchuk

Vasyl` Stus Donetsk National University

Features of the formation of tolerant inclusive space in the school

This article discusses aspects of the formation of tolerant inclusive space as a socio-psychological and pedagogical problem that affects the learning process of children with disabilities. The elements and features of the inclusive space are presented, the conditions for its successful functioning are listed. A portrait of a tolerant teacher is considered.

Key words: tolerance, inclusion, child with disability, tolerant inclusive space.

УДК 378 : 37.02

HANNA PISKURSKA⁸

PhD, HSEE “Donetsk National Technical University”

DIAGNOZING THE LEVEL OF MOTIVATION AND VALUE COMPONENT OF PROFESSIONAL PLURILINGUAL COMPETENCE OF FUTURE MANAGERS

The article highlights the problem of diagnosing the level of motivation and value component of professional plurilingual competence of future managers. It is suggested that the level of motivation and value component of professional plurilingual competence of future managers should be measured in terms of the following indicators: motives of professional activity; professional value orientations; need for the development of professional plurilingual competence. The diagnostic tools for determining the major motives and values which underlie the process of developing professional plurilingual competence are characterised and the levels of motivation and value component are described.

Keywords: *motivation; value; professional plurilingual competence; diagnostic tool; future manager.*

Introduction. Currently, the new socio-economic conditions related to the processes of internationalization, integration, and globalization in Ukraine are giving rise to a number of strategic issues, namely the problem of professional training of future specialists. In this context, it has become an urgent task to provide highly professional training for the students to develop their professional plurilingual competence (PPC), which greatly contributes to their ability to integrate globally, to increase their competitiveness in international markets, and to work fruitfully with their colleagues and partners abroad.

Recent research on the topic. The problem of developing various types of professional competence is thoroughly substantiated by O. Vovk (communicative and cognitive competence); I. Bim, M. Biram, V. Buhbinder, N. Gez, E. Zeier, R. Milrod, E. Pasov, M. Swayne, D. Hymes (foreign language competence); R. Grishkova, N. Ignatenko, V. Kalinin, A. Petrova (foreign language socio-cultural competence). The theoretical and methodological basis for the process of developing the plurilingual competence is mainly studied by scholars in the political and social aspects of plurilingualism by J. C. Beacco, S. Breidbach, M. Cavalli, D. Coste, A. Crişan, P. H. van de Ven.

Motivation and value orientation are considered to be the precondition and condition of learning as well as the result of learning activities. The question of human motivation has been studied by D. McClelland, D. Atkinson, G. Hechauzen, G. Kelly, J. Rothert, C. Rogers, R. Mey, O. Leont'ev, etc. The motivational aspect of teaching has long been paid much attention in psychological and pedagogical literature by S. Rubinstein, L. Bozhovich, O. Kovalyev, G. Kostyuk, V. Merlin, V. Sukhomlynsky, M. Alekseeva, I. Sinitza, etc.

Relevance and purpose of the article. However, the problem of diagnosing the PPC motivation and value component level is still open for discussion, which determines the relevance of the article. Thus, the purpose of the article is to substantiate the system of tools to diagnose the level of motivation and value component of professional plurilingual competence of future managers.

The research findings. Professional plurilingual competence is one of key, universal competencies of a manager and determines their competitiveness, since in their professional activity managers have to be able to communicate with partners from abroad, be aware of conversation rules and business etiquette adopted in various foreign countries, make use of information sources in foreign languages, actively apply their experience in cross-cultural professional sphere. Professional plurilingual competence of the future manager is a universal professional and personal quality that integrates linguistic and professional knowledge and skills and characterizes the readiness of the specialist to take part in multicultural communication in the field of management and their ability to effectively use the possibilities of their own language repertoire and non-verbal means for solving job-related tasks [5, c. 55].

One of the core components in the structure of PPC is motivation and value, which presupposes that future managers feel motivated for multicultural communication in their professional activities, they set a value upon language learning and recognize the importance of multicultural awareness in order to perform professional tasks.

The following indicators have been selected for diagnosing the level of motivation and value component of professional plurilingual competence of future managers: 1) motives of professional activity; 2) professional value orientations; 3) need for the development of professional plurilingual competence [5, c. 55].

To identify the PPC level development in terms of the motivation and value criterion, the following diagnostic tools were used: 1) the methodology for studying the professional motivation by K. Zamfir (modified by A. Rean); 2) the method for determining the value orientations by M.

Rokich; 3) the questionnaire for students “Determining the need for professional plurilingual competence development (modification of the methodology by O. Goryachuk)”.

The study of the first indicator, namely, the motives of professional activity, was carried out by means of the methodology for studying the motivation of professional activity by K. Zamfir (modified by A. Rean) [6], which is based on the concept of internal and external motivation. Internal motivation (IM) is revealed in cases when the activity itself is important for an individual. If the basis of the professional activity motivation is the desire to meet other external needs in relation to the content of the activity itself (motives of social prestige, salaries, etc.), in this case an individual is led by external motivation (EM). External motives, in turn, should be divided into external positive and external negative. External positive motives (EPM) are more effective and desirable from the point of view of professional self-realization than external negative motives (ENM).

Having obtained the results, the following motivational complexes were determined:

1) optimal balance of motives $IM > EPM > ENM$ and $IM = EPM > ENM$, where internal motivation (IM) is high, and external positive motivation (EPM) is equal to or lower than IM, but relatively high;

2) unsatisfactory balance of motives $ENM > EPM > IM$, where the external negative motivation (ENM) is very low or close to 1.

The more optimal is the motivational complex (the balance of motives), the more students' activity is motivated precisely by the content of their professional activity, the desire to achieve certain positive results in it.

The patterns of motivational complexes determined during the research are represented in Table 1.

Table 1

Motivational complex				
IM	=	EPM	>	ENM
IM	<	EPM	>	ENM
IM	>	ENM	>	EPM
IM	>	EPM	=	ENM
IM	=	EPM	=	ENM

where CG – control group; EG – experimental group; IM – internal motives, EPM – external positive motives; ENM – external negative motives.

Having analysed the results, we can suggest that the intermediate motivational complex is characteristic for most students, which is not optimal enough. In this case, the activity of future specialists is motivated more by external positive factors, and not by internal motives. Students led by the optimal motivational complex experience internal need and interest in the process of professional activity. The unsatisfactory motivational complex $IM = EPM = ENM$ is characteristic for students, who may have indifferent attitude towards future professional activities.

The levels of development of the second indicator, i.e. professional value orientations of the future managers, were diagnosed by means of M. Rokich's questionnaire “Value orientations” [3] aimed at studying the system of value orientations of an individual. The methodology is based on the direct ranking of the list of values, divided into two classes: terminal values (values-goals) and instrumental values (values-means). Terminal values include the belief of an individual that any ultimate goal of individual existence from personal or social point of view is worth it to strive for. As for instrumental values, there is a conviction that any form of action is preferable to personal and social perspectives in any situation. While analyzing the ranking of values, attention was drawn to their grouping into the content blocks on the basis of questionnaires:

- terminal values: specific vital values (health, work, friends, family life) or abstract values (knowledge, development, freedom, creativity); values of professional self-realization (interesting work, productive life, creativity, active life) or values of personal life (health, love, friends, entertainment, family life); individual values (health, creativity, freedom, active life, entertainment, self-confidence, materially secured life) or the value of interpersonal relationships (friends, happy family life, happiness of others); active values (freedom, active life, productive life, interesting work) or passive values (beauty of nature and art, self-confidence, knowledge, life wisdom);
- instrumental values: ethical values (honesty, irreconcilability to disadvantages);
- values of interpersonal communication (parenting, cheerfulness, responsiveness) or the value of professional self-realization (responsibility, efficiency in business, firm will, diligence); individualistic values (high queries, independence, firm will) or conformist values (diligence, self-control, responsibility);
- altruistic values (tolerance, sensitivity, breadth of views); values of self-affirmation (high demands, independence, intransigence, courage, firm will) or the value of accepting others (tolerance, sensitivity, breadth of views); intellectual values (education, rationalism, self-control) or value of emotional worldview (cheerfulness, honesty, responsiveness).

While processing and interpreting the results, the following groups of value orientations of the future manager were taken into account: professional (economic), social and spiritual. For this purpose, a rank was determined to which students attributed a certain value orientation. 1-5 ranks correspond to a high level of development of a group of values, 6-12 ranks – the average level, 13-18 ranks – the low one.

The study of the third indicator of the motivation and value criterion, i.e. the need for the PPC formation, was carried out in the form of the survey “Assessment of the need for the formation of professional plurilingual competence” (modification of the survey by O. Goryachuk [1]. The survey is a set of statements concerning the indication of interest in the PPC formation in the educational process. Students evaluated the degree of manifestation of a certain fact in their behavior on a 7-point scale.

Having processed the obtained results we were able to identify the following levels of students’ needs in the PPC development:

1) the high level of awareness of the PPC formation need presupposes that the student realizes the importance of the PPC as an integrative quality of a manager’s personality, strives for its development, tries to constantly expand their own plurilingual repertoire, uses it in educational and professional activities.

2) awareness of the PPC formation need at the intermediate level presupposes that the student considers the PPC to be an important personality quality to achieve success in studying and professional activities, situational desire to develop and apply the PPC in their academic and professional life

3) the low level of awareness of the PPC formation need can be characterized by the weak indication of the need for the development of the PPC as an integrative quality of the individual and indifferent attitude to the acquisition of competencies necessary for its formation.

The statistical significance of the difference between the results of the initial and control phases of the experiment was carried out by means of Fischer’s criterion.

Conclusions. In our opinion, the process of forming the PPC motivation and value component was the most complicated, since the students develop awareness of the essence of professional activity during the practical implementation of subject, linguistic, intercultural knowledge and professional abilities in job-related activity.

Thus, the set of diagnostic tools presented in the article proved to be effective in identifying the PPC motivation and value component level and allowed us to identify the positive dynamics of forming conscious, internal motives and goals of students, aimed at the development of professional motivation of future managers, the core of which is a system of economic, social and spiritual values.

References

1. Горячук О. Ю. Формирование профессиональной культуры менеджеров будущих менеджеров по туризму средствами мультимедийных технологий : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 / О. Ю. Горячук. – Ялта, 2014. – 287 с.
2. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / Ирина Алексеевна Зимняя. // Труды методологического семинара «Россия в Болонском процессе»: проблемы, задачи, перспективы». – М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.
3. Калягин В. А. Энциклопедия методов психолого-педагогической диагностики лиц с нарушениями речи : пособие для студентов, педагогов, логопедов и психологов / В.А. Калягин, Т.С. Овчинникова. – Санкт-Петербург : Каро, 2008. – 432 с.
4. Маркова А. К. Формирование мотивации учения: книга для учителя / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. – Москва : Просвещение, 1990. – 192 с.
5. Піскурська Г. В. Формування професійної плурилінгвальної компетентності майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності і вищому технічному навчальному закладів : дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Г. В. Піскурська; ДВНЗ „Донецький національний технічний університет”. – Покровськ, 2016. - 250 с.
6. Реан А. А. Психология адаптации личности / А. А. Реан, А. Р. Кудашев, А. А. Баранов. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008. – 479 с.

Стаття надійшла до редакції 30.10.2018

Г.В. Піскурська

ДВНЗ «Донецький національний технічний університет»

Діагностика рівня сформованості мотиваційно-ціннісного компонента професійної плурилінгвальної компетентності майбутніх менеджерів

У статті висвітлено питання діагностики мотиваційно-ціннісного компонента професійної плурилінгвальної компетентності майбутніх менеджерів. Виявлені критерії та показники сформованості досліджуваного компонента, наведено діагностичний інструментарій для визначення основних мотивів та цінностей, якими керуються студенти в процесі розвитку власної професійної плурилінгвальної компетентності, а також охарактеризовано ступень їх прояву.

Ключові слова: професійна плурилінгвальна компетентність; мотив; цінність; діагностичний інструментарій; майбутні менеджери.

УДК 378.016:81'243

О.В. ПОПОВА⁹

ДВНЗ «Донецький національний технічний університет»

МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ЗОВНІШНЬОЕКОНОМІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті визначено й охарактеризовано основні методологічні підходи, які використовуються у професійній освіті вищого навчального закладу з метою формуванні лінгвокультурної компетентності майбутнього менеджера ЗЕД: системний, діяльнісний, компетентнісний, культурологічний, міждисциплінарний. Комплексне поєднання і використання проаналізованих положень створює передумови для глибокого розуміння сутності лінгвокультурної компетентності майбутніх менеджерів ЗЕД. Врахування даних підходів сприятиме формуванню професійної компетентності майбутнього управління,

розвитку необхідних для нього знань, умінь, професійних та індивідуальних якостей з метою формування конкурентоздатного спеціаліста на ринку праці.

Ключові слова: лінгвокультурна компетентність, методологічні підходи, системний підхід, діяльнісний підхід, компетентнісний підхід, культурологічний підхід, міждисциплінарний підхід.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Стрижнем професійної підготовки спеціаліста XXI століття постає виховання особистості, яка здатна до самоосвіти і саморозвитку, здійснювати обробку інформації, бути креативною та приймати нестандартні рішення. Зміщення акцентів вищої професійної освіти на становлення особистості студента обумовило якісно новий підхід до сучасних менеджерів: з'явилась потреба держави в компетентних, мобільних і конкурентоспроможних фахівцях. Значною мірою це стосується фахівця з зовнішньої економіки. Структура професійної компетентності менеджера зовнішньоекономічної діяльності (ЗЕД) повинна включати лінгвокультурну компетентність, яка забезпечує здатність адаптуватися у різноманітному культурно-мовному просторі, сприяє ефективній міжкультурній комунікації і гарантує конкурентоспроможність майбутніх менеджерів ЗЕД. Необхідність підготовки фахівця нової генерації вимагає й застосування нових методологічних підходів до процесу формування лінгвокультурної компетентності майбутніх менеджерів ЗЕД в системі професійної підготовки ВНЗ

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. Вивчення наукових джерел стосовно проблематики формування професійної компетентності фахівців з менеджменту вказує на достатньо давнє та широке її вивчення. Останніми роками досліджувану проблематику описували Г. Бережна, Л. Вітренко, Г. Євтушенко, В. Жигір, О. Керницький, В. Куценко, Л. Омельченко, І. Саух, О. Яценко, М. Яцик та ін. Автори досліджують умови і фактори формування професійної компетентності менеджерів у системі вищої освіти, теоретичні та практичні аспекти даного процесу, розглядають перспективи покращення формування компетентностей фахівців з менеджменту. Проблеми фахової підготовки менеджерів у контексті вивчення іноземних мов досліджувалися Н. Замковою, А. Петровою, Г. Копил, Н. Логутіною та іншими. Методологічні та теоретичні аспекти формування професійної компетентності розглянуті у наукових працях К. Абульханової-Славської, В. Андреева, А. Брушлинського, Г. Ващенко, С. Вітвицької, Е. Волкова, В. Гриньова, Є. Зеєра, І. Зязюна, А. Маркової, В. Татенка, П. Шендерей та ін. Водночас, системне вивчення досліджуваної проблеми не стало предметом окремого наукового пошуку, що й зумовило вибір проблеми і визначило мету статті – обґрунтування методологічних підходів до проблеми формування лінгвокультурної компетентності майбутніх менеджерів ЗЕД.

Актуальність статті. Необхідність вивчення наукових підходів в системі вищої освіти зумовлена їх покликанням виховувати особистість, яка здатна здійснювати обробку інформації, бути креативною та приймати нестандартні рішення.

Виклад основного матеріалу. Становлення майбутнього фахівця відповідно до професійного спрямування передбачає реалізацію у педагогічному процесі вищої школи цілої низки методологічних підходів. Методологію розуміють як загальну систему теоретичних знань, які виконують роль провідних принципів наукового пізнання, шляхів та засобів реалізації наукового дослідження [8, с.70]. Саме методологія дозволяє вивчити процес або явище, тому теоретичні проблеми сучасної освіти тісно пов'язані з розробкою методології в області формування професійної компетентності майбутніх фахівців.

Для вирішення поставленого завдання з'ясуємо, що розуміється під «підходом» взагалі. У літературі поняття «підхід» використовується як сукупність ідей, принципів, методів, що лежать в основі рішення проблем. За І. Зимньою, підхід до навчання у вищому навчальному закладі є світоглядною категорією, у якій відбиваються соціальні настанови

суб'єкта як носія суспільної свідомості; глобальною та системною організацією освітнього процесу, що включає всі його компоненти і суб'єктів педагогічної взаємодії (викладач, студент) [2, с. 97].

Використання положень і висновків суміжних наукових галузей дозволило розглядати явище і феномен лінгвокультурної компетентності майбутнього менеджера ЗЕД в системі наукових знань і обґрунтовано обрати ту сукупність теоретико-методологічних підходів, які, на наш погляд, відображають сучасний рівень наукових знань, а їх облік та використання дають можливість теоретично проаналізувати або обґрунтувати шляхи емпіричного дослідження. Доказом цього є поглиблене вивчення та апробація обраних методологічних підходів: *системного, діяльнісного, компетентнісного, культурологічного та міждисциплінарного*. Вважаємо за доцільне сконцентрувати свою увагу на взаємозв'язку методологічних підходів, оскільки в сучасних реаліях професійно-освітнього процесу вищої школи жоден з методологічних підходів не реалізується ізольовано від інших.

Серед підходів у професійній діяльності педагога, що мають безпосередній вплив на формування лінгвокультурної компетентності майбутнього менеджера, нами був обраний системний підхід, який забезпечує комплексне вивчення проблеми формування лінгвокультурної компетентності майбутніх менеджерів ЗЕД і дозволяє розглядати даний процес як педагогічну систему. Ключовим поняттям даного підходу є «система», яке трактується зокрема: як сукупність визначених елементів, між якими існує закономірний зв'язок чи взаємодія; якісні характеристики цих елементів становлять зміст системи, сукупність закономірних зв'язків між елементами – внутрішню форму, або структуру системи [3, с. 584].

Основні положення системного підходу при формуванні лінгвокультурної компетентності, сформульовані А. Подгорбунських, представимо у контексті професійної підготовки майбутніх менеджерів ЗЕД наступним чином:

- лінгвокультурна компетентність майбутніх менеджерів ЗЕД розглядається як системна інтегративна якість;
- процес формування лінгвокультурної компетентності майбутніх менеджерів ЗЕД є підсистемою професійної підготовки в умовах вищої освіти, що дозволяє здійснювати його реалізацію з урахуванням загальнодидактичних принципів професійної педагогіки;
- формування лінгвокультурної компетентності майбутніх менеджерів ЗЕД як педагогічна система включає структурні та функціональні компоненти і характеризується внутрісистемною діалогічністю;
- ефективність даного процесу залежить від організації системних впливів з підготовки студентів спеціальності ЗЕД до здійснення професійної діяльності та створення спеціальних педагогічних умов [7, с.57].

Таким чином, системний підхід дозволяє досліджувати процес формування лінгвокультурної компетентності майбутніх менеджерів ЗЕД в силу його універсальності і узагальненості, але в той же час не надає можливості дослідження діяльнісних аспектів проблеми, які можуть бути встановлені за допомогою *діяльнісного підходу* [7, с.59].

Згідно з принципами діяльнісного підходу, зміст навчальних предметів і навчальних практик потрібно формувати з урахуванням майбутньої професійної діяльності випускника навчального закладу. Прихильники діяльнісного підходу вважають, що діяльність – це сутність процесу навчання, а формування способу дій майбутнього фахівця – кінцева мета навчання. О. Леонт'єв стверджував, що життя людини – це «система діяльностей, що змінюють одна одну» [5].

Головна мета діяльнісного підходу в тому, що особистість проявляє властивості і зв'язки елементів реального світу лише у процесі навчання та виховання. Він передбачає з одного боку активну позицію студента, його активну самостійну роботу, прагнення до розвитку, творчості, включеності в різні види навчально-виховної діяльності. З іншого боку, педагог повинен докладати спеціальних зусиль, спрямованих на вибір і організацію

діяльності студента, на активізацію і переведення його в позицію суб'єкта пізнання, праці та спілкування, формування уміння обирати ціль, планувати діяльність, організовувати, виконувати, регулювати, аналізувати і оцінювати її результати [4, с.6].

Основні положення діяльнісного підходу дозволяють розглядати формування лінгвокультурної компетентності як педагогічну діяльність, що характеризується наступними параметрами: статусним становищем як форми відношення суб'єкта до полікультурного соціуму, до взаємодії різних культур і субкультур; наявністю суб'єкт-суб'єктних і суб'єкт-об'єктних відносин в процесі навчання міжкультурної комунікації в умовах освітнього процесу в педагогічному виші; відкритістю і універсальністю даної діяльності як системи; штучністю і кільцевою структурою досліджуваного виду діяльності, зміст якої детерміновано вільним цілеполаганням; актуальністю і ситуативністю розв'язуваних педагогічних завдань і сполученістю з навчальною діяльністю студентів [7, с.60].

Для більш повного і всебічного дослідження проблеми необхідно вдатися до *компетентнісного підходу*, оскільки компетентність є головним показником професіоналізму, готовності до здійснення діяльності.

Компетентнісний підхід є уособленням інноваційного процесу в освіті, відповідає прийнятій в більшості розвинених країн загальній концепції освітнього стандарту і пов'язаний з переходом в конструюванні змісту освіти і систем контролю якості на систему компетенцій фахівця, здатного проявляти активність в мінливих умовах.

У матеріалах Болонського процесу підкреслюється, що використання терміну «компетентність», або «компетенція» означає зрушення від академічних норм оцінювання до комплексної оцінки професійної і соціальної підготовленості випускників вищого навчального закладу, що пояснюється трансформацією системи вищої освіти в напрямку адаптації до праці та до освіти протягом життя [10].

Під компетентнісний підходом дослідники рекомендують розуміти спрямованість процесу підготовки на розвиток і формування загальнокультурних, загальнопрофесійних і ключових (універсальних) компетенцій особистості. Результатом такого процесу буде професійна компетентність – інтегрована характеристика особистості, яка є сукупністю загальнокультурних, загальнопрофесійних і ключових компетенцій і досвіду професійної діяльності.

Завдяки компетентнісному підходу ми маємо змогу розглядати лінгвокультурну компетентність студентів як найважливіший результат професійної педагогічної освіти та враховувати її здатність «пронизувати» зміст усіх навчальних дисциплін (як загальних, так і спеціальних) і проходити через всі рівні професійної підготовки. Результатом реалізації компетентнісного підходу є змістова характеристика лінгвокультурної компетентності майбутніх менеджерів ЗЕД, яка розкривається як система індивідуально-професійних якостей, компонентів і функцій [7, с.64].

Отже, можна стверджувати, що компетентнісний підхід до професійної освіти в певній мірі знаходиться у взаємозв'язку з *культурологічним підходом*.

Культурологічний підхід, завдяки широкій палітрі поняття культура та пізнавальним можливостям культурології – науки, що вивчає культуру як цілісність, дає можливість дослідити педагогічні об'єкти та явища як культурологічний феномен.

Культурологічний підхід передбачає орієнтацію освітнього процесу на передачу учням і студентам культурних, світоглядних, духовних цінностей. Він розглядає освіту як частину культури, яка, з одного боку, живиться нею, а з іншого – впливає на її збереження й розвиток через людину [1, с.216]

Культурологічний підхід у навчанні сприяє створенню культуротворчого середовища, яке розуміється як сукупність освітніх чинників, що впливають на загальний розвиток майбутнього фахівця в процесі навчання, і виступає умовою самореалізації особистості студента у навчальному процесі. Воно формує ціннісне ставлення до професії – студенти

відкривають для себе професійно значущі цінності, завдяки чому активізується пізнавальний пошук професійно значущих знань [6].

Створення культуротворчого середовища може забезпечити ефективне формування ЛКК майбутнього менеджера ЗЕД. Одним із перспективних кроків у цьому напрямку буде застосування програм навчання, що враховують міждисциплінарні зв'язки, а також поєднання традиційних та сучасних методів викладання. Актуалізація принципів активності, діалогічності, самостійності, інтегративності, ініціативи, творчості реалізується на підставі *міждисциплінарного підходу*.

Як форма організації наукового знання міждисциплінарність базується на певних зв'язках між науковими дисциплінами (галузями знань), методами і технологіями, що забезпечують розв'язання комплексних науково-технічних проблем. Вона характеризується властивостями інтегративності дисциплін, заснованими на перенесенні методів досліджень з однієї дисципліни в іншу.

У ході дослідження встановлено тісний міждисциплінарний зв'язок у педагогічному процесі викладання дисциплін різних циклів у майбутніх менеджерів ЗЕД, що розкриває підґрунтя для використання міждисциплінарного підходу у процесі формування ЛКК компетентності майбутніх фахівців ЗЕД. Кожна академічна дисципліна органічно вписується в загальну систему міждисциплінарної взаємодії, яка підпорядкована принципу професійності навчання.

У контексті формування лінгвокультурної компетентності менеджера ЗЕД потенціал для міждисциплінарних відносин можна простежити в різниці змісту курсів та цілей навчання: зазвичай викладання фахової дисципліни має за мету передати студентам певні теоретичні знання і практичні вміння в межах тематики курсу, в той час як викладання іноземної мови орієнтоване на формування у студентів певного рівня мовної та комунікативної компетенцій та навичок вчитися та опрацьовувати інформацію іноземною мовою.

Міждисциплінарний підхід у формуванні лінгвокультурної компетентності майбутнього менеджера ЗЕД має наступні наявні переваги: створення внутрішньої мотивації учасників до змістовної навчальної діяльності та особистого професійного розвитку, досягнення дискурсивної професійної компетенції та моделювання аутентичного контексту професійної діяльності в університетській аудиторії [9].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Проаналізувавши основні методологічні підходи, які використовуються у професійній освіті вищого навчального закладу з метою формуванні лінгвокультурної компетентності майбутнього менеджера ЗЕД, ми визначили, що кожен з них відіграє значну роль у цьому процесі. Дослідження такого складного багатофункціонального об'єкта, яким є лінгвокультурна компетентність майбутнього менеджера ЗЕД, не може обмежуватися якимось одним поданням про нього. Тільки комплексне поєднання і використання проаналізованих положень наукових підходів створює передумови для глибокого розуміння і осягнення сутності лінгвокультурної компетентності майбутніх менеджерів ЗЕД. Це дозволить виділити принципові позиції у визначенні педагогічних умов до формування лінгвокультурної компетентності майбутніх менеджерів ЗЕД, що мають концептуальне значення для нашого дослідження.

Список використаної літератури

1. Джура О. Д. Глобалізаційні виклики життєтворчій функції освіти / О. Д. Джура // Філософські обрії. Науково-теоретичний журнал інституту філософії імені Г. С. Сковороди НАН України та Полтавського державного педагогічного університету імені В. Г. Короленка. – Вип. 22. – Київ-Полтава, 2009. – 225 с.
2. Зимняя И. А. Педагогическая психология: учебн. для вузов /И. А. Зимняя. – М.: Логос, 2002. – 384 с.

3. Йолон П. Системний підхід // Філософський енциклопедичний словник / В. І. Шинкарук (голова редколегії) та ін. ; Л. В. Озадовська, Н. П. Поліщук (наукові редактори) ; І. О. Покаржевська (художнє оформлення). – Київ: Абрис, 2002. – 742 с.

4. Казьмерчук А. Методологічні підходи щодо формування професійної культури майбутнього менеджера туризму / А. Казьмерчук // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету. – 2011. – Ч. 3. – С. 91-100. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpudpu_2011_3_14.

5. Леонтьев А. Н. Общее понятие о деятельности / А. Н. Леонтьев // Основы теории речевой деятельности. – М.: Наука, 1974. – с. 5 – 20

6. Мрачковська М. М. Культуротворче середовище як фактор формування готовності до міжкультурної комунікації у майбутніх менеджерів. «Теоретичні питання культури, освіти та виховання» Збірник наукових праць, вип. 49, КНЛУ, 2014 с.130-134

7. Подгорбунских А.А. Формирование лингвокультурной компетентности студентов педагогического вуза: Дисс. ... к. пед. н.: 13.00.08 / Шадринск, 2012. – 211 с.

8. Сисоєва С.О., Кристопчук Т.Є. Методологія науково-педагогічних досліджень: Підручник / С.О. Сисоєва, Т.Є. Кристопчук. – Рівне: Волинські обереги, 2013. – 360 с.

9. Тодорова Н.Ю. Міжкафедральна синергія у викладанні іноземної мови професійного вжитку. Донецький національний технічний університет. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.academia.edu/5755786/_11_11_2009.

10. The Bologna Declaration on the European space for Higher education on explanation. – Bolona, 1999.

Стаття надійшла до редакції 14.11.2018

О.В. Попова

ГВУЗ «Донецкий национальный технический университет» (Покровск, Украина)

Методологические подходы к формированию лингвокультурной компетентности будущих менеджеров внешнеэкономической деятельности.

В статье определены и охарактеризованы основные методологические подходы, которые используются в профессиональном образовании вуза с целью формирования лингвокультурной компетентности будущего менеджера ВЭД: системный, деятельностный, компетентностный, культурологический, междисциплинарный. Комплексное использование проанализированных положений создает предпосылки для глубокого понимания сущности лингвокультурной компетентности будущих менеджеров ВЭД. Применение данных подходов будет способствовать формированию профессиональной компетентности будущего управленца, развитию необходимых знаний, умений, профессиональных и индивидуальных качеств с целью формирования конкурентоспособного специалиста на рынке труда.

Ключевые слова: лингвокультурная компетентность, методологический подход, системный подход, деятельностный подход, компетентностный подход, культурологический подход, междисциплинарный подход.

O.V. Popova

HSEE “Donetsk National Technical University” (Pokrovsk, Ukraine)

Methodological Approaches to Formation of Linguocultural Competence of Future International Business Managers

The article deals with definition and description of the main methodological approaches to the process of formation of the linguocultural competence of the future International Business Activity manager in the higher educational institution. These approaches include systemic, activity, competence, culturological, and interdisciplinary ones. Comprehensive combination and use of the provisions under analysis creates prerequisites for a deep understanding of the essence of the linguocultural competence of future IBA managers. The system approach allows us to consider the

process of forming the linguocultural competence of the future manager as a component of holistic vocational training in the higher educational institution. It is a specially organized set of components (stages of the process) and the links between them, which ensure the realization of a common goal which is the achievement of a certain level of the student's linguocultural competence formation. The activity approach allows considering the formation of linguocultural competence as a pedagogical activity and is focused on the students' consistent acquiring the elements of professional activity in accordance with the content of the educational process. The orientation of the manager's training process on achieving practically significant results in the form of a system of competencies is realized through the competent approach. In its turn, the culturalogical approach contributes to the ability of an individual to realize and focus on the aesthetic, moral, legal, professional and other values; it ensures the development of the creative potential of the student's personality, capable of intercultural dialogue. The interdisciplinary approach is a unifying factor for teachers and it provides continuity and integrity of learning, taking into account the interaction of the content and procedural components of the disciplines involved. Taking into account these approaches will contribute to formation of the professional competence of the future manager, to development of necessary knowledge, skills, professional and individual qualities in order to form a competitive specialist in the labor market.

Key words: *linguocultural competence, scientific approaches, system approach, activity approach, competence approach, culturological approach, interdisciplinary approach.*

УДК 371.311.3

Т.В. СИДОРЕНКО¹⁰

учитель першої категорії Турбівської філії Корнинського навчально-виховного комплексу, Корнинської селищної територіальної громади, Попільнянського району, Житомирської області, с.м.т. Корнин

ІСТОРИЧНІ ТА ОНТОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ МЕТОДУ РІВІНА

Дана стаття присвячена методу навчання, який мало висвітлений в науковій літературі та розроблений століття назад маловідомим і талановитим педагогом і науковцем О.Г. Рівіном. Засобом дослідження є історичний підхід, завдяки якому досягається поглиблене розуміння умов виникнення та розвитку методу Рівіна, а також онтологічний підхід, що розкриває сутність вказаного методу, його переваги. Показано, що вивчення, модернізація та впровадження на практиці методу Рівіна у сучасних умовах може спричинити до позитивних змін у результатах освітньої діяльності закладів середньої та вищої освіти.

Ключові слова: *освіта, навчання, учіння, метод, діалог, комунікація, розвиток, здібності, талант.*

Постановка проблеми. Входження України у світовий освітній простір зумовлює необхідність модернізації освітнього процесу в загальноосвітніх і вищих навчальних закладах. Це вимагає перегляду наукових підходів до визначення мети і завдань освіти, організації навчально-виховного процесу, інноваційного проектування змісту, методів і технологій навчання в залежності від вікових й індивідуальних особливостей учнів (студентів), їх потенційних можливостей в аспекті виявлення траєкторій індивідуального розвитку.



Адаптування освіти, відповідно до змін в соціальній і техногенній сферах, вимагає проведення наукових досліджень з вирішення **проблеми** вибору наявних методів і технологій навчання, їх модернізації відповідно до завдань підвищення ефективності та результативності освітнього процесу. Це стимулює вчителів (викладачів) застосовувати різноманітні методи і технології навчання, порівнювати їх результати, знаходити раціональні й оптимальні науково-методичні підходи до активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів (студентів) в залежності від умов навчання та педагогічних ситуацій. Вказане відноситься до множини як сучасних методів і технологій навчання, так і до традиційних (класичних). До останніх відноситься і **метод Рівіна**

Олександра Григорівна (1877-1944). Про його особистість мало що відомо. Народився в м. Вітебськ (Білорусія). У 16 років він разом з друзями-студентами Політехнічного інституту поїхав в Одесу. Там потайки відвідував лекції та займався самоосвітою, щоб компенсувати відсутні знання та вміння. Щоб себе прогодувати, Рівін репетитував учнів гімназії з математики та інших навчальних предметів. З часом він розробив метод, який суттєво підвищував результативність навчання та впровадив його в селищі міського типу Корнин (нині це центр Корнинської селищної територіальної громади, Попільнянського району, Житомирської області).

Належить зазначити, що метод Рівіна з'явився в надрах домінуючої тоді класно-урочної організаційної форми навчання, тому вступив в *суперечність* з дидактичними канонами (консервативними законами, нормами і правилами), що встановлені Я.А. Коменським. Як результат, виникає **проблема дослідження** – *теоретичне обґрунтування ефективності та результативності методу Рівіна шляхом використання історичного та онтологічного підходів*.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Методу О.Г. Рівіна присвячені праці А. Виноградова, З. Віхмана, Є. Гулка, В. Дьяченко, К. Захарова, А. Золотова, С. Карплюк, Г. Переса, В. Петровського, І. Рібакова, Б. Таля, Г. Цукермана, Н. Шапошнікова, М. Шохора та ін.

Мета статті. *Метою цього дослідження є спроба висвітлити прогресивний метод навчання, розроблений О.Г. Рівіном, ґрунтуючись на історичному та онтологічному підходах.*

Виклад основного матеріалу. Спираючись на результати досліджень Е.Б. Гулка, В.К. Дьяченко, К.П. Захарова, С.О. Карплюк [1; 2; 4] та власні напрацювання, коротко висвітлимо основні віхи життєвого шляху і педагогічного досвіду О.Г. Рівіна.

Письмові спогади про Рівіна дуже мізерні і належать, в основному, його друзям й учням, зокрема, М.Д. Брейтерману і В.К. Дьяченко. Відомо, що творчий шлях О. Г. Рівіна (1877-1944) тісно пов'язаний з відкритим ним методом навчання, який має три назви: метод **орґдіалогу** (організованого діалогу), метод **содіалогу** (поєданого, асоціативного діалогу), **“талгенізм”** (від слів “талант” + “геній”). Зберіглася для нащадків одна-єдина його стаття [6].

Як зазначає В.К. Дьяченко, захопившись ідеєю механізації й автоматизації виробництва в 1911 р., Рівіну глибоко запала в голову думка про те “...чи не можна автоматизувати навчально-розумову працю? Чому в фізичній праці автоматизація та механізація прискорюють і підвищують продуктивність, а в навчанні цього поки що зробити не можна? Навчання в школах відбувається вкрай нераціонально” [1, с. 419]. Чому в ХХ ст. навчальний процес здійснюється за класно-урочною системою: вчитель навчає відразу всіх учнів класу, тобто цілу групу школярів, причому всіх однаково, як “пастух пасе стадо корів”? Рівін називав таке загальноприйняте навчання “стадним” і шукав способи його модернізації задля підвищення продуктивності навчального процесу.

Вирішенню цих питань він присвятив все своє життя, яке складалося з етапів пошуків нового, етапів розчарувань і етапів знахідок, овіяних щастям першовідкривача. Рівін інтенсивно займався самоосвітою з різних наук і у віці сорок років став висококваліфікованим фахівцем, енциклопедистом, педагогом-ерудитом, майстром своєї справи.

На початку 1918 р. кілька жителів містечка Корнин приїхали до Києва з метою знайти для своїх дітей кваліфікованого репетитора, який зміг би підготувати їх дітей за програмою середньої школи. За рекомендаціями киян вони знайшли А.Г. Рівіна, який погодився приїхати в Корнин. Спочатку він займався лише з шістьма учнями, але незабаром він зажадав включити в свою групу ще близько тридцяти хлопців. При цьому А.Г. Рівін зіткнувся з проблематикою (сукупністю проблем):

1. Потрібно було навчати одночасно учнів різного віку (від 10 до 16 років).
2. Учні треба було підготувати за програмами гімназії за такими навчальними предметами: математика, логіка, фізика, природознавство, географія, історія, законодавство, філософська пропедевтика, російська мова та література, французька та німецька мови.
3. Рівень підготовки повинен бути такий, щоб підлітки змогли згодом скласти іспити у вищі навчальні заклади на рівні з тими, хто вчився в гімназіях.
4. Були труднощі з підручниками, папером та з приміщеннями (“займалися у великій селянській хаті, у панському саду”).
5. За короткий термін (десять місяців) потрібно було оволодіти програмами, які відповідають 3-4 рокам звичайного шкільного навчання.

Щоб вирішити вище названі проблеми, Рівіну прийшлося займатися з учнями не нормовано в часі, а як говорили мешканці Корнина “від зорі до зорі”. Сам же вчитель здійснював гігантську роботу з підготовки до всіх навчальних предметів, до контролю над виконаними завданнями учнів. Рівін згадував: “У той час мене охопив революційний пафос. Я готовий був працювати цілодобово. Спав мало, але втоми майже ніякої. Це було пристрасне горіння. Мій стан передавався і моїм учням. Нас радували, надихали постійні успіхи” [6].

Акцент був зроблений на самостійній роботі учнів, обговоренні прочитаного матеріалу, розв’язанні творчих завдань, написання учнями коротких рефератів та їх подальші виступи з доповідями, творчі суперечки учнів з актуальних програмних питань. Наріжним каменем курсу математики був *розвиток культури мислення*. Все це дозволило звести до мінімуму механічне запам’ятовування навчального матеріалу та виключити зубріння (натаскування), а в центрі уваги поставити аналіз навчального матеріалу, його творче осмислення та застосування на практиці.

Як результат, учні навчилися правильно міркувати про перетворення математичних об’єктів (розв’язувати математичні задачі різних типів і рівнів складності), стали розуміти суть фізичних і хімічних явищ у природі, розбиратися в філософських категоріях і законах, аналізувати творчість видатних російських письменників та історичні події, виступати з доповідями тощо. Іншими словами, приголомшливі успіхи були зроблені в *розвитку учнів*, а саме вони паралельно з відтворюванням пройденого навчального матеріалу набували вміння і здібності аналізувати сутність явищ і подій, відстоювати свою точки зору в дискусіях, правильно ставити запитання співрозмовнику, узагальнювати висновки до спадщини конкретного письменника, доводити математичні теореми тощо.

Виявилось, що навчальна діяльність пробуджувала й активізувала у підлітків їх спадкові (вроджені) задатки (здатності), які є основою для розвитку здібностей. Іншими словами, розвиток учнів був суто персональним: одні учні проявили схильність писати твори, інші просунулися в ораторському мистецтві та викладацьких здібностях, деякі з них стали проявляти неабиякі математичні здібності тощо. Декілька учнів виявилися обдарованими (талановитими), тобто володіли різними здібностями. Зазначимо, що

геніальність (від лат. *genius* – “дух”) є найвищим ступенем прояву талановитості, творчих сил людини.

Рівін стверджував, що при навчанні за методом талгенізму, створюються умови для появи талантів і геніїв. Цей метод дав свої плоди: практично всі підлітки поступили у вищі навчальні заклади, а деякі з них стали відомими фахівцями, державними діячами, вченими. Про все це з часом писали колишні учні А.Г. Рівіна, а саме М.І. Корпіц, Е.Н. Слуцька, А.Г. Вишнепольський та інші.

Належить зазначити, що в Корнині Рівін провів колосальну роботу з впровадження своїх інноваційних ідей в практику навчання учнів. Ним по суті проводився системний експеримент з вибору раціональних цілей, змісту, форм, організації та способів навчання та відбракування неефективних. Отримані ним позитивні результати навчання з часом зазнали тільки незначних змін. Тому метод Рівіна (метод талгенізму) цілком можна вважати **корнинським методом**.

Зазначимо, що Корнинський досвід виховання талантів і геніїв набув свого поширення у кінці 20-х років ХХ ст. всупереч фанатикам класно-урочної системи навчання, педагогам старої, дореволюційної гімназії та земської школи, які або засуджували відкриття Рівіна або ставились до нього скептично.

Педагогічна діяльність Рівіна в Корнині припинилася тільки з початком військових дій громадянської війни. У грудні 1919 р., коли біла армія підходила до містечка Корнин, дослідник-педагог, взявши з собою шістьох учнів, поїхав до Москви (вказані учні стали потім студентами). Далі почався московський період його життя та поширення **методу талгенізму**.

Рівін вважав свій метод навчання *педагогічним винаходом* і ставши членом кооперативу “всі винаходи людства”, продовжив пропагувати та відстоювати свій метод, демонструючи його в різних клубах, парках, навчальних закладах. Дослідник почав основну увагу звертати на суть методу, від чого метод став називатися: метод “**орґдіалогу**” (організованого діалогу), або метод “**содіалогу**” (поєднаного, асоціативного діалогу).

Його метод успішно пропагував заступник завідувача відділом агітації, пропаганди і друку ЦК ВКП (б), доктор економічних наук Б.М. Таль (1898-1938), який вважав талгенізм “легким методом навчання безграмотності” (без абетки), що в той період було вельми актуально. Вважаючи на те, що в основі корнинського досвіду навчання лежить не тільки спілкування в парах (учні, допомагаючи один одному, вчать один одного), але й колективна навчальна діяльність (надбання кожного учня стає поступово надбанням всіх учнів; надбання всіх учнів стає надбанням кожного учня), Б.М. Таль дав нову назву винаходу А.Г. Рівіна – **колективне взаємне навчання**.

На початку 30-х рр. ХХ ст. Рівін за своїм методом і на громадських засадах вів гуртки з працівниками апарату ЦК партії і в комуністичному університеті ім. Я.М. Свердлова. У нього був такий девіз: “*Всіляко підвищувати рівень загальної культури навчаючих, розширювати їх розумовий кругозір*”.

У 1926 р. Рівін взяв участь у диспуті, що відбувся в академії комуністичного виховання, де були присутні А.В. Луначарський і Н.К. Крупська. Рівін зробив яскраву доповідь на тему “Стан справ у світовій педагогіці і метод талгенізму”, в якому сформулював три основні положення свого методу – “*Без спілкування немає суспільства*”, “*Ясно думаю – ясно викладаю*” і “*Навчаючи інших, ми вчимося самі*”. Його підтримала в своєму виступі Н.К. Крупська.

Рівін і його молоді послідовники влаштовували в будинках культури **заняття в парах змінного складу**, де столи і стільці були розставлені по периметру. Кожний учасник навчання (а їх могло бути до 300 чоловік) повинен принести книжку зі закладками тих розділів, які він хотів вивчити, а також ручку і зошит. На першому занятті виступали організатори й інструктували людей, які забажали підвищити свій рівень знань. Потім учасники навчання поєднувалися в пари і починався **діалог**. Як згадують очевидці, на

“содіалогах” ніхто не втомлювався, панувала атмосфера активної розумової діяльності, хоча заняття проходили по 3 ÷ 4 години. Періодична зміна складу пар навчаючих руйнувала одноманітність спілкування та створювала емоційний настрій, бадьорість і бажання продовжувати вчитися (нині це можна пояснити позитивним ефектом синергії).

Рівін пропагує свій метод не тільки серед цивільного населення, але займається ліквідацією неписьменності в частинах червоної армії. Проте в рядах вищого партійного керівництва виникає супротив інноваційному методу, початок якого заклав М.І. Бухарін, який в 1924 р. на XIII з’їзді РКП (б) назвав спілкування в парах змінного складу влучним словом “кадриль” (танець, в якому партнери міняються парами). У період кінця 20-х – початку 30-х років з’являється цілий ряд наукових і світських статей, автори яких критикують самого Рівіна, його метод, проте переважно визнають результативність содіалогу на догоду рішенням більшовицької партії.

Маючи чималий досвід впровадження свого методу, Рівін у 1928 р. за допомогою добровільного товариства “техніка – масам” організував перший у світі неформальний заклад вищої освіти (ЗВО) технічного спрямування для навчання дорослих. Журналісти називали його “дикий ЗВО”. Його очолила методична рада, в яку входило 16 осіб (включаючи Рівіна). Гаслом інституту стали слова: “Життю потрібні не дипломи, а знання!”. Програми навчання були взяті з діючих технічних ЗВО того часу, а в основі навчання лежав метод діалогу. У ЗВО навчалось тоді від 2,5 до 5 тис. чоловік. Перевірка через рік знань “студентів-самоучок” дала позитивний результат. Як наслідок, на урядовому рівні було прийнято рішення створити на основі цього ЗВО новий вищий навчальний заклад за назвою “Державна школа інженерів ім. А.С. Бубнова”.

Проте з часом стався донос в оргбюро ЦК ВКП(б) на діяльність цього навчального закладу. У результаті члени методичної ради були арештовані та вислані з Москви (окрім А.Г. Рівіна, З. Віхмана, М.Д. Брейтермана), а навчальний матеріал, підготовлений ними, вивезли на смітник декількома вантажівками.

Постанова ЦК ВКП (б) “Про початкову і середню школу” від 5 вересня 1931 р. заборонила всі нові методи навчання, що виникли в 20-х рр. ХХ ст.: “Треба всіляко боротися з цими “лівими” заскоками”,...легковажним методичним прожектерством, насадженням в масовому масштабі методів, попередньо на практиці не перевірених” [5, с. 3]. Це сильно подіяло на педагогів-новаторів, зокрема на Рівіна, який припинив практичну діяльність по впровадженню свого методу. Він, в основному, займався репетиторством, зрідка виступав за недільних лекціях для старшокласників у МДУ та писав методичні рукописи, які читала Н.К. Крупська.

У 1941 р. Рівін разом з дочкою, яка була завучем в одній з московських шкіл, переїжджає в Рязань, де продовжує вдосконалювати систему колективного взаємного навчання. На превеликий жаль, А.Г. Рівін у 1944 р. пішов у вічність, так і не залишивши нащадкам працю всього свого життя. Її по крупицях старались відтворити його учні-соратники, а Віталій Кузьмич Дьяченко в дисертації узагальнив і суттєво розширив метод свого вчителя [1].

Історичний аспект діяльності А.Г. Рівіна доповнимо *онтологічним*, який розкриває сутність його педагогічного методу.

Як зазначено було вище, Рівін негативно відносився до класно-урочної системи Я.А. Коменського, суть якої полягає в тому, що вчитель проводить навчальну роботу з групою учнів однакового віку, постійного складу та рівня підготовки (*клас*) протягом певного проміжку часу (*навчальний рік*) і за встановленим розкладом (*урок*). Центральним компонентом системи є урок – загальна форма організації навчання. Звідси впливають основні організаційні форми навчання, а саме: фронтальна, групова та індивідуальна.

Постійний склад учнів, їх однаковий вік та рівень підготовки є базовими складовими класно-урочної системи та її основних **форм організації навчання (ФОН) і способів навчання (СН)**:

- 1) *фронтальна ФОН* (спільна діяльність учнів класу під керівництвом вчителя для реалізації різноманітних навчальних завдань) \Rightarrow *урочний СН*;
- 2) *групова ФОН* (вчитель – група учнів по 3-6 осіб, підготовлений учень – група учнів; розв'язання однакових чи різних завдань) \Rightarrow *груповий СН*;
- 3) *парна ФОН* (вчитель – учень, підготовлений учень – звичайний учень) \Rightarrow *індивідуальний СН*;
- 4) *індивідуальна ФОН* (учень – книга або інше джерело навчальної інформації) \Rightarrow *індивідуальний СН*;

Вказані вище форми не вписувалися в метод Рівіна, який запропонував:

- 5) *колективна ФОН* (спілкування учнів в парах змінного складу) \Rightarrow *колективний СН*.

Очевидно, що критерієм вище наведеної класифікації є не кількість учнів, а характер відношень між ними в процесі навчально-пізнавальної діяльності.

Колективний спосіб навчання (КСН), або *корнінський метод* є моделлю навчально-виховного процесу, або системою послідовних, взаємопов'язаних дій учителя й учнів, які забезпечують засвоєння змісту освіти в рамках інформаційно-пізнавальної (“знанієвої”) парадигми. Цей метод відноситься до класу *активних* і представляє собою систему упорядкованих способів і прийомів навчання, спрямованих на досягнення поставлених цілей *заняття*, яке відрізняється від *уроку* гнучкою структурою і не дотриманням жорстких часових рамок процесу навчання.

Рівін чітко розділив прийоми навчання на *педагогічні прийоми* (інформаційно-керуючі дії з боку вчителя) і *прийоми учіння* (окремі операції, розумові чи практичні дії учнів, спрямованих на засвоєння навчального матеріалу, активізації розумової діяльності, розвитку пам'яті та мислення, формування наукового світогляду).

Розглянемо сучасну трактовку прийомів учіння за методом Рівіна :

- здатність до взаємодії та продуктивного спілкування;
- уміння правильно ставити запитання співрозмовнику;
- уміння проводити дискусію;
- здатність відстоювати свою точку зору в дискусіях;
- уміння працювати з матеріалом підручника, виділяти головне;
- володіння прийомами раціонального запам'ятовування;
- здатність правильно обговорювати навчальний матеріал;
- володіння прийомами самоконтролю;
- здатність розуміти й аналізувати суть фізичних і хімічних явищ у природі;
- уміння писати реферати, твори, огляди тощо;
- уміння формулювати означення (визначення) наукових понять;
- здатність виступати перед аудиторією з доповідями (викладацькі вміння);
- здатність аналітично міркувати, виділяти основне (вихідне) положення будь-якої теорії;
- уміння критично мислити;
- творчий підхід до будь-якої справи;
- здатність розвивати культуру мислення (аргументованість, доказовість, критичність, рефлексивність тощо);
- здатність аналізувати творчість письменників;
- уміння математичного доведення теорем;
- уміння узагальнювати інформацію та робити висновки;
- уміння конкретизувати уявлення, судження, умовиводи;
- уміння здійснювати логічні операції над поняттями;
- уміння розв'язувати математичні та фізичні задачі різних типів і рівнів;
- уміння формулювати навчальні проблеми з виявлених суперечностей;

- володіння вміннями та навичками наукового пошуку.

Очевидно, що зазначені прийоми навчальної діяльності сприяють розвитку пам'яті, мислення, а також творчих здібностей учнів. Рівін був впевнений, що при позитивній мотивації його метод сприяє розвитку талантів і геніїв.

Колективна ФОН відрізняється від інших форм тим, що *учень переважно є суб'єктом навчання, активність якого розглядається не лише як умова, але й як засіб досягнення мети учіння (власної освітньої мети учня)*. Це є необхідною умовою розвитку самостійності та вмінь комунікації. Очевидно, що *повна самостійність* учня (в плануванні діяльності, у виконанні завдань, у самоконтролі тощо) неможлива, тому слід врахувати допомогу вчителя.

З точки зору сучасних наукових уявлень, в КСН поєднуються між собою:

- a) *традиційна комунікація* (повідомлення інформації вчителем, спілкування учнів зі зворотнім зв'язком, взаєморозуміння);
- b) *діалог* (двосторонній обмін інформацією між двома учнями у вигляді запитань і відповідей);
- c) *інтерація* (лат. *interaction* – взаємодія учнів, їх взаємний вплив);
- d) *ітеративність* (лат. *iteration* – багатократність).

Як результат, це є умовою реалізації *прийомів взаємонавчання, яке відбувається у динамічних парах, тобто у парах учнів змінного складу*. Наявність динамічних пар у навчанні є прогресивним моментом по відношенню до *белл-ланкастерської системи*, запропонованої англійським священиком А. Беллом (1753-1832) і педагогом Дж. Ланкастером (1776-1838), суть якої полягає у взаємному навчанні, коли вчитель на початковому етапі навчає обмежену кількість (групу) старших учнів, які, отримавши відповідні інструкції, проводять заняття з молодшими школярами.

Групові (увідні, настановчі, інструктивні) заняття у методі Рівіна займали не більше 20 % загального часу, а основу складало учіння (содіалог, самостійна робота учнів, часті виступи учнів з коментарями вчителя тощо). При цьому центр “ваги” в керуванні учінням з боку вчителя зміщується від інформаційно-контролюючого до консультативно-координуючого. Процес керування діяльністю учнів у методі содіалогу відіграє суттєво значно меншу роль аніж процес самокерування учінням, що являє собою *самоучіння*. Найвищим рівнем самоучіння є *самоосвіта*.

Корнинський метод показав результативність *принципу Рівіна: “те, що знаєш, застосуй на практиці та інформуй, розкажи, поясни іншому”*.

Якість навчання в динамічних парах підвищується при повторенні навчальної інформації (*ітеративність*). При цьому, взаємну *активність учнів*, які навчаються в процесі діалогу, варто розглядати не лише як умову, але й як засіб досягнення мети учіння. Це відповідає обґрунтованій думці І.А. Зязюна, що “самоучіння зумовлюється активністю і самостійністю” [3, с. 40].

Висновки. Старовинне містечко Корнин на Житомирщині виявилось тим духовно-плідним місцем, де в кінці 20-х років ХХ ст. зародився, оформився та отримав експериментальну перевірку інноваційний на той час науковий метод – метод содіалогу (орґдіалогу), або талґенізм. Батьком цього методу був талановитий вчений з енциклопедичним складом розуму – О. Г. Рівін. Його прогресивний метод показав *суттєві недоліки методів навчання, які ґрунтуються на класичних класно-урочній і лекційно-семінарській системах навчання, серед яких належить виділити:*

- навчальні групи мають постійний склад, в який входять учні (студенти), приблизно однакові за віком та рівнем підготовленості;
- домінуюче положення вчителя (викладача) у навчальному процесі;
- орієнтація на “середнього” учня (студента);
- переважає керування учінням над самонавчанням;
- однаковий темп і ритм роботи;
- обмежене спілкування між учнями (студентами);

- “жорсткість” часової структури навчальних занять (уроків, лекцій тощо), що визначається навчальним планом і розкладом;
- труднощі врахування індивідуальних особливостей учнів (студентів);
- неможливість повної реалізації принципу індивідуалізації навчання.

Прошло століття з часу започаткування корнинського методу, який міг би зробити революцію в освіті. Проте традиційна освіта виявилася надто консервативною на фоні розвитку постіндустріального суспільства, економіка якого базується на інформаційних технологіях, штучному інтелекті, роботах, інтернеті та персональних комп'ютерах. Нестримна, безконтрольна технократизація суспільства та обслуговуючої його освіти, поступово усувають *природовідповідні чинники навчання*, які притаманні спілкуванню учнів (індивідуальні особливості пам'яті, мислення, уваги, характеру, темпераменту, нахили, уподобання, інтереси і. т. ін.). “Живе” спілкування учасників освітнього процесу замінюється на *комунікацію* в інформаційному освітньому середовищі, що формується на базі засобів інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ).

Подолання цих негативних тенденцій можливо на засадах *гуманізації освіти*, яка спрямована на врахування особистих цілей, інтересів і потреб учнів (студентів) та створює максимально сприятливі умови для розкриття і розвитку їх задатків та здібностей, сприяє інтелектуальному, естетичному та духовному вдосконаленню. У цьому процесі велику роль відіграє вивчення, модернізація та розвиток методу А.Г. Рівіна, як методу “*виховання талантів і геніїв*”.

Список використаної літератури

1. Дьяченко В.К. Новая дидактика / В.К. Дьяченко. – М.: Народ. образование, 2001. – 496 с.
2. Захаров К.П. Этапы становления метода содиалога Александра Григорьевича Ривина / К.П. Захаров, Е.Б. Гулк // Научно-технические ведомости СПбГПУ: Гуманитарные и общественные науки. – 2017. – Т. 8, – № 1. – С. 55-64. DOI: 10.18721/JHSS.8106.
3. Зязюн І.А. Інтелектуально творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія / [за ред. І.А. Зязюна]. – К.: Вид-во “Віпол”, 2000. – С. 11-57.
4. Карплюк С.О. Досвід Рівіна-Дьяченка у проектуванні методики взаємонавчання / С.О. Карплюк // Вісник Житомирського державного університету. Педагогічні науки. – 2009. – Вип. 43. – С.121-125.
5. Постановление ЦК ВКП (б) о начальной и средней школе // Коммунистическое образование. – 1931. – № 7-8. – С. 1-7.
6. Ривин А. Содиалог как орудие ликбеза / Александр Ривин // Революция и культура. – 1930. – №15-16. – С. 64-66.

Стаття надішла до редакції 09.12.2018

Т.В. Сидоренко

учитель первой категории Турбовского филиала Корнинского учебно-воспитательного комплекса, Корнинской поселковой территориальной общины, Попельнянского района, Житомирской области

Исторические и онтологические аспекты метода Ривина

Данная статья посвящена методу обучения, который мало освещен в научной литературе и разработан век назад малоизвестным и талантливым педагогом и ученым А.Г. Ривиним. Средством исследования является исторический подход, благодаря которому достигается углубленное понимание условий возникновения и развития метода Ривина, а также онтологический подход, раскрывающий сущность указанного метода, его преимущества. Показано, что изучение, модернизация и внедрение на практике метода Ривина в современных условиях может привести к позитивным изменениям в результатах образовательной деятельности учреждений среднего и высшего образования.

Ключевые слова: образование, обучение, учение, способ, диалог, коммуникация, развитие, способности, талант.

T.V. Sidorenko

Teacher of the first category of Turbovska branch of Kornynsky educational complex, territorial Community of Kornyn, Popilnyansky district, Zhytomyr region

Historical and ontological aspects of the Rivin's method

This article is devoted to the method of learning, which appeared 100 years ago. The author of the method is the little-known talented scientist and teacher Alexander Rivin (1877-1944).

The research tool is a historical approach and an ontological approach.

The purpose of this study is to attempt to highlight the progressive teaching method developed by Rivin.

The first part of the article is devoted to the life and pedagogical activity of the innovator. He initiated the method in 1918 in the village of Kornin, Zhytomyr region.

Alexander Rivin was preparing children for admission to the institute. It is necessary for a short period of time to teach children in disciplines and the program of the gymnasium.

It was a difficult problem. However, Rivin coped with it. He taught teens well with the help of a new progressive method. After 10 months, all teens entered the institutes.

Teens usually learn under the control of a teacher. The method consists in the fact that teens are united in pairs and study the teaching material together.

Innovation was that:

- 1) *couples have an alternate warehouse;*
- 2) *tasks are selected creative;*
- 3) *there is a strong motivation for learning;*
- 4) *the basis of learning was dialogue and discussion;*
- 5) *teens controlled themselves;*
- 6) *teenagers learned to think critically;*
- 7) *teenagers learned to analyze the essence of the phenomena.*

From the point of view of modern times, the Rivin method is a collective form of learning organization. In this method, the activity of the students dominates the activity of the teacher.

This method showed the effectiveness of Rivin's principle: "What do you know, apply in practice and inform, say, explain to another".

The main thing is that the method encourages students to go to study, and then - to self-education.

We note that traditional education is too conservative in the context of the development of a post-industrial society.

However, in the era of post-industrial society, the "living" communication of participants in the educational process is replaced by communication in the information educational environment, which is formed on the basis of information and communication technologies. This is a negative trend.

Overcoming this negative trend is possible on the basis of the humanization of education, as well as the use of the Rivin's method as a way of "development of talents and geniuses."

It is shown that the study, modernization and implementation of the Rivin method in practice in modern conditions can lead to positive changes in the results of educational activities of institutions of secondary and higher education.

Keywords: education, training, self-education, method, communication, dialogue, development, ability, talent.

УДК 378.14

А.Є. СКИРДА¹¹

старший викладач кафедри мовної підготовки
ДВНЗ «Донецький національний технічний університет»

КУЛЬТУРНІ ВАРІАЦІЇ ОБДАРОВАНОСТІ

Стаття розглядає соціально-культурний аспект під час оцінки обдарованості. Процес ідентифікації може проходити під впливом західної культури під час застосуванні західних культурних моделей та інструментів тестування. Дослідження окресленого питання свідчить про те, що виявляється неможливим надати єдине визначення обдарованості з огляду на те, що концепції обдарованості відрізняються між собою у межах культур. Тому культурний підхід до виявлення обдарованості є обов'язковим та полягає в урахуванні культурних відмінностей. Розвідки австралійських науковців, а саме дослідження концепції обдарованості австралійських аборигенів також акцентують увагу на соціально-культурному контексті обдарованості. Останні знахідки австралійських учених присвячені проблемі соціально-педагогічної підтримки обдарованих аборигенів з материкової Австралії й островитян Торресової протоки. Соціально-емоційна обдарованість яких багато в чому визначається словесно-лінгвістичним інтелектом, що вказує на важливу роль спілкування у такому типі обдарованості. Художня обдарованість австралійських аборигенів визначається переважно художнім і візуально-просторовим інтелектом. Процес адаптації до інших культурних цінностей також слід враховувати під час виявлення обдарованості, оскільки концепція обдарованості австралійських аборигенів полягає в здатності досягти успіху в умовах конфлікту домінантної культури та культури аборигенів.

Ключові слова: обдарований, талановитий, ідентифікація, концепція, соціально-емоційна обдарованість, художня обдарованість, особистість, словесно-лінгвістичний інтелект, візуально-просторовий інтелект, соціально-культурний контекст, крос-культурне дослідження.

Постановка проблеми та її зв'язок з важливими науковими та практичними питаннями. Кожна культура має свій власний набір цінностей, а отже, і власні концепції обдарованості. Особистість є обдарованою, якщо вона має здібності, необхідні для досягнення власних цілей у межах її соціально-культурного контексту. Тестування особистостей на обдарованість без урахування їхнього соціально-культурного контексту робить неможливим ідентифікацію особистостей, які, зважаючи на свій культурний контекст, є обдарованими, і може визначити як обдарованих тих особистостей, які є не такими видатними. На сьогодні крос-культурне дослідження освіти обдарованих є істотно обмеженим.

Виділення невирішених аспектів проблеми. Культурний контекст інтелекту й обдарованості часто ігнорується для того, щоб довести слабкі припущення про інтелектуальну неповноцінність студентів у багатокультурному суспільстві, засновані на безглуздому застосуванні західних культурних моделей та інструментів тестування. Як стверджує Р. Стернберг, під час оцінки обдарованості, ми повинні враховувати культурне походження та соціально-культурний контекст. Особистості, яких вважають обдарованими в одній культурі, можуть бути звичайними в іншій і навпаки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Розвиток практики соціально-педагогічної підтримки обдарованих забезпечується науковими розвідками провідних світових і вітчизняних дослідників обдарованості: Ф. Ганьє, Г. Гарднер, Дж. Гілфорд, Дж. Рензулі, А. Танненбаум, Е. Бреггерт, Дж. Ленвогт, М. Гросс, Л. Ваховський, О. Сухомлинська, Б. Ананьєв, Л. Виготський, С. Рубінштейн, Б. Теплов, О. Матюшкін,

В. Моляко та ін. Вони вивчають індивідуальні відмінності, психологічні основи, теорії творчості особистості, питання виявлення й розвитку обдарованості учнів та ін.

Цілі статті. Ціллю статті є аналіз соціально-культурного аспекту в дослідженнях концепцій обдарованості у різних культурах та в межах однієї культури, необхідності його застосування в процедурах ідентифікації обдарованих, особливо в багатокультурному середовищі та необхідності крос-культурних досліджень обдарованості в цілому.

Основна частина. Деякі нещодавні дослідження намагалися більш глибоко дослідити сприйняття обдарованості в певних культурах. Д. Чан розглянув самосприйняття інтелекту китайських обдарованих студентів у Гонконзі та виділив три виміри: глобальна обдарованість, соціально-емоційна обдарованість і мистецька обдарованість.

Глобальна обдарованість була чітко визначена традиційними типами інтелекту (словесно-лінгвістичним і логіко-математичним), емоційним інтелектом і триарковими здібностями успішного інтелекту, які свідчать про те, що студенти з високим традиційним інтелектом можуть також мати високий емоційний інтелект, а також високі аналітичні, синтетичні та практичні здібності.

Соціально-емоційна обдарованість багато в чому визначалася у цих студентів особистими інтелектом, емоційним інтелектом і практичними здібностями, крім того словесно-лінгвістичним інтелектом, що показало важливу роль спілкування у такому типі обдарованості.

Художня обдарованість визначалась переважно музичним, візуально-просторовим, тілесно-кінестатичним інтелектом і меншою мірою синтетичними здібностями успішного інтелекту, а це означає, творчі здібності можуть мати важливе значення для цієї форми обдарованості.

Д. Чан використовував ці три основні форми обдарованості, щоб описати обдарованість обдарованих студентів з Китаю, але виявив, що рейтинг їх викладачів не узгоджується з самосприйняттям самих студентів. Викладачі сприймали "супер розумних" студентів як студентів з високими здібностями, але менше звертали увагу на інших, менш зрілих і більш схильних до помилок у поведінці, ніж у студентів, яких вони сприймали як соціально-емоційно обдарованими. Тоді як ці студенти бачили себе як глобально обдарованими, як емоційно, так і академічно. Різниця в сприйняттях була не чітко виявлена під час дослідження. Однак Д. Чан припустив, що хоча студенти можуть бути надмірно впевненими та неправильно сприймали свої сильні сторони, однак цілком можливо, що вчителі мали стереотипні погляди щодо обдарованих студентів, що призвело до цих рейтингів.

У попередньому дослідженні Д. Чан підкреслив інші погляди, які можуть мати відношення до сприйняття цих вчителів. Китайці зазвичай хвалять своїх дітей за слухняність і їхню здатність відповідати батьківським очікуванням у поведінці. Тому китайські вчителі в рамках своїх культурних очікувань можуть цінувати слухняність і зразкову поведінку, і це може забарвити їхнє сприйняття обдарованих студентів. Д. Чан також стверджує, що очікування слухняності, перешкоджає розвитку їх інтелекту, тому що обмежуючи їх можливість займатися вирішенням проблем з поведінкою.

Р. Данн, Р. Мілграм та Дж. Прайс порівняли стилі навчання й обдарованість у дев'яти країнах: Сполучені Штати, Канада, Ізраїль, Греція, Єгипет, Гватемала, Бразилія, Філіппіни та Корея. Їхні висновки свідчать про те, що обдаровані мали дуже індивідуальні стилі навчання, і в групах було більше відмінностей ніж між групами. Вони прийшли до висновку, що культурне середовище є важливою індивідуальною відмінністю, що дуже впливає на стиль навчання.

К. Стоун (2002) продовжив це дослідження та провів розвідки в десяти країнах: США, Англія, Франція, Німеччина, Італія, Іспанія, Японія, Корея, Тайвань та Тайланд. Він виявив, що термін "обдарований" використовувався учасниками з США, Англії, Німеччини, Іспанії та Тайвань. Термін "геній" також вживали у Німеччині, Іспанії та Тайвані, але термін "дитина-геній" використовувався лише у Тайвані та Кореї. Тайвань має найбільше термінів

для визначення обдарованих, оскільки вони також використовували термін "блискучий". Серед досліджуваних країн Японія була єдиною країною, яка використовувала термін, що перекладається як "високо креативний", і це означає, що творчість має високу цінність у японській культурі. На відміну від Франції, Японія та Таїланд не використовували терміни I.Q. або інтелект. Також ці країни не підтримують стандартизоване тестування своїх учнів. Утім, всі країни мають концепцію про індивіда з високими пізнавальними здібностями, навіть якщо це пов'язано з їхньою окремою культурою.

Цікаво, що термін "трудоголік" оцінювався досить низько в усіх вивчених країнах, оскільки мало хто вважав, що важка праця була притаманна обдарованості, і багато хто вважав працю легкою для обдарованих. Це контрастує зі сприйняттям, про яке повідомляють С. Лі та К. Чен, коли кажуть, що таємниця академічного успіху полягає в напруженій роботі. Саме тому китайські й японські викладачі та психологи не розуміють, чому люди на заході віддають таке значення вродженим здібностям.

З погляду характеристик, які можуть бути віднесені до обдарованості, Японія дуже високо оцінила гумор та уяву, тоді як більшість інших країн вважали це культурною ознакою, а не виключно ознакою обдарованих. В усіх десяти країнах оцінили лідерство, а також високий рівень відповідальності, але це не сприймалось як риса обдарованих. Корея перш за все цінує логічний математичний тип інтелекту, як тоді як більшість інших країн цінують мовленнєвий інтелект, особливо добре розвинені мовленнєві навички або навички спілкування як найбільш важливі для сприйняття обдарованості в їхній культурі. Маніпулювання цифрами та словами є важливою навичкою в західній культурі, оскільки в цих культурах такі навички – це вимір інтелекту. Навпаки фізична грація є важливою для суспільного життя людей з Балі, тому оволодіння фізичними рухами є ознакою інтелекту в цій культурі.

Л. Мі-Сун стверджує, що серед корейських студентів в Америці є гендерні відмінності, які проявляються через їхній досвід окультурення. Жінки не так швидко звикають до нової культури, як чоловіки, що є важливим з погляду психосоціальної адаптації та їх академічних досягнень завдяки досвіду окультурення. Нові покоління швидше звикають до нової культури. Проте процес адаптації до культурних цінностей є повільним і залежним від статусу поколінь американців корейського походження. Вони адаптуються до американського суспільства, об'єднуючи та змінюючи обрані культурні цінності, тому важко з'ясувати, чи існували ці відмінності в межах первісних цінностей корейської культури.

Для Австралії соціально-культурний контекст у дослідженні обдарованості є не менш важливим, оскільки вона стала багатим культурним середовищем для представників багатьох народів. Історія білого поселення, яке у своїй основі є також різноманітним та багатокультурним, має трохи більше двохсот років, але історія корінного населення – аборигенів сягає декількох тисяч років. Біле поселення, яке тепер вважається носієм домінуючої культури принесло з собою як і можливості, так і проблеми для аборигенів з материкової Австралії та островітян Торресової протоки. Саме на конфлікті сумісного існування двох культур – домінуючої культури та культури аборигенів виникла концепція обдарованості австралійських аборигенів. Вона полягає в здатності досягти успіху на конфлікті двох культур. На основі концепції обдарованості австралійських аборигенів до теорії Х. Гарднера про множинний інтелект науковцями Австралії були підтвержені такі області інтелекту, як лінгвістичний інтелект, що корелюється зі словесно-лінгвістичним типом інтелекту глобальної обдарованості Д. Чана.

Висновки за результатами дослідження. Мова обдарованості є сукупністю культурних цінностей. В одній культурі особистості можуть вважатись обдарованими завдяки їхнім схоластичним навичкам, в іншій – завдяки навичкам полювання та / або збирання, навичок риболовства або у домашньому господарстві. Навіть коли люди переміщуються з однієї країни в іншу, або з одного континенту до іншого, вони приносять з собою аспекти своєї культури. Наприклад, коли азіати іммігрували до Сполучених Штатів, багато з них приносили з собою своє шанування освіти та аналітичне мислення. Здебільше,

їхнє ставлення було гарною відповіддю наявним теоріям. Інші іммігранти приїжджали до США з поглядами, які не збігаються з концепціями про обдарованість. Утім немає жодного "правильного" визначення обдарованості, тому що концепції обдарованості відрізняється між собою і навіть у межах культур, і культурний підхід полягає в тому, що ми повинні поважати ці відмінності і робити все можливе, щоб брати їх до уваги, особливо у дослідженнях та виявленні обдарованості.

Список використаної літератури

1. Archambault F., Westberg K., Brown S., Hallmark B., Zhang W., & Emmons C. Classroom practices used with gifted third and fourth grade students. // Journal for the Education of the Gifted. – 1993. – P. 13-28 [in English].
2. Blake B.J. Australian Aboriginal languages/B.J. Blake. – London: Angus and Robertson Publishers, 1981. – 530p [in English].
3. Braggett E.J., & Moltzen R.I. Programs and practices for identifying and nurturing giftedness and talent in Australia and New Zealand. // International Handbook of Giftedness and Talent (2nd ed.). Oxford: Elsevier Science. – 2000. – P. 7-8 [in English].
4. Chaffey G.W., Bailey S.B. & Vine K.W. Identifying high potential in Australian Aboriginal children using dynamic testing/ G.W. Chaffey, S.B. Bailey & K.W. Vine// Australian Journal of Gifted Education. – 2003. – №12(1). – P. 42-55 [in English].
5. Clinkerbeard P.R. & Kolloff P.B. Ten suggestions for including gifted education in pre-service teacher education. // The Teacher Educator. – 2001. – P. 214-218[in English].
6. Collins J. The Education of Gifted and Talented Children. Senate Employment, Workplace Relations, Small Business and Education References Committee. Canberra: AGP. – 2001. – P. 3-4 [in English].
7. Gardner H. Frames of mind: The theory of multiple intelligences/H. Gardner. – New York: Basic books, 1982. – 440 p. [in English].
8. Gross M. Exceptionally gifted children. London & New York: Routledge. – 2004. – P. 16-18 [in English].
9. Taylor T. & Milton M. Preparation for teaching gifted students: An investigation into university courses in Australia. //Australian Journal of Gifted Education. – 2006. – P. 15-22 [in English].
10. Van Tassel-Baska J. Gifted programs and services: What are the non-negotiables? Theory into Practice// Journal for the Education of the Gifted. – 2005. – P. 90-97 [in English].
11. Westberg K., Archambault F., Dobyns S., & Salvin T. The classroom practices observation study. // Journal for the Education of the Gifted. –1993. – P. 29-56 [in English].

Стаття надійшла до редакції 05.12.2018

A.Y. Skyrda

State Higher Educational Institution «Donetsk National Technical University»

Cultural variations in giftedness

The article considers the socio-cultural aspect while identifying giftedness. The identification process can take place under the influence of the Western culture when applying the western cultural models and tests. The study of the above question suggests that it is impossible to provide a single definition of giftedness, given that the concepts of giftedness differ among within a culture. Therefore, the cultural approach to the discovery of giftedness is obligatory and is based on taking into account cultural differences. The studies of the Australian scholars, in particular the study of Australian Aboriginal giftedness, also emphasizes on the importance of the socio-cultural context of giftedness. Recent findings of the Australian scientists are devoted to the problem of social and educational support of gifted Aborigines from the mainland of Australia and Torres Strait Islanders. Their social and emotional giftedness is largely determined by the verbal-linguistic intelligence, which indicates the important role of communication in this type of giftedness. The artistic talent of Australian aborigines is determined predominantly by artistic and visual-spatial

intelligence. The process of adapting to other cultural values should also be taken into account when identifying giftedness, since the giftedness the Australian aboriginals is seen as an ability to succeed in the conflict of the dominant culture and aboriginal culture.

Key words: *gifted, talented, identification, concept, social and emotional giftedness, artistic giftedness, personality, verbal-linguistic intelligence, visual-spatial intelligence, socio-cultural context, cross-cultural research.*

УДК 378.14

О.А. ХОХЛОВА¹²

Інститут хімічних технологій

Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля

м. Рубіжне

ЗМІСТ ЕКОНОМІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ ХІМІЧНОЇ ПРОМИСЛОВОСТІ В КОНТЕКСТІ ПІДГОТОВКИ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНИХ ВИПУСКНИКІВ

У статті обґрунтовано принципівий підхід до визначення змісту економічної компетентності конкурентоспроможного фахівця в умовах сучасного ринкового середовища для подальшої розробки теоретичної моделі економічної компетентності майбутнього фахівця хімічної промисловості. Проаналізовано відмінності між поняттями «конкурентоздатний фахівець» та «конкурентоспроможний фахівець». Зроблено висновок, що зміст економічної підготовки майбутнього фахівця хімічного профілю в умовах ринкової економіки має бути зорієнтований на формування особистості активного конкурентоспроможного гравця на ринку праці, а не пересічного здобувача вакантного робочого місця. Доведено, що опис професійної діяльності найманого працівника в умовах стабільно працюючого хімічного виробництва не може слугувати основою для розробки адекватної теоретичної моделі економічної компетентності конкурентоспроможного фахівця хімічної промисловості. Обґрунтовано доцільність використання у моделюванні «еталонної» професійної діяльності уявного фахівця, яка охоплює повний життєвий цикл підприємства, і представлено загальний алгоритм розробки такої моделі.

Ключові слова: *конкурентоздатний фахівець, конкурентоспроможний фахівець, теоретична модель економічної компетентності майбутнього фахівця хімічної промисловості.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Узагальнення підходів вітчизняних та зарубіжних науковців до визначення структури компетентності особистості, професійної компетентності майбутніх фахівців різних профілів, економічної компетентності майбутніх фахівців неекономічного профілю дозволили нам визначити загальну структуру економічної компетентності майбутнього фахівця хімічної промисловості (далі – ФХП), яка включає три компонента: ціннісно-мотиваційний (система ціннісних орієнтирів, особисті інтереси, бажання, мотиви); когнітивний (система економічних знань, вмінь, навичок, досвіду); діяльнісний (процес і результат засвоєння та реалізації економічних знань, вмінь, навичок, досвіду). Така структура компетентності є доволі типовою й універсальною, що дозволяє добирати ефективні дидактичні методи та організаційні форми педагогічного процесу її формування. Однак, визначення педагогічних умов формування економічної компетентності майбутніх ФХП у процесі професійної підготовки, складання планів констатуючого та формуючого

експериментів, розробка діагностичного інструментарію для проведення експериментального дослідження неможливі без розробки теоретичної моделі економічної компетентності ФХП, яка б враховувала специфіку економіки хімічної галузі промисловості в ринкових умовах та забезпечувала конкурентоспроможність випускників.

Аналіз останніх досліджень та публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. Праця була і залишається найважливішим виробничим фактором у будь-якій економіці, тому конкуренція, що притаманна сфері соціально-трудова відносин, досліджується в різних аспектах. Дослідники підкреслюють глобальність і міжгалузевість означеного явища (Д. Богиня, О. Грішнова, В. Дядичев, М. Семикіна, Н. Глевацька, Л. Шаульська, М. Кримова, Л. Лісогор, С. Сотнікова, Н. Шульга та ін), у працях Б. Алішева, Н. Борисової, Н. Гарафутдінової, С. Грищенко, С. Диріна, Г. Ібрагімова, М. Калениченко, О. Романовської, Х. Столярука, В. Томілова, Л. Семеркової, О. Філатової, Д. Чернилевського та ін. зроблені спроби розкрити загальну суть понять «конкурентоздатний фахівець» і «конкурентоспроможний фахівець» та пояснити зв'язок конкурентоздатності і конкурентоспроможності з економічною компетентністю фахівця.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Результати аналізу наукових публікацій показують, що більшість дослідників, застосовуючи концепції та стратегії маркетингу у сфері праці, розглядають робочу силу як товар. При цьому науковці намагаються враховувати особливості концепції людського капіталу та сучасні тенденції формування нового типу економіки, заснованого на знаннях. Однак, у працях вчених не обґрунтовано зміст економічної компетентності та педагогічні умови підготовки конкурентоспроможного/конкурентоздатного фахівця в технічному закладі освіти.

Законодавчо-нормативні документи у сфері вищої освіти, державні стандарти, у тому числі ті, що стосуються інженерних спеціальностей, також не конкретизують зміст понять «конкурентоздатний фахівець» і «конкурентоспроможний фахівець».

Формулювання цілей статті. У нашому дослідженні ми маємо на меті обрати й обґрунтувати принциповий підхід до визначення змісту економічної компетентності фахівця в контексті особливостей підготовки конкурентоспроможних випускників в умовах сучасного ринкового середовища для подальшої розробки теоретичної моделі економічної компетентності майбутнього ФХП.

Виклад основного матеріалу дослідження. Результати аналізу публікацій за обраною проблематикою показали, що терміни «конкурентоздатний» і «конкурентоспроможний» часто застосовуються як синоніми. У той же час, деякі науковці звертають увагу на мовні нюанси цих термінів і пропонують застосовувати їх у різних значеннях [1, 6, 9, 13 та ін.].

Більшість дослідників проблеми конкурентоспроможності (конкурентоздатності) фахівців [2,3,6,9,12,13 та ін.] роблять наголос на конкурентоздатність та розглядають її з позицій пристосування завдань професійної підготовки майбутніх фахівців до вимог роботодавців, у той час, як походження вакансій і навіть «походження» самих роботодавців, механізм формування та функціонування ринку праці залишаються поза увагою дослідників. О. Романовська дає наступне визначення конкурентоздатного фахівця, вказуючи, що це «працівник-професіонал, який вміє досягати кращих результатів, спроможний на ринку праці запропонувати себе як товар» [13].

С. Белкіна, розглядаючи проблему проектування змісту інженерно-технічної освіти в сучасних умовах, приймає в якості робочих визначення: «конкурентоздатний» – той, хто вміє здійснювати (виконувати) певний вид робіт; «конкурентоспроможний» – той, хто має необхідні умови та можливості виконувати певний вид робіт. При такому підході, на думку автора, означені терміни вживаються як споріднені, але не синонімічні: термін «конкурентоздатний фахівець» акцентує увагу на внутрішніх властивостях особистості фахівця, а термін «конкурентоспроможний» – на властивостях економічного середовища, в якому особистість здійснює фахову самореалізацію [1].

Сьогодні розширюється коло дослідників [13, 14 та ін.], які у своїх роботах використовують «маркетинговий підхід» і порушують питання побудови та визначення життєвого циклу найманого працівника, порівнюючи його властивості з життєвістю товару. У своїх дослідженнях вони спираються на висновки Філіпа Котлера, який розрізняв наступні етапи життєвого циклу товару: етап виведення на ринок, етап росту, етап зрілості та етап занепаду [7]. Життєвий цикл кар'єри працівника, вважають науковці, зазвичай теж включає чотири етапи, від проходження яких залежить попит на нього як на спеціаліста. Перший етап – упровадження фахівця на ринок. Цей етап пов'язаний із першою його появою на цільовому ринку як «товару». Для першого етапу характерним є повільне зростання попиту на здібності працівника і мінімальні прибутки. Другий етап – зростання попиту на фахівця. Цей етап характеризується швидким збільшенням попиту й обсягу «збуту» товару «робоча сила». Третій етап – етап насиченості (зрілості). Він характеризується уповільненням зростання «продажу» конкретного виду товару «робоча сила». Четвертий етап – спад попиту на фахівця. Цей етап характеризується скороченням «збуту» і зниженні доходу у зв'язку з неправильно обраною стратегією розвитку або зміною технології [8].

В цілому науковці [1-4,6,9,11,13-15 та ін.] погоджуються, що «маркетинговий підхід» до визначення конкурентоспроможності (конкурентоздатності) фахівця і до побудови концепції життєвості його кар'єри є дещо формальним і не враховує усіх особливостей та специфічності спеціаліста як товару. Робоча сила при «маркетинговому підході» розглядається дещо опосередковано, увага зосереджується лише на товарних властивостях робочої сили і не беруться до уваги її особливості як людського капіталу.

Принципово інший підхід пропонує С. Белкіна [1], яка відстоює позицію необхідності переорієнтації вищої технічної освіти від вузького завдання забезпечення конкурентоздатності випускника на ринку праці шляхом задоволення поточних вимог роботодавців на розв'язання комплексної проблеми забезпечення конкурентоспроможності майбутніх фахівців інженерних спеціальностей шляхом підготовки інженерів, здатних створювати конкурентоздатні технічні об'єкти і системи. Такий підхід цілком узгоджується з нашими уявленнями про сучасні професійні завдання фахівців у хімічній галузі вітчизняної промисловості, сформовані на попередніх етапах дослідження проблеми формування економічної компетентності майбутніх ФХП.

Результати проведеного нами аналізу поточного стану і тенденцій розвитку економіки хімічної галузі на глобальному та макрорівні дозволили нам окреслити два вірогідні шляхи руху економіки вітчизняної хімічної галузі – або її повне повільне зникнення, або поступові кроки до стабілізації та сталого розвитку шляхом створення малих хімічних підприємств з наукоємними, високотехнологічними, маловідходними виробництвами. Очевидно, що реалізація другого шляху розвитку вітчизняної хімічної галузі є більш бажаною, однак, однією з проблемних ознак сучасного етапу розширення мережі малих хімічних підприємств є переважання одностадійних виробництв, що фактично реалізують найпростіші фізико-механічні та механічні процеси (змішування, фасування, упаковку), тобто допоміжні операції складних хімічних технологій. Серед ключових причин такої ситуації ми бачимо суперечність між бізнесовою активністю осіб без спеціальної хіміко-технологічної освіти та підприємницькою пасивністю переважної більшості фахівців хімічного профілю. Тому вважаємо, що зміст економічної підготовки майбутніх ФХП в умовах ринкової економіки має бути зорієнтований на підготовку активного гравця на ринку праці, а не пересічного здобувача вакантного робочого місця. Ми погоджуємось з М. Мануканом у тому, що перед вищою технічною освітою в умовах ринкової економіки постає завдання підготовки економічно компетентних фахівців, здатних приймати активну участь у створенні робочих місць, оскільки успіх ринкових перетворень визначається не стільки перерозподілом власності, скільки тим, наскільки широкі верстви населення активно беруть участь у вирішенні соціально-економічних питань життя суспільства [10].

На нашу думку сучасний економічно компетентний ФХП може бути не тільки найманим працівником, тобто «товаром – об'єктом ринкових відносин». Його життєва траєкторія в ринкових умовах не обмежується завданням бути кращим робітником у порівнянні з іншими фахівцями (що відповідає змісту поняття «конкурентоздатність»), а має також «другий вектор». Ринкова економіка відкриває перед обдарованими, активними, ініціативними фахівцями широкі можливості у приватному секторі економіки – від активної участі в розвитку та укрупненні вже створених хімічних підприємств до організації власного малого приватного хімічного підприємства. Інакше кажучи, майбутній фахівець розглядається нами і як майбутній роботодавець, тобто суб'єкт, який приймає участь не тільки у виробництві матеріальної продукції, але й у розв'язанні соціально-економічної проблеми трудової зайнятості населення (що відповідає змісту поняття «конкурентоспроможність»).

Це означає, що від самого початку отримання освіти майбутнього ФХП необхідно ознайомлювати з альтернативними шляхами фахової самореалізації в ринковому економічному середовищі, орієнтувати його на самостійне вирішення соціально-економічних проблем, у тому числі на створення робочих місць у приватному секторі – як для себе, так і для інших людей. Вектор «Я – майбутній найманий працівник», звичайно, не повинен ігноруватися, але не повинен і домінувати над вектором «Я – майбутній підприємець, власник».

Таким чином, при розробці теоретичної моделі економічної компетентності майбутніх ФХП ми будемо надалі орієнтуватись на завдання професійної підготовки конкурентоспроможного фахівця, тобто фахівця здатного до самостійного прийняття рішення щодо обрання форми фахової самореалізації, створення конкурентоздатної продукції, забезпечення економічної успішності та розвитку підприємства.

Фактичний стан відносно низької підприємницької активності в хімічній галузі промисловості обумовлений, у першу чергу, психологічною неготовністю фахівців хімічного профілю до самостійної господарсько-економічної діяльності через збереження стереотипних уявлень, що склалися у суспільстві ще за часів планової економіки, про хімічне підприємство, як про підприємство-гігант з чітким розподілом функціональних обов'язків спеціалістів різного профілю. Для того, щоб випускник технічного ВНЗ був готовий до конкурентної боротьби на ринку праці і, тим більше, зважився створити приватне підприємство – зважився стати власником, керівником, тобто суб'єктом ринкових відносин, він має розуміти сутність, властивості, закони розвитку ринку праці як економічного явища. Все це, на нашу думку, має бути враховано при визначенні змісту економічної компетентності майбутнього ФХП.

Визначення змісту компетентностей майбутніх фахівців на науково-теоретичному і на практичному рівнях сьогодні здійснюється переважно за результатами аналізу відповідної професійної діяльності на основі нормативних документів, які визначають кваліфікаційні вимоги та професійні стандарти, зокрема довідників кваліфікаційних характеристик професій. Передбачається також безпосередня участь роботодавців у розробці Стандартів вищої освіти. Загальний алгоритм розробки компетентнісної моделі майбутнього фахівця може бути представлений наступними етапами.

1 Розробка функціональної моделі фахівця шляхом складання узагальненого опису фактичної діяльності фахівця відповідної галузі через сукупність трудових функцій. Доповнення одержаного опису прогностичними трудовими функціями з урахуванням тенденцій розвитку професії.

2 Трансформація функціональної моделі в освітню шляхом визначення компетенцій, що відповідають трудовим функціям, з подальшим розкриттям їх змісту через відповідні знання й уміння та угруповання в змістові блоки програм підготовки.

Такий алгоритм може бути прийнятий за основу і при розробці теоретичної моделі економічної компетентності майбутнього ФХП. Однак, ми вважаємо те, що у моделюванні

слід спиратись не на кваліфікаційні характеристики працівників (як це здійснювалось при розробці Освітньо-кваліфікаційних характеристик майбутніх випускників), а на результати аналізу відповідної «еталонної» діяльності фахівця (реальної або уявної), яка відповідає законам розвитку ринку праці та особливостям господарсько-економічної діяльності хімічних підприємств у ринкових умовах.

Справа в тому, що кваліфікаційні характеристики для фахівців технічних спеціальностей, у тому числі хіміко-технологічного профілю, які закріплені у відповідних нормативних актах:

1) відповідають поточним або навіть застарілим вимогам роботодавців через те, що процедура їх розробки, оформлення, надання їм статусу офіційних, впровадження в практику тощо вимагає певного часу;

2) акцентують увагу на формальних ознаках відповідності рівня фахової підготовки певній посаді, оскільки в першу чергу призначені для регулювання відносин між працівником і роботодавцем на етапі працевлаштування;

3) лише частково розкривають зміст професійних компетентностей, не враховуючи економічні аспекти професійної діяльності фахівців неекономічного профілю.

Тому надалі ключовим моментом у моделюванні для нас стає вибір «еталонної» професійної діяльності фахівця у хімічній галузі промисловості.

На нашу думку опис професійної діяльності найманого працівника в умовах стабільно працюючого хімічного виробництва не може стати основою теоретичної моделі економічної компетентності майбутнього ФХП через низку обставин. По-перше, через складність хімічних виробництв їх ефективна господарсько-економічна діяльність забезпечується командою спеціалістів різних спеціальностей з чітким розподілом функціональних обов'язків (технологів, механіків, енергетиків, промислових екологів, фахівців з охорони праці, економістів тощо). По-друге, зміст професійної діяльності фахівців неекономічного профілю на великому хімічному підприємстві пов'язаний з економічними завданнями лише опосередковано, що ускладняє визначення вимог до змісту економічної компетентності майбутнього ФХП неекономічного профілю. По-третє, часова тривалість життєвого циклу типового великого хімічного підприємства не співпадає з тривалістю трудової діяльності на підприємстві конкретного працівника (зазвичай перша перевищує другу), внаслідок чого аналіз професійної діяльності найманого працівника не дозволить врахувати змістові компоненти економічної компетентності, що виходять за межі обраного діапазону життєвого циклу підприємства (вірогідно поза увагою залишаться етапи створення підприємства та його ліквідації). Тому вважаємо, що модель економічної компетентності майбутнього ФХП у сучасній ринковій економіці повинна будуватися на результатах аналізу «еталонної» професійної діяльності уявного фахівця, яка охоплює, реалізує повний життєвий цикл підприємства – від бізнес-ідеї до можливої ліквідації.

Таким еталоном може слугувати діяльність уявного фахівця, який приймає рішення про фахову самореалізацію в приватному секторі економіки шляхом створення власного малого приватного хімічного підприємства, подальшого забезпечення його стабільної господарсько-економічної діяльності та, в разі доцільності, ліквідації. Слід зауважити, що, безперечно, ігнорувати переваги розподілу праці, спеціалізації, командної роботи тощо в реальних умовах створення підприємства є недоцільним. Однак, на нашу думку, слід враховувати, що кожний з етапів повного життєвого циклу підприємства висуває конкретні специфічні вимоги до змісту економічної компетентності як фахівців-підприємців, так і фахівців, які є найманими працівниками. Тому при розробці теоретичної моделі економічної компетентності майбутнього ФХП доцільно спиратись саме на уявну діяльність зі створення малого приватного підприємства, оскільки саме при такому підході повний життєвий цикл підприємства співпадатиме з циклом професійної діяльності фахівця, а в центрі уваги опиняться саме її економічні аспекти.

У контексті нашого дослідження цікавими є результати дослідження М Манукяна, які стосуються «далекого перенесення» – процесу використання набутих компетенцій у ситуаціях, що не тотожні ситуаціям, для яких ці компетенції прямо призначені. Суть ідеї у тому, що компетентна освіта повинна зосереджуватися на тому, щоб допомогти людям вирішувати нові проблеми в незнайомих ситуаціях. Компетентності, що сприяють «далекому перенесенню», сприяють вирішенню проблеми переходу від навчальної до реальної професійної діяльності [10]. Іншими словами, якщо неможливо спрогнозувати конкретні завдання і проблеми, з якими студенти можуть стикнутися у майбутній професійній діяльності, треба навчити їх тому, що може бути використано у будь-якій ситуації. Тому при розробці теоретичної моделі економічної компетентності майбутнього ФХП ми будемо враховувати, що в її основу мають бути покладені результати аналізу діяльності фахівця з реалізації саме повного життєвого циклу підприємства.

При цьому для опису життєвого циклу уявного малого приватного хімічного підприємства можуть бути використані різні підходи. Наприклад, загальна модель життєвого циклу організації представлена чотирма стадіями – виникнення, зростання, стабільність, спад. Згідно з загально відомим методом Грейнера підприємство проходить п'ять етапів зростання (ріст через креативність; розвиток, заснований на керівництві; розвиток через координацію; розвиток через співробітництво). Цей метод дозволяє детально описати період стабільного розвитку підприємства, але залишає поза увагою етапи його створення та ліквідації. Згідно з методом Адизеса життєвий цикл підприємства включає етапи зародження, раннього дитинства, дитинства, юності, зрілості, розквіту, стабілізації, аристократизму, ранній бюрократії, пізньої бюрократії, смерті. Ричард Дафт наводить скорочений варіант методу Адизеса – етап народження, юності, середнього віку, зрілості [5]. Оскільки з метою розробки теоретичної моделі економічної компетентності майбутнього ФХП доцільно спиратись на схему повного життєвого циклу хімічного підприємства, яка віддзеркалює логічну послідовність його етапів у часі, під повним життєвим циклом підприємства ми надалі матимемо на увазі ланцюжок стадій: виникнення, росту, зрілості або стабільності, спаду (реструктуризації, реорганізації, санації або ліквідації).

Висновки за результатами дослідження, перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Таким чином, зміст економічної компетентності майбутнього ФХП в умовах сучасного ринкового середовища може бути визначений шляхом аналізу еталонної уявної професійної діяльності фахівця зі створення власного малого приватного хімічного підприємства, яка включає етапи: прийняття принципового рішення про фахову самореалізацію в приватному секторі економіки; обрання або вироблення бізнес-ідеї; створення малого приватного підприємства; проектування, створення та організації виробництва; ліквідації підприємства.

Подальше моделювання може бути здійснено за алгоритмом: визначення етапів діяльності фахівця з реалізації повного життєвого циклу малого приватного хімічного підприємства; опис профілю економічних компетенцій відповідно до визначених етапів діяльності; трансформація профілю економічних компетенцій у профіль економічної компетентності майбутнього ФХП шляхом визначення ключових теоретичних економічних знань, умінь, ціннісних орієнтирів, особистісних професійно-важливих якостей відповідно до ключових елементів її загальної структури.

Список використаної літератури

1. Белкіна С. Д. Особливості змісту професійної підготовки конкурентоздатного інженера в умовах ринкової економіки / С. Д. Белкіна // Сучасна освіта та інтеграційні процеси: збірник наукових праць міжнародної науково-методичної конференції, 22-23 листопада 2017 року, м. Краматорськ, / під заг. ред. С. В. Ковалевського, д-ра техн. наук., проф. – Краматорськ : ДГМА, 2017. – С. 15 – 17.

2. Богиня Д. П. Концептуальні підходи до визначення конкурентоспроможності робочої сили на ринку праці [текст] / Д. П. Богиня // Україна: аспекти праці. – 1999. – №6. – С.38
3. Гарафутдінова Н. Я. Конкурентоспроможність майбутнього спеціаліста вищої кваліфікації як показник якості його підготовки. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://bukvar.su/jekonomika/209491-Konkurentosposobnost>
4. Гриненко С. І. Маркетингово-логістичний механізм формування ринку робочої сили: моногр. / С. І. Гриненко, М. П. Калениченко; МОН України, ДонНУ, – Донецьк, 2006. – 224 с.
5. Дафт Р. Л. Менеджмент. – СПб: Питер, 2002, – 832 с.: – (Серія «Теория и практика менеджмента»), стр 354-356.
6. Ільєнко О. Л. Системний та синергетичний підходи як методологічна основа дослідження проблеми конкурентоспроможності фахівця / О. Л. Ільєнко // Педагогіка та психологія. – 2015. – Вип. 47. – С. 125-134. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkhnpu_ped_2015_47_15
7. Котлер Ф. Маркетинг. Менеджмент. Экспресс-курс. 2-е изд. – СПб: Питер, 2005. – 464 с., стр. 264-266.
8. Кримова М. О. Життєвий цикл розвитку конкурентоспроможності фахівця, чинники та складові його формування / М. О. Кримова // Економіка пром-сті. – 2011. – № 1. – С. 231-238.
9. Кушнірук С. А. Конкурентоспроможність майбутніх вчителів як критерії їх професійної компетентності (теоретичний аналіз проблеми) / Кушнірук С. А. // Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспектива. – 2011. – Випуск №27. – С. 133-139.
10. Манукян М. К. Формирование экономической компетентности у студентов технических ССУЗов / дис ... канд. пед наук : 13.00.08. / Микаэл Константинович Манукян. – Москва, 2006 – 127 с., стр 3-4, 20.
11. Медведь В. В. Основы формування конкурентоспроможності фахівця: чинники, складові, критерії // Теорія та методика управління освітою. №7, 2011 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/metod_upr_osvit/v_7/9.pdf
12. Модель жизненного цикла организации И. Адизеса. Модель жизненного цикла организации Л. Грейнера. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://studfiles.net/preview/6130405/page:65/>
13. Романовська О. О. Характеристика понятия «конкурентоздатність майбутнього інженера-педагога» / О. О. Романовська // Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія. – 2015. – № 2. – С. 12 – 23.
14. Скосырева Н. П. Жизненный цикл товара – рабочая сила // Заочная электронная конференция «Управление производством» 15-20 ноября 2005 г. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: URL: <http://econf.rae.ru/article/1257>
15. Столярук Х. С. Модель формування конкурентоспроможності фахівця / Столярук Х. С. // Вісник НТУ «ХНІ». Серія: Технічний прогрес і ефективність виробництва. – 2013. – №45. – (1018). – 144-150.

Стаття надійшла до редакції 23.11.2018

О.А. Хохлова

Институт химических технологий Восточноукраинского национального университета имени Владимира Даля (г. Рубежное)

Содержание экономической компетентности будущего специалиста химической промышленности в контексте подготовки конкурентоспособных выпускников

В статье обоснован принципиальный подход к определению содержания экономической компетентности конкурентоспособного специалиста в условиях современной рыночной среды для дальнейшей разработки теоретической модели экономической компетентности будущего специалиста химической промышленности. Проанализированы различия между

україноязычними еквівалентами поняття «конкурентоспособный специалист». Сделан вывод, что содержание экономической подготовки будущего специалиста химического профиля в условиях рыночной экономики должно быть ориентировано на формирование личности активного конкурентоспособного игрока на рынке труда, а не простого соискателя вакантного рабочего места. Доказано, что описание профессиональной деятельности наемного работника в условиях стабильно работающего химического производства не может служить основой для разработки адекватной теоретической модели экономической компетентности конкурентоспособного специалиста химической промышленности. Обоснована целесообразность использования в моделировании «эталонной» профессиональной деятельности «воображаемого» специалиста, которая охватывает полный жизненный цикл предприятия. Представлен общий алгоритм разработки такой модели.

Ключевые слова: конкурентоспособный специалист, теоретическая модель экономической компетентности будущего специалиста химической промышленности.

Aleksandra Hohlova

Eastern Ukrainian National University, Institute of Chemical Technologies (Rubizhne)

The content of economic competence of future specialists of the chemical industry in the context of the preparation of competitive graduates

The article substantiates the principle approach to determining the content of economic competence of a competitive specialist in the modern market environment for the further development of a theoretical model of economic competence of the future specialist of the chemical industry. The differences between the Ukrainian-language equivalents of the concept "competitive expert" are analyzed. It is concluded that the content of the economic training of the future specialist of the chemical profile in a market economy should be focused on the formation of the personality of an active competitive player in the labor market, rather than a simple job seeker. It is proved that the description of the professional activity of an employee in a stable chemical production can not serve as a basis for the development of an adequate theoretical model of economic competence of a competitive specialist of the chemical industry. The expediency of use in modeling "reference" professional activity "of imaginary" specialist, which covers the full life cycle of the enterprise. A general algorithm for the development of such a model is presented.

Key words: competitive specialist, theoretical model of economic competence of the future specialist of chemical industry.

УДК 378.016

Г.А. ЧЕРЕДНІЧЕНКО¹³

канд. пед. наук, доцент, зав. кафедри ділової іноземної мови та міжнародної комунікації
Національний університет харчових технологій,
м. Київ

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНІЙ МОВИ СТУДЕНТІВ ТЕХНОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

У даній статті розглядається проблема професійно-орієнтованого навчання іноземної мови студентів технологічних спеціальностей, яка набуває особливої актуальності у зв'язку зі зростаючою роллю іншомовного спілкування в професійній діяльності сучасних фахівців. Авторами доводиться необхідність оновлення змісту існуючих курсів професійно-орієнтованого навчання англійській мові для студентів технологічних

спеціальностей. На думку авторів на сучасному етапі професійно-орієнтоване навчання іноземної мови має бути спрямоване на вирішення наступних завдань: розвиток комунікативних умінь, спрямованих на ділове спілкування, що охоплює всі види мовленнєвої діяльності (говоріння, аудіювання, читання, письмо); оволодіння певними мовними знаннями (знання фонетичних явищ, граматичних форм, правил словотворення, лексичних одиниць) на сучасному етапі викладання іноземної мови співвідноситься з професійною ситуацією спілкування; формування міжкультурної обізнаності, що дозволить студентам будувати стратегії комунікації з іноземними партнерами, допоможе адаптуватися до іншомовного середовища, уникнути непорозумінь у спілкуванні; оволодіння певним набором одиниць професійної лексики, спеціальною термінологією іноземною мовою. Сутність професійно-орієнтованого навчання іноземної мови на сучасному етапі полягає також в його міжпредметній інтеграції зі спеціальними дисциплінами з метою отримання додаткових професійних знань і формування професійно-значущих якостей особистості. Моделювати ділові комунікативні ситуації, забезпечуючи командну взаємодію, активізувати критичне мислення студентів стало можливим в тому числі завдяки впровадженню передових технологій, таких як Web 2.0, на основі принципів інтерактивності, ситуативності, які мають першочергове значення в модернізації викладання іноземних мов у професійній сфері.

Ключові слова: професійно-орієнтоване навчання іноземної мови, міжкультурна компетентність, комунікативні вміння, формування надпрофесійних умінь, Web 2.0 у навчанні іноземної мови.

Актуальність. Інтенсивний розвиток інтеграційних процесів, зростання професійних і академічних обмінів, поглиблення міжнародного співробітництва стимулюють поступальний розвиток іншомовної освіти. В цих умовах іноземна мова набуває статусу інструменту формування інтелектуального потенціалу суспільства, який стає на сучасному історичному етапі одним з головних ресурсів розвитку нової держави. Становлення фахівців, які володіють сучасними передовими вітчизняними та зарубіжними технологіями, вимагає модернізації професійно-орієнтованого навчання англійській мові.

Починаючи з 2000 року уряди багатьох країн у відповідь на підвищений попит на здобуття поглиблених знань з англійської мови публікували положення щодо рівнів володіння англійською мовою для студентів, викладачів англійської мови та фахових дисциплін, визначених за шестирівневою шкалою Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти [4]. З того часу суттєво змінилася ситуація у глобальному економічному просторі, що позначилось на вимогах ринку праці. Нове покоління студентів народилося вже в епоху Інтернету та інформаційних технологій, що впливає на їхнє бачення світу, можливостей самореалізації у ньому, шляхи сприйняття, аналізу, передачі та обміну інформацією. Прагнення до постійного професійного самовдосконалення, генерування нових ідей і знань, вміння приймати швидкі і часто неординарні рішення, реалізовані в умовах сформованого аналітичного, критичного, творчого, рефлексивного мислення, стають невід'ємним атрибутом випускника вузу і сприяють підвищенню його конкурентоспроможності на ринку праці. Однак існуюча система викладання, як правило, націлена тільки на забезпечення студента формальними знаннями. [2]. Навчання іноземної мови має бути перетворено на комплексне вміння студентів розв'язувати поставлені завдання, що імітують їх майбутню професійну діяльність.

На жаль, вивчення іноземної мови студентів технологічних спеціальностей з урахуванням специфіки спеціальності потребує оновлення. Про це свідчить гострий дефіцит фахівців, які володіють певним регістром іншомовних знань, необхідних для професійного спілкування.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Аналіз літератури з даної проблеми показав, що напрацьована велика кількість технологій навчання іноземних мов студентів технологічних вузів. Такі дослідники як Г. Бакаєва, Н. Бориско, В. Борщовецька,

С. Коломієць, Е. Мірошніченко, О. Тарнопольський, С. Кожушко, Т. Hutchinson, Н. Widdoswon та ін. звертали свою увагу передусім на вивчення професійно-орієнтованої іноземної мови з метою подальшого використання у професійній діяльності.

Проблеми та особливості професійної іншомовної підготовки фахівців негуманітарного профілю відображені у працях П. Беха, Н. Бібік, І. Бім, С. Гончаренка, І. Зимньої, С. Ніколаєвої, С. Кожушко, О. Леонтьєва, Є. Пасова, О. Тарнопольського. Проблема формування іншомовної комунікативної та професійної компетенцій також переймаються багато українських викладачів і науковців, які ретельно вивчають світові тенденції в мовній освіті та процеси, що відбуваються в Україні.

Мета статті – визначити сучасні тенденції та виклики професійно-орієнтованого навчання іноземної мови студентів технологічних спеціальностей, запропонувати організаційні та дидактичні форми начальної діяльності, які наближують навчання студентів англійської мови до реальних умов її використання у професійному середовищі.

Результати дослідження та їх обговорення. Відповідно до вимог ринку праці та сучасних тенденцій розвитку суспільства виникає необхідність модернізації змісту та організації професійно-орієнтованого навчання іноземної мови, систематизації методичних прийомів і засобів, спрямованих на формування та розвиток комунікативних навичок, що сприяють ефективному іншомовному професійно-орієнтованого спілкуванню.

Ще 10 років тому були опубліковані дані про те що на сучасному етапі випускникам потужних світових університетів бракує комунікативних навичок, так званих *soft skills* [13], які включають ефективну співпрацю у команді, аргументацію власної думки, налагодження каналів комунікації в компанії. Cambridge Dictionary дає таке визначення терміну *soft skills* - сукупність комунікативних навичок, що дозволяють ефективно спілкуватися та працювати в команді [14]. Цей факт підтверджено дослідженнями, проведеними Гарвардським університетом, Фондом Карнегі та Стенфордським науково-дослідним інститутом, які встановили, що успіх у професійній сфері на 75-85% залежить саме від рівня сформованості «м'яких навичок(*soft skills*)» і лише на 15-25% від «жорстких навичок»(*hard skills*) [16, 18].

Інша тенденція сучасного етапу розвитку суспільно-економічних умов України характеризується розширенням різнорівневої взаємодії, поглибленням зв'язків між різними країнами, домінуванням інтегративних процесів в економіці, науці, культурі, політиці, активізується міжнародна кооперація, насамперед, в економічному житті у формі транснаціональних корпорацій, спільних підприємств, вільних економічних зон, посилюються інформаційні, міграційні процеси, культурна інтеграція, комунікативні зв'язки. Наявність вмінь співробітництва у групах з представниками різних культур чітко визначена у різних дослідженнях та звітах, замовлених провідними компаніями світу. Наприклад, звіт «Future Work Skills 2020», що узагальнює сучасні тенденції на ринку праці, наголошує на тому, що для прийняття нестандартних рішень потрібно задіяти потенціал команди співробітників – представників різних культур [15].

На думку фахівців, що базується на практичному досвіді міжнародної співпраці, у програму тренінгів для міжнародних команд, а також у програми підготовки студентів, треба інтегрувати полікультурний компонент [17]. Бо за профілем своєї діяльності їм буде необхідно взаємодіяти у реальному або віртуальному професійному середовищі з представниками різних культур. Тому, суспільство зацікавлене у висококваліфікованих фахівцях не лише з високим рівнем професійної компетентності, але й винятковим розумінням міжкультурної комунікації.

Беручи до уваги інтеграційні процеси в Європі, вимоги роботодавців, істотні зміни повинні торкнутися модернізації змісту існуючих курсів навчання. Наразі вимоги до рівня володіння іноземною мовою професійного спрямування в Україні ґрунтуються на таких документах як:

- Програма з англійської мови для професійного спілкування (АМПС) (Міністерство освіти та науки/ Британська Рада, Київ, 2005) [8].

● Рамкова програма з німецької мови для професійного спілкування для вищих навчальних закладів в Україні [9].

На нашу думку, професійно-орієнтоване навчання іноземної мови на сучасному етапі має бути спрямоване на вирішення наступних завдань:

1. Розвиток комунікативних умінь, що включає всі види мовленнєвої діяльності (говоріння, аудіювання, читання, письмо). Успішне оволодіння навичками діалогічного мовлення полягає в умінні вести бесіду на різні теми, обмінюватися інформацією професійного характеру. Монологічне мовлення передбачає вміння виступити з доповіддю, повідомленням, висловити свою точку зору в дискусії. Метою навчання аудіювання є формування умінь сприйняття та розуміння висловлювань співрозмовника іноземною мовою відповідно до певної ситуації та сфери спілкування. Результатом навчання читання стає володіння всіма видами читання публікацій різних жанрів, в тому числі й спеціальної літератури з критичним осмисленням прочитаного. Цілями навчання письму є вміння складання анотації, реферативного перекладу, підготовка тез презентацій, а також написання ділових листів, оформлення договорів тощо.

2. Оволодіння певними мовними знаннями (знання фонетичних явищ, граматичних форм, правил словотворення, лексичних одиниць).

3. Формування міжкультурної компетентності, що дозволить студентам будувати стратегії комунікації з іноземними партнерами, допоможе адаптуватися до іншомовного середовища, уникнути непорозумінь у спілкуванні.

4. Оволодіння певним набором одиниць професійної лексики, спеціальною термінологією за фахом іноземною мовою. Вивчення мови спеціальності вимагає засвоєння великої кількості термінів і спеціальних понять, необхідних майбутньому фахівцю.

5. Забезпечення міжпредметної інтеграції професійно-орієнтованого навчання іноземної мови зі спеціальними дисциплінами з метою отримання додаткових професійних знань і формування професійно-значущих якостей особистості.

6. Використання в навчальному процесі сучасних ІТ технологій, заснованих на принципах проблемності, інтерактивності, ситуативності: моделювання професійно-контекстних ситуацій, максимально пов'язаних з майбутньою професійно-практичною діяльністю студентів.

Розглянемо визначені завдання детальніше. У процесі навчання студенти нефілологічних спеціальностей мають набути такого рівня комунікативної компетенції, який дозволив би користуватися іноземною мовою в природних професійних комунікативних ситуаціях, в яких необхідно зрозуміти іншомовне мовлення фахівця та висловити свої міркування з тієї чи іншої проблеми. Серед ситуацій можна назвати такі: 1) встановлення усних контактів із закордонними фахівцями; 2) мовленнєві контакти під час участі в міжнародних конференціях, симпозіумах, конгресах, на яких необхідно зрозуміти доповідь чи повідомлення іноземною мовою; 3) обговорення договорів, угод за фахом; 4) мовленнєві контакти, пов'язані зі спільною підприємницькою діяльністю [3, с. 24].

У процесі вивчення іноземної мови професійного спрямування у вузі доцільним також є створення таких навчальних ситуацій, у яких необхідно зрозуміти професійно спрямоване іншомовне мовлення, наприклад: написання доповідей, повідомлень, рефератів, пов'язаних з фаховими дисциплінами, підготовка виступів на наукових студентських конференціях та семінарах за спеціальністю, захист дипломних робіт іноземною мовою.

Використовуючи досвід Л. Вікторової та співавторів для розвитку професійно спрямованої іншомовної комунікації студентів під час захисту підготовлених рефератів і доповідей на практичних заняттях активно застосовується прийом «оживлення рефератів». Він сприяє активізації уваги студентської аудиторії, дає змогу слухачам виявити свій інтерес до проблеми, що порушується доповідачем, дозволяє їм ставити питання під час виступу (після розкриття змісту кожного пункту плану реферату чи доповіді), з'ясувати зміст

незнайомих фахових понять і термінів, що забезпечує реалізацію особистісного сприйняття навчального матеріалу [12].

Оволодіння іноземною мовою професійного спрямування не може обмежитися лише набуттям іншомовних знань, навичок і умінь, нехай навіть творчо застосовуваних. Її використання передбачає знання соціокультурних особливостей носіїв мови, мова яких вивчається, широкий спектр вербальної і невербальної комунікації. Інформаційний пошук в науково-методичних джерелах показав, що в останні роки велика увага приділяється питанням, пов'язаним з використанням іноземної мови як інструменту спілкування в діалозі культур і цивілізацій сучасного світу [5].

Міжкультурна компетентність органічно входить в сферу предметно-професійної, яка передбачає володіння основами іншомовного спілкування, елементами знайомства з проявами іншомовної культури, знання про світ і уміння використовувати їх у професії. Міжкультурна компетентність передбачає не лише оволодіння поняттям про національну комунікативну поведінку партнерів з комунікації, але й постійне порівняння національного та інтернаціонального, загальнолюдського і індивідуального крізь призму культурно-понятійних зв'язків [6].

Четвертим завданням професійно-орієнтованого навчання іноземній мові є робота над розширенням термінологічного словника студентів, що полягає в: глибшому засвоєнні професійної термінології, в опрацюванні й поглибленні розуміння фахових термінів, формуванні вмінь і навичок визначати й зіставляти їх зміст і структуру, ознайомленні студентів з термінологічними словниками, формуванні вмінь будувати словникові статті до фахових термінів, вживати спеціальну термінолексику в усному та писемному професійному мовленні. Л. Вікторова зазначає, що ефективність цього процесу значною мірою залежить від реалізації алгоритму вивчення термінолексики, який може мати такі складові: - відбір термінів, що базується на критеріях тематичної організації, актуальності для професійної діяльності, складності розуміння основних понять; - систематизація термінів у вигляді тематичних логіко-семантичних схем; - способи семантизації, переклад чи дефініції, які подано в довідковій літературі [12]. Засвоєння студентами професійної термінології та її активізація у сфері фахової комунікації, може відбуватися шляхом використання проблемних питань і завдань, ділових ігор, дискусій, термінологічних диктантів, тестових завдань, роботи зі словниками й довідниками тощо.

Одним із сучасних підходів до оволодіння іншомовною професійною лексикою та термінологією є робота з медіа джерелами, соціальними мережами (Linkedin, Facebook, Instagram тощо) Ретельно відібрані тексти є цінним джерелом навчального матеріалу як для викладачів іноземної мови, так і для студентів, які цю мову вивчають. Студенти вважають такі тексти мотивуючим фактором, оскільки вони пропонують цікаву, релевантну, тематичну та різноманітну інформацію стосовно майбутньої професійної діяльності, підготовки до співбесіди, історій успіху сучасників, якостей для плідної співпраці у команді тощо. Для багатьох вони також дають «ключ» для розуміння іншомовного середовища, способів мислення, особливостей комунікативної поведінки потенційних зарубіжних партнерів. Функціонально такий підхід до вивчення іноземної мови передбачає за Д. Малявіним розвиток різних мовленнєвих компетенцій, включаючи читання та роботу з лексикою/граматикою; зосередження уваги на різних аспектах суспільства та культури країни, мова якої вивчається; стимулювання дискусії з питань, які висвітлюються в текстах/статтях [7]. Саме дискусія передбачає активізацію лексичного та термінологічного словника у процесі розвитку критичного мислення, бачення предмету обговорення, висловлювання власної думки на проблему.

Зазначена в п'ятому завданні міжпредметна інтеграція зі спеціальними дисциплінами вимагає дотримання певних правил і процедур на рівні відповідних кафедр і окремих викладачів:

- з'ясування змісту навчальної фахової дисципліни та виділення її міжкультурних

аспектів;

- випереджаюче вивчення професійно спрямованого матеріалу рідною мовою для того, щоб викладачу англійської мови не перебирати на себе функції викладача профільних дисциплін, у чому він не є фахівцем;
- коригування навчальних планів для забезпечення послідовності вивчення професійно - значущих тем рідною та іноземною мовами;
- проведення інтегрованих занять з профільних дисциплін рідною та англійською мовами з використанням видів навчальної діяльності, характерних для занять з іноземної мови (моделювання ситуацій, робота в парах, відповіді у вигляді презентацій, дискусії тощо) [1].

Шосте завдання полягає в тому, що у студентів існує можливість будувати власну траєкторію професійного розвитку шляхом використання в навчальному процесі сучасних ІТ технологій, а саме smart технологій, платформи Web 2.0, навчальних платформ від провідних університетів FutureLearn, Coursera, +Acumen тощо, що розміщують курси дисциплін переважно англійською мовою.

Дослідниками були визначені переваги використання інформаційних технологій у викладанні іноземної мови для спеціальних цілей, спрямованих не тільки на формування мовленнєвої компетенції, а й надпредметних умінь і навичок, необхідних для майбутньої професійної діяльності [11].

Особливу практичну значимість при цьому набуває навчальна платформа сервісів і служб Web.2,0 орієнтованих на розвиток надпредметних умінь, пов'язаних з організацією інформаційно-пошукової, аналітичної і продуктивної діяльності на основі структурованого подання інформації та колективного мережевої взаємодії студентів [10].

Використовуючи шаблони і оболонки сервісів, студенти можуть створювати тематичні форуми, блоги, записувати аудіо- та відеоматеріали і розміщувати їх в мережі Інтернет для загального або обмеженого доступу. Вони також значно підвищують можливості використання термінології в усній та письмовій формах.

Однак, слід пам'ятати, що ефективність будь-якого технологічного інструменту залежить від знань, досвіду і кваліфікації педагога, який керує цим процесом. Необхідно враховувати, по-перше, пробудження інтересу до професійної тематики. По-друге, організувати самостійну роботу студентів таким чином, щоб вони здійснювали пошук в Інтернеті інформації з професійно-орієнтованої тематики.

Висновки і перспективи. Прагнення до постійного професійного самовдосконалення, генерування нових ідей і знань, вміння приймати швидкі і часто неординарні рішення, реалізовані в умовах сформованого аналітичного, критичного, творчого, рефлексивного мислення, стають невід'ємним атрибутом молодого фахівця і в сучасних умовах призводять до підвищення його конкурентоспроможності на ринку праці [2].

Оволодіння студентами професійно-комунікативними вміннями неможливо без цілеспрямованого формування понятійно-термінологічного апарату спеціальності; розширення інформаційно-аналітичної бази на матеріалі автентичних текстів, в тому числі шляхом власної пошукової роботи; оволодіння стратегіями навчання; вміннями інтерпретувати; вести дискусії; аргументувати; вирішувати типові професійно-орієнтовані завдання.

Це, в свою чергу, можливе за умови використання в навчальному процесі сучасних ІТ технологій, заснованих на принципах проблемності, інтерактивності, ситуативності: моделювання професійно-контекстних ситуацій, максимально пов'язаних з майбутньою професійно-практичною діяльністю студентів.

Невід'ємною складовою професійно-орієнтованої підготовки у ВНЗ є формування міжкультурної компетентності, що уможливорює співпрацю у міжнародних проектних групах

та організаціях, а також професійної компетентності, що є синтезом професійних, надпрофесійних знань, умінь, навичок та особистісних професійно важливих якостей.

Іноземна мова в даному випадку виступає засобом підвищення професійної компетентності та особистісного розвитку студентів та є необхідною умовою успішної професійної діяльності фахівця-випускника сучасної вищої школи, здатного орієнтуватися у новому економічному просторі, критично осмислювати як професійні, так і комунікативні процеси, приймати адекватні рішення.

Подальше вивчення даної проблеми має сприяти підвищенню змістовної бази професійно-орієнтованого навчання англійської мови студентів технологічних спеціальностей, оволодіння іноземною мовою в її предметній різноманітності, що, як відомо, є показником високого рівня володіння іноземною мовою.

Список використаних джерел

1. Гришкова, Р.О. Міжпредметна координація у навчанні професійно спрямованої англійської мови та фахових дисциплін [Текст] / Раїса Гришкова // Наук. пр. Миколаївського держ. гуманітарного ун-ту ім. Петра Могили. – Миколаїв: МДГУ ім. Петра Могили, 2007. – Т.71. – Вип. 58. – С.149–154.
2. Гулая, Т.М. Опыт использования технологии «Развитие критического мышления» в процессе обучения профессионально-ориентированному деловому английскому языку [Текст] / Т.М. Гулая, Т.Л. Герасименко // Педагогика и психология образования. – 2014. – №1 – С. 54–62.
3. Драб, Н.Л. Комплекс вправ для навчання професійно-спрямованого монологічного мовлення студентів-економістів [Текст] / Н.Л.Драб // Іноземні мови. – 2002. – №1. – С. 22–25.
4. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання [Текст] // Наук. редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С.Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
5. Зеліковська, О.О., Чередніченко Г.А. Формування міжкультурної компетенції студентів економічних спеціальностей у процесі фахової підготовки: Монографія [Текст]. – Київ: Кондор-Видавництво, 2012. – 321 с.
6. Колбіна, Т. В. Формування міжкультурної комунікації майбутніх економістів: теоретико-методологічний аспект: монографія [Текст] / Т. В. Колбіна. – Х. : ІНЖЕК, 2008. – 392 с.
7. Малявин, Д.В. Работа с газетой на английском языке в средней школе: Пособие для учителя [Текст]. – М: Просвещение. 1981. – 128 с.
8. Програма з англійської мови для професійного спілкування [Текст] / Г. Є. Бакаєва, О.А. Борисенко, І. І. Зуєнок та ін. – К: Ленвіт, 2005. – 120 с. – текст укр. та англ. мовами.
9. Рамкова програма з німецької мови для професійного спілкування для вищих навчальних закладів в Україні [Текст] / Амеліна С. М., Аззоліні Л. С., Беньямінова Н. Є. та ін. – К: Ленвіт, 2006. – 90 с. – текст укр. та нім. мовами.
10. Сергеенкова, Ю. Использование технологии web2.0 в обучении английскому языку [Электронный ресурс] / Ю. Сергеенкова // Просвещение. Иностранные языки. Режим доступе: <http://iyazyki.prosv.ru/2014/05/technologyweb-studyenglish/>.
11. Степаненко, Е.И., Зеликовская Е.А. Смарт-технологии в преподавании иностранного языка в профессиональной сфере [Текст] / Е.И. Степаненко, Е.А.Зеликовская // Науковий вісник НУБіП України. Серія «Філологія». – К., 2017. – Вип. 263. – С. 186–193.
12. Чередніченко, Г. А., Вікторова Л.В., Шапран Л.Ю., Куниця Л.І. Навчання професійного іншомовного спілкування студентів: Монографія [Текст] / Г. А.Чередніченко, Л.В.Вікторова, Л.Ю.Шапран, Л.І.Куниця. – Київ: Інкос-Видавництво, 2013. – 464 с.
13. Boone, J. Companies will struggle to fill posts, says survey [Текст] / Jon Boone. – Financial Times of 25.02.2009.
14. Cambridge Dictionary online <https://dictionary.cambridge.org/ru/>

15. Clementini, Massimo Future Work Skills 2020 [Текст] / Massimo Clementini. – IFTF, 2011. Available at: <http://www.iftf.org/futureworkskills/>
16. Klaus, P. Communication breakdown [Текст] / P. Klaus // California Job Journal. 2010. – № 28. – pp. 1–9.
17. Ochieng, E.G. Managing cross-cultural communication in multicultural construction project teams: The case of Kenya and UK [Текст] / E.G. Ochieng, A.D.F. Price // International Journal of Project Management. – 2009. – Vol. 28(5). – pp. 449–460.
18. Watts, M., Developing Soft Skills in Students [Текст] / M. Watts, R. K. Watts // 2008. Available at: http://108.cgpublisher.com/proposals/64/index_html (Accessed on: 29.08.2017).

References

1. Grishkova, R.O. (2007) Mizhpredmetna koordinatsiya u navchanni profesiyno spryamovanoi angliyskoyi movy ta fahovyh dystsiplin [Interdisciplinary coordination in the ESP and major discipline teaching]. Scientific Herald of Petro Mohyla Mykolayiv State Humanitarian University. Mykolayiv: MDGU im. Petra Mohyly, vol. 71, Issue 58, 149-154.
2. Gulaya, T.M. Gerasimenko, T.L (2014) Opyit ispolzovaniya tehnologii «Razvitie kriticheskogo myshleniya» v protsesse obucheniya professionalno-orientirovannomu delovomu angliyskomu yazyku [Experience in using the technology "Development of critical thinking" in teaching Professional English]. Pedagogy and psychology of education, 1, 54-62.
3. Drab N.L. (2002) Kompleks vprav dlya navchannya profesiyno-spryamovanogo monologichnogo movlennya studentiv-ekonomistiv [A set of exercises for training monologue professionally-directed speech of students majoring in Economics]. Foreign Languages, 1, 22-25.
4. Zagalnoevropeyski rekomendatsiyi z movnoyi osviti: vivchennya, vikladannya, otsynuyannya (2003) [Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment]. Ed. of Ukrainian edition hab. doktor in Pedagogical Sciences, prof. S.Yu. Nikolaeva. Kyiv: Lenvit, 273.
5. Zelikovska O.O., Cherednichenko G.A.(2012) Formuvannya mizhkulturnoyi kompetentsiyi studentiv ekonomichnih spetsialnostey u protsesi fahovoyi pidgotovky: Monograph [Development of intercultural competence of economic specialty students in the course of professional training]. Kyiv: Kondor-Vidavnistvo, 321.
6. Kolbina T. V. (2008) Formuvannya mizhkulturnoyi komunikatsiyi maybutnih ekonomistiv: teoretiko-metodologichniy aspekt: Monograph [Development of intercultural communication of prospective economists: theoretical and methodological aspect]. Kharkiv, Ukraine: INZhEK, 392.
7. Malyavin D.V. (1981) Rabota s gazetoy na angliyskom yazyike v sredney shkole: Posobie dlya uchitelya [Working with a newspaper in English in high school: Teacher's Manual]. Moscow: Prosveschenie, 128.
8. Programa z angliyskoyi movy dlya profesiyного spilkuвання [English for Specific Purposes (ESP) National Curriculum for Universities]. (2005) Bakayeva, G.E., Borisenko, O.A., Zuyenok I.I. et all. Kyiv: Lenvit, 120. (in Ukrainian and English)
9. Ramkova programa z nimetskoyi movy dlya profesiyного spilkuвання dlya vischih navchalnih zakladiv v Ukrayiny (2006) [German-language framework for professional communication for higher education institutions in Ukraine]. Amelina, S. M., Azzolini, L. S., Benyaminova N. E. et all. Kyiv, Lenvit, 90. (in Ukrainian and German)
10. Sergeenkova, Yu. (2014) Ispolzovanie tehnologii Web 2.0 v obuchenii angliyskomu yazyku [Using Web 2.0 technology in teaching English]. Foreign languages iyazyki.ru Available at: <http://iyazyki.prosv.ru/2014/05/technologyweb-studyenglish/>.
11. Stepanenko, O.I., Zelikovska, O.O. (2017) Smart-tehnologii v prepodavanii inostrannogo yazyka v professionalnoy sfere [Smart technologies in the foreign language for specific purposes teaching] Scientific Herald of National University of life and Environmental Sciences of Ukraine. Philology series. Kyiv, 263, 186-193.

12. Cherednichenko, G. A., Viktorova, L.V., Shapran, L.Yu., Kunitsya, L.I. (2013) Navchannya profesiynogo inshomovnogo spilkuvannya studentiv: Monograph [Teaching students professional foreign language communication]. Kyiv: Inkos-Vidavnistvo, 464.

13. Boone, J. (2009) Companies will struggle to fill posts, says survey. Financial Times, 25.02.2009.

14. Cambridge Dictionary online <https://dictionary.cambridge.org/ru/>

15. Clementini, Massimo (2011). Future Work Skills 2020. IFTF. Access at URL: <http://www.iftf.org/futureworkskills/>

16. Klaus, P. (2010) Communication breakdown. California Job Journal, 28, 1-9.

17. Ochieng, E.G., Price A.D.F. (2009). Managing cross-cultural communication in multicultural construction project teams: The case of Kenya and UK. International Journal of Project Management. 28(5), 449-460.

18. Watts, M., Watts, R. K. (2008) Developing Soft Skills in Students. Available at: http://108.cgpublisher.com/proposals/64/index_html Accessed on: 29.08.2017.

Стаття надійшла до редакції 24.11.2018

Г. А. Чередниченко

Национальный университет пищевых технологий

Современные тенденции и вызовы профессионально-ориентированного обучения иностранному языку студентов технологических специальностей

В данной статье рассматривается проблема профессионально-ориентированного обучения иностранному языку студентов технологических специальностей, которая приобретает особую актуальность в связи с возрастающей ролью иноязычного общения в профессиональной деятельности современных специалистов. Авторами приводится необходимость обновления содержания существующих курсов профессионально-ориентированного обучения английскому языку для студентов технологических специальностей. По мнению авторов на современном этапе профессионально-ориентированное обучение иностранному языку должно быть направлено на решение следующих задач: развитие коммуникативных умений, направленных на деловое общение, охватывающей все виды речевой деятельности (говорение, аудирование, чтение, письмо); приобретение определенных языковыми знаниями (знание фонетических явлений, грамматических форм, правил словообразования, лексических единиц) на современном этапе преподавания иностранного языка, соотносится с профессиональной ситуацией общения; формирование межкультурной компетенции, что позволит студентам строить стратегии коммуникации с иностранными партнерами, поможет адаптироваться к иноязычной деловой среде, избегать недоразумений в общении; овладение определенным набором профессиональной лексики, специальной терминологией на иностранном языке. Сущность профессионально-ориентированного обучения иностранному языку на современном этапе заключается также в его межпредметной интеграции со специальными дисциплинами с целью получения дополнительных профессиональных знаний, формирования надпрофессиональных умений и профессионально-значимых качеств личности. Моделировать деловые коммуникативные ситуации, обеспечивая командное взаимодействие, активизировать критическое мышление студентов стало возможным в том числе благодаря внедрению передовых технологий, таких как Web 2.0, на основе принципов интерактивности, ситуативности, которые имеют первоочередное значение в модернизации преподавания иностранных языков в профессиональной сфере.

Ключевые слова: профессионально-ориентированное обучение иностранному языку, межкультурная компетентность, коммуникативные умения, формирование надпрофессиональных умений, Web 2.0 в обучении иностранному языку.

Halyna Cherednichenko

National university of food technologies

Modern challenges and trends of teaching ESP to students of technological specialities

The rapid integration processes, the growth of professional and academic exchanges, and the deepening of international cooperation stimulate the progressive development of foreign language teaching. Under these conditions the training of specialists with a high level of comfort with advanced technologies requires the revision and updating of ESP approaches and curriculum to fit the job market requirements. At present, professionally-oriented teaching of a foreign language should be aimed at: development of communication skills with the focus on business communication covering all language skills (speaking, listening, reading, writing); gaining linguistic knowledge (of phonetic phenomena, grammar, word formation, lexis) in foreign language teaching should be incorporated into simulated real-life professional communication cases; development of intercultural awareness, which will allow students to build appropriate communication strategies with foreign partners, help to adapt to the multicultural working environment, avoid misunderstandings in communication; gaining a relevant ESP vocabulary and special terminology in their sphere of activity. Modern language teaching leads to combining language and culture in the process of learning. Intercultural competence as an integral part of foreign language acquisition enables students to understand why people communicate in a different way and to see the logic of the differences. This can result in the adequate choice of both the right strategies and foreign language means as well as elimination of stereotypes. Global companies view with intercultural competence of their employees as the main requirement for efficient cooperation in multicultural teams. At present the essence of ESP language teaching lies in its interdisciplinary integration with major disciplines with the aim of obtaining additional professional knowledge and developing of professional qualities of a personality that can lead to gaining essential soft skills. The issues that are crucial to mastering students' professional and communication skills are: the focus on developing the conceptual terminology for a specific major; the expansion of the information-analytical data based on the authentic texts activities, including students' own information search and analysis to support their arguments; mastering learning strategies; ability to interpret, to conduct discussions; to provide ideas; to deal with typical work-oriented tasks.

Modeling work-related communication cases, providing team interaction, activating students' critical thinking have become possible due to implementation of advanced technologies such as Web 2.0 based on the principles of problem-solving, interactivity, situationality that are of paramount importance in upgrading and fostering ESP teaching and learning.

Keywords: *ESP, intercultural competence, communication skills, development of soft skills, Web 2.0 in language teaching and learning.*

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

**Наукові праці Вищого навчального закладу
«Донецький національний технічний університет»**

Серія: «Педагогіка, психологія і соціологія»

Всеукраїнський науковий збірник

№2 (23), 2018

(українською, російською, англійською мовами)

Адреса редакції: Донецька область, м. Покровськ, пл. Шибанкова, 2, ДонНТУ, к.3.217, кафедра мовної підготовки.

Редагування: А. В. Зиль, М. М. Кабанець

Рецензування: В. М. Алфімов, О. Г. Кучерявий, Т. В. Колбіна

Усі прийняті до друку статті обов'язково рецензуються

Формат (60×84¹/₈). Ум. друк. арк. 14.
Тираж 300 прим.

Видавець: Державний вищий навчальний заклад «Донецький національний технічний університет».

пл. Шибанкова, 2, м. Покровськ, Донецька область, 85300, Україна; тел.: (06239) 2-03-09

Свідоцтво про державну реєстрацію суб'єкта видавничої справи: серія ДК №4911 від 09.06.2015

Виготовлювач: Типографія ДВНЗ «Донецький національний технічний університет», пл. Шибанкова, 2, м. Покровськ, Донецька область, 85300, Україна