

КЛАСИЧНИЙ ПРИВАТНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

**ПЕДАГОГІКА ФОРМУВАННЯ
ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ
У ВИЩІЙ І ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛАХ**

Збірник наукових праць

ВИПУСК № 56–57 (109–110)

Запоріжжя
Класичний приватний університет
2017

УДК 371.026.9
ББК 88.84.845я43
П 86

Збірник включено до переліку фахових видань
згідно з наказом Міністерства освіти і науки України
від 29 грудня 2014 р. № 1528

П 86 ***Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*** : зб. наук. пр. / [редкол.: Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. Запоріжжя : КПУ, 2017. Вип. 56–57 (109–110). 676 с.

У збірнику на базі проведених авторами досліджень висвітлені актуальні питання, що стосуються розвитку творчої особистості в різних типах шкіл, ВНЗ та позашкільних закладів.

Для науковців у галузі педагогіки та психології творчості, педагогів-практиків.

Голова редакційної ради:

доктор економічних наук, доктор юридичних наук, професор О. В. Покатаєва

Головний редактор:

доктор педагогічних наук, професор

Т. І. Сущенко

Заступник головного редактора:

доктор педагогічних наук, доцент

Л. О. Сущенко

Члени редакційної колегії:

доктор педагогічних наук, професор

О. І. Іваницький

доктор педагогічних наук, професор

І. М. Ляхова

доктор педагогічних наук, професор

А. В. Сущенко

доктор педагогічних наук, професор

О. О. Фунтікова

доктор педагогічних наук, доцент

М. Д. Дяченко

доктор психологічних наук, професор

В. В. Зарицька

доктор педагогічних наук, доцент

Є. А. Захаріна

Члени іноземної редакційної колегії:

Н. Вишнякова (Республіка Польща)

М. Жумарова (Чеська Республіка)

І. Ковалчікова (Словацька Республіка)

Рекомендовано вченою радою
Класичного приватного університету
протокол № 2 від 27 вересня 2017 р.

© Класичний приватний університет, 2017
© Колектив авторів, 2017

До уваги авторів

- Збірник включено до переліку фахових видань з педагогіки згідно з наказом Міністерства освіти і науки України від 29 грудня 2014 р. № 1528.
- Збірник виходить 6 разів на рік. Збірник наукових праць регулярно розсилається до бібліотек за списком, установленим МОН України.
- До друку приймаються неопубліковані раніше роботи обсягом 0,5–1 авторський аркуш українською, російською або англійською мовою.
- Кожна наукова стаття, подана до збірника, повинна мати такі елементи: УДК, анотація українською (до 1000 знаків), російською (до 1000 знаків) та англійською (2000 знаків) мовами і ключові слова (3–10 слів), постановка проблеми в загальному вигляді і її зв'язок з важливими науковими й практичними завданнями; аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано вирішення цієї проблеми й на які орієнтується автор, виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми; формулювання мети статті; виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів; висновки й перспективи подальших розробок у цьому напрямі; список використаної літератури за алфавітом (оформляти слід згідно з вимогами до бібліографічних описів); підпис автора і дата.
- Технічні вимоги до оформлення статей:

Стаття має бути набрана в текстовому редакторі Microsoft Word. Поля з усіх боків – 20 мм. Шрифт – Times New Roman 14 з інтервалом 1,5. Кількість таблиць, формул та ілюстрацій має бути мінімальною і застосовуватися у статті лише тоді, коли це значно покращує її зміст порівняно з текстовою формою викладу. Посилання на літературу подавати безпосередньо в тексті у квадратних дужках, зазначаючи порядковий номер джерела, під яким його внесено до списку літератури, та через кому конкретну сторінку. Наприклад: [1, с. 15].
- Якщо рукопис статті підготовлено у співавторстві, то на окремому аркуші слід чітко визначити особистий внесок кожного автора у створення рукопису та посвідчити це своїми підписами.
- При передрукуванні матеріалів посилання на збірник наукових праць “Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах” обов’язкове.
- Паперовий варіант статті, підписаний автором, завірена рецензія доктора наук відповідного профілю (крім випадків, коли автор сам має науковий ступінь доктора наук), довідка про автора на окремому аркуші (прізвище, ім’я, по батькові повністю відповідно до паспортних даних, адреса, телефони з кодом міста, e-mail, науковий ступінь, вчене звання, посада, установа), диск з ідентичними набраними електронними варіантами статті та довідки про автора передаються головному редакторові або надсилаються за адресою: 69002, м. Запоріжжя, вул. Жуковського, 70 б, Класичний приватний університет, кафедра управління навчальними закладами і педагогіки вищої школи.
- Телефон для довідок: 099 055 4278, 098 722 0539, Сущенко Лариса Олександрівна.

ЗМІСТ

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

<i>А. С. КОВАЛЕНКО</i> ОРГАНІЗАЦІЯ ТА ЗМІСТ ПІДГОТОВКИ ГІТАРИСТІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ І–ІІ РІВНЯ АКРЕДИТАЦІЇ (СЕРЕДИНА ХХ – ПОЧАТОК ХХІ СТ.).....	10
<i>О. І. ОНИПЧЕНКО</i> ПРОГРАМИ З ПІДГОТОВКИ ДІТЕЙ І ПІДЛІТКІВ ДО СІМЕЙНОГО ЖИТТЯ: МИНУЛЕ ТА СЬОГОДЕННЯ.....	20
<i>О. О. ФУНТИКОВА</i> ДОШКІЛЬНА ОСВІТА: ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНІ ТА СУЧАСНІ АСПЕКТИ	28
<i>І. Ф. ШУМІЛОВА</i> УЧИТЕЛЬСЬКІ З’ЇЗДИ – ФОРМИ ПІДВИЩЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО РІВНЯ ЗЕМСЬКОГО ВЧИТЕЛЯ	38

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ

<i>А. М. АНДРСЄВ</i> ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИКИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ	46
<i>І. Ю. АНТОНЕНКО</i> ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПРИХИЛЬНОСТІ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ В КОЛЕКТИВІ ЗАКЛАДУ ОСВІТИ	56
<i>В. А. БАБАЛІЧ</i> МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ДО ВИКЛАДАННЯ СПЕЦКУРСУ “МЕДИКО-ПРОФІЛАКТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ В НАСЕЛЕННЯ” В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МЕДИЧНИХ СЕСТЕР.....	66
<i>В. В. БИЦЮК</i> ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СУБ’ЄКТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ЯК ПРОБЛЕМА ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ.....	75
<i>Ю. Д. БОЙЧУК</i> ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА.....	82
<i>О. М. БУРКА</i> ЕТАПИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФІЗИЧНИХ ТЕРАПЕВТІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ФІЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВЧИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	89
<i>О. С. ВЕРІТОВА</i> ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ	98
<i>П. А. ВІНДЮК</i> ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ЗАСТОСУВАННЯ ПРОГРАМИ ФІЗИЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ПІДЛІТКІВ ІЗ ЦЕРЕБРАЛЬНИМ ПАРАЛІЧЕМ.....	105
<i>К. В. ВОСВОДА</i> ПОРІВНЯЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ З АВІАЦІЙНОЇ БЕЗПЕКИ В ЄВРОПЕЙСЬКИХ РЕГІОНАЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЦЕНТРАХ ІСАО ТА УКРАЇНІ	112

<i>О. О. ГАРМАШОВ</i> ДВОПЛАНОВІСТЬ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЕКОНОМІКИ ДО ВИКОРИСТАННЯ ТРЕНІНГОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	123
<i>І. О. ГОГОЛЬ</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МАРКЕТОЛОГІВ.....	131
<i>В. В. ГОРЛАЧ</i> ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ЗМІСТУ ТА СТРУКТУРИ КРОСКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ТУРИЗМУ	140
<i>О. Є. ГРИБАНОВА</i> НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У КОЛЕДЖІ.....	146
<i>Є. В. ДЕНИСЕНКО</i> АДМІНІСТРАТИВНИЙ КОМПОНЕНТ УПРАВЛІНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ: КОМПЕТЕНТІСНИЙ АСПЕКТ.....	153
<i>Н. В. ДЕРСТУГАНОВА</i> НАУКОВІ ВИМІРИ ПРОБЛЕМИ ФАХОВОЇ КОМУНІКАЦІЇ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ-ТЕОЛОГІВ КРИЗЬ ПРИЗМУ ЇХНЬОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	160
<i>У. Т. ДУТКА</i> ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЧИННИК ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ.....	166
<i>Я. Б. ЗОРІЙ</i> РЕЗУЛЬТАТИ ПЕДАГОГІЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ ЩОДО ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ЗАПАСУ ДО ВІЙСЬКОВО-ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	174
<i>Т. І. КОЗЕЛЕЦЬ</i> ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО ТВОРЧОГО СТИЛЮ ДИЗАЙНЕРА В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ	182
<i>І. Ю. КОЛЕСНИК</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ГАРМОНІЙНОГО КОЛЬОРОСПРИЙНЯТТЯ.....	188
<i>М. Ю. КОЛЛЕГАСВ</i> СВІТОВИЙ ДОСВІД РОЗВИТКУ ЕКОТУРИЗМУ В НАЦІОНАЛЬНИХ ПАРКАХ....	195
<i>Л. Г. КОНДРАТОВА</i> ФОРМУВАННЯ ВІДКРИТОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА СУЧАСНОЇ МИСТЕЦЬКОЇ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВИТИ В КОНТЕКСТІ ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ	201
<i>Я. І. КОРОЛЬ</i> СУЧАСНИЙ СТАН ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ РАДІАЦІЙНО-ХІМІЧНОГО ЗАХИСТУ В ЕКСТРЕМАЛЬНИХ СИТУАЦІЯХ.....	208
<i>С. Д. ЛАВІНДА</i> ДО ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ “ПРОФЕСІЙНО-КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ” МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З БУДІВНИЦТВА ТА ЦИВІЛЬНОЇ ІНЖЕНЕРІЇ	217
<i>А. П. ЛАВРИНЕЦЬ</i> РОЗВИТОК ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В УМОВАХ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВИТИ	224

<i>О. А. ЛАНДО</i> УПРАВЛІННЯ ФОРМУВАННЯМ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В ПЕДАГОГІЧНОМУ КОЛЕДЖІ	232
<i>Н. М. МАЛАНЮК</i> СИНЕРГЕТИКА В ПРОФЕСІЙНІЙ ОСВІТІ (НА ПРИКЛАДІ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ЗАЛІЗНИЧНОГО ТРАНСПОРТУ)	241
<i>О. О. МАЦЮК</i> РЕАЛІЗАЦІЯ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ З ВИКОРИСТАННЯМ ІКТ У ПРОЦЕСІ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ	250
<i>Н. М. МИСЬКОВА</i> МОДЕЛЬ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ В СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ НАВИЧОК, ОРІЄНТОВАНИХ НА СТАЛІЙ РОЗВИТОК	258
<i>В. М. МОГІЛЕВСЬКА</i> ДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАКЛАДІВ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ	266
<i>В. К. НЕЧАЙ-ВЕЛКОВА</i> ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ ПОНЯТЬ “КОМПЕТЕНТНІСТЬ” І “КОМПЕТЕНЦІЯ” В ЗРІЗАХ НОВИХ ОСВІТНІХ СТАНДАРТИВ	275
<i>В. В. ОМЕЛЬЯНЕНКО</i> НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ПРАВознавства В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ	282
<i>К. Ю. ПАВЛИШИНЕЦЬ</i> ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО АДАПТАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	289
<i>Т. Г. ПАВЛЮК</i> МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ПЕРСОНАЛОМ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ	296
<i>О. Т. ПИСАРЧУК</i> ПРОБЛЕМИ ЗМІСТУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ	301
<i>Ю. Й. ПОЛІЩУК</i> ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ САМОВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДОЇ ЛЮДИНИ В МОЛОДІЖНОМУ ГРОМАДСЬКОМУ ОБ'ЄДНАННІ	311
<i>В. О. ПОНОМАРЬОВ, С. М. БУЛАХ, О. С. ВЕРІТОВА</i> ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ТРЕНЕРІВ-ВИКЛАДАЧІВ З АТЛЕТИЧНОЇ ГІМНАСТИКИ	320
<i>О. Ю. ПРИШЛЯК, А. А. БОГУЦЬКА</i> ОСОБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ ОСВІТНІХ ПРОГРАМ ДЛЯ ЛЮДЕЙ ЛІТНЬОГО ВІКУ В УКРАЇНІ	326
<i>О. О. ПШЕНИЧНА</i> СУТНІСТЬ, СТРУКТУРА ТА ОСОБЛИВОСТІ ЗМІСТУ ПОНЯТТЯ “ПРОФЕСІЙНА ГОТОВНІСТЬ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ ДО ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДІВ АНАЛІЗУ РИЗИКІВ В ОПЕРАТИВНО-СЛУЖБОВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ”	334
<i>О. С. ПШЕНИЧНА</i> КОМПЕТЕНТНІСНА ПАРАДИГМА ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ СТУПЕНЯ ДОКТОРА ФІЛОСОФІЇ В ГАЛУЗІ ОСВІТИ	343

<i>О. Я. РОМАНИШИНА, Н. В. ШКОЛЯР</i> МОТИВАЦІЙНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ТЕРМІНОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ГРАФІЧНИХ ДИЗАЙНЕРІВ.....	350
<i>С. В. САПОЖНИКОВ</i> НАУКОВО-ПРАКТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ СИСТЕМИ ІНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ.....	358
<i>Л. В. СОЛОВЕЙ</i> ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ФОРМУВАННІ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН.....	368
<i>С. І. СТАТЬЄВ</i> ОСНОВНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ФІЗИЧНОЇ ТЕРАПІЇ, ЕРГОТЕРАПІЇ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В СИСТЕМІ СПЕЦІАЛІЗОВАНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ.....	375
<i>Н. А. СУХОВІЄНКО</i> ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ.....	380
<i>Р. В. СУЩЕНКО</i> ПЕДАГОГІЧНИЙ АНАЛІЗ СФОРМОВАНОСТІ УПРАВЛІНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ ЗАЛІЗНИЧНОГО ТРАНСПОРТУ: РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ.....	388
<i>Т. І. СУЩЕНКО</i> ПРОФЕСІЙНО-УПРАВЛІНСЬКА КУЛЬТУРА ВИКЛАДАЧА – ОЗНАКА ЙОГО УСПІШНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	400
<i>С. О. ТАБІНСЬКА</i> СИСТЕМА НАУКОВО-МЕТОДИЧНОГО СУПРОВОДУ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ТРЕНЕРІВ – ВИКЛАДАЧІВ ДЮСШ... ..	409
<i>О. Ш. ТОННЕ</i> СТАН ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ.....	417
<i>Н. В. ТЯГЛО</i> СУЧАСНА ПІСЛЯДИПЛОМНА ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА В УКРАЇНІ: АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ФУНКЦІОНУВАННЯ ТА ШЛЯХИ РОЗВИТКУ.....	425
<i>Т. М. ЦЕГЕЛЬНИК</i> АНАЛІЗ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ.....	430
<i>Н. В. ЧОРНОБРИВА</i> ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФЕЛЬДШЕРІВ У ПРОЦЕСІ ВИРОБНИЧОЇ ПРАКТИКИ НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ.....	435
<i>А. В. ШАБАЛДАК</i> АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ПІДГОТОВКИ ОФІЦЕРІВ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ВІЙСЬК ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА ЗАСАДАХ ПРАКСЕОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ.....	442
<i>П. М. ШЕРЕМЕТ</i> МЕТОДИКА РЕАЛІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОГО ІМІДЖУ ВЧИТЕЛІВ ІСТОРІЇ В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ.....	449

<i>A. BRUTMAN, N. MANTULO, Y. POLYEZHAYEV</i> THE FORMATION OF SOCIAL AND CULTURAL COMPETENCE OF FUTURE JOURNALISTS IN THE PROCESS OF THE STUDY OF FOREIGN LANGUAGE: THEORETICAL ASPECTS	458
---	-----

ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА

<i>В. В. ГРИЦЬКО</i> УРАХУВАННЯ ХАРАКТЕРИСТИК ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ	467
<i>Л. М. КОРОЛЬОВА</i> ІННОВАЦІЙНІ ВИМІРИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У КОНТЕКСТІ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ	474
<i>В. Ф. КОТУБЕЙ</i> АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ	481
<i>І. М. ЛЯХОВА</i> ВЕРБАЛЬНІ ТА НАОЧНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ ШКОЛЯРІВ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ В НАВЧАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОМУ ПРОЦЕСІ З ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ.....	488
<i>В. М. СМОЛЯК</i> ЗМІСТ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ З ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ ДО ВИКОРИСТАННЯ ПЕРСОНАЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА	496
<i>В. А. ТЕТЬОРКІНА, С. М. ПОГОРЕЛОВА, Л. І. ПРОКОПЕНКО</i> УПРОВАДЖЕННЯ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВНОЇ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ В УМОВАХ МОДЕРНІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ.....	504

ВИЩА ШКОЛА

<i>І. М. АНДРОЩУК</i> ШЛЯХИ ТА ФОРМИ УПРАВЛІННЯ ПРОФЕСІЙНИМ РОЗВИТКОМ ВИКЛАДАЧІВ КАФЕДР МЕНЕДЖМЕНТУ ПОЛЬСЬКИХ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ	511
<i>Р. С. АРОНОВА</i> ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ.....	521
<i>О. В. БОНДАР</i> ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ТА РЕЗУЛЬТАТИ ПЕДАГОГІЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ З ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МЕНЕДЖЕРІВ У ПРОЦЕСІ МАГІСТЕРСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ	530
<i>С. Б. БРЕЖНЄВА</i> АКТУАЛІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСВІДУ ВПРОВАДЖЕННЯ ІСТОРИЧНИХ ДУХОВНИХ ПІСЕНЬ МЕНОНІТІВ У СУЧАСНИЙ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИЙ ПРОЦЕС ВНЗ	537
<i>Л. Г. БУДАНОВА</i> ЗМІСТ ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ З ДИСЦИПЛІНИ “ІНОЗЕМНА МОВА (ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ)” У НАЦІОНАЛЬНОМУ ФАРМАЦЕВТИЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ	546
<i>А. І. ВАНЮК, В. І. КЕМКИНА</i> РАЗВИТИЕ ФИЗИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ У СТУДЕНТОВ ВУЗОВ ПРИ ПОМОЩІ ВОЛЕЙБОЛА	553

<i>Ю. О. ДЕХТЯРЬОВА, О. О. ДЕХТЯРЬОВА, О. О. ПАЛЬЧИК</i> ЗДОРОВ'Я ТА БЕЗПЕКА СТУДЕНТІВ У СВІТІ ІНТЕРАКТИВНИХ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ	560
<i>Л. В. ДУДКОВА</i> ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ У МЕДИЧНИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ НА БАЗОВОМУ ЕТАПІ ПІДГОТОВКИ.....	566
<i>О. М. КАС'ЯНЕНКО</i> МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ	576
<i>І. С. КОЗИР</i> ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЯК ФУНКЦІЯ ЯКІСНОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	586
<i>В. Г. ЛЮЛЬЧЕНКО</i> ФОРМУВАННЯ САНІТАРНО-ГІГІЄНИЧНОЇ КУЛЬТУРИ В МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ У ПРОЦЕСІ ЇХНЬОЇ ПІДГОТОВКИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ	594
<i>С. Ю. МЕЛЬНИЧУК</i> КОМПЛЕКС ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ЗАСТОСУВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ТРЕНІНГІВ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ МІЖНАРОДНИХ ЕКОНОМІЧНИХ ВІДНОСИН	602
<i>О. Ф. СМОЛЯРЧУК</i> ПОРІВНЯЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ВСТУПНИХ І ВИПУСКНИХ ЕКЗАМЕНІВ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В КИТАЙСЬКИХ УНІВЕРСИТЕТАХ	610
<i>Л. О. СУЩЕНКО</i> РОЛЬ І МІСЦЕ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МЕНЕДЖЕРІВ У СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ.....	621
<i>К. С. ТАРАНЕНКО</i> ТЕХНОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ МОНІТОРИНГУ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ БАКАЛАВРІВ ФІЛОЛОГІЇ ЗАСОБАМИ КОМП'ЮТЕРНОГО ТЕСТУВАННЯ	626
<i>ЦІСЮАНЬ ВЕЙ</i> МОДЕЛЬ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ ДО ЕКСПЕРТНО-АНАЛІТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ.....	636
<i>Н. М. ЧЕРНЕНКО</i> ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІХ КЕРІВНИКІВ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ.....	644
<i>Н. Л. ЧЕРНЯЦЬУК</i> ПРИНЦИПИ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ МАГІСТРАТУРИ ТЕХНІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ	652
<i>С. С. ЧОРНА</i> САМОСТІЙНА РОБОТА З ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ (НІМЕЦЬКОЇ) СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ	662
<i>О. В. ШУКАТКА</i> ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ МІЖДИСЦИПЛІНАРНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ У ВИЩІЙ ШКОЛІ.....	669

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 37(477)“19/20”

А. С. КОВАЛЕНКО

викладач

Уманський державний педагогічний університет ім. Павла Тичини

ОРГАНІЗАЦІЯ ТА ЗМІСТ ПІДГОТОВКИ ГІТАРИСТІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ І–ІІ РІВНЯ АКРЕДИТАЦІЇ (СЕРЕДИНА ХХ – ПОЧАТОК ХХІ СТ.)

У статті висвітлено організацію та зміст підготовки гітаристів у закладах вищої освіти І–ІІ рівня акредитації. Проїшовши складний шлях трансформації та змін, середня музична освітня ланка посідає важливе місце в розвитку майбутніх фахівців. Розглянуто часовий проміжок від середини ХХ до початку ХХІ ст. як найбільш значущий період у розвитку вітчизняної інструментальної музичної освіти. Виявлено, що гітара як музичний інструмент помилково включена до відділу народних інструментів у середині ХХ ст. Ця системна помилка торкнулася долі інструменту в СРСР та визначила хибний вектор його розвитку. На основі нормативних документів простежено динаміку розвитку системи середньої освітньої ланки гітаристів.

Ключові слова: середня спеціалізована музична освіта, вітчизняна інструментальна гітарна освіта, заклади вищої освіти І–ІІ рівня акредитації, музична освіта.

Період від середини ХХ до початку ХХІ ст. для вітчизняної музичної освіти видався дуже насиченим. Проходила складний шлях трансформації середня музична освітня ланка, системно відкривали класи гітари у вітчизняних навчальних закладах, тривав пошук оптимально збалансованого навчального процесу. Гітара як професійний музичний інструмент швидко входила в систему вітчизняної музичної освіти, що викликало певний дискомфорт в організації підготовки майбутніх гітаристів.

Організацію та зміст музичної освіти з позиції музичної педагогіки й мистецтвознавства досліджували Н. Гуральник, В. Козлін, М. Михайленко, В. Сидоренко, В. Черкасов та ін. Однак організацію та зміст підготовки гітаристів у закладах вищої освіти І–ІІ рівня акредитації не вивчено.

Метою статті є аналіз організації та змісту підготовки гітаристів у закладах вищої освіти І–ІІ рівня акредитації (середина ХХ – початок ХХІ ст.).

Навчання в початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладах для одних учнів є знайомством з музикою та захопливим хобі, а для інших – перші кроки на шляху до професійного зростання й підготовка до вступу до закладів вищої освіти І–ІІ рівня акредитації. До таких закладів належать музичні, педагогічні училища та коледжі. Враховуючи той факт, що в педагогічних училищах та коледжах як основний музичний інструмент викладають гру на фортепіано або баяні, а гру на гітарі – рідко (якщо

є фахівець відповідного профілю) і зазвичай як додатковий музичний інструмент, для аналізу організації та змісту підготовки гітаристів середньої освітньої ланки розглянемо навчальний процес у музичних училищах або коледжах.

У Правилах вступу до музичних училищ СРСР (Москва, 1950 р.) зазначено, що відділ народних інструментів (куди входить гітара) готує викладачів дитячих музичних шкіл, керівників ансамблів народних інструментів та оркестрантів. Вимоги для вступу на відділ народних інструментів: абітурієнт повинен уміти грати на одному з народних інструментів нескладні етюди та п'єси [1, с. 10].

Станом на 1950 р. одночасно діяло 15 училищ у найбільших містах Української РСР (Артемівськ, Ворошиловград, Дніпропетровськ, Дрогобич, Житомир, Київ, Львів, Одеса, Полтава, Сталіно, Станіслав, Харків, Чернівці, Ужгород, Херсон) [1, с. 40].

Проаналізуємо організацію й зміст підготовки гітаристів у музичних училищах (термін навчання – 3 роки та 10 місяців на базі 8 класів загальноосвітньої школи) на основі Навчального плану середнього спеціального навчального закладу зі спеціальності 2104 “Народні інструменти” (гітара належить до цієї категорії музичних інструментів), затвердженого Міністерством вищої та середньої спеціальної освіти СРСР 22.08.1968.

Підготовка гітаристів за навчальним планом передбачала таке:

I. Освітній цикл (включав предмети: історія, суспільствознавство, література, фізика з елементами астрономії, іноземна мова, основи марксистсько-ленінської естетики).

II. Спеціальний цикл (об'єднував дисципліни: спеціальний інструмент, клас ансамблю, оркестровий клас, диригування, вивчення інструментів народного оркестру, інструментознавство (симфонічне), інструментовка та переклад для народних інструментів, читання оркестрових партитур, фортепіано, основи педагогіки та психології, методика навчання гри на народних інструментах, основи роботи з хором, хоровий клас, форми й організації клубної роботи та художньої самодіяльності, вивчення додаткового навчального матеріалу).

III. Музично-теоретичний та історичний цикли (включали предмети: музична грамота та елементарна теорія музики, сольфеджіо, гармонія, аналіз музичних творів, народна музична творчість, музична література (зарубіжних країн і народів СРСР)).

IV. Факультативні предмети (фізичне виховання, початкова військова підготовка, російська та рідна мова, математика, лекції з суміжних видів мистецтва, вивчення інструментів народного оркестру).

V. Практика (передбачала такі види: педагогічна практика, акомпаніаторська практика, диригентська практика, практичні заняття по ремонту інструментів, виконавська практика).

VI. Дипломний проект.

VII. Державні екзамени:

- а) сольне виконання концертної програми;
- б) диригування оркестром народних інструментів.

Відповідно до кваліфікаційної характеристики випускників музичних училищ зі спеціальності “Народні інструменти”, їм присвоювали кваліфікацію: керівник самодіяльного оркестру народних інструментів, викладач музичної школи за класом одного з інструментів. Навчальним планом були прописані вміння та знання, якими має оволодіти випускник відділу народних інструментів. Зокрема, він повинен уміти:

- грати на обраному ним інструменті сольню, в ансамблях і в оркестрах;
- організовувати самодіяльний оркестр народних інструментів та диригувати ним;
- читати з аркуша нескладні акомпанементи, а також ансамблеві та оркестрові партії середньої складності;
- навчати учнів дитячих музичних шкіл та учасників музичних гуртків художньої самодіяльності.

Такі вимоги відображали загалом практичну направленість у навчанні, хоча від випускників вимагали й певні педагогічні навички. Вони виходили більше з рівня володіння ними майстерністю гри на інструменті.

Після завершення навчання випускник зобов’язаний був знати:

- сольню, ансамблеву й оркестрову літературу для обраного ним інструменту (репертуар училища та школи);
- методику навчання на інструменті;
- інструментовку та переклади для народних інструментів;
- музично-теоретичні та історичні дисципліни (музичну грамоту, теорію музики, сольфеджію, гармонію, аналіз музичних творів, музичну літературу).

Аналіз змісту підготовки гітаристів засвідчує, що комплекс музично-теоретичних знань давав можливість випускникам вільно оперувати музичною термінологією. Це дозволило їм у подальшій діяльності працювати над своїм самовдосконаленням. Хоча такі знання загалом отримували в теоретичному навчанні, кінцева мета полягала в практичній самореалізації або в реалізації учнів.

Після завершення навчання на відділі народних інструментів випускникам присвоювали кваліфікацію “керівник самодіяльного оркестру народних інструментів”, відповідно до розподілу вони мали можливість працювати:

- на педагогічну роботу в музичні школи;
- у колективи художньої самодіяльності як керівники та диригенти народних інструментів, викладачі за класом обраного ним інструмента;
- у різноманітні оркестри та ансамблі як артисти оркестрів та ансамблів.

На нашу думку, кваліфікація “керівник самодіяльного оркестру народних інструментів” значно розширювала можливості для працевлаштування майбутнього фахівця та підвищувала його музичний рівень. Проте,

оскільки гітара історично розвивалася разом зі струнно-щіпковими інструментами (скрипка, альт, віолончель тощо), зарахування її до відділу народних інструментів (куди входять такі інструменти, як баян, акордеон, балалайка, домра, бандура тощо) було помилковим та загальмувало її розвиток у СРСР як класичного інструмента. Значно доречніше було б створити окремий гітарний відділ (як часто зустрічається у країнах Європи) або зарахувати гітару до відділу струнних інструментів, що було б історично більш виправдано. Ця прикра помилка сталася, тому що перші викладачі гри на гітарі в СРСР були “народниками” (зазвичай балалаечники або домристи), а також “мультиінструменталісти”, які в повоєнний період викладали гру на декількох музичних інструментах. Цілком очевидно, що студентам-гітаристам, які навчалися в музичних училищах, необхідні були знання про гітарний оркестр, а не про народний, куди гітара навіть не включена була.

Аналіз “Програм, тематичних планів з предметів вузьких спеціалізацій для музичних училищ Української РСР” (Київ, 1987 р.) напряму 2104 народні інструменти (гітара включена була до цієї категорії) засвідчує, що в них розкрито зміст таких спеціалізацій, як: педагогічна, диригентсько-оркестрова, естрадна, композиторська [4, с. 104]. На особливу увагу заслуговує педагогічна спеціалізація, на яку виділяли 71 годину та яка включала такі предмети:

1. Підготовка та аналіз уроку з педагогічної практики.
2. Ударні та видові інструменти. Навички інструментовки для колективів ДМШ.
3. Використання технічних засобів навчання у класі з фаху.
4. Вивчення педагогічного репертуару ДМШ.

Така увага до підготовки майбутнього викладача, на нашу думку, викликана складними теоретичними та практичними завданнями, що стояли перед молодим фахівцем у дитячій музичній школі.

У 1973–1974 рр. до навчального плану для училищ внесено зміни, які розширили кількість предметів та збільшили кількість годин для деяких існуючих.

Так, на виконання рішення Колегії МВССО УРСР “Про реалізацію рекомендацій Комісії у справах молоді Верховної Ради УРСР від 14.03.1973 з поліпшення правової пропаганди серед учнівської молоді середніх спеціальних навчальних закладів республіки” від 11.07.1973 Відділ навчальних закладів, який очолював Т. Ануфрієнко, запропонував з 1974–1975 навчального року ввести на старших курсах вивчення предмету “Основи радянського законодавства” в обсязі 25–30 годин за рахунок годин, відведених на вивчення факультативних предметів.

У рішенні колегії Міністерства вищої та середньої спеціальної освіти УРСР Про хід виконання рішення колегії Мінвишу УРСР від 28.05.1973 “Про стан загальноосвітньої підготовки учнів середніх спеціальних навчальних закладах Міністерства культури УРСР” від 29.05.1974 відзначено

позитивну результативність проведеної роботи в напрямі покращення загальноосвітньої підготовки учнів, проте вивчення таких загальноосвітніх предметів, як математика, хімія та фізика, продовжують недооцінювати. У рішенні вказано, що навчальними планами передбачено вивчення математики та хімії факультативно, але в Дніпропетровському, Донецькому, Одеському, Сумському, Харківському, Херсонському, Чернігівському та в багатьох інших училищах ці предмети взагалі не вивчали, хоча диплом про здобуття середньої спеціалізованої освіти видавали. Майже в усіх музичних училищах не було лабораторій хімії та фізики, ряд предметів (українська та російська література) вивчали за застарілими програмами. Спостерігалось незаконне звільнення учнів від вивчення загальноосвітніх предметів, залишався значний відсів учнів. Так, за 1972–1973 н. р. відсів з денної форми навчання училищ мистецтва та культури становив 6,5% проти 4,7% – середнього відсіву по республіці. Деякі зауваження торкнулися й матеріальної бази таких навчальних закладів. Відзначено низький відсоток (40,3%) забезпечення учнів з інших міст гуртожитками, відсутність лабораторій (53%), кабінетів (46%) та майстерень (53%), що передбачені навчальними планами.

На нашу думку, такі порушення в навчальному процесі викликані захопленням дирекцією середніх спеціальних навчальних закладів республіки творчими досягненнями та здобутками музичних колективів і солістів, тому часто вивчення загальноосвітніх предметів або ігнорували, або вивчали факультативно.

Переломним моментом у розвитку середньої спеціалізованої музичної освіти став 1994 р. Так, відповідно до Наказу Міністерства культури України від 23.12.1994 № 664, у навчальний план до освітньо-професійної програми молодшого спеціаліста за спеціальністю 5.02040401 Народні інструменти зараховано такі кваліфікації: артист оркестру, ансамблю, а кваліфікацію диригент оркестру, ансамблю зазначено як додаткову. Термін навчання на базі неповної середньої та початкової музичної освіти становить 3 роки 10 місяців.

План навчального процесу включав такі цикли:

1. Нормативні навчальні дисципліни:
 - цикл гуманітарних та соціально-економічних дисциплін;
 - цикл фундаментальних і професійно орієнтованих дисциплін;
 - цикл спеціальних дисциплін;
 - цикл практичного навчання.
2. Вибіркові навчальні дисципліни:
 - цикл фундаментальних, професійно орієнтованих та спеціальних дисциплін.
3. Цикл дисциплін самостійного вибору навчального закладу (включав додаткові кваліфікації: диригент інструментального ансамблю народної музики, диригент естрадного ансамблю, диригент оркестру).

У навчальному плані від 1994 р. зазначено, що абітурієнт має право вступати в музичне училище на базі початкової музичної освіти, чого раніше не було передбачено навчальними планами. Такі зміни вважаємо позитивними. На нашу думку, внесення кваліфікації артист оркестру, ансамблю покращує можливості для працевлаштування випускників, адже для сольної концертної діяльності потрібні були більш яскраво виражені здібності (здатність тримати увагу залу, сильна енергетика, віртуозність) та різноманітний репертуар.

Наказом Міністерства культури України від 29.12.1994 № 664 директорів музичних училищ зобов'язано внести корективи в чинні навчальні плани з метою завершення навчання у встановлені освітньо-професійними програмами строки (на базі 11 класів загальноосвітньої школи – 3 роки, на базі 9 класів загальноосвітньої школи – 4 роки).

У листі директорам музичних училищ, на виконання наказу Міністерства культури України “Про підготовку молодших спеціалістів в музичних училищах України” від 29.12.1994 № 664, у 1995 р. начальник Управління навчальних закладів В. Бабієнко зауважує, що студенти прийому 1993 р. в 4-му семестрі мають вивчати дисципліни: “психологія та педагогіка” в обсязі до 74 годин, методики навчання сольфеджіо, музичної літератури, гри на музичних інструментах – до 74 годин, “фольклору” – до 38 годин, “основ диригування” – до 20 годин. Ці предмети вводяться за рахунок годин, передбачених на вивчення дисципліни циклів фундаментальних і професійно орієнтованих та спеціальних дисциплін.

З 2003 р. у навчальних планах вітчизняних музичних училищ збільшилася кількість годин на вивчення загальноосвітніх предметів, що дало можливість випускникам отримувати атестат про повну загальну середню освіту. Відповідно до навчального плану від 15.07.2003 для підготовки молодшого спеціаліста зі спеціальності 5.020205 музичне мистецтво, спеціалізація “народні інструменти”, випускникам присвоювали кваліфікації: викладач, артист оркестру (ансамблю) та додаткову кваліфікацію: керівник оркестру. Термін навчання становив 3 роки 10 місяців на базі базової загальної середньої освіти та 2 роки 10 місяців на базі повної загальної середньої освіти.

Навчальний план (2003 р.) передбачав такі цикли:

- загальноосвітня підготовка;
- гуманітарна та соціально-економічна підготовка;
- професійно орієнтована підготовка;
- професійно-практична підготовка;
- цикл вибіркового навчальних дисциплін.

У пояснювальній записці до навчального плану від 2003 р. вказано, що предмет “концертмейстерська практика” вивчають студенти класів баяна, акордеона, гітари, цимбалів. Раніше цей предмет вивчали лише студенти класів баяна та акордеона. Введення цього предмету для гітаристів було надзвичайно позитивним явищем, адже історично гітара часто акомпанувала вокалістам, і цю навичку потрібно було розвивати.

Здійснено аналіз організації та змісту підготовки гітаристів на сучасному етапі розвитку гітарної освіти в музичному коледжі (училищі) на основі “Орієнтовного навчального плану підготовки молодшого спеціаліста”, який рекомендовано Міністерством культури і туризму України від 30.08.2010.

Термін навчання гітаристів на сучасному етапі в музичному коледжі (училищі) на основі базової загальної середньої освіти триває 3 роки і 10 місяців, а на основі повної загальної середньої освіти – 2 роки і 10 місяців. На I та II курсах навчання студенти-гітаристи на основі базової загальної середньої освіти здобувають повну загальну середню освіту, що відповідає 10 та 11 класам середньої загальноосвітньої школи. Навчальні дисципліни студентів-гітаристів розподілені на чотири цикли та вибірково частину, для найбільш здібних студентів є можливість здобути додаткову кваліфікацію: керівник аматорського оркестру з включенням дисциплін відповідно до цієї кваліфікації. Розглянемо складові навчального процесу:

- цикл загальноосвітньої підготовки;
- цикл гуманітарної та соціально-економічної підготовки;
- цикл природничо-наукової та фундаментальної підготовки;
- цикл професійно-практичної підготовки;
- вибіркова частина;
- цикл дисциплін для здобуття додаткової кваліфікації керівник аматорського оркестру.

До циклу загальноосвітньої підготовки входять такі дисципліни: українська мова, українська література, світова література, математика, інформатика, історія України, всесвітня історія, географія, природознавство (біологія, хімія, фізика, астрономія), іноземна мова, фізична культура, захист вітчизни, технології (вступ до спеціальності). Вивчають ці дисципліни протягом I та II курсів, вони потрібні для того, щоб випускник училища чи коледжу отримав атестат про повну загальну середню освіту.

Цикл гуманітарної та соціально-економічної підготовки включає такі дисципліни: українська мова (за професійним спрямуванням), іноземна мова (за професійним спрямуванням), історія України, основи філософських знань, соціологія, економічна теорія, основи правознавства, основи екології, культурологія, фізичне виховання. Ці дисципліни (окрім фізичного виховання) вивчають протягом II та III курсів, вони мають на меті поглибити знання студентів з української та іноземної мов, розширити кругозір та покращити фізичний стан майбутніх музикантів.

До циклу природничо-наукової та фундаментальної підготовки входять такі дисципліни: безпека життєдіяльності, педагогіка і психологія, світова музична література, українська музична література, музичний фольклор, інструментознавство, аналіз музичних творів, основи диригування. Вивчення більшості предметів цього циклу відбувається протягом II та III курсів. Завданням цих навчальних дисциплін є підготовка студента до

педагогічної практики та поглиблення знань з музичних предметів різних напрямів.

Цикл професійно-практичної підготовки включає такі дисципліни: теорія музики, сольфеджіо, гармонія, спеціальний клас, оркестровий клас, клас ансамблю, споріднені та оркестрові інструменти, методика навчання гри на інструменті, методико-виконавський аналіз педагогічного репертуару, історія виконавства, фортепіано, педагогічна практика, концертно-виконавська практика, вступ до спеціальності. Вивчають цей цикл дисциплін протягом усіх курсів, він є найбільш важливим для розвитку музичних здібностей та професійного зростання майбутніх фахівців.

До вибіркової частини навчальних дисциплін входить на вибір по одному предмету із циклу гуманітарної та соціально-економічної підготовки, із циклу природничо-наукової та фундаментальної підготовки та із циклу професійно-практичної підготовки (удосконалення індивідуальних здібностей). Дисципліни вибіркової частини можуть варіювати на розсуд дирекції музичного училища або коледжу.

Цикл дисциплін для здобуття додаткової кваліфікації керівник аматорського оркестру включає такі предмети: диригування, інструментування, читання партитур, методика роботи з оркестром, практика роботи з оркестром. Цей цикл дисциплін розвиває лідерські здібності та поглиблює знання зі спеціальних предметів, які потрібні для роботи з колективом музикантів.

Проаналізувавши складові “Орієнтовного навчального плану підготовки молодшого спеціаліста” у музичному коледжі (училищі), ми дійшли висновку, що основний акцент під час навчання в музичних коледжах (училищах) роблять на вивченні спеціальних музичних предметів. Це надає змогу підготувати випускників до подальшої діяльності. Перед ними постає вибір: вступати до закладів вищої освіти III–IV рівня акредитації для вдосконалення професійних навичок або ж розпочати педагогічну діяльність у початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладах.

За останні роки серед студентів музичних коледжів (училищ) спостерігається незначний спад у зацікавленості до навчання. Так, Т. Сибірякова зауважує, що мета, визначена учню педагогом, далеко не завжди стає метою учня. На її думку, “для успішного розвитку студента необхідно, щоб цілі та завдання, висунуті викладачем, повністю усвідомлювалися та до кінця поділялися учнем” [3, с. 4]. Серед проблем системи навчання в музичному училищі автор називає недосконалу систему оцінювання, недостатню методичну розробленість розвитку професійних навичок та проблеми мотивації студентів у навчанні.

Відповідно до Закону України “Про освіту”, що набув чинності від 05.09.2017, музичні училища повинні перейти в ранг коледжів та стати закладами вищої освіти, що готують молодших бакалаврів і бакалаврів. Такий підхід передбачає якісний рівень підготовки майбутніх музичних фахівців, зокрема гітаристів [2].

Висновки. На основі аналізу чотирьох навчальних планів, наказів Міністерства культури України та супровідних документів розглянуто динаміку розвитку організації й змісту підготовки гітаристів у закладах вищої освіти I–II рівня акредитації (раніше середній спеціалізований навчальний заклад). Визначено, що гітара як музичний інструмент хибно потрапила на відділ народних інструментів. Адже гітаристам потрібні знання про специфіку гри на різновидах гітари та про склад гітарного оркестру. Виявлено, що в навчальному плані від 1994 р. додано кваліфікації (артист оркестру, ансамблю), а кваліфікацію диригент оркестру, ансамблю внесено як додаткову, абітурієнт вступає на базі початкової музичної освіти, чого раніше не було. З 15.07.2003, відповідно до навчальних планів, студенти разом з дипломом почали отримувати атестат про повну загальну середню освіту, студенти-гітаристи стали вивчати предмет “Концертмейстерська практика”.

Проведене дослідження не претендує на всебічне розв’язання проблеми й не висчерпує всіх аспектів окресленої теми, а закладає основу для подальшого дослідження системи музичної освіти гітаристів. Перспективу подальших наукових розвідок вбачаємо в дослідженні організації та змісту підготовки гітаристів у закладах вищої освіти III–IV рівня акредитації.

Список використаної літератури

1. Правила поступления в музыкальные училища СССР. Москва, 1950. 42 с.
2. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <http://osvita.ua/legislation/law/2231/>.
3. Проблеми мотивації навчання в роботі зі студентами молодших курсів музичного училища : методичні рекомендації для вищих навч. закладів / укладач Т. М. Сибірякова. Вінниця, 2013. 24 с.
4. Програми, тематичні плани з предметів вузьких спеціалізацій для музичних училищ Української РСР. Київ : Республіканський методичний кабінет із навчальних закладів мистецтв і культури, 1987. 148 с.
5. Черкасов В. Музично-педагогічна освіта України на межі двох тисячоліть (1991–2010 рр.) : навч. посібник. Кіровоград : ТОВ “Імекс-ЛТД”, 2011. 380 с.

Стаття надійшла до редакції 15.09.2017

Коваленко А. С. Организация и содержание подготовки гитаристов в учреждениях высшего образования I–II уровня аккредитации (середина XX – начало XXI в.)

В статье освещаются организация и содержание подготовки гитаристов в учреждениях высшего образования I–II уровня аккредитации. Пройдя сложный путь трансформации и изменений, среднее музыкальное образовательное звено занимает важное место в развитии будущих специалистов. Рассмотрен временной промежуток с середины XX до начала XXI в. как наиболее значимый период в развитии отечественного инструментального музыкального образования. Выявлено, что гитара как музыкальный инструмент ошибочно включена в отдел народных инструментов в середине XX в. Эта ошибка затронула судьбу инструмента в СССР и определила ошибочный вектор его развития.

Ключевые слова: *среднее специализированное образование, отечественное инструментальное гитарное образование, высшие учебные заведения I–II уровня аккредитации, музыкальное образование.*

Kovalenko A. Organization and Content of the Preparation of Guitarists in Institutions of Higher Education of the 1st and 2nd Level of Accreditation (Mid 20th – Early XXI Century)

The article describes the organization and content of the preparation of guitarists in institutions of higher education of the I–II level of accreditation. Having undergone a difficult path of transformation and change, the average musical education unit plays an important role in the development of future professionals. The time interval from the middle of the XX to the beginning of the XXI century as the most significant period in the development of the national instrumental musical education is considered.

It was found that guitar as a musical instrument was incorrectly included in the department of folk instruments in the middle of the twentieth century. This system error affected the fate of the instrument in the USSR and determined the false vector of its development. The reason for this – the first teachers of the guitar of multi-instrumentalists (often teachers of folk instruments). On the basis of normative documents, the dynamics of the development of the system of the secondary educational level of the guitarists is highlighted.

It has been determined that since 1994, for entering the musical school, compulsory primary specialized music education was required, and the guitarists began to study the subject “concertmaster practice”. This item in the department of folk instruments was studied only by accordionists and accordionists.

Beginning in 2003, graduates with a diploma began to receive a certificate of full secondary education. In general, the positive phenomenon has led to an increase in hours for studying general subjects and lower productivity of students in professional disciplines.

The Law of Ukraine “On Education” adopted on September 5, 2017 does not provide for the presence of musical and pedagogical schools. The current version of the law proposes the availability of colleges – higher education institutions that train younger bachelors and bachelors.

Key words: *secondary specialized music education, domestic instrumental guitar education, institutions of higher education of I–II level of accreditation, musical education.*

О. І. ОНИПЧЕНКО

кандидат педагогічних наук, доцент
КЗ “Харківська гуманітарно-педагогічна академія” ХОР

ПРОГРАМИ З ПІДГОТОВКИ ДІТЕЙ І ПІДЛІТКІВ ДО СІМЕЙНОГО ЖИТТЯ: МИНУЛЕ ТА СЬОГОДЕННЯ

У статті на основі вивчення досвіду підготовки старшокласників до сімейного життя проаналізовано різноманітні аспекти цієї роботи як складової статеворольової соціалізації через відповідно організоване статеве виховання дітей та підлітків; показано досвід упровадження різноманітних курсів і факультативів з підготовки сім'янина в 60–80-х рр. ХХ ст. та їх наслідки, а також охарактеризовано сучасні курси, засоби, напрями роботи щодо підготовки до шлюбно-сімейних відносин. Практика показала, що вітчизняною педагогічною школою були створені ефективні підходи до підготовки молоді до шлюбу й сім'ї: ознайомлення на уроках і позакласних заняттях з етикою шлюбно-сімейних відносин у соціалістичному суспільстві; формування нетерпимості до статевої розбещеності; формування поважного, турботливого ставлення до жінок; практична підготовка старших школярів до ведення сімейного господарства й виховання дітей, вирішення конфліктних ситуацій тощо.

Ключові слова: підготовка до сімейного життя, програми підготовки, факультативи, етика та психологія сімейного життя, сім'янин.

Складна соціально-економічна ситуація в українському суспільстві негативно впливає на сім'ю як основний соціальний інститут, у якому виховується особистість майбутнього сім'янина, що безпосередньо позначається на статеворольовій соціалізації дітей та підлітків. Формування готовності юнацтва до виконання ролі сім'янина – багатоаспектна проблема, яку пов'язують із статевим дозріванням і соціальною зрілістю особистості.

Для сьогодення характерно багато негативних тенденцій у функціонуванні інституту сім'ї: зниження кількості шлюбів, зростання розлучень, поширення нетрадиційних форм організації співжиття, зменшення народжуваності, поширення ідеї добровільної бездітності – “childfree”; проживання подружніх пар без оформлення шлюбу; збільшення кількості самотніх людей, які не беруть шлюбу.

Серед впливових агентів статеворольової соціалізації (статевого виховання) завжди була школа. Проте для сучасного стану підготовки учнівської молоді до сімейного життя характерна низка суттєвих недоліків: випускники шкіл мають недостатній рівень статевої поінформованості, не обізнані з питаннями сексуальної культури, не розуміють психологічних особливостей статей, психології інтимних взаємин, небезпеки непланової вагітності тощо [1, с. 1].

Огляд психолого-педагогічної літератури стосовно підготовки молоді до сімейного життя виявив, що це питання найбільш активно досліджували в 60–80-ті рр. ХХ ст., навіть виникла спеціальна галузь науки, яка вивчала різноманітні аспекти підготовки сім'янина, – фамілістика.

У 60–80-х рр. ХХ ст. виходять у світ наукові праці з проблем підготовки молоді до шлюбу й подружнього життя (М. Вовчик-Блакитна “Підготовка молоді до сімейного життя” (1984 р.); В. Зацепін “О жизни супружеской” (1978 р.), “Мы и наша семья” (1983 р.), “Семья” (1989 р.), “Молодая семья: Социально-экономические, правовые, морально-психологические проблемы” (1991 р.); І. Гребенніков “Этика и психология семейной жизни” (1986 р.), “Основы семейной жизни” (1991 р.); Л. Панкова “У порога семейной жизни” (1991 р.); А. Харчев “Брак и семья в СССР” (1979 р.); В. Кравець “Теорія і практика підготовки учнівської молоді до сімейного життя” (1997 р.)), на сторінках яких автори розкривають питання необхідності створення сім’ї, виконання сімейних та батьківських обов’язків, побудови гармонійної психологічної атмосфери, місця й ролі чоловіка та жінки в шлюбі, особливості статевого життя подружжя, вирішення конфліктних ситуацій тощо.

Вивчення різноманітних заходів з підготовки дітей та підлітків до сімейного життя вказує на необхідність застосування нових засобів сімейного виховання з урахуванням національних традицій, обов’язково враховуючи демографічні, етнопсихологічні, соціально-культурні та інші фактори, адже саме в сім’ї закладається фундамент духовної культури людини.

Встановлено, що моральні погляди народу на виховання й підготовку до сімейного життя безпосередньо пов’язані з релігією, духовно-моральними цінностями, що відображено в народній педагогіці, яка формує поняття й уявлення щодо інституту сім’ї та шлюбу: кохання, дружба, відданість, вірність, обов’язок, честь розвиток моральних почуттів, переконань, норм і правил поведінки. Серед специфічних засобів і методів педагогічного впливу на молодь із метою її моральної підготовки до сімейного життя спілкування, гра, праця, мистецтво, народні традиції; суспільна думка, переконання, заохочення й покарання, приклад. На нашу думку, дієвим засобом впливу є приклад батьків (Сенека “Долог шлях наставлянь. Короток шлях прикладу”).

Мета статті – на основі вивчення досвіду підготовки старшокласників до сімейного життя проаналізувати різноманітні аспекти цієї роботи як складової статевої соціалізації через відповідно організоване статеве виховання дітей та підлітків; показати досвід упровадження різноманітних курсів і факультативів з підготовки сім’янина в 60–80-х рр. ХХ ст. та їх наслідки, а також сучасні курси, засоби, напрями роботи щодо підготовки до шлюбно-сімейних відносин.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що вітчизняна педагогіка й школа у своєму історичному розвитку накопичили значний досвід формування готовності молоді до шлюбу та сім’ї. Ще на початку ХХ ст., а саме у 20–30-х рр., діяльність з підготовки молоді до сімейного життя монополізувалася державою, тому в зазначений період школу вважали провідною ланкою в системі комуністичного виховання, відповідальною

за підготовку випускників до сімейного життя, що активно декларували на з'їздах КПРС і ВЛКСМ, відзначали в постановах партії й уряду [7, с. 156].

Загалом для радянського періоду характерне поєднання сімейної та державної систем виховання дітей, що функціонували в єдиному політичному руслі зі школою, молодіжними організаціями й іншими соціальними інститутами. Обов'язковим компонентом готовності молоді до сімейного життя був високий ступінь прихильності моральним ідеалам соціалізму; уміння ставити суспільні інтереси вище від особистих, сімейних; здатність здійснювати сімейне функціонування відповідно до прийнятих у суспільстві репродуктивних, економічних, виховних і рекреаційних еталонів [7, с. 156].

Підготовка майбутнього сім'янина відбувалася в процесі вивчення споріднених тем, таких як: "Сім'я в соціалістичному суспільстві", "Новий сімейний побут і жінка", "Жінка в радянській художній літературі" з підкресленням ролі сім'ї в підготовці учнів до шлюбно-сімейних відносин. У 1950–1970 рр. практично в усіх школах країни були введені тематичні факультативні курси: "Грамота материнства", "Родинознавство" тощо; створювали гуртки доведення, рукоділля, з догляду за дітьми; організовували "куточки побуту", "куточки жінки". А з 1980-х рр. стали вводити обов'язкові факультативні курси "Тігієнічне і статеве виховання" для учнів 8 класів (1983 р.), а у 1985 н. р. школа почала перехід на новий типовий навчальний план, у якому дисципліна "Етика й психологія сімейного життя" була затверджена як один з основних навчальних предметів у 9–10 класах.

Провідною метою курсу "Етика й психологія сімейного життя" є формування готовності до одруження й виховання майбутніх дітей, шанобливого ставлення до сім'ї, її духовних цінностей. Аналіз структури курсу виявив багатогранність аспектів, які розглядали під час вивчення дисципліни: перший розділ "Психологія особистості" надає учням уявлення про будову особистості, її спрямованість, індивідуальні особливості та здібності. Другий розділ "Особливості міжособистісних відносин юнацтва" розкриває уявлення про психологію міжособистісних відносин, моральні основи взаємин між юнаками й дівчатами, товариство, дружбу та кохання, культуру їх поведінки. Розділ "Шлюб і сім'я" надає визначення поняття "готовність до шлюбу", характеризує основні функції сім'ї, розкриває особливості молоді сім'ї. У розділі "Основні цінності сім'ї" – охарактеризовано духовні й моральні підвалини сім'ї, її трудову атмосферу, бюджет і господарство, естетику побуту. Особливо виокремлено питання про значення психологічного клімату сім'ї, проаналізовано причини виникнення неблагополучних сімей. Завершує курс розділ "Сім'я й діти", присвячений незамінності сім'ї у вихованні дітей, педагогіці запобігання та перевиховання дитячого егоїзму й типовим недолікам сімейного виховання [2].

Методика підготовки школярів до майбутнього сімейного життя, розвиток шлюбно-сімейних відносин, характеристика функцій сім'ї, аспекти готовності до шлюбу та сім'ї досить ґрунтовно розкрито в праці І. Гребеннікова "Основи сімейного життя", яка призначена для роботи над

курсом “Етика та психологія сімейного життя”. Перший розділ “Шлюб та сім’я” розкриває питання історії становлення шлюбно-сімейних відносин (від групового шлюбу до парної сім’ї); особливості й функції сучасної сім’ї; сімейні відносини. Другий розділ “Готовність до шлюбу й сімейного життя” – питання світу дружби та кохання серед юнаків та дівчат, готовність до шлюбу та проблеми молодої сім’ї. Третій розділ – методику підготовки школярів до сімейного життя через питання виховання сім’янина (сутність та основні напрями; підготовка сім’янина у школі) [2].

Варто відзначити вагомий внесок В. Сухомлинського в підготовку молоді до сімейного життя. Він розробив послідовний підхід до виховання дівчинки – дівчини – жінки – матері та хлопчика – юнака – чоловіка – батька, застерігаючи дівчат бути обачливими, не соромитися “перебирати” в пошуках вірного та мужнього супутника життя, а щодо хлопців, то серйозно ставився до питань виховання майбутніх чоловіків, виховуючи поряд із почуттям мужності, патріотизму, вірності обов’язку почуття глибокої поваги до жінки й відповідальності за свої бажання та вчинки: “Поважай дівчину, бережи її гідність, гордість, незалежність. Дівчина, яка пробувала в тебе почуття симпатії, може стати твоєю дружиною, матір’ю твоїх дітей” [9, с. 386; 5, с. 24].

У Павлівській середній школі з 1970–1971 н. р. В. Сухомлинським було заплановано для 8–10 класів проведення факультативного курсу “Кохання. Шлюб. Сім’я”, в якому розглядали різноманітні актуальні аспекти підготовки до сімейного життя: людські почуття і мораль; кохання як духовно-психологічну та морально-естетичну сферу людського життя; кохання – початок шлюбу, сім’ї, батьківства, материнства; обов’язок, вірність та відданість у коханні; кохання й моральні зобов’язання, які це почуття покладає на чоловіка; що означає бути справжнім чоловіком у коханні (для юнака); як досягти того, щоб кохання міцніло з роками подружнього життя; господарські турботи і відповідальність; проблему зради тощо [5].

Питання підготовки до сімейного життя в процесі дорослішання дівчат та хлопців розкрито в спільних працях А. Хріпкової та Д. Колесова “Дівчинка-підліток-дівчина” (1981 р.), “Хлопчик-підліток-юнак” (1982 р.). У них висвітлено питання соматичного та статевого розвитку, зміст і форми статевого виховання, профілактику психосексуальних порушень та шкідливих звичок, особливості психології жіночої статі. У підготовці дівчат відзначимо такі питання в розділі III “Статеве виховання та підготовка до сімейного життя”: особливості психології жіночої статі; зміст і форми статевого виховання; хибні установки дорослих, що заважають правильному статевому вихованню; підготовка до сімейного життя [11; 12].

Дуже цікавий досвід учителя Л. Панкової, яка викладає курс “Етика та психологія сімейного життя” вже понад п’ять років, описаний у праці “У порога сімейного життя” [6]. Книга презентує спроби узагальнити накопичений досвід викладання етики й психології сімейного життя, надає практичні рекомендації, розповідає про практичні прийоми та методи, що

сприяють створенню в класі необхідної емоційної атмосфери, приділяє увагу питанням особистої культури вчителя, надає класифікацію підручників етики і психології сімейного життя. Окремі розділи присвячено батьківському всеобучу (характер та стиль бесіди з батьками, спілкування в сім'ї, сімейні конфлікти, сім'я і праця, сім'я і вільний час) та організації соціологічних опитувань у школі.

Як зазначає авторка, успіх у викладанні етики й психології сімейного життя залежить від багатьох факторів, такі як: час і місце проведення занять – клас, хол, кабінет; його оздоблення – колір штор, стін, квіти; характер попередніх занять; можливість використовувати технічні засоби, особливо музику; статево-віковий склад класу (кого більше, дівчинок або хлопчиків). Але найголовніше – особистість учителя етики й психології сімейного життя, спосіб його життя мають першочергове значення у викладанні предмета, особливо в маленькому місті, де його особисте життя в усіх на очах. Тут важливі основні моменти: вік, освіта, життєвий досвід (формально-сімейний статус), світогляд, рівень культури, схильність до психологічного спостереження. Крім того, система цінностей учителя, а найголовніше – широка ерудиція, інтелігентність.

Отже, на основі соціологічного аналізу чітко вимальовується соціально-моральний портрет учителя етики й психології сімейного життя. Це заміжня жінка у віці 30–35 років із двома дітьми, з 10–15-річним стажем роботи в школі. Крім етики, вона веде основний предмет гуманітарного циклу, головним чином мову й літературу. Вона задоволена своїм партнером у шлюбі, упевнена, що може самостійно вирішити сімейний конфлікт, використовує на уроках твори художньої літератури, як класичної, так і сучасної, кіно, біографії й факти з життя чудових людей, впевнена в необхідності самого предмету в середній школі й перспективах його подальшого розвитку [6, с. 9].

Зауважимо, що науково-популярна література періоду 80–90-х рр. ХХ ст. з проблем підготовки учнівської молоді до сімейного життя не розкривала психосексуального аспекту, що значно послаблювало її виховний потенціал.

На сьогодні відбулися значні трансформації в ціннісних орієнтаціях молоді, її освіті, зайнятості, здоров'ї, дозвіллі, соціальній активності тощо. Тому, звертаючись до вищеназваних джерел, потрібно спиратися на ідеї, які є затребуваними в сучасному суспільстві, дозволяючи зберігати найдавніший соціальний інститут – сім'ю [10].

Зараз у навчальних закладах відсутній спеціальний курс, спрямований на виховання культури відносин статей, підготовку дітей і підлітків (школярів) до взяття шлюбу та створення сім'ї, затверджений Міністерством освіти та науки України. Проте в навчальних закладах викладають курси “Етика”, “Основи здоров'я”, які опосередковано висвітлюють важливі питання для майбутнього сімейного життя [10, с. 121].

Значний потенціал у такій ситуації мають тренінгові заняття, які дають змогу, спираючись на активність старшокласників, комплексно розглянути різні актуальні питання шлюбу та сім'ї.

У сучасному українському науковому просторі проблему підготовки учнівської молоді до сімейного життя вивчає багато науковців.

Досить змістовно проблему підготовки учнівської молоді до сімейного життя розглянуто В. Кравцем у працях: “Психолого-педагогічні основи підготовки школярів до сімейного життя”, “Психофізіологічні та психолого-педагогічні аспекти формування усвідомленого батьківства”, “Теорія і практика дошлюбної підготовки молоді”, “Статева соціалізація дітей і підлітків: закономірності та гендерні особливості” тощо.

Авторська модель підготовки учнівської молоді до сімейного життя (виховання сім'янина) передбачала комплексну взаємодію учнів з батьками, учителями, шкільними психологами, однолітками, враховуючи в процесі навчання виховний потенціал шкільної програми, міжпредметні зв'язки: уроки української та світової літератури, історії України та всесвітньої історії, правознавства, біології, географії, музики, образотворчого мистецтва, фізичної культури, трудового навчання тощо.

Серед запропонованих В. Кравцем форм і методів у новому навчальному курсі “Психологія сімейного життя” слід відзначити рольові ігри, розв'язання етичних і психолого-педагогічних завдань, психологічні практики самовиховання, тренінги, а в процесі позаурочної роботи зі школярами – такі форми та методи, як зустрічі з молодими подружніми парами та подружніми партнерами зі стажем, спільне проведення вільного часу у неформальних групах, ігровий тренінг, що свідчить про комплексний підхід до вивчення проблеми підготовки учнівської молоді до сімейного життя, вдало поєднуючи теорію та практику.

Особливостям сім'ї як малої соціальної групи присвячений навчальний посібник “Етика та психологія сімейних стосунків” (автори В. Токась, О. Плиска, Я. Фруктова), де висвітлено питання сімейних ролей, етапів формування подружньої пари, кохання, стабільності сімейних відносин, шлюбної адаптації, фаз сімейного життя, психологічного клімату сім'ї, родинного виховання.

Серед нових посібників щодо різноманітних аспектів підготовки дітей та підлітків до сімейного життя варто назвати колективне видання “Сімейні цінності” – практико-орієнтований посібник до навчальної програми “Сімейні цінності” (автори Л. Канішевська, Т. Кравченко, О. Мельник) 2014 р., в якому розглянуто моделі та цінності сім'ї в різних культурах і релігіях, правові питання шлюбу та сім'ї, питання сімейних взаємин, проблеми ранніх шлюбів та підготовки молоді до сімейного життя, питання сімейних цінностей і цінностей української сім'ї, а також надані методики визначення правової готовності старшокласників до сімейного життя та методики тактики та стратегії поведінки в конфліктних ситуаціях.

Для підготовки старшокласників до сімейного життя дієвим засобом є тренінгові заняття, у зв'язку із цим варті уваги тренінгові заняття, запропоновані Г. Хархан: “Я і ти: від дружби до сім'ї”. Їх мета полягає у формуванні в старшокласників адекватних уявлень про сімейне життя та моделі поведінки майбутнього сім'янина. Перелік занять показує наочно різноманітні проблеми, які в майбутньому необхідно вирішувати молоді в подружньому житті: 1) “Я – особистість”, 2) “Дружба”; 3) “Закоханість”; 4) “Кохання”; 5) “Я і моє репродуктивне та сексуальне здоров'я”; 6) “Я і мій майбутній шлюб”; 7) “Я і моя майбутня сім'я”; 8) “Я і можливі сімейні конфлікти”; 9) “Я і моє домашнє господарство”; 10) “Я і мої майбутні діти” [10].

Також варто відзначити підготовку до сімейного життя вихованців шкіл-інтернатів та допоміжних шкіл.

Висновки. Одним з основних завдань суспільства є підготовка молоді до створення повноцінної сім'ї. Вона повинна ґрунтуватися на системі знань, умінь і навичок, здобутих за час навчання в загальноосвітній школі.

Практика показала, що вітчизняною педагогічною школою були створені ефективні підходи до підготовки молоді до шлюбу й сім'ї: ознайомлення на уроках і позакласних заняттях з етикою шлюбно-сімейних відносин у соціалістичному суспільстві; статева освіта молоді із залученням до цієї роботи лікарів, батьків учнів і громадськості, формування нетерпимості до статевої розбещеності; формування поважного, турботливого ставлення до жінок; практична підготовка старших школярів до ведення сімейного господарства й виховання дітей, уміння вирішувати конфліктні ситуації тощо.

Список використаної літератури

1. Главацька О. Проблема підготовки майбутніх учителів до статевого виховання учнів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Тернопіль, 2000. 18 с.
2. Гребенников И. Основы семейной жизни : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. Москва, 1991. 151 с.
3. Зими́на А. И. Теория нравственной подготовки старших школьников к созданию семьи в отечественной педагогике 60–80-х годов XX века : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Пятигорск, 2005. 168 с.
4. Кравець В. П. Теорія і практика підготовки учнівської молоді до сімейного життя : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Тернопіль, 1997. 386 с.
5. Кравченко Т. В. Статеве виховання школярів у вітчизняній педагогічній теорії та практиці 20–30 років XX століття : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Кіровоград, 2009. 198 с.
6. Панкова Л. У порога семейной жизни : книга для учителей. Москва, 1991. 144 с.
7. Семина М. Подготовка молодежи к браку и семье в советской и постсоветской России. *Вопросы современной науки и практики*. 2011. № 3 (34). С. 156–165.
8. Сімейні цінності : практико-орієнтований посібник до навчальної програми “Сімейні цінності” (9 годин) для 8–9-х класів / О. Мельник, Т. Кравченко, Л. Канішевська, І. Білоцерківець. Івано-Франківськ, 2014. 136 с.
9. Сухомлинський В. О. Як виховати справжню людину : тв. в 5 т. Київ, 1976. 149 с.
10. Хархан Г. Підготовка старшокласників до сімейного життя : тренінги / упоряд. В. Снігульська. Київ, 2015. 136 с.
11. Хрипкова А., Колесов Д. Мальчик – подросток – юноша : пособие для учителей. Москва, 1982. 207 с.
12. Хрипкова А. Г., Колесов Д. В. Девочка – подросток – девушка : пособие для учителей. Москва : Просвещение, 1981. 128 с.

13. Этика и психология семейной жизни: проб. пособие для учителя / И. Гребенников, И. Дубровина, Г. Разумихина и др. ; под ред. И. Гребенникова. Москва, 1984. 256 с.

Стаття надійшла до редакції 06.09.2017.

Онипченко О. И. Программы по подготовке детей и подростков к семейной жизни: прошлое и настоящее

В статье на основе изучения опыта подготовки старшеклассников к семейной жизни проанализированы разные аспекты этой работы как составляющей полоролевой социализации и соответственно организованное половое воспитание детей и подростков; показан опыт внедрения разных курсов и факультативов по подготовке семьянина в 80-х гг. XX в. и их последствия, а также охарактеризованы современные курсы, средства, направления работы по подготовке к брачно-семейным отношениям. Практика показала, что отечественной педагогической школой были созданы эффективные подходы по подготовке молодежи к браку и семье: ознакомление на уроках и внеклассных занятиях с этикой брачно-семейных отношений в социалистическом обществе; формирование нетерпимости к половой распущенности; формирование уважительного, заботливого отношения к женщинам; практическая подготовка старших школьников к ведению семейного хозяйства и воспитанию детей, решению конфликтных ситуаций и т.п.

Ключевые слова: подготовка к семейной жизни, программы подготовки, факультативы, этика и психология семейной жизни, семьянин.

Onypchenko O. Programs for Preparing Children and Adolescents for Family Life: Past and Present

In the sphere of family relations, negative trends began to occur, such as: a decrease in the number of marriages, the spread of unconventional forms of hostel organization, a decrease in the birth rate, an increase in divorce; increase in the number of incomplete families and children born out of wedlock; increase in the average age of marriage; spreading the idea of voluntary childlessness – “child free”; accommodation of married couples without official stamped marriage registration; an increase in the number of single people who do not intend to get married.

V. Sukhomlinsky made a great contribution to the theory and practice of preparing children and adolescents for the family life through appropriately organized sex education, including the following main features of the internal and external culture of family-marriage relations as the beauty of it. The responsibility of each of the spouses for their destiny children, for everyone's happiness, delicacy, tenderness and solicitude in marital relations, which was reflected during the elective course for grades 8–10 “Love. Marriage. Family” (introduction in 1970–1971s).

The work on preparing of the youth for marriage and creation of the family reached a special height in the 80s. XX century: in 1983 obligatory elective courses “Hygienic and sex education” for pupils of 8 grades and “Ethics and psychology of family life” for 9–10 grades are introduced.

As practice has shown, the introduction of these courses has not received the proper result. Analysis of the reasons for the ineffectiveness of the introduction of the courses showed that in many cases a formal approach was observed. In addition, the lack of specialists affected, for teachers were often admitted to teaching, in particular young teachers who did not have the proper experience working with adolescents in this field, did not have their own experience of family life or the corresponding authority among students for teaching this discipline.

Key words: preparation for family life, training programs, electives, ethics and psychology of family life, family man.

УДК 373.21:37.013 (091)

О. О. ФУНТІКОВА

доктор педагогічних наук, професор
Класичний приватний університет

ДОШКІЛЬНА ОСВІТА: ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНІ ТА СУЧАСНІ АСПЕКТИ

У статті викладено історико-педагогічні та сучасні аспекти дошкільної освіти, розкрито її взаємозв'язок з іншими ланками освітньої системи. Доведено вплив соціальних обставин, минулого партійного курсу на формування й виконання відповідних завдань в освіті, зокрема в дошкільній. Охарактеризовано нормативні документи, які безпосередньо впливали на зміст дошкільної освіти; конкретизовано завдання для науковців у здійсненні пошуку щодо зняття суперечностей, які стримували ефективну діяльність дошкільних навчальних закладів. Проаналізовано актуальні теми досліджень на рівні дошкільного навчального закладу, педагогічного коледжу й педагогічного інституту післядипломної освіти. Відзначено вплив суспільного устрою на формування соціальних ідеалів у підростаючого покоління. Доведено, що панівна суспільна парадигма завжди впливає на освіту й виховання молоді та її результати.

Ключові слова: дошкільна освіта, історія, педагогіка, дошкільний навчальний заклад.

Актуальність заявленої в назві статті проблеми зумовлена тим, що освітня, навчально-виховна діяльність дошкільних навчальних закладів має свою історію становлення й розвитку у вітчизняному сучасному освітньому просторі, яку необхідно осмислювати та узагальнювати. З другої половини ХХ ст. дошкільна освіта визнана першою ланкою системи освіти, що на законодавчому рівні відображено в Законі України “Про дошкільну освіту” [20]. Він дав великий простір для моделювання освітньої діяльності з використанням різних програм, підходів, принципів, здійснення сучасних досліджень у галузі дошкільної педагогіки.

Діяльність дошкільних навчальних закладів була регламентована такими нормативними документами, як Закони України “Про освіту” [21], “Про охорону дитинства” [22]. Саме завдяки цим законодавчим ініціативам стало можливим осягнути історичні шляхи становлення дошкільної освіти, зрозуміти прогалини у відтворенні стійких історичних здобутків в освітньому просторі, визначити експериментальне поле діяльності для успішного вирішення сучасних дошкільних завдань та окреслити перспективу.

На вектор розвитку дошкільної освіти також впливають своєчасні дослідження, спрямовані на вирішення низки суперечностей, які стримують розв'язання наукових педагогічних проблем. Аналіз праць у галузі освіти свідчить, що науковці виявляють інтерес як до історично-педагогічної тематики, так і до сучасної. Проблема розвитку дошкільної освіти в Україні порушена в дослідженнях багатьох учених, зокрема: розвиток національної освіти в Україні – М. Євтух [8], В. Кремень [9], М. Стельмахович [25], О. Сухомлинська [27] та ін.; концептуальні положення українсь-

кої національної дошкільної освіти – Л. Артемова [1], Л. Батліна [3], І. Бех [4], А. Богуш [6], З. Борисова [7], О. Кононко [10], Н. Кудикіна [14], Л. Пісоцька [18], Т. Поніманська [19] та ін.; історико-педагогічний розвиток дошкільної освіти та його зміст – Г. Беленька [5], Н. Лисенко [15], З. Нагачевська [16], Т. Слободянюк [24], Т. Степанова [26], І. Улюкаєва [28].

Мета статті – розкрити історико-педагогічні та сучасні аспекти дошкільної освіти і їх взаємозв'язок з нормативною базою та панівними суспільними парадигмами, які вплинули на зміст дошкільної освіти й визначили вектор розвитку.

Дошкільна освіта тісно пов'язана як з нормативною базою, так і з дослідженнями, покликаними покращити результати в освітній, навчально-виховній діяльності дошкільних навчальних закладів.

Розвиток вітчизняної дошкільної педагогіки як науки (1960 р. – початок XXI ст.) супроводжувався історико-педагогічними, історико-теоретичними та історико-хронологічними проблемами її становлення й відсутністю критичного аналізу факторів, які впливають на цей процес. Суспільство має соціальне замовлення на вирішення вищезазначених проблем, про що свідчать нормативно-правові документи. Окреслений період (60-ті рр. – початок XXI ст.) у науковій літературі визначено як найбільш плідний у розвитку педагогічної думки, попри кризові явища в освіті. Так, накопичено емпіричні та експериментальні дані про виховання дітей дошкільного віку, є доступ до історіографії, що дає можливість осмислювати, систематизувати та узагальнювати передумови й чинники розвитку дошкільної педагогіки. Водночас сутність та зміст розвитку дошкільної педагогіки як науки в контексті нарощування соціально-економічних проблем та зміни соціально-політичного устрою суспільства на принципово інший не були предметом спеціального наукового пошуку, тоді як на сьогодні значно посилюється науковий інтерес громадськості до вирішення історико-педагогічних проблем, актуалізована можливість об'єктивного висвітлення педагогічних явищ, фактів, подій, які були основою для розвитку дошкільної педагогіки. На нашу думку, необхідно осмислити новий статус дошкільної педагогіки, її функції, завдання та перспективи.

Історико-педагогічною проблемою розвитку вітчизняної дошкільної педагогіки як науки в досліджуваній період, яка вже зазнала наукового критичного осмислення, є особливий вплив партійної ідеології на зміст навчальних програм з дошкільної педагогіки з урахуванням імперативних вимог до педагогів щодо їх активної критики буржуазних педагогічних теорій, концепцій, зарубіжних дошкільних програм виховання дітей з використанням партійного підходу.

У наукових працях недостатньо відображено світову кризу освіти, зокрема дошкільної. Потребує нового розуміння теоретичне оформлення загальнокультурної парадигми виховання молоді на позиціях марксистської моралі, обґрунтування морально-ціннісної проекції в поєднанні інтересів суспільства й держави на тлі зростання кризових явищ у вихованні мо-

лоді у другій половині ХХ ст. Вимогою сьогодення є обґрунтування та наукове передбачення поліваріативності програм виховання й навчання дітей дошкільного віку на різних філософсько-методологічних та антропологічних засадах як системотвірної основи діючої дошкільної освіти і її відображення в теоретичному змісті дошкільної педагогіки як науки.

Педагогічна спільнота завжди наполягала на тому, що наукова розробка проблем, пов'язаних із визначенням інноваційного змісту дошкільної освіти, може збагатити дошкільну педагогіку як науку; створить можливість для розвитку педагогічної методології, її філософського й антропологічного осмислення, а нове формування освітньої ідеології на національних ідеях та педагогічній спадщині, неупереджене використання світового досвіду виховання, посилення наукових зв'язків позитивно вплинуть на розв'язання історико-теоретичних проблем, наповнять дошкільну педагогіку новими національними ідеями й сучасними концепціями, які можуть протидіяти метафізичності, інтуїтивному способу мислення педагогів, послабити зв'язок субстанційної онтології з натуралізмом.

Історико-теоретична проблема розвитку дошкільної педагогіки як науки відображає пошук учених з метою обґрунтування теоретичних засад формування особистості на принципах гуманізму, орієнтирів на самоцінність дитинства, шляхів творчого зростання дітей з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей.

За допомогою методу періодизації та розробки критеріїв можна встановити хронологічні послідовні етапи розвитку дошкільної педагогіки й усунути історико-хронологічну проблему, кількісно та якісно відобразити відокремлені рубежі становлення й розвитку дошкільної педагогіки як науки.

Але подальший розвиток дошкільної педагогіки як науки стримується відсутністю узагальненого комплексного аналізу значної кількості історіографічних наукових праць із теорії й практики дошкільного виховання та навчання дітей дошкільного віку, певних аспектів історії дошкільної педагогіки, відсутністю єдиного методологічного, теоретичного й системного підходів у розв'язанні окресленої проблеми. Існуюча фрагментарність у публікаціях не дозволяла раніше уявити цілісну картину розвитку дошкільної педагогіки як науки. Ефективне планування наукових довгострокових досліджень, які б дали нові уявлення про дитинство, закономірності виховання й навчання дитини дошкільного віку в сучасних умовах, розробити стратегічний курс безперервної освіти, зокрема дошкільної, неможливо без подолання окреслених суперечностей.

Сучасна стратегія реформування дошкільної освіти на початку ХХІ ст. вимагає принципово нових наукових досліджень у галузі дошкільного виховання й навчання на підставі осмислення та узагальнення історичного досвіду розвитку вітчизняної дошкільної педагогіки як науки, упровадження новітнього змісту виховання й навчання дітей дошкільного віку, інноваційної підготовки майбутніх вихователів до педагогічної діяльності.

Наукова проблема є надзвичайно актуальною, про що свідчать нормативно-правові акти: Закони України “Про дошкільну освіту” (2001 р.), “Про охорону дитинства” (2008 р.), Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр. (2011 р.), Державна цільова соціальна програма розвитку дошкільної освіти на період до 2017 року (2011 р.), Базовий компонент дошкільної освіти в Україні (нова редакція, 2012 р.).

Вивчення генези вітчизняної дошкільної педагогіки (1960 р. – початок ХХІ ст.) є дійсно своєчасним явищем у науковому житті педагогічної спільноти, а розкриття методології, тематики науково-педагогічних досліджень у зазначений період надасть певні довгострокові орієнтири для перспективних пошуків у галузі педагогічної науки [23].

Розвиток навчально-методичного забезпечення підготовки майбутніх вихователів у вищих навчальних закладах України (друга половина ХХ ст.) супроводжувався історико-педагогічними проблемами розвитку навчально-методичного забезпечення підготовки майбутніх педагогічних кадрів у ВНЗ. Для вирішення зазначеної наукової проблеми проаналізовано стан вивченості проблеми в історико-педагогічній ретроспективі та в сучасності, визначено коло наукових питань щодо організації навчально-методичного забезпечення підготовки фахівців дошкільного виховання: передумови, етапи, характеристики, ретельно описано досвід навчально-методичного забезпечення підготовки майбутніх вихователів у ВНЗ.

Нині ми є свідками такої ситуації: те, що студенти вивчали в педагогічних інститутах, наприклад, дальтон-план, проектна діяльність, сенсорне виховання М. Монтесорі, концепція Кілпатрика, наразі є дієво-прикладним інструментом у практиці початкової школи й дошкільних закладів. Так, наприклад, вальдорфський рух, започаткований у 1919 р. за ініціативою антропософа Р. Штайнера (1861–1925 рр.) у німецькому місті Штутгарті, привів до таких суттєвих результатів: у 1970 р. у 20 країнах світу діяло 90 вальдорфських шкіл, а сьогодні в 67 країнах працюють понад 1000 таких шкіл, з них 72 – у Латинській Америці, 22 – в Африці, 108 – у Східній Європі, 44 – в Азії. Ми бачимо лінійно-цикловий рух: історія педагогіки стає сучасністю, а сучасність – її історією.

Популяризаторами методу проектів на початку ХХ ст. у США були Д. Дьюї, В. Кілпатрик, Г. Коллінгс, Г. Стивенсон, Е. Торндайк. Проектна діяльність дитини, яку студенти вивчали як історію педагогіки, має своє продовження: доповнюється історія методу проектів (С. Гончаренко, О. Савченко).

Становлять науковий інтерес здобутки у формуванні професійно-етичної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у процесі фахової підготовки. На актуальності теми наголошено в низці державних нормативно-правових документів, де концепт дитинства визначено як унікальний період формування основних якостей дитячої особистості, що спрямовує її подальшу індивідуальну траєкторію в житті, зокрема її етичні складові свідомості, почуттів та поведінки. Вихователь до-

шкільного навчального закладу має безпосередній стосунок до особистості дитини, її умов життя та впливає на свідомість дітей дошкільного віку.

Розглядається формування професійно-етичної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у процесі фахової підготовки як психолого-педагогічна проблема. Такі поняття, як “концепція” і “модель”, відображено в контексті концептуальних засад формування професійно-етичної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у процесі фахової підготовки. Пошук присвячений експериментальній перевірці ефективності моделі формування професійно-етичної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у процесі фахової підготовки.

Така послідовність викладу теоретико-експериментального матеріалу має свою логіку. Розкрито сутність поняття “*професійно-етична компетентність майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів*” як динамічної комбінації знань, умінь, навичок, досвіду та системи ціннісних орієнтацій і переконань, що визначає здатність особистості цілеспрямовано й професійно гуманізувати внутрішній світ дитини, утверджувати ідеали добра, честі й справедливості у вихованні, навчанні та в людських взаєминах.

Наше ознайомлення із сучасними зарубіжними публікаціями з цієї проблеми, наприклад: “California Early Childhood Educator Competencies Developed collaboratively by the California Department of Education” (2011 p.); “Early Childhood Educator Competencies A Literature Review of Current Best Practices, And a Public Input Process on Next Steps for California” (2008 p.); “The Level of Moral Competence Among Sample of Hashemite University Students” (2014 p.) “Preschool teacher competence viewed from the perspective of students in early childhood teacher education” (2014 p.) тощо, свідчить, що ця проблема викликає значний інтерес як теоретиків, так і практиків, які вирішують важливі практичні завдання у вихованні й навчанні дошкільників. Зарубіжні дослідники відзначають, що етичні уявлення дитини випереджають її моральну поведінку. Дошкільники розуміють моральні норми як засвоєння правил, але не часто ними керуються. Цікавим є той факт, що науковці називають дев’ять сфер, які дитина засвоює в дошкільному віці. Вихователь повинен мати відповідну компетентність. Кожна компетентність має шість рівнів засвоєння з боку вихователя: від елементарного (перший рівень) до найвищого (шостий рівень).

Формування професійної компетентності майбутніх фахівців дошкільного виховання в педагогічних коледжах пов’язано зі зростанням вимог суспільства до якісної підготовки майбутніх вихователів, зокрема в аспекті їх професійної компетентності, що дасть змогу успішно здійснювати професійну діяльність, зокрема освітню в дошкільних навчальних закладах, після закінчення педагогічного коледжу.

Ця робота відображає сутність і характеристику професійної компетентності фахівця дошкільного виховання, аналіз стану формування професійної компетентності майбутніх фахівців дошкільного виховання в пе-

дагогічних коледжах. Охарактеризовано модель і технологію формування професійної компетентності майбутніх фахівців з дошкільного виховання в педагогічних коледжах, експериментально перевірено формування професійної компетентності фахівців дошкільного виховання в педагогічних коледжах.

Розвиток професіоналізму вихователів дошкільних навчальних закладів у системі післядипломної освіти пов'язаний з вимогами суспільства до якісної підготовки фахівців дошкільних навчальних закладів у системі післядипломної освіти, які могли б успішно здійснити повноцінний розвиток дитини у ДНЗ на принципах дитиноцентризму, що забезпечується високим рівнем професіоналізму вихователів. Успішне вирішення низки завдань щодо розвитку професіоналізму вихователя ДНЗ стримує нерозробленість низки показників, таких як: гармонійність внутрішньої та зовнішньої мотивації особистісно-професійного розвитку, усвідомлення вихователем індивідуального значення професіоналізму педагогічної праці, інтерес до розвитку власного професіоналізму, активно-позитивне ставлення до самотрансценденції.

Ідею виховання моральної особистості у вітчизняних освітніх і виховних концепціях та програмах (кінець ХХ – початок ХХІ ст.) обґрунтовано шляхом критичного аналізу нормативно-правових документів досліджуваного періоду, вітчизняних освітніх і виховних теорій, а також визначення сутності наукової проблеми, системи суперечностей, які стримують рефлексію ідеї виховання моральної особистості та її теоретичну реконструкцію (К. Кучина, 2015).

Розвиток цієї ідеї в суспільстві мав важкий історичний шлях. Наприклад: *1975–1980 рр. завершено теоретичне оформлення загальнокультурної парадигми морального виховання* в категоріях сутності, структури й функцій марксистської моралі; оволодіння комуністичною ідеологією підростаючим поколінням у контексті державної політики в освіті; формування суспільних ідеалів, політичної свідомості, комуністичної переконаності, колективізму за формулою “Не знаєш – навчимо, не можеш – допоможемо, не хочеш – примусимо” з опорою на систему вимог.

Підручники “Марксистська етика” (А. Титаренко, 1980 р.), “Усвідомлення і неусвідомлення в моральній поведінці особистості” (Б. Ніколаїчев, 1976 р.), “Проблеми моральності” (О. Дробницький, 1977 р.), колективна монографія “Моральне виховання” (1979 р.), колективна монографія “Моральний вибір” (1980 р.) узагальнюють теоретичні здобутки і спрямовують подальший науково-теоретичний пошук конкретизації моральних орієнтирів у вихованні особистості; конкретизують низку моральних проблем, сутність морального виховання та морального вибору особистості.

Робота педагогів зосереджена на вихованні моральних якостей, формуванні інтересу до політичних знань, вихованні на бойових, трудових традиціях партії і народу на основі широкого вивчення праць В. Леніна, К. Маркса, Ф. Енгельса.

Наведена проблематика морального виховання також відображена в роботі дошкільних навчальних закладів, наприклад: взаємозв'язок дитячого садка, родини й громадськості в діяльності з комуністичного виховання дітей дошкільного віку (м. Белгород, 1976 р.); моральне виховання дошкільників: формування суспільних взаємин у грі (м. Київ, 1974 р.); моральне виховання дітей дошкільного віку (м. Київ, 1974 р.)

У 1981–1985 рр. спостерігається зростання кризових явищ у суспільному вихованні молоді. Низка дисертацій присвячена завданням комуністичного виховання (1981 р.), організації ідейно-виховної роботи комсомолу (1984 р.). Монографія Л. М. Архангельського “Марксистська етика: предмет, структура, напрям” (1985 р.) – це спроба науковців призупинити зростання кризових явищ у суспільстві, зокрема в освіті. У цей період відбувається посилення ідеологічних складових у вихованні молоді (1984 р.); трансформація теоретичного знання про мораль до розуміння “соціалістичної моралі” (1985 р.).

Студенти педагогічних факультетів в інститутах навчаються за підручником “Дошкільна педагогіка: методика і організація комуністичного виховання у дитячому садку” (1983).

У 1986–1988 рр. робиться системна спроба подолати кризові явища в моральному вихованні молоді на основі перебудови суспільства в усіх галузях: розробляють методики дослідження моральних феноменів (1986 р.); перекладають цінності загальнолюдської моралі мовою практичних дій, політики, економіки, культури (В. Біблер, 1988 р.; М. Бахтін, 1988 р.; А. Гусейнов, 1988 р.); описують формування морального обличчя особистості (1986 р.). Зокрема, у “Вчительській газеті” надруковано декларацію групи вчителів, що дістала назву “педагогіка співробітництва” (1986 р.). Опубліковано Концепцію нової демократичної школи (1988 р.).

У 1989–1990 рр. здійснюється теоретичне обґрунтування морально-ціннісної проєкції в поєднанні інтересів особистості, суспільства та держави. Науковці аналізують співвідношення моралі й реальних звичаїв (Ю. Смоленцев, 1989 р.), переробляють словники з етики, здійснюють легітимізацію інтегративної етичної ідеї для створення нової суспільної парадигми (1989 р.) та оформлюють категорію “виховання” в термінах гуманістичних і духовно-творчих канонів моралі (1990 р.).

Дошкільна освіта в зазначений період також переосмислює попередні надбання в галузі морального виховання дітей дошкільного віку, здійснює активний пошук нових концептів, про що свідчить актуалізація проблем українського національного дошкільля (Київ, 1996). Побачили світ випуск нових програм виховання й навчання дітей дошкільного віку: “Малятко” (Київ, 1990); “Дитина в дошкільні роки” (Запоріжжя, 1991); “Ладуськи” (Київ, 1992) тощо.

Таким чином, після 1990-х рр. починається наступний період теоретичного обґрунтування нової національної парадигми освіченої та моральної особистості в термінологічній системі: виховний ідеал, особистість,

родина, патріотизм, громадянство, духовність, гуманістичність. Наведемо деякі освітні й виховні концепції того періоду.

1. *Освітні концепції та програми.* Концепція освітньої реформи на засадах християнських цінностей (Б. Огульчанський, 1999 р.); Концепція “Рівний – рівному” (В. Оржеховська, О. Пилипенко, 2002 р.); Національна доктрина розвитку освіти в Україні в XXI столітті (2002 р.).

2. *Виховні концепції та програми.* Концепція виховання особистості (І. Бех, 1991 р.); Концепція виховання підростаючих поколінь суверенної України (О. Киричук, 1991 р.); Концепція виховання дітей та молоді у національній системі освіти (1996 р.); Програма родинно-національного виховання та навчально-тематичний план педагогічної освіти батьків (В. Постовий, Т. Алексеєнко, О. Докукіна, 1997 р.); Особистісно орієнтована модель виховання (І. Бех, 1998 р.); Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності (О. Сухомлинська, М. Боришевський, К. Чорна, 2000 р.); Концепція виховання гуманістичних цінностей (І. Бех, 2005 р.); Програма патріотичного виховання дітей та учнівської молоді (І. Бех, К. Чорна, 2006 р.).

Висновки. Зміст дошкільної освіти, її взаємозв’язок з іншими ланками освіти можна зрозуміти тільки в контексті історико-педагогічних та сучасних підходів. Темпоральна циклічність історичних надбань у педагогіці спостерігається в сучасності та оформлюється як в історичних, так і в сучасних педагогічних термінах. Історична педагогічна спадщина, якщо вона була продуктивною свого часу та мала високі освітні або навчально-виховні результати, знаходить своє місце в освітній діяльності педагогів, але у взаємозв’язку із сучасними дидактичними інструментами. Існуюча соціальна парадигма разом з нормативною базою спрямовують пошук для виконання освітніх, навчально-виховних завдань. Але тільки через десятиліття буде можливість проаналізувати їх результати.

Список використаної літератури

1. Артемова Л. Історія педагогіки України : підручник. Київ : Либідь, 2006. 424 с.
2. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні (нова редакція) / наук. кер. А. Богуш. Київ : Ред. журн. “Вихователь-методист дошкільного закладу”, 2012. 30 с.
3. Батлина Л. В. Становление и развитие общественного дошкольного воспитания в СССР (1917–1941 гг.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 1983. 19 с.
4. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання : наук-метод. посібник / Інститут змісту і методів виховання. Київ, 1998. 204 с.
5. Беленька Г. Вихователь дітей дошкільного віку: становлення фахівця в умовах навчання : монографія. Київ : Світоч, 2006. 302 с.
6. Богуш А. Вектор наступності державних стандартів дошкільної і початкової освіти. *Дошкільне виховання*. 2012. № 7. С. 20–23.
7. Борисова З. Н. Історія дошкільної педагогіки : хрестоматія : навч. посібник для дошкільних відділів пед. ін-тів та пед. училищ / упоряд. і авт. вступ. нарисів З. Н. Борисова, В.З. Сміль. Київ : Вища школа : Головне вид-во, 1974. 319 с.
8. Євтух М. Б. Розвиток освіти і педагогічної думки в Україні (кінець XVIII – перша половина XIX століття) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Київ, 1996. 70 с.
9. З доповіді Міністра Кременя В. *Дошкільне виховання*. Київ, 2000. № 9. С. 4.

10. Кононко О. Л. Особистісна орієнтація – пріоритет сьогодення. *Дошкільне виховання*. 2007. № 5. С. 3–6.
11. Концепція національного виховання. *Освіта*. 1994. 26 жовтня. С. 5–12.
12. Концепція розвитку дошкільної освіти на 2010–2016 рр. : Проект. URL: http://www.mon.gov.ua/proekt_koncepcii_rozvytku_doshkilnoyi_osvity_Ukrainy_2010-2016.
13. Концепція розвитку освіти України на період 2015–2025 років : Проект. URL: <http://osvita.ua/news/43501/>.
14. Кудикіна Н. В. Теоретичні засади педагогічного керівництва ігровою діяльністю молодших школярів у позаурочному навчально-виховному процесі : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Інститут педагогіки АПН України. Київ, 2004. С. 14–34.
15. Лисенко Н. Нові підходи до організації методичного забезпечення педагогічного процесу в ДНЗ у руслі європейських освітніх інновацій. *Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка*. Івано-Франківськ : Плай, 2008. Вип. XXIV. С. 177–185.
16. Нагачевська З. І. Становлення та розвиток українського суспільного дошкільного виховання в Східній Галичині (1869–1939 рр.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 1995. 24 с.
17. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки. URL: <http://pon.org.ua/novyny/2446-nacionalna-strategiya-rozvitku-osviti-v-ukrayini.html>.
18. Пісоцька Л. С. Соціальна-педагогічні умови управління розвитком дошкільної освіти в регіоні : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 2004. 268 с.
19. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ : Академвидав, 2004. С. 306–308.
20. Про дошкільну освіту : Закон України від 04.08.2015 № 2628-14. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/498-19>.
21. Про освіту : Закон України. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/page5>.
22. Про охорону дитинства : Закон України. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2402-14>.
23. Саяпіна С. А. Вітчизняна дошкільна педагогіка як наука: становлення та розвиток (1960 р. – початок XXI століття) : монографія. Слов'янськ, 2016. 414 с.
24. Слободянюк Т. Б. Становлення та розвиток професійної підготовки фахівців з дошкільного виховання в Україні (кінець XIX – початок XX століття) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 2000. 183 с.
25. Стельмахович М. Г. Народна педагогіка. Київ : Рад. шк., 1985. 312 с.
26. Степанова Т. М. Еволюція змісту дошкільної освіти у другій половині XX століття : монографія. Київ : Слово, 2010. 184 с.
27. Сухомлинська О. В. Періодизація педагогічної думки в Україні: кроки до нового виміру. *Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем*. Київ : А. П. Н., 2003. С. 37–54.
28. Улюкаєва І. Г. Становлення і розвиток дошкільної педагогічної освіти в Україні (1905–1941) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 1993. 18 с.

Стаття надійшла до редакції 05.09.2017.

Фунтикова О. А. Дошкольное образование: историко-педагогические и современные аспекты

В статье изложены историко-педагогические и современные аспекты дошкольного образования, раскрыто его взаимосвязь с другими звеньями образовательной системы. Показано влияние социальных обстоятельств, руководящего партийного курса на формирование и выполнение соответствующих задач в образовании, в том числе дошкольном. Охарактеризованы нормативные документы, которые непосред-

венно влияли на содержание дошкольного образования; приведены научные задачи для ученых в осуществлении поиска по снятию противоречий, которые сдерживали эффективную современную деятельность дошкольных учебных заведений. Обозначены актуальные темы исследований на уровне дошкольного учебного заведения, педагогического колледжа и педагогического института последипломного образования. Проанализировано влияние общественного строя на формирование социальных идеалов у подрастающего поколения. Доказано, что господствующая общественная парадигма всегда влияет на образование и воспитание молодежи.

Ключевые слова: дошкольное образование, история, педагогика, дошкольное учебное заведение.

Funtikova O. Preschool Education: Historical and Pedagogical and Modern Aspects

The article analyzes historical pedagogical and modern aspects of preschool education. Historical and pedagogical aspects of preschool education are analyzed on the basis of historical works. Modern aspects of preschool education reflect the search for solutions to pedagogical problems on the basis of the influence of state decisions in the field of education. The sphere of preschool education has its own search and its pedagogical decisions. A lot of research work is devoted to the professional and ethical competence of future educators, the development of their professionalism. The interrelation between different aspects of preschool education with other links of the educational system is analyzed. The influence of the social sphere of society, the one-party communist course of the development of society on the formation and fulfillment of educational tasks in the preschool sphere is proved. The normative documents that influenced the content of preschool education are characterized. The scientific tasks for scientists in the search for the removal of contradictions that hampered the effective modern activity of preschool educational institutions were characterized. Current research topics are characterized. Samples were analyzed selectively at the pre-school educational institution, pedagogical college and pedagogical institute of postgraduate education. The influence of the social system on the formation of social and moral ideals in the younger generation is analyzed. It is proved that the dominant social paradigm always influences the education and upbringing of young people.

Key words: preschool education, history, pedagogy, preschool educational institution, future educators.

УДК 37.091.12:005.745](091)(262.54–210.5-17)

І. Ф. ШУМІЛОВА

доктор педагогічних наук, доцент
Бердянський державний педагогічний університет

УЧИТЕЛЬСЬКІ З'ЇЗДИ – ФОРМИ ПІДВИЩЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО РІВНЯ ЗЕМСЬКОГО ВЧИТЕЛЯ

Статтю присвячено характеристиці педагогічній діяльності М. Корфа з підвищення професійного рівня земських учителів Північного Приазов'я. З'ясовано, що формами підвищення професійного рівня вчителя наприкінці XIX – на початку XX ст. були земські з'їзди, які проходили під керівництвом відомого педагога. Визначено й охарактеризовано основні напрями діяльності земських з'їздів у реалізації просвітницьких ідей М. Корфа, а саме: налагодження відносин із сільським населенням, спілкування з колегами на рівні професіоналізму, ліквідація інформаційного голоду, матеріальна допомога сільським дітям, народна освіта тощо.

Ключові слова: земські педагогічні з'їзди, форми підвищення професійного рівня земського вчителя, земський учитель, професійний рівень, просвітницька діяльність М. Корфа.

Сучасний розвиток суспільства вимагає вдосконалення системи підготовки вчителя відповідно до соціально-економічних умов та інтеграції України в європейське світове освітнє співтовариство. Саме врахування кращих зразків світового педагогічного досвіду, орієнтування в реаліях і перспективах соціокультурної динаміки дає змогу забезпечити якісну професійну підготовку вчителя. Це здійснюється завдяки впровадженню різноманітних форм навчання, самоосвіти, які сприяють підвищенню професійного рівня учителів.

Так, однією з пріоритетних форм підвищення професійного рівня земських учителів Північного Приазов'я наприкінці XIX – на початку XX ст. були педагогічні з'їзди організовані земствами. Досвід цієї діяльності потребує детального вивчення.

Слід зазначити, що певні проблеми вдосконалення професійної підготовки земського вчителя стали предметом різних досліджень. Так, питання діяльності провідних педагогів, інтелігенції з питань підвищення освітнього цензу учителів були висвітлені в працях М. Антощак, Е. Лещенко, Т. Мандрикіної, С. Саяпіної, В. Ткаченко та ін.

Проте питання організації земських педагогічних з'їздів, зокрема плідної діяльності М. Корфа в цьому напрямі, науковці окремо не розглядали, що й зумовило вибір теми статті. Джерельною базою дослідження стали офіційні статистичні документи Міністерства народної освіти за 1910–1916 рр., періодичні видання за 1911 р., Сборник постановлений Бердянського уездного земского собрания с 1866 по 1908 гг., Доклады Первого общеземского съезда по народному образованию 1911 г. в Москве.

Метою статті є визначення та надання характеристики напрямів педагогічної роботи М. Корфа в організації земських з'їздів для учителів земських шкіл протягом 1867–1883 рр.

Наприкінці ХІХ – на початку ХХ ст. складається власне тип земського народного вчителя як культурного феномену, окреслюється його соціальне, громадське, правове й духовне обличчя. Земський учитель налагоджував відносини із населенням різних вікових категорій у найрізноманітніших площинах: навчанні, вихованні, організації праці та розумних розваг. Як свідчать матеріали земських анкет, провідними потребами народного вчителства були не турботи про матеріальне забезпечення, а бажання професійного спілкування з колегами, ліквідації інформаційного голоду, як тоді писали: “не дати вчителю закритися в шкаралупу своєї школи, повіту”, “потрібен живий обмін думками”, запозичення позитивного досвіду. Ці питання викликали справжній інтерес, не даремно ж на педагогічних з’їздах, курсах, нарадах, екскурсіях кількість бажаючих перевищувала число вакансій.

Зростання соціального статусу вчителя, його самоідентифікації як фахівця й громадського діяча позначилися на зміні стилю керівництва педагогічним процесом. Земський учитель стає більш тактовним у спілкуванні на уроці, чуйним і уважним до ходу розумового процесу учня, заохочує висловлювати власні думки, враження, дає індивідуальні домашні завдання, виявляє непідробну турботу про бідних обдарованих дітей, клопочеться про матеріальну допомогу їм, веде додаткові заняття з невстигаючими. У тогочасних газетних статтях, написаних сільськими педагогами, у їх відвертих листах, адресованих земським управам, відчувається щире вболівання про долю школи й народу, готовність до самовідданої діяльності, вірність високим духовним ідеалам і віра у своє високе (майже місіонерське) просвітницьке покликання.

Підвищенню освітнього цензу вчителів земських шкіл, забезпеченню високого рівня професійної підготовки вчителів для земських початкових шкіл сприяли різноманітні форми підвищення професійного рівня вчителів (учительські з’їзди та конференції, загальноосвітні й педагогічні курси).

Зокрема, важливу роль у становленні професіоналізму земського вчителя відігравали вчительські з’їзди. За їх допомогою можна було з’ясувати значення й завдання народної школи, знайомити вчителів з кращими методами викладання, а головне – об’єднувати їх педагогічну діяльність. Пріоритет у проведенні з’їздів належав Північному Приазов’ю, бо вперше їх почав організовувати в с. Нескучному Олександрівському повіті у 1867 р. відомий земський діяч М. Корф. “Найважливіше завдання педагогічних з’їздів, – вважав педагог, – підняти дух народних учителів, підбадьорити та надихнути їх до подальшої самоосвіти, вселити в них упевненість в успіх своєї справи” [3, с. 201–202].

Так, підтвердженням цього факту є результати дослідження М. Антощак та В. Ткаченко. Проведення другого з’їзду під головуванням М. Корфа припадає на літо 1868 р. Третій з’їзд працював 28 грудня 1869 р. На ньому “М. Корф приймає рішення розширити географію проведення педагогічних форумів” [1]. А 8 вересня 1870 р. в Гуляйполі відбувся четвертий з’їзд, на який приїхали 48 учителів. Час до початку наступного з’їзду педа-

гог використав для перевірки шкіл Маріупольського повіту. Перше засідання Маріупольського учительського з'їзду відкрилося 9 квітня 1874 р. З'їзд працював до 22 квітня по п'ять годин щодня. Шостий педагогічний з'їзд відбувався в Херсоні (7–21 липня 1881 р.), на якому делегатами було близько 250 осіб. Серед учасників форуму, крім приватних викладачів Херсону, більше 200 делегатів займали посади народних учителів у Таврійській, Бессарабській, Харківській, Чернігівській, Подільській, Полтавській губерніях. У червні 1883 р. М. Корф керував учительським з'їздом у Бердянську [1].

Вивчення офіційної педагогічної літератури засвідчує, що з'їзди сприяли підвищенню кваліфікації учителів, обміну досвідом роботи, виявленню педагогічних проблем та їх розв'язанню. У процесі підготовки та проведення з'їздів формувалась і висловлювалась педагогічна думка, у творенні якої брали участь учителі-практики. Уряд також взяв під свій контроль роботу учительських з'їздів. У 1899 р. було розроблено “Тимчасові правила про з'їзди учителів початкових шкіл”, які встановили складну процедуру організації цих зібрань. Головою з'їзду, як правило, повинен бути інспектор народних училищ. Програма з'їзду могла включати лише ті питання, що не виходили за межі вчительської діяльності. Програму та склад учасників з'їзду затверджував попечитель навчального округу. З'їзди учителів проводили лише в межах одного навчального району.

Розглянемо порядок денний вчительського з'їзду, який відбувся в Бердянську 10–16 червня у 1883 р. під керівництвом М. Корфа [6, с. 537]. На з'їзді було порушено питання, від яких залежав подальший розвиток навчальної справи в школах, які так дорого коштували земству, а саме: програма викладання в початкових національних земських народних училищах, організація бібліотек для вчителів при початкових земських народних училищах Бердянського повіту; початок навчання у школах і вік вступників до народних шкіл; час проведення проміжних і підсумкових іспитів учнів народних шкіл; вживання заходів щодо поліпшення відвідування учнями училищ; шкільна дисципліна; скликання з'їздів народних учителів.

Засідання з'їзду народних учителів проходило в будинку Бердянської чоловічої гімназії (сьогодні – головний корпус Бердянського державного педагогічного університету), директор якої М. Алаєв і весь педагогічний персонал поставилися з повним розумінням до цього заходу та взяли активну участь у розв'язанні окремих питань. Особливо велику допомогу надали законовчитель гімназії священник В. Костильов і вчитель О. Школьніков. На з'їзд було запрошено всіх учителів і вчительок початкових народних шкіл, а також учителів інших початкових училищ болгарських і німецьких сіл, 15 учителів міністерських училищ, що працювали в Бердянську та повіті, 7 учителів і вчительок народних училищ Маріупольського повіту, директор гімназії і всі вчителі та вчительки чоловічої й жіночої гімназій, директор Преславської вчительської семінарії, увесь склад училищної ради, земської управи та численна публіка, яка, незважаючи на те, що засідання з'їзду проходили

у два етапи, практично увесь день – з 9.00 до 12.00 годин ранку і з 15.00 до 18.00 годин вечора, ні на хвилину не залишали зали засідань [6, с. 629].

Усього засідань було 10. Особливий інтерес становить обговорення питань про програму навчання в початкових народних училищах, тривалість курсу й кількість учнів для одного вчителя. Перше питання (про програму навчання), як одне з найважливіших, викликало найбільш активні та жваві суперечки, що тривали два засідання. Під час дебатів з'ясувалось, скільки труднощів зазнають школи через невизначеність програм і скільки виграли, якби ця програма була сталою; причому важливо, щоб для болгарських і німецьких шкіл програма навчання була відмінною від програм для шкіл російських сіл. Учителі у своїх виступах висловлювались про можливість розширення початкового курсу шкіл. Для створення програми навчання було обрано комісії з учителів російських, болгарських і німецьких шкіл. Укладені комісією програми підлягали ретельному обговоренню з'їздом і після внесених змін були затверджені. Щодо питання про тривалість навчального курсу з'їзд, беручи до уваги, що в повіті існують два типи шкіл: з чотирма відділеннями при двох учителях, з трьома відділеннями при одному вчителі (причому в школах першого типу курс чотирирічний, а в школах останнього – трирічний), постановив: необхідно звести школи до одного типу, тобто мати школи тільки із чотирирічним курсом на тих умовах, щоб у жодному разі більше трьох відділень одночасно не доручати одному вчителю. Тобто було встановлено такий порядок: у школах при одному вчителі після трьох років навчання не повинно бути новачків упродовж одного року. Кількість учнів для одного вчителя обмежена – 50, причому також ухвалено, щоб при двох учителях кожен з них переходив зі своїми учнями з відділення до відділення.

Про час і спосіб проведення проміжних і підсумкових випробувань у народних училищах, з'їзд, крім обговорення питань про саму систему іспитів, висловився про необхідність встановлення того, щоб при випробуваннях, крім екзаменаторів, були присутні асистенти з числа народних учителів. Під час обговорення цього питання керівник з'їзду зробив детальне роз'яснення про більш цілеспрямований спосіб іспитів як учнів, так і випускників, що практикувалося ним у Маріупольському повіті. Безперечно, що ця цікава вказівка такого досвідченого педагога була з розумінням прийнята екзаменаторами – учасниками учительського з'їзду.

До питання про організацію учительських бібліотек при початкових народних училищах учителі поставились із великою цікавістю, і після дебатів про мету бібліотек, названих керівником з'їзду, було обрано комісію для укладання каталогу шкільних бібліотек. Цей каталог, за яким управа й мала почати організовувати бібліотеки, після розгляду з'їздом був затверджений.

Далі обговорювали питання про скликання дільничих учительських з'їздів. Визначаючи ту безсумнівну користь, яку вони мають, було ухвалено: порушити клопотання про дозвіл проведення у Бердянському повіті ді-

льничих учительських з'їздів на тих самих засадах, що й для вчителів мєнонітських училищ повіту.

Крім того, було проведено практичні заняття в школах, які, на думку М. Корфа, мали стати невід'ємною складовою роботи вчительських з'їздів. Стенограми з'їзду свідчать, що було проведено п'ять уроків, присвячених розгляду найбільш складних розділів навчальної програми сільської школи. Наочний курс методики стосувався читання (уроки звукового навчання грамоти, пояснювальне читання ділових статей і літературних творів у різних класах), письма (з "правильним і витонченим обрисом букв", звукове диктування, твори), рахівництва, наочного навчання. Було також проведено один урок, що мав на меті показати особливості навчання дітей неросійських національностей. Уроки в школі проводив М. Корф, показуючи наочно, як варто користуватися на практиці запропонованими ним положеннями, порадами й вказівками.

Цей з'їзд, хоча й короткотривалий, зробив важливий внесок у педагогічну справу вже тим, що вперше земські вчителі Північного Приазов'я за участю інспектора училищ Серно-Соловйовича і під досвідченим керівництвом барона М. Корфа вирішили такі важливі для вчителя питання: як і чого навчати, як допомагати учням не забути того, що їм може дати школа за відносно незначний, короткий період навчального часу; також було розв'язано не менш важливе питання про організацію бібліотек для учнів і вчителів та чимало інших.

Серйозні й ділові судження вчителів і вчительок про важливість викладання закону Божого, про виховне значення цього предмета для учнів засвідчили, що вони вважають абсолютно немислимою таку школу, в якій було б відсутнє викладання цієї дисципліни. При закритті з'їзду барон М. Корф у своїй натхненній промові наголосив: "На знак подяки за надану довіру, наставники і наставниці народу, встаньмо! Піднімімо високо прапор народної школи, на якому накреслено великими буквами: релігійно-моральна, розвивальна, виховна школа! Піднімемо цей прапор високо і не опустимо ніколи, доведемо це діями своїми!" Голосне "ура!" вчителів було відповіддю на ці знаменні слова. Не можна при цьому не додати і того, що розумне й енергійне керівництво барона М. Корфа, який "скеровував висловлювані вчителями і вчительками думки до загальної єдності", цілком відповідало цілям з'їзду, який не тільки підтримав дух педагогічного спілкування між учителями, але і збудив у них енергію і став запорукою міцного успіху шкільної справи [6, с. 759–761].

Це був період особливого поживлення земсько-вчительських контактів у регіоні. Управа навіть видала розпорядження: просити вчителів подавати, не соромлячись, на засідання земських зборів власні пропозиції щодо розвитку методики викладання у школах, особливо національних. Однак державна адміністрація не схвалювала згуртування викладачів народних шкіл у єдину педагогічну організацію й поліпшення відносин між

земством та вчительством. Тому далі влаштування вчительського з'їзду у повітах Північного Приазов'я було заборонено.

Аналіз педагогічного потенціалу журналу “Світло” за 1911–1912 рр. дав змогу виявити основні проблеми розбудови майбутньої початкової школи, зокрема земської, які стали предметом дискусій північноприазовських учителів. Це були питання не тільки обов'язкового навчання рідною мовою, а й дидактичних принципів, змісту освіти, трудового виховання, викладання Закону Божого, методики викладання окремих предметів, зокрема читання, письма, історії, географії, ручної праці тощо. Проте вимога навчання рідною мовою була одною з корінних, фундаментальних і визначальних ідей багатьох публікацій. Так, підтримати цю ідею на загальному земському з'їзді закликав земських діячів Я. Гетьманчук, який у статті “З біжучого життя” наголошував, що “в школі з рідною дітям мовою вони повинні бачити найкращий шлях до того, щоб просвітити народ і разом з тим поліпшити його добробут” [2, с. 57–59].

Учителі земських шкіл Північного Приазов'я мали змогу ознайомитися з матеріалами Першого загальноземського та Першого Всеросійського з'їздів з питань освіти, особливо з резолюцією першого, у якій ішлося, що в регіонах, де більшість населення становлять неросійські народи, слід запровадити “викладання в перший період навчання рідною мовою”, а також вивчати у школах історію та географію цих народів [4, с. 78].

Але треба звернути увагу й на те, що влада вороже поставилася до цього рішення, кваліфікувавши його як таке, що перебуває “поза компетенцією народного вчителя”. Міністерство внутрішніх справ з метою недопущення поширення матеріалів з'їзду видало циркуляр про те, що земські управи можуть видавати матеріали з'їзду лише з дозволу губернаторів [4, с. 27].

Незважаючи на ці обставини, матеріали з'їзду стали предметом обговорення на засіданні Бердянської земської управи 10 жовтня 1912 р. Зокрема, у своєму виступі гласний В. Гаєвський наголосив на тому, що резолюція з'їзду є дуже актуальною для Бердянського повіту, у 24 волостях якого налічується 126 поселень українців, росіян, болгар та інших національностей і 62 німецькі колонії. Збори, беручи до уваги необхідність та своєчасність відкриття національних шкіл, ухвалили: асигнувати 500 крб на закупівлю навчальних книжок рідною мовою для земських шкіл повіту [6, с. 734].

Асигнування коштів на закупівлю підручників та навчальних посібників рідною мовою населення повітовими земствами регіону були значними. На жаль, на відміну від національної освітньої діяльності земств Харківської та Полтавської губерній, які відкрили декілька земських шкіл з викладанням української мови, у Північному Приазов'ї у досліджуваній період не було відкрито жодної української школи. Це свідчить і про нестійку тенденцію до націоналізації змісту освіти в земських школах регіону 1900–1916 рр.

Незважаючи на ці обставини, для досліджуваного етапу було характерним подальше вдосконалення змісту освіти: його еволюція відбувалася

в бік фундаменталізації, набуття гуманістичного, національного та реального спрямування.

Метою визначення нового змісту земських шкіл підвищеного типу було створення більш сприятливих умов для загального розвитку учнів; підвищення ролі як предметів реального циклу (бухгалтерія, основи городництва та садівництва), так естетичного й фізичного розвитку; формування в дітей загальної картини світу на основі залучення знань з науки, літератури, спостережень за природою; розповсюдження сільськогосподарських знань учнями земських шкіл і вчителями в селянському середовищі; реалізація ідей трудового виховання.

Підсумком цього етапу (1900–1916 рр.) розвитку північноприазовської земської школи був перехід до ускладнення програмового матеріалу; практична спрямованість програм; введення до понять елементарної освіти національного елементу у формі краєзнавства, народного мистецтва. Значним досягненням у житті багатонаціонального освітнього простору Північного Приазов'я було створення можливостей для спілкування українською мовою, хоча й не було відкрито земських шкіл з викладанням рідною мовою.

Земські школи сільського простору Північного Приазов'я в перспективі могли б стати повноцінним національним навчальним закладом, осередком освітньої та культурної роботи на селі. Проте в досліджуваній період цього не було зроблено, а до втілення ідеї національної школи земські діячі регіону змогли приступити лише у 1917 р. з початком українського державотворення.

Вивчення офіційних статистичних документів Міністерства народної освіти за 1910–1916 рр. засвідчує, що звіти губернських та повітових вчительських з'їздів, які склалися головою з'їзду й надсилалися до міністра освіти, являли собою педагогічну палітру насущних проблем народної школи [5, с. 130–131].

Висновки. Таким чином, організаційна й педагогічна діяльність М. Корфа набула значного поширення в Таврійській та Катеринославській губерніях і реалізувалася в таких напрямках: удосконалення дидактичного процесу земської школи; організація бібліотек для учнів і вчителів; навчання рідною мовою (дітей неросійських національностей); удосконалення змісту початкової освіти в народних школах та трудового виховання; викладання Закону Божого; удосконалення методики викладання окремих предметів (читання, письма, історії, географії, ручної праці) та чимало інших.

Ця стаття не вичерпує всіх аспектів проблеми. Перспективними напрямками дослідження вважаємо розкриття організаційно-педагогічної діяльності М. Корфа в збереженні національної палітри (поліетнічності, педагогічної дифузії) північноприазовської земської школи.

Список використаної літератури

1. Антошак М. М., Ткаченко В. Г. Життєвий шлях та заповіт барона Миколи Олександровича Корфа. *Наукові праці історичного факультету Запорізького національного університету*. 2012. Вип. XXXII. URL: http://istznu.org/dc/file.php?host_id=1&path=/page/issues/32/antoscha.pdf.

2. Гетьманчук Я. Наші сподівання. *Світло*. 1911. Квітень. С. 59.
3. Корф Н. А. Педагогический съезд сельских учителей Александровского уезда. *Журнал Министерства народного просвещения*. 1870. № 12. Т. 151. Отд. 4. С. 201–209.
4. Первый общеземский съезд по народному образованию 1911 г. в Москве. *Доклады*. Москва : Изд-во И. Д. Сытина, 1911. Т. 1. 591 с.
5. Положение о губернских и уездных земских учреждениях. Санкт-Петербург, 1911. 162 с.
6. Сборник постановлений Бердянського уездного земского собрания с 1866 по 1908 гг. : в 3 т. Москва : Тип. Москов. товарищества Н. Л. Казецкого, 1910. Т. II. 887 с.

Стаття надійшла до редакції 05.09.2017.

Шумилова И. Ф. Учительские съезды – формы повышения профессионального уровня земского учителя

Статья посвящена характеристике просветительской деятельности Н. Корфа по повышению профессионального уровня земских учителей Северного Приазовья. Выяснено, что формами повышения профессионального уровня учителя в конце XIX – в начале XX в. были земские съезды, которые проходили под руководством известного педагога. Определены и охарактеризованы основные направления деятельности земских съездов в реализации просветительских идей Н. Корфа, а именно: налаживание отношений с сельским населением, общение с коллегами на профессиональном уровне, ликвидация информационного голода, материальная помощь сельским детям, народное образование и т. д.

Ключевые слова: *земские педагогические съезды, формы повышения профессионального уровня земского учителя, земский учитель, профессиональный уровень, просветительская деятельность Н. Корфа.*

Shumilova I. Teachers' Congresses as Forms of Raising the Professional Level of the Zemsky Teacher

The article is devoted to the characterization of M. Korf's pedagogical activity on raising the professional level of zemstvo teachers of the Northern Azov Sea. It was found out that the forms of improving the professional level of the teacher in the late nineteenth and early twentieth centuries were Zemsky congresses, which took place under the guidance of a well-known teacher. The main directions of activity of zemstvo congresses in the implementation of the educational ideas of M. Korf are defined and characterized. They are: the establishment of relations with the rural population, communication with colleagues at the level of professionalism, elimination of information hunger, material assistance to rural children, public education etc.

It was found that significant achievements in the life of the multinational educational space of the Northern Azov Sea were the creation of opportunities for communication of pupils of the Zemsky schools in the Ukrainian language, although there were no open schools in Russian with teaching in their native language. It's noted that zemstvo schools of rural space of the Northern Azov region could in future become a full-fledged national educational institution, a center for educational and cultural work in the countryside. However, the study period was not done, and to implement the idea of a national school, zemstvo leaders of the region were able to begin only in 1917 with the beginning of Ukrainian state-building. Due to the study of statistical documents of the Ministry of Public Education for the years 1910-1916 it has been certified that the reports of provincial and district teacher congresses, which consisted of the chairman of the congress and sent to the Minister of Education, represented a pedagogical palette of urgent problems of the public school.

Key words: *Zemstvo pedagogical congresses, forms raising the professional level of zemsky teacher, zemstvo teacher, professional level, educational activity of M. Korf.*

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ

УДК 378.937:53:001.893:001.895–057.87

А. М. АНДРЕЄВ

докторант

Запорізький національний університет

ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИКИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ

У статті розглянуто проблему формування в майбутніх учителів фізики готовності до організації інноваційної діяльності учнів. Подано аналіз формувального етапу педагогічного експерименту з апробації створеної методичної системи підготовки вчителів. Експериментальне навчання поширювалося на студентів експериментальних груп (студенти контрольних груп проходили традиційну професійну підготовку) і передбачало використання в педагогічному процесі методів, засобів, організаційних форм та їх змістового наповнення відповідно до розробленої методичної системи. Вимірювання рівнів сформованості в студентів готовності до організації інноваційної діяльності учнів ґрунтувалося на комплексному врахуванні індивідуальних показників студентів за окремими компонентами готовності (психологічної, теоретичної та практичної). На основі статистичного аналізу цих результатів (із застосуванням критеріїв χ^2 та Вілкоксона – Мана – Уїтні) зроблено висновки про значущі відмінності в рівнях сформованості в представників контрольної та експериментальної вибірок окремих компонентів готовності до організації інноваційної діяльності учнів, а також у рівнях сформованості цієї готовності загалом. Результати педагогічного експерименту засвідчили ефективність розробленої методичної системи підготовки майбутніх учителів фізики. Вона надає змогу формувати в них здатність до прояву інноваційної ініціативи в навчанні та подальшій професійній діяльності; сприяє цілеспрямованому формуванню елементів їх авторської системи діяльності; прискорює психологічну адаптацію до ролі вчителя фізики, що позитивно впливає на розвиток особистості фахівця та забезпечує його готовність до організації інноваційної діяльності учнів.

Ключові слова: майбутній учитель фізики, готовність учителя до організації інноваційної діяльності учнів, педагогічний експеримент, методична система, навчальний процес з фізики.

Підготовка молоді до здійснення інноваційної діяльності є важливим завданням сучасної освіти. Наші попередні дослідження [1] показали, що навчальний процес з фізики може бути придатним полігоном для розвитку в учнів здатності до інноваційного пошуку. Тому актуальною є проблема формування в майбутніх учителів фізики готовності до організації інноваційної діяльності в навчальному процесі. Разом з тим маємо констатувати, що проблема формування цієї готовності є майже не дослідженою.

Нами розроблено методичну систему підготовки майбутнього вчителя фізики до організації інноваційної діяльності учнів [2]. Її ефективність перевірено шляхом проведення педагогічного експерименту. Заключний,

формувальний, етап педагогічного експерименту відбувався впродовж 2014–2017 рр. На цьому етапі здійснено апробацію методичної системи підготовки майбутнього вчителя фізики, що проходила в умовах педагогічного процесу у ВНЗ України. Базою для проведення формувального педагогічного експерименту були Запорізький національний університет (ЗНУ), Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, Бердянський державний педагогічний університет, Криворізький державний педагогічний університет, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, Херсонський державний університет. Організацію формувального експерименту та статистичний аналіз його результатів здійснено відповідно до методик, описаних М. І. Грабарем і К. О. Краснянською [3], Д. О. Новіковим [4], О. В. Сидоренко [5], С. О. Сисоєвою й Т. Є. Кристопчук [6].

Мета статті – висвітлити результати формувального педагогічного експерименту щодо перевірки ефективності розробленої нами методичної системи підготовки майбутніх учителів фізики до організації інноваційної діяльності учнів.

У структурі формувального педагогічного експерименту виділено такі основні етапи:

1. Формування експериментальної та контрольної вибірок; перевірка відсутності статистично значущої відмінності в їх початкових станах.

2. Проведення експериментального навчання, під час якого експериментальна вибірка зазнавала цілеспрямованого впливу методів, засобів, форм навчання відповідно до розробленої методичної системи підготовки вчителів. Студенти, які представляли контрольну вибірку, навчалися за традиційною методикою.

3. Встановлення статистично значущих відмінностей у рівнях сформованості в студентів експериментальної та контрольної вибірок готовності до організації інноваційної діяльності учнів у навчанні фізики.

Формування експериментальної та контрольної вибірок. Для проведення формувального експерименту визначено 6 експериментальних та 6 контрольних академічних студентських груп. Із цих груп сформовано дві вибірки: експериментальну та контрольну. Для виконання умови їх репрезентативності використано метод типового відбору студентів [6, с. 241] (тобто відбір студентів здійснено не з усієї генеральної сукупності, а з її типових частин – академічних груп). Вибір цього методу відбору зумовлений тим, що досліджувана ознака (зокрема, успішність студента, його готовність до організації інноваційної діяльності учнів) могла істотно відрізнятися в різних академічних групах. Відбір студентів з кожної групи здійснено простим випадковим способом.

У результаті відбору до складу контрольної вибірки увійшли 114 студентів ($n_1 = 114$) із чотирьох ВНЗ: ЗНУ – 26 студентів, Бердянського державного педагогічного університету – 25, Криворізького державного педагогічного університету – 27, Херсонського державного університету –

36. Експериментальну вибірку сформовано зі студентів фізичного факультету ЗНУ. Її обсяг – 96 студентів ($n_2 = 96$).

Перед початком експериментального навчання доведено, що експериментальна та контрольна вибірки не мали статистично значущих відмінностей у рівнях предметної підготовленості студентів та в їх мотиваційному ставленні до навчання, що є підґрунтям для формування в студентів готовності до інноваційної педагогічної діяльності.

Мотиваційне ставлення студента до навчання з'ясовано ще на етапі формування вибірок. Діагностичним індикатором цього ставлення було вибрано задоволеність навчанням, яку перевірено за допомогою опитувальника. Анкета містила 10 запитань, кожне з яких передбачало лише два варіанти відповіді: “так” або “ні”. Позитивній відповіді приписували значення “+1”, негативній – “-1”. Оскільки мета цього анкетування полягала лише у відборі студентів, які задоволені своїм навчанням, вимірювання проведено за дихотомічною шкалою з градаціями: “задоволений” або “незадоволений”. Якщо сумарна кількість балів була невід’ємною, то вважали, що студент задоволений навчанням, якщо від’ємною, то незадоволений (таку відповідність між кількістю балів і ознакою “задоволений” або “незадоволений” визначено під час попереднього експерименту). Студентів, які виявились з різних причин не задоволеними навчанням, до вказаних вибірок не включали.

Оскільки операція обчислення середнього арифметичного не є коректною для значень порядкової шкали (для цієї шкали операція суми не визначена), показник предметної підготовленості кожного студента визначено шляхом агрегування бальних оцінок з використанням матриць згортки [4, с. 25]. За описаною методикою знайдено індивідуальні показники предметної підготовленості студентів експериментальної та контрольної вибірок на початку експерименту. Ці показники згруповано за трьома рівнями: “3” – низький, “4” – достатній, “5” – високий.

Для перевірки відсутності статистичної значущості відмінностей у рівнях предметної підготовленості студентів експериментальної та контрольної вибірок (на початку експериментального навчання) використано критерій однорідності χ^2 (“хі квадрат”). Такий вибір критерію зумовлений тим, що розподіл індивідуальних показників предметної підготовленості представлений за допомогою порядкової шкали з малою кількістю градацій. У результаті виявлено, що до початку експерименту студенти контрольної та експериментальної вибірок не мали статистично значущих відмінностей у рівнях предметної підготовленості. Це засвідчило правомірність залучення цих вибірок до подальшого педагогічного дослідження щодо з’ясування ефективності розробленої методичної системи підготовки майбутніх учителів.

Особливості проведення експериментального навчання. Це навчання поширено лише на студентів експериментальних груп, воно передбачало використання в педагогічному процесі методів, засобів, організа-

ційних форм та їх змістового наповнення відповідно до розробленої методичної системи підготовки майбутніх учителів фізики (студенти контрольних груп проходили традиційну професійну підготовку). Експериментальне навчання реалізовано в таких формах.

Під час навчальних занять:

1. Упровадження в навчальний процес авторської дисципліни “Організація інноваційної діяльності учнів з фізики”.

2. Проведення акцентованої підготовки до інноваційної педагогічної діяльності в процесі вивчення студентами таких традиційних дисциплін професійного спрямування, як “Теорія і методика навчання фізики”, “Дидактичні засоби навчання фізики”, “Комп’ютеризація шкільного фізичного експерименту”, “Педагогічне програмне забезпечення”, “Сучасні освітні технології”, “Організація навчально-дослідної діяльності старшокласників”, “Обслуговування та виготовлення обладнання фізичного кабінету” тощо. Ця підготовка передбачала:

– включення до змісту навчальних дисциплін питань, пов’язаних з інноваційною діяльністю та її місцем у майбутній професійній діяльності вчителя, а також з особливостями залучення учнів до цієї діяльності в навчальному процесі з фізики;

– використання методів навчання, що спрямовують студентів до інноваційного пошуку та сприяють формуванню в них здатності до організації учнівської інноваційної діяльності. Це, зокрема, такі: метод проблемних ситуацій для здійснення теоретичної підготовки студентів; лабораторні роботи з творчими завданнями, що уможливають залучення студентів до пошукової діяльності (з елементами інноваційної); методи та прийоми активізації інноваційної діяльності учнів;

– використання засобів навчання, що сприяють продуктивній діяльності студентів під час їх професійної підготовки (програмні продукти, навчально-пізнавальні завдання, демонстраційні прилади), а також висвітлення питань, пов’язаних зі створенням та впровадженням цих засобів у педагогічний процес.

Під час самостійної роботи студентів:

1. Використання домашніх та індивідуальних завдань з наведених вище дисциплін. Ці завдання полягали у вивченні студентами додаткового матеріалу, пов’язаного з інноваційною діяльністю; створенні та апробації ними інноваційних продуктів, зокрема, навчальних засобів (програмних продуктів, навчально-пізнавальних завдань, демонстраційних пристроїв), що можна використовувати для активізації інноваційної діяльності учнів.

2. Організація науково-дослідної (та інноваційної) діяльності студентів, що здійснювалася в позааудиторний час. Конкретними формами реалізації цієї діяльності були такі: виконання кваліфікаційних робіт; підготовка до всеукраїнських конкурсів студентських наукових робіт; робота над інноваційними проектами в навчально-наукових лабораторіях, на кафедрах, у творчих групах наукового товариства студентів і аспірантів, у гуртках.

Під час практичної підготовки:

1. Уведення до переліку завдань з педагогічної практики таких, що сприяють залученню учнів до інноваційного пошуку. Наведемо їх приклади.

Завдання 1. Провести апробацію авторської навчальної розробки (навчально-пізнавального завдання, програмного продукту, лабораторної роботи тощо), що спрямована на організацію інноваційної діяльності учнів.

Завдання 2. Підготувати та провести позакласний захід (вікторину, фізичний бій, круглий стіл тощо), який передбачає пошук та обговорення учнями вирішення певної фізико-технічної проблеми.

2. Залучення студентів до роботи з учнями, пов'язаної з їх підготовкою до всеукраїнських та міжнародних конкурсів фізико-технічного спрямування (зокрема, до Всеукраїнського конкурсу-захисту науково-дослідницьких робіт учнів – членів МАН України, а також до Міжнародного конкурсу Intel ISEF).

3. Заохочення студентів до керівництва малими творчими групами учнів, які брали участь у науково-дослідній (та інноваційній) роботі лабораторій та кафедр. Варто зауважити, що хоча останні два види діяльності не були обов'язковими, проте значна кількість студентів експериментальної вибірки з ентузіазмом брала в них участь.

Статистичний аналіз результатів експериментального навчання.

Мета цього етапу полягала у встановленні статистично значущих відмінностей у рівнях сформованості у студентів експериментальної та контрольної вибірок готовності до організації інноваційної діяльності учнів у навчанні фізики. Для оцінювання рівня сформованості цієї готовності введено комплексний показник. Він охоплював показники, що відповідають усім трьом критеріям готовності: психологічному, теоретичному, практичному, – але передбачав з'ясування рівня готовності студента за кожним із них окремо. Остання необхідність пов'язана з тим, що, по-перше, вимірювання психологічної, теоретичної та практичної готовності проведено за різними шкалами, а, по-друге, обчислення сумарного балу за трьома напрямками можливе лише за умови їх взаємодоповнюваності (тобто якщо низький рівень однієї може бути компенсований високим рівнем іншої), підстави для якої були відсутні.

У психологічній, теоретичній та практичній готовності виділено три рівні сформованості: низький, достатній, високий. Вимірювання сформованості в студентів вибірок окремих компонент готовності до організації інноваційної діяльності учнів проведено за допомогою діагностичної роботи. Вона передбачала три блоки завдань: психологічний, теоретичний та практичний. Кожний із цих блоків спрямований на виявлення рівня сформованості відповідного компоненту готовності.

Психологічний блок містив опитувальник із 20 запитань. Вони мали на меті з'ясувати рівень сформованості в студентів мотиваційно-ціннісного й особистісного аспектів готовності: бажання брати участь у розробленні та використанні педагогічних інновацій у професійній діяльності; здатність

до творчого мислення; наявність мотивації досягнення результатів у майбутній професійній діяльності. До кожного запитання треба було вибрати один із трьох варіантів відповіді, що були позначені буквами А, Б та В. При обробці результатів кожному варіанту А зіставлявся 1 бал, варіанту Б – 0,5 балу, варіанту В – 0 балів. Рівень сформованості психологічної готовності визначали за відсотковою кількістю балів (від їх максимально можливої кількості, що дорівнювала 20): від 0 до 50% – “низький”; від 50% включно до 75% – “достатній”; більше ніж 75% включно – “високий”.

Теоретичний блок містив 40 тестових питань. Їх зміст був пов’язаний з теоретичними засадами організації інноваційної діяльності учнів у навчальному процесі з фізики (основи інноватики та інноваційної діяльності, методи й прийоми здійснення інноваційного пошуку, основи охорони інтелектуальної власності, використання фізичних явищ та ефектів у розв’язуванні фізико-технічних задач, методи активізації інноваційної діяльності учнів). Рівень сформованості теоретичної компоненти готовності визначався за відсотковою кількістю правильних відповідей (від їх максимально можливої кількості, що дорівнювала 40) таким способом: від 0 до 50% – “низький”; від 50% включно до 75% – “достатній”; вище ніж 75% включно – “високий”.

Практичний блок діагностичної роботи представлений творчим завданням, що мало на меті виявити здатність студентів до практичних дій щодо організації інноваційної діяльності учнів. Змістовий напрям цієї діяльності пов’язаний з удосконаленням певного демонстраційного приладу. Шляхом моделювання процесу організації інноваційної діяльності учнів студенти мали відповісти на поставлені запитання (їх було 10), що відображали реальні аспекти організації учнівської інноваційної діяльності на різних її етапах. Вичерпну відповідь на кожне завдання оцінювали 1 балом, неповну – 0,5 балу, у разі неправильної відповіді або за її відсутності виставляли 0 балів. Рівень сформованості практичної компоненти готовності оцінювали за відсотковою сумою балів за виконані завдання (від їх максимально можливої кількості, що дорівнювала 10): від 0 до 50% – “низький”; від 50% включно до 75% – “достатній”; вище ніж 75% включно – “високий”. Крім творчого завдання, практичний блок містив два додаткових питання для того, щоб з’ясувати, чи має студент власні наукові публікації (статті, патенти), чи є в нього досвід підготовки учнів до участі в міжнародних або всеукраїнських фізико-технічних конкурсах. За наявності таких показників рівень сформованості в студента практичної компоненти готовності вважали високим.

Порівняння контрольної та експериментальної вибірок за окремими компонентами готовності до організації інноваційної діяльності учнів. Порівняння вибірок за рівнями сформованості в студентів психологічної компоненти готовності до організації інноваційної діяльності учнів проведено на основі критерію однорідності χ^2 (“хі квадрат”). При рівні

значущості $\alpha = 0,05$ на підставі виконання умови $\chi_{\text{емп}}^2 > \chi_{\text{кр}}^2$ ($10,7 > 5,99$) зроблено висновок про значущість відмінностей у рівнях сформованості психологічної компоненти готовності в студентів контрольної та експериментальної вибірок.

Результати вимірювання сформованості в студентів *теоретичної* складової готовності являли собою бальні оцінки від 0 до 40 (за кількістю правильних відповідей на тестові питання теоретичного блоку діагностичної роботи). Для з'ясування значущості у відмінностях характеристик вибірок використано критерій Вілкоксона – Манна – Уїтні. Такий вибір критерію виправданий великими обсягами вибірок ($n_1, n_2 > 50$) та значною кількістю різних значень (≥ 10) у кожній із них. Цей критерій використано відповідно до методик, описаних В. Ю. Гмурманом [7, с. 343], М. І. Грабарем та К. О. Краснянською [3, с. 83], а також з урахуванням рекомендацій, розглянутих О. І. Орловим [8].

Згідно з правилом прийняття рішень на підставі нерівності $W_{\text{емп}} > W_{\text{верхн. кр}}$ ($12092 > 10850$), зроблено висновок про те, що студенти експериментальної вибірки мали вищий рівень сформованості теоретичної компоненти готовності порівняно зі студентами контрольної вибірки.

Оцінювання готовності студентів до організації інноваційної діяльності учнів передбачало комплексне врахування сформованості в них окремих компонент цієї готовності (психологічної, теоретичної та практичної). Тому для подальшого зіставлення результати вимірювання сформованості теоретичної готовності також були подані за порядковою шкалою з трьома градаціями.

Для порівняння контрольної та експериментальної вибірок за рівнями сформованості у студентів *практичної* компоненти готовності використано критерій однорідності χ^2 . При рівні значущості $\alpha = 0,05$ на підставі нерівності $\chi_{\text{емп}}^2 > \chi_{\text{кр}}^2$ ($22,9 > 5,99$) зроблено висновок про суттєві відмінності в рівнях сформованості практичної компоненти готовності в студентів контрольної та експериментальної вибірок.

Порівняння контрольної й експериментальної вибірок за рівнями сформованості в студентів загальної готовності до організації інноваційної діяльності учнів. Визначення рівнів сформованості в студентів готовності до організації інноваційної діяльності учнів ґрунтувалося на комплексному врахуванні їх індивідуальних показників за окремими компонентами готовності (психологічної, теоретичної та практичної). Загальній готовності студента до організації інноваційної діяльності учнів зіставляли певний рівень її сформованості, якщо за кожною з компонент готовності спостерігалось перевищення певного критичного рівня. Зокрема, високий рівень визнавали тоді, коли високий рівень мав місце за трьома компонентами готовності. Нижній межі для достатнього рівня загальної готовності відповідали достатні рівні за всіма компонентами цієї готовності. Якщо ж рівень хоча б однієї зі складових був низьким, то й рівень загальної готов-

ності також визнавали низьким. Результати вимірювання розглядуваної готовності в студентів контрольної та експериментальної вибірок подано в табл. 1 та на рис. 1.

Таблиця 1

Розподіл студентів за рівнями сформованості готовності до організації інноваційної діяльності учнів

Рівні сформованості готовності	Контрольна вибірка ($n_1 = 114$)		Експериментальна вибірка ($n_2 = 96$)	
	n_{1i}	$(n_{1i}/n_1), \%$	n_{2i}	$(n_{2i}/n_2), \%$
Низький (рівень 1)	71	62,3	26	27,1
Достатній (рівень 2)	37	32,4	55	57,3
Високий (рівень 3)	6	5,3	15	15,6

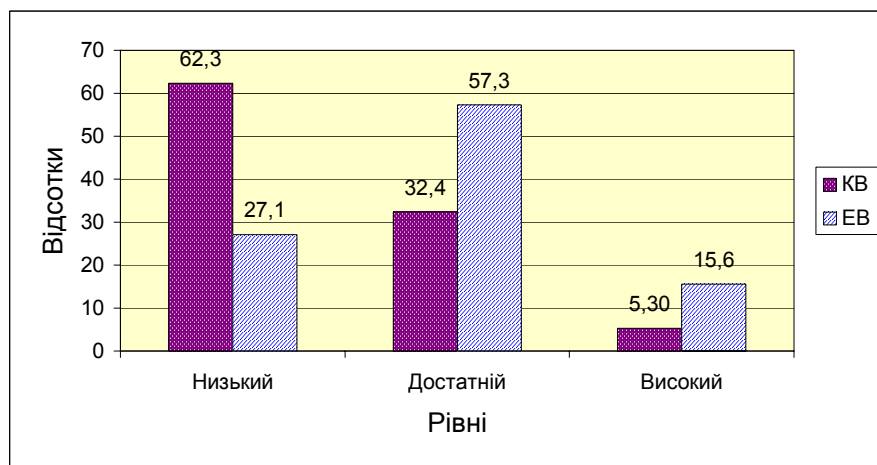


Рис. 1. Діаграма розподілу студентів контрольної (KB) та експериментальної (EB) вибірок за рівнями сформованості готовності до організації інноваційної діяльності учнів

На підставі виконання нерівності $\chi^2_{\text{емп}} > \chi^2_{\text{кр}}$ ($26,9 > 5,99$) при $\alpha = 0,05$ зроблено висновок про значущість відмінностей у рівнях сформованості в студентів контрольної та експериментальної вибірок готовності до організації інноваційної діяльності учнів.

Висновки. Вимірювання рівнів сформованості в студентів готовності до організації інноваційної діяльності учнів ґрунтувалося на комплексному врахуванні індивідуальних показників студентів за окремими компонентами готовності (психологічної, теоретичної та практичної). На основі статистичного аналізу цих результатів (із застосуванням критеріїв χ^2 та Вілкоксона – Мана – Уїтні) зроблено висновки про значущі відмінності в рівнях сформованості в представників контрольної та експериментальної вибірок окремих компонентів готовності до організації інноваційної діяльності учнів, а також у рівнях сформованості цієї готовності загалом. Це вказує на ефективність розробленої методичної системи підготовки майбутніх учителів фізики. Вона надає змогу формувати в них здатність до прояву інно-

ваційної ініціативи в навчанні та подальшій професійній діяльності; сприяє цілеспрямованому формуванню елементів їх авторської системи діяльності; прискорює психологічну адаптацію до ролі вчителя фізики, що позитивно впливає на розвиток особистості фахівця та забезпечує його готовність до організації інноваційної діяльності учнів.

Подальші дослідження ми пов'язуємо з доведенням ефективності авторської технології організації інноваційної діяльності учнів у навчальному процесі з фізики.

Список використаної літератури

1. Андреев А. М. Інноваційна діяльність у навчанні як важливий напрямок у сучасній фізичній освіті. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету ім. Володимира Винниченка. Серія: проблеми методики фізикоматематичної і технологічної освіти*. Кропивницький : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2016. Вип. 10. Ч. 1. С. 106–111.
2. Андреев А. М. Структурно-функціональна модель підготовки майбутніх учителів фізики до організації інноваційної діяльності учнів. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка. Серія педагогічна / редкол.: П. С. Атаманчук (голова, наук. ред.) та ін. Кам'янець-Подільський : К-ПНУ імені Івана Огієнка, 2017. Вип. 23. С. 117–121.*
3. Грабарь М. И., Краснянская К. А. Применение математической статистики в педагогических исследованиях. Непараметрические методы. Москва : Педагогика, 1977. 136 с.
4. Новиков Д. А. Статистические методы в педагогических исследованиях (типовые случаи). Москва : МЗ-Пресс, 2004. 67 с.
5. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии. Санкт-Петербург : Речь, 2006. 350 с.
6. Сисоєва С. О., Кристопчук Т. Є. Методологія науково-педагогічних досліджень : підручник. Рівне : Волинські обереги, 2013. 360 с.
7. Гмурман В. Е. Теория вероятностей и математическая статистика : учеб. пособие для вузов. Москва : Высш. шк., 2002. 479 с.
8. Орлов А. И. Двухвыборочный критерий Вилкоксона – анализ двух мифов. *Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета*. Краснодар : КубГАУ, 2014. № 104 (10). URL: <http://ej.kubagro.ru/2014/10/pdf/06.pdf>.

Стаття надійшла до редакції 01.09.2017.

Андреев А. Н. Проверка эффективности методической системы подготовки будущих учителей физики к организации инновационной деятельности учащихся

В статье рассматривается проблема формирования у будущих учителей физики готовности к организации инновационной деятельности учащихся. Приведен анализ формирующего этапа педагогического эксперимента по апробации созданной методической системы подготовки учителей. Экспериментальное обучение распространялось на студентов экспериментальных групп (студенты контрольных групп проходили традиционную подготовку) и предполагало использование в педагогическом процессе методов, средств, организационных форм и их содержательного наполнения в соответствии с разработанной методической системой. Измерение уровней сформированности у студентов готовности к организации инновационной деятельности учащихся основывалось на комплексном учете индивидуальных показателей студентов по отдельным компонентам готовности (психологической, теоретической, практической). На основе статистического анализа этих результатов (с использованием критериев χ^2 и

Вилкоксона – Мана – Уитни) сделан вывод о значимости отличий в уровнях сформированности у представителей контрольной и экспериментальной выборок отдельных компонент готовности к организации инновационной деятельности учащихся, а также в уровнях сформированности этой готовности в целом. Результаты педагогического эксперимента подтвердили эффективность разработанной методической системы подготовки будущих учителей физики. Она позволяет развивать у них способность к проявлению инновационной инициативы в обучении и дальнейшей профессиональной деятельности; способствует формированию элементов их авторской системы деятельности; ускоряет психологическую адаптацию к роли учителя, что положительно влияет на развитие личности специалиста и обеспечивает его готовность к организации инновационной деятельности учащихся.

Ключевые слова: будущий учитель физики, готовность учителя к организации инновационной деятельности учащихся, педагогический эксперимент, методическая система, учебный процесс по физике.

Andreev A. Verification of the Effectiveness of the Methodological Training System of Future Teachers of Physics to the Organization of Innovative Activity of Students

The article considers the problem of formation of future physics teachers readiness of the organization of innovative activity of students. Presents an analysis of the formative stages of the experiment on approbation of the developed methodical system of training of teachers. Pilot training was extended to students of experimental groups (students in the control groups receiving traditional training) and for use in the pedagogical process methods, tools, organizational forms and the content corresponding to the developed methodical system. Measurement of the levels of formation of students readiness for the organization of innovative activity of students based on a comprehensive view of individual student performance for individual components of readiness (psychological, theoretical and practical). Based on the statistical analysis of these results (using criteria χ^2 and Wilcoxon – Mann – Whitney) conclusions about significant differences in the levels of completeness of the control and experimental samples in a separate component of readiness for the organization of innovative activity of students and in the levels of formation of this readiness in General.

The results of the pedagogical experiment showed efficiency of the developed methodical system of training of future physics teachers. It allows you to build up their capacity to learn innovative initiatives in education and further professional activities; contribute to a focused development of elements of their author's activity system; accelerates psychological adaptation to the role of physics teacher, which positively affects the development of professional identity and ensures its readiness for the organization of innovative activity of students. Further research we associate with bringing the efficiency of author's technology of organizing the innovation activities of students in the learning process in physics.

Key words: future teacher of physics, the willingness of teachers to the organization of innovative activities of students, pedagogical experiment, pedagogical system of educational process in physics.

УДК 159.9.37.015.3

І. Ю. АНТОНЕНКО

кандидат психологічних наук, доцент

КВНЗ “Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія” ЗОР

ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПРИХИЛЬНОСТІ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ В КОЛЕКТИВІ ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

У статті розкрито зміст і структуру феномену “прихильність до організації”, виділено та описано основні її компоненти: емоційна прихильність, прагматична прихильність та прихильність з почуття обов’язку. Проаналізовано психологічні особливості роботи колективу закладу освіти в сучасних соціально-економічних умовах та висвітлено функції прихильності колективу до закладу освіти. Визначено основні чинники, які впливають на становлення такої прихильності колективу закладу освіти.

Ключові слова: *прихильність, заклад освіти, чинники прихильності, психологічна прихильність.*

Актуальним завданням сьогодення висуває вирішення проблеми позитивної взаємодії людини з навколишнім світом, з іншими людьми на основі взаєморозуміння, консенсусу, толерантності та договору. Причетність кожної людини до життя та долі інших людей – головний шлях збереження й розвитку людства. Таких якостей людина набуває, постійно розширюючи межі бачення та участі в житті соціуму. Важливу роль у їх розвитку відіграють внутрішні відносини між усіма суб’єктами освітнього процесу, а головне – практична діяльність, до якої вони залучені. У цьому аспекті однаково важливі два напрями функціонування закладу освіти: перший з них пов’язаний з методологічною спрямованістю в роботі педагогічного колективу, що підкреслює стратегічні лінії в інтерпретації полісуб’єктної взаємодії всіх учасників освітньої діяльності, інший – полягає в організації умов для їх реального втілення в життя всіма учасниками освітнього процесу зі створенням конкретних програм з метою їх багатопланової реалізації. Головне в цій роботі – створення відповідного мікроклімату в закладі освіти.

Мета статті – проаналізувати проблему прихильності колективу закладу освіти, що передбачає розгляд таких питань, як сутність поняття “прихильність до організації”, структура прихильності до організації в умовах закладу освіти, задоволення потреб особистості як чинник забезпечення прихильності колективу закладу освіти.

Аналіз наукової літератури свідчить, що дослідження феномену прихильності до організації здійснюється в двох основних напрямках: а) забезпечення діяльності суб’єктів освіти; б) психологічне забезпечення діяльності організації та її колективу.

Щодо першого напрямку – забезпечення діяльності суб’єктів освіти – найчастіше вживають термін “лояльність колективу”, під яким розуміють відсутність небажаних дій з боку колективу: крадіжок, п’янства, нераціо-

нального використання часу, спізень, прогулів, а також професійну придатність загалом [2; 3].

Щодо другого напрямку – психологічне забезпечення діяльності організації та її колективу, то цей підхід є більш гуманістичним і полягає в тому, що лояльний працівник ідентифікує себе з організацією (фактор кооперативності), включений у трудові процеси, емоційно прив'язаний до організації, готовий відстоювати її інтереси, а також задоволений роботою, кар'єрою, упевнений у доцільності продовжувати роботу в організації тощо [2; 4].

Прихильність до організації можна визначити як стійке емоційне ставлення колективу до організації, що характеризується прийняттям організаційних цілей та цінностей, бажанням докладати значних зусиль заради забезпечення ефективності професійної діяльності й розвитку цієї організації, вираженим прагненням якомога довше залишатися її членом.

Концепція “прихильності до організації”, запропонована Н. Аллен та Дж. Мейером [7; 9] у 80-х рр. ХХ ст., є базовою із цього питання. Своєю працею названі автори узагальнили результати досліджень, описаних у наукових розробках таких учених, як Ф. Боулен, Р. Моудей, Л. Портер [10], та наголосили на тому, що прихильність до організації являє собою складний, багатовимірний феномен. Вони запропонували трикомпонентну модель “прихильності до організації”, до складу якої входять афективний, тривалий та нормативний компоненти. При цьому домінувати може лише один із них [1–3; 7].

Афективний компонент прихильності до організації, або емоційна прихильність (*affective component of organizational commitment*), включає:

- а) ідентифікацію з організацією (*identification with organization*);
- б) включеність в організацію (*involvement in the organization*);
- в) емоційну прив'язаність до організації (*employee's emotional attachment to organization*) [1–3; 8–9].

Зокрема, Б. Г. Ребзуєв [3] називає цей компонент атитюдинальним, позитивним ставленням працівника до організації. Це, у свою чергу, залежить від рівня задоволення провідних потреб особистості (у самореалізації, визнанні), які мотивують працівника залишатись працювати в цій організації якомога довше [3; 7–10].

Тривалий компонент прихильності до організації, або прагматична прихильність (*continuance component of organizational commitment*), – це відданість або прихильність до організації через розуміння передбачуваних втрат, яких може зазнати особа при зміні місця роботи. Так, Б. Г. Ребзуєв [3] пояснює прихильність індивідів до організації, представлену в цьому компоненті, через поведінку людей у зв'язку з тим, що вони вимушені робити в ній. Виділено передумови, які сприяють формуванню прагматичної прихильності до організації – “інвестиції працівника в організацію”. До них науковці зараховують вік працівника; стаж його роботи у відповідній організації; кар'єрну успішність; можливість альтернативного працевлаштування; навички, унікальні та специфічні для певної організації; поперед-

ній досвід роботи; творчість і трудові досягнення [1–3]. У процесі аналізу відповідного компонента прихильності до організації особливо варто згадати дослідження Дж. Груба, Р. Дунхема, М. Кастаньєда, яке розширило та уточнило значення тривалого компонента прихильності до організації. Американські науковці виділили два додаткові показники цього компонента – “особисту жертву” та “відсутність альтернатив”.

Нормативний компонент організаційної прихильності, або прихильність до організації з почуття обов’язку (*normative component of organizational commitment*), – це задоволеність своєю роботою, прив’язаність до організації, що формується в працівника через сильні моральні та етичні зобов’язання перед організацією. Б. Г. Ребзуєв [3] одним із психологічних механізмів, що визначають саме таку форму прихильності організації, називає “наявність будь-яких зобов’язань”. Високий рівень у співробітників прихильності з почуття обов’язку свідчить про те, що вони залишаються й надалі працювати тут тому, що вони “мають” так діяти згідно з нормами моралі.

Розвиток цього компонента відбувається під впливом двох груп чинників:

а) на рівні організації – організаційна надійність та стабільність; чіткі норми, визначені посадовими вимогами; значуща участь організації в житті людини;

б) на рівні працівників – рівень зобов’язань людини перед організацією, згідно з уявленнями працівників про мораль [1–3].

Аналіз проблеми прихильності колективу закладу освіти в забезпеченні ефективної діяльності відповідної установи охоплює дослідження психологічних аспектів ефективності діяльності закладів освіти та основних функцій прихильності його колективу в забезпеченні цієї ефективності.

Вивчаючи психологічні аспекти ефективності діяльності закладів освіти, необхідно враховувати психологічні особливості діяльності й поведінки колективу освітнього закладу та організації загалом. На значущість цих аспектів вказують багато авторів. Так, на думку українських учених О. І. Барановського, М. І. Зубка, у процесі аналізу проблеми діяльності закладу освіти потрібно обов’язково звертати увагу на мотивацію колективу. Також наголошено, що з метою профілактики переходу кращих спеціалістів до інших закладів освіти необхідно проводити виважену кадрову політику, причому не лише у сфері соціального захисту працівників.

Так, О. А. Філь дослідив психологічні особливості забезпечення конкурентоспроможності закладів освіти, у результаті чого виділено основні чинники конкурентоспроможності закладів освіти, які зараховано до чотирьох рівнів аналізу: а) мегарівень (конкурентоспроможність країни на міжнародному рівні); б) макрорівень (конкурентоспроможність галузі, в якій функціонує заклад освіти; місце розташування закладу освіти); в) мезорівень (конкурентоспроможність послуг, що надає заклад; відповідна матеріально-технічна база закладу; імідж закладу; конкурентоспроможність

випускників закладу освіти); г) мікрорівень (конкурентоспроможність керівників та працівників закладу). Отримані в результаті дослідження дані виявили роль психологічного чинника, силу та цінність саме “людського потенціалу” в закладі освіти.

Зокрема, Л. М. Карамушка, Т. В. Зайчикова, О. І. Панасюк звернули увагу на те, що для професійної діяльності працівників закладів освіти характерні високий рівень професійного стресу, у контексті чого проаналізовано основні вияви синдрому “емоційного вигорання” в колективі.

Утім важливу роль у реалізації психологічних напрямів діяльності закладів освіти відіграє освітній менеджмент. Але, як свідчать результати досліджень українських учених (Н. Галайко, О. Кириченко, П. Матвієнко, В. Міщенко, О. Поляк), саме проблемі роботи з колективом приділяють дуже мало уваги в сучасному педагогічному менеджменті, що ставить під загрозу ефективність діяльності системи закладів освіти.

Прихильність колективу закладу освіти до відповідної організації виконує низку важливих функцій, які можна, на наш погляд, об’єднати у дві групи: а) такі, що стосуються освітніх організацій; б) такі, що стосуються колективу, а саме: по-перше, формування задоволеності колективу своєю роботою. Цього, у свою чергу, можна досягнути тоді, коли відбувається задоволення основних потреб колективу закладу освіти. За даними дослідження С. Гармаєвої, до основних десяти значущих потреб працівників закладу освіти можна зарахувати такі: цікаву та захопливу роботу; стимулювання та справедливую оцінку праці; можливість самовдосконалення; можливість самостійного прийняття рішень, а не лише виконання наказів; можливість бачити реальні результати своєї праці; працювати під керівництвом кваліфікованих фахівців; можливість одержувати інформацію, яка стосується роботи, що виконується, та стану справ у закладі освіти загалом; співробітництво з колегами, які поважають один одного.

По-друге, зниження рівня професійного стресу, що притаманний значній кількості працівників закладу освіти. Це можна пояснити, насамперед, вираженою позитивною емоційною спрямованістю діяльності колективу, відчуттям своєї значущості в організації та тієї підтримки, яка надається працівникам з боку організації.

По-третє, забезпечення більш успішної професійної кар’єри колективу. Це зумовлено, насамперед, тим, що колектив не витрачає зусиль на пошуки більш значущих для нього форм роботи в інших організаціях, а зосереджений на роботі в цій організації, докладає до цього максимум зусиль, проявляє творчість, що є важливим атрибутом професійної діяльності в сучасних умовах.

Водночас сучасні вітчизняні теорії мотивації педагогічного колективу, на відміну від зарубіжних, не враховують два важливих компоненти педагогічної праці – працю регламентовану та працю творчу, новаторську.

Нами виділено чинники, що впливають на формування прихильності колективу закладу освіти до відповідної організації (табл. 1).

Чинники, що впливають на формування прихильності колективу закладу освіти до відповідної організації

Назва основних груп чинників	Підгрупи чинників
Чинники макрорівня	– соціально-політичні та економічні особливості розвитку світу в цілому в конкретний історичний період;
	– соціально-політичні та економічні особливості розвитку Української держави;
	– особливості діяльності керівних органів управління освітньою системою (Міністерство науки і освіти України);
	– субкультурні характеристики української нації
Чинники мезорівня	– особливості діяльності та стилю керівництва освітньої організації;
	– психологічний клімат та організаційна культура в колективі закладу освіти;
	– характер взаємодії між керівництвом та колективом закладу освіти;
Чинники мікрорівня	– умови праці в конкретному підрозділі закладу освіти
	– мотивація працівників до ефективної діяльності в закладі освіти;
	– особистісні характеристики працівників закладу освіти;
	– організаційно-професійні характеристики працівників закладу освіти;
	– соціально-демографічні характеристики працівників закладу освіти

Процес формування прихильності до організації та його результативність тісно пов'язані з певними підходами до роботи з колективом, прийнятими в конкретному суспільстві, що визначено чинниками на макрорівні.

Серед чинників мезорівня особливо значущими є:

- особистий приклад керівництва щодо прихильності до організації та справи. Чим вище рівень прихильності до організації в керівництва, тим швидше сформується відповідне ставлення й у співробітників;
- сприятливий соціально-психологічний клімат та демократичний тип організаційної культури, який значною мірою залежить від рівня психологічної культури керівників освітньої організації;
- наявність в установі організаційної культури з позитивною спрямованістю, що є одним із регуляторів організаційної поведінки. Неправильна та безграмотна реакція керівника на конфліктну ситуацію провокує зниження рівня прихильності до організації в працівників;
- поінформованість працівників про цілі організації підвищує особисту значущість кожної людини, запобігає небажаним домислам щодо тих чи інших нововведень керівництва, тим самим сприяючи формуванню в кожного співробітника позитивного ставлення до організації, справи та керівництва, демонструє повагу до інтересів кожного співробітника [6];
- мотивація працівників освітніх організацій має базуватися на повазі до людини, задоволенні її потреб та визнанні її значущості.

Об'єднання інтересів і потреб працівників зі стратегічними завданнями закладу освіти можливе шляхом встановлення довірчих, партнерських відносин між керівництвом та колективом;

- наявність сприятливих умов праці зумовлює виникнення в колективі закладу освіти почуття задоволеності роботою. Позитивна модальність цього чинника сприяє формуванню в співробітників відчуття захищеності.

Найзначущими чинниками макрорівня є:

- рівень задоволення потреб працівника. Чим вищий рівень задоволення потреб, тим більш прихильно ставиться співробітник до організації;
- формування та утримання прихильного ставлення в працівників організації, що сприяє їх орієнтованості на досягнення успіху;
- формування прихильності до організації, що сприяє врахуванню типологічних характеристик працівників у процесі планування та здійснення освітніх заходів;
- розширення та врахування вікового діапазону, гендерних особливостей, сімейного статусу, рівня освіти працівників може стати одними із суттєвих чинників посилення прихильності колективів освітніх закладів. Особливості локус контролю; соціально-демографічні й організаційно-професійні характеристики колективу повинні бути в полі зору їх керівників.

Потрібно зауважити, що всі чинники перебувають у певній взаємодії один з одним. Чинники, зараховані нами до макрорівня, не можуть не залежати від чинників макрорівня, так само, як і від чинників мезорівня. Так, прикладами чинників, що належать до мезорівня, є рівень заробітної плати та створення ергономічних умов праці. Але рівень прояву цих факторів залежить від фінансового й соціального статусу організації. Відповідно, цей стан цілком перебуває під впливом чинників, які зараховані нами до групи макрорівня.

За результатами дослідження в межах закладу вищої освіти виявлено:

1. Нерівномірність розвитку основних компонентів прихильності до організації: емоційна прихильність розвинута приблизно в 3–5 разів менше, ніж прагматична прихильність та прихильність з почуття обов'язку. Виходячи з того, що найбільш бажаною для будь-якої організації є емоційна форма прихильності колективу організації, можна констатувати, що найменш розвинутим є найбільш пріоритетний компонент прихильності до організації.

2. Дослідження виявило недостатній рівень поінформованості колективу, вияву турботи з боку керівництва та задоволеності роботою в колективі закладу освіти, тобто чинників, які діють на рівні організації (чинниками мезорівня). Зафіксовано наявність статистично значущого зв'язку між рівнем розвитку компонентів прихильності та чинниками мезорівня:

- а) рівень інформованості колективу ($p < 0,01$) має статистично значущий зв'язок із прихильністю з почуття обов'язку. Сутність цього зв'язку виявляється в тому, що в міру збільшення інформованості закладу освіти спостерігається зростання рівня його прихильності з почуття обов'язку;

б) рівень турботи з боку керівництва має статистично значущий зв'язок ($p < 0,001$) із рівнем розвитку емоційної прихильності. Сутність цього зв'язку полягає в тому, що найбільший рівень емоційної прихильності виявляється в колективі закладу освіти, де середній рівень турботи з боку керівництва. Тобто можна говорити про те, що рівень вияву турботи має бути "в міру", як правило, на середньому рівні, оскільки збільшення рівня вияву турботи не призводить до однозначного збільшення рівня емоційної прихильності з боку колективу закладу освіти;

в) рівень турботи з боку керівництва має статистично значущий зв'язок ($p < 0,01$) із рівнем розвитку прихильності з почуття обов'язку в колективі закладу освіти. Це виявляється в тому, що найнижчий рівень розвитку прихильності з почуття обов'язку спостерігається при низькому рівні інформованості, а найвищий рівень – при високому рівні інформованості;

г) щодо рівня задоволеності роботою, то на матеріалі вибірки, на якій проведено дослідження, виявлено взаємозв'язок між рівнем задоволеності роботою та всіма компонентами прихильності. Наприклад, найбільша кількість педагогів з низьким рівнем розвитку прагматичної прихильності та прихильності з почуття обов'язку спостерігається при низькому рівні задоволеності роботою.

3. У процесі дослідження констатовано ряд проблем на рівні розвитку особистісних характеристик колективу закладів освіти (незадоволеність основних потреб колективу, особливо матеріальних потреб та потреб у безпеці; переважання мотивації невдач над мотивацією успіху; переважання "орієнтації на себе" над орієнтацією "на справу" та "на взаємодію"; недостатній рівень розвитку різних форм суб'єктивного контролю над життєвими ситуаціями). Ці чинники належать до макрорівня (рівня колективу організації).

4. Встановлено взаємозв'язок між рівнем прихильності та особистісними характеристиками колективу закладу освіти:

а) рівень задоволення потреби у визнанні має статистично значущий зв'язок ($p < 0,05$) з рівнем розвитку прагматичної прихильності. Сутність взаємозв'язку виявляється в тому, що кількість осіб, у яких задоволена ця потреба, значно більша при середньому та високому рівнях розвитку прагматичної прихильності, ніж при низькому;

б) рівень задоволення потреби в самовираженні має статистично значущий зв'язок ($p < 0,05$) із прихильністю з почуття обов'язку. Це виявляється в тому, що найбільша кількість осіб, у яких цілком задоволена ця потреба, спостерігається при середньому рівні розвитку прихильності з почуття обов'язку та при високому рівні розвитку. Водночас найменша кількість осіб, у яких виявлено повне задоволення цієї потреби, спостерігається при низькому рівні прихильності з почуття обов'язку;

в) мотивація досягнення успіху та запобігання невдачам має статистично значущий зв'язок ($p < 0,05$) із прихильністю з почуття обов'язку. Сутність у тому, що низький рівень розвитку прихильності з почуття

обов'язку частіше спостерігається в осіб, для яких більш характерна мотивація запобігання невдачам, ніж мотивація досягнення успіху;

г) певні форми суб'єктивного контролю мають статистично значущий зв'язок з рівнем розвитку емоційної прихильності: шкала загальної інтернальності (Іо) ($p < 0,001$); шкала невдач (Ін) ($p < 0,05$); шкала інтернальності у сфері міжособистісних стосунків (Ім) ($p < 0,01$). Сутність цього взаємозв'язку в тому, що високий рівень емоційної прихильності виявляється частіше в осіб, які мають низькі показники за визначеними шкалами суб'єктивного контролю. Тобто більш прихильним в організації є колектив, який має низький рівень суб'єктивного контролю;

д) така форма суб'єктивного контролю, як інтернальність щодо ставлення до хвороби або здоров'я (Із), має статистично значущий зв'язок ($p < 0,05$) із прагматичною прихильністю. Це виявляється в тому, що високий рівень прагматичної прихильності зазвичай виявляється більше в осіб, які мають середні та низькі показники за визначеною шкалою суб'єктивного контролю. Тобто, як і в ситуації з емоційною прихильністю, більш прихильним до організації є колектив, який має нижчі показники суб'єктивного контролю;

е) щодо типу спрямованості особистості, то на матеріалі вибірки встановлено, що в колективі, який орієнтований “на себе” та “на справу”, спостерігається вищий рівень прагматичної прихильності, ніж у колективі, для якого характерна орієнтація “на взаємодію”. Водночас прихильність з почуття обов'язку більш характерна для колективу, який орієнтований “на взаємодію” та “на справу”, ніж “на себе”.

4. Виявлено статистично значущий взаємозв'язок між рівнем розвитку прихильності та соціально-демографічними характеристиками колективу закладу освіти:

а) вік колективу має статистично значущий зв'язок з емоційною прихильністю ($p < 0,05$), прагматичною прихильністю ($p < 0,001$) та прихильністю з почуття обов'язку ($p < 0,05$). Суть цього зв'язку виявляється в тому, що чим старший колектив, тим більше в нього виражені прагматична прихильність та прихильність із почуття обов'язку. Щодо емоційної прихильності, то найбільш прихильним до організації є колектив віком від 25 до 34 років та від 35 до 45 років, натомість у “крайніх” вікових групах (до 25 років і більше 45 років) прихильність до організації виражена менше;

б) щодо статі колективу, то на матеріалі вибірки, на якій проведено дослідження, встановлено, що для жінок більш вираженою є емоційна та прагматична прихильність, а для чоловіків – прихильність із почуття обов'язку;

в) стосовно сімейного стану колективу, то на матеріалі вибірки, на якій проведено дослідження, встановлено, що одружені педагоги мають вищий рівень розвитку прихильності з почуття обов'язку, порівняно з неодруженими працівниками.

5. Виявлено наявність статистично значущого зв'язку між рівнем розвитку прихильності та організаційно-професійними характеристиками колективу закладу освіти:

а) стаж трудової діяльності колективу має статистично значущий взаємозв'язок з рівнем розвитку емоційної прихильності ($p < 0,05$), прагматичної прихильності ($p < 0,01$) та прихильності з почуття обов'язку ($p < 0,05$). Сутність у тому, що зі збільшенням стажу трудової діяльності збільшується рівень прихильності до організації. Особливо "рельєфно" це простежується на матеріалі прагматичної прихильності та прихильності з почуття обов'язку;

б) щодо стажу роботи колективу в закладі освіти, то виявлено статистично значущий зв'язок ($p < 0,05$) між стажем роботи в закладі освіти та шкалою прагматичної прихильності до організації. Найвищий рівень прагматичної прихильності простежується в колективі віком від 9 до 15 років та більше 15 років.

Разом з тим, щодо таких чинників мікрорівня, як загальна інтернальність, інтернальність у сфері невдач, інтернальність у сфері міжособистісних стосунків, інтернальність у ставленні до хвороби або здоров'я, спостерігається протилежна закономірність: високий рівень розвитку тих чи інших компонентів прихильності спостерігається при низькому та середньому рівнях інтернальності.

Висновки. Отже, у процесі формування в працівників закладу освіти прихильності до відповідної організації необхідно враховувати вплив усіх вищезазначених факторів. Особливо значущим це є тому, що процес формування прихильності до організації – це щоденні тактичні кроки. Доцільним, на наш погляд, є приділення особливої уваги негативним чинникам, або демотивувальним факторам, які перешкоджають формуванню в колективу закладу освіти прихильності до організації: конфлікти та "емоційне вигорання" прихильних співробітників. Потрібно визнати, що співвіднесення цілей організації та людини, відчуття працівниками турботи з боку керівництва, розуміння та прийняття організаційних цілей, застосування виважених форм і методів мотивування колективу кожної окремої освітньої установи значно впливають на рівень прихильності до організації в працівників.

Список використаної літератури

1. Дик Р. Преданность и идентификация с организацией / пер. с нем. Харьков, 2016. 142 с.
2. Доминьяк В. Феномен лояльности в разработках зарубежных исследователей. *Персонал-Микс*. 2013. № 1. С. 107–111.
3. Ищенко С. Определение стратегического направления в работе с персоналом на основе анализа служебного поведения. *Управление персоналом*. 2006. № 14. С. 23.
4. Коул Дж. Управление персоналом в современных организациях / пер. с англ. Москва, 2014. 352 с.
5. Ребзуев Б. Г. Четырехслойная модель аффективной преданности работников организации: опыт применения. *Психологический журнал*. 2016. Т. 27. № 2. С. 44–59.

6. Шо Р. Б. Ключи к доверию в организации: результативность, порядочность, проявление заботы. Москва : Дело, 2010. 272 с.
7. Allen N. J., Meyer J. P. The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization. *Journal of Occupational & Organizational Psychology*. 2009. Vol. 63. № 1. P. 18–38.
8. Luthans F., Baack D., Taylor L. Organizational commitment: Analysis of antecedents. *Human Relations*. 2007. Vol. 40. № 4. P. 219–236.
9. Meyer J. P., Allen N. J., Smith C. A. Commitment to organizations and occupations: Extension and test of a three-component conceptualization. *Journal of Applied Psychology*. 1993. Vol. 78. № 4. P. 538–551.
10. Mowday R., Steers R., Porter L. The measurement of organizational commitment. *Journal of Vocational Behavior*. 2009. № 14. P. 224–247.

Стаття надійшла до редакції 11.09.2017.

Антоненко И. Ю. Проблема психологической привязанности к организации в коллективе учебного заведения

В статье раскрыты содержание и структура феномена “привязанность к организации”, выделены и описаны основные её компоненты: эмоциональная привязанность, прагматическая привязанность и привязанность из чувства долга. Проанализированы психологические особенности работы коллектива учебного заведения в оверменных социально-экономических условиях и представлены функции привязанности коллектива к учебному заведению. Определены основные факторы, формирующие соответствующую привязанность учебному заведению.

Ключевые слова: привязанность, учебное заведение, факторы привязанности, психологическая привязанность.

Antonenko I. The Problem of Psychological Attachment to the Organization in the Collective of an Educational Institution

In the article, the author defined the content and structure of “organization loyalty” phenomenon, highlighted and described its main components such as emotional connection, pragmatic loyalty and commitment out of a sense of duty. Particular attention has been paid to the analysis of the psychological peculiarities of the work of the educational institution staff in current socio-economic conditions and to the clarification of the loyalty functions of the certain educational staff to the educational institute. In addition, the author defined the main factors, which influence the formation of such a loyalty of the educational institute staff.

It is worth noting that all the factors interact with each other in a certain way. The factors which we identified as of the macro level can not be independent from the factors of the micro level, as well as from the factors of meso level. Thus, the examples of factors related to meso level are the level of wages and the creation of ergonomic working conditions. But the level of these factors depends on the financial and social status of the organization. Accordingly, this state is entirely under the influence of factors that are identified as the macro level group.

So, in the process of forming the loyalty of the educational organization staff to the certain organization, it is necessary to take into account the influence of all the above-mentioned factors. This is especially important because the process of forming a loyalty to organization is daily tactical steps. In our opinion, it is advisable to pay special attention to negative factors, or demotivating factors, which impede the formation of organization loyalty of staff to an educational institution: conflicts and “emotional burnout” of loyal employees. It is worth to admit that the correlation of the goals of the organization and the person, the employees feeling of care from the management, the understanding and acceptance of organizational goals, the usage of reasonable forms and methods for motivating the staff of each separate educational institution significantly affects the level of organization loyalty from the employees.

Key words: loyalty, educational institute, factors of loyalty, psychological loyalty.

УДК 377.091.321:613/4

В. А. БАБАЛІЧ

кандидат педагогічних наук, доцент
Центральноукраїнський державний педагогічний університет
ім. Володимира Винниченка, м. Кропивницький

МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ДО ВИКЛАДАННЯ СПЕЦКУРСУ “МЕДИКО-ПРОФІЛАКТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ В НАСЕЛЕННЯ” В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МЕДИЧНИХ СЕСТЕР

В умовах глобалізації й модернізації освіти в Україні особливо актуальним є пошук принципово нових підходів до професійної підготовки медичних фахівців. Тому виникає необхідність розробки й запровадження цілісної, ґрунтовної, осучасненої, спрямованої на задоволення потреб суспільства системи навчання. Подано структуру, зміст та методичні рекомендації до програми спецкурсу “Медико-профілактичні аспекти формування здорового способу життя у населення”, який передбачає більш конкретну, науково обґрунтовану підготовку майбутніх медичних сестер до пропаганди й реалізації ідей здорового способу життя в професійній діяльності. Програма розроблена так, щоб підготувати медичних сестер до реалізації основних ідей здорового способу життя за різних умов їхньої пізнавально-трудової та творчої діяльності.

Ключові слова: здоровий спосіб життя, пропаганда, студенти, навчальна програма, структура спецкурсу, методика формування вмінь.

Збереження здоров’я населення України є одним з актуальних, пріоритетних завдань соціальної політики країни. Це зумовлює необхідність проведення наукових досліджень і вироблення методичних та організаційних підходів до збереження здоров’я, формування й зміцнення здорового способу життя (ЗСЖ). Сьогодні перед державою постало завдання формування здоров’я як на індивідуальному рівні, тобто здоров’я особистості, так і на громадському – цінності здоров’я кожного окремого громадянина й здоров’я країни загалом. Також слід визнати життєву необхідність певних умов, у яких живе людина, розуміючи її в соціальному, екологічному та політичному контекстах. Ця необхідність виникла за умов великої кількості факторів, які можуть вплинути на здоров’я та повинні стати тлом для впровадження ЗСЖ. Аналіз наукової літератури підтверджує той факт, що пошук ефективних напрямів вирішення проблеми формування ЗСЖ залишається актуальним і дотепер [1; 2; 3; 4; 5]. На наш погляд, потрібно розширювати діапазон пропаганди ЗСЖ і залучати до цієї справи не лише педагогів, а й медичних працівників.

Пропаганду ЗСЖ на науковому й практичному рівнях, що ведеться сьогодні, молодь в основному не сприймає. Можна говорити про певний вакуум, який необхідно заповнити особистісно значущими орієнтирами. Одним з таких орієнтирів є формування в студентів-медиків готовності до пропаганди та реалізації ідей ЗСЖ у майбутній професійній діяльності.

Метою статті є теоретичне обґрунтування структури та змісту програми спецкурсу “Медико-профілактичні аспекти формування ЗСЖ у населення” в процесі фахової підготовки майбутніх медичних сестер.

Для вирішення окресленої проблеми ставимо перед собою завдання всебічно сприяти залученню молодих медичних працівників до організації ЗСЖ у професійній діяльності. У зв'язку із цим важливим є розв'язання питання організації практичної фахової діяльності медичних працівників, які будуть працювати в різних лікувально-профілактичних, освітніх та інших закладах. Особливу увагу під час підготовки до пропаганди ЗСЖ серед населення потрібно приділяти медикам таких спеціальностей, як медичні сестри, фельдшери, акушерки. Першим кроком буде сприяння переорієнтації служб охорони здоров'я, що передбачає розширення сфери відповідальності спеціалізованої системи охорони здоров'я щодо пропаганди ЗСЖ із виходом за межі лікування. Просвітницька робота медиків повинна всебічно сприяти зміцненню здоров'я населення, бути націленою на вирішення проблеми покращення здоров'я, а також залучати людей до само- і взаємодопомоги. Програми та проекти впровадження здоров'я серед населення повинні практично реалізовуватися в навчальних закладах, на підприємствах, у медичних установах.

Програма спецкурсу

Розділ I. Теоретично-методичні засади навчальної програми зі спецкурсу.

Останнім часом підвищується рівень захворюваності як серед дорослого населення, так і серед дітей. Збільшується кількість хворих на сифіліс, туберкульоз, наркоманію, СНІД, алкоголізм. Погіршується репродуктивне здоров'я жінки, у зв'язку із чим збільшується патологія вагітності, більше з'являється новонароджених дітей з різними патологіями й захворюваннями.

Одним із шляхів розв'язання проблеми охорони здоров'я населення є розробка та впровадження системи пропаганди ЗСЖ медичними працівниками. Представлений спецкурс спрямований на запровадження системи спеціально змодельованого курсу, що передбачає більш конкретну науково обґрунтовану підготовку студентів до пропаганди й реалізації ідей ЗСЖ у професійній діяльності. Він покликаний забезпечити різноманітні можливості та потреби студентів, створити умови для індивідуальної й групової роботи, наблизити їх до реальної професійної діяльності. Студенти мають можливість набути навичок гнучко використовувати свої знання, вміння та навички під час майбутньої професійної діяльності.

Важливою умовою для успішної діяльності щодо впровадження ЗСЖ є відповідна професійна підготовка студентів-медиків. Програма спецкурсу передбачає оволодіння студентами професійними знаннями, зорієнтованими на пропаганду ЗСЖ. Професійна підготовка передбачає опанування базових знань з теорії формування ЗСЖ, навчання основних умінь і навичок та розробку програм щодо впровадження ЗСЖ з урахуванням специфіки установи, де здійснюється пропаганда.

Головна ідея спецкурсу полягає в тому, щоб зусиллями медиків сформувати у хворих людей (передусім молоді) звичку вести ЗСЖ. Пріоритетом у цьому має бути спрямованість на нього, тобто прихильність до спорту та фізкультури, загартовування, правильне харчування, дотримання режиму праці й відпочинку, підтримання психологічного комфорту. Усі ці фактори мають стати невід'ємною частиною життя кожної людини.

Мета спецкурсу – навчити студентів основ ЗСЖ, ознайомити з методикою поетапної пропаганди ЗСЖ у професійній діяльності та із системою найбільш ефективних і популярних оздоровчих методик, навчити складати програми та реалізовувати їх на практиці; підвищити якість та обізнаність студентів різних спеціальностей з медичних, комунікативних, етичних питань, спрямованих на оптимізацію процесу пропаганди ЗСЖ серед населення.

Головне завдання спецкурсу – можливість реалізації отриманих знань на практиці.

Провідними психолого-педагогічними умовами спецкурсу, що сприяють формуванню готовності студентів-медиків до пропаганди ЗСЖ у професійній діяльності, є:

1. Усвідомлення студентами професійного значення пропаганди ЗСЖ серед населення.
2. Систематизація та поглиблення знань про ЗСЖ у студентів.
3. Формування позитивного ставлення до процесу пропаганди ЗСЖ у професійній діяльності.
4. Здатність медичного працівника сконцентрувати свої зусилля, спрямовані на реалізацію ідей ЗСЖ.
5. Формування стійкого інтересу до самонавчання й самовдосконалення знань, умінь та навичок.
6. Навчання основних методів оздоровлення.
7. Набуття знань про особливості людського організму.
8. Оволодіння прийомами визначення групи й рівня здоров'я населення.
9. Розвиток комунікативно-організаційних здібностей.

У теоретичній площині курс спрямований на розвиток інтересу до проблем здоров'я та пропаганди ЗСЖ; на формування позитивного ставлення до пропаганди ЗСЖ; розвиток творчих здібностей до діяльності. Також програма спецкурсу передбачає оволодіння студентами професійно значущими та необхідними для пропаганди ЗСЖ знаннями, основний зміст яких спрямований на розвиток професійних компетентностей, а саме: організаційно-комунікативних, особистісно-професійних, творчих умінь складати оздоровчі програми та впроваджувати їх у професійній діяльності, самовдосконалення.

У результаті впровадження курсу студенти повинні вміти: використовувати набуті шляхом спецкурсу знання у професійній діяльності; здійснювати перенесення знань із навчальної ситуації в практичну діяльність;

удосконалювати набуті в процесі навчання вміння й навички шляхом систематичної пропаганди ЗСЖ.

Розділ II. Медико-профілактичні аспекти формування ЗСЖ у населення.

Тема 1. Теоретичні засади формування ЗСЖ. Нормативно-правова база щодо формування ЗСЖ молоді в Україні (мета і завдання, основні вимоги, зміст теми, методичні рекомендації) – 2 год.

Тема 2. ЗСЖ у професійній діяльності медичного працівника (мета і завдання, основні вимоги, зміст теми, методичні рекомендації) – 2 год.

Тема 3. Досвід діяльності вітчизняних та міжнародних організацій у розробці та впровадженні оздоровчих програм. Роль реклами у формуванні ЗСЖ (мета і завдання, основні вимоги, зміст теми, методичні рекомендації) – 2 год.

Тема 4. Використання методів і систем оздоровлення у пропаганді ЗСЖ (мета і завдання, основні вимоги, зміст теми, методичні рекомендації) – 8 год.

Тема 5. Організаційні умови впровадження ЗСЖ (мета і завдання, основні вимоги, зміст теми, методичні рекомендації) – 8 год.

Тема 6. Основи технології розробки програм пропаганди й реалізації ідей ЗСЖ студентами-медиками (мета і завдання, основні вимоги, зміст теми, методичні рекомендації) – 28 год.

Тема 7. Психолого-педагогічні передумови успішного використання методів ЗСЖ у професійній діяльності медичного працівника (мета і завдання, основні вимоги, зміст теми, методичні рекомендації) – 12 год.

Розділ III. Методично-організаційні основи формування готовності студентів до пропаганди й реалізації ідей ЗСЖ у майбутній професійній діяльності.

3.1. Практичні рекомендації щодо підготовки медичних працівників до проведення бесід серед населення (мета і завдання бесіди, складання плану бесіди, підготовка до бесіди, проведення бесіди, рекомендації щодо впровадження ідей ЗСЖ під час бесіди, орієнтовна схема етапів упровадження ідей ЗСЖ у лікарні).

3.2. Методичні рекомендації для студентів-медиків, що сприяють успішній пропаганді ЗСЖ.

3.3. Рекомендації щодо організації та проведення гімнастики із жінками до й після пологів (порядок організації роботи, організація заняття: особливості підготовки занять до пологів; особливості підготовки занять після пологів).

3.4. Методичні рекомендації щодо організації навчання медичних працівників основ пропаганди ЗСЖ.

Проектна гра (дидактична гра) “Розробка програм пропаганди ЗСЖ у дитячій лікарні”

Послідовність виконання програм

I етап. Початок гри.

Тема “Пропаганда ЗСЖ у дитячій лікарні”

Мета: організувати поетапну розробку програми пропаганди ЗСЖ у дитячій лікарні.

Розподіл студентів на групи (7–8 осіб).

Діяльність гравців: уточнюють інформацію, обговорюють завдання.

II етап. Планування.

Аналіз проблеми. Визначення джерел інформації. Постановка завдання, підбір методів. Розподіл ролей у команді.

III етап. Прийняття рішень.

Збір та уточнення інформації. Обговорення альтернатив (“мозковий штурм”). Вибір оптимального варіанта. Уточнення планів діяльності.

IV етап. Виконання програми.

Діяльність студентів: здійснюють дослідження та працюють над програмою, оформлюють її.

V етап. Оцінювання програми.

Аналіз проекту, одержаних результатів (успіхів і невдач) та їхніх причин. Колективне обговорення, самооцінка й самоаналіз досягнутих результатів.

VI етап. Захист програми (тільки після реалізації її на практиці).

Підготовка доповіді: обґрунтування процесу розроблення програми, пояснення отриманих результатів. Колективний захист програми.

VII етап. Оцінювання.

Під час проходження практики група, де реалізовується програма, напрацьовує її і готує до захисту. Під час захисту в обговоренні кожного проекту беруть участь усі групи. У процесі обговорення студенти різних груп ставлять питання та оцінюють роботу однокурсників разом з експертною групою (викладачі навчального закладу).

Критерії оцінювання оформлення й виконання програми:

1. ВООЗ запропонувала 5 основних компонентів, з яких повинні складатися програми: самоповага та емпатія, спілкування й міжособистісні стосунки; прийняття рішень і розв’язання проблем; творче та критичне мислення; уміння опановувати емоції та стреси.

2. Актуальність запропонованих рішень, реальність, практична спрямованість і значущість роботи.

3. Обсяг і повнота розробок, самостійність, завершеність.

4. Рівень творчості, оригінальність розкриття теми, підходів, запропонованих рішень. Повнота, аргументованість і переконливість, прагнення використовувати відповіді для успішного розкриття теми та сильних сторін роботи.

5. Аргументованість запропонованих рішень, підходів, висновків.

6. Якість оформлення програми: перелік і наявність усіх розробок, підготовка доповідей, наочний матеріал.

7. Обсяг і глибина знань з теми.

8. Рівень медичної етики, комунікативні можливості, ділові та волевольові якості: відповідальне рішення, прагнення до досягнення високих результатів, готовність до дискусії, доброзичливість.

У процесі проведення спецкурсу дидактична гра спрямована також на підготовку оздоровчих програм для жіночих консультацій, пологових будинків, дитячих садків.

Рольова гра “Пропаганда ЗСЖ у відділенні лікувально-профілактичного закладу”

Методика проведення гри

1. Поділити групу на 4 підгрупи та довести до відома студентів таке:

– вони повинні спланувати роботу в дитячій лікарні у відділенні (обирає група);

– їм потрібно налагодити процес пропаганди, а саме: підготувати план дій, який дозволить організувати роботу у відділенні;

– підготувати виступ, щоб презентувати програму;

– бути готовим до запитань.

2. Далі підгрупи звітують про виконану роботу, а після всіх виступів проходить обговорення.

Завдання: практичне залучення студентів до ведення ЗСЖ.

Тривалість: 30 хв.

Роздатковий матеріал: “Опис ролей”:

Роль 1. Лікар, який працює у відділенні.

Роль 2. Двоє батьків, налаштованих позитивно.

Роль 3. Двоє підлітків, налаштованих негативно.

Роль 4. Координатор програми пропаганди ЗСЖ у відділенні.

Роль 5. Підлітки, які не визначилися (6–7 осіб).

Мозковий штурм

Метод використовують переважно для пошуку нових ідей та генералізації отриманої інформації. Він сприяє розвитку розумових здібностей студентів, здатності абстрагуватися від об’єктивних умов та існуючих обмежень, формує вміння зосередитися на певних об’єктах. Мозковий штурм – це досить продуктивна технологія для роботи в групах, коли ведучий називає тему, а учасники “атакують свій мозок”, щоб згадати все, що їм відомо з відповідної теми. Мета мозкового штурму – викликати якнайбільше думок із заданої теми.

Процедура мозкового штурму складається з таких етапів:

1. Формування проблеми, яку необхідно вирішити: обґрунтування завдання для пошуку розв’язування. Визначення умов колективної роботи, видача учасникам правил пошуку розв’язання й поведінки в процесі мозкового штурму. Формування ділових груп з 3–5 осіб та експертної групи, яка розробляє критерії, оцінює й відбирає найкращі ідеї. Час – до 10 хв.

2. Тренувальна сесія – розминка. Вправи на швидкий пошук відповідей на запитання. Завдання цього етапу – допомогти студентам максима-

льно звільнитися від впливів психологічних бар'єрів (незграбності, сором'язливості, замкнутості, скутості тощо). Застосування мотиваційного тренінгу. Час – 15–20 хв.

3. Мозковий штурм – “штурм” порушеної проблеми. Генерування ідей починається за сигналом викладача. Завдання експертної групи на цьому етапі – фіксувати на папері всі думки з приводу проблеми. Час – 10–15 хв.

4. Оцінювання та вибір найкращих ідей. При обговоренні експертна група в процесі дискусії відбирає найкращі ідеї, а потім фіксує їх на папері. Час – 10–15 хв.

5. Повідомлення результатів мозкового штурму, обговорення, оцінювання найкращих ідей, їхнє обґрунтування та публічний захист. Прийняття колективного рішення про рекомендацію кращих ідей до впровадження.

Ефективність процесу мозкового штурму залежить від виконання учасниками певних умов і правил. Наведемо основні з них:

1. Чітко визначити мету проведення.
2. Під час “штурму” всі рівні – немає ні керівників, ні підлеглих.
3. Вибирається секретар для ведення протоколу обговорення, який фіксує всі ідеї не за якістю, а за кількістю.

Форма протоколу мозкового штурму

Проблема:				
Що можна зробити?	Як це зробити?	Що поганого може статися?	Що найкращого може статися?	Вибір

4. Якою б фантастичною не була ідея, її потрібно прийняти зі схваленням: чим більш незвичайна й несподівана ідея, тим більше шансів на успіх.

5. Заборонені взаємна критика та проміжні оцінки.

6. Чим більше висунутих передбачень, думок, тим краще.

7. Якщо загалом проблему не вирішити, спробуйте її розкласти на складники й поміркувати над кожним компонентом.

8. Не обмежуйтеся способами і прийомами, властивими цій галузі; спробуйте згадати розв'язання подібних проблем у спорті, військовій справі тощо.

9. Працюйте в колі.

10. Обмінюйтеся ідеями по черзі, щоб усі учасники мали змогу виступити.

11. Якщо працюєте у двох підгрупах, то, об'єднавшись наприкінці в одну, кожна підгрупа має можливість поширити список ідей за рахунок іншої групи.

Висновки. На нашу думку, представлений спецкурс сприятиме ефективній підготовці студентів-медиків до пропаганди й реалізації ідей ЗСЖ у майбутній професійній діяльності. Зміст спецкурсу передбачає забезпе-

чення різноманітних можливостей і потреб студентів щодо пропаганди ЗСЖ, створення умов для індивідуальної та групової роботи, наближення їх до реальної професійної діяльності. Розроблена й упроваджена методика спецкурсу сприяє формуванню потреби в студентів у самостійному впровадженні ЗСЖ, удосконалює навички та вміння, прискорює становлення особистості студента за високим професійним рівнем, змінює світоглядні позиції особистості, змушує студента серйозно, відповідально й творчо підходити до залучення молоді до ЗСЖ.

Список використаної літератури

1. Бабаліч В. А. Формування у студентів медичного коледжу готовності до пропаганди і реалізації ідей здорового способу життя у майбутній професійній діяльності: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Кіровоград. держ. пед. ун-т ім. В. Винниченка. Кіровоград, 2006. 19 с.
2. Бєвз Г. М., Плавник О. П. Технологія проведення тренінгів з формування здорового способу життя молоді. Київ: Український ін-т соціальних досліджень, 2005. Кн. 1. 176 с.
3. Гончаренко М. С., Голоднюк Н. В., Иванова А. М., Макеев М. В. Методическое пособие по валеологическим аспектам диагностики здоровья. Харьков, 2000. 204 с.
4. Иванова Г. Є. Валеологічні основи фізкультурно-оздоровчої роботи серед студентів у вищих технічних закладах: навч. посібник. Луцьк, 1999. 75 с.
5. Сущенко Л. П. Соціальні технології культивування здорового способу життя людини. Запоріжжя, 1999. 308 с.

Стаття надійшла до редакції 12.09.2017.

Бабаліч В. А. Методические рекомендации к преподаванию спецкурса “Медико-профилактические аспекты формирования здорового образа жизни среди населения” в процессе профессиональной подготовки будущих медицинских сестер

В условиях глобализации и модернизации образования в Украине особенно актуальным является поиск принципиально новых подходов к профессиональной подготовке медицинских специалистов. Поэтому возникает необходимость разработки и внедрения целостной, основательной, современной, направленной на удовлетворение потребностей общества системы обучения. Представлены структура, содержание и методические рекомендации к программе спецкурса “Медико-профилактические аспекты формирования здорового образа жизни среди населения”, который предусматривает более конкретную, научно обоснованную подготовку будущих медицинских сестер к пропаганде и реализации идей здорового образа жизни в профессиональной деятельности. Программа разработана таким образом, чтобы подготовить медицинских сестер к реализации основных идей здорового образа жизни в различных условиях их познавательно-трудовой и творческой деятельности.

Ключевые слова: *здоровый образ жизни, пропаганда, студенты, учебная программа, структура спецкурса, методика формирования умений.*

Babalich V. The Methodic Recommendations to the Course of “Medical-Preventive Aspects of Formation of Public Healthy Life-Style” in the Process of Training Future Nurses

In the context of globalization and modernization of education in Ukraine, the search for fundamentally new approaches to the professional training of medical specialists is particularly relevant. Therefore, there is a need for the development and introduction of a comprehensive, thorough, modernized and educational system aimed at meeting the needs of society.

This article presents the structure, content and methodic recommendations to the course of “Medical-preventive aspects of formation of public healthy life-style”. This course is oriented to more precise, scientific readiness of future nurses to promotion and implementation of healthy life-style idea into professional activity. From theoretical point of view the curriculum is aimed at development of students` interest towards health problems and healthy life-style promotion, at positive attitude and demand of promotion of healthy life-style, development of creative activity skills.

Also the special course curriculum gives students the opportunity to obtain professionally important and necessary for healthy life-style promotion knowledge, to develop professional competency.

The content of the special course foresees the provision of various possibilities and demands of students to healthy life-style promotion, creation of conditions for individual and group work, bringing them close to real professional activity. Future medical specialists have possibility to obtain experience of practical usage of their knowledge, skills and abilities in their future professional activity. Also it will help fast adaptation of future medical specialist to content and conditions of professional activity and social environment itself, improve their business and individual qualities.

The program is designed to prepare nurses to implement the basic ideas of a healthy lifestyle under different conditions of their cognitive, work and creative activities.

Key words: *healthy way of life, propaganda, students, educational program, the structure of a special course, methodology of skills formation.*

УДК 378:796.071.4

В. В. БИЦЮК

старший викладач

Запорізький національний технічний університет

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СУБ'ЄКТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ЯК ПРОБЛЕМА ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті виокремлено суперечності професійної підготовки майбутніх учителів фізичного виховання в контексті формування їхньої суб'єктності. Наведено результати дослідження сучасного стану формування професійної суб'єктності різних категорій педагогів. Констатовано, що проблема формування професійної суб'єктності майбутніх учителів фізичного виховання не набула належного висвітлення в науковій літературі. Відзначено, що в освітньо-професійних програмах та освітньо-кваліфікаційних характеристиках не приділено належної уваги формуванню професійної суб'єктності майбутніх учителів фізичного виховання. Обґрунтовано актуальність дослідження, спрямованого на формування професійної суб'єктності майбутніх учителів фізичного виховання. Подано науковий апарат такого дослідження.

Ключові слова: суб'єктність, професійна суб'єктність, учитель фізичного виховання.

Процес гуманізації всіх сфер суспільного життя нашої країни сьогодні вступає в нову фазу, тенденцією якої є намагання суспільства й держави створити умови для упредметнення кожною людиною змісту своїх уявлень, цінностей та особистісних рис через професійну діяльність.

Проявом цієї тенденції є соціальний запит на трансформацію трудової діяльності вчителів фізичного виховання з рутинного виконання зовнішньо зумовлених предметних дій, спрямованих на формування в дітей та підлітків фізичної культури, у творчу діяльність, спрямовану на професійну самореалізацію. Відповідно, утвердження вчителя фізичного виховання як суб'єкта професійної діяльності стає новим освітнім імперативом, відображеним у державних нормативних документах.

Важливим чинником, що визначає результативність професійної самореалізації вчителя фізичного виховання, є його суб'єктність, яка формується, перш за все, на етапі базової професійної освіти. Утім, відповідній підготовці майбутніх учителів фізичного виховання на профільних факультетах заважає низка суперечностей, зокрема, між:

– актуальною парадигмою професійної освіти, яка проголошує активну суб'єктну роль майбутнього вчителя фізичного виховання у професійній діяльності, і недостатнім теоретичним підґрунтям для її втілення у фаховій підготовці майбутніх учителів фізичного виховання;

– очікуванням роботодавців щодо професійної суб'єктності майбутніх учителів фізичного виховання й реаліями навчання на факультетах фізич-

ного виховання, що не створюють умов для прояву з боку студентів автономності, добровільності, самостійності у виборі форм і засобів самореалізації;

– необхідністю набуття майбутніми вчителями фізичного виховання готовності до прояву своєї суб'єктності в конкретних педагогічних ситуаціях навчального процесу та дефіцитом методів професійної підготовки, спрямованих на формування й розвиток відповідних компетенцій;

– необхідністю комплексного оцінювання рівня професійної суб'єктності майбутніх учителів фізичного виховання та браком об'єктивного діагностичного інструментарію, адаптованого до специфіки навчального процесу в закладах вищої освіти.

Наявність нерозв'язаних суперечностей свідчить про необхідність удосконалення професійної освіти майбутніх учителів фізичного виховання в аспекті формування їхньої суб'єктності, що вказує на доцільність проведення дослідження, першим завданням якого є постановка відповідної наукової проблеми, що і є *метою* цієї статті. Досягненню мети сприятиме виконання таких завдань: визначити стан формування професійної суб'єктності майбутніх учителів фізичного виховання; сформулювати наукову проблему формування професійної суб'єктності майбутніх учителів фізичного виховання; обґрунтувати науковий апарат дослідження, спрямованого на вирішення сформульованої проблеми. Основний метод дослідження – аналіз наукових джерел.

Професійну суб'єктність педагогів розглядали О. Бартків, Є. Волкова, С. Глазачов, Ю. Журат, Д. Зубов, Н. Ларіонова, О. Мешко, С. Певна, Т. Северіна, О. Цимбал, С. Шехавцова; становлення суб'єктності інших категорій працівників – Т. Вільхова, Т. Маркелова, С. Пелепчук.

У працях названих авторів професійна суб'єктність людини постає як аспект соціальної автономності, що надає змогу змінювати предмет професійної діяльності відповідно до власних уявлень та соціальних очікувань.

Продовжуючи цю тезу, розглянемо професійну суб'єктність педагога як систему ставлення людини до себе як суб'єкта професійної діяльності, що виражається в здатності виступати її стратегом, ставити й корегувати мету, усвідомлювати мотиви, самостійно планувати та оцінювати дії [1; 5; 9].

За даними, отриманими авторами, основними характеристиками професійної суб'єктності є унікальність, активність, самостійність, відповідальність, активна життєва позиція, чіткі ціннісні установки, здатність регулювати власну поведінку в аспекті професійної діяльності.

Науковці зазначають, що для досягнення високого рівня суб'єктності необхідно володіти певним особистісним, інтелектуальним і діяльнісним потенціалом. Це можуть бути особистісні й спеціальні здібності, базові теоретичні знання, висока мотивація досягнень, спрямованість на саморозвиток, адекватність самооцінки тощо.

При цьому розвиток професійної суб'єктності дослідники пов'язують із цілеспрямованою педагогічною дією під час здобуття вищої освіти.

Так, Н. Большунова пропонує відпрацювати механізм розвитку суб'єктності через подолання суперечності між рівнем розвитку особистості фахівця й соціокультурними вимогами, створення умов для його рефлексії [2].

А В. Чесноков вважає, що розвиток професійної суб'єктності “здійснюється шляхом руху, що визначається діалектикою взаємозв'язку зовнішніх чинників і внутрішніх умов. Стан зовнішніх регуляторів професійно-особистісного розвитку створює джерела для виникнення внутрішнього руху, а згодом і внутрішніх регуляторів, що спонукають майбутнього фахівця до перегляду цінностей, самокорекції, гармонійного сполучення зовнішніх і внутрішніх умов” [8].

Низка авторів вважає однією з необхідних умов формування суб'єктності підхід до студента як до суб'єкта навчання, тобто потрібно впровадити систему суб'єкт-суб'єктних відносин у системі викладач – здобувач вищої освіти. Так, наприклад, Н. Ларіонова, яка досліджувала проблему формування професійної суб'єктності майбутніх соціологів, вважає, що необхідним є впровадження в навчально-виховний процес суб'єкт-суб'єктної взаємодії в системі викладач-студент на засадах перерозподілу ролей між ними [4].

Крім того, дослідниця підкреслює як ключову ознаку суб'єктності наявність сформованого Я-образу. Тому, на її погляд, у процесі професійної підготовки необхідною є активізація педагогічної рефлексії студента, а також навчання його цілеспрямованого, усвідомленого використання рефлексивних механізмів [4].

У цьому контексті Н. Ларіонова наголошує, що включення студентів у навчально-виховний процес як активних суб'єктів діяльності є необхідною передумовою творчого професійного саморозвитку, освоєння досвіду освітньої й професійної діяльності. Активізація суб'єкт-суб'єктних відносин викладач-студент є основною умовою формування професійної педагогічної рефлексії як активної дослідницької позиції стосовно своєї діяльності й себе як її суб'єкта. У свою чергу, педагогічна рефлексія є внутрішнім механізмом усвідомлення студентом себе як суб'єкта не тільки соціально-педагогічної діяльності, а й суб'єкта, який самостійно та цілеспрямовано здійснює процес творення, самозміни себе як особистості й професіонала [4].

На думку Е. Волкової, суб'єктне ставлення людини до себе в житті екстраполюється на її ставлення до себе в професії. Якщо людина ставить себе до себе як до суб'єкта професійної діяльності, то характер виконання кожного акту цієї діяльності набуває в неї характеру вирішення завдання на пошук сенсу буття як в індивідуальному, так і культурно-освітньому контексті. Місія вчителя в культурно-освітній ситуації полягає в опосередкуванні різних рівнів буття учнів. Учитель створює розвивальне середовище для учнів, будучи своєрідним провідником (Б. Ельконін), медіатором (В. Зінченко) між світом дитячої культури й світом культури. Розуміння своєї місії вчителем як посередницької є необхідною передумовою суб'єктності педагога [3].

У результаті осмислення розрізнених дефініцій професійної суб'єктності педагогів сформульована теза про те, що професійна суб'єктність – це

професійна якість, для якої характерна здатність бути суб'єктом педагогічної діяльності і яка виражається в спроможності ставити й корегувати її мету відповідно до соціальних вимог і самостійно планувати та оцінювати дії з опрідметнення власної педагогічної позиції в мінливих ситуаціях навчального процесу. Крім того, констатовано, що професійна суб'єктність, як професійна й особистісна якість, може бути розвинена в педагогічному процесі.

Водночас аналіз публікацій із проблематики професійної підготовки вчителів фізичного виховання, які прямо або побічно стосуються формування їхньої професійної суб'єктності (Р. Карпюк, В. Мазін, О. Петунин та інші автори) показав, що розроблені на сьогодні теоретичні концепції й практичні методики не можуть бути використані для створення цілісної системи формування професійної суб'єктності в майбутнього вчителя фізичного виховання без суттєвого доопрацювання.

Разом з тим аналіз освітньо-професійних програм типових закладів вищої освіти свідчить, що забезпеченню формування професійної суб'єктності фахівців не відведено значного місця.

Так, наприклад, в одній освітньо-професійній програмі серед найважливіших знань і вмінь, які заплановано формувати в студентів, визначено такі: спрямування власної педагогічної діяльності на досягнення основної мети навчання й виховання; свідоме знаходження способів впливу на себе та інших при вирішенні педагогічних завдань з урахуванням конструктивних, організаційних, виховних гностичних умінь; володіння педагогічною технікою; володіння професійним мовленням та навичками невербального спілкування; визначення послідовності реалізації дидактичних принципів і їхній взаємозв'язок у кожній конкретній педагогічній ситуації [7].

В іншій програмі ключовими визначені вміння добору педагогічно-доцільних засобів взаємодії; комунікативні вміння; уміння вибору доцільних методів вирішення різноманітних ситуацій у процесі фізичного виховання; уміння відчувати внутрішній світ суб'єктів навчально-виховного процесу на основі перцепції та емпатії; уміння запобігання й конструктивного вирішення педагогічних конфліктів у педагогічному середовищі; уміння самоконтролю та самооцінки в навчально-виховному процесі; уміння саморозвитку й самовдосконалення [6].

Отже, бачимо, що при підготовці вчителів фізичного виховання моменти, пов'язані з формуванням професійної суб'єктності, майже відсутні.

Таким чином, аналіз наукових публікацій, освітньо-професійних програм, професійного досвіду показує, що, хоча на сьогодні висвітлено теоретичні й методичні засади формування професійної суб'єктності педагогів, проблему формування професійної суб'єктності вчителів фізичного виховання на етапі базової вищої освіти передчасно вважати вирішеною.

Про відсутність наукового заділу в плані вирішення проблеми формування професійної суб'єктності вчителів фізичного виховання свідчить і аналіз протоколів Ради з координації наукових досліджень АПН України. Хоча станом на сьогодні й започатковано низку досліджень, присвячених

проблематиці професійної суб'єктності різних категорій педагогів (наприклад, дослідження Н. Арістової (тема: Теоретичні і методичні засади формування професійної суб'єктності майбутніх філологів), В. Григор'євої (тема: Теоретичні і методичні основи формування професійної суб'єктності майбутніх учителів музичного мистецтва), О. Цимбал (тема: Психолого-педагогічні умови формування суб'єктної позиції студента у процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу) та ін.), за останні десять років наукових розвідок, орієнтованих на обґрунтування процесу формування професійної суб'єктності вчителів фізичного виховання, так і не було.

Вирішення проблеми формування професійної суб'єктності майбутніх учителів фізичного виховання пов'язане з проведенням спеціального наукового дослідження, об'єктом якого виступатиме процес фахової підготовки майбутніх вчителів фізичного виховання, а його предметом – педагогічні умови формування професійної суб'єктності майбутніх учителів фізичного виховання.

Для отримання обґрунтованих наукових результатів у дослідженні мають бути виконані такі завдання:

- проаналізувати сучасний стан розробленості проблеми формування професійної суб'єктності майбутніх учителів фізичного виховання;
- уточнити зміст якості “професійна суб'єктність майбутнього вчителя фізичного виховання”;
- визначити необхідні й достатні педагогічні умови формування професійної суб'єктності майбутніх учителів фізичного виховання;
- розробити методичну систему формування професійної суб'єктності майбутніх учителів фізичного виховання та подати її у вигляді моделі;
- експериментально перевірити доцільність упровадження методичної системи формування професійної суб'єктності майбутніх учителів фізичного виховання.

Як попередній орієнтир обираємо тезу про те, що підготовка майбутніх учителів фізичного виховання в аспекті формування їхньої суб'єктності стане більш ефективною в разі:

- розширення змісту наявних дисциплін психолого-педагогічного циклу введенням змістових модулів, орієнтованих на формування професійної суб'єктності;
- використання нетрадиційних форм лекцій, спрямованих на набуття студентами когнітивної основи професійної суб'єктності;
- інтеграції набутих знань у логіці майбутньої педагогічно-професійної діяльності завдяки впровадженню на практичних заняттях системи контекстних вправ, спрямованих на формування професійної суб'єктності;
- підсилення рефлексії студентів завдяки впровадженню інтерактивних форм педагогічної взаємодії;
- реалізації взаємодоповнюваних методик контролю, орієнтованих на оцінювання професійних знань, ціннісних орієнтацій і особистісних

якостей майбутніх учителів фізичного виховання в аспекті їхньої професійної суб'єктності.

Очікувані результати дослідження полягають у такому:

- теоретично обґрунтовано та розроблено педагогічні умови, методичну систему та модель формування професійної суб'єктності майбутніх учителів фізичного виховання;
- обґрунтовано дефініцію професійної суб'єктності майбутніх учителів фізичного виховання, її критерії та показники;
- удосконалено навчальні програми та плани фахової підготовки майбутніх учителів фізичного виховання.

Очікуємо також, що подальшого розвитку набудуть наукові положення контекстного підходу у фаховій підготовці майбутніх учителів фізичного виховання.

Практичне значення одержаних результатів пов'язано з тим, що буде:

- розроблено й впроваджено в навчальний процес низку компетентісно орієнтованих змістових модулів, наявних у навчальному плані дисциплін;
- підготовлено й впроваджено в освітній процес контекстно орієнтовані методичні рекомендації з формування в майбутніх учителів фізичного виховання професійної суб'єктності;
- розроблено засоби встановлення рівня професійної суб'єктності майбутнього вчителя фізичного виховання.

Висновки. Актуальність формування суб'єктності майбутніх учителів фізичного виховання в базовій професійній освіті, а також те, що цій проблематиці на сьогодні не приділено належної уваги в наукових публікаціях, зумовило вибір теми наукового дослідження: “Формування професійної суб'єктності майбутніх учителів фізичного виховання у процесі фахової підготовки”.

Список використаної літератури

1. Бартків О. Суб'єктність педагога. Теоретичний аналіз проблеми. *Молодь і ринок*. 2014. № 11 (118). С. 37–41.
2. Большунова Н. Я. Субъектность как социокультурное явление. Новосибирск : НГПУ, 2005. 324 с.
3. Волкова Е. Н. Субъектность педагога (Теория и практика) : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07. Москва, 1998. 308 с.
4. Ларіонова Н. Б. Умови формування суб'єктивності майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки. *Гуманізація навчально-виховного процесу* : зб. наук. пр. / за заг. ред. проф. В. І. Сипченка. Слов'янськ : ДДПУ, 2015. Вип. LXXI. С. 305–310.
5. Мешко О. І. Особливості суб'єктної складової професійної позиції майбутнього вчителя. URL: <http://vuzlib.com/content/view/993/94/>.
6. Освітньо-професійна програма підготовки спеціаліста за спеціальністю 7.010201 “Фізичне виховання”. Напрямок підготовки 0102 “Фізичне виховання”. Луганськ : Луганський нац. пед. ун-т ім. Тараса Шевченка, 2011. 18 с.
7. Освітньо-професійна програма підготовки спеціаліста за спеціальністю 7.010201 “Фізичне виховання”. Напрямок підготовки 0102 “Фізичне виховання”. Запоріжжя : Запор. нац. тех. ун-т, 2013. 42 с.

8. Чесноков В. А. Опытнo-экспериментальное развитие субъектно-личностных проявлений у студентов юридического вуза в процессе их профессиональной подготовки. *Вестник ЗабГУ*. 2011. № 4. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/opytno-eksperimentalnoe-razvitie-subektno-lichnostnyh-proyavleniy-u-studentov-yuridicheskogo-vuza-v-protsesse-ih-professionalnoy>.

9. Шехавцова С. О. Педагогічні умови формування суб'єктності студентів педагогічних спеціальностей в процесі фахової підготовки. *Науковий вісник Донбасу* : електронне наукове фахове видання. 2014. № 4 (28). URL: <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN28/>.

Стаття надійшла до редакції 04.09.2017.

Бицук В. В. Формирование профессиональной субъектности учителя физического воспитания как проблема профессиональной подготовки

В статье представлены противоречия профессиональной подготовки будущих учителей физического воспитания в контексте формирования их субъектности. Приведены результаты исследования современного состояния формирования профессиональной субъектности различных категорий педагогов. Констатируется, что проблема формирования профессиональной субъектности будущих учителей физического воспитания не нашла должного освещения в научной литературе. Отмечено также, что в образовательно-профессиональных программах и образовательно-квалификационных характеристиках не уделено должного внимания формированию профессиональной субъектности будущих учителей физического воспитания. Обоснована актуальность исследования, направленного на формирование профессиональной субъектности будущих учителей физического воспитания. Представлен научный аппарат этого исследования.

Ключевые слова: субъектность, профессиональная субъектность, учитель физического воспитания.

Bytsiuk V. Forming Physical Education Teacher's Subjectivity as a Vocational Training Issue

The article reveals contradictions of future physical education teachers' vocational training in framework of their subjectivity forming. The researcher represents definition of the term "teachers' subjectivity". In author's opinion, it is a professional strength to be able to become an educational work subject and is expressed in ability to set and correct its aim according to social imperatives and plan independently as well as evaluate actions about personal pedagogical point of view objectification in fluid situations of educational process. On top of all that, it is stated that professional subjectivity, as both professional and personal feature can be developed in educational process. The researcher reports about investigation results of modern status professional subjectivity forming among different groups of teachers. The paper proves that problem of professional subjectivity forming among future physical education teachers hasn't been researched enough in modern pedagogical science. In addition, it should be stressed that in vocational curriculum, academic and education features there is no full description of professional subjectivity forming among future physical education teachers. The author defines novelty of the research which is focused on professional subjectivity forming among future physical education teachers. Process of future physical education teachers' vocational training is an object of the research, its subject is pedagogical terms and conditions of professional subjectivity forming among future physical education teachers.

The author claims that the essential criteria of proper scientific results are: to analyze modern status of scientific highlighting of professional subjectivity forming among future physical education teachers; clarify the definition of the term "future physical education teachers' professional subjectivity"; define necessary and sufficient pedagogical conditions of professional subjectivity forming among future physical education teachers; create methodological system of professional subjectivity forming among future physical education teachers and represent it as an educational pattern; empirically verify viability of implementation of methodological system of professional subjectivity forming among future physical education teachers.

Key words: subjectivity, professional subjectivity, physical education teachers.

УДК 376.011.3-051-043.61:373.2

Ю. Д. БОЙЧУК

доктор педагогічних наук, професор

Харківський національний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТЬОГО СЕРЕДОВИЩА

У статті проаналізовано специфіку професійної підготовки майбутніх вихователів до діяльності в закладах дошкільної освіти в умовах інклюзивного освітнього середовища. Доведено необхідність інклюзивного освітнього середовища як осередку толерантного ставлення до дітей з особливими освітніми потребами. Наведено найбільш важливі нормативно-правові документи вітчизняного та закордонного рівня, що регулюють організацію інклюзивного освітнього середовища та підготовку вихователів закладів дошкільної освіти до професійної діяльності в його межах. Подано огляд теоретичних засад системи інклюзивної освіти та системи професійної підготовки вихователів до діяльності в цій системі у вітчизняних і зарубіжних дослідженнях.

Ключові слова: майбутній вихователь, підготовка, професійна діяльність, заклад дошкільної освіти, інклюзивне освітнє середовище, діти з особливими освітніми потребами.

Важлива роль освіти для особистості й для благополуччя світового співтовариства визнана на міжнародному рівні. Реалії сучасного українського суспільства зумовлюють необхідність перегляду системи освіти з урахуванням вимог сучасного освітнього простору. Українська система потребує реорганізації освітніх систем та перегляду форм і методів професійної підготовки педагогічних кадрів, які працюватимуть у навчальних закладах. Чільне місце посідає проблема перегляду підготовки вихователів закладів дошкільної освіти в умовах інклюзивного освітнього середовища, оскільки розвиток інклюзії та інклюзивної освіти є однією з нагальних потреб сьогодення.

Інклюзивна освіта в Америці та країнах Європи має більш давню практику впровадження та реалізації, її розглядають як розширення можливостей для дітей з особливими освітніми потребами для включення у освітній і загальносуспільний простір. Вітчизняна інклюзивна освіта потребує доопрацювання на нормативно-правовому, соціальному та економічному рівнях. Проте успішність реалізації інклюзивної освіти залежить, передусім, від рівня підготовки вихователів: “Нові реалії, орієнтація українського суспільства на демократичні принципи, реорганізація системи дошкільної освіти (зміна співвідношення родинного й суспільного дошкільного виховання, урізноманітнення його форм, багатоваріантність освітньо-виховних програм) зумовлюють необхідність змін і в системі підготовки фахівців дошкільної освіти” [11, с. 28].

Проблема підготовки вихователів до майбутньої професійної діяльності відображена в низці праць. Загальні та організаційні педагогічні ас-

пекти висвітлено в публікаціях Н. Артющенка, Л. Будяк, С. Калаур, А. Колупаєвої, Т. Сак, І. Шоробури. Стан професійної підготовки у закладах вищої освіти розглядали Р. Горбатюк, О. Гура, Н. Гузій, О. Дубасенюк. Важливими є результати досліджень Г. Беленької, Н. Давкуш, І. Дичківської, Л. Козак, Ю. Косенко, К. Крутій, О. Листопад, М. Машовець, І. Підлипняк. Зміст та аспекти формування професійної підготовки вихователів до інклюзивної освіти розкрито в працях А. Аніщук, Л. Зданевич, І. Кузави. З-поміж зарубіжних дослідників інклюзивної освіти варто відзначити таких, як Ч. Веббер, Р. Джексон, М. Кінг-Сірс, Д. МакГі-Річмонд, Д. Мітчел, Д. Харві та ін.

Мета статті – проаналізувати специфіку професійної підготовки майбутніх вихователів до діяльності в закладах дошкільної освіти в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Дошкільна освіта, згідно із законодавством України, являє собою цілісний процес, спрямований на: забезпечення всебічного розвитку дитини дошкільного віку відповідно до її задатків, нахилів, здібностей, індивідуальних, психічних та фізичних особливостей, культурних потреб; формування у дитини дошкільного віку моральних норм, набуття нею життєвого соціального досвіду. Базовими етапами фізичного, психічного та соціального становлення особистості дитини є вік немовляти, ранній вік, передшкільний вік [12]. Поняття “інклюзія” є таким, що передбачає отримання більших можливостей у навчанні для всіх дітей, у межах якого реалізується інклюзивний підхід, завдяки якому всі діти з різними потребами мають однакові можливості для навчання та здобуття освіти. Інклюзивну освіту визначають як систему освітніх послуг, що ґрунтується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання, що передбачає навчання дитини з особливими потребами в спеціально створених умовах закладу [20, с. 20]. Інклюзивне навчання передбачає перебування дитини з особливостями психофізичного розвитку в масовій дошкільній групі, оволодіння нею знаннями, уміннями та навичками нарівні зі здоровими підлітками; соціально-медико-педагогічний супровід дітей; забезпечення належних умов для навчання, виховання, корекційно-компенсаторної роботи (матеріально-технічне, кадрове, фінансове забезпечення) [9, с. 157].

На думку Л. Левченко, інклюзивна освіта базується на таких принципах:

- 1) цінність людини не залежить від її здібностей і досягнень;
- 2) кожна людина здатна відчувати й думати;
- 3) кожна людина має право на спілкування та на те, щоб бути почутою;
- 4) адаптація системи до потреб дитини, а не навпаки;
- 5) справжня освіта може здійснюватися тільки в контексті реальних відносин;
- 6) усі люди потребують підтримки й дружби ровесників;
- 7) задоволення індивідуальних освітніх потреб кожної дитини;

8) визнання спроможності до навчання кожної дитини та необхідність створення суспільством відповідних умов;

9) залучення батьків до навчального процесу дітей як рівноправних партнерів та перших учителів своїх дітей;

10) командний підхід у навчанні та вихованні дітей, що передбачає залучення педагогів, батьків і спеціалістів;

11) складність завдань повинна відповідати здібностям дитини;

12) рівний доступ до навчання в загальноосвітніх закладах та здобуття якісної освіти кожною дитиною;

13) подолання потенційних бар'єрів навчання [7, с. 77].

У межах нашого дослідження доцільно звернутися до поняття “професійна підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти”, яке науковці розглядають як багатофакторну структуру, головне завдання якої полягає в набутті кожним студентом – майбутнім вихователем особистісного смислу діяльності, формуванні фахової майстерності, дедалі сильнішого інтересу до роботи з дітьми та їхніми батьками, а також у розвитку успішності фахової діяльності [10, с. 101]. Вчена Ю. Косенко завдяки здійсненому аналізу розвитку системи професійної підготовки кадрів дошкільної освіти в Україні у ХХ – на початку ХХІ ст. виокремила три значущі положення:

1. Система професійної підготовки педагогічних кадрів дошкільної освіти в державі й педагогічна система як педагогічний процес – поняття не тотожні.

2. Система підготовки педагогічних кадрів для дошкільних навчальних закладів функціонує в масштабах держави, а педагогічна система здійснюється в конкретному навчальному закладі.

3. Функціонування системи професійної підготовки педагогів дошкільної освіти як підсистеми педагогічної освіти зумовлено станом розвитку суспільства й завжди визначалось політикою держави в освітній галузі [5, с. 18–19]. Таким чином, дослідниця розмежовує педагогічну систему та систему підготовки фахівців педагогічної галузі. З огляду на це, в їх межах можуть бути втілені різні принципи та підходи до організації.

Україна слідом за освітніми трансформаціями в Америці та країнах Європи вдосконалює організацію інклюзивної освіти й підготовку вихователів до професійної діяльності в її межах. Сучасна українська дослідниця З. Ленів констатує: “Враховуючи потреби осіб із порушеннями психофізичного розвитку, в Україні здійснюється поступове оновлення та вдосконалення нормативно-правової бази інклюзії, створюються експериментальні майданчики, частково поширюється відповідна інформація серед населення в засобах мас-медіа, проводяться тематичні конференції, навчальні семінари, круглі столи, готуються спеціалісти для системи спеціальної освіти та інклюзивного навчання, тобто створюються поступово оптимальні умови дітям з порушеннями психофізичного розвитку в інклюзивному середовищі” [8, с. 14]. Такі орієнтири в межах освіти сформовані завдяки цінностям сучасного суспільства: тяжіння до рівності,

взаємоповаги та толерантності. Цінність такого підходу в освіті не викликає сумніву, що доводить вчена Л. Левченко – вона визначає аксіологічний потенціал інклюзії та визначає такі її цінності:

- визнання того, що всі діти можуть навчатися;
- робота з дітьми, незалежно від їх віку, національності, мови, походження, особливостей розвитку;
- удосконалення освітніх структур, систем і методик для забезпечення потреб усіх дітей;
- частина великої стратегії зі створення інклюзивного суспільства;
- динамічний процес, який перебуває в постійному розвитку [7, с. 77].

Професійну підготовку вихователів до роботи в закладах дошкільної освіти в умовах інклюзивного освітнього середовища регулює низка законопроектів та нормативно-правових актів, зокрема: Конвенція ООН про права дитини [2]; Саламанкська декларація за підтримки ЮНЕСКО [19]; Конвенція ООН про права інвалідів [3]; Керівні принципи політики в галузі інклюзивної освіти, опубліковані ООН [18]; документ “Дакарські рамки дій. Освіта для всіх” [1]; Указ Президента України “Про заходи щодо розв’язання актуальних проблем осіб з обмеженими фізичними можливостями” [15]; Концепції розвитку інклюзивного навчання [13]; Закон України “Про охорону дитинства” [17]; Наказ про затвердження порядку комплектування інклюзивних груп у дошкільних навчальних закладах [14]; Концепція державного стандарту спеціальної освіти дітей з особливими потребами [16]. Проаналізувавши наведені документи, ми виявили в них стрижневу ідею: усі нормативно-правові документи визначають право на освіту як одне з основних невід’ємних прав людини, яке покладено в основу інклюзивної системи освіти.

Завдяки системі інклюзивної освіти створюється інклюзивне освітнє середовище, яке вільне від стигматизації та сегрегації, що є цінним для дітей з особливими освітніми потребами, які в ньому перебувають і здобувають освіту. З огляду на це, всі діти є однаково цінними та рівними: “Концепція інклюзивної освіти відображає одну із головних демократичних ідей – всі діти є цінними і активними членами суспільства” [4, с. 102]. Фундаментальним принципом інклюзивної освіти є принцип толерантності до інакшостей інших дітей, проте в освітній системі різних країн світу це розуміння було сформовано не одразу. У низці досліджень стосовно дітей з особливими освітніми потребами виділяють декілька періодів становлення інклюзивної освіти в ХХ ст.:

1) “медична модель” (початок ХХ ст. – середина 1960-х рр.) – у ній закладена ідея, що людина з особливостями розвитку є хворою особою, яка потребує довготривалого догляду та лікування в спеціальних закладах;

2) “модель нормалізації” (середина 60-х – середина 80-х рр. ХХ ст.) – домінує розуміння необхідності інтеграції дітей з особливостями розвитку в середовище однолітків, інтеграція в цьому контексті є процесом асимі-

ляції, що вимагає від людини прийняти норми, характерні для культури, яка домінує, і дотримуватися їх у своїй поведінці;

3) “соціальна модель” (середина 80-х рр. ХХ ст. – донині) – інклюзія в сучасному розумінні як ідея спільного навчання дітей з вадами та нормою розвитку [20, с. 72–73]. Відтак, підготовка фахівців до роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби, стала можливою тільки в кінці 80-х рр. ХХ ст.

Таким чином, інклюзивна освіта в сучасному її розумінні сформувалась лише в кінці ХХ ст. На переконання вітчизняної дослідниці інклюзивної освіти І. Кузави, у розвитку сучасної української інклюзивної освіти дітей дошкільного віку існує три суперечностей:

1) між сучасними вимогами суспільства до ефективної системи інклюзивної освіти та недостатньою розробленістю її теоретико-методологічного обґрунтування й науково-методичного забезпечення;

2) між значущістю соціального становлення особистості дошкільника в системі інклюзивної освіти та відсутністю відповідних методик організації зазначеного процесу;

3) між важливістю підготовки фахівців щодо надання допомоги дітям з особливостями психофізичного розвитку та їхнім родинам і невідповідністю цьому положенню стану ментальної й психолого-педагогічної готовності вихователів дошкільних навчальних закладів щодо ефективної практичної реалізації означеного процесу [6, с. 2].

Ми поділяємо позицію дослідниці й у межах нашого дослідження намагаємося вирішувати суперечності, які виникають через недостатню розробленість системи підготовки майбутніх вихователів до професійної діяльності в закладах дошкільної освіти в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Висновки. Отже, система професійної підготовки майбутніх вихователів до діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища почала формуватися лише в кінці ХХ ст. Інклюзивне освітнє середовище як осередок толерантності та поваги до інакшості є особливо важливим для дітей з особливими освітніми потребами в межах закладів дошкільної освіти. Успішність реалізації інклюзії залежить від рівня підготовки вихователів, здатних до роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби. Проте через недостатню розробленість цієї системи в науково-педагогічних дослідженнях нагальною є необхідність теоретичного та методичного вдосконалення різноманітних аспектів професійної підготовки вихователів цього професійного напрямку.

Список використаної літератури

1. Дакарские рамки действий. Образование для всех: выполнение наших коллективных обязательств: приняты Всемирным форумом по образованию (Дакар, Сенегал, 26–28 апреля 2000 г.). 2000. 78 с. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147r.pdf>.

2. Конвенція ООН про права дитини, прийнята 20.11.1989, ратифікована Постановою Верховної Ради України від 27.02.1991. URL: http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/995_021.
3. Конвенція про права осіб з інвалідністю : Конвенція від 13.12.2006, ратифікована Законом від 16.12.2009 № 1767-VI. URL: http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/995_g71.
4. Коргун Л. Н. Подготовка будущих воспитателей к работе в условиях инклюзии. *Наука і освіта*. 2014. № 10. С. 102–106.
5. Косенко Ю. Система професійної підготовки педагогічних кадрів дошкільної освіти в Україні з позиції історико-педагогічного дослідження. *Збірник наукових праць. Педагогічні науки*. Херсон : Вид-во ХДУ, 2009. Вип. 51. С. 17–22.
6. Кузава І. Б. Теоретичні та методичні засади інклюзивної освіти дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.03. Київ, 2015. 40 с.
7. Левченко Л. С. Інклюзивні тенденції сучасної спеціальної освіти в дошкільному навчальному закладі. *Наука і освіта*. 2015. № 8. С. 75–79.
8. Ленів З. Підготовка кадрів для створення оптимальних умов дітям із порушеннями психофізичного розвитку в інклюзивному середовищі. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2014. № 3. С. 13–19.
9. Лешій Н. П. Професійна підготовка майбутніх фахівців до роботи з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку в умовах інклюзивної освіти. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2012. Вип. 3. С. 156–164.
10. Підготовка вихователя до розвитку особистості дитини в дошкільному віці : монографія / Г. В. Беленька, О. Л. Богінч, З. Н. Борисова та ін. ; за заг. ред. І. І. Загарницької. Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. 310 с.
11. Підлипняк І. Підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2013. № 44. С. 28–34.
12. Про дошкільну освіту : Закон України від 11.07.2001 № 2628-III. *Відомості Верховної Ради (ВВР)*. 2001. № 49. Ст. 259. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2628-14>.
13. Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання : Наказ Міністерства освіти і науки України від 01.10.2010 № 912. URL: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/9189/.
14. Про затвердження Порядку комплектування інклюзивних груп у дошкільних навчальних закладах : Наказ МОН України, МОЗ України від 06.02.2015 № 104/52. URL: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/z0224-15>.
15. Про заходи щодо розв'язання актуальних проблем осіб з обмеженими фізичними можливостями : Указ Президента України від 11.05.2011 № 588/2011. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/588/2011>.
16. Про Концепцію державного стандарту спеціальної освіти дітей з особливими потребами : Рішення колегії МОН України та Президії АПН України від 23.06.1999 № 7/5-7. URL: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:rWK8gxaphGMJ:shosta.at.ua/zakonbaza/13_.doc+&cd=1&hl=uk&ct=clnk&gl=ua.
17. Про охорону дитинства : Закон України від 26.04.2001 № 2402-III. *Відомості Верховної Ради (ВВР)*. 2001. № 30. Ст. 142. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2402-14/ed20120601>.
18. Руководящие принципы политики в области инклюзивного образования / Организация Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры. 2009. 36 с. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849r.pdf>.
19. Саламанская декларация. Рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями, принятые Всемирной конференцией по образованию лиц с особыми

потребностями: доступ и качество (Саламанка, Испания, 7–10 июня 1994 г.). 1994. 40 с. URL: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/pdf/salamanka.pdf.

20. Шевців З. М. Основи інклюзивної педагогіки : підручник. Київ : Центр навчальної літератури, 2016. 248 с.

Стаття надійшла до редакції 01.09.2017.

Бойчук Ю. Д. Подготовка будущих воспитателей учреждений дошкольного образования к профессиональной деятельности в условиях инклюзивной образовательной среды

В статье проанализирована специфика профессиональной подготовки будущих воспитателей к деятельности в учреждениях дошкольного образования в условиях инклюзивной образовательной среды. Доказана необходимость инклюзивной образовательной среды как среды толерантного отношения к детям с особыми образовательными потребностями. Приведены наиболее важные нормативно-правовые документы отечественного и зарубежного уровня, которые регулируют организацию инклюзивной образовательной среды и подготовку воспитателей учреждений дошкольного образования к профессиональной деятельности в её пределах. Представлен обзор теоретических основ системы инклюзивного образования и системы профессиональной подготовки воспитателей к деятельности в этой системе в отечественных и зарубежных исследованиях.

Ключевые слова: будущий воспитатель, подготовка, профессиональная деятельность, учреждение дошкольного образования, инклюзивная образовательная среда, дети с особыми образовательными потребностями.

Boychuk Y. Preparation of Future Educators of Pre-School Education Institutions for Professional Activities in the Context of an Inclusive Educational Environment

The article analyzes the specifics of professional training of future educators for activities in institutions of preschool education in conditions of an inclusive educational environment. The necessity of an inclusive educational environment as a medium of tolerant attitude towards children with special educational needs is proved.

The realities of modern Ukrainian society necessitate a revision of the education system taking into account the requirements of modern educational space. The modern Ukrainian system requires the reorganization of educational systems and the revision of the forms and methods of vocational training of pedagogical staff that will carry out their activities within the educational institutions. The problem of revision of the training of preschool education institutions in the context of an inclusive educational environment is of prime importance, since the development of inclusiveness and inclusive education is one of the current and current problems of today.

The most important normative and legal documents of the domestic and foreign level are given that regulate the organization of an inclusive educational environment and the training of educators of pre-school institutions for professional activities within its boundaries. It is indicated that the organization of inclusive education and the need to train future educators within its boundaries is conditioned by the values of modern society: a desire for equality, mutual respect and tolerance. It is revealed that the core idea in them is the recognition of the right to education as one of the basic inalienable human rights. The review of the theoretical foundations of a system of inclusive education and the system of vocational training of educators for activities in this system in domestic and foreign research is presented.

Key words: future educator, training, professional activity, establishment of preschool education, inclusive educational environment, children with special educational needs.

ЕТАПИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФІЗИЧНИХ ТЕРАПЕВТІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ФІЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВЧИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті визначено складові підготовки майбутніх фізіотерапевтів до використання фізкультурно-оздоровчих технологій. Охарактеризовано базові елементи підготовки студентів-фізіотерапевтів: мету; нормативні, наукові та методичні засади; педагогічні умови. Створено модель процесу формування готовності фізичних терапевтів до використання ФОТ. Визначено та охарактеризовано чотири етапи підготовки: підготовчий, теоретичний, практичний та квазіпрофесійний.

Ключові слова: підготовка, фізичний терапевт, модель процесу формування готовності, етапи підготовки.

На сьогодні в професійній освіті спостерігаються тенденції до розробки та визначення форм, засобів і методів навчання, оновлення змісту дисциплін; інтегрування інновацій та зарубіжного досвіду у вітчизняну підготовку фахівців, а також створення певних педагогічних систем і моделей для алгоритмізації та забезпечення якості підготовки фахівців.

Мета статті – обґрунтувати етапи процесу підготовки майбутніх фізичних терапевтів до використання ФОТ.

Підготовка майбутніх спеціалістів галузі охорони здоров'я є складною, динамічною системою, заснованою на комплексі теоретико-методологічних підходів. Забезпечення якісного рівня готовності спирається на теоретичну та методологічну аргументацію, яка є базисом для створення моделі процесу підготовки [6].

Модель – це певний образ об'єкта, процесу або явища, що використовують як його представника [11]. Сформована, пояснена модель надає змогу прослідкувати процес підготовки та побачити можливі результати [12].

Фундаментом нашої моделі є мета процесу підготовки – формування готовності майбутніх фізичних терапевтів до використання фізкультурно-оздоровчих технологій. Базовими складовими для реалізації визначеної мети є наукові, методичні та нормативні засади.

Нормативні засади – загальні положення, що забезпечують та регулюють підготовку фахівців з фізичної терапії, зокрема: Постанова Кабінету Міністрів “Про внесення змін до постанови Кабінету Міністрів України від 29 квітня 2015 р. № 266”, накази МОЗ “Про затвердження примірних посадових інструкцій та кваліфікаційних характеристик з метою поліпшення лікарсько-фізкультурної служби в Україні”, «Про внесення змін до довідника кваліфікаційних характеристик професій працівників. Випуск 78 “Охорона здо-

ров'я»), Закон України «Про реабілітацію інвалідів в Україні» від 06.10.2005 № 2961-IV, Міжнародна класифікація функціонування тощо.

Методичною складовою є навчальні програми дисциплін: «Теорія і технології оздоровчо-рекреаційної рухової активності», «Вступ до спеціальності», «Біомеханіка», «Професійно-педагогічне вдосконалення».

Процес навчання відбувається за допомогою створених науково-методичних комплексів. Підготовка забезпечується наявністю навчальної та наукової літератури; дидактичних засобів навчання з дотриманням календарно-тематичного плану та логічно побудованих і взаємопов'язаних схем вивчення навчальних дисциплін; сформованих засобів діагностики рівня знань.

Підготовка фізіотерапевтів заснована на теоретичних та практичних заняттях вищеназваних дисциплін. Впродовж навчання студенти отримують загальні та спеціальні знання з побудови, функцій, впливу та спрямованості окремих частин занять та фізкультурно-оздоровчих технологій у цілому.

Так, наприклад, вивчення режимів роботи м'язів на лекційних заняттях з «Теорії та технологій оздоровчо-рекреаційної активності» є початковим етапом створення індивідуальних програм з бодібілдингу. Практичною підготовкою для складання необхідної системи є вирішення ситуаційних завдань та розкладання вправ на компоненти.

Як наукову основу нами обрано діяльнісний, особистісний, компетентнісний, кваліметричний, ресурсний підходи; прагматичну теорію та теорію колективного способу навчання, а також концепцію проблемного навчання. Визначені складові є підґрунтям забезпечення необхідного практичного, особистісно спрямованого процесу підготовки майбутніх фізичних терапевтів до використання фізкультурно-оздоровчих технологій.

Визначені нормативні, методичні та наукові основи є базою для виокремлення та обґрунтування педагогічних умов. Вивчення названих положень надало змогу сформулювати такі умови: стимулювання інтересу до вивчення фізкультурно-оздоровчих технологій через проведення екскурсій, а також організацію спілкування з провідними інструкторами в межах навчального процесу; формування когнітивної основи готовності до використання фізкультурно-оздоровчих технологій у ході інноваційних лекцій, роботи в мікрогрупах, вирішення ситуаційних завдань, побудови схем тощо, практична реалізація теоретичних знань в аудиторній (ділові ігри, взаємонавчання з наступним аналізом відеоматеріалу) та квазіпрофесійній (упровадження фізкультурно-оздоровчих технологій на навчальній практиці) діяльності; запровадження системи самоконтролю та експертного контролю в навчальний процес.

Визначивши складові підготовки, ми маємо змогу побудувати модель процесу формування готовності майбутніх фізичних терапевтів до використання ФОР.

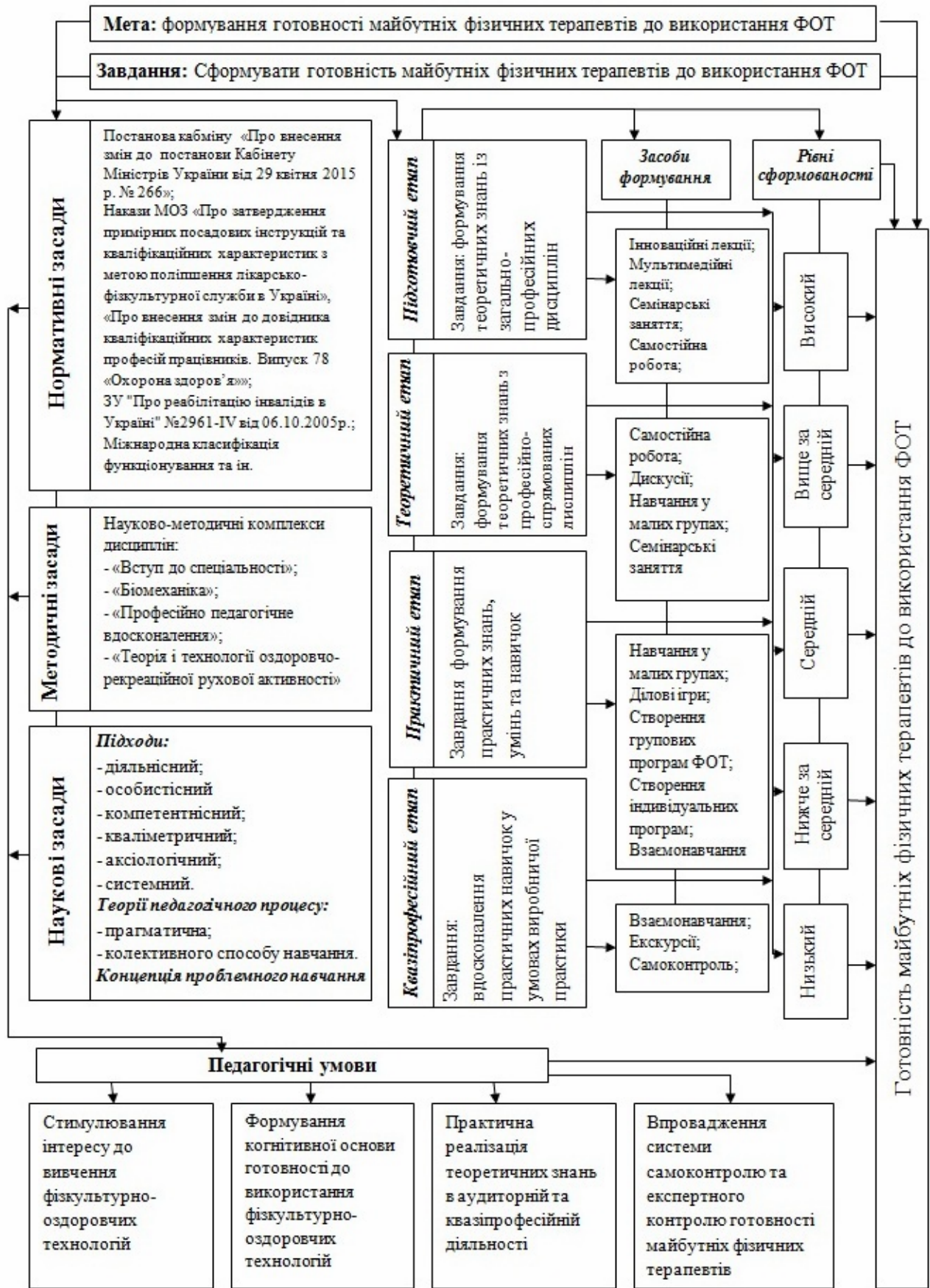


Рис. 1. Модель процесу формування готовності майбутніх фізичних терапевтів до використання фізкультурно-оздоровчих технологій

Створена модель (рис. 1) дає змогу охарактеризувати змістовні компоненти авторського задуму щодо етапів підготовки майбутніх фізичних терапевтів до використання ФОТ у професійній діяльності.

Процес підготовки майбутніх фізичних терапевтів до використання ФОТ відбувається протягом чотирьох етапів: підготовчого, теоретичного, практичного та квазіпрофесійного.

Завданням першого (підготовчого) етапу підготовки є формування в студента-фізіотерапевта знань із загальнопрофесійних дисциплін. Виконання цього завдання відбуватиметься за допомогою інноваційних та мультимедійних лекцій, семінарських занять, самостійної роботи й екскурсій.

1. Лекції є формою організації освітнього процесу у ВНЗ. Вони виступають як основна ланка вивчення навчальної дисципліни.

Лекція – це викладення певного наукового або науково-методичного питання, вона ознайомлює з матеріалом, формує знання, уявлення тощо [3].

Мультимедійна лекція – це лекція, у якій викладення матеріалу відбувається за допомогою комп'ютерних та мультимедійних технологій [5]. Її використання сприяє посиленню засвоєння матеріалу через створення мультисенсорного навчального середовища, що покращує обробку та запам'ятовування матеріалів лекційного заняття шляхом надання процесу навчання емоційного забарвлення [3].

2. Семінарські заняття – засіб поглиблення засвоєння найскладнішої навчальної інформації через активізацію діяльності студентів під час колективної взаємодії; забезпечує поглиблення, конкретизацію, систематизацію знань; розвиток навичок самостійної роботи; заохочення до наукових досліджень. А також є засобом контролю якості засвоєння матеріалу.

Використання цього методу на першому етапі підготовки сприятиме формуванню кругозору та заохоченню до професійної діяльності фізичних терапевтів, а також забезпечить перші уявлення щодо командної роботи (професійної взаємодії з лікарями, масажистами та іншими суб'єктами сфери охорони здоров'я).

3. Самостійна робота – це діяльність студентів, яка полягає в самостійному визначенні та виконанні всіх елементів пізнавального процесу: формулювання мети; завдань; засобів, методів і шляху досягнення цілей; керування процесом навчання; аналіз результатів. Вона є найбільш чітким проявом діяльнісного підходу в навчанні [4].

Процес ознайомлення та зацікавлення студентів-фізіотерапевтів майбутньою професією під час підготовчого етапу відбуватиметься за допомогою використання методу навчальної екскурсії.

Навчальна екскурсія – наочний процес пізнання на основі спостереження. Сприяє розширенню кругозору, формуванню знань та професійних інтересів. Вона є методом розвитку навичок оволодіння інформацією, самоосвіти та професійної самоорієнтації [13].

Головним завданням теоретичного етапу процесу підготовки є створення міцного базису теоретичних знань з професійно спрямованих дисцип-

лін. Методи, що забезпечать виконання цього завдання: самостійна робота, дискусії, семінарські заняття та навчання в малих групах.

1. Самостійна робота. На цьому етапі завданням самостійної роботи буде засвоєння теоретичних знань професійно спрямованих дисциплін (“ЛФК”, “Основ реабілітації”, “ППВ” тощо). Наявність уже сформованих знань із загальнопрофесійних дисциплін дозволить більш якісно та швидко отримувати, запам’ятовувати та використовувати новий матеріал. Викладач на цьому етапі виконує функції координатора, проводить консультації та діагностику результатів.

2. Дискусії – педагогічний метод забезпечення активної участі студентів у навчанні, метою якого є посилення засвоєння матеріалу, вирішення питання чи проблеми, а також формування навичок прийняття рішень та використання наявної інформації.

Перевагами цього методу є можливість кожного учасника дискусії підвищити рівень власних знань завдяки отриманню нової інформації від інших учасників обговорення; підвищення власної компетентності через перевірку та уточнення своїх поглядів, переконань і наявної інформації; формування навички застосування свого рівня знань під час спільного вирішення завдань.

3. Семінарські заняття на цьому етапі підготовки забезпечуватимуть удосконалення та формування міжпредметних зв’язків. Накопичення й систематизація вже отриманих знань сприятиме розвитку самоосвіти, самовдосконаленню та самоконтролю.

4. Навчання в малих групах – це форма організації навчально-пізнавальної діяльності, що передбачає роботу невеликих за кількістю груп над загальними та спеціальними завданнями. Перевагами цього методу є наявність різнобічного погляду на проблему, що вирішується; розвиток комунікативних навичок; активізація навичок прогнозування; сприяння збільшенню форм, методів та засобів вирішення завдання; збільшення й урізноманітнення практичного досвіду.

Третій етап підготовки – практичний. Його завданням є закріплення та вдосконалення набутих практичних знань, умінь та навичок.

Реалізація етапу відбуватиметься за допомогою навчання в малих групах, ділових ігор, проектного методу та методу взаємонавчання.

1. Робота в малих групах на цьому етапі підготовки забезпечуватиме вдосконалення навичок взаємодії у вирішенні завдань, а наявність сформованості належного рівня відповідальності сприятиме більш серйозному ставленню до вирішення проблеми, а, отже, і якіснішому виконанню завдання.

2. Ділові ігри – це метод пошуку вирішення умовної проблемної ситуації, використання якого надає змогу наблизитися до умов професійної діяльності та сприяє розвитку навичок саморегуляції й самоорганізації діяльності студентів.

Ділові ігри є засобом інтенсифікації процесу навчання. За допомогою системного застосування існуючих знань вони сприяють розвитку творчо-

го підходу до вирішення завдань; формують інтерес та забезпечують студента досвідом, який можна використовувати для вирішення нестандартних ситуацій у професійній діяльності; стимулюють бажання до самореалізації та самоствердження [7].

3. Проектний метод – комплекс засобів, способів і прийомів навчання, використовуючи які, студенти під час колективної або індивідуальної роботи складають проект.

Проект – це автентична праця, яку виконують один або група студентів за обраною темою. Він передбачає відбір, розподіл і інформатизацію матеріалу.

Використання цього методу сприяє розвитку в студентів навичок застосування отриманих теоретичних знань на практиці; формує розуміння необхідності самоосвіти; налагодження комунікативних зв'язків та критичності мислення. Результатом проектного методу, за нашим задумом, є створення індивідуальних та групових програм ФОТ.

4. Колективне взаємонавчання – засіб навчання, який забезпечує залучення всіх суб'єктів навчання в активну діяльність для навчання інших суб'єктів підготовки. Для використання цього методу необхідна наявність сформованих теоретичних знань, соціальної компетенції, навичок оцінки, самооцінки та самоконтролю.

Використання методу взаємонавчання сприяє підвищенню рівня відповідальності, формуванню соціально цінної мотивації через необхідність навчання інших; дозволяє диференціювати процес навчання; підвищує рівень засвоєння знань, умінь та навичок; надає змогу впровадити квазіпрофесійну діяльність шляхом введення в процес навчання різноманітних форм соціальної взаємодії; підвищує рівень сформованості соціальної компетенції за допомогою посилення комунікативної активності [7].

Розвиток професійного мислення є обов'язковою умовою процесу підготовки, адже завдяки цьому підвищується якість готовності фахівця, формується здатність до оволодіння необхідними професійними навичками, збільшується рівень умінь діяти та мислити в умовах професійного середовища. Тому четвертим завершальним етапом формування готовності студентів-фізіотерапевтів до використання ФОТ є квазіпрофесійний. Ця частина підготовки відбувається під час проходження виробничої практики.

Виробнича практика – це комплексний процес, який водночас сприяє вдосконаленню набутих під час навчання знань, умінь та навичок; ознайомлює майбутніх фізичних терапевтів із професійною діяльністю; формує у студентів розуміння та власне ставлення до обраної професії [1].

Для забезпечення якісного формування готовності до використання ФОТ ми пропонуємо використовувати такі методи: колективне взаємонавчання, виробничі екскурсії, упровадження самоконтролю.

1. Взаємонавчання. Обраний метод дозволяє реалізувати зазначені вище функції в більш складній атмосфері – професійній.

Під час практики студенти отримують можливість застосувати на практиці отримані знання, уміння та навички. Проведення частин або цілого заняття зі справжніми пацієнтами (клієнтами) надає змогу навчитись визначати власні та помилки й недоліки інших практикантів. Набутий професійний досвід сприятиме формуванню більш чіткого уявлення щодо ФОТ та їх впливу.

Не менш важливим є вплив професійних умов для формування особистісних та комунікативних навичок, а можливість побачити власну роботу іншими очима (через відгуки щодо проведення, аналіз результату заняття тощо) сприяє підвищенню якості отриманих знань.

2. Виробнича екскурсія реалізовуватиметься через організацію спілкування з провідними фахівцями фізкультурно-оздоровчої галузі. Це засіб ознайомлення із сучасними вимогами до фахівця, передбачає демонстрацію професійних умов та має мотиваційний вплив.

Такі екскурсії формують і вдосконалюють загальні та професійні компетенції, комунікативні навички; стимулюють прагнення до самоосвіти, навчають самоконтролю, відповідальності; формують бажання до професійної самореалізації, навички вирішення нестандартних ситуацій тощо [13].

3. Самоконтроль – це складний процес, заснований на аналізі, оцінюванні та корекції власної діяльності.

Одним з проявів самостійності, що забезпечує отримання та закріплення знань, умінь і навичок, є вміння контролювати себе в будь-якій діяльності. Наявність сформованої навички самоконтролю є умовою підвищення рівня якості навчання та ефективності засвоєння інформації студентами [2].

Так, В. Риловою встановлено, що високий рівень навичок самоконтролю зумовлює рефлексивний, дослідний підхід до самооцінки власних потенцій, критичне ставлення до себе, відповідність оцінки діяльності, а низький рівень – сприяє орієнтації на зовнішнє оцінювання, уникання перешкод у процесі навчання, через це формуються неадекватні судження щодо своєї діяльності [9].

Для оцінювання рівня готовності майбутніх фізичних терапевтів до використання ФОТ ми пропонуємо використовувати п'ятиступеневу градацію: низький, нижче за середній, середній, вище за середній, високий.

Використання більш дрібної градації підкріплюється тим, що учасниками нашого дослідження є студенти, які лише отримують необхідні знання та, очевидно, не мають найвищого рівня готовності до професійної діяльності [8].

Висновки. Отже, процес формування готовності майбутніх фізичних терапевтів до використання фізкультурно-оздоровчих технологій – багатогранний процес, заснований на нормативно-правових, наукових та методичних засадах, які формують і забезпечують підготовку цих фахівців. Створена модель надає змогу візуалізувати зміст та процес формування готовності, а також сформулювати уявлення про підготовку й можливі результати.

Перспективи подальшого дослідження полягають в експериментальній перевірці доцільності використання запропонованої моделі.

Список використаної літератури

1. Городинський С. І. Багатогранність процесу практичної підготовки майбутніх фахівців з фізичної реабілітації. *Молодий вчений*. 2015. № 1 (2). С. 196–199.
2. Еренкова В. М. Самоконтроль как средство формирования адекватной самооценки учебной деятельности студентов на учебных занятиях по истории. Белгород, 2016. 14 с
3. Єчкало Ю. В. Методи навчання комп'ютерного моделювання фізичних процесів і явищ у вищій школі. *Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки* : наук. журн. Черкаси, 2016. № 7. С. 127–134.
4. Єчкало Ю. В. Організація самостійної роботи студентів в інноваційному навчальному середовищі. *Педагогічні науки* : зб. наук. пр. Херсон, 2006. Вип. 43. С. 269–272.
5. Ильин В. А. Новый вид обучения в вузе и школе – мультимедийные лекции (на примере спецкурса “Нобелевские премии по физике”). *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського державного університету. Серія педагогічна: Проблеми дидактики фізики та шкільного підручника фізики в світлі сучасної освітньої парадигми*. Кам'янець-Подільський, 2006. Вип. 12. С. 43–46.
6. Міхеєнко О. І. Теоретичні і методичні основи професійної підготовки майбутніх фахівців зі здоров'я людини до застосування здоров'язміцнювальних технологій : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Тернопіль, 2016. 385 с.
7. Никитина Н. Н., Железнякова О. М., Петухов М. А. Основы профессионально-педагогической деятельности : учеб. пособие для студ. учреждений сред. проф. образования. Москва, 2002. 288 с.
8. Переплотчиков Д. О. Методика діагностики рівня професійної готовності майбутніх фахівців фізичного виховання і спорту до організації діяльності ДЮСШ. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2010. № 3. С. 63–66.
9. Рылова В. В. Самоконтроль как средство формирования адекватной самооценки учебной деятельности старшеклассников : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Киров, 2001. 148 с.
10. Сидорова И. А. Синькевич П. С. Социальные технологии физкультурно-оздоровительной работы. *Студенческий научный форум* : материалы VII Международной студенческой электронной научной конференции. URL: <http://www.scienceforum.ru/2015/827/13133>.
11. Словник української мови : в 11 т. Київ, 1970–1980. Т. 10. 583 с.
12. Фастівець А. В. Формування діагностичної компетентності майбутніх фахівців з фізичної реабілітації в процесі вивчення професійно-орієнтованих дисциплін : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Полтава, 2015. 283 с.
13. Федорова Т. Е. Экскурсия как средство формирования у студентов интереса к инженерной деятельности (методические рекомендации). *Роль и место инженерных знаний в структуре общего образования : сб. статей Пятой Международной очно-заочной научно-практической конференции “Формирование престижа профессии инженера у современных школьников”*. Санкт-Петербург, 2017. С. 301–305.

Стаття надійшла до редакції 13.09.2017.

Бурка Е. Н. Этапы формирования готовности будущих физических терапевтов к использованию физкультурно-оздоровительных технологий

В статье определены составные части подготовки будущих физиотерапевтов к использованию физкультурно-оздоровительных технологий. Охарактеризованы базовые элементы подготовки студентов-физиотерапевтов к использованию физкультурно-

оздоровительных технологий: цель; нормативные, научные и методические основы; педагогические условия. Создана модель процесса формирования готовности физических терапевтов к использованию ФОТ. Определены и охарактеризованы четыре этапа подготовки: подготовительный, теоретический, практический и квазипрофессиональный.

Ключевые слова: подготовка, физический терапевт, модель процесса формирования готовности, этапы готовности.

Burka O. The Stages of the Formation of the Readiness of the Future Physical Therapists to Use Fitness and Health Technologies

In the article are determined and justified the aspects of the preparation of the future therapists to use fitness and health technologies.

Was elaborated model of readiness formation process of the future physical therapists to use fitness and health technologies. In the basis of the model lie the aim of preparation, regulation, scientific and methodological principles as well as four pedagogical conditions.

The named characteristics are the basis of the four stages of the preparation.

The first stage is preparative. its task is the formation of the knowledge of the general professional disciplines, as well as the formation of the interest in the students physical therapists in the professional activities.

The second stage is theoretical. It guarantees the formation of the theoretical knowledge of the career oriented disciplines such as “Remedial physical therapy”, “Basics of rehabilitation”, “Physical rehabilitations of different nosological groups” and etc.

The third stage – practical one – with the help of chosen means forms the practical knowledge, skills and habits.

The final stage of the preparation of the future therapists to use fitness and health technologies quasiprofessional. Its task is perfection and reinforcement of the received knowledge, skills and habits in the conditions close to professional – work practice.

For each stage were chosen the means of the realization of the process of the formation of the readiness of the future therapists among which are: innovative lectures, discussions, excursions, simulation exercises, reciprocal learning and others. Also was justified the reasonability of their usage.

The formed characteristics reflect five levels of formation of the readiness to use fitness and health technologies: upper, upper-middle, middle, below average, low.

Key words: preparation, physical therapist, model of readiness formation process, stages of readiness.

УДК 378.22.015.311(043.5)

О. С. ВЕРІТОВА

аспірант
Класичний приватний університет

ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Статтю присвячено висвітленню результатів аналітичної роботи з дослідження проблеми розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів вищої школи. Доведено необхідність виявлення тенденцій трансформації змісту праці сучасного науково-педагогічного працівника та з'ясування сутності проблеми розвитку емоційного інтелекту майбутніх викладачів вищої школи. Схарактеризовано емоційний інтелект викладачів вищої школи як освітній орієнтир та обґрунтовано необхідність його операціоналізації у формі професіографічного конструкту. Презентовано авторські гіпотези організаційно-педагогічних умов розвитку емоційного інтелекту в майбутніх викладачів вищої школи під час магістерської підготовки за спеціальністю 011 "Освітні, педагогічні науки" (освітня програма "Педагогіка вищої школи").

Ключові слова: майбутній педагог вищої школи, емоційний інтелект, викладач, професійна освіта.

Підвищення інтенсивності використання інформаційних технологій у багатьох сферах нашого життя разом з небаченим розширенням можливостей пересічної людини в отриманні знань та якості комунікацій ставлять на порядок денний складні запитання до професіоналів у галузі освіти в аспекті організації та супроводу навчання дорослих людей у швидкоплинних умовах глобалізації.

Особливо гостро це стосується професійної освіти майбутніх педагогів вищої школи, специфічної категорії осіб, які зовсім нещодавно входили з однойменною назвою до переліку спеціальностей, за яким можна було здобути найвищий у нашій країні освітньо-кваліфікаційний рівень магістра.

Практика їх навчання демонструє тенденції до скорочення аудиторної взаємодії між викладачами та слухачами на користь самоосвітньої активності в зручно налаштованих інформаційних оболонках типу "Moodle" з метою економії викладацького навантаження, загальної редукції аудиторної роботи, що викликана посиленням інтересу до інших, здебільшого безкоштовних віртуальних версій лекційного навчання.

Така тенденція викликає занепокоєння більшості професіоналів з огляду на потенційну втрату окремих функціональних обов'язків викладача, а можливо, і роботи загалом. З огляду на зміщення акцентів педагогічної впливу в бік інтенсивного використання зручних автоматизованих навчальних оболонок значно модифікуються звичні смисли та шаблони фахової поведінки викладачів, поступово змінюються "правила гри", посилюючи підтримувальну, емоційну роль науково-педагогічних працівників

та зростання рівня ініціативності й відповідальності майбутніх фахівців у процесі самостійної роботи.

При цьому дедалі більше зростає потреба в педагогах вищої школи, здатних якісно забезпечити фасилітативну функцію викладацької діяльності, насамперед завдяки професійному стимулюванню інтелектуальної та емоційної активності студентів. У таких умовах одним з найважливіших компонентів професіограми педагогів вищої школи є наявність добре розвиненого **емоційного інтелекту** – якості, яка дедалі більше стає предметом дослідження фахівців гуманітарного профілю: філософів, психологів, соціологів (Г. Гарднер, Д. Гоулман, С. Дерев'янка, В. Зарицька, Є. Ільїн, Дж. Майер, Е. Носенко, А. Чеботар та ін.) [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 11].

Автори окреслили методологічні проблеми визначення феномену емоційного інтелекту та здійснили спробу його операціоналізації на конкретно-наукових рівнях методології. Між тим у педагогічному дискурсі проблема розвитку емоційного інтелекту на цей час вивчена недостатньо.

Очевидно, що застосування інноваційних інформаційних технологій у вищій освіті, зростання ролі контекстної практики підготовки дають велику перевагу тим науковим та навчальним установам, що мінімізують витрати на людські ресурси, а значну автоматизацію обліку навчальних досягнень студентів, використання новітніх роботизованих програмно-апаратних комплексів, що є запорукою значної економії часу, енергії та фінансів, ефективно доповнюють інтенсивною, емоційно насиченою професійною підготовкою.

За таких умов потребує швидкої модифікації й сама підготовка майбутніх магістрів спеціальності “Освітні, педагогічні науки”, яка майже 10 років існувала у форматі професійної підготовки фахівців специфічних категорій під назвою “Педагогіка вищої школи”.

Саме в ній, згідно із задумом розробників освітньо-кваліфікаційної характеристики та освітньо-професійної програми, було закладено стандарти змісту, форм, цільових установок, типових завдань діяльності, предметно-практичних, предметно-розумових, знаково-практичних, знаково-розумових та інших результатів професійної освіти майбутніх викладачів університетів і закладів вищої освіти (ЗВО) в умовах магістратури.

Мета статті – визначити роль розвитку емоційного інтелекту в майбутніх викладачів вищої школи в загальній картині проблематики їх професійної освіти.

На Всесвітньому економічному форумі 2016 р. в Давосі, демонструючи найбільш актуальні навички для успішної кар'єри молодих спеціалістів, автори аналітичних узагальнень надають емоційному інтелекту шосте місце в рейтингу ключових компетенцій людини в 2020 р. після здатності комплексного розв'язання проблем, критичного мислення, креативності та навичок якісного управління й взаємодії в соціумі. Звичайно, кожна з названих компетенцій частково теж включає в себе добре розвинений емоційний інтелект як здатність самостійно вирішувати проблеми з ідентифікації емоційних станів іншої людини та себе, розуміння її намірів і моти-

вів, можливості конструктивного управління такими станами в межах вирішення життєвих завдань.

На користь топової ролі емоційного інтелекту серед інших загальних ключових компетентностей людини загалом та викладачів вищої школи зокрема наведемо декілька відомих аргументів, отриманих завдяки видатним дослідникам природи успішної особистості.

Одним із перших дослідників кращих представників людства, що мав на меті експлікацію необхідних і достатніх якостей так званої “самоактуалізованої людини”, був А. Маслоу. Учений стверджував, що для успішного життя, в якому людині вдається найбільш повно втілити власну природу, важливо мати серед багатьох інших такі характеристики: прийняття себе та інших такими, якими вони є; відсутність штучних, неприродних форм поведінки і несприйняття такої поведінки з боку інших; дотримання встановлених ритуалів, традицій і церемоній, але ставлення до них з належним почуттям гумору; свідомий конформізм на рівні зовнішньої поведінки; здатність відстороненого ставлення до багатьох подій; емоційна толерантність до впливу зовнішніх факторів; періодичні граничні переживання, які характеризуються відчуттям зникнення власного Я; почуття спільності з людством загалом; дружба з іншими самодостатніми людьми, відсутність проявів ворожості в міжособистісній взаємодії; демократичність у стосунках, готовність учитися в інших; гостре відчуття добра та зла; філософське почуття гумору тощо [7].

Як видно з наведених характеристик, більшість позицій прямо або імпліцитно стосуються емоційної природи особистості, її здатності до більш точного уявлення про власні психічні реакції та стани, в яких перебувають інші. Автор пов’язує успішність людини не стільки з загальним обсягом знань та вмінь встановлювати кореляційні зв’язки між ними, скільки з якостями, що більш складно піддаються опису та поясненню, але цілком комфортно вписуються в загальні уявлення про емоційний інтелект.

Не користуючись цим терміном публічно, але латентно презентуючи його в свої працях під іншими дефініціями, Карл Ренсом Роджерс наголошує на необхідних і достатніх психологічних установках, що мають детермінуюче значення для вчителів-фасилітаторів, які повноцінно функціонують. Ними він називав тих, хто повною мірою розкриває свої здібності й реалізує свій таланти у педагогічній діяльності.

Перша установка передбачає відкритість учителя своїм власним думкам та переживанням, здатність відкрито виражати та транслювати їх у міжособистісному спілкуванні з учнями [9; 10].

Друга установка описана К. Роджерсом як “прийняття”, “довіра”, що в термінах вітчизняної педагогічної науки часто представлено як педагогічний оптимізм. Її сенс у тому, щоб сформувати в учителя безумовну впевненість у можливостях учня [9; 10].

Третя установка пов’язана з емпатичним розумінням внутрішнього світу та поведінки учня, можливістю відчути його позицію (подивитися на світ або окрему ситуацію його очима) [9; 10].

Ці установки успішного вчителя цілком логічно вписуються в перелік актуальних цілей професійної освіти майбутніх педагогів вищої школи. На підтримку цієї думки знаходимо відповідні акценти у важливих нормативно-правових документах, що визначають педагогічну політику країни (Законах України “Про вищу освіту” (2014 р.), “Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року”). Ці та інші документи частково підтверджують необхідність розвитку емоційного інтелекту в суб’єктів педагогічного процесу, встановлюють напрями модернізації вищої освіти загалом та вектори корекції професійної підготовки магістрів спеціальності “Педагогіка вищої школи” (з 2015 р. “Освітні, педагогічні науки”).

При цьому теоретико-методичні засади такої підготовки вже цілком повно представлено в працях відомих та пошанованих учених спеціальностей 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти, 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки тощо.

На сьогодні авторами вже описано загальну структуру навчального процесу, обґрунтовано номенклатуру ключових компетенцій сучасного педагога вищої школи, розроблено освітньо-професійну програму та освітньо-кваліфікаційні характеристики магістрів, які навчаються за спеціальністю “Педагогіка вищої школи”.

На шляху до досягнення означених цілей досить інтенсивно розробляють філософські та методологічні основи професійної освіти майбутніх викладачів вищої школи, окремі конкретно-наукові та прикладні технології формування їх професійної компетентності, які містять у собі проблематику емоційного інтелекту (В. П. Андрущенко, Н. П. Волкова, С. У. Гончаренко, О. І. Гура, Р. С. Гуревич, І. А. Зязюн, В. Г. Кремень, В. І. Луговий, Н. Г. Ничкало, В. В. Рибалка, О. Г. Романовський, П. Ю. Саух, С. О. Сисоєва та ін.).

Аналіз праць зазначених і багатьох інших авторів дає змогу виділити низку практичних та теоретичних суперечностей, що стримують розвиток емоційного інтелекту як ключової компетентності майбутніх педагогів вищої школи. Зокрема, це суперечності між:

- дедалі вищою потребою ЗВО у висококваліфікованих педагогах вищої школи, здатних до організації інтенсивної підтримки емоційного життя людини, яка навчається, і браком сугестивних, театральних та інших засобів впливу на психолого-педагогічні характеристики магістрів спеціальності “Педагогіка вищої школи” під час професійної освіти;

- визнанням Конституцією України людини, її життя та свободи найвищими цінностями суспільства й надто повільним і безсистемним характером імплементації гуманістичної освітньої парадигми в практику вищої професійної освіти майбутнього викладача як базису для всіх інших парадигм;

- стійкою тенденцією централізації вищої освіти майбутнього викладача та відсутністю офіційно затверджених єдиних державних стандартів спеціальності “Освітні, педагогічні науки” у її процесуальних константах і кінцевих результатах;

– багаторічною боротьбою біхевіористичних, соцієцентричних і технократичних моделей вищої освіти та відмовою визнавати конструктивність і нонконфронтаційний характер поліпарадигмального підходу в підготовці майбутнього викладача;

– між таксономічною перевагою когнітивних результатів магістерської підготовки майбутніх педагогів вищої школи й природним домінуванням емоційного інтелекту як базису професії викладача.

Розкриттю особливостей розвитку емоційного інтелекту у фахівців гуманітарних професій присвячено праці В. Ю. Димань, А. В. Дудолодової, М. О. Журавльової, В. В. Зарицької, О. В. Милославської, О. В. Нечипорук та інших фахівців психологічної та педагогічної науки.

Науковцями обґрунтовано й експериментально перевірено засоби розвитку складових емоційного інтелекту в системі професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю. Виділено основні ознаки, які доводять правомірність виділення емоційного інтелекту в окремий вид: наявність реакцій в особистості на предмети, об'єкти, ситуації, з якими стикається особистість у процесі життєдіяльності, які можуть бути адекватними чи неадекватними; оцінка особистістю реакцій на предмети, об'єкти, ситуації інших людей; здатність визначати роль емоцій у житті людини; здатність виявляти емоції відповідно до ситуації або всупереч їй; здатність особистості контролювати свої емоції; здатність особистості розпізнавати й управляти емоціями інших людей; здатність особистості використовувати емоції для досягнення поставленої мети; рівень розвитку емоційної сфери можна вимірювати за конкретними методиками, про що свідчать експериментально перевірені психологічні дослідження; сам факт виділення в психологічній науці емоцій як особливого класу суб'єктивних переживань, відчуттів приємного чи неприємного ставлення людини до світу і до людей, до процесу й результату її практичної діяльності [4].

Отже, важке й суперечливе утвердження сутності емоційного інтелекту, необхідності пошуку дидактичної платформи щодо його розвитку в майбутніх педагогів вищої школи поступово привело до необхідності оновлення теоретичних і методичних засад підготовки майбутнього викладача до професійної діяльності та формулювання попередніх висновків.

Висновки. Постановка проблеми розвитку емоційного інтелекту в майбутніх викладачів університетів та ЗВО дало змогу виокремити головні завдання дослідження, виконання яких детерміновані метою цієї наукової роботи. Серед найбільш очевидних дослідницьких дій нами обрано такі:

– виявити тенденції в трансформації змісту праці сучасного науково-педагогічного працівника та з'ясувати сутність проблеми розвитку емоційного інтелекту майбутніх викладачів вищої школи;

– схарактеризувати емоційний інтелект викладачів вищої школи як освітній орієнтир та подати його у формі професіографічного конструкту;

– теоретично обґрунтувати й розробити модель підготовки майбутніх магістрів спеціальності “Педагогіка вищої школи” в аспекті розвитку емоційного інтелекту, що інтегрує необхідні й достатні педагогічні умови;

– експериментально перевірити ефективність моделі розвитку емоційного інтелекту майбутніх магістрів зі спеціальності “Педагогіка вищої школи”.

При цьому базовою гіпотезою дослідження щодо якісної підготовки майбутніх магістрів спеціальності “Педагогіка вищої школи” в аспекті розвитку високого рівня емоційного інтелекту є ідея про необхідність забезпечення таких організаційно-педагогічних умов:

– проектування базису педагогічної діяльності викладачів як інтенсивної людинопідтримувальної взаємодії під час аудиторної та позааудиторної навчальної роботи, результатом якої має стати вихід на автономні пізнавальні позиції з високим індексом самодостатності й готовності студентів до самостійної роботи;

– глибоке вивчення фізичної та психічної природи майбутнього магістра в процесі виконання творчих завдань на етапі адаптації до студентського життя;

– стимулювання емоційної самоідентифікації майбутнього магістра в процесі соціалізації та збагачення різних за напрямками освіти фахових субкультур;

– культивування соціально-ціннісної місії викладацької професії, зокрема в процесі викладання визначених дисциплін (“Основи педагогічної майстерності”, “Педагогічна техніка”, “Педагогічна та професійна психологія”);

– культивування суб’єктності майбутніх магістрів та інтенсифікація зворотного зв’язку між учасниками педагогічного процесу з використанням інформаційно-комунікаційних технологій;

– проектування й початок реалізації індивідуальної професійної траєкторії розвитку через втілення набутих потенцій у професійній діяльності як викладача з обов’язковим створенням рефлексивного середовища;

– стимулювання автономної емоційної поведінки через поступове розширення змісту фахового вдосконалення й самостійної роботи студентів засобами самоменеджменту;

– корекція неефективних психосоматичних і фахових стереотипів поведінки через насичення практичних занять та виробничих практик суттєвими ознаками розвиненого емоційного інтелекту.

Список використаної літератури

1. Гарднер Г. Структура розуму: теорія множественного інтелекту. Москва : Вільямс, 2007. 512 с.

2. Гоулман Д. Емоціональний інтелект / пер. с англ. А. П. Исаевой. Москва : АСТ : ХРАНИТЕЛЬ, 2008. 478 с.

3. Дерев’янка С. П. Емоційний інтелект як чинник соціально-психологічної адаптації особистості до студентського середовища : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05. Київ, 2009. 20 с.

4. Зарицька В. В. Емоційний інтелект: аналіз наукових теорій. *Теорія та практика сучасної психології* : зб. наук. пр. / редкол.: В. Й. Бочелюк (гол. ред.) та ін. Запоріжжя, 2010. Вип. 1. С. 16–20.

5. Ильин Е. П. Эмоции и чувства. Санкт-Петербург : Питер, 2007. 783 с.

6. Майер Д. Интуиция. Санкт-Петербург : Питер, 2009. 256 с.

7. Маслоу А. Г. Мотивация и личность / пер. с англ. А. М. Татлыбаевой. Санкт-Петербург : Евразия, 1999. 478 с.
8. Носенко Е. Л. Емоційний інтелект як одна із форм множинності проявів інтелекту. *Вісник Дніпропетровського ун-ту. Серія: Педагогіка і психологія*. 1998. Вип. 3. С. 3–10.
9. Орлов А. Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики : учеб. пособие для студ. психол. фак. вузов. Москва : Академия, 2002. 272 с.
10. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию: Становление человека / под общ. ред. и предисл. Е. И. Исапиной. Москва : Прогресс : Универс, 1994. 480 с.
11. Чеботарь А. И. Эмоциональный интеллект как основа успешности жизнедеятельности человека. *Вісник Дніпропетровського ун-ту. Педагогіка і психологія*. 1999. Вип. 4. С. 129–134.

Стаття надійшла до редакції 05.09.2017.

Веритова О. С. Проблема развития эмоционального интеллекта будущих педагогов высшей школы

Статья посвящена презентации результатов аналитической работы по исследованию проблемы развития эмоционального интеллекта будущих педагогов высшей школы. Обоснована необходимость выявления тенденций в трансформации содержания труда современного научно-педагогического работника и выяснения сущности проблемы развития эмоционального интеллекта будущих преподавателей высшей школы. Охарактеризован эмоциональный интеллект преподавателей высшей школы как образовательный ориентир и обоснована необходимость его операционализации в форме профессиографического конструкта. Представлены авторские гипотезы организационно-педагогических условий развития эмоционального интеллекта у будущих преподавателей высшей школы в процессе магистерской подготовки (студенты специальности 011 “Образовательные, педагогические науки” (образовательная программа “Педагогика высшей школы”).

Ключевые слова: *будущий педагог высшей школы, эмоциональный интеллект, преподаватель, профессиональное образование.*

Veritova O. The Problem of the Developing of the Emotional Intelligence of Future High School Pedagogues

The article is dedicated to the presentation of the analytics results of the research work which aim is to identify the problem of the developing of the emotional intelligence of future high school pedagogues.

It is scientifically proved that the intensive rise of using information technology in many spheres puts on the agenda essential correction of adult professional education in this aspect.

It is shown that the practice of teaching of future Masters in “Pedagogics of Higher Education” demonstrates the downward trend of classroom cooperation between learners and teachers in favor of self-education.

The necessity of revealing the tendency in transformation of academic and teacher service, clarification the content of the problem of the developing of the emotional intelligence of future high school pedagogues are justified. The emotional intelligence of future high school pedagogues is characterized as an educational baseline and the necessity of its operationalization in job construct form is proved.

The article contains the experimental hypotheses about organizational and pedagogical conditions of the developing of the emotional intelligence of future high school pedagogues during Master degree training (Specialty 011 “Educational and pedagogical science” (education program “Pedagogics of Higher Education”).

Key words: *future high school pedagogue, emotional intelligence, teacher, professional education.*

УДК 612.171.378.65

П. А. ВІНДЮК

кандидат наук з фізичного виховання та спорту
Класичний приватний університет

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ЗАСТОСУВАННЯ ПРОГРАМИ ФІЗИЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ПІДЛІТКІВ ІЗ ЦЕРЕБРАЛЬНИМ ПАРАЛІЧЕМ

У статті висвітлено педагогічні умови навчання у фізичній реабілітації підлітків із церебральним паралічем, які сприяють підвищенню адаптивних можливостей серцево-судинної та дихальної систем і всього організму в цілому. Обґрунтовано вибір принципів, які стимулюють дитячу потребу в самооцінці, самоаналізі та самоконтролі рухової діяльності, що особливо впливають на майбутню життєздатність дитини з вадами та на її успішну адаптацію в суспільстві.

Ключові слова: підлітки із церебральним паралічем, педагогічні умови, принципи навчання, методи навчання, навчальне середовище, матеріали для навчання, загальна моторика.

На сьогодні дані про захворюваність на дитячий церебральний параліч (ДЦП) суперечливі, однак в Україні спостерігається поширення цього захворювання. У тих державах, які обґрунтовано прийнято зараховувати до цивілізованих, частота захворювань на церебральний параліч становить 2–2,5 випадків на 1000 населення, у різних регіонах України цей показник становить від 2,3 до 4,5 випадків на 1000 дитячого населення.

На думку В. Є. Бушманової, Є. Т. Лільїна та В. А. Доскіна, М. О. Саїнчук, Р. Френкіна, Т. Г. Шамаріна та інших фахівців, важливе значення для підліткового віку має формування мотивації до занять фізичними вправами. Результати фізичної реабілітації осіб із церебральним паралічем, за результатами досліджень таких учених, як І. М. Азарський, Б. П. Яковлев, багато в чому залежать від рівня сформованості в них мотивації на компенсацію, адаптацію, відновлення фізичного стану та реабілітацію загалом.

Відтак не існує єдиної ефективної програми фізичної реабілітації підлітків із церебральним паралічем, яка б поліпшувала функціональні можливості серцево-судинної та дихальної систем організму і якість життя загалом, що й стало передумовами цього дослідження.

Метою статті є обґрунтування педагогічних умов у фізичній реабілітації підлітків із церебральним паралічем, які сприяють підвищенню адаптивних можливостей серцево-судинної та дихальної систем і всього організму в цілому; висвітлення вибору принципів, які стимулюють дитячу потребу в самооцінці, самоаналізі та самоконтролі рухової діяльності.

Так, Л. Н. Ростамашвілі вважає, що під час адаптивного фізичного виховання необхідно створювати такі педагогічні умови, які б сприяли максимальному розвитку рухової сфери, формуванню в дітей життєво важливих рухових компетенцій. У зв'язку із цим в основі фізичного виховання

дітей з важкими порушеннями розвитку лежить симультанний підхід, де потужним фактором реабілітації дитини є корекційно-розвивальне середовище, а засоби адаптивного фізичного виховання розглядають як універсальний інструмент спрямованого педагогічного впливу на всі сфери розвитку дитини [3, с. 52].

Основою фізичної реабілітації підлітків із церебральним паралічем є соціальне замовлення суспільства на відновлення здоров'я та інтеграція їх у суспільство. Завдання підвищення функціонального стану кардіореспіраторної системи та опорно-рухового апарату підлітків із ЦП вирішували шляхом використання загальнорозвивальних вправ та рухливих ігор, дозованої ходьби, бігу, дихальних вправи за О. М. Стрельниковою, занять на велотренажерах.

Під час дослідження реалізовували такі педагогічні умови: 1) лікарсько-педагогічний супровід фізичної реабілітації підлітків, хворих на ЦП; 2) побудова занять фізичними вправами з урахуванням особливостей підлітків з обмеженими можливостями; 3) формування в підлітків активної мотивації до занять фізичною культурою; 4) забезпечення толерантного міжособистісного взаємозв'язку між реабілітологом, учителем фізичної культури та підлітком, хворим на ЦП.

Першу педагогічну умову – лікарсько-педагогічний супровід фізичної реабілітації підлітків, хворих на ЦП, – забезпечували разом з медичною частиною НХНРБЦ. Медичний огляд підлітків проводили тричі за навчальний рік та за необхідністю у зв'язку будь-якими тимчасовими відхиленнями у стані їх здоров'я. За результатами лікарського контролю лікарсько-педагогічна комісія визначала медичну групу та рекомендації для занять школярами на уроках фізичної культури, занять з ЛГ, призначала медичні процедури. Підлітки основної групи дослідження за станом здоров'я були зараховані до підготовчої медичної групи. Під час занять фізичними вправами підлітків із ЦП враховували ознаки стомлення та суб'єктивні скарги, вимірювали ЧСС до та після навантаження. Оцінювання основних зовнішніх ознак втоми (кольору шкіри обличчя, пітливості, характеру дихання і рухів, міміки й самопочуття учнів) здійснювали за схемою візуального визначення втоми учнів під час фізичного навантаження.

Науковці М. Д. Ріпа, В. К. Велітченко та С. С. Волкова запропонували досліджувати вплив фізичних навантажень на організм школярів спеціальної медичної групи методом радіоелектрокардіограми [2]. Нами використано рекомендації цих авторів щодо пульсового режиму під час виконання різних фізичних вправ.

Заняття з лікувальної фізичної культури проводив методист ЛГ індивідуально з кожним підлітком, хворим на ЦП, контролюючи ЧСС – 3–4 рази упродовж заняття. Зміст та методику занять із ЛГ з підлітками, хворими на ЦП, розробляли разом з автором цього дослідження. Консультації лікаря НХНРБЦ сприяли реалізації оздоровчого принципу в повному обсязі.

Друга педагогічна умова – побудова занять фізичними вправами з урахуванням особливостей підлітків з обмеженими можливостями – реалізовувалася протягом усього періоду проведення дослідження. Враховували особливості підліткового віку, сформованість мотивації до відновлення фізичного стану, рівень фізичної підготовленості, реакцію серцево-судинної системи на навантаження під час уроків фізичної культури та занять ЛГ, рекомендації лікаря та особливості перебігу захворювання.

У підлітків основної групи (12 осіб) рухова активність визначалася режимом дня НХНРБЦ. Зміст та методика занять фізичними вправами була розроблена автором цього дослідження.

Складену нами програму становлять загальнорозвивальні вправи, заняття на тренажерах, бігових доріжках, фітболах, вправи циклічного характеру, спрямовані на поліпшення функціонального стану кардіореспіраторної системи підлітків із ЦП. Зокрема, А. Н. Белохвостов, Н. В. Богдановська та Н. В. Маліков, Т. Ю. Круцевич, Ю. М. Фурман та інші фахівці стверджують, що основним засобом підвищення функціонального стану кардіореспіраторної системи є вправи на витривалість. Витривалість – це інтеграційна міжаналізаторна якісна рухлива дія; багатфункціональна властивість організму, що інтегрує в собі велику кількість процесів, які відбуваються на різних рівнях – від клітинного до організму в цілому. У науково-практичній літературі та у практичних рекомендаціях не повною мірою висвітлені питання розвитку витривалості в підлітків, хворих на церебральний параліч.

Третя педагогічна умова – формування в підлітків активної мотивації до занять фізичною культурою. Вона спрямована на стійку зацікавленість до систематичних занять фізичними вправами. Сформованість мотивації на відновлення фізичного стану організму, на нашу думку, є основою успішної реабілітації підлітків із ЦП. У “Психологічному тлумачному словнику найсучасніших термінів” поняття “мотивація” подано як “усвідомлювані або неусвідомлювані психічні фактори, що спонукають індивіда до певних дій та визначають їх спрямованість і мету. Мотивація складається зі спонукань, які викликають активність організму і визначають її спрямованість” [1, с. 257].

Активну мотивацію підлітків із ЦП формували за допомогою методів, які розкривають необхідність самовдосконалення. У процесі всього експерименту використовували словесні методи (бесіда, пояснення, вказівки, інструктування, заохочення, виправлення помилок).

Завдяки тісному взаємозв'язку всіх членів педагогічного колективу навчально-виховний процес у НХНРБЦ дає змогу реалізовувати основні принципи формування фізичної культури підлітків із церебральним паралічем.

У бесідах акцентували увагу на можливості реалізації себе в Паралімпійському русі. У НХНРБЦ навчається чемпіонка Паралімпійських ігор Вікторія Савцова, зустрічі з якою допомогли підліткам зробити висновки про те, що систематичність занять фізичними вправами дає змогу не тільки

покращити свій фізичний стан, а й досягти великих результатів на спортивній арені. На кожному занятті ми знаходили можливість відзначити успіхи підлітків, тим самим створювали умови для формування в них позитивної мотивації.

Четверта педагогічна умова – забезпечення толерантного міжособистісного взаємозв'язку між реабілітологом, учителем фізичної культури, однолітками та підлітком із ЦП.

Ця умова реалізовувалася шляхом взаємодії реабілітолога, учителя фізкультури, педагогів та всіх учасників процесу реабілітації у формуванні в підлітків установки на зміну свого фізичного стану через систематичні заняття фізичними вправами. Основними підходами до реалізації цієї педагогічної умови була готовність викладачів сприймати кожного підлітка як самостійну індивідуальність, яка може виробляти свою стратегію, свідомо себе вдосконалювати. Як основні засоби використовували: уважне ставлення реабілітологів, викладачів, психологів до підлітків, створення ситуацій успіху, постійний акцент на позитивні зміни в навчанні, вчинках. Інклюзивна освіта сприяла толерантному ставленню однолітків до підлітків із ЦП.

Основні положення фізичної реабілітації підлітків із ЦП базувалися на загальних принципах формування фізичної культури людини. Концептуально вони мають об'єктивні закономірності фізичної культури, які обґрунтовані науково та багаторазово підкріплені практикою. Зокрема, Т. Ю. Круцевич до загальних принципів зараховує:

- принцип гармонійного розвитку особистості;
- принцип зв'язку із життєдіяльністю;
- принцип оздоровчої спрямованості [5].

Наведені принципи реалізували за допомогою всієї системи навчально-виховного процесу. Фізичне виховання підлітків із ЦП – це, насамперед, педагогічний процес, тому основні принципи, що традиційно застосовують у фізичній культурі, є загальними та обов'язковими також і для роботи із цим контингентом підлітків.

Відхилення в стані здоров'я підлітків із ЦП, а також їх пристосування до перенесення фізичного навантаження змушують по-іншому забезпечити оздоровчу спрямованість фізичного виховання. У нашій методиці ця особливість знайшла своє застосування при вирішенні завдання підвищення функціонального стану організму підлітків із ЦП. Коло вправ, які були доступні підліткам, розширилося. Так, у наших заняттях вагоме місце було відведено дихальним та циклічним вправам, які позитивно впливають на функції кардіореспіраторної системи.

Принцип оздоровчої спрямованості передбачає, що педагогічний та реабілітаційний вплив вимірюється оздоровчою цінністю, впливом на стан здоров'я та відновлення порушених хворобою функцій. Вплив фізичного навантаження кожного заняття на організм визначали за даними пульсу, іноді артеріального тиску та суб'єктивних скарг самих підлітків. Планування та регулювання впливу фізичних вправ на організм підлітків відбу-

валося при постійних консультаціях і контролі медичної частини Хортицького національного навчально-реабілітаційного багатопрофільного центру.

Фізична реабілітація підлітків, хворих на ЦП, спиралася на основні методичні принципи фізичного виховання [5]: оздоровчий, свідомості та активності, доступності й індивідуалізації, систематичності.

Принцип свідомості та активності:

- забезпечує в процесі фізичної реабілітації свідоме ставлення підлітків із ЦП до систематичних занять фізичними вправами;
- стимулює активність підлітків: наявність у них стимулу до фізичної реабілітації спонукає їх до оволодіння знаннями, вміннями та навичками.

Реалізація цього принципу передбачає врахування факторів, на які вказує Т. Ю. Круцевич: вплив спортивних традицій у сім'ї; взаємозв'язок мотиваційної сфери та очікуваних результатів від занять фізичними вправами; відображення загальних закономірностей розвитку й самоорганізації живих систем [5, с. 53].

Принцип доступності та індивідуалізації був реалізований таким чином. Усі підлітки основної групи були віком 13–15 років, але розвиток їх моторних функцій не відповідав віку. Оцінювання функціонального стану серцево-судинної та дихальної систем порівняно з показниками дітей, зарахованих до основної групи здоров'я цього ж віку, були значно нижче. Результати дослідження підлітків із ЦП, які були отримані під час констатувального експерименту, відповідали результатам дослідження інших авторів.

На уроках фізичної культури й прогулянках міру доступності визначали вчитель фізичної культури та педагог за активною участю самого підлітка, враховували індивідуальну компенсаторну реакцію організму на зміст, обсяг та інтенсивність фізичного навантаження. Виключно індивідуальний підхід до кожного підлітка застосовували на основі врахування стану його здоров'я, рівня фізичного розвитку та функціональних можливостей, реакції організму на заняття в цілому й на конкретні фізичні вправи, сформованості мотивації.

У зв'язку із цим індивідуальними були дозування та підбір фізичних вправ, для кожного було підібрано певне фізичне навантаження й характерні особливості виконання рухових дій.

Принцип систематичності дає змогу розглядати процес фізичної реабілітації як систему всіх реабілітаційних заходів, які забезпечують неперервність та послідовність занять фізичними вправами. Підліткам пояснювали, що ефект від одного заняття тримається до двох діб, а потім зникає [4], необхідно систематично займатися, аби досягнуті результати закріпилися або підтримувалися на досягнутому рівні.

Науковці Г. Л. Апанасенко, І. І. Бахрах, М. В. Маліков, Дж. Уїлмор та інші вважають, що м'язову діяльність варто розглядати як життєву необхідність. Досягнуті позитивні результати дуже швидко втрачаються при припиненні занять. Підліткам пропонували прості вправи на розтягнення, ходьбу та

біг до 20–30 хвилин для виконання в домашніх умовах у вихідні дні та на канікулах. Основними засобами фізичної реабілітації підлітків із ЦП були загальноорозвивальні вправи, ходьба, біг, вправи дихальної гімнастики за О. М. Стрельниковою, вправи на фітболі, рухливі ігри, заняття на велотренажерах і прогулянки впродовж дня (під керівництвом викладачів).

На думку Т. Ю. Круцевич, до принципів також можна зарахувати вимоги емоційного й естетичного проведення занять [5, с. 124]. Ми прагнули, щоб підлітки забули про свою хвороби та на заняттях відчували себе здоровими, щоб заняття викликало радість, бадьорість і естетичну насолоду. Із цією метою використовували музичний супровід, рухливі ігри, елементи танців.

Таким чином, можна зробити висновок, що програма фізичної реабілітації підлітків із ЦП має відповідати всім принципам фізичного виховання, тому при організації цього процесу ми приділяли особливу увагу їх виконанню.

Варто зазначити, що, згідно зі спільним наказом Міністерства охорони здоров'я України та Міністерства освіти і науки України “Про забезпечення медико-педагогічного контролю за фізичним вихованням учнів у загальноосвітніх навчальних закладах” від 20.07.2009 № 518/674, підлітки основної групи на всіх уроках, зокрема на уроках фізичної культури, мають займатися разом зі здоровими школярами та підлітками, які мають інші відхилення в стані здоров'я.

Практичні методи навчання застосовували залежно від засобів, що використовували на уроках фізичної культури та заняттях ЛГ, відповідно до поставлених завдань. Словесні методи навчання використовували в усьому їх різноманітті, особливу увагу приділяли методам заохочення та виправлення помилок. Наочні методи навчання надали можливість порівняти варіанти виконання вправ кожному підлітку до та після занять ЛГ, що проходили в залі із дзеркалами.

Основними формами фізичної реабілітації підлітків із ЦП основної групи дослідження були: ранкова гімнастика, уроки фізичної культури, заняття ЛГ, організовані прогулянки в першій половині дня та самостійні в другій.

Висновки. Критеріями оцінювання реалізації запропонованої програми були оцінки успішності з фізичної культури та комплексна експрес-оцінка функціонального стану серцево-судинної системи й системи зовнішнього дихання. Результат формувального експерименту дає змогу стверджувати, що розроблена програма фізичної реабілітації підлітків із церебральним паралічем є науково обґрунтованою, а її реалізація позитивно вплинула на фізичний розвиток та функціональний стан підлітків із ЦП.

Проведене дослідження не претендує на всебічне розв'язання проблеми й не вичерпує всіх аспектів окресленої теми, а закладає основу для подальшого вивчення реабілітації підлітків із церебральним паралічем.

Список використаної літератури

1. Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів. Харків : Прапор, 2009. 672 с.
2. Рипа М. Д. Занятия физической культурой со школьниками, отнесенными к специальной медицинской групп. Москва : Просвещение, 1998. 175 с.
3. Ростомашвили Л. Н. Формирование игровой деятельности у детей младшего школьного возраста со сложными нарушениями в развитии. *Адаптивная физическая культура*. 2012. № 3. С. 28–31.
4. Семенова К. А. Детские церебральные параличи. Москва : Медицина, 1968. 259 с.
5. Теория и методика физического воспитания : в 2 т. / под ред. Т. Ю. Круцевич. Киев : Олимпийская литература, 2003. Т. 1. 423 с.

Стаття надійшла до редакції 06.09.2017.

Виндюк П. А. Теоретико-методические основы применения программы физической реабилитации подростков с церебральным параличом

В статье освещены педагогические условия обучения в физической реабилитации подростков с церебральным параличом, которые способствуют повышению адаптивных возможностей сердечно-сосудистой и дыхательной систем и всего организма в целом. Обоснован выбор принципов, которые стимулируют детскую потребность в самооценке, самоанализе и самоконтроле двигательной деятельности, особенно влияют на будущую жизнеспособность ребенка с пороками и на успешную его адаптацию в обществе.

Ключевые слова: *подростки с церебральным параличом, педагогические условия, принципы обучения, методы обучения, учебная среда, материалы для обучения, общая моторика.*

Vindiuk P. Methodical Bases of Application of the Program of Physical Rehabilitation of Teenagers with a Cerebral Paralysis

The article describes the pedagogical conditions of training in the physical rehabilitation of adolescents with cerebral palsy, which contribute to increasing the adaptive capacity of the cardiovascular and respiratory systems and the whole organism as a whole. The choice of principles that stimulate the child's need for self-evaluation, self-examination and self-control of motor activity is substantiated. affect the future viability of a child with a disability and successfully adapt it to society.

During the study, the following pedagogical conditions were implemented: 1) medical and pedagogical support of physical rehabilitation of adolescents with patients with CP; 2) construction of physical exercises taking into account the characteristics of adolescents with disabilities; 3) the formation of active motivation for adolescents to physical education; 4) ensuring a tolerant interpersonal relationship between a rehab, a physical education teacher and a teenage patient with a CPU.

Practical teaching methods were used depending on the tools used in physical education classes and LH classes and on the tasks that were delivered. Verbal methods of teaching were used throughout their diversity, with particular emphasis on methods of encouraging and correcting mistakes. The visual teaching methods provided an opportunity to compare the possible exercises for each teenager before and after the LH classes taking place in the hall with mirrors.

Key words: *adolescents with cerebral palsy, pedagogical conditions, teaching principles, teaching methods, learning environment, teaching materials, general motor skills.*

УДК 37.013:656.7

К. В. ВОЄВОДА

аспірант

Льотна академія Національного авіаційного університету, м. Кропивницький

ПОРІВНЯЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ З АВІАЦІЙНОЇ БЕЗПЕКИ В ЄВРОПЕЙСЬКИХ РЕГІОНАЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЦЕНТРАХ ІСАО ТА УКРАЇНІ

У статті проведено порівняльний аналіз навчальних структур, які здійснюють професійну підготовку фахівців авіаційної безпеки. Визначено переваги й недоліки освітнього процесу та виокремлено шляхи вдосконалення й налагодження професійної підготовки фахівців з авіаційної безпеки в Україні, беручи до уваги позитивний досвід європейських регіональних навчальних центрів ІСАО.

Ключові слова: професійна підготовка, фахові компетенції, фахівець, авіаційна безпека, служба авіаційної безпеки, європейські регіональні навчальні центри ІСАО.

В умовах євроінтеграційних процесів сьогодення та стрімкого розвитку авіаційного партнерства між Україною й провідними європейськими авіаційними товариствами зростає міжнародний пасажиропотік, що сприяє розвитку розгалуженості системи повітряних трас, а разом із цим посилюється потреба в компетентних фахівцях для забезпечення авіаційної безпеки (далі – АБ) державних і міжнародних авіаційних підприємств. Отже, важливо, щоб професійна підготовка фахівців з АБ відповідала сучасним європейським вимогам.

Проблеми та особливості професійної підготовки авіаційних фахівців вивчали В. Азатьян, Л. Барановська, К. Будак, Р. Дуда, О. Ковальчук, Г. Лещенко, Р. Макаров, Я. Мандрик, О. Москаленко, В. Надутенко, О. Підлубна, Т. Плачинда, Т. Полоз, О. Проценко, Г. Пухальська та ін. Зокрема, у дослідженнях В. Афанасьєва, Д. Гузій, В. Дьожкіна, Л. Король, М. Новікової, Т. Плачинди, В. Рижого, В. Старкова зазначено, що провідною організацією міжнародного рівня, яка не тільки регламентує діяльність авіаційної галузі, а ще й активно бере участь у професійній підготовці авіаційних кадрів, є Міжнародна організація цивільної авіації International Civil Aviation Organization (ICAO). Проте дефініція порівняльно-педагогічного аналізу професійної підготовки фахівців з авіаційної безпеки в навчальних центрах ІСАО та Україні з метою впровадження позитивного досвіду зарубіжних колег у вітчизняний освітній процес є недостатньо розкритою.

Мета статті – на основі вивчення та обґрунтування особливостей професійної підготовки фахівців з авіаційної безпеки в європейських регіональних навчальних центрах ІСАО схарактеризувати конструктивні засади, що можуть бути реалізовані у вітчизняному освітньому процесі зазначених фахівців.

Сучасний розвиток світової ЦА підвищує попит на авіаційні професії. У зв'язку з популяризацією авіатранспорту, розповсюдженням авіаційних трас і маршрутів, збільшенням кількості авіапасажирів виникає потреба в поповненні чисельності служби авіаційної безпеки (далі – САБ) відповідними компетентними фахівцями. Процес професійної підготовки авіаційних фахівців в Україні регулюють вітчизняні й міжнародні нормативно-правові акти, які мають спільну мету – забезпечити безпеку польотів в Україні та за її межами. В Україні професійну підготовку фахівців з АБ здійснює близько 12 навчальних організацій, на рівні льотного закладу вищої освіти (ЛЗВО) – лише Льотна академія НАУ. Серед переліку навчальних організацій, що здійснюють професійну підготовку фахівців з АБ, найавторитетнішими є Регіональні навчальні центри навчання ІКАО з АБ, зокрема в Україні в м. Київ розташований європейський регіональний навчальний центр з АБ – Інститут ІКАО. Тож пропонуємо розібратися у відмінностях та спільних рисах фахової підготовки зазначених структур.

Насамперед, відмінність полягає в статусі навчальних одиниць (суб'єктів навчальної діяльності). Наприклад, ЛА НАУ – це, передусім, ЛЗВО, що здійснює професійну підготовку фахівців з авіаційної безпеки. Вітчизняна система забезпечення якості професійної підготовки авіаційних фахівців реалізована через механізми ліцензування й акредитації. Обов'язковою умовою видання ліцензії є відповідність нормативам, що затверджені Міністерством освіти і науки України. Вищий навчальний заклад має право видавати диплом про вищу освіту чинного зразка тільки з акредитованого напрямку (спеціальності). Спеціальність вважають акредитованою, якщо рівень підготовки за цим напрямом відповідає державним вимогам. Органами, уповноваженими контролювати забезпечення якості вищої освіти в Україні, є Міністерство освіти і науки, Акредитаційна комісія, Державна інспекція навчальних закладів [2].

Результат підготовки в ЛЗВО – здобуття курсантами вищої освіти та сформованість основних фахових компетенцій, необхідних для професійної діяльності в САБ. Випускники академії здобувають кваліфікацію бакалавра з авіаційного транспорту й оператора технічних засобів контролю на безпеку. Наразі вища освіта за фахом є головним критерієм успішного працевлаштування в будь-якій сфері діяльності. Однак на сучасному етапі глобальної євроінтеграції вищої освіти недостатньо. У Законі України “Про державну програму авіаційної безпеки цивільної авіації” чітко зазначено, що “авіаційний персонал і персонал, задіяний в авіаційній діяльності, робота якого безпосередньо пов'язана із забезпеченням авіаційної безпеки, можуть бути допущені до здійснення такої діяльності лише за наявності відповідних документів з авіаційної безпеки” [3]. Для успішного працевлаштування за фахом у САБ будь-якого авіаційного суб'єкта необхідно мати сертифікат про проходження відповідного курсу з АБ міжнародного значення. Зіткнувшись із цією проблемою, більшість випускників ЛЗВО відмовляються працювати за фахом.

Регіональні навчальні центри ІСАО з АБ, зокрема Інститут ІСАО, також готують фахівців з АБ. Зазвичай до таких організацій звертаються особи, які вже працюють, для підготовки, перепідготовки чи подовження строку дії вже існуючого сертифіката з АБ. Випускники ЛЗВО, які бажають працювати у сфері забезпечення АБ, також звертаються до навчальних центрів ІСАО, у такому разі вони самостійно сплачують рахунок за навчання, на відміну від попередніх, чиє навчання оплачує роботодавець, адже саме він зацікавлений у забезпеченні безпеки авіаційного підприємства в першу чергу. Особам, які бажають пройти курс професійної підготовки з АБ та отримати сертифікат міжнародного зразка, достатньо заповнити просту заявочну форму та надати її до Інституту ІСАО.

Зокрема, Інститут ІСАО, будучи комерційною організацією, допускає потенційні варіанти проходження професійної підготовки особою, яка наразі не працює в авіаційній галузі або не має авіаційної освіти. У такому разі зацікавлена особа проходить особисту співбесіду з керівником навчального центру для вирішення деяких питань, зокрема навіщо їй така підготовка. Далі саме керівник навчального центру ІСАО з АБ приймає рішення про зарахування такої особи до навчальної групи слухачів.

Термін професійної підготовки з АБ у ЛА НАУ за освітнім ступенем “бакалавр” та кваліфікацією “бакалавр з авіаційного транспорту та оператор технічних засобів контролю на безпеку” – 4 роки навчання. Для порівняння, у навчальному центрі ІСАО курс “Базовий з авіаційної безпеки (для персоналу САБ)”, що загалом за змістом подібний до змісту підготовки в ЛА НАУ, слухачі проходять за 11 робочих днів. Пропонуємо з’ясувати, із чим це пов’язано, у чому причина та чи є шляхи вдосконалення вітчизняної професійної підготовки фахівців з АБ.

Професійна підготовка курсантів як майбутніх фахівців з АБ здійснюється комплексно з професійною підготовкою техніків з аварійно-рятувальних робіт та диспетчерів координаційного центру пошуку та рятування, тому навчальний план, на нашу думку, деякою мірою розосереджений. Маючи цілих три фахових спрямування в навчальному плані, курсанти, які планують пов’язати свою майбутню професійну діяльність із забезпеченням АБ ЦА, не можуть повною мірою оволодіти всіма необхідними фаховими компетентностями, адже постійно розсіюють свою увагу на дисципліні іншого спрямування. Зрештою, за 4 роки професійної підготовки в ЛЗВО випускники отримують диплом за професійною кваліфікацією (за спрямуванням АБ) – оператор технічних засобів контролю на безпеку, не підкріплений сертифікатом авторитетної організації ЦА.

Професійна підготовка фахівців з АБ у ЛЗВО, безперечно, цінна та, на нашу думку, потребує змін. Це стосується, насамперед, навчального плану курсантів. Доречно було б виокремити дисципліни фахового спрямування для майбутніх фахівців з АБ із загального навчального плану спеціалізації “Аварійне обслуговування та безпека на авіаційному транспорті” та розробити навчальний план, який би орієнтувався саме на підготовку

фахівців з АБ. Важливо також розробити та впровадити нові навчальні програми фахового спрямування таким чином, щоб після завершення професійної підготовки курсант відповідав усім фаховим вимогам. Під час навчання в ЛЗВО, крім фахових дисциплін, курсанти вивчають цикл загальноосвітніх предметів, а також проходять “Навчальну практику”, під час якої вони безпосередньо знайомляться з роботою всіх служб, що забезпечують функціонування авіаційного суб’єкта, формуючи в курсантів загальне уявлення про діяльність авіаційної галузі. Тому курсантів ЛЗВО особливо цінують як освічених фахівців не лише за професійним спрямуванням. В Інституті ICAO навчання проводиться суто за дисциплінами професійного спрямування, за власними навчальними програмами, заснованими на компетентнісному підході TRAINAIR PLUS. Досвід використання навчальних програм TRAINAIR PLUS був би корисним і для ЛЗВО.

Відомо, що Регіональні навчальні центри ICAO є популярними та авторитетними у світовій авіаційній спільноті. Програма TRAINAIR PLUS – це цінний внесок у систему професійної підготовки авіаційних кадрів на міжнародному рівні. Кожна навчальна програма TRAINAIR PLUS є унікальною, адже розробляється окремо для кожного замовника. Розробники курсу підготовки аналізують та оцінюють наявну систему професійної діяльності. Основний акцент робиться на дослідженні професійних компетенцій фахівця, а точніше – яких саме компетенцій не вистачає фахівцям для ефективної професійної діяльності та на основі такого аналізу розробляють навчальну програму. Завдання програми TRAINAIR PLUS – не навчити слухача/курсанта загальним теоретичним знанням і вимагати від нього бездоганного їх засвоєння, а домогтися оволодіння ним усіма необхідними фаховими компетенціями. Інакше кажучи, важливо, щоб курсант знав не відповідь на запитання “в якому році відбувся перший акт незаконного втручання в діяльність ЦА?”, а вмів виявити потенційно небезпечного пасажера з натовпу (методика профайлінгу), виявити приховані заборонені до перевезення предмети за допомогою технічних засобів контролю на безпеку тощо. На нашу думку, саме такого підходу не вистачає у вітчизняній професійній підготовці фахівців з АБ, тому варто налагодити відносини з уповноваженим керуючим органом програми TRAINAIR PLUS та домовитись про співпрацю шляхом упровадження подібних програм.

Загалом форми організації навчання в ЛЗВО такі: аудиторні (лекції та практичні заняття), консультаційні заняття й самостійна робота курсанта. Інститут ICAO в процесі професійної підготовки слухачів також використовує зазначені форми навчання, лише частково видозмінивши їх. Аудиторна робота в навчальних центрах ICAO зазвичай проходить шляхом проведення традиційних лекційних, практичних занять та нових своєрідних семінарів – workshop, а іноді шляхом комбінування різних форм залежно від специфіки теми заняття. Методика workshop, яку активно використовують у навчальному процесі слухачів, була б корисною до впровадження в професійній підготовці курсантів ЛЗВО. Особливість workshop – ак-

тивність думки та рівноправ'я учасників, але, у свою чергу, такий вид організації навчання потребує попередньої підготовки до заняття не тільки викладачів, а й курсантів.

Методика визначення потенційно небезпечних пасажирів (профайлінг) як складова процесу професійної підготовки фахівців з АБ притаманна як ІСАО, так і ЛЗВО. Відмінність лише у формі використання профайлінгу в навчальному процесі. Навчальні центри ІСАО з авіаційною безпеки пропонують своїм слухачам вивчення та відпрацювання техніки визначення потенційно небезпечних пасажирів безпосередньо на території аеропорту, де є велике скупчення людей. Слухачі спостерігають за поведінкою пасажирів та діляться своїми спостереженнями з інструктором. В ЛЗВО профайлінг вивчають у стінах навчального закладу й за допомогою засобів відеовізуалізації та під час "Технологічної практики".

Спільною рисою ЛЗВО та регіональних навчальних центрів ІСАО з АБ є відведення значної кількості часу на самостійне опрацювання матеріалу. Частіше спостерігається така тенденція: у навчальних центрах ІСАО проходять підготовку слухачі, які більш самостійні та обізнані (фахівці, старші за віком, які вже працюють, більш цілеспрямовані), які відповідально ставляться до часу, відведеного на самостійне опрацювання навчального матеріалу. В ЛЗВО ситуація дещо інша: відведений у навчальному плані час на самостійну роботу не завжди використовують за призначенням. Це пов'язано, передусім, з відсутністю навчальних посібників і рекомендацій, що регламентують самостійну роботу курсантів, а також з відсутністю форм та методів перевірки такої роботи, що негативно впливає на професійну підготовку майбутнього фахівця з АБ. Також причиною є загальна недосвідченість курсантів та нерозуміння призначення такого виду роботи. Останніми роками в ЛА НАУ спостерігається підвищення кількості користувачів навчальної віртуальної платформи Moodle. На разі Moodle активно впроваджують у навчальний процес ЛА НАУ як додатковий засіб організації самостійної роботи курсантів. Завдяки такому інноваційному рішенню курсантів усе частіше залучають до активного обміну інформацією. Маючи широкий спектр функцій віртуальної навчальної платформи, курсанти мають такі можливості: он-лайн доступ до навчального матеріалу; організація роботи в групах; перегляд результатів власної успішності; спілкування з викладачем; копіювання та завантаження навчальних матеріалів. Викладачі, у свою чергу, мають змогу: розробляти власні навчальні програми; завантажувати навчальний матеріал, завдання, тести, додаткові матеріали тощо для використання його навчальною групою; автоматизація системи звітів успішності курсантів та висвітлення інформації щодо виконання курсантами поставлених завдань. Такий досвід сприяє налагодженості процесу співпраці між викладачем і курсантом. Зокрема, досліджуючи навчальний процес в Інституті ІСАО, ми не виявили використання подібних віртуальних навчальних платформ.

У ЛА НАУ існує проблема забезпеченості матеріально-технічною базою. Зокрема, при вивченні дисципліни “Технічні засоби контролю на безпеку” курсанти бачать професійне обладнання лише на екранах телевізора, на малюнках у навчально-методичних посібниках та раз на рік під час проходження практики в аеропорту. Це є негативним чинником, що впливає на якість професійної підготовки курсанта до професійної діяльності. Маючи власну САБ у своїй структурі, ЛА НАУ не є експлуатантом, відповідно САБ ЛА НАУ не обслуговує пасажирів, курсанти не мають змоги відпрацювати всі необхідні навички професійної діяльності в повному обсязі. В інституті ІСАО зазначена техніка відпрацьовується на тренажері (симулятор інтроскопу) або безпосередньо в аеропорту. Тренажер або стимулятор інтроскопа – це комп’ютерна програма, що надає змогу змодельовати різні варіанти маскування (приховування) заборонених предметів у ручній поклажі, багажу тощо. Оператор інтроскопа має як найшвидше виявити заборонені до перевезення предмети в найкоротший час. Продуктивність оператора (слухача) визначається кількістю виявлених предметів за певний відведений на операцію час. Такий вид підготовки фахівців з АБ до професійної діяльності є дуже ефективним та економічним, тож може бути запропонований до впровадження в ЛЗВО.

Головною метою професійної підготовки фахівців з АБ ЛЗВО та Інституту ІСАО є формування особистості компетентного фахівця з АБ, здатного використовувати отримані знання безпосередньо в процесі професійної діяльності. На практичну підготовку в ЛЗВО відводиться 7 тижнів за 4 роки навчання (I курс “Навчальна практика” – 4 тижні, III курс “Фахова практика” – 2 тижні, IV курс “Технологічна практика” – 1 тиждень). Така кількість часу є недостатньою для становлення курсанта як фахівця обраної професії та спричиняє віддаленість таких компонентів навчання, як теорія і практика. Теоретична підготовка, що чергується з практикою, організована так, що курсанти не встигають сформулювати й закріпити знання, льотні навички, забувають їх через великий обсяг інформації, довгу перерву в практиці [4]. Вирішення зазначеної проблеми – перегляд навчального плану підготовки курсантів та раціональний розподіл відповідних годин. Навчальні центри ІСАО, у свою чергу, приділяючи значну увагу розвитку у своїх слухачів фахових компетенцій, практичну підготовку проводять безпосередньо в професійному середовищі – у САБ – під наглядом відповідальних співробітників служби чи інструкторів.

Що ж до системи оцінювання знань, то в ЛЗВО існує практика використання кредитно-модульної системи. Фінальний (кінцевий) результат залежить від поточного оцінювання курсантів (усне опитування, тестування, робота на семінарах, реферати, доповіді тощо) упродовж навчального семестру та завершується диференційованим заліком чи іспитом, згідно з навчальним планом курсантів. Завершальним етапом у навчанні слухачів Інституту ІСАО є написання фінального тесту, що оцінюється за шкалою ECTS, на її основі приймають рішення про видачу або не видачу сертифі-

ката встановленого зразка. Курсанти ж, у свою чергу, складають державний комплексний іспит за обраним фахом. За результатами такого іспиту державна екзаменаційна комісія приймає рішення стосовно видачі диплома про вищу освіту.

Основними цілями професійної освіти сьогодні є надання майбутнім фахівцям загальних і професійних знань, що слугуватимуть достатньою базою для безперервної освіти протягом життя та забезпечення новими знаннями й навичками, які необхідні для задоволення сучасних потреб галузі [1]. Результати щодо питання працевлаштування після завершення професійної підготовки різняться. Випускники ЛЗВО, маючи диплом про вищу освіту, за фахом не мають достатньої кількості професійних умінь і навичок, а відповідного досвіду роботи, що є причиною низького рівня працевлаштування курсантів за обраною професією. Інша ситуація зі слухачами навчального центру ІСАО з АБ – замовлення на їх навчання здійснює авіаційне підприємство з гарантією подальшого працевлаштування. Не маючи загальноорієнтованих дисциплін у навчальному плані професійної підготовки фахівців з АБ, навчальні центри ІСАО концентрують процес навчання на формуванні компетентного фахівця з АБ. Такий принцип у навчанні подібний до принципу дуальності або дуальної системи навчання. Такий досвід був би корисним для ЛЗВО, тому необхідно сприяти подальшому розвитку експорту елементів дуальної форми підготовки компетентних фахівців та прискорити запровадження її елементів у вітчизняний процес професійної освіти майбутніх фахівців з АБ.

Наразі існує проблема відсутності співпраці між двома законодавчими органами, які регулюють діяльність ЛЗВО, – Міністерством освіти і науки України та Міністерством інфраструктури України. Налагодження співпраці між зазначеними установами надасть змогу визначитися, яких саме фахівців не вистачає сучасній авіаційній галузі та в якій кількості. А також ЛЗВО змогли б завдяки такій співпраці впровадити дуальну систему навчання, яка б поліпшила стан працевлаштування курсантів за фахом.

Окремою ланкою порівняльної характеристики досвіду ЛЗВО та європейських регіональних навчальних центрів ІСАО з АБ є відповідність нормативно-правової бази сучасному стану розвитку світової авіаційної галузі, а також рівню небезпек, що загрожують безпечній діяльності цивільної авіації. Будучи своєрідним законодавчим органом міжнародної цивільної авіації, що розробляє Стандарти та Рекомендовану практику, ІСАО пильно слідкує за актуальністю власної нормативно-правової бази. Водночас як вітчизняні документи потребують оновлення відповідно до вимог сьогодення. Україна працює в цьому напрямі, так, у березні 2017 р. набрав чинності оновлений Закон України “Про Державну програму з авіаційної безпеки цивільної авіації”. Проте, маючи державну євроінтеграційну направленість, більшість національних документів потребують перегляду та адаптації до європейської нормативно-правової бази.

Підсумовуючи результати порівняльного аналізу вітчизняної професійної підготовки фахівців з АБ та досвід Регіональних навчальних центрів ІСАО з АБ, зазначимо, що загалом процес навчання є спорідненим, проте Інститут ІСАО виривався вперед. Українська професійна освіта частково перебуває в процесі переходу від радянського минулого до сучасної інноваційної системи освіти. Насамперед навчальні плани перевантажені дисциплінами не профільного характеру, на відміну від навчальних центрів ІСАО, де систему підготовки авіаційних фахівців переорієнтували на компетентнісний підхід, впровадивши програму TRAINAIR PLUS.

Найголовнішою проблемою сучасної вітчизняної системи професійної освіти фахівців з АБ в ЛЗВО вважаємо відсутність сертифікаційного документа міжнародного зразка з відповідного виду підготовки, що унеможлиблює працевлаштування курсантів після завершення ЛЗВО. Для вирішення цієї проблеми необхідно домовитися про співпрацю з Регіональними навчальними центрами ІСАО з АБ. Зрештою, позитивного результату можна досягти шляхом відкриття філії чи структурного підрозділу навчального центру ІСАО з АБ на базі ЛЗВО, у такому разі курсанти зможуть одночасно проходити два види професійної підготовки з АБ. Така практика співпраці, насамперед, буде корисною для курсантів, які, зрештою, закінчуючи ЛЗВО, будуть мати не лише вищу освіту за обраним фахом, а ще й сертифікат, що підтверджує проходження професійної підготовки з АБ міжнародного визнання. Співпраця з навчальним центром ІСАО з АБ є вигідною не тільки для курсантів, а й для самого ЛЗВО. Насамперед, це престиж та збільшення потоку абітурієнтів, а ще це неоціненний внесок у професійну освіту авіаційних фахівців.

Проаналізувавши професійну підготовку слухачів європейського регіонального навчального центру ІСАО з авіаційної безпеки, зокрема в Інституті ІСАО, що розташований у столиці України – Києві, вважаємо за потрібне запропонувати рекомендації щодо адаптації досвіду навчальної організації професійної підготовки з авіаційної безпеки провідної міжнародної організації у сфері цивільної авіації ІСАО до вітчизняних освітніх умов. На підставі осмислення дослідженого досвіду професійної підготовки Інституту ІСАО і вітчизняних потреб запропоновано загальні напрями реформування професійної освіти фахівців з авіаційної безпеки в Україні.

На міністерському рівні необхідно:

- налагодити відносини між профільними міністерствами, а саме між Міністерством освіти і науки та Міністерством інфраструктури України;
- створити необхідні умови для впровадження дуальної системи навчання в льотних закладах вищої освіти;
- сприяти оновленню та адаптації вітчизняної нормативно-правової бази до європейських вимог.

На *стратегічному рівні* необхідно:

- упроваджувати окремі принципи автономності ЛЗВО щодо раціонального розподілу годин загальноосвітніх дисциплін та дисциплін професійного спрямування;
- використовувати в освітньому процесі прогресивний досвід професійної підготовки регіональних навчальних центрів ІСАО з авіаційної безпеки;
- адаптувати навчальні програми, упроваджуючи використання новітніх технологій у процес професійної підготовки фахівців з АБ;
- забезпечити зв'язок між теорією та практикою під час професійної підготовки завдяки співпраці з авіакомпаніями (працедавцями).

На *структурному рівні* рекомендовано:

- заохочувати курсантів до активної навчальної діяльності, що сприяє вмінню адекватно аналізувати ситуацію, формуванню власної думки, саморозвитку та самовдосконаленню;
- сприяти вмотивованості викладачів щодо власного професійного розвитку шляхом направлення їх на стажування до інших ЛЗВО та/або до навчальних організацій, що здійснюють професійну підготовку з авіаційної безпеки, й обміну досвідом;
- заохочувати викладачів до розробки нових навчальних програм професійної підготовки з урахуванням вимог сьогодення;
- реорганізувати аудиторне навчання, впроваджуючи інноваційні підходи до вивчення окремих тем.

На *організаційному рівні* необхідно:

- відстежувати ситуацію щодо сучасного попиту на фахівців з АБ, налагоджуючи зв'язки з державними та приватними авіаційними підприємствами для працевлаштування курсантів;
- налагодити співпрацю з європейськими регіональними навчальними центрами ІСАО з авіаційної безпеки, зокрема для отримання випускниками ЛЗВО міжнародного сертифіката з АБ авторитетної (провідної) організації цивільної авіації;
- безпосередньо залучати до професійної підготовки діючих фахівців з АБ.

На *змістовному рівні* потрібно:

- раціонально формувати навчальний план професійної підготовки фахівців з авіаційної галузі, мінімізуючи розрив теорії та практики;
- розробляти навчальні програми, що базуються на компетентнісному підході, забезпечуючи системне виконання професійних завдань, за прикладом досвіду ІСАО;
- розробляти навчальні програми із застосуванням ІТ-технологій (тренажерів);
- залучати курсантів до дистанційного навчання за допомогою сучасних навчальних електронних платформ;

– модернізувати інформаційну, науково-методичну та матеріально-технічну базу відповідно до сучасних вимог професійної підготовки фахівців з авіаційної безпеки.

На *процесуальному рівні* рекомендовано:

– зосередитися на компетентнісному підході в навчанні, приділяючи значну увагу розвитку фахових умінь та навичок, уміння адекватно (коректно) сприймати ситуацію та бути готовим до виконання професійних обов'язків в екстремальних умовах праці.

Висновки. Ефективність сучасної професійної підготовки фахівців з АБ, насамперед, залежить від правильної організації навчального процесу. Традиційні методи навчання стають менш актуальними. Один із шляхів вирішення проблеми надання якісної професійної підготовки курсантам у ЛЗВО України – запровадження зарубіжного досвіду Регіональних навчальних центрів ІКАО з АБ. Позитивний досвід та співпраця, зрештою, дадуть результат, що відтвориться у власних науково-методичних розробках інноваційних методів навчання та найголовніше – якісно вплине на фахову компетентність курсантів як майбутніх фахівців з АБ.

Список використаної літератури

1. Инновации в подготовке специалистов в области техники и технологии / В. Ф. Мануйлов, В. М. Приходько, В. М. Жураковский, И. В. Федоров. Томск : Изд-во ТПУ, 2003. С. 14–16.
2. Сбруева А. А. Порівняльна педагогіка : навч. посіб. 2-ге вид. Суми : Університетська книга, 2004. 320 с.
3. Підлубна О. М. Професійна підготовка майбутніх пілотів цивільної авіації в США : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2017. 291 с.
4. Про Державну програму авіаційної безпеки цивільної авіації : Закон України від 21.03.2017 № 1965-VIII. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1965-19>.
5. Совершенствование системы первоначальной подготовки пилотов. URL: <http://www.ato.ru/content/sovershenstvovanie-sistemy-pervonachalnoypodgotovki-pilotov>.

Стаття надійшла до редакції 07.09.2017.

Воевода Е. В. Сравнительно-педагогический анализ профессиональной подготовки специалистов по авиационной безопасности в европейских региональных учебных центрах ИКАО и Украине

В статье проведен сравнительный анализ учебных структур, осуществляющих профессиональную подготовку специалистов авиационной безопасности. Определены преимущества и недостатки образовательного процесса и выделены пути улучшения и реформирования профессиональной подготовки специалистов по авиационной безопасности в Украине, учитывая положительный опыт европейских региональных учебных центров ИКАО.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, профессиональные компетенции, специалист, авиационная безопасность, служба авиационной безопасности, европейские региональные учебные центры ИКАО.

Voievoda K. Comparative-Pedagogical Analysis of the Professional Training of Aviation Security Specialists in the European Regional Training Centers of ICAO and Ukraine

Depth of understanding the specific features and acts of terrorism in the aviation industry determines the choice of the best means of training highly qualified specialists for

aviation security. International standards of professional selection of candidates for work and training in the field of civil aviation security based on ICAO standards and recommendations that allow you to create and maintain human resources globally. One of the strategic goals of ICAO is to raise the level of civil aviation security worldwide. Keeping training professionals involved in the aviation industry ICAO regional training centers, which are based on regional location subject to relevant ICAO Regional Office. The effectiveness of modern professional training of specialists in aviation security primarily depends on the proper organization of the educational process. Traditional teaching methods become less relevant. One way to solve the problem of providing quality training cadets of flight establishment of higher education in Ukraine – the introduction of foreign experience ICAO regional training center of aviation security. The positive experience of cooperation and will eventually bear fruit that reproduced in their scientific and methodological development, innovative teaching methods and most importantly qualitatively affect the professional competence of students as future specialists aviation security. A comparative analysis of the modern professional training of aviation security specialists at the Ukrainian higher education institutions is carried out. Established, a common goal with the European regional training centers of ICAO is the formation of a qualified, competitive aviation security expert who meets the modern requirements of aviation industry and is fully prepared for professional activities. With well-established links to the exchange of operational information, the training programs of the ICAO European Regional Training Centers on aviation security are constantly updated in accordance with current conditions. Unfortunately, in Ukraine, introducing changes to the educational material is a thorny bureaucratic path, and after passing it as a result of the fluidity of time such “updating” materials become irrelevant.

The article provides recommendations for improving the training of aviation security specialists at ministerial, strategic, structural, organizational, logistical and procedural levels. The implementation of the proposed areas for the implementation of the positive experience of the European Regional Training Aviation Security Centers in Ukraine includes: establishing links with all stakeholders (Ministry of Education and Science of Ukraine, Ministry of Infrastructure of Ukraine, flight departments of higher education, aviation subjects, European regional training ICAO Aviation Security Centers); improvement and updating of the initial programs; updating of the domestic legal and regulatory framework on aviation security issues; to establish the process of independent work of cadets; modernize the scientific-methodical and material-technical base.

Key words: *professional training, professional competence, specialist, aviation security, aviation security service, European regional training centers ICAO.*

О. О. ГАРМАШОВаспірант
Класичний приватний університет**ДВОПЛАНОВІСТЬ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЕКОНОМІКИ
ДО ВИКОРИСТАННЯ ТРЕНІНГОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ**

У статті подано особливості підготовки майбутніх викладачів економіки до застосування тренінгових технологій. Для оволодіння магістрантами методами оцінювання тренінгу використовують спеціальні вправи, завдання та методики. Методика навчання підготовки до тренінгу пов'язана зі спеціальними завданнями й методами Case-study, мозковий штурм. На етапі навчання аналізу тренінгу використовують завдання з обробки та аналізу результатів тестування й анкетування, а також імітаційне моделювання процесу проведення дискусії. Підготовка до планування тренінгу здійснюється за допомогою активних методів. Реалізацію методики підготовки майбутніх викладачів економіки подано графічно. Викладена в статті методика має комплексний і завершений характер. Її реалізація може вплинути на формування педагогічної компетентності майбутніх викладачів економіки.

Ключові слова: майбутній викладач економіки, методика, тренінгові технології, тренінг, завдання, вправи, інтерактивні методи.

Якість підготовки майбутнього фахівця з вищою освітою значною мірою залежить від викладачів, рівня викладання дисциплін, інноваційності методів та технологій навчання, що використовуються. Значною мірою це стосується й викладачів економіки, педагогічна підготовка яких передбачає незначну частку дисциплін педагогічної спрямованості. Однак зміни в суспільстві та виклики, які постають перед Україною, вимагають нової якості економічної освіти, заснованої на компетентнісній основі. Цей аспект зазначений у Законі України “Про вищу освіту” [10]. У Концепції розвитку економічної освіти в Україні визначено основні заходи щодо розвитку економічної освіти [5], серед яких одним з ключових є упровадження сучасних методів навчання, а тренінг є одним з таких.

Проблемам та особливостям педагогічної підготовки майбутніх викладачів економіки присвячені праці Н. Александрової, Л. Лебедик, І. Міщенко, С. Погорілої, Т. Поясок, Л. Савенкової та ін. Теоретичні основи тренінгових технологій розглядають П. Берч, Н. Красовська, Д. Кілпатрік, Дж. Кілпатрік, В. Пузіков та ін. Методику й практику проведення тренінгів викладено в публікаціях М. Афанасьєва, Г. Гуревич, К. Євпловой, Г. Ковальчук, А. Панфілової та ін. Автори пропонують особисті розробки різних тренінгів: педагогічних, психологічних, комунікативних, бізнес, економічних. Однак, незважаючи на такий широкий спектр розробок, проблемі підготовки майбутніх викладачів економіки до використання цього інноваційного методу в педагогічній діяльності не приділено достатньої уваги.

Наведені аргументи доводять важливість визначення основних акцентів у формуванні готовності майбутніх викладачів економіки до використання тренінгових технологій та представленні методики їх підготовки, що є *метою статті*.

Використання тренінгів здебільшого пов'язують з професійним або соціально-психологічним зростанням, саме це відображено в публікаціях П. Берч [1], Г. Гуревич [6], Н. Єремєєвої [8], С. Сисоєвої [17] та ін. Особливістю такого виду професійного або особистісного розвитку є його тривала протяжність і участь у ньому малознайомих людей.

Популярність цього методу та його ефективність довели можливість упровадження цієї навчальної технології до процесу підготовки майбутніх фахівців. Сьогодні особливості реалізації тренінгових технологій в умовах закладу вищої освіти стали об'єктом досліджень Л. Бондарєвої [2], М. Боровик [3], А. Мальцева [12], Ж. Піскової [13] та ін. У їх працях тренінг подано як поетапну роботу з планування, підготовки, проведення, оцінювання та аналізу [12, с. 146; 2, с. 14].

Коротка характеристика кожного етапу тренінгової технології адаптована до навчання студентів і є синтезом огляду низки публікацій [2; 6; 10; 12]. На етапі *планування* оцінюють потребу в реалізації тренінгової технології та виділяють цілі його використання, з існуючої бази обирають найбільш прийнятний тренінг, розробляють його сценарій та матрицю методів, тренінг адаптують до вимог дисципліни та економічних реалій. Етап *підготовки* передбачає виготовлення паперових і електронних матеріалів (інструкцій; завдань; шаблонів таблиць і схем для дискусій, мозкових штурмів; презентацій; демонстраційних матеріалів – карт, діаграм, схем тощо), розробку й добір діагностичного інструментарію (тестів, анкет, опитувальників, листів оцінювання, робочих зошитів тощо), компонування ресурсів. Фаза *виконання* пов'язана з реалізацією методів навчання (здебільшого інтерактивних), підтримкою сприятливої атмосфери під час тренінгу, реалізацією організаційних і комунікативних умінь викладача, володінням розвинутими артистизмом, креативністю, увагою, толерантністю, емпатією тощо. На етапі *оцінювання* викладач за допомогою результатів спостережень і різноманітних методів педагогічного контролю (анкет, тестів, експертного оцінювання) визначає реальний рівень сформованості знань, умінь і навичок студентів. Під час аналізу виявляють проблеми й здійснюють пошук шляхів їх подолання, для чого застосовують опитування та дискусії, аналізують прогрес студентів. Наведена характеристика свідчить, що майбутніх викладачів економіки необхідно підготувати до реалізації кожного із цих етапів.

Починати підготовку майбутніх викладачів економіки до використання тренінгових технологій потрібно із засвоєння окремих методів і вправ, що зазвичай застосовують при реалізації тренінгу. Існуючі розробки (П. Берч [1], Г. Гуревич [6], Н. Єремєєва [8], В. Пузіков [15]) доводять, що

ця технологія реалізується за допомогою різних методів: міні-лекцій, вправ-розминок, мозкових штурмів, ситуативних завдань, ігрових ситуацій, дискусій, імітаційного моделювання тощо.

Такий широкий спектр методів і прийомів доводить необхідність навчання майбутніх викладачів економіки їх практичної реалізації. Для цього на заняттях з дисципліни “Методика викладання економіки” проводять тренінги та імітаційні ігри. Так, уміння з проведення мозкових штурмів (та їх модифікацій), розв’язання проблемних або ситуаційних завдань та реалізації ігрових методів можна засвоювати на основі існуючих розробок. Наприклад, кейси “Розподіл аудиторів по фірмам” [9, с. 182] або “Як спасують Ahold” [18, с. 34], ділова гра “Організація бухгалтерського обліку” [13], мозковий штурм “Час на перекури” [11, с. 63] тощо. Студентам напередодні можна запропонувати підготувати міні-лекції на економічну тематику: “Переваги й недоліки напрямів інвестування”, “Податкова декларація: загальні правила складання та способи подання” тощо.

Після таких імітаційних занять проводять дискусії з метою виявлення проблем при їх реалізації та визначення причин їх виникнення. Зрозуміло, що більша частина причин пов’язана з відсутністю досвіду проведення таких занять, однак не менш важливими чинниками є нерозвиненість у магістрантів таких якостей, як комунікативні та організаторські здібності, увага, толерантність, емпатія, увага. Для їх розвитку студентам пропонують спеціальні вправи – розминки та криголами, вправи на згуртування, на розвиток комунікативних навичок, на засвоєння техніки артистизму [8; 15].

Важливим елементом використання тренінгових технологій є оцінювання його результатів. Особливості цього процесу розкрито в праці М. Боровик, яка запропонувала методику комплексного оцінювання студентів за результатами проведення тренінгу [3]. Зважаючи на складність самого процесу оцінювання, починати підготовку магістрантів потрібно з розвитку їх уваги, що краще зробити за допомогою спеціальних вправ. Прикладами таких розвивальних завдань є вправи “Дальтонік” і “Куди направлено мою увагу?” [4], завдання з числами або фразами [16] тощо.

Для розвитку вмінь прийняття рішень за результатами спостережень можна застосовувати методику ПОПС [7, с. 32], яка відображає такі чотири моменти: П – позиція; О – обґрунтування; П – приклад; С – слідство або судження. Ця методика базується на чотирьох послідовних фразах. Позиція формулюється фразою “Я вважаю, що...”. Обґрунтування починається зі слів “Тому що...”. Приклад наводиться за допомогою речення “Це я можу довести на прикладі...”. Фінальний висновок починається фразою “Із цього я зробив висновок, що...”. Студентам у межах самостійної роботи пропонують завдання на відбір корисного тренінгу з економічної дисципліни. Для цього вони ознайомлюються з відеотренінгами (наприклад, на YouTube) і формулюють особисту думку за формулою ПОПС. Декілька студентів на занятті повідомляють свої думки щодо одного й того самого

тренінгу. За результатами виконання цих завдань буде відібраний відео-тренінг, який магістранти оцінюватимуть самостійно (мозковий штурм).

Оскільки дуже часто тренінги оцінює група експертів, для засвоєння вмінь з перевірки узгодженості оцінок експертів, розрахунку узагальненої експертної оцінки магістрантам можна запропонувати вправи на розрахунок цих показників (дисципліни “Освітні вимірювання в навчанні економіки”, “Інформаційно-комунікаційні технології у вищій економічній освіті”).

Третім етапом підготовки до використання тренінгів є навчання реалізації підготовчих процедур до тренінгу. Для засвоєння вмінь з розробки паперових та електронних матеріалів передбачені завдання для самостійного виконання з дисципліни “Методика викладання економіки” (“Інформаційно-комунікаційні технології у вищій економічній освіті”). На заняттях з дисципліни “Інформаційно-комунікаційні технології у вищій економічній освіті” можна розширити спектр засобів розробки електронних матеріалів за рахунок програм Prezi, LearningApps, Easy Interactive Tools тощо. Представлені матеріали студенти можуть оцінювати, що дасть їм змогу закріпити відповідні вміння.

Бізнес-тренери зазначають, що важливим аспектом тренінгів є достатність ресурсів (паперу, ватману, олівців, ручок, маркерів, маркерної дошки, оргтехніки тощо), тому необхідно навчити майбутніх викладачів економіки вирішувати цю проблему [6, с. 32]. Для засвоєння вмінь з добору необхідних матеріальних ресурсів доцільно провести мозковий штурм, у завданні якого буде представлено сценарій тренінгу й список наявних ресурсів. Студентам потрібно згідно з контекстом цього тренінгу добрати необхідні ресурси.

Для проведення діагностичних процедур з аналізу та оцінювання тренінгу стануть у нагоді анкети, опитувальники й робочі зошити. Їх використання можливе за наявності готових анкет і опитувальників або за умови володіння викладачем економіки вміннями з їх розробки. З метою засвоєння магістрантами цих умінь використовують метод Case-study. Завдання для цього методу розроблені за принципом ускладнення та розширення. На першому етапі студенти згідно з тематикою тренінгу здійснюють добір анкет, опитувальників та робочих зошитів із запропонованого набору. На другому етапі вони адаптують представлені діагностичні інструменти до теми тренінгу. Робота над цими завданнями здійснюється в малих групах.

Важливим аспектом використання тренінгової технології є аналіз її ефективності. Це здійснюється за допомогою суджень самих учасників тренінгу та завдяки їх навчальним успіхам [17, с. 145]. Думки учасників тренінгу можна з'ясувати під час дискусії та із записів у робочому зошиті. Для оволодіння вміннями аналізувати міркування на заняттях з “Методики викладання економіки” доцільне використання методу імітаційного моделювання, який відтворює проведення дискусії з аналізу тренінгу. На основі наявної бази робочих зошитів (можуть бути подані фотокопії сторінок) майбу-

тнім викладачам економіки пропонується завдання: проаналізувати записи в них. З метою аналізу ефективності тренінгу результати анкетування й тестування студентів, отримані на його етапах, необхідно порівняти. Для засвоєння вмінь з обробки цих даних студентам пропонується завдання з розрахунків (дисципліна “Освітні вимірювання в навчанні економіки”).

Останнім етапом у навчанні майбутніх викладачів економіки використання тренінгової технології є підготовка їх до планування тренінгу. Для засвоєння вмінь визначення потреб і цілей тренінгу доречно скористатися методом мозкового штурму. У його завданні доцільно назвати потреби й цілі, а потім з урахуванням ідеальної та реальної ситуації дисципліни, для якої призначений тренінг, їх конкретизувати. Сьогодні існує достатня кількість розроблених тренінгів, тому проблема вибору актуальна для молодих викладачів. База тренінгових технологій та дисципліна, під час вивчення якої планується використовувати цей інноваційний метод, стають вхідними даними для мозкового штурму. Ознайомлення зі змістом тренінгових технологій дає змогу майбутнім викладачам економіки визначити проблеми навчання, які з його допомогою можна вирішити.

На лекції з дисципліни “Методика викладання економіки” студентів ознайомлюють з критеріями успішності сценарію та алгоритмом його розробки [6, с. 39]. На практичному занятті майбутнім викладачам економіки пропонується на основі набору завдань розробити сценарій тренінгу заданої тематики. Ці ж матеріали стають основою для побудови матриці методів тренінгу [10, с. 366]. А для засвоєння цих умінь краще скористатися ситуативними завданнями (метод Case-study). Саме тематика тренінгу стає тією проблемною ситуацією, для якої студенти обирають завдання й вправи, розробляють сценарій та матрицю методів. Цей сценарій і матриця методів можуть стати основою тренінгу, який можна буде застосовувати в майбутній педагогічній діяльності. Динамічні зміни в економічній ситуації доводять важливість урахування цієї особливості при підготовці магістрантів. Для цього вони мають засвоїти вміння адаптації умов тренінгу до реального стану економіки. А застосовувати варто метод Case-study, який пропонує студентам знайти умови та економічні показники для адаптації.

Важливою умовою оволодіння досвідом використання тренінгової технології може стати проведення тренінгу під час асистентської практики.

Характеристику описаної методики підготовки майбутніх викладачів економіки до використання тренінгових технологій наведено на рис. 1. В основі цієї методики – загальна послідовність проведення тренінгу. Також ця методика має двоплановий характер. З одного боку, магістранти навчаються використовувати тренінгову технологію в майбутній педагогічній діяльності, а з іншого – засвоюють елементарні дії з підготовки до її реалізації.

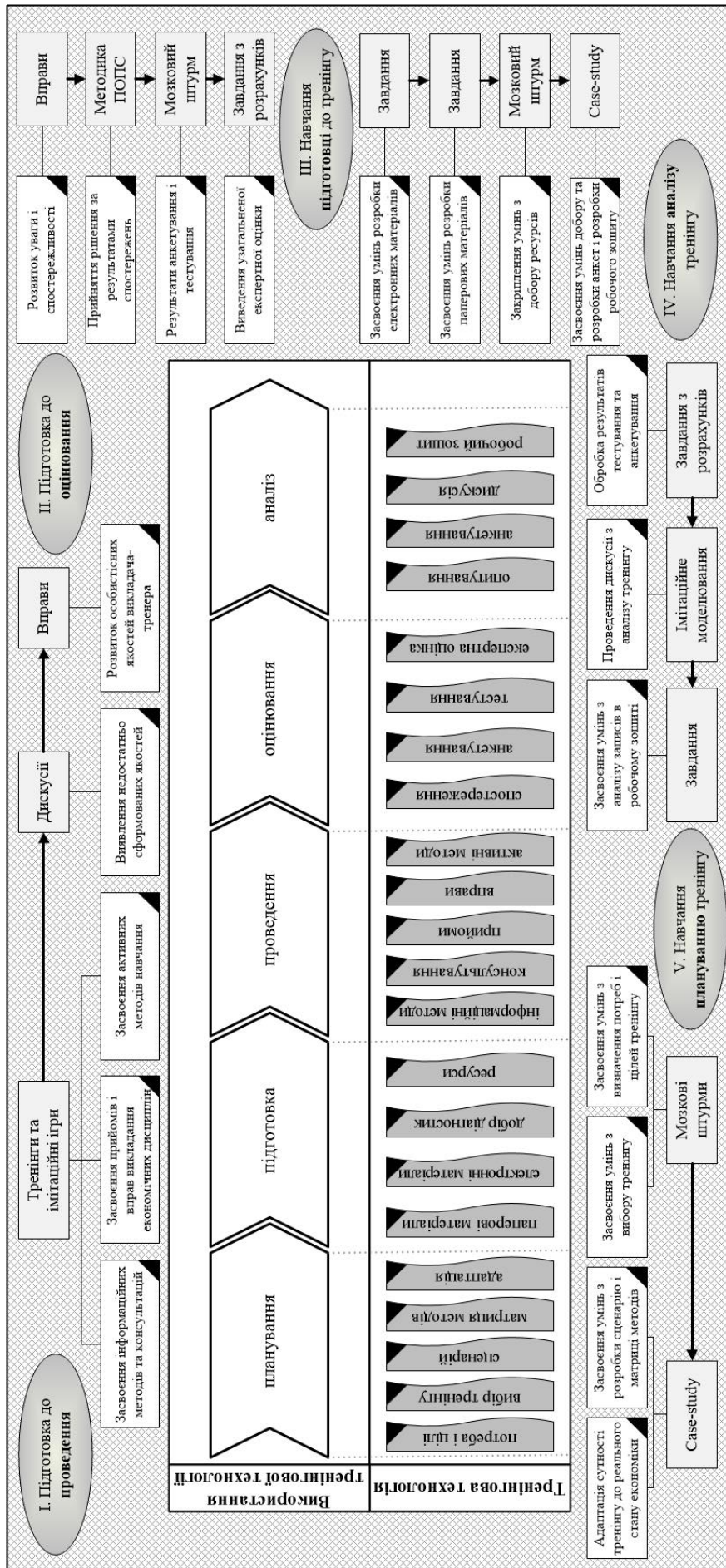


Рис. 1. Схема реалізації методики підготовки майбутніх викладачів економіки до використання тренінгових технологій

Висновки. На основі огляду публікацій розкрито послідовність використання тренінгової технології: планування, підготовка, проведення, оцінювання й аналіз. Описано розроблену методику підготовки майбутніх викладачів економіки до використання тренінгових технологій. Вона є поетапною. Її вихідною точкою стала підготовка до проведення тренінгу. Потім методика поступово поглиблювалася за рахунок навчання оцінювання, підготовки, аналізу й планування тренінгу. Головним її акцентом є застосування традиційних та інтерактивних методів: вправ, різних типів завдань, дискусій, мозкових штурмів, Case-study, імітаційного моделювання, ігрових методів. Перспективи подальших досліджень ми вбачаємо в уточненні завдань для кожного етапу й методу підготовки, а також у впровадженні методики в освітній процес підготовки магістрантів економічних спеціальностей.

Список використаної літератури

1. Берч П. Тренінг / пер. с англ., под. ред. И. В. Андреевой. Санкт-Петербург : Нева ; Москва : ОЛМА-ПРЕСС Инвест, 2003. 160 с.
2. Бондарева Л. І. Навчальний тренінг як засіб професійної підготовки майбутніх менеджерів організацій в економічних університетах : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2006. 21 с.
3. Боровик М. В. Методика оцінювання студентів при проведенні тренінгів. *Економічний аналіз*. 2012. Т. 10 (1). С. 66–69.
4. Вправи на концентрацію уваги. *Психологіс. Енциклопедія практичної психології* : веб-сайт. URL: http://psychologis.com.ua/uprazhneniya_na_koncentraciyu_vnimaniya.htm.
5. Грицуленко С. І., Потапова-Сінько Н. Ю., Гарбера К. М. Методика викладання економічних дисциплін : навч. посібник. Одеса : ОНАЗ ім. О. С. Попова, 2012. 224 с.
6. Гуревич А. М. Ролевые игры и кейсы в бизнес-тренингах. Санкт-Петербург : Речь, 2006. 144 с.
7. Евплова Е. В., Трубер И. И. Методика преподавания экономических дисциплин. Челябинск : ЧГПУ, 2015. 108 с.
8. Еремеева Н. А. 100 игр и упражнений для бизнес-тренингов. Санкт-Петербург : Прайм-Евроснак, 2008. 128 с.
9. Зайцев М. Г., Варюхин С. Е. Методы оптимизации управления и принятия решений: примеры, задачи, кейсы. Москва : Дело, 2008. 663 с.
10. Ковальчук Г. О. Теоретико-методичні засади технологій навчання економічних дисциплін у системі неперервної освіти : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.09. Київ, 2016. 546 с.
11. Ляпоров В. И. Мозговой штурм. Как придумать гениальную идею? *Бизнес-журнал*. 2004. № 15. С. 62–63.
12. Мальцев А. Ю. Методика проведення занять з використанням тренінгових технологій під час підготовки фахівців прикордонного контролю. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Сер.: Педагогічні та психологічні науки*. 2013. № 4. С. 142–150.
13. Піскова Ж. В., Козинець І. І. Ділова гра “Організація бухгалтерського обліку” як елемент тренінгу та апробація спеціальних компетенцій студентів. *Вісник Університету ім. Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія*. 2017. № 1. С. 241–246.
14. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII. Дата оновлення: 16.04.2017. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
15. Пузиков В. Г. Технология ведения тренинга. Санкт-Петербург : Речь, 2007. 224 с.
16. Развитие внимания: 19 простых упражнений. *Элитариум*. URL: <http://www.elitarium.ru/uprazhnenie-razvitie-vnimanie-obem-trenirovka-pamjat-zapominanie-informacija-vnimatelnoost/>.
17. Сисоева С. О. Интерактивные технологии обучения взрослых. Київ : Екмо, 2011. 324 с.
18. Теория и практика бизнеса. Сборник задач для вузов по материалам газеты “Ведомости” и журнала SmartMoney. Москва. 2007. № 1. 66 с.

Стаття надійшла до редакції 14.09.2017.

Гармашов А. А. Двуплановость подготовки будущих преподавателей экономики к использованию тренинговых технологий

В статье представлены особенности подготовки будущих преподавателей экономики к применению тренинговых технологий. Для овладения магистрантами методами оценивания тренинга используются специальные упражнения, задания и методики. Методика обучения подготовке к тренингу связана со специальными заданиями и методами Case-study, мозговой штурм. На этапе обучения анализу тренинга используются задания по обработке и анализу результатов тестирования и анкетирования, а также имитационное моделирование процесса проведения дискуссии. Подготовка к планированию тренинга осуществляется с помощью активных методов. Реализация методики подготовки будущих преподавателей экономики представлена графически. Предложенная в статье методика носит комплексный и завершённый характер. Её реализация может повлиять на формирование педагогической компетентности будущих преподавателей экономики.

Ключевые слова: будущий преподаватель экономики, методика, тренинговые технологии, тренинг, задания, упражнения, интерактивные методы.

Harmashov O. Two-Dimensional Preparation of Future Teachers of the Economics for the Application of Training Technologies

The article presents the peculiarities of preparing future teachers of the economics for the application of training technologies. This important pedagogical direction is paid little attention when training the future masters of economic specialties. Although in modern conditions, trainings are an important component of professional training of future economists, which proves the relevance of the presented research.

In the paper, the author presented a general description of the implementation of training technology in teaching. Training is carried out in stages – planning, preparation, implementation, evaluation and analysis. The methodology of teaching its use is also implemented gradually.

Preparation of future teachers of the economics for the application of training technology begins with the most crucial stage – carrying out. To do this, the students master important techniques and methods for implementing mini-lectures, exercises, discussions, brainstorming sessions, case studies, role-playing situations, simulation modeling, etc. The method of preparing the undergraduates includes the use of trainings and simulation games, during which they master the implementation of information methods and active methods and methods of teaching economic disciplines. Conducting discussions, the purpose of which is to identify underdeveloped qualities, and to develop them with the help of special exercises.

The special exercises, tasks and techniques are used so that the undergraduates mastered the methods of evaluating the training. To develop attention, the special exercises are offered to them, and to receive an assessment – the tasks aimed at performing calculations. The methods of POPS and brainstorming are important for learning the reasoned decision making. The methodology of teaching preparation for training is connected with the tasks for the development of paper and electronic materials for training. To consolidate the skills on selection of the resources needed for training and preparation of the materials for evaluating the training, the case-study methods and brainstorming are used. At the stage of teaching the analysis of training, the special tasks for processing and analyzing the results of testing and questioning, as well as simulating the discussion process are used. The final stage of the methodology is related to the preparation for planning the training. Its implementation is associated with such active methods as Case-study and brainstorming. The implementation of the methodology for the preparation of future teachers of the economics is presented graphically. The methodology presented in the article is of a comprehensive and complete nature. Its implementation can affect the formation of the pedagogical competence of future teachers of the economics.

Key words: future teacher of economics, technique, training technologies, training, tasks, exercises, interactive methods.

І. О. ГОГОЛЬ

викладач

Харківський торговельно-економічний інститут
Київського національного торговельно-економічного університету**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МАРКЕТОЛОГІВ**

У статті проаналізовано психолого-педагогічні особливості підготовки маркетологів. Розглянуто зміст поняття “професійна підготовка” фахівців. На основі аналізу професіограми визначено види економічної діяльності, які виконує маркетолог, та професійні вимоги до нього як фахівця. Надано характеристику особливостей професійної діяльності маркетолога, конкретизовано його професійні функції: аналітичну, виробничу, збутову, управління й контролюючу. Показано, що професійна діяльність маркетолога має соціально-психологічний характер, і це необхідно враховувати при підготовці фахівців з маркетингу.

Ключові слова: маркетолог, професійна підготовка, професіограма, професійна діяльність, студенти.

У період трансформації економічної сфери держави набула актуальності проблема професійної підготовки майбутніх маркетологів. В умовах конкуренції на ринку праці випускник ВНЗ має виявити не лише високий кваліфікаційний рівень, а й уміння орієнтуватися у сфері ділових відносин та спроможності застосувати набуті навички в практичній діяльності. Досягти успіху вони можуть лише за умов якісної професійної підготовки у вищому навчальному закладі, та, як результат, уміння виявити свої професійно важливі якості під час проходження виробничої практики, стажування чи випробування при влаштуванні на роботу.

Проведено низку досліджень у галузі теорії та методики професійної освіти щодо різних аспектів підготовки майбутніх фахівців економічного профілю, що знайшло відображення в працях таких учених, як А. Бичок, В. Бобров, В. Виноградов, Р. Гейзерська, Т. Григорчук, Ю. Деркач, Г. Зайчук, В. Зінченко, Г. Копил, М. Макаренко, Д. Махотін, О. Мельничук, В. Піщулін, О. Романовський, А. Синюк, Ю. Фролов, В. Шадриков, А. Яковлева, О. Яременко та ін.

Маркетинг – це професійна діяльність, сутність якої полягає в прогнозуванні потреб потенційних покупців і задоволенні цих потреб шляхом пропозиції та реалізації відповідних товарів (виробів, технологій, послуг тощо). Суть маркетингу, його провідні положення зумовлюють його основний принцип – орієнтацію кінцевих результатів виробництва на реальні вимоги та бажання споживачів [4, с. 16]. Тобто можна зробити висновок, що, крім професійних знань та вмій, фахівцю-маркетологу необхідно володіти комунікативними вміннями й навичками, які становлять основу культури професійного спілкування.

Проведений аналіз наукових досліджень свідчить, що проблема формування культури професійного спілкування майбутніх маркетологів у процесі фахової підготовки ще недостатньо досліджена в педагогічній теорії, а тому не набула практичного втілення в освітньому процесі підготовки фахівців-маркетологів.

Мета статті – розглянути особливості професійної підготовки маркетолога на основі змісту його професійної діяльності.

Професійна (фахова) підготовка у вищих навчальних закладах є складною багатофункціональною системою, яка об'єднується певною освітньою метою й охоплює комплекс методів, форм і видів навчальної та позанавчальної діяльності студентів, реалізація яких в освітній діяльності ВНЗ забезпечує теоретичну й практичну підготовку студентів до майбутньої професійної діяльності [5, с. 68]. Професійну підготовку розглядають як процес (організації освітньої діяльності студентів) та як результат (формування в студентів професійних знань, вмінь, навичок, здібностей тощо, що сприятиме ефективному виконанню завдань професійної діяльності).

Зокрема, М. Васильєва під терміном “підготовка” розуміє процес формування, удосконалення знань, умінь і навичок, якостей особистості, необхідних для виконання професійної діяльності, яких набуває студент у ході навчання (здобуття професійної освіти) [1, с. 37].

У довідковій літературі термін “професійна підготовка” визначено як “сукупність спеціальних знань, навичок і вмінь, якостей, трудового досвіду й норм поведінки, що забезпечують можливість успішної роботи з певної професії” [6, с. 424]. Мету професійної підготовки автори визначають як оволодіння професійними знаннями, уміннями, навичками й необхідними для професії особистісними якостями [6, с. 424].

У структурі змісту професійної підготовки виділяють інваріантну (ядро) і варіативну частини, що утворюють певну сукупність, якій властиві елементи цілісності. Інваріантна (обов'язкова) частина спрямована на засвоєння студентами фундаментальних знань із соціально-гуманітарних наук. Варіативна частина професійної підготовки має на меті забезпечення оволодіння студентами знаннями, уміннями, навичками за відповідною професійною спеціалізацією.

Аналіз вищенаведених визначень свідчить, що акцент у підготовці фахівців зроблено на оволодіння знаннями, уміннями й навичками з професії, і не зосереджено уваги на тому, як саме ці знання та вміння будуть застосовані на практиці, які особистісні риси сприятимуть їх реалізації. Тому вважаємо, що професійна підготовка має сприяти професійній самореалізації студента, навчаючи його спрямованій взаємодії з майбутніми об'єктами професійної діяльності.

Відповідно до кваліфікаційних характеристик, фахівець зі спеціальності “Маркетинг” може виконувати значну кількість професійних робіт і обіймати посади: консультанта з маркетингу, з економічних питань; економіста зі збуту, з планування; начальника відділів збуту, матеріально-

технічного забезпечення; директора підприємства; рекламного агента; брокера; менеджера з реклами, із зв'язків з громадськістю тощо [3].

Успішність маркетингової діяльності [4] визначається такими вимогами до маркетолога: знання ринку, його вимог, усебічне вивчення стану й динаміки споживчого попиту на цей товар (послугу), використання отриманої інформації в організації науково-дослідної й виробничо-збутової діяльності; диференційований підхід до вимог ринку, гнучке реагування на зміну вимог ринку з метою підвищення ефективності функціонування підприємства, випуск тих товарів, яких потребують споживачі; організація доставки товарів у такій кількості, у такий час і в таке місце, які найбільше влаштовували б кінцевого споживача; орієнтація на нововведення, виведення на ринок нових товарів та освоєння нових ринків; розвиток і заохочення творчого підходу до вирішення виниклих у результаті проведення маркетингових досліджень виробничих проблем; боротьба з конкурентами за допомогою підвищення технічного рівня, якості, надійності й безпеки продукції та надання супутніх послуг; орієнтація стратегії маркетингу на перспективу на основі здійснення стратегічного планування й прогнозування поведінки товарів на ринку.

Оскільки можливості сучасної маркетингової діяльності постійно розширюються, то потребує розширення й комплекс професійних умінь маркетолога, відповідно, необхідне уточнення змісту його професіограми, у якій вважаємо за необхідне актуалізувати завдання формування культури професійного спілкування як важливої складової сучасної маркетингової діяльності.

Сутність маркетингової діяльності полягає в суб'єкт-суб'єктній взаємодії й передбачає встановлення зв'язків та контактів, отже, ми можемо стверджувати, що ця діяльність успішно здійснюватиметься за умов, якщо маркетолог має певний рівень розвитку культури професійного спілкування.

Специфіка маркетингової діяльності також певною мірою зумовлена особливостями соціальної діяльності. Саме тому перелік здатностей розв'язувати певні проблеми й завдання соціальної діяльності відображений у професіограмі майбутнього маркетолога.

Так, професіограма як загальна характеристика професії та вимог, що пред'являються до спеціаліста, надає змогу виділити такі види професійної діяльності фахівця економічного профілю: 1) взаємодія з іншими людьми в організаціях з метою досягнення професійної мети та економічного успіху; 2) виконання організаційних обов'язків, підпорядкованість вищим за рангом організаціям; 3) дослідження попиту та пропозицій на ринку; 4) планування організаційної діяльності, пошук і використання необхідних засобів та ресурсів для кращого досягнення основної мети організації; 5) спілкування, що виявляється в процесі встановлення та розвитку взаємодії між персоналом або іншими організаціями; 6) розробка бізнес-плану й контроль над його реалізацією; 7) проведення ділових переговорів, бесід з клієнтами, презентацій.

Автор також називає професійні якості, що забезпечують успішність виконання професійної діяльності. Серед таких якостей є організаторські й

комунікативні здібності, здатність управляти собою, впливати на оточення, формувати ефективні робочі групи, залагоджувати складні (проблемні) ситуації, високий рівень понятійного мислення [2].

Дослідники підкреслюють, що специфіка діяльності сучасного професіонала економічного профілю змушує його постійно шукати нові ділові контакти, що, відповідно, передбачає сформованість у фахівця ділових якостей (Н. Борецька, М. Вачевський, Р. Гейзерська, Ю. Деркач, Г. Копил, І. Ромащенко та ін.).

Загалом маркетинг розглядають як концепцію й філософію бізнесу, як орієнтацію організації, як соціальний і управлінський процес, який оптимально реалізується в умовах ринку. Маркетинг як науково-практична теорія управління виробничо-збутовою діяльністю передбачає виконання фахівцем низки функцій, таких як: а) аналітична (вивчення ринку, споживачів, товарної структури); б) виробнича (організація виробництва нових товарів, упровадження нових технологій, управління якістю й конкурентоспроможністю продукції); в) збутова (організація системи руху товару, сервісу, формування попиту та стимулювання збуту, проведення цілеспрямованої товарної й цінової політики); г) управління та контролю (організація стратегічного й оперативного планування на підприємстві, інформаційне забезпечення, організація системи комунікацій та контролю за маркетингом) [4].

Для успішного виконання професійної діяльності до майбутніх маркетологів висувують певні вимоги як щодо особистісних якостей, характеристик та професійної компетентності, так і щодо культури професійного спілкування, оскільки вся діяльність маркетолога, незалежно від професії, яку він обирає, тісно пов'язана з налагодженням контактів, веденням переговорів та організацією взаємодії із споживачами маркетингових послуг (продавцями, потенційними покупцями (клієнтами), представниками товарів і послуг, виробниками товарів, керівниками (організацій, відділів), персоналом, постачальниками товарів, агентами з продажу, посередниками тощо).

Кваліфікаційний комітет Української асоціації маркетингу (УАМ) визначає особистісні характеристики маркетолога залежно від базового та управлінського рівня. Стосовно професійного спілкування це навички ділового спілкування, публічних виступів; вільне володіння українською та російською мовами, знання правопису й фахової термінології; володіння англійською мовою, зокрема фаховою термінологією; уміння вести документацію, грамотно формулювати письмові пропозиції тощо; навички проведення публічних заходів (презентацій, прес-конференцій тощо).

Аналіз професіограм тих професій, за якими майбутній маркетолог може працювати, дає змогу виділити такі вимоги до знань щодо професійного спілкування, як знання основ психології спілкування, соціології та етики професійних відносин, конфліктології, риторики, основ організації зв'язку із засобами масової інформації. Він має бути ознайомлений з прийомами та методами ведення переговорів; знати відповідні стилі літерату-

рного та ділового мовлення; норми й етикет організації проведення ділових заходів, зустрічей, прийомів, нарад тощо.

На основі вищесказаного можемо окреслити вимоги до маркетолога як проектувальника власної професійної діяльності у сфері професійного спілкування:

- прояв ініціативності, відповідальності за поставлені завдання, постійна готовність до їх вирішення;
- уміння налагоджувати позитивний контакт у процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії, що передбачає вміння логічно та послідовно висловлювати свої думки й обґрунтовувати заперечення, володіти технологією взаємодії з людьми;
- здатність постійно самореалізуватися, наявність мотивації щодо підвищення рівня знань та вмінь у сфері ділового спілкування;
- володіння культурою писемного спілкування, обізнаність у сфері ділової документації, уміння її складати.

Згідно з освітньо-професійною програмою бакалавра напряму підготовки 0305 “Економіка і підприємництво” за спеціальністю 6.030507 “Маркетинг”, фахівець повинен оволодіти такими знаннями й уміннями з предметної галузі:

- знати принципи, найважливіші стратегічні завдання й види сучасного маркетингу;
- розробляти перспективні та поточні плани маркетингової діяльності;
- використовувати методи збирання первинної та вторинної маркетингової інформації;
- організувати й проводити роботи з удосконалення структури управління маркетинговою діяльністю;
- проводити маркетингові дослідження поведінки споживачів;
- організувати проведення діагностики стану ринку та середовища функціонування підприємства;
- забезпечувати встановлення та підтримання взаємовідносин ділового партнерства із суб'єктами ринку;
- уміти використовувати різні методи та моделі для обробки даних;
- розробляти пропозиції щодо формування й удосконалення товарної, цінової, збутової політики підприємств з урахуванням максимального задоволення потреб споживачів;
- здатність використовувати професійно-профільовані знання й практичні навички з фундаментальних дисциплін у процесах маркетингового управління підприємствами;
- здатність виявляти й аналізувати ключові характеристики маркетингових систем різного рівня, а також особливості поведінки їх суб'єктів;
- здатність застосовувати знання та вміння для розв'язання якісних і кількісних завдань;

- уміння доцільно застосовувати програмне забезпечення та інформаційні технології в маркетинговій діяльності;
- уміння використовувати цифрові інформаційні й комунікаційні технології, а також програмні продукти, необхідні для належного провадження маркетингової діяльності та практичного застосування маркетингового інструментарію;
- володіння методологічними прийомами наукових досліджень, уміння застосовувати прикладні методики аналізу маркетингових процесів, використовувати сучасні методи системного наукового аналізу;
- уміння застосовувати інноваційні підходи щодо провадження маркетингової діяльності ринкового суб'єкта, гнучко адаптуватися до змін маркетингового середовища;
- навички письмової та усної презентації результатів власної роботи, наукового й практичного матеріалу;
- уміння збирати та аналізувати необхідну інформацію, розраховувати економічні й маркетингові показники, обґрунтовувати управлінські рішення на основі використання необхідного аналітичного та методичного інструментарію;
- навички застосування науково обґрунтованих методів аналізу й прогнозування розвитку підприємств та організацій;
- уміння створювати інформаційні звернення, планувати діяльність маркетингових комунікацій;
- уміння складати економічну звітність, обчислювати показники господарської діяльності підприємства, організації та установи;
- уміння використовувати математичні методи при моделюванні економічних систем;
- уміння підготувати маркетинговий план діяльності підприємства, організації та установи.

Практична підготовка студентів є продовженням навчального процесу, активною формою поєднання теорії та практики.

Практична підготовка студентів передбачає безперервність та послідовність засвоєння студентами передбаченого обсягу практичних знань і навичок відповідно до плану підготовки бакалаврів за спеціальністю “Маркетинг”. При проходженні практики в організації студент-маркетолог повинен уміти вирішувати такі професійні завдання:

- а) в інформаційно-аналітичній діяльності:
 - вивчення ринку;
 - проведення ранжирування ринків за певними критеріями й вибір перспективних цільових ринків;
 - проведення сегментації ринків і вибір цільових сегментів;
 - вивчення внутрішнього середовища підприємства, оцінювання його інтелектуального, технологічного та виробничого потенціалів, визна-

чення слабких і сильних сторін, реальних та потенційних можливостей, конкурентоспроможності підприємства;

- розробка програм з формування попиту та стимулювання збуту, рекомендацій щодо вибору ринку відповідно до наявних ресурсів;

- ознайомлення з інтернет-ресурсами, які можна використовувати для проведення бенч-маркетингу тощо;

б) у товарно-виробничій діяльності:

- підготовка пропозицій щодо формування товарного асортименту;

- пошук і розробка ідей щодо створення нового товару;

- розробка концепцій і рекомендацій щодо організації виробництва нових товарів;

в) у збутовій діяльності:

- розробка пропозицій щодо побудови стратегій збуту;

- вибір каналів розподілу, організація системи руху товару й продажів;

- проведення цілеспрямованої товарної політики;

- визначення маркетингової цінової політики;

- створення системи маркетингових комунікацій з формування попиту та стимулювання збуту (продажів);

г) в економіко-управлінській діяльності, зокрема проектно-плановій:

- участь у розробці та економічному обґрунтуванні оперативних і стратегічних планів діяльності підприємства на ринках різного рівня;

- участь у проведенні фінансово-економічного аналізу функціонування підприємства й розробка комплексу маркетингу;

- організація служби маркетингу на підприємстві як підрозділу, що забезпечує координацію й оптимізацію діяльності всіх структур підприємства;

- підвищення ефективності суспільно корисної діяльності підприємства (організації);

- управління та контроль за маркетинговою діяльністю підприємства (організації);

д) у професійно-комунікативній діяльності:

- уміння проводити власну презентацію компанії, товарів чи послуг;

- уміння встановлювати ділові контакти з різними категоріями суб'єктів маркетингової діяльності (споживачами, виробниками, постачальниками, представниками кампаній, посередниками тощо);

- уміння встановлювати й постійно підтримувати необхідні ділові зв'язки зі споживачами;

- уміння планувати та організовувати рекламні, інформаційні кампанії;

- уміння використовувати методику, техніку проведення опитувань споживачів з приводу задоволення рівнем отриманих послуг;

- постійно вивчати сегмент і тенденції розвитку ринку;

- уміння організовувати та управляти відділом зв'язків з громадськістю;

– володіння іноземною мовою (мовами) як засобом міжнародного спілкування; володіння культурою усного та писемного спілкування рідною й іноземною мовами, зокрема прийомами та методами публічного виступу.

Висновки. Узагальнюючи вищевикладене, можна дійти висновку, що специфіка діяльності сучасного професіонала економічного профілю пов'язана з пошуком і встановленням нових ділових контактів, що, відповідно, і забезпечує очікуваний економічний результат. Отже, при підготовці фахівців з маркетингу необхідно враховувати особливості цієї професійної діяльності не тільки з позицій її економічного характеру, а й соціально-психологічної спрямованості цієї професії, що має бути відображено в змісті підготовки фахівців-маркетологів.

Список використаної літератури

1. Васильєва М. П. Теоретические основы деонтологической подготовки педагога : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Харьков, 2003. 432 с
2. Кулиш О. И. Формирование основ профессионального общения у будущих менеджеров организаций : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Ялта, 2006. 271 с.
3. Національний класифікатор України “Класифікатор професій” ДК 003:2010. Київ : Соцінформ, 2010. 746 с.
4. Маркетинг : підручник / В. Руделіус, О. М. Азорян, Н. О. Бобенко та ін. ; ред.-упоряд. О. І. Сидоренко, Л. С. Макарова. Київ : Консорціум із удосконалення менеджмент-освіти в Україні, 2008. 648 с.
5. Туркот Т. І. Педагогіка вищої школи. URL: <http://pidruchniki.ws/11511222/pedagogika>.
6. Энциклопедия профессионального образования : в 3 т. / под ред. С. Я. Батышева. Москва : АПО, 1998. 568 с.

Стаття надійшла до редакції 04.09.2017.

Гоголь И. А. Психолого-педагогические особенности профессиональной подготовки будущих маркетологов

В статье проанализированы психолого-педагогические особенности подготовки маркетологов. Рассмотрено содержание понятия “профессиональная подготовка” специалиста. На основе профессиограммы выделены виды экономической деятельности, которые выполняет маркетолог, и профессиональные требования к нему как к специалисту. Дана характеристика особенностей профессиональной деятельности маркетолога, конкретизированы его профессиональные функции: аналитическая, производственная, сбытовая, управленческая и контролирующая. Показано, что профессиональная деятельность маркетолога имеет социально-психологический характер, и это не обходимо учитывать при подготовке специалистов по маркетингу.

Ключевые слова: маркетолог, профессиональная подготовка, профессиограмма, профессиональная деятельность, студенты.

Gogol I. Psychology-Pedagogical Features in the Professional Training of Future Marketers

The article analyzes the psychological and pedagogical peculiarities of the preparation of marketers. The content of the concept of “professional training” of specialists is considered, which is defined as the process of formation, improvement of knowledge, skills and abilities, personality traits necessary for the professional activity which the student acquires during vocational education.

On the basis of the analysis, the profессиogram identifies the types of economic activity that the marketer performs and professional requirements for him as a specialist. The following types of professional activity of a specialist are distinguished: interaction with other people in organizations in

order to achieve a professional goal and economic success; performance of organizational duties, subordination to higher ranking organizations; research of supply and demand on the market; planning organizational activities and finding and using the necessary tools and resources to better achieve the main goal of the organization; communication that manifests itself in the process of establishing and developing interaction between staff or other organizations; development of a business plan and control over its implementation; conducting of business negotiations, conversations with clients, presentations.

The characteristic of the professional activity of the marketer is given, his professional functions are specified: analytical (market research, consumers, commodity structure); production (production of new products, introduction of new technologies, quality management and competitiveness of products); sales (organization of the system of movement of goods, service, the formation of demand and promotion of sales, the implementation of targeted product and price policy); management and control (organization of strategic and operational planning in the enterprise, information support, organization of communication systems and marketing control). When preparing specialists in marketing, it is necessary to take into account the features of this professional activity not only from the standpoint of its economic nature, but also from the point of view of the socio-psychological orientation of this profession, which should be reflected in the content of the training of marketers.

Key words: *marketer, professional training, professionogram, professional activity, students.*

УДК 378.14:338.48:796.5

В. В. ГОРЛАЧ

Запорізький національний університет

ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ЗМІСТУ ТА СТРУКТУРИ КРОСКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ТУРИЗМУ

У статті розглянуто теоретичні підходи до змісту поняття “кроскультурна компетентність”. Наголошено на необхідності формування в майбутніх фахівців туристичної галузі кроскультурної компетентності як обов’язкового компонента їх професійної підготовки. Подано різні з погляду структури моделі кроскультурної компетентності. На підставі розглянутих підходів сформульовано дефініцію поняття “кроскультурна компетентність” і запропоновано розглядати її структуру як сукупність відповідних компетенцій.

Ключові слова: кроскультурна компетентність, туристична діяльність, кроскультурна комунікація, професійна підготовка, міжкультурна взаємодія.

У сучасному світі, де процеси глобалізації та інтеграції набувають усе більших обертів, туризм стає одним з найбільш популярних і затребуваних видів відпочинку. Усунення певних обмежень для вільного пересування світом виводить туристичну сферу діяльності на лідерські позиції. У цих умовах великого значення набуває підготовка фахівців галузі туризму, спроможних професійно й адекватно реагувати на виклики сьогодення.

Незважаючи на глобалізаційний характер своєї діяльності, туризм спирається на національно-культурні, географічні та природні відмінності країн і континентів. Усе це потребує наявності в майбутніх фахівців туристичної галузі відповідної полікультурної, або кроскультурної, компетентності як обов’язкового компонента їх професійної підготовки.

Кроскультурна компетентність передбачає здатність здійснювати кроскультурну комунікацію, тобто вербальне й невербальне спілкування між представниками різних культурних, релігійних, світоглядних спільнот. Саме кроскультурна комунікація, як зазначає О. В. Мошняга, є організаційним принципом і умовою туристичної діяльності, фактором та критерієм якості продукту цієї діяльності, значущою компетенцією фахівців туристичної галузі й обов’язковою складовою змісту туристичної освіти [6].

Сьогодні наявність кроскультурної компетенції стає такою самою необхідністю, як наявність загальної освіти, комп’ютерної грамотності, володіння іноземною мовою.

Зарубіжні науковці велику увагу приділяють дослідженням кроскультурної комунікації та кроскультурного менеджменту, набагато менше вивчають кроскультурну компетентність, її формування, основні компоненти та застосування на практиці. У вітчизняній науці дослідження поняття “кроскультурна компетентність” та питання її формування в майбутніх фахівців з туризму почали розглядати порівняно недавно. Саме це й зумовлює актуальність розгляду питання.

Сутність поняття “кроскультурна компетентність” було досліджено такими науковцями, як: С. Александрова, О. Горчакова, Е. Гріффін, Г. Дідук-Ступ’як, Т. Колосовська, О. Лапшин, О. Мошняга, О. Пальчикова, Т. Радченко, О. Садохін, В. Сідоров, А. Солодка, Г. Ферапонтов, У. Ханас та ін.

Мета статті – розкрити теоретичні підходи до розуміння змісту й сутності кроскультурної компетентності майбутніх фахівців з туризму.

Усі дослідники відзначають роль кроскультурної компетентності в майбутній професійній діяльності фахівця з туризму.

На цьому, зокрема, наголошує С. Александрова, яка вважає, що фахівець, який працює в туристичній галузі, має усвідомлювати ментальні, національні, релігійні, етичні, загалом, культурні відмінності, аналізувати їх за певними критеріями, обов’язково враховувати в своїй професійній діяльності та здійснювати кроскультурну взаємодію [1, с. 7].

Інша дослідниця Т. Колосовська під кроскультурною компетентністю розуміє інтегральну компетентність, що включає в себе знання про особливості іншої культури, вміння розуміти й пояснювати явища іншокультурного середовища, вміння здійснювати комунікативну діяльність [4].

На думку О. Лапшина, кроскультурна компетентність передбачає розуміння відмінностей між культурами на рівні ідей, обрядів, культів, традицій, здатність знаходити спільне й відмінне в різних культурах і поглянути на традиції та звичаї власної культури з погляду представників іншої [5].

Розглядаючи кроскультурну компетентність в HR-практиці й підходи до визначення сутності зазначеної компетентності, Л. Щетініна, С. Рудакова наголошують на повній відмінності в її трактуванні зарубіжними та вітчизняними фахівцями. Зарубіжні дослідники сприймають кроскультурну компетентність як об’єктивну складову успішного функціонування організації чи підприємства, тоді як вітчизняні інтерпретують кроскультурну компетентність як суб’єктивну індивідуальну рису особистості, яка допомагає орієнтуватись у розмаїтті культур. Залежно від зазначених відмінностей, дослідниці пропонують виділяти два підходи до розуміння кроскультурної компетентності: організаційний і поведінковий.

На думку Л. Щетініною і С. Рудакової, поняття “кроскультурна компетентність” повинно поєднувати організаційний і поведінковий підходи. Вони визначають кроскультурну компетентність як притаманну особистості здатність формувати успішну комунікацію з представниками різних культур, яка може декларуватись як обов’язкова вимога до працівника організації, вже існуюча або така, що потребує подальшого формування [13].

Розглядаючи кроскультурну компетентність у навчанні українській мові як іноземній, О. Пальчикова розкрила підходи до визначення сутності кроскультурної компетентності. Підсумовуючи, вона зазначила, що:

– кроскультурна компетентність – це здатність застосовувати набуті знання, вміння й навички щодо розуміння, сприйняття та відтворення специфічних рис іншомовної культури під час здійснення кроскультурного спілкування;

– кроскультурна компетентність складається з культурного, лінгвістичного й психологічного компонентів, представлених соціокультурною, лінгвістичною, дискурсивною, мовленнєвою, соціальною та предметною компетенціями;

– кроскультурна компетентність формується поступово через етапи оцінювання, зіставлення та дослідження, коли індивід знайомиться з іншомовною культурою, зіставляє її поведінкові й світоглядні особливості з власною культурою та перетворює набуті знання на досвід кроскультурного спілкування [7, с. 325–326].

У. Ханс розглядає кроскультурну компетентність як інтегральну особистісну якість, компонентами якої є знання особливостей іншої культури, уміння адекватно розуміти інформацію іншої культури та досвід міжкультурної комунікації. Таким чином, науковець визначає кроскультурну компетентність як сукупність здібностей аналітичного та стратегічного характеру, які дають змогу розширити “інтерпретаційне поле” особистості під час кроскультурної комунікації [12, с. 98].

А. Солодка інтерпретує кроскультурну компетентність як комплекс певних рис, характеристик і здібностей особистості, необхідних для адекватної й ефективної взаємодії з іншими особистостями, що відрізняються мовно та культурно. Як складові цього комплексу дослідниця визначає:

– спеціальні знання (країнознавчі, лінгвістичні, соціокультурні, психологічні);

– уміння: комунікативні (вербальні невербальні, паравербальні), поведінкові (соціально-ціннісна поведінка відповідно до іншокультурних норм і цінностей), соціально-психологічні (володіння механізмами узагальнення, ідентифікації, імітації, стереотипізації);

– ціннісні орієнтації на культуру іноземної мови [11, с. 105].

Г. Дідук-Ступ’як зазначає, що завдяки кроскультурній компетентності людина може адекватно розуміти питання культурної ідентичності певної спільноти людей, яка описується через історичний процес взаємодії й взаємозбагачення культур. На думку дослідниці, цей процес можливий завдяки постійним міжкультурним зв’язкам, які супроводжуються подоланням першості власних традицій, і має місце на всіх рівнях людської взаємодії сучасного суспільства [3, с. 88].

Крім визначення дефініції поняття “кроскультурна компетентність”, суттєве значення для розуміння процесу формування кроскультурної компетентності у майбутніх фахівців туристичної галузі мають безпосередньо складові, або компоненти, цієї компетентності.

Більшість дослідників виокремлюють у структурі кроскультурної компетентності три або чотири компоненти.

Так, О. Садохін ділить зміст кроскультурної компетентності на три класи знань:

– *афективні*, що передбачають наявність емпатії, толерантності, які є необхідною умовою для встановлення міжкультурних контактів;

– *когнітивні*, що припускають етноцентризм, етнокультурний релятивізм, завдяки яким можна адекватно розуміти поведінку представників інших культур і змінювати власну поведінку під час кроскультурного спілкування;

– *процесуальні*, які дають змогу формувати стратегії поведінки, що сприяють встановленню та підтриманню кроскультурної комунікації, пошуку спільного й розуміння відмінного, використання досвіду кроскультурної комунікації [9, с. 163–164].

С. Александрова теж вбачає в структурі кроскультурної компетентності три складові:

– *теоретичні знання*, що стосуються інформації про рідну культуру, культури інших країн, засоби вербального і невербального спілкування тощо;

– *психологічні якості особистості*, до яких дослідниця зараховує толерантність, емпатію, прихильність, бажання взаємодіяти з представниками інших культур тощо;

– *знання з іноземних мов*, які передбачають не лише володіння мовою, а й знання особливостей вимови, афоризмів, ідіом тощо [1, с. 7].

О. Горчакова, Г. Дідук-Ступ'як, У. Гуднікуст у структурі кроскультурної компетентності виділяють такі три компоненти:

– *мотиваційні фактори*, які стосуються потреб учасників міжкультурної комунікації, відкритості до спілкування й сприйняття іншокультурної інформації, уявлень про себе, соціальних зв'язків тощо;

– *фактори знань*, що включають очікування, загальну інформацію, знання подібного і відмінного. Уявлення про різні погляди тощо;

– *фактори навичок*, до яких належать здатність бути толерантним, виявляти емпатію, за необхідності змінювати поведінку в процесі комунікації, враховуючи норми й цінності іншої культури [2; 3].

Т. Радченко, Е. Гріффін, В. Сідоров у моделі кроскультурної компетентності пропонують чотири головні складові:

– *когнітивний компонент (знання)* – інформація про рідну культуру і про культури країн світу, знання термінології, особливостей вербальної й невербальної комунікації, знання рідної та іноземної мов з особливостями вимови й ідіомами, знання історії, економіки, традицій різних культур, етичних і правових норм тощо;

– *мотиваційний компонент (мотивація)* – наявність у майбутнього фахівця туристичної галузі бажання вступати в комунікацію з представниками інших культур, відкритість до сприйняття будь-якої нової інформації;

– *операційний компонент (вміння)* – уміння застосовувати набутий досвід у процесі кроскультурної комунікації, адаптуватись до нових ситуацій у професійній діяльності, пов'язаній з міжкультурною взаємодією;

– *міжособистісний компонент (прихильність)* – позитивне, неупереджене ставлення та уникнення стереотипів щодо представника іншої культури, здатність плідно працювати в полікультурному середовищі для забезпечення міжкультурної комунікації в туристичній галузі тощо [8; 10; 14].

Висновки. Дослідивши погляди науковців щодо змісту та структури кроскультурної компетентності, можна зробити висновок, що кроскультурна компетентність майбутнього фахівця з туризму – це інтегративна компетентність, яка забезпечує здатність фахівця туристичної галузі до успішної діяльності і є синтезом певних знань, умінь, цінностей, комунікацій щодо міжкультурної взаємодії.

Поняття кроскультурної компетентності є багатокомпонентним і, як вважають зазначені вище науковці, має в своєму складі від трьох до чотирьох компонентів. На нашу думку, доцільніше розглядати кроскультурну компетентність як сукупність компетенцій (лінгвістичних, соціолінгвістичних, дискурсивних, соціокультурних, соціальних) – знань і вмінь, необхідних для реалізації певних комунікативних намірів і дій у сфері міжкультурної взаємодії.

Враховуючи кроскультурний аспект зазначених компетенцій, варто виокремити країнознавчу та культурологічну компетенції як найбільш значущі для професійної підготовки майбутніх фахівців туристичної галузі.

Список використаної літератури

1. Александрова С. А. Проблема кроскультурных коммуникаций в туризме. *Стратегичні перспективи туристичної та готельно-ресторанної індустрії в Україні: теорія, практика та інновації розвитку* : матер. Всеукр.наук.-практ. інтернет-конф. (31 жовтня 2016 р.) / відп. ред. Л. В. Транченко. Умань, 2016. С. 7–8.
2. Горчакова О. А. Кросс-культурный менеджмент в образовании: тексты лекций. Одесса : Фаворит, 2013. 114 с.
3. Дідук-Ступ'як Г. І. Формування крос-культурної компетентності студентів-іноземців у процесі вивчення української мови. *Наукові записки Тернопільського нац. пед. ун-ту ім. Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка*. 2015. № 3. С. 87–92.
4. Колосовская Т. А. Формирование кросс-культурной компетентности будущих учителей : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Челябинск, 2006. 195 с.
5. Лапшин О. Г. Международное сотрудничество в области гуманитарного образования: перспектива кросс-культурной грамотности. *Кросс-культурный диалог: компаративные исследования в педагогике и психологии* : сб. ст. Владимир, 1999. 47 с.
6. Мошняга Е. В. Международный культурный туризм как фактор межкультурной коммуникации. URL: http://tourlib.net/statti_tourism/moshnyaga (дата звернення 09.08.2017).
7. Пальчикова О. О. Кросс-культурна компетентність у навчанні української мови як іноземної. *Філологічні студії. Науковий вісник Криворізького держ.пед.ун-ту*. 2012. Вип. 8. С. 319–326.
8. Радченко Т. Швейцарський досвід організації навчального процесу на засадах полікультурності у вищій школі. URL: <http://pps.udpu.org.ua/article/view/51829> (дата звернення 12.08.2017).
9. Садохин А. П. Межкультурная компетенция и компетентность в современной коммуникации. *Общественные науки и современность*. 2008. № 3. С. 156–166.
10. Сідоров В. І. Кроскультурна компетентність майбутніх фахівців галузі туризму. *Імідж сучасного педагога*. 2017. № 4/2. С. 51–54.
11. Солодкая А. К. Готовность участников педагогического процесса к кросс-культурному взаимодействию: критерии кросскультурной компетентности и этнической толерантности. *Наукові праці [Чорноморського держ. ун-ту ім. Петра Могили комплексу "Києво-Могилянська академія"]*. Сер.: Педагогіка. 2012. Т. 188. Вип. 176. С. 102–107.

12. Ханс У. Я. Толерантність як чинник формування ціннісних систем у процесах кроскультурної комунікації. *Грані*. 2015. № 3. С. 98–102.

13. Щетініна Л. В. Сутність крос-культурної компетентності: від теорії до практики. URL: <http://www.economy.nayka.com.ua/?op=1&z=5537> (дата звернення 20.08.2017).

14. Griffin Emory A. A. *First Look at Communication Theory* (6 ed.). McGraw-Hill, 2006. URL: <https://goo.gl/6JUdRr> (дата звернення 14.09.2017).

Стаття надійшла до редакції 15.09.2017.

Горлач В. В. Теоретические подходы к содержанию и структуре кроскультурной компетентности будущих специалистов в сфере туризма

В статье рассмотрены теоретические подходы к содержанию понятия “кроскультурная компетентность”. Акцентировано внимание на необходимости формирования у будущих специалистов в сфере туризма кроскультурной компетентности как обязательного компонента их профессиональной подготовки. Представлены разные с точки зрения структуры модели кроскультурной компетентности. На основе рассмотренных подходов сформулирована дефиниция понятия “кроскультурная компетентность” и предложено рассматривать ее структуру как совокупность соответствующих компетенций.

Ключевые слова: *кроскультурная компетентность, туристическая деятельность, кроскультурная коммуникация, профессиональная подготовка, межкультурное взаимодействие.*

Gorlach V. Theoretical Approaches to the Content and Structure of Cross-Cultural Competence of Future Specialists in Tourism

The article deals with theoretical approaches to the content of the concept of “cross-cultural competence”; stressed the necessity of formation of crosscultural competence of future tourism specialists as a compulsory component of their professional training; presented different structural models of crosscultural competence; on the basis of the considered approaches the definition of the concept “crosscultural competence” is formulated and it is proposed to consider its structure as a set of relevant competencies.

In the modern world, where processes of globalization and integration are gaining momentum, tourism becomes one of the most popular and popular types of recreation.

All this requires the presence of future specialists in the tourism industry of the relevant multicultural or cross-cultural competence as a compulsory component of their professional training.

Crosscultural competence implies the ability to implement crosscultural communication, that is, verbal and nonverbal communication between representatives of different cultural, religious, ideological communities.

Having studied the views of scientists on the content and structure of cross-cultural competence, one can conclude that the crosscultural competence of a future specialist in the tourism industry is an integrative competence, that provides the ability of a specialist in the tourism industry to succeed and is the synthesis of certain knowledge, skills, values, communications in relation to intercultural interaction.

The concept of crosscultural competence is multicomponent and, according to researchers, has in its composition of 3 to 4 components. In our opinion, it is more appropriate to consider crosscultural competence as a set of competencies (linguistic, sociolinguistic, discursive, socio-cultural, social) – the knowledge and skills necessary for the implementation of certain communicative intentions and actions in the field of intercultural interaction.

Key words: *crosscultural competence, tourism activity, crosscultural communication, training, intercultural interaction.*

УДК 378.035:005

О. Є. ГРИБАНОВА

здобувач

Запорізький національний університет

НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У КОЛЕДЖІ

У статті проаналізовано наукові підходи до визначення сутності соціальної компетентності особистості. Охарактеризовано структуру соціальної компетентності особистості як інтегративної якості. Виокремлено основні положення щодо ефективного формування соціальної компетентності майбутніх фахівців у коледжі.

Ключові слова: соціальна компетентність, соціальна зрілість, майбутній фахівець, заклад вищої освіти.

Одним з першочергових завдань реформування вищої освіти в Україні є створення умов для підготовки високопрофесійних, конкурентоспроможних кадрів, які б могли приймати складні рішення в умовах мінливої професійної та соціальної дійсності, були здатними до проектування й удосконалення соціопростору загалом і себе в цьому просторі зокрема, відзначалися соціальною адаптованістю та соціальною зрілістю. Це актуалізує гостру потребу в дослідженні проблеми формування в закладі вищої освіти соціальної компетентності майбутніх фахівців, яка згідно, із Законом України “Про освіту”, є однією з ключових компетентностей, необхідних кожній сучасній людині для успішної життєдіяльності. Незважаючи на значні здобутки в цьому напрямі вітчизняних і зарубіжних науковців (В. Байденко, Л. Канішевська, Л. Кльоц, Т. Кравченко, М. Краснокутська, В. Масленніков, І. Мирна та ін.), недостатньо розробленими є питання науково-методичного забезпечення освітнього процесу.

Ґрунтуючись на загальноприйнятому визначенні сутності компетентності як динамічної комбінації знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка забезпечує здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти [3], розглянемо сутність соціальної компетентності як результату професійної підготовки майбутніх фахівців у коледжі, а також окреслимо основні вимоги до її формування. Це, у свою чергу, і визначає *мету статті* – визначення науково-методичних засад формування соціальної компетентності майбутніх фахівців у коледжі.

Незважаючи на те, що сучасні дослідження феномену соціальної компетентності у вітчизняній педагогічній науці значно активізувалися на початку ХХІ ст., сам термін “соціальна компетентність” був уведений німецьким ученим Г. Ротом ще наприкінці 60-х рр. ХХ ст. Так, ним виокремлено три види компетентності людини, що забезпечують її успішну жит-

тедіяльність: самокомпетентність (знання самого себе), соціальна компетентність (взаємодія з іншими), предметна компетентність (практична діяльність) [1]. Саме таке розуміння сутності соціальної компетентності стало підґрунтям її подальших наукових досліджень.

Соціальну компетентність на симпозіуму Ради Європи у 1996 р. “Ключові компетенції для Європи” було визначено як здатність брати на себе відповідальність, уміння сумісно випрацьовувати рішення та брати участь у його реалізації, що передбачає толерантність людини до різних етнокультур і релігій, співвідношення особистісних інтересів з потребами суспільства. У документі “The Key Competences for Lifelong Learning – A European Framework” (2007) соціальну компетентність подано як інтегративну якість, критерієм якої є особисте та соціальне благополуччя людини, що ґрунтується на системі соціальних знань про соціальне середовище: соціальні групи, соціальні норми й правила, соціальну поведінку, культурні традиції тощо [8].

У сучасній зарубіжній науці існують декілька підходів до визначення змісту феномену соціальної компетентності, а саме її розглядають як: 1) інтегративну систему знань, умінь та навичок особистості, що забезпечує якість її соціальної поведінки (здатність реалізувати власні цілі при збереженні соціально прийнятої поведінки) та включає в себе багато інших компетентностей; 2) здатність зрозуміти й прийняти погляди іншого, тобто проявити емпатію в ситуаціях міжособистісної взаємодії; 3) комплексну здатність індивіда адаптуватися до мінливих соціальних умов; 4) соціальну зрілість – результат становлення суб’єктності людини щодо власного життя, соціальної групи, самовизначення в індивідуальному та соціальному просторі; 5) здатність особистості ефективно й адекватно вирішувати різні проблемні ситуації, з якими вона стикається в процесі життєдіяльності.

Узагальнюючи вищезазначені підходи, можна стверджувати, що соціальну компетентність у сучасній зарубіжній науці тлумачать як системну якість (здатність) особистості, що інтегрує в собі розуміння соціальної дійсності та наявність соціальних знань і вмінь, необхідних для результативного розв’язання практичних соціальних завдань, а також таких індивідуально-психологічних властивостей, як відповідальність, соціальна ідентичність, суб’єктність, комунікабельність.

У такому значенні соціальна компетентність тісно пов’язана із соціальним інтелектом, що із часів Е. Торндайка, який і був засновником цього поняття, тлумачать як здатність особистості розуміти інших людей та діяти або вчиняти мудро щодо інших; як адаптованість індивіда до людського буття (Д. Векслер). А складові як соціальної компетентності, так і соціального інтелекту є схожими в аспекті їх:

– когнітивних елементів: 1) соціальні знання – знання про людей, розуміння інших; 2) соціальна пам’ять – пам’ять на імена та обличчя; 3) соціальна інтуїція – оцінювання почуттів, визначення настрою, розуміння мотивів вчинків інших, здатність адекватно сприйняти спостережувану

поведінку в межах соціального контексту; 4) соціальне прогнозування – формулювання планів власних дій, відстеження власного розвитку, рефлексія власного розвитку та оцінювання використаних альтернативних можливостей;

– емоційних елементів: 1) соціальна виразність – емоційна виразність, чутливість, емоційний контроль; 2) співчуття – здатність входити в стан інших, ставити себе на місце іншого (долати комунікативний і моральний егоцентризм); 3) здатність до саморегуляції (вміння регулювати власні емоції та настрої);

– поведінкових елементів: 1) соціальне сприйняття – уміння слухати співрозмовника, розуміння гумору; 2) соціальна взаємодія – здатність та готовність працювати спільно, здатність до колективної взаємодії й колективної творчості; 4) соціальна адаптація – вміння пояснювати та переконувати інших, здатність уживатися з іншими, відкритість у відносинах з оточенням [7, с. 100].

Отже, соціальна компетентність особистості тісно пов'язана з її соціальним інтелектом, що вимагає врахування в процесі формування першої механізмів активізації та розвитку другої.

У вітчизняній педагогічній науці соціальну компетентність визначають через такі наукові категорії, як:

– особистісна якість/властивість, що забезпечує здатність людини брати на себе відповідальність, уміння соціальної взаємодії, вирішення соціальних проблем (Н. Калініна, О. Кобилянська, М. Лук'янова, В. Масленнікова, О. Московчук та ін.);

– комплекс знань індивіда про соціальну дійсність, соціальних умінь та навичок, рівень сформованості яких надає змогу вибудовувати свою поведінку, враховуючи особливості соціальної ситуації, й ефективно виконувати задану соціальну роль (Н. Нагайченко);

– сукупність динамічних характеристик особистості, що визначають ефективність дій у широкому соціальному контексті та забезпечують успішність її життєдіяльності (М. Філатова);

– вищий рівень соціальної активності особистості – засвоєння та розвиток соціальної дійсності, яких досягають у процесі діяльності, поведінки, спостереження завдяки гармонізації усвідомлення соціальних проблем і ціннісних орієнтацій (Г. Беліцька, О. Брушлінський);

– соціальна зрілість людини як її можливість та необхідність відповідати за себе та інших на рівні дорослого (І. Дементьєва, Н. Зубарева);

– сукупність громадянської, побутової, комунікативної компетентності, компетентності у сфері саморегуляції та самостійній пізнавальній діяльності (О. Поздняков);

– показник соціального розвитку особистості, форма прояву її готовності та здатності до найбільш повної самореалізації в певних соціальних умовах (Н. Богдан, Г. Касьяненко).

У своєму дослідженні ми погоджуємося з позицією І. Зарубінської [4] про те, що соціальна компетентність особистості є інтегративною характеристикою, що включає певні якості, соціальні знання та вміння, емоційно-ціннісні орієнтації й переконання особистості, які дають їй можливість активно взаємодіяти із соціумом, налагоджувати контакти з різноманітними групами та індивідами, а також брати участь у соціально значущих проектах і продуктивно виконувати різні соціальні ролі.

Соціальна компетентність є операційно оформленою соціальною (життєвою, екзистенційною) методологією особистості, її головна особливість – синтез цінностей і технологій, вона пов'язана не з мріями та міркуваннями, а з дією, з переведенням цінностей та знань у вольовий процес самовизначення й практичної дії (С. Гончаров).

Невизначеність наукової думки щодо сутності феномену соціальної компетентності особистості спричиняє відсутність єдиного підходу до розуміння її структури. Так, у сучасній науці існує декілька підходів до розуміння складових соціальної компетентності особистості.

Як стверджують Х. Шредер, М. Форверг, структуру соціальної компетентності становлять чотири інтегративні особистісні властивості: комунікабельність, рішучість, впливовість та самоповага. Згідно з позицією М. Шаре, соціальна компетентність містить набір пов'язаних між собою вмінь вирішувати міжособистісні проблеми.

Соціальна компетентність, на думку С. Гончарова, містить такі компоненти: 1) аксіологічний – ієрархія головних життєвих цінностей; 2) гносеологічний – соціальні знання, необхідні для взаємодії людини із самою собою, з іншими людьми для оптимального вирішення соціально значущих завдань; 3) методологічне, категоріальне, рефлексивне та проєктивне мислення, що оперує системними зв'язками цілого й дає змогу суб'єкту вирішувати соціальні завдання принципово, варіювати загальне рішення відносно мінливих часткових ситуацій; 4) суб'єктний – готовність до самовизначення та самокерування, самодіяльності й нормотворчості, вміння породжувати самостійно нові причинні ряди в соціальній реальності та нести відповідальність за прийняте та зроблене; 5) праксіологічний, що містить уміння здійснювати гуманітарно-соціальні технології та комунікації в системі соціальних норм, інститутів і відносин.

Критеріями та показниками соціальної компетентності особистості, на думку автора, є: 1) ціннісна самосвідомість особистості (уміння виражати в поняттях обрані цінності, обґрунтовувати їх); 2) конкретні соціальні знання; 3) суб'єктні якості, результативність яких виявляється в самостійності особистості; 4) володіння технікою життя у сферах особистої, громадянської та життєдіяльності, в організованості й технологічній конструктивності, в ефективній продуктивності за одиницю часу [2].

Як зауважує М. Лук'янова, соціальна компетентність є особистісним утворенням, свідомим вираженням особистості, що виявляється в її переконаннях, поглядах, відносинах, мотивах, установках на певну поведінку, у

сформованих особистісних якостях, що сприяють конструктивній взаємодії. Саме тому критеріями сформованості соціальної компетентності є: усвідомлення необхідності прийняття норм конкретного соціуму; прагнення до розуміння соціуму; усвідомлення необхідності розширення спеціальних знань та вмінь з метою досягнення високого рівня адаптивності; осмислення й адекватна оцінка власних можливостей у певній ситуації для досягнення результату; уміння актуалізувати свій особистісний досвід стосовно певної ситуації; визначення можливих і найбільш ефективних способів діяльності, варіантів поведінки; готовність до прийняття особистої відповідальності за вибір власної поведінки в ситуації соціальної взаємодії.

Структура соціальної компетентності фахівця, згідно з М. Лук'яною, включає такі компоненти: 1) мотиваційно-ціннісний (мотиви соціальної діяльності, сформованість мотивації, прагнення до досягнень, установки на соціальну взаємодію, ставлення до соціальних норм, цінності суспільного та особистісного рівнів); 2) операційно-змістовний (знання, уміння, навички, що дають змогу здійснювати критичний аналіз власних і чужих вчинків, прогнозувати результат взаємодії, здійснювати комунікацію, впливати на інших людей, ставити цілі та досягати їх); 3) емоційно-вольовий (вибір рішення, здатність до самоконтролю та саморегуляції, готовність взяти на себе відповідальність, рішучість, впевненість у собі) [5].

Здійснений аналіз вітчизняних наукових праць, присвячених дослідженню соціальної компетентності особистості (Н. Борбич, М. Докторович, І. Єрмаков, І. Зарубінська, І. Зимня, В. Ковальчук, О. Московчук, А. Мудрик, І. Ніколаску, В. Петровський, С. Рачева, С. Учурова та ін.), надає змогу зробити такі **висновки**, які стають методологічним підґрунтям для визначення особливостей формування та розвитку соціальної компетентності студентів коледжу:

- усі компетентності людини є соціальними за своєю сутністю, адже вони формуються та реалізуються в соціумі, тому в широкому розумінні соціальна компетентність є загальною та універсальною й визначає всі інші види компетентності людини;

- при розгляді соціальної компетентності у вузькому розумінні вона відображає взаємодію людини в суспільстві; визначає її соціальну адаптованість та соціальну зрілість загалом; детермінована соціальним інтелектом і соціальною активністю; ґрунтується на знаннях особистості способів та засобів соціалізації; характеризується віковими ознаками й віковою динамікою; має етапи формування та розвитку;

- структура соціальної компетентності особистості має такі компоненти, що ґрунтуються на загальних компонентах структури особистості: 1) ціннісно-мотиваційний (спрямованість на соціальну взаємодію, прагнення саморозвитку та самовдосконалення, прагнення до виконання соціальних ролей, цінності просоціальної поведінки тощо); 2) когнітивно-діяльнісний (соціальні знання, необхідні для взаємодії людини із самою собою, з іншими людьми для оптимального вирішення соціально значущих завдань, а також

соціальні вміння, зокрема вміння соціального проектування та соціального прогнозування); 3) регулятивний (здатність до саморегуляції, просоціальна поведінка, здатність працювати у команді тощо); 4) рефлексивний (рефлексивність, децентричність, адекватна самооцінка, відповідальність, соціальна активність, комунікабельність, соціальна ідентичність);

– процес професійної підготовки майбутніх фахівців у коледжі має бути зорієнтованим на формування їх соціальної компетентності, що передбачає реалізацію цілеспрямованих освітніх заходів, спрямованих на формування в них позитивної мотивації соціальної взаємодії, відповідних знань, умінь та навичок просоціальної поведінки, розвиток соціальної ідентичності й відповідальності.

Перспективами подальших наукових розвідок є визначення та характеристика особливостей формування й розвитку соціальної компетентності майбутніх економістів у коледжі.

Список використаної літератури

1. Богдан Н. Н., Касьяненко Г. В. Социальная компетентность как многоуровневое и многокомпонентное явление. *Философия образования*. 2013. № 2 (47). С. 78–84.
2. Гончаров С. З. Социальная компетентность личности: сущность, структура, критерии и значение. *Образование и наука*. 2004. № 2 (26). С. 3–14.
3. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/>.
4. Зарубінська І. Б. Проблема діагностики соціальної компетентності студентів вищих навчальних закладів. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2009. № 5 (13). С. 5–15.
5. Лукьянова М. И. Социальная компетентность как компонент управленческой культуры руководителя. *Психология инновационного управления социальными группами и организациями*. Кострома, 2001. С. 240–242.
6. Московчук О. С. Соціальна компетентність як психолого-педагогічний феномен. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. 2016. Вип. 48. С. 83–89. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzvdpu_pp_2016_48_19.
7. Савенков А. И. Социальный интеллект как проблема психологии одаренности и творчества. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*. 2005. Т 2. № 4. С. 94–101.
8. KEY COMPETENCES FOR LIFELONG LEARNING: European Reference Framework. URL: <http://ininv.vntu.edu.ua/ukr/images/stories/stat/soft-skills/doc/23-05-17-news-youth-in-action-keycomp-en.pdf>.

Стаття надійшла до редакції 01.09.2017.

Грибанова Е. Е. Научно-методические основы формирования социальной компетентности будущих специалистов в колледже

В статье проанализированы научные подходы к определению сущности социальной компетентности личности. Охарактеризована структура социальной компетентности как интегративного качества. Выделены основные положения, на которых базируется эффективное формирование социальной компетентности будущих специалистов в колледже.

Ключевые слова: социальная компетентность, социальная зрелость, будущий специалист, учреждение высшего образования.

Gribanova O. Scientifically-Methodical Bases of Formation of Social Competence of Future Professionals in the College

The article analyzes the scientific approaches to the definition of the essence of the social competence as integrative personal characteristic which includes: qualities, social knowledge and skills, emotional and value orientations, and individual beliefs that enable it to actively interact with the society, to establish contacts with various groups and individuals, as well as participate in socially significant projects and perform productively different social roles.

In the article are analyzed the scientific approaches to the structure of social competence of the personality. Identified similar components of the structure of social competence and social intelligence, namely: social knowledge, social intuition, the ability to social forecasting, social expression, and the ability to self-regulation.

The main provisions on which effective formation of social competence of future specialists in the college are based are singled out: 1) all competences of a person are social in their essence, because they are formed and implemented in society, therefore, in the broad sense, social competence is universal and universal and defines all other types of competence of a person; 2) the structure of social competence consists of the following components that are based on the general components of the structure of the person: 1) value-motivational (focus on social interaction, the desire for self-development and self-improvement, the desire to fulfill social roles, values of social behavior, etc.); 2) cognitive-activity (social knowledge, social skills, including the ability to social design and social forecasting); 3) regulatory (ability to self-regulation, prosocial behavior, ability to work in a team, etc.); 4) reflexive (reflexivity, decentration, adequate self-esteem, responsibility, social activity, sociability, social identity); 3) the process of professional education of future specialists in the college should be oriented towards the formation of their social competence, which involves the implementation of targeted educational activities aimed at creating positive motivation for social interaction in them, relevant knowledge, skills and abilities of social behavior, development of social identity and responsibility.

Key words: *social competence, social maturity, future professional, higher education institution.*

УДК 355.359.07

Є. В. ДЕНИСЕНКОначальник відділення організації заочного та дистанційного навчання
Національна академія Національної гвардії України, м. Харків**АДМІНІСТРАТИВНИЙ КОМПОНЕНТ УПРАВЛІНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ
МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ: КОМПЕТЕНТІСНИЙ АСПЕКТ**

У статті розглянуто проблему компетентнісного формування й розвитку адміністративного компонента управлінської культури військових керівників (командирів) у контексті становлення кожної особистості майбутнього офіцера як компетентного, відповідального, здатного до постійного самовдосконалення фахівця з науковим, професійним, адміністративним і управлінським світоглядом, творчим практичним мисленням, спроможного й готового ефективно вирішувати весь комплекс складних завдань, що стоять перед ним як суб'єктом управління в різних військових структурах, підрозділах і навчальних закладах, здатного неперервно нарощувати свій управлінський потенціал і практичний досвід у складних умовах сучасного інформаційного суспільства та реальних бойових дій на сході країни. Акцентовано, що адміністративна культура – це мистецтво забезпечення гармонійного існування та розвитку всіх ланок військової організації, а також кожної особистості в ній.

Ключові слова: *військове управління, компетентнісний підхід, специфіка адміністративної військової діяльності, адміністративно-управлінська культура майбутніх офіцерів, стиль керівництва.*

Проблема формування й розвитку управлінської культури військових керівників (командирів) та її спрямованості на становлення кожної особистості майбутнього офіцера як компетентного, відповідального, здатного до постійного самовдосконалення фахівця з адміністративним і управлінським світоглядом, розвинутим творчим практичним мисленням, спроможного й готового ефективно вирішувати весь комплекс завдань з управління військами, що постають перед ним у різних військових підрозділах, а також спроможного неперервно нарощувати свій управлінський потенціал і практичний досвід у складних умовах реальних бойових дій на сході країни, нині є актуальним системним організаційно-управлінським, психологічним та військово-педагогічним питанням.

Сьогодні в контексті специфіки сфери управління у військах затребуваним є військовий фахівець, зорієнтований на сучасні суспільні пріоритети, здатний до особистісної та професійної самоактуалізації й саморозвитку в адміністративно-управлінській діяльності, який володіє різноманітними методиками, технологіями та засобами військового лідерства, спроможний стати творчим суб'єктом управлінської діяльності в досить складних умовах сучасної української дійсності. Водночас, як свідчать результати аналізу зразків управлінської діяльності, в українському суспільстві спостерігається тенденція зростання кількості військових керівників, які мають недостатню підготовленість до управлінської діяльності в обставинах військових дій, слабкі знання сучасних технологій і засобів управління в бойових (або на-

ближених до бойових) умовах. Ці недоліки значною мірою зумовлені незадовільною сформованістю адміністративно-управлінської культури в процесі набуття фахової компетентності майбутніми офіцерами.

Проблематиці підготовки майбутніх офіцерів до управління військами присвячені праці Ю. Аллерова, С. Бабака, Є. Башкатова, В. Довбні, О. Каверіна, А. Пожидаєва, С. Полтарака, І. Роліна, С. Стародубцева, В. Троблюка, О. Флоріна, М. Шаповала та ін. Потребують упровадження у військових навчальних закладах наукові аспекти, розкриті в педагогічних працях вітчизняних та зарубіжних учених: В. Бондаря, В. Гуменюк, Л. Даниленко, Г. Дмитренка, Г. Єльнікової, Н. Коломінського, О. Козлової, Л. Кравченко, В. Олійника, О. Мармази, В. Маслова, О. Пехоти, Т. Сорочан, Т. Сущенко та ін. Питання змісту управлінської культури особистості розглядали Г. Дмитренко, І. Іванова, Н. Костильова, С. Королюк, О. Савченко, Г. Тульчинський, В. Шепель та ін.; особливості управлінської культури на засадах теорії і технологій менеджменту та лідерства останніми роками досліджували В. Базилевич, Л. Васильченко, І. Зязюн, Л. Калініна, Л. Карамушка, В. Крижко, М. Лапшина, П. Мілютін, Н. Островерхова, Є. Павлютенков та ін. Як окремий напрям учені розглядають аспекти адміністративної культури керівників організацій (М. Вебер, В. Казимиренко, Л. Орбан-Лембрик, П. Петровський, Е. Шейн та ін.).

Метою статті є виокремлення методологічних характеристик адміністративного компонента управлінської культури майбутніх офіцерів як суб'єктів військового управління на засадах компетентнісного підходу.

Досягнення високих результатів у виконанні завдань службово-бойової діяльності тим або іншим військовим підрозділом залежить від якості управління ним. Успіхи підрозділу, як і невдачі, зазвичай пов'язують із його командиром. Не буває поганих військових організацій та колективів, є недовідно підготовлені до військового адміністрування військові керівники.

До головних ознак, що роблять військове управління специфічним, військові фахівці зараховують таке:

1. Органи військового управління створюються державою і є носіями державної влади, яка реалізується в особливій правовій формі впливу на об'єкти військового управління. Особливість полягає в тому, що об'єкти військового управління повинні безперечно, чітко й у встановлені терміни трансформувати рішення органів військового управління в процес власного функціонування.

2. Об'єкти військового управління мають у своєму складі озброєння, військову й спеціальну техніку, а суб'єктам військового управління надається право у визначених законодавством випадках її застосовувати.

3. Військове управління – багаторівневе; його рівнями є: стратегічний (вищий, тобто державний), оперативний (оперативно-стратегічний і оперативно-тактичний), а також тактичний (підрозділ, військова частина, з'єднання).

4. Реалізація управлінських рішень у військовій справі передбачає свідомий ризик, на який мусять іти виконавці. Головним мотивом у їхніх діях у більшості випадків є не матеріальне стимулювання, а почуття відповідальності за безпеку країни [5, с. 33–34].

Таким чином, військове управління в сенсі адміністрування охоплює практичну сторону військової діяльності щодо вирішення організаційно-управлінських завдань воєнного будівництва, забезпечення життєдіяльності військових формувань у мирний і воєнний час та їх застосування з метою забезпечення воєнної безпеки країни й виконання інших функцій, пов'язаних із використанням значних сил і засобів у порядку, передбаченому законами країни.

Аналіз змісту військового управління та визначення його специфічних ознак дають підставу стверджувати, що управлінська діяльність командира має бути жорстко регламентованою, адже за кожним його рішенням стоїть ризик, що пов'язаний із людьми, технікою та матеріальною відповідальністю.

Це зумовлює посилення уваги до адміністративного компонента управлінської культури майбутніх офіцерів та до необхідності його розгляду на засадах компетентнісного підходу, який уможлиблює поєднання військових знань, умінь, навичок, досвіду, цінностей з питаннями демократії та культури демократичного врядування в країні загалом. Подібні завдання висвітлені відомими зарубіжними авторами (М. Вебер, К. Поїшер, Ф. А. Гаєк, Р. Д. Патнем, К.-О. Апелъ, Ю. Габермас, Р. Дарендорф, Ж. Мере та ін.) та відображені в нормативно-правових документах українського державотворення. Як зазначають фахівці із соціального управління, усвідомлення важливої закономірності того, що вирішення сучасних завдань реформування системи державного управління на засадах демократичного врядування можливе на шляху впровадження нової культури – культури публічного адміністрування, стає примітною ознакою нашого сьогодення [1; 2; 3; 10; 11]. Завдання формування адміністративної культури демократичного зразка ставили й раніше [6; 12], проте його виконання гальмувалося дією низки причин, головною з яких була недостатність її теоретичного осмислення, потреба глибокого дослідження методологічних аспектів цивілізаційної практики управління, зокрема у військовій організації.

Базовою для тлумачення адміністративної культури нині вважають послідовно проведену М. Вебером думку про залежність культури управління в кожній країні від загальної культури суспільства; ученим визначено легітимність як відповідність діяльності “штабу управління” рівневі бачень і очікувань громадян та легальності як характеристики публічного врядування, що “існує завдяки встановленим правилам” [1, с. 157–158]. Дослідження адміністративної культури військових фахівців є своєрідним методолого-теоретичним продовженням концепції демократичного врядування, яка акцентує увагу на реалізації “владних повноважень державними органами і органами місцевого самоврядування в органічному взаємо-

зв'язку і за безпосередньої участі громадян, їхніх організацій у вироблені та реалізації публічної політики” [6, с. 48]. Врахуємо також те, що культура демократичного врядування часто визначається й певною мірою ототожнюється з організаційною культурою, що в обставинах військового управління може бути виправданим з огляду на його специфічні властивості. Організаційну культуру в загальному контексті проблеми розроблено на сьогодні значно краще, вона є структурованою, тому екстраполяція її окремих положень на адміністративну культуру майбутніх офіцерів може бути одним із можливих шляхів пошуку вирішення проблеми [3].

У контексті військового управління можна обрати визначення організаційної культури як “матриці колективних базових уявлень” [13, с. 31], що поділяються членами організації та відтворюють характер її існування – на надособистісному або інтерсуб’єктивному рівнях. Цю характеристику закономірно поширено на адміністративну культуру з уточненням, що остання формується інституційно, у своїх основних рисах задається чинним політичним режимом країни і структурою управління збройними силами. Отже, П. Петровський підкреслює, що принциповою відмінністю адміністративної культури від організаційної є її інституційна заданість або чітка нормативно-правова регламентованість діяльності всіх суб’єктів [9]. Учений вважає необхідним розкриття змісту та цінності гуманітарного складника адміністративної культури як важливого чинника підвищення ефективності сучасного публічного адміністрування та поширення цивілізаційних зразків забезпечення розвитку кожної особистості в усіх суспільних організаціях, зокрема у військовій.

На думку більшості фахівців, які досліджують окреслену проблему, вивчення адміністративної культури неможливе без звернення до культури взагалі як до масштабного засобу відтворення й продукування соціально значущого досвіду та нових технологій людської життєдіяльності; культура є протиположною стихійній активності, не опосередкованій діяльністю людського розуму з усвідомлення уроків минулого, специфіки сучасного становища тощо [2; 3; 9]. Стан адміністративної культури в сучасній українській армії великою мірою визначається національними традиціями та ментальністю, що знаходять своє відтворення в досвіді роботи з кадрами командирів, механізмами їхнього призначення на посади, способами організації праці та стимулюванням до підвищення рівня загальної і професійної компетентності, коли “культурне” продукування нових зразків поведінки здійснюється через конкретні форми управління, що є постійним мисленнєвим опосередкуванням дійсного й належного за допомогою відкриття нових можливостей і ресурсів прогресивних змін [9]. Культура військового управління – це сформовані вміння вирішувати всі види службово-бойових завдань на основі досягнутого досвіду, засвоєних уроків чи тих надбань, що не щезли у вирі минулого, а осіли в пам’яті поколінь військових командирів як способи дій, як методики раціонального ставлення до визначених ситуацій та вирішення відповідних проблем. Таким чином, адмініст-

ративна культура як компонент загальної та управлінської культури містить компетентнісний методологічний потенціал, є рівнем духовно-практичного освоєння спеціальної військової дійсності загалом чи певного її складника зокрема. Адміністративна культура як складник культури військового управління акумулюється в діяльності держави в цій сфері й відтворює її на необхідному рівні. На відміну від організаційної (корпоративної) культури, яка своєю принциповою метою має досягнення максимальної ефективності [5], адміністративна культура – це мистецтво забезпечення гармонійного існування та розвитку всіх ланок військової організації, а також кожної особистості в ній.

Адміністративна культура з погляду компетентнісного підходу ґрунтується на широкому масиві рефлексивно-раціонального опосередкування управлінських дій у війську, що надає їй концептуального значення на загальнодержавному рівні. Зміст цієї культури формально не постулюється (він лише частково фіксується посадовими інструкціями, регламентами тощо), а існує як набір знакових, смислотворчих ідей, символів, дій, вчинків чи прикладів. Останні підтримуються й заохочуються (часто у вигляді заперечення та засудження протилежних) вищими рівнями керівництва й поділяються більшістю членів військового колективу.

Адміністративна культура – це своєрідне колективне мислення з відносно усталеною системою цінностей і базових мотивацій, що орієнтує систему командних рівнів на чітке виконання певних функцій, визначає міру ставлення до військового середовища тощо [9].

Інтерсуб'єктивні виміри адміністративної культури існують як спільне бачення або уможлядно-символічний концепт діяльності, що досить часто знаходить своє втілення у формулюванні місії військової організації. Інтерсуб'єктивну природу військової культури увиразнюють особистісні характеристики її представників, до яких можна зарахувати пасіонарність, толерантність, високі організаційні якості, гостре відчуття військового обов'язку, особливе оперативне й тактичне інноваційне мислення, почуття соціальної відповідальності, ініціативність і цілеспрямованість. Учені підкреслюють, що надособистісна природа адміністративної культури як ідеальної за станом свого буття якості виконує низку функцій, до яких належать функція збереження досягнутого рівня управління, закріплення його найкращих практичних форм у вигляді певних концептів, правил, вимог, алгоритмів тощо [3; 4; 7; 12]. Своєрідна консервативна роль адміністративної військової культури узгоджується з формуванням тих або інших умов для особистісного вдосконалення, запереченням і заміною традиційних форм інноваційними, особливо в конкретних обставинах військових навчальних закладів. Отже, адміністративна культура має не лише консервативну спрямованість, а й виконує конструктивну функцію, встановлюючи обов'язкові для всіх “правила гри”, визначаючи загальні межі діяльності кожного командира та його індивідуальні можливості. На рівні військових підрозділів і навчальних закладів адміністративна культура забезпечує

своєрідний психологічний клімат, проявами якого є усталений інформаційний обмін, практикований стиль управління (командування) та поширений (домінуючий) стиль спілкування [4]; способом її існування на особистісному рівні є постійне переосмислення чинних практик військового управління, пошук нових форм і методів трансформування організації відповідно до вимог суспільства [12].

Висновки. Незважаючи на те, що парадигма адміністративної культури в нашій країні є досить розмитою, оскільки постійно перебуває в процесі становлення й розвитку, вона має свої індикативні показники, до яких належать пріоритетні цінності розвитку, котрі, як смислотворчий концепт, формують відповідні методологічні основи та технологічні засоби військового управління. Тому дослідження військової адміністративної культури має в перспективі застосування аксіологічного підходу, тобто визначення системи пріоритетних для військового управління цінностей, що впливають на формування стратегічних цілей командування, конкретику тактичних рішень окремих командирів та вибір засобів і ресурсів досягнення їх ефективності в професійній підготовці майбутніх офіцерів у вищих військових навчальних закладах.

Список використаної літератури

1. Вебер М. Три чисті типи легітимного панування (Соціологія. Загальноісторичні аналізи. Політика) / пер. з нім. О. Погорілий. Київ : Основи, 1998. 534 с.
2. Гаєвський Б. Культура державного управління. Організаційний аспект : монографія. Київ : Вид-во УАДУ, 1988. 144 с.
3. Гречкосій І. Загальні типи організаційної культури державної служби України: проблеми та перспективи. *Зб. наук. пр. Одес. регіон. ін-ту держ. упр.* 2005. Вип. 4 (24). С. 180–186.
4. Казимиренко В. П. Соціальна психологія організацій : монографія. Київ : МЗУУП, 1993. 384 с.
5. Мескон М. Х., Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента : пер. с англ. Москва : Дело, 1992. 702 с.
6. Надолішній П. Концепція демократичного урядування: сутність і проблеми формування та реалії. *Зб. наук. пр. Одес. регіон. ін-ту держ. упр.* 2007. Вип. 2 (30). С. 46–55.
7. Основы військового управління : навч. посібник / І. Ф. Ролін, С. А. Бабак, В. В. Довбня та ін. Харків : Акад. ВВ МВС України, 2008. 197 с.
8. Основы управління військами : навч. посібник / С. О. Стародубцев, І. Ф. Ролін, О. М. Шаповал, Є. Г. Башкатов. Харків : Національна акад. НГУ, 2014. 160 с.
9. Петровський П. М. Гуманітарна складова сучасної адміністративної культури. *Теорія та практика державного управління.* 2008. Вип. 3 (22). С. 1–9.
10. Ребкало В. Культура владних відносин. *Зб. наук. пр. Одес. регіон. ін-ту держ. упр.* 2006. Вип. 3 (27). С. 25–35.
11. Скрипник О. В. Демократія: Україна і світовий вимір (концепції, моделі та суспільна практика). Київ : Логос, 2006. 368 с.
12. Управління повсякденною діяльністю підрозділів : навч. посібник / О. П. Флорін, І. Ф. Ролін, О. М. Шаповал та ін. ; за ред. С. Т. Полторака. Харків : Акад. ВВ МВС України, 2011. 379 с.
13. Шейн Э. Х. Организационная культура и лидерство : пер. с англ. ; под ред. В. А. Спивака. Санкт-Петербург : Питер, 2002. 336 с.

Стаття надійшла до редакції 13.09.2017.

Денисенко Е. В. Административный компонент управленческой культуры будущих офицеров: компетентностный аспект

В статье рассмотрена проблема компетентностного формирования и развития административного компонента управленческой культуры военных руководителей (командиров) в контексте становления личности каждого будущего офицера как компетентного, ответственного, способного к постоянному самосовершенствованию специалиста с научным, профессиональным, административным и управленческим мировоззрением, творческим практическим мышлением, способного и готового эффективно решать весь комплекс сложных задач, стоящих перед ним как перед субъектом управления в различных военных структурах, подразделениях и учебных заведениях, способного непрерывно наращивать свой управленческий потенциал и практический опыт в сложных условиях современного информационного общества и реальных боевых действий на востоке страны. Акцентировано, что административная культура – это искусство обеспечения гармонического существования и развития всех звеньев военной организации, а также каждой личности в ней.

Ключевые слова: *военное управление, компетентностный подход, специфика административной военной деятельности, административно-управленческая культура будущих офицеров, стиль руководства.*

Denisenko Ye. Administrative Component of Managing Culture of Future Officers: Competent Prospect

The article deals with the problem of competence formation and development of the administrative component of the managerial culture of military leaders (commanders) in the context of the formation of each person of the future officer as a competent, responsible, able to continuous self-improvement of a specialist with a scientific, professional, administrative and managerial outlook, creative practical thinking, capable and ready to effectively solve the whole complex of complex tasks facing it as the subject of management in different military structures, units and educational institutions capable of continuously increasing its managerial potential and practical experience in the difficult conditions of the modern information society and real fighting in the eastern part of the country. It is emphasized that administrative culture is an art of ensuring the harmonious existence and development of all sections of the military organization, as well as of each individual in it. In terms of a competent approach, administrative culture is based on a broad array of reflexive and rational mediation of managerial actions in the army, which gives it conceptual significance at the national level. The content of this culture is not formally postulated (it is only partially fixed by official instructions, regulations, etc.), but exists as a set of sign, semantic ideas, symbols, actions, actions or examples. The latter are supported and encouraged (often in the form of denial and condemnation of the opposite) by higher levels of leadership and shared by a majority of members of the military unit.

The intersubjective nature of the administrative military culture reveals the personal characteristics of its representatives, which include passionarity, tolerance, high organizational qualities, a sharp sense of military duty, special operational and tactical innovative thinking, a sense of social responsibility, initiative and purposefulness. At the level of military units and educational institutions, an administrative culture provides a peculiar psychological climate, the manifestation of which is a well-established information exchange, a practiced management style (command), and a common (dominant) style of communication.

Key words: *military management, competence approach, specificity of administrative military activity, administrative and managerial culture of future officers, leadership style.*

УДК 2-1-756:378.1

Н. В. ДЕРСТУГАНОВА

аспірант
Класичний приватний університет

НАУКОВІ ВИМІРИ ПРОБЛЕМИ ФАХОВОЇ КОМУНІКАЦІЇ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ-ТЕОЛОГІВ КРИЗЬ ПРИЗМУ ЇХНЬОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Статтю присвячено розгляду наукових підходів до визначення поняття “комунікація”, розкриттю його сутності та змісту з енциклопедичної, наукової й богословської точок зору. У сучасному суспільстві за останній час значно зріс інтерес до комунікації. Теоретичне осмислення терміна “комунікація”, комуникативні вміння та навички нададуть змогу майбутнім бакалаврам із теології поєднувати власну активність з активністю інших людей, будувати шляхи ефективної комуникативної взаємодії з людьми різного віку, духовного досвіду, освіти, досягаючи продуктивних результатів у професійній діяльності та власному внутрішньому розвитку.

Ключові слова: професійна підготовка, бакалаври з теології, комунікація.

Динамічні процеси, що відбулися в сучасному українському суспільстві за останні десятиріччя, торкнулись усіх його сфер існування, включаючи систему вищої освіти, орієнтовану на запровадження до міжнародного освітнього та наукового простору, спрямовану на підготовку висококваліфікованих, компетентних, конкурентоспроможних фахівців, здатних до ефективної роботи на рівні світових стандартів. Такі вимоги висуваються й до бакалаврів із теології, підготовка яких здійснюється в духовних семінаріях і на богословських факультетах світських закладів вищої освіти. Перед професійною педагогікою поставлено питання підготовки висококваліфікованих майбутніх теологів, здатних передавати незмінні догматичні істини православ'я в доступній для сучасних людей формі.

Останнім часом у сучасному суспільстві різко змінилося ставлення до комунікації. Виникнення нового комуникативного простору з рівноцінними незалежними учасниками стало об'єктом дослідження, оскільки від рівня знань цих процесів залежать кінцеві результати. Це ставить перед нашим суспільством нові складні завдання.

Майбутній фахівець у галузі теології має твердо усвідомлювати значення та роль комунікації в професійній діяльності, уміти вільно організувати діалог із різними за віком, статтю, фахом людьми, реальними й віртуальними партнерами, вміло використовувати вербальні та невербальні засоби комунікації, сучасні інформаційні технології.

Особливого значення для нашого дослідження набувають праці, присвячені таким аспектам:

– формуванню готовності майбутніх спеціалістів (І. В. Зайченко, І. А. Зязюн, М. С. Коваль, М. М. Козяр, М. М. Фіцула);

- питанням комунікативної діяльності та комунікативної культури (Н. П. Волкова, О. І. Гура, А. Й. Капська, О. М. Кобрій та ін.);
- необхідності релігійної освіти як залучення до конфесійної традиції (В. І. Гараджа, С. Ю. Дивногорцева, К. С. Елбакян, К. В. Кислюка, О. М. Крашникова, І. В. Метлика, В. В. Миронова, Т. В. Склярова, М. М. Шахнович).

Аналіз першоджерел свідчить, що процес підготовки бакалаврів із теології до комунікативної взаємодії в професійній діяльності є перспективним напрямом дослідження.

Мета статті – розглянути наукові підходи до визначення поняття “комунікація”, розкрити його сутність і зміст.

Ще із часів античності людство цікавилось феноменом комунікації, але сам термін виник у науковій літературі лише на початку ХХ ст., що було пов’язано з інтенсивним розвитком технічних засобів передачі інформації та ускладненням організаційних умов цього процесу. Зазначені прогресивні зміни привели до зменшення безпосередньої взаємодії сторін спілкування, необхідності уважного вивчення закономірностей передачі інформації в соціальних системах.

У літературі існують різні підходи до тлумачення сутності поняття “комунікація”.

Термін “комунікація” (від лат. *communis* – спілкуюсь з кимсь) означає спілкування, передачу інформації [10, с. 285].

Аналогічні пояснення терміна “комунікація” наведено в тлумачному словнику з інформаційно-педагогічних технологій та в словнику спеціальних термінів: “Комунікація – процес, за допомогою якого здійснюється обмін інформацією між людьми” [7, с. 57]; “Комунікація – це процес, за допомогою якого люди передають один одному інформацію, ідеї, думки” [12].

Дещо інше тлумачення значення слова наведено у філософському енциклопедичному словнику за редакцією В. І. Шинкарука, де термін “комунікація” окреслює людську взаємодію у світі, причому в сучасній філософії використовується як ознака конструктивної взаємодії особистостей, та груп, що розгортається на основі толерантності й порозуміння [13, с. 291].

У великому тлумачному словнику сучасної української мови наведено декілька пояснень терміна, який ми досліджуємо: “1. Шляхи сполучення, лінії зв’язку. 2. Обмін інформацією, спілкування. 3. Те саме, що спілкування; зв’язок” [3, с. 562].

Таким чином, на сьогодні у словниках термін “комунікація” найчастіше пояснюється як процес обміну інформацією між людьми, але ключове поняття нашого дослідження розкрито недостатньо ґрунтовно.

Трапляються випадки, коли терміни “комунікація” й “спілкування” використовують як взаємозамінні.

У Практичному словнику синонімів української мови С. Караванського до терміна “комунікація” наведено синоніми “зв’язок”, “сполучення” та “спілкування” [5, с. 171]. Такі самі синоніми зазначені до слова “комунікація” й у Словнику синонімів [11].

Але дослідниця В. П. Конецька у своїй праці “Соціологія комунікації” розмежовує ці терміни, формулюючи відмінності кожного з них.

Спілкування – соціально обумовлений процес обміну думками й почуттями між людьми в різних сферах їх пізнавально-трудової і творчої діяльності, що реалізовується головним чином за допомогою вербальних засобів комунікації.

Комунікація – соціально обумовлений процес передачі і сприйняття інформації в умовах міжособистісного і масового спілкування по різних каналах за допомогою різних комунікативних засобів (вербальних, невербальних та ін.) [6, с. 9].

З думкою В. П. Конецької можна погодитися лише частково, бо згідно з аналізом літературних джерел, термін “комунікація” має на увазі саме спілкування, яке може здійснюватися різними способами.

Проаналізуємо пояснення терміна “комунікація” вченими. На думку С. В. Бориснєова, комунікацію можна визначити як:

- а) засіб зв’язку будь-яких об’єктів матеріального і духовного світу;
- б) процес спілкування, тобто передачу інформації від людини до людини;
- в) передачу й обмін інформацією в суспільстві з метою дії на нього [2, с. 4].

Цікавою для нашого дослідження є думка І. П. Яковлева, який вважає, що можна по-різному дати визначення поняття “комунікація”:

а) за мірою широти одні визначення охоплюватимуть більш-менш широкі зв’язки між різними комунікаторами. Так, комунікацію можна тлумачити як зв’язок між живими істотами або як передачу повідомлень по телефону, радіо, з кур’єром тощо;

б) за метою – з певною метою або без мети. Наприклад, це може бути передача повідомлення з метою дії на поведінку іншої людини або просто бесіда двох друзів;

в) за нормативністю – одні комунікації можуть містити вимоги про корисність або точність, інші – ні. У такому разі вони несуть у собі або корисний обмін думками, емоціями, або просто обмін інформацією [14, с. 9].

Протилежне тлумачення терміна “комунікація” наводить відомий дослідник теорії комунікації Г. Г. Почепцов, який вважає, що під нею потрібно розуміти процеси перекодування вербальної в невербальну й невербальної у вербальну сфери. Він вважає, що історично комунікацією було примушення до виконання тієї або іншої дії, тобто саме заради цього реалізується передача значень між двома різними автономними системами, якими є дві людини [9, с. 15].

Погодитися з думкою Г. Г. Почепцова у край складно, оскільки його положення про те, що комунікацією було примушення до виконання тієї або іншої дії, суперечить текстам Священного Писання. Про здатність людини до спілкування і його мету йдеться на сторінках першої книги – Біблії.

Бог після того, як завершив творіння світу, створив вищу істоту – людину. Але Господь констатував, що для гармонійного існування людини потрібне спілкування з іншою людиною: “І сказав Господь Бог: Недобре,

щоб бути чоловіку самотнім. Створю йому поміч, подібну до нього” (Бут. 2: 18) [1].

Господь створив чоловіка та жінку однакової природи для того, щоб у першу чергу задовольнити людську потребу в спілкуванні. А образ існування людей має бути за образом спілкування Осіб у Пресвятій Трійці, тобто з’єднаних любов’ю самотніх і відмінних Іпостасей.

Особливу цінність для нашого дослідження становлять думки православних богословів.

Прот. Миколай Малиновський у підручнику “Догматичне богослов’я”, описуючи образ і подобу Божу в людині, зазначає, що рисами образу Божого в душі людини є: духовність, як образ досконалої простоти Божої, розум, як образ нескінченного розуму Божого, вільна воля, здатна любити добро й бути святою, як образ нескінченно вільної волі Божої, яка є найвища любов і святість, безсмертя, як образ вічності Божої, дар слова, як образ Слова Іпостасного [8, с. 246–247].

Грецький богослов Йоан Зізіулас у своїй праці “Буття як спілкування” церковне буття пов’язує, передусім, з буттям Самого Бога, а людина, на його думку, існує, як існує Сам Бог, перебираючи на себе Його “спосіб буття” – спосіб ставлення до світу, до інших людей і до Бога. Це подія спілкування, яка не може бути реалізована як досягнення індивіда, а лише як церковна подія. Аналізуючи праці Афанасія Александрійського, Василя Великого, Григорія Назіанзіна та Григорія Нисського, Йоан Зізіулас доходить висновку, що буття Боже є реляційним буттям, без поняття спілкування неможливо говорити про Буття Боже. Неможливо говорити про “єдиного Бога”, не ведучи водночас мову про Бога, який є спілкування, тобто про Святу Трійцю. Божественна сутність не має онтологічного змісту та істинного буття поза межами спілкування. Таким чином, спілкування стає онтологічною концепцією. Буття Боже можна пізнати лише через особисті взаємини й особисту любов. Буття означає життя, а життя означає спілкування.

Дискусія про буття Боже привела отців церкви до таких висновків:

- поза спілкуванням не існує істинного буття. Ніщо не існує як “індивід”, якого потрібно сприймати самого по собі. Спілкування є онтологічною категорією;

- спілкування, що не походить від Іпостасі, тобто від конкретної та вільної особистості, і не приводить до “іпостасей”, тобто конкретних і вільних особистостей, не є “образом” буття Божого. Особистість не може існувати поза спілкуванням, але будь-які форми спілкування, що заперечують особистість, не є прийнятними [4, с. 15–18].

Виходячи з тексту Священного Писання й пояснень до нього, дар слова, тобто здатність до комунікації – дар Божий людині, одна з рис образу Божого в людині, тому потреба в комунікації – природна потреба людської природи. Перебуваючи в райському саду Едемі до свого гріхопадіння, перша людина ще не знала ні хвороб, ні страждань, ні втоми, ні смерті, але для гармонійного існування, навіть у райських умовах, людині потрібна була комунікація.

Упродовж усього свого життя кожна людина спілкується з окремими особами й з різними групами людей. Комунікація є життєво необхідним процесом для кожного індивіда, тому логічно й доцільно знати закономірності передачі інформації в соціальних системах.

На сьогодні, попри широке вживання терміна “комунікація”, відсутня однастайність у його тлумаченні. У більшості випадків термін “комунікація” вживають як синонім слова “спілкування” та інтерпретують як засіб зв’язку, процес спілкування, передачу інформації від людини до людини в суспільстві.

Висновки. Отже, теоретичне осмислення терміна “комунікація”, його ролі й значення надає змогу творчо використовувати комунікативні знання та навички в професійній діяльності майбутніх бакалаврів із теології. Комунікативні вміння, що базуються на науково обґрунтованому розумінні, уміннях та здібностях, дозволяють поєднати власну активність молодих фахівців з активністю інших людей і груп людей, досягаючи максимально продуктивних результатів у професійній діяльності та власному внутрішньому розвитку.

При підготовці бакалаврів із теології в закладах вищої освіти доцільно приділяти увагу вивченню духовного стану українського суспільства, пошуку оптимальних та ефективних шляхів комунікативної взаємодії з окремими людьми й різними групами людей.

При здійсненні професійної підготовки бакалаврів із теології професорсько-педагогічним колективам семінарій та світських закладів вищої освіти важливо формувати зміст освітніх програм, враховуючи завдання, які постають перед майбутніми теологами, труднощі, з якими у своїй професійній діяльності вони можуть зіткнутися, надати особливої уваги вихованню в студентів емоційно-вольової стійкості, психологічної готовності до подолання професійних труднощів.

Перспективи подальших наукових досліджень полягають у вивченні процесу формування готовності майбутніх бакалаврів із теології до комунікативної взаємодії.

Список використаної літератури

1. Біблія онлайн. URL: <http://www.bibleonline.ru/bible/ukr/01/02/>
2. Бориснев С. В. Социология коммуникации. Москва : ЮНИТИ-ДАНА, 2003. 270 с.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Бусел. Київ ; Ірпінь : ВТФ “Перун”, 2004. 1440 с.
4. Зізіулас Й. Буття як спілкування. Дослідження особистісності і Церкви. Київ : Дух і літера, 1993. 276 с.
5. Караванський С. Практичний Словник синонімів української мови. Київ : Українська книга, 2000. 480 с.
6. Конечкая В. П. Социология коммуникаций. Москва : Международный ун-т Бизнеса и Управления, 1997. 304 с.
7. Крупський Я. В., Михалевич В. М. Тлумачний словник з інформаційно-педагогічних технологій. Вінниця : ВНТУ, 2010. 73 с.
8. Малиновский Н. П. Очерк православного догматического богословия. Москва : Общество Любителей Православной Литературы ; Изд-во им. свт. Льва, папы Римского, 2010. Т. 1. 511 с.
9. Почепцов Г. Г. Теория коммуникации. Москва : Рефл-бук ; Киев : Ваклер, 2001. 656 с.

10. Словник іншомовних слів / уклад.: С. М. Морозов, Л. М. Шкарапута. Київ : Наук. думка, 2000. 680 с.
11. Словник синонімів. URL: <http://синоніми.укр/К/комунікація>.
12. Словник спеціальних термінів. URL: http://pidruchniki.com/15010922/sotsiologiya/sotsiologiya_slovník_spetsialnih_terminiv.
13. Філософський енциклопедичний словник / за ред. В. І. Шинкарук. Київ : Абрис, 2002. 744 с.
14. Яковлев И. П. Ключи к общению. Основы теории коммуникаций. Санкт-Петербург : Авалон : Азбука-классика, 2006. 240 с.

Стаття надійшла до редакції 12.09.2017.

Дерстуганова Н. В. Научные измерения проблемы профессиональной коммуникации будущих бакалавров-теологов через призму их профессиональной деятельности

Статья посвящена рассмотрению научных подходов к определению понятия “коммуникация”, раскрытию его сущности и содержания с энциклопедической, научной и богословской точек зрения. В современном обществе за последнее время значительно вырос интерес к коммуникации. Теоретическое осмысление термина “коммуникация”, коммуникативные умения и навыки позволят будущим бакалаврам теологии сочетать собственную активность с активностью других людей, строить пути эффективного коммуникативного взаимодействия с людьми разного возраста, духовного опыта, образования, достигая продуктивных результатов в профессиональной деятельности и собственного внутреннего развития.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, бакалавры по теологии, коммуникация.

Derstuhanova N. Scientific Dimensions of Professional Communication of Future Bachelors of Theology from the Perspective of Their Professional Activity

The article deals with scientific approaches to the definition of the concept of “communication”, its essence and content from encyclopaedic, scientific and theological points of view. In modern society communication has been in the focus of attention recently due to the fact that awareness of processes that take place in communicative space with equally independent participants significantly influences the final result.

Future bachelor of theology should be aware of the importance and role of communication in professional activities, be able to skilfully organize interaction with the representatives of different age groups, cultural traditions, and religious organizations, real and virtual partners, effectively use verbal and non-verbal means of communication, modern information technologies.

Theoretical understanding of the term “communication”, communicative skills and abilities will allow future bachelors of theology to agree their own activity with the activity of other people, to build the ways of effective communicative interaction with people of different spiritual experiences, education, and to achieve efficient results in professional activities and their own development.

Our society is interested in educating citizens with high moral standards in the system of traditional Christian values, though today there is an acute shortage of systematized knowledge about the rich heritage of parental faith.

Modern professional pedagogy faces the task of training highly qualified future bachelors of theology, capable of conveying the immutable dogmatic truths of Orthodoxy in an accessible form. When preparing bachelors of theology at higher educational institutions, it is advisable to pay close attention to the study of the spiritual state of modern Ukrainian society, the search for optimal and effective ways of communicative interaction with individuals and different groups of people.

Key words: professional training, bachelors in theology, communication.

УДК 378.147:336.671

У. Т. ДУТКА

викладач

Відокремлений підрозділ НУБіП України “Бережанський агротехнічний коледж”

ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЧИННИК ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ

У статті висвітлено умови, які ставить сучасна економіка перед системою освіти. Висвітлено перспективи та переваги інформатизації освіти в умовах забезпечення її якості. Проаналізовано визначення інформаційних технологій, показано їх роль і значення в навчально-виховному процесі. Розглянуто характеристики інформаційних технологій й основні засоби інформаційних технологій, що використовують у процесі підготовки фахівців економічного профілю.

Ключові слова: інформаційні технології, інформатизація освіти, підготовка майбутніх економістів.

Сучасні умови розвитку економіки України висувають високі вимоги до фахівців економічного профілю, до володіння ними професійними та комплексними знаннями, здатністю швидко орієнтуватися в змінах економічного становища, бути мобільними та креативними. У зв'язку із цим головний акцент переноситься на якість освіти цих фахівців. Професійна підготовка майбутнього фахівця економічного профілю має бути універсальною, адаптованою до вимог сучасного ринку праці, відповідати потребам суспільства [1].

Сьогодні електронні обчислювальні машини та комп'ютерні технології набувають широкого застосування в усіх сферах людського життя. Тому одним із важливих способів розвитку сучасної української освіти є впровадження інформаційно-комунікаційних технологій, що забезпечують удосконалення підготовки майбутніх фахівців різного профілю, зокрема економічного. Інформаційно-комунікаційні технології дозволяють вирішити проблему подолання суперечностей між високими вимогами до підготовки майбутніх фахівців та обмеженими можливостями педагогів в організації високопродуктивної й ефективної діяльності. Використання персонального комп'ютера в навчальному процесі відкриває перспективи якісного вдосконалення навчання, інтенсифікації навчального процесу й гуманізації його на основі диференціації, професійної спрямованості та індивідуалізації навчання. Широке використання персональних комп'ютерів і розвиток нових інформаційних технологій навчання вимагають принципово нового підходу до викладання дисциплін [10].

Попит на висококваліфікованих конкурентоспроможних фахівців приводить до усвідомлення необхідності оволодіння вмінням швидко отримувати професійно спрямовану інформацію, уміти організовувати її ефективний пошук та відбір, розуміти закономірності сучасних інформаційних процесів [9]. У зв'язку із цим зростає потреба в пошуку нових шляхів та

технологій розвитку особистості, яка б вільно володіла сучасними інформаційними технологіями, розуміла мову засобів масової інформації [9].

Питання впровадження ІКТ у навчально-виховний процес та їх ефективне застосування розглядали чимало педагогів. Теоретичні засади й методологію використання ІТ в освітньому процесі досліджували Н. Анісімова, Н. Апатова, І. Захарова, І. Ібрагімов, О. Михайленко та ін.

Дидактичним можливостям окремих інформаційних технологій присвячені дослідження В. Заболотного (електронний підручник), А. Коломієць (комп'ютерні презентації), М. Купріянова (Інтернет), Є. Петрусенко (прикладні програми) та ін. Теорію й методику комп'ютерного тестування успішності студентів розробили Т. Солодка, І. Синельник, І. Булах.

Різні аспекти теорії та практики електронного навчання досліджували вітчизняні та зарубіжні вчені: Д. Андерсон, А. Андреев, В. Биков, Е. Доунс, Л. Забродська, В. Олійник, П. Підкасистий, Є. Полат, В. Рибалка та ін.

Теоретичні засади забезпечення якості та модернізації професійної підготовки майбутніх економістів засобами інформаційно-комунікаційних технологій вивчали Н. Баловсяк, Н. Болюбаш, Н. Боярчук, Д. Денисов, І. Демур, К. Гнезділова, О. Кареліна, Т. Коваль, Г. Ковальчук, Л. Нічуговська, Т. Поясок, В. Стасюк, В. Стрельнікова, Н. Тверезовська та ін.

Водночас спостерігається брак досліджень педагогічного контексту, присвячених проблемі використання інформаційних технологій у підготовці фахівців економічного профілю.

Метою статті є аналіз суті інформаційних технологій, їх ролі та значення в навчально-виховному процесі; розгляд їх характеристик, основних засобів та можливостей, що використовують у процесі підготовки фахівців економічного профілю.

Термін “технологія” (від грец. *techne* – мистецтво, майстерність, вміння і *logos* – вчення, наука) спочатку вживали в системі технічних знань для позначення наукової дисципліни, яка вивчала сукупність даних про засоби обробки сировини й виготовлення виробів. Пізніше цей термін набув поширення в інших сферах: політиці, економіці, а також в освіті. Технології в галузі освіти відрізняються від промислових тим, що вихідним і кінцевим результатом є людина та рівень її розвитку [6]. На першому місці серед сучасних технологій навчання – інформаційні технології, і це не випадково, оскільки в умовах інформаційного суспільства досягти відповідності освіти суспільним вимогам можна лише завдяки її реформуванню шляхом інформатизації [6].

Відповідно до поставлених цілей розглянемо визначення інформаційних технологій. У Національній програмі інформатизації України під інформаційними технологіями у сфері освіти розуміють “цілеспрямовану організовану сукупність інформаційних процесів з використанням засобів обчислювальної техніки, що забезпечують високу швидкість обробки даних, швидкий пошук інформації, розосередження даних, доступ до джерел інформації незалежно від місця їх розташування” [1]. Дослідниця І. Булах вважає,

що інформаційна технологія являє собою систему методик та засобів, що забезпечують оптимізацію роботи з інформацією в цифровому вигляді на базі комп'ютерної техніки [4]. На думку К. Акуленко, інформаційні технології в професійній освіті – це освітні технології з використанням комп'ютерної техніки, які можуть зберігати, обробляти, передавати навчальну інформацію, яку використовують викладачі та студенти [1].

Найважливішими завданнями інформатизації освіти є:

- підвищення якості підготовки фахівців на основі використання в навчальному процесі інформаційних технологій;
- упровадження активних методів навчання, підвищення творчої та інтелектуальної складової;
- інтеграція різноманітних видів навчальної діяльності;
- адаптація технологій навчання до індивідуальних особливостей студентів;
- розроблення нових технологій навчання, що сприяють активізації пізнавальної діяльності всіх, хто навчається, підвищують мотивацію на основі засобів і методів ІКТ до їх використання в професійній діяльності;
- забезпечення неперервності й наступності в навчанні;
- розроблення навчальних матеріалів для дистанційного навчання;
- упровадження ІКТ у процес спеціальної професійної діяльності фахівців різних профілів [3].

Розвиток та застосування інформаційних технологій освіті зумовлені такими факторами, як:

- поява нових можливостей для розвитку змісту освіти, її якості та педагогічних технологій;
- розширення доступу до всіх рівнів освіти для всіх, хто хоче навчатись, особливо тих, хто не може навчатись у ВНЗ за традиційними формами через брак фінансових або фізичних можливостей, віддаленість від навчального закладу, професійну зайнятість тощо;
- створення умов для реалізації концепції навчання впродовж життя;
- створення умов для особистого навчання [1].

Тенденцією сьогодення є розробка та впровадження в діяльність навчальних закладів *інформаційно-комунікаційних навчальних середовищ* (у деяких авторів – інформаційно-навчальних середовищ, інформаційно-освітніх, віртуальних середовищ) як моделей використання інформаційно-комунікаційних технологій у ВНЗ [7]. Під інформаційно-комунікаційним навчальним середовищем дослідниця Л. Максимова розуміє інтегративну, здатну до динамічного оновлення особистісно зорієнтовану педагогічну систему, яка об'єднує в собі інформаційні навчальні ресурси, комп'ютерні засоби навчання, засоби педагогічного моніторингу, педагогічні прийоми, методи й технології, орієнтовані на вирішення завдань професійної підготовки майбутнього фахівця, який володіє необхідним рівнем професійних знань, практичних умінь та навичок [7]. Погоджуємось із думкою авторки, яка вважає, що структура інформаційно-комунікаційного навчального се-

редовища складається з *внутрішньої частини* (електронні навчально-методичні комплекси з навчальних дисциплін, власна електронна бібліотека, програмні продукти загального та професійного призначення для навчання й науково-дослідної роботи, програмні продукти для комп'ютерного тестування знань студентів та роботи викладачів, сайт ВНЗ, інформаційна система адміністративно-організаційного управління) і *зовнішньої* (ресурси освітніх порталів та мережі Інтернет) [7].

Основними характеристиками інформаційних технологій є:

- *доступність*: кількість і якість доступних робочих місць (наявність комп'ютерів з різними периферійними пристроями: сканерами, принтерами, проекторами тощо), наявність комп'ютерної мережі, відповідних програмних засобів, інструментів та інформаційних матеріалів, доступність інформаційних джерел;

- *реалізація*: наявність і продуктивність відповідних процедур – освітніх (використання ІКТ на навчальних заняттях, у позааудиторній діяльності); організаційно-навчальних та адміністративних (електронний журнал, ведення облікових записів про студентів, автоматизоване складання розкладів, використання адміністративних баз даних, підготовка звітів тощо); методичних (організація обміну досвідом викладачів, підготовка й публікація методичних розробок, відеозйомка окремих занять, проведення відкритих занять, засідання вчених рад тощо); розвитку (інноваційна діяльність, забезпечення засобами ІКТ, система мотивації й підтримки процесу інформатизації);

- *компетентність*: готовність і здатність усіх учасників освітнього процесу ефективно працювати в інформаційному середовищі та відповідних організаційних умовах (студенти – цілеспрямованість на використання ІКТ-технологій у навчальному процесі, проектна діяльність тощо; викладачі – ІКТ-грамотність, використання ІКТ в управлінні заняттям, позааудиторній діяльності тощо; керівництво – активна позиція, вирішення проблем, підтримка ІКТ-ініціатив, управління освітнім процесом, мотивування учасників процесу інформатизації тощо) [5].

Відповідно до цілей статті розглянемо питання висвітлення *засобів* комп'ютерних та інформаційних технологій, що використовують у підготовці майбутніх економістів. Як зазначає дослідниця К. Акуленко, використання інформаційних технологій у навчальному процесі відбувається в декількох **напрямах**: як засобу індивідуалізації навчання (за допомогою індивідуальної роботи з комп'ютером майбутні фахівці досягають значних успіхів у засвоєнні матеріалу); як джерела інформації (за допомогою комп'ютера можна отримувати величезну кількість інформації); як засобу оцінювання, обліку та реєстрації знань (використання програм з контрольними екзаменаційними опитуваннями та нормативами оцінювання кожної відповіді); як засобу творчої діяльності (сучасне програмне забезпечення комп'ютерів дає змогу майбутнім фахівцям творчо працювати: текстовий, графічний, музичний редактори) [1].

Першою групою засобів інформаційних технологій, що застосовують у процесі підготовки економістів, є *технічне обладнання* (комп'ютери,

проектори, відеопрезентори тощо), яке використовують під час лекційних занять і яке забезпечує можливість ілюстрації навчального матеріалу графічними зображеннями, аудіо- та відеофайлами, демонстрацією складних явищ і процесів тощо; комп'ютерні тестові програми для контролю якості навчання студентів; авторські комп'ютерні навчальні системи, які дозволяють поєднувати нові способи подання навчального матеріалу (презентації, аудіо, відео тощо) з можливостями управління процесом навчання та контролю; електронні навчальні посібники; електронні довідники, пошукові системи, ресурси мережі Інтернет, дистанційне навчання тощо [8].

Другою групою засобів є *програмне забезпечення*, що використовують у процесі підготовки майбутніх економістів, а саме: Microsoft Word, Microsoft Excel, Microsoft Access, Visual Basic for Applications, ABBYY FineReader, Acrobat Reader, Internet Explorer, Opera (Інтернет-аукціон – aukro.ua, auction.lviv.net/main.asp, Інтернет-ресурс – finance.ua, Система створення експертних систем – clipsrules.sourceforge.net). Підготовка майбутніх економістів може здійснюватись також за допомогою спеціальних *пакетів прикладних програм математичного спрямування*: Mathcad, Mapl, Matlab, Mathematica, Statistica тощо [8].

У циклі дисциплін професійної підготовки майбутні фахівці економічного напрямку на практичних заняттях набувають досвіду роботи зі *спеціальним програмним забезпеченням* економіко-фінансового спрямування: “1С: Бухгалтерія”, “1С: торгівля. (Управление торговлей)”, “1С: Зарплата и Кадры (управление персоналом)”, “1С: Производство (УПП)”, “1С: Предприятие (комплексный учет)”, “Галактика”, “Банківське ситуаційне моделювання”, “Парус” тощо [8].

Комп'ютер та ІТ застосовують також для визначення рівня навчальних досягнень. Для цього використовують спеціальні програми, які здійснюють *комп'ютерне тестування*. Такі програми забезпечують виведення завдань на екран, перевірку їх виконання, оцінювання, виведення підсумкового повідомлення та зберігання інформації про перебіг і результати тестування. Зміст і форма завдання, як правило, є однаковими для кожного студента, який виконує цей тест. Можливі форми тестових завдань: завдання одноразового вибору (single choice); завдання багаторазового вибору (multiple choice); завдання типу так/ні (yes/no); завдання короткої відповіді (shorttext/short answer); завдання, які базуються на виборі, правильній асоціації (matching). Серед ресурсів інтернет-тестування можна вибрати такі: “Мастер-Тест”, “Твой тест”, “Тестируем все!”, “Банк тестов”, “Тестландия”, “Mr. Tester” [5].

У процесі навчання майбутніх економістів для формування компетенцій у студентів застосовують *мультимедійні засоби* (проектор, інтерактивну дошку, мультимедійний програвач) та мультимедійні продукти (навчальний матеріал з DVD-ROM, мультимедійні презентації тощо) [9].

Окремою групою засобів інформаційних технологій є *інтернет-технології*. За допомогою доступу до мережі Інтернет організують одночасний багаторазовий доступ до даних, обмін та спільне користування інфо-

рмацією. Користувачі мережі мають швидкий, зручний і стандартизований доступ до структурованої алфавітно-цифрової та мультимедіа-інформації, обміну відео- й аудіоінформацією, проведення відеоконференцій тощо [8].

Досить потужно використовують віртуальні навчальні середовища. У системі освіти сьогодні поширена *платформа Moodle* – модульне об'єктно орієнтоване динамічне навчальне середовище. Це програмний комплекс для створення та проведення курсів дистанційного навчання. Платформа Moodle містить велику кількість інтерактивних елементів, які допомагають створювати різноманітні навчальні засоби дистанційного курсу, зокрема, семінари, чати, форуми, опитування, глосарії, завдання та тести.

Застосування *хмарних технологій* у навчальному процесі ВНЗ надає змогу вести електронні журнали, використовувати онлайн-сервіси для навчального процесу, проводити листування, забезпечує можливість дистанційного навчання. Зазначимо, що хмарні технології на сьогодні стають повноцінним освітнім інструментом, надаючи змогу всім навчальним закладам створювати власні онлайн-простори. У процесі підготовки фахівців можна використовувати такі хмарні технології: web-додатки для навчання; онлайн-сервіси для навчального процесу; сховища файлів, спільний доступ до файлів; електронні журнали та щоденники; системи дистанційного навчання; бібліотеки, медіатеки; ресурси для спільної роботи тощо [2].

Отже, аналіз педагогічного досвіду свідчить, що використання ІКТ допомагає ефективніше організувати навчальний процес завдяки таким можливостям: архівно зберігати значний обсяг інформації; забезпечувати обмежений доступ до джерел інформації; швидко передавати інформацію на значні відстані; забезпечувати можливість багаторазового повторення фрагментів навчального матеріалу; управляти зображеннями на екрані; автоматизувати управлінську діяльність, урізноманітнювати форми подання інформації; використовувати мультимедійні засоби [3].

Використання інформаційних технологій у процесі підготовки майбутніх економістів виконує **низку педагогічних завдань**, оскільки вони надають можливість:

- ефективніше організувати навчальний процес (архівно зберігати значний обсяг інформації, забезпечувати обмежений доступ до джерел інформації, швидко передавати інформацію на значні відстані);
- багаторазово повторювати фрагменти навчального матеріалу для його кращого засвоєння;
- управляти зображеннями на екрані; автоматизувати управлінську діяльність;
- урізноманітнювати форми подання інформації; використовувати мультимедійні засоби [3];
- активізувати пізнавальну діяльність і самостійну роботу студентів; забезпечити позитивну мотивацію навчання за допомогою інтерактивного діалогового гіпертексту; проводити заняття на високому естетичному й емоційному рівнях;

- забезпечити значний рівень диференціації навчання;
- сприяти розвитку в студентів логічного мислення, уміння аналізувати й синтезувати інформацію, робити висновки;
- підвищити обсяг виконання робіт, удосконалити контроль знань;
- раціонально організувати навчальний процес;
- формувати навички пошукової діяльності;
- забезпечити доступ до різноманітних пошукових систем, електронних бібліотек, інших інформаційних ресурсів;
- збільшити інформаційну насиченість навчального матеріалу, досягнути інтегрального результату педагогічної діяльності викладача;
- забезпечити наочність матеріалу [3];
- сприяти рефлексії, визначати власну траєкторію навчання для студента.

Висновки. Формування висококваліфікованого спеціаліста у своїй галузі можливе лише за умови застосування інформаційних технологій в освітньому процесі. Вони є визначальним фактором поліпшення якості підготовки. Перспективи інформатизації освіти є безсумнівними, оскільки від якісного навчання та компетентних фахівців залежить економічний стан будь-якої країни. Отже, інформаційні технології є засобом активізації й інтенсифікації навчально-пізнавальної діяльності майбутніх економістів.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробці складових інформаційної компетентності майбутніх економістів, більш детальному розгляді потужностей кожного виду засобів інформаційних технологій з метою покращення підготовки майбутніх фахівців економічного профілю.

Список використаної літератури

1. Акуленко К. Ю. Підготовка майбутніх економістів з використанням засобів інформаційних технологій. *Комп'ютерноінтегровані технології: освіта, наука, виробництво*. 2011. Вип. № 3. С. 4–10.
2. Вакалюк Т. А., Поліщук В. В. Перспективи використання хмарних технологій у навчальному процесі загальноосвітніх навчальних закладів України. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2015. Вип. 46. С. 114–119.
3. Зендик С. В. Формування професійних знань і вмінь майбутніх працівників оперативних підрозділів МВС України засобами інформаційно-комунікаційних технологій. *Науковий вісник Національної академії внутрішніх справ*. 2013. № 1. С. 56–62. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvknvvs_2013_1_010.
4. Інформаційні технології у фармації : підручник / І. Є. Булах, Л. П. Войтенко, Л. О. Кухар та ін. ; за ред. І. Є. Булах. Київ : Медицина, 2008. 224 с.
5. Красильник Ю. С. Інформаційні технології як фактор інтенсифікації підготовки майбутнього викладача в умовах магістратури. *Вісник Національного університету оборони України*. 2013. Вип. 5. С. 57–62.
6. Лисенко Г. І., Омелян-Скирта Н. Г., Волкова С. П. Використання інформаційних технологій при викладанні гуманітарних дисциплін у технічних вишах. *Строительство. Материаловедение. Машиностроение. Серия: Компьютерные системы и информационные технологии в образовании, науке и управлении*. 2014. Вып. 78. С. 177–184.
7. Максимова Л. П. Організаційно-педагогічні засади забезпечення якості професійної підготовки майбутніх економістів засобами інформаційно-комунікаційних технологій : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Кременчук, 2015. 20 с.
8. Столяренко Т. Л. Використання засобів ІКТ у системі підготовки економістів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2014. № 10. С. 56–62.

9. Хоменко В. В. Застосування засобів сучасних інформаційно-комунікаційних технологій у процесі формування міжкультурної компетентності студентів економічних спеціальностей. *Наукові праці ДонНТУ. Серія: Педагогіка, психологія і соціологія*. 2017. № 1 (20). URL: [http://repository.hneu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/17672/1/Хоменко В. В._ стаття.pdf](http://repository.hneu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/17672/1/Хоменко%20В.%20В._%20стаття.pdf).

10. Ясінський А. М. Формування основ інформаційної культури школярів засобами інтегрованих завдань з інформатики : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2000. 18 с.

Стаття надійшла до редакції 01.09.2017.

Дутка У. Т. Информационные технологии как фактор повышения качества подготовки будущих специалистов экономического профиля

В статье раскрыты условия, которые ставит современная экономика перед системой образования. Освещены перспективы и преимущества информатизации образования в условиях обеспечения ее качества. Проанализированы определения информационных технологий, показаны их роль и значение в учебно-воспитательном процессе. Рассмотрены характеристики информационных технологий и основные средства информационных технологий, используемых в процессе подготовки специалистов экономического профиля.

Ключевые слова: информационные технологии, информатизация образования, подготовка будущих экономистов.

Dutka U. Information Technologies as a Factor of Improving the Quality of Training of Future Professionals in the Economic Profile

The article deals with the problem of intensification of professional training of future specialists in the economic profile by using information technologies. Perspectives and advantages of informatization of education in conditions of ensuring its quality are highlighted in the article. The tasks of informatization of education are singled out. The definitions of information technologies are analyzed. Information technology in vocational education is an educational technology using computer technology that improves the process of training specialists. The role and importance of information technologies in the teaching and educational process are shown. The factors that determine the development and use of information technologies in education are highlighted. The main characteristics of information technologies are considered: accessibility, implementation, competence. Directions of using information technologies are visible: as a means of individualization of training; as a source of information; as a means of evaluating knowledge as a means of creative activity. The main groups of information technology tools used in the process of training economic specialists are covered. The first group of information technology tools used in the preparation of economists is the technical equipment (computers, projectors, video presenters, etc.). The second group of tools is software – Microsoft Word, Microsoft Excel, Microsoft Access, Visual Basic for Applications, ABBYY FineReader, Acrobat Reader, Internet Explorer, Opera. In the cycle of professional training future specialists of the economic direction use special software of economic and financial direction. Computer and IT are also used to determine the level of academic achievement. To do this, use special programs that carry out computer testing. A separate group of tools is multimedia and multimedia products. Virtual educational environments, in particular platform Moodle, are quite powerful in the education system. Application of cloud technologies in the educational process of higher educational institutions provides the opportunity to conduct electronic journals, use of on-line services for the educational process, conduct correspondence, provide the possibility of distance learning. Pedagogical tasks that are used by information technology in the process of training economists are seen in the article.

Key words: information technologies, informatization of education, training of future economists.

УДК 378.013.75:355.23

Я. Б. ЗОРІЙ

кандидат педагогічних наук, доцент
Чернівецький національний університет ім. Юрія Федьковича

РЕЗУЛЬТАТИ ПЕДАГОГІЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ ЩОДО ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ЗАПАСУ ДО ВІЙСЬКОВО-ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розглянуто етапи експериментального дослідження, що стосуються формування військово-професійної готовності майбутніх офіцерів запасу до ефективної службової діяльності на основі розробленої педагогічної системи. Висвітлено їх зміст та експериментальну базу дослідження. Виокремлено концептуальні підходи до професійної підготовки майбутніх офіцерів запасу (системно-оптимізаційний, ціннісний, програмно-цільовий, комплексно-діяльнісний, компетентнісний, синергетичний, особистісно орієнтований). Проаналізовано ступінь впливу професійно важливих якостей військових фахівців на виконання ними вимог посадових функцій з використанням підібраних показників для оцінювання індивідуальних особливостей військового фахівця. Доведено значну позитивну динаміку сформованості військово-професійної готовності громадян – майбутніх офіцерів запасу з експериментальних груп на основі порівняння даних, отриманих на констатувальному, формувальному й контрольному етапах педагогічного експерименту.

Ключові слова: військова підготовка, майбутні офіцери запасу, педагогічна система, військово-професійна готовність, професійно важливі якості.

Нині основною проблемою, що постає перед військовими навчальними підрозділами закладів вищої освіти (далі – ВНП ЗВО), є модернізація організації й методики військового навчання. Необхідність модернізації зумовлена, насамперед, новими вимогами до рівня освіченості та розвиненості особистості офіцера запасу. У зв'язку із цим необхідно не тільки з інших позицій здійснювати добір навчального матеріалу, побудову навчальних посібників, а й упроваджувати професійно орієнтовані технології, цілеспрямовано використовувати сучасні досягнення в галузі аудіовізуальної та комп'ютерної техніки тощо. Водночас сучасна військова підготовка студентів потребує врахування як загальних закономірностей формування особистості, так і індивідуальних особливостей тих, хто навчається. Інша особливість військово-орієнтованої підготовки студентів є застосування ними результатів навчання у своїй майбутній професійній діяльності.

Актуальність цього напрямку наукових пошуків, його недостатня теоретична та практична розробленість, наявні суперечності зумовили вибір теми дослідження.

Мета статті – висвітлити хід та результати дослідження системи формування військово-професійної готовності майбутніх офіцерів запасу до службової діяльності.

Дослідження проблеми підготовки громадян України, які навчаються в закладах вищої освіти за програмою офіцера запасу, проведено впродовж 2013–2017 рр., воно передбачало поетапну реалізацію його завдань.

На першому *етапі дослідження* (2013–2014 рр.) опрацьовано літературні джерела щодо вітчизняного та зарубіжного педагогічного досвіду зі створення й функціонування системи вищої військової освіти, сформульовано мету, завдання, об'єкт, предмет і концепцію. Виокремлено низку суперечностей, що негативно впливають на результати підготовки кваліфікованих мобілізаційних резервів для військової організації країни; розроблено гіпотезу дослідження й обґрунтовано концептуальні засади формування військово-професійної готовності майбутніх офіцерів запасу до ефективної службової діяльності в складних умовах військово-політичної обстановки в Україні.

Другий (*дослідно-експериментальний*) етап (2014–2017 рр.) включав: вибір методики дослідження, підготовку та проведення педагогічного експерименту, що складався з констатувального, формувального й контрольного етапів. На другому етапі проаналізовано стан практичної підготовки громадян, які навчаються за програмою офіцерів запасу у військових закладах вищої освіти (військових навчальних підрозділах закладів вищої освіти), розроблено модель *педагогічної системи формування військово-професійної готовності майбутніх офіцерів запасу*, що базується на використанні концептуальних підходів до професійної підготовки майбутніх офіцерів запасу; включає сучасні методи управління якістю військово-професійної освіти (ВПО) та шляхи підвищення її якості; містить сформульовані компоненти військово-професійної готовності майбутніх офіцерів запасу; передбачає реалізацію визначених організаційно-педагогічних умов забезпечення формування військово-професійної готовності майбутніх офіцерів запасу до ефективної службової діяльності.

Зауважимо, що на цьому етапі здійснено добір методів дослідження, розроблено інструментарій оцінювання його результатів за відповідними критеріями, їхніми показниками та визначеними рівнями, обґрунтовано методику власне експериментального дослідження.

Що стосується методик, то це чотири авторські анкети для опитування викладачів кафедр військової підготовки ЗВО та громадян, які навчаються за програмою офіцерів запасу у ЗВО; тестові методики: “Компаси”, “Логічні положення”, “Тактичне мислення”, “Розгорнення”, “Додавання й віднімання чисел з переключенням”, розподілу й переключення уваги (за чорно-червоною таблицею Шульте-Платонова), “Шкали приладів”, “Анкета-прогноз”, “Зорова пам'ять”, рухливості нервових процесів, координації руху, “Слухомовленнєва пам'ять”, рухливості нервових процесів, урівноваженості в емоційних реакціях, сили нервової системи щодо збудження і гальмування, наявності нервозності, вольової стійкості при вивченні військових, гостроти зору або порогу розрізнювання. Крім того, враховували середні бали: з фізичної підготовленості, на вступних іспитах до ЗВО, за I й II курси навчання у ЗВО з дисциплін військової підготовки.

При визначенні організаційно-педагогічних умов забезпечення якості системи формування військово-професійної готовності майбутніх офіцерів запасу до службової діяльності використано також метод експертної оцінки (метод компетентних арбітрів).

Перевірку отриманих експериментальних даних на наявність грубих помилок здійснено методом, що заснований на використанні довірчого інтервалу, межі якого визначено за критерієм Стьюдента для малих вибірок. При визначенні надійності тестів встановлено узгодженість результатів тесту, отриманих через повторне їх застосування до тих самих студентів експериментальних груп у різні моменти часу, тобто оцінено величину загальної дисперсії тестових показників, що є дисперсією помилки. Для мінімізації дисперсії помилки часовий інтервал між двома послідовними застосуваннями тесту становив три місяці. У ході аналізу тестових показників і стандартизації сукупність експериментальних даних була перетворена на матрицю даних, зручних для моделювання.

На констатувальному етапі експерименту за період 2014–2016 рр. під час анкетування виявлено таке: число студентів, а в подальшому – громадян, які висловили бажання після закінчення навчання укласти контракт на службу в Збройних силах або в іншому силовому відомстві, у середньому становило 33,7%; негативно відповіли 44,7%; не змогли дати відповідь – 21,3%. Причому, якщо в 2014 р. зі 196 опитаних відсотки відповідно становили: 43,4/40,3/16,3%, то у 2015 р. (зі 173 опитаних) – вже 33,5/45,7/20,8%, а у 2016 р. (зі 171 опитаного) – 24,6/48,5/26,9%. Тобто спостерігається тенденція до зростання частки тих офіцерів запасу, які не готові до виконання обов'язків за посадовим призначенням у Збройних силах та інших військових формуваннях України.

Зважаючи на результати, доцільним видавався аналіз відповідей громадян (зокрема студентів) на інші запитання анкети.

Відповіді на запитання анкети: “Чому Ви хочете навчатися на кафедрі військової підготовки?”, “Що Ви очікуєте від свого майбутнього після закінчення кафедри військової підготовки?”, “Як Ви можете застосувати свої знання в сучасних складних умовах?” – показали, що мотиви прийняття рішення щодо навчання на кафедрі військової підготовки такі:

– серед студентів за період навчання в ЗВО: можливість майбутньої служби в силових відомствах – 39,6%; можливість застосувати отримані знання в майбутньому (фактично те саме, але в іншій інтерпретації) – 27,2%; розширення світогляду – 21,7%; особливий статус у цивільному ЗВО – 6,7%; інші мотиви – 4,8%;

– серед громадян (починаючи з 2015 р.): можливість майбутньої служби у силових відомствах – 46,8%; можливість застосувати отримані знання в майбутньому, зокрема в реальних бойових умовах на сході України, – 31,1%; набуття додаткових специфічних знань, умінь та навичок – 13,7%; інші мотиви – 8,4%.

Наведені результати свідчать, що майже в половині студентів, які прийшли на кафедру військової підготовки, немає громадянської позиції, вони ще не орієнтуються в складній сучасній обстановці, і це втримує їх як від позитивної, так і від негативної відповіді. Дещо кращі показники – у громадян, які почали навчання за програмою офіцера запасу з 2015 р. Це видається логічним, враховуючи чітке усвідомлення більшістю з них складності ситуації в державі, своєї ролі в справі захисту державного суверенітету та територіальної цілісності України.

У ході дослідження виявлено стан задоволеності тих, хто навчається, та викладацького складу якістю освітнього процесу. Результати свідчать, що тільки 67% громадян – майбутніх офіцерів запасу задоволені якістю своєї навчальної діяльності та якістю викладання навчальних предметів, 84% викладачів, на відміну від курсантів, задоволені якістю своєї педагогічної діяльності та якістю навчально-виховного процесу в ЗВО загалом.

У психолого-педагогічних дослідженнях подібна відмінність в оцінках пояснюється наявністю розвиненої консервативності як якості особистості в багатьох викладачів. Має місце їх відставання від освітніх, професійних та світоглядних інтересів молоді. Тому постановка в ЗВО (ВНП ЗВО) питання про підвищення якості військово-професійної підготовки не зустрічає активного відгуку в середовищі викладачів і керівництва різного рівня.

У табл. 1 наведено причини недостатнього засвоєння елементів військово-професійної діяльності майбутніми офіцерами запасу, а також чинники, які впливають на ефективність педагогічної діяльності професорсько-викладацького складу. Дані табл. 1 показують, що провідними причинами, що негативно впливають на якість військово-професійної освіти, викладачі називають, насамперед, низьку заробітну плату й невідповідну нинішнім вимогам навчально-матеріальну базу.

Таблиця 1

**Причини, що перешкоджають засвоєнню
елементів військово-професійної діяльності, %**

Причина	Особи, які навчаються (540 осіб)	Викладачі (46 осіб)
Слабка мотивація. Відсутність стимулу до навчання / педагогічної діяльності	1,5	10,9
Часті й неймовірно заплутані зміни нормативної бази освітнього процесу та постійне залучення викладацького складу до розробки адміністративних документів	–	73,9
Матеріальні труднощі, необхідність пошуку додаткового заробітку	–	41,3
Стан навчальної, матеріальної та інформаційної бази	17,8	19,6
Низький рівень попередньої підготовки	7,8	13,0
Інші причини	14,6	10,9

Водночас проведений теоретичний аналіз, аналіз літературних джерел і практики організації й ведення військово-професійної підготовки в закладах вищої освіти дають підстави стверджувати про більш глибокі причини стримування процесу підвищення якості військово-професійної освіти в ЗВО силових міністерств і відомств.

До ключових питань педагогічного експерименту належать розробка та апробація критеріїв і показників забезпечення професійної підготовки майбутніх офіцерів запасу.

Усього під час опитувань і інтерв'ю керівним та викладацьким складом факультетів, кафедр, представниками інших структурних підрозділів було визначено понад 100 характеристик освітнього процесу й особистісних якостей, які можуть стати певними індикаторами забезпечення якості військово-професійної освіти. Надалі експертами були відібрані та згруповані 23 найбільш важливих ознаки. Вони стали основою для розробки показників для шести основних критеріїв.

З метою підвищення ефективності військової підготовки майбутніх офіцерів запасу в експериментальній роботі велику увагу приділено формуванню в громадян професійно важливих якостей, позитивного ставлення до майбутньої професії. Під час формувального експерименту, відповідно до розробленої нами системи заходів, визначено динаміку змін показників ефективності навчально-виховного процесу на військовій кафедрі для встановлення відносного рівня якості формування військово-професійної готовності майбутніх офіцерів запасу до ефективної службової діяльності. У нашому дослідженні під динамікою змін показників ефективності навчально-виховного процесу розуміємо зміну рівнів якості підготовленості військового фахівця та якості організації навчально-виховного процесу на кафедрі військової підготовки.

Результати формувального експерименту як основного методу дослідження ми постійно аналізували, порівнювали й доповнювали даними, отриманими в ході моделювання військової підготовки майбутніх офіцерів.

Таким чином, проведення дослідно-експериментальної роботи передбачало послідовне здійснення педагогічних заходів, спрямованих на вдосконалення військової підготовки майбутніх офіцерів запасу при вивченні комплексу загальновійськових, тактико-спеціальних, військово-спеціальних, військово-технічних дисциплін, а також оволодіння методикою роботи з особовим складом.

З урахуванням того, що в ході професійної підготовки майбутніх офіцерів запасу відбуваються розвиток і зміна їх особистісних і професійних якостей, ми вирішили фіксувати, вивчати та аналізувати стан цього процесу за результатами констатувальних експериментів першого й другого порядку, тобто відстежувати зміни на кожному етапі військової підготовки громадян. Результати дослідження на початку експерименту (констатувальний експеримент першого порядку) наведено нижче.

На основі отриманих даних (табл. 2) можна зробити такий висновок. Якість підготовки майбутніх офіцерів на першому етапі військової підготовки майбутніх офіцерів запасу при вивченні спеціальних навчальних дисциплін характеризується низьким рівнем імовірності виконання вимог посадових функцій як у контрольній групі (68,5%), так і в експериментальній (70,8%), а також середнім рівнем підготовленості студентів за результатами проміжних контрольних заходів зі спеціальних навчальних дисциплін.

Таблиця 2

**Якість підготовленості військового фахівця
(констатувальний експеримент першого порядку)**

Рівні	Імовірність виконання вимог посадових функцій		Підготовленість майбутніх офіцерів запасу	
	за групами, % (осіб)			
	КГ (222 особи)	ЕГ (226 осіб)	КГ (222 особи)	ЕГ (226 осіб)
Високий	– (0)	– (0)	7,2 (16)	4,5 (10)
Середній	31,5 (70)	29,2 (66)	56,8 (126)	53,0 (120)
Низький	68,5 (152)	70,8 (160)	36,0 (80)	42,5 (96)

Очевидно, що до закінчення повного курсу військової підготовки громадян імовірність виконання посадових функцій може характеризуватися тільки середнім та низьким рівнями. Високий рівень підготовленості з навчальних дисциплін програми військової підготовки мають особи, які проходили строкову службу або навчалися (навчаються) у закладах вищої освіти за спеціальностями, близькими до напряму підготовки офіцерів запасу (у контрольній групі – 16 осіб (7,2%), в експериментальній – 10 осіб (4,5%)).

У ході формувальних заходів (реалізація на практиці системи формування військово-професійної готовності майбутніх офіцерів запасу) та констатувального експерименту другого порядку виявлено позитивну динаміку за інтегральними показниками ефективності навчально-виховного процесу на кафедрі військової підготовки (табл. 3).

Таблиця 3

**Якість підготовленості військового фахівця
(констатувальний експеримент другого порядку)**

Рівні	Імовірність виконання вимог посадових функцій випускниками кафедри військової підготовки		Підготовленість випускників кафедри військової підготовки	
	за групами, % (осіб)			
	КГ (222 особи)	ЕГ (226 осіб)	КГ (222 особи)	ЕГ (226 осіб)
Високий	3,6 (8)	15,9 (36)	9,9 (22)	41,6 (94)
Середній	36,9 (82)	71,8 (162)	55,9 (124)	45,1 (102)
Низький	59,5 (132)	12,3 (28)	34,2 (76)	13,3 (30)

Кількісні показники експериментальних даних свідчать про позитивні статистично значущі зміни кількості студентів щодо *ймовірності виконання вимог посадових функцій* (збільшення кількості студентів з високим рівнем – з 0 до 36 осіб, що становить 15,9%; за середнім рівнем – з 66 до 162 осіб, приріст – 42,6%; зменшення кількості майбутніх офіцерів запасу з низьким рівнем імовірності виконання вимог посадових функцій – з 160 до 28 осіб, що становить 58,5%) та *підготовленості майбутніх офіцерів запасу* (збільшення кількості студентів з високим рівнем – з 10 до 94 осіб, що становить 37,1%; за середнім рівнем кількість студентів зменшилася за рахунок приросту за високим рівнем – з 120 до 102 осіб, негативний приріст – 7,9%; зменшення кількості майбутніх офіцерів запасу з низьким рівнем підготовленості – з 96 до 30 осіб, негативний приріст – 29,2%) в експериментальній групі, а в контрольній групі статистично значущих змін не відбулося. Результати експерименту в контрольній та експериментальній групах оброблено з використанням стандартних методів математичної статистики.

Висновки. Оприлюднені результати педагогічного експерименту надають змогу вважати ефективною розроблену педагогічну систему формування військово-професійної готовності майбутніх офіцерів запасу до службової діяльності, яка включає: концептуальні підходи до професійної підготовки майбутніх офіцерів запасу (системно-оптимізаційний, ціннісний, програмно-цільовий, комплексно-діяльнісний, компетентнісний, синергетичний, особистісно орієнтований); організаційно-педагогічні умови; сучасні методи управління та шляхи підвищення якості військово-професійної освіти; комплексні тактико-спеціальні навчальні завдання; компоненти професійної готовності майбутніх офіцерів запасу, а також критерії її рівні її сформованості.

Наукова робота закладає основу для подальшого дослідження формування військово-професійної готовності майбутніх офіцерів до ефективної службової діяльності як одного з найважливіших чинників забезпечення високого рівня боєздатності й боєготовності військових частин і підрозділів у складних умовах сучасної воєнно-політичної обстановки в Україні та світі загалом.

Список використаної літератури

1. Константинов В. В. Экспериментальная психология : учебник и практикум для академического бакалавриата. 2-е изд., испр. и доп. Москва : Юрайт, 2018. 255 с.
2. Кубіцький С. О. Система оцінювання готовності майбутніх офіцерів до професійної діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2001. 20 с.
3. Кустинський О. В. Експериментальна перевірка моделі спеціальної підготовки майбутніх офіцерів запасу. *Збірник наук. праць Хмельницького ін-ту соціальних технологій Університету "Україна"*. 2012. № 5. С. 115–120.
4. Педагогічні технології : навчальний посібник / О. С. Падалка, А. М. Нісичук, І. О. Смолюк, О. Т. Шпак. Київ : Українська енциклопедія, 1995. 254 с.
5. Романишина Л. М. Система поетапного контролю навчальної діяльності студентів педагогічних університетів за модульно-рейтинговою технологією навчання з дисциплін природничого циклу : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 1998. 39 с.

6. Сінкевич С. В. Методичні засади індивідуалізації навчання майбутніх офіцерів запасу. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Педагогічні та психологічні науки*. 2013. № 1. С. 269–276.

Стаття надійшла до редакції 06.09.2017.

Зорий Я. Б. Результаты педагогического эксперимента по формированию готовности будущих офицеров запаса к военно-профессиональной деятельности

В статье рассмотрены этапы экспериментального исследования, касающиеся формирования военно-профессиональной готовности будущих офицеров запаса к эффективной служебной деятельности на основе разработанной педагогической системы. Освещены их содержание и экспериментальная база исследования. Очерчены концептуальные подходы к профессиональной подготовке будущих офицеров запаса (системно-оптимизационный, ценностный, программно-целевой, комплексно-деятельностный, компетентностный, синергетический, личностно ориентированный). Проанализирована степень влияния профессионально важных качеств военных специалистов на выполнение ими требований должностных функций с использованием подобранных показателей для оценки индивидуальных особенностей военного специалиста. Доказана значительная положительная динамика сформированности военно-профессиональной готовности граждан – будущих офицеров запаса экспериментальных групп на основе сравнения данных, полученных на констатирующем, формирующем и контрольном этапах педагогического эксперимента.

Ключевые слова: *военная подготовка, будущие офицеры запаса, педагогическая система, военно-профессиональная готовность, профессионально важные качества.*

Zoriy Y. Pedagogical Experiment Outcomes in the Process of Building Reserve Officers' Readiness & Commitment to a Military Duty

In order to exchange best practices in the field of Military Pedagogics, the discussion is centered on the experiment of training and building reserve officers' readiness and commitment to a military active duty. As it is premised, the experiment is based on the elaborated pedagogical design pattern and is seen as an enhancing reliance tool, parallel with acknowledged tools for fostering professional development. Particular attention is drawn to experimental research base and its essence in building capacity and capability both at installations and in theater.

In order to complete the research objectives, different conceptual approaches and methods of reserve officers' military professional training have been investigated. The research focuses on systematic and optimization methods, evaluation, program-based, integrated and purposive, competency, synergistic, and personality-oriented approaches; offers insight into developing up-to-the-minute methods of qualitative military vocational training (MVT) and enhancing its maintenance and sustainment to create a positive change; contains formulated components of reserve officers' military professional readiness; envisages creation of favorable organizational and pedagogical conditions for effective military professional training.

It can generally be deduced that the experimental group showcased a significantly positive dynamics in the formation of reserve officers' professional readiness if to compare the data obtained at the constative, developing and controlling stages of the pedagogical experiment.

The research proposes recommendations on how fostering readiness and commitment can be incorporated in educational practices and on how military educators can make use of this approach to ensure more informative and effective learning in the ROTC.

Key words: *military training, reserve officers, pedagogical design pattern, military professional readiness and commitment, professional qualities.*

УДК 378. 015. 31:7.012(045)

Т. І. КОЗЕЛЕЦЬ

викладач

КВНЗ “Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія” ЗОР

ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО ТВОРЧОГО СТИЛЮ ДИЗАЙНЕРА В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті розкрито сутність професії дизайнер, поняття “творчий почерк дизайнера”, “індивідуальність”. Висвітлено наукові підходи до розуміння феномена творчості як одного з основних концептів процесу формування творчої індивідуальності загалом і майбутнього дизайнера зокрема. Окреслено особливості процесу формування творчої індивідуальності майбутнього дизайнера в процесі фахової підготовки; професійні та особистісні якості викладача ВНЗ, що сприяють формуванню індивідуального стилю дизайнера в процесі фахової підготовки; вплив основних дисциплін образотворчого мистецтва на формування індивідуального стилю майбутніх дизайнерів та становлення професіоналізму майбутніх фахівців.

Ключові слова: дизайнер, творчий почерк, індивідуальність, викладач, фахова підготовка, розвиток, формування, самовдосконалення.

В умовах глобалізаційних змін і суспільно-політичних трансформацій оновлюються вимоги до кожної людини, зростає соціальна роль особистості сучасного фахівця (зокрема дизайнера) з високим рівнем духовності й загальної та професійної культури, творця нових цінностей, що зумовлює посилення уваги до формування творчої індивідуальності під час навчання у вищих навчальних закладах.

У межах сучасної інтеграції освіти та її якості вищі навчальні заклади України, які здійснюють підготовку художників-дизайнерів, продовжують шукати методик та специфіку викладання спеціальних дисциплін з метою навчання й виховання професійних кадрів. Професійна та вища освіта потребує орієнтира, спрямованого на потреби сучасного ринку, наближеного до європейської якості, але зі збереженням національної школи. Навчальні заклади, які відкривають дизайнерські спеціалізації, намагаються закріпити свої позиції в дизайн-освіті України.

Зважаючи на те, що кількість вищих навчальних закладів, які здійснюють підготовку фахівців за спеціальністю “Дизайн”, поступово збільшується, питання якісної професійної освіти є актуальним.

Проблемам дисциплін образотворчого циклу в навчанні та вихованні майбутніх фахівців з дизайну присвячено багато публікацій. Питання, які стосуються теорії художньо-естетичного виховання, аналізували українські та зарубіжні фахівці з філософських і педагогічних наук: І. А. Зязюн, Г. С. Костюк, Л. Т. Левчук, І. Ф. Надольний, О. М. Семашко, Б. М. Теплов, П. П. Чистяков; з естетичного виховання – Л. О. Горюнова, Л. Г. Коваль, Б. М. Неменський, В. О. Сухомлинський, А. М. Федь.

Вплив мистецтва на формування образного характеру фахівця підтверджено в дослідженнях Е. М. Белютіна, М. В. Вовчик-Блакитної, А. Я. Вольчинського, В. А. Гнатюка, В. Я. Даниленка, В. В. Добровольської, В. О. Єзікеєвої, Н. Б. Зубаревої, М. А. Івашиної, В. І. Мухіної, Б. М. Негоди, О. В. Савченко, Т. О. Терещенка, В. М. Шацької та ін. Проте питання обґрунтування важливості впливу дисциплін циклу професійно-практичної підготовки потребує більш детального розгляду.

Актуальність порушеної проблеми зумовлена посиленою потребою не лише суспільства в креативних дизайнерах з новим, творчим підходом до виконання професійних функцій, а й самої особистості молодого фахівця в розвитку своєї унікальної індивідуальності.

Мета статті полягає в розкритті сутності індивідуального творчого почерку дизайнера, впливу дисциплін “Рисунок”, “Живопис”, “Композиція”, “Кольорознавство”, “Макетування” на формування індивідуального творчого почерку майбутніх дизайнерів та становлення професіоналізму майбутніх фахівців.

Однією з професій ХХІ ст., безпосередньо пов’язаною та зумовленою прогресом науки й техніки, є професія художника-конструктора, або, як часто її називають, дизайнера.

Дизайнер – це фахівець у галузі проектування предметного світу, формотворення виробів, необхідних для життєдіяльності людини, озброєний сумою різноманітних знань, здатний у конкретному матеріальному об’єкті реалізувати свої уявлення про соціальні потреби суспільства. Дизайн-освіта, перебуваючи в процесі становлення, закономірно орієнтується на гуманітарне світобачення, розвиток гуманістичного стилю мислення. Мистецька освіта є базою, завдяки якій реалізується творчий потенціал студента-дизайнера [12, с. 8].

У професії дизайнера об’єднуються функції інженера, художника (архітектора), психофізіолога (гігієніста), соціолога, економіста (маркетолога), ергономіста (спеціаліста з оптимального режиму праці). Її мета – гармонійно поєднати корисність, зручність і красу в промислових виробках, побутових приладах, меблях, інтер’єрах квартир, офісів, житлових масивах та інших об’єктах, забезпечивши тим самим їх високі споживчі властивості, надійність, привабливість, конкурентоспроможність.

Специфіка мистецької діяльності визначає особливості професійної підготовки майбутнього дизайнера, що передбачає підготовку студента до проектної, художньої, організаційної, управлінської, інформаційно-технологічної й педагогічної діяльності, тобто до специфічних форм дизайнерської діяльності, відрізняючись сферою застосування професійних знань.

У зв’язку із цим майбутні дизайнери у своїй професійній діяльності повинні вирішувати такі професійні завдання: розробка та виконання ескізів, дизайн-проектів, об’єктів дизайну на основі методів дизайн-проекування, ергономіки й антропометрії, основ образотворчого мистецтва, проектно-графіки, комп’ютерних технологій у різних сферах мистецької діяль-

ності (у графічному, промисловому дизайні, дизайні середовища, ландшафтному дизайні, дизайні інтер'єрів) діяльність у промисловому виробництві із застосуванням знань у сфері інженерно-технологічного конструювання та макетування, технології виготовлення продуктів дизайну; здійснення управління в дизайнерських фірмах і організаціях; викладацька робота.

У кожній сфері діяльності дизайнер виявляє свою творчу манеру, яка зумовлена природним даром та індивідуальними особливостями особистості фахівця. Поступово вона стає впізнаваною, все більш і більш постійною. У такому разі прийнято говорити про індивідуальний творчий почерк художника. Подібно до того, як у правописі формуються характер написання літер, у мистецтві складається індивідуальний характер творчості майстра, манера на рівні творчого почерку.

Індивідуальний стиль студента-дизайнера формується за допомогою виявлення специфіки художньо-образної мови мистецтва, композиційно-художніх і технічних засобів (колір, тон, колорит, пляма, мазок тощо), як психологічне новоутворення особистості, завдяки якому успішно здійснюється становлення його творчої індивідуальності, котра спонтанно й цілеспрямовано знаходить свою реалізацію в художній діяльності з метою створення оригінального художнього образу.

Становлення індивідуальної стилістики та художнього почерку неможливе без попереднього процесу освіти й навчання. Поєднання педагогічної та професійної складових спеціальності "Дизайн" вимагає формування такої методики викладання дисциплін з мистецтва та дизайн-освіти, яка дозволить студенту засвоїти професію дизайнера й сформувати свою індивідуальну творчу манеру.

Погоджуємось з науковцями Б. Ананьєвим, М. Бобневим, І. Зимньою, які стверджують, що студентський вік є найважливішим періодом у житті людини. У цей період вона засвоює основні принципи професійного кредо. У процесі навчання та практики відбувається формування професійних умінь та навичок, необхідних в організації навчально-виховного процесу, зокрема, активізації креативного потенціалу особистості [11, с. 16].

Першою умовою для формування навичок у дизайнера має бути прищеплення та втримання цього інтересу до обраної творчої діяльності, потреби в удосконаленні своєї майстерності відповідно до поетапного ведення навчального завдання з дисципліни.

Завдяки вивченню спецдисциплін у студента виробляється аналітичний підхід, логічне, образне та об'ємно-просторове мислення, професійні практичні засоби вираження дійсності та креативні ідеї.

Нам близька позиція В. С. Мерліна, який вважає одним із чинників впливу на процес формування індивідуального стилю позитивне ставлення до діяльності [10].

Проаналізувавши зібрані дані, ми визначили механізми формування індивідуального творчого почерку студентів-дизайнерів, а саме:

- формування позитивного ставлення до художньої діяльності;

- формування прагнення до успішності професійної та навчальної діяльності (очікуваний позитивний результат професійної й навчальної діяльності);
- формування активної мотивації;
- розвиток художньо-образного мислення;
- формування професійних компетенцій (знань, методів, засобів і способів здійснення художньо-проектної діяльності тощо), які містять у собі творчий початок, інновацію, експеримент;
- розвиток проектної рефлексії.

Підготовку інтелектуальних і культурних фахівців може забезпечити лише той викладач, який володіє високим рівнем загальної й професійної культури, є інтелігентом не лише в кількох поколіннях, а й за станом душі. Погоджуємося із Т. Івановою, що запорукою інтелектуальності й культурності студентів стає інтелігентність та культурність особистості викладача. Саме вона повинна бути зразком інтелігентності, глибокої культури, тих високих еталонів учених, які й ставали носіями культури своєї спеціальності [1, с. 218].

Академік І. Зязюн, аналізуючи у своїх працях якості особистості викладача, групує їх у блоки: мотиваційні, професійні, особистісні й моральні. Останні передбачають наявність таких рис, як чесність, правдивість, простота, скромність, висока вимогливість до себе й своїх вихованців, справедливість у стосунках, розвинуте почуття відповідальності.

Викладач відіграє надзвичайно важливу роль у забезпеченні якості освіти, оскільки є одним з її ресурсів. Його професійна, педагогічна майстерність, здібності допомагати пізнавати світ, створювати сприятливі умови для засвоєння навчального матеріалу є не лише складовими компонентами навчально-виховного процесу, а й об'єктами вимірювання якості навчання.

Для більш ефективної та повноцінної професійної підготовки майбутніх фахівців потрібно впроваджувати різні види вправ і завдань з рисунка, які б допомагали розвинути пам'ять, уяву та творчі навички [9]. Навчання потрібно сприймати як процес поповнення й зміни людської пам'яті, його можна розглядати як процес переробки інформації та її закріплення.

Тому дуже важливу роль у формуванні індивідуального творчого почерку відіграють здобуті професійні знання та практичні навички з художніх дисциплін.

Проаналізовано, якими саме знаннями оволодіє студент під час вивчення дисциплін “Рисунок”, “Живопис”, “Композиція”, “Кольорознавство” та “Макетування”, а саме: принципами побудови реалістичного зображення на площині, що дає змогу правильно передавати засобами рисунка навколишню дійсність, допомагає зрозуміти закони побудови форми предметів і використовувати їх на практиці; основами образотворчої граматики, набувши практичних навичок роботи з кольором і фарбою, уміння організувати гармонійний кольоровий лад у будь-якому виді образотворчого мистецтва, сформувавши образотворчу культуру й образне мислення, естетично освоївши навколишню дійсність; впливом кольорів на люди-

ну, який розглядається з позиції фізіології, психології й естетики; особливостями застосування різних матеріалів, їх технологічними, конструкційними й імітаційними можливостями; різними методами передачі візуальної трансформації площини; технікою й навичками об'ємного моделювання об'єктів і їх елементів.

Освоєння цих дисциплін впливає на формування індивідуального творчого почерку студента та сприяє становленню молодого конкурентоспроможного фахівця з дизайну, дає можливість реалізуватись студенту як особистості та втілити будь-який творчий задум у життя.

Висновки. Отже, на формування індивідуального творчого почерку дизайнера впливає неповторне поєднання природних особливостей (соматичних, психологічних, світоглядних), які відрізняють одну людину від іншої. “Індивідуальність” людини може бути розглянута як якість, що формується на основі успадкованих задатків у процесі соціалізації, навчання та виховання людини, але при цьому одночасно переживає власну трансформацію в ході саморозвитку, самовизначення й самовдосконалення.

Для набуття майбутніми дизайнерами досвіду творчого пошуку в професійній діяльності під час навчального процесу необхідно конструювати спеціальні ситуації, що створюють умови для прояву креативності, нестандартних підходів до вирішення фахових завдань, генерації нових ідей, створення оригінального дизайнерського продукту.

Саме завдання з художніх дисциплін “Рисунок”, “Живопис”, “Композиція”, “Кольорознавство” та “Макетування” допомагають розкрити творчий потенціал студента, а при виконанні практичних робіт виявляються творча манера, особливості сприйняття та індивідуальний стиль дизайнера.

Список використаної літератури

1. Борисов В. Ю. Развитие художественно-образного мышления школьников 4–5 классов. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена*. 2010. № 125. С. 176–189.
2. Бугрій О. Творчість у педагогічній діяльності. *Вища школа*. 2009. № 4. С. 87–92.
3. Волкова Н. П. Педагогіка : навч. посібник. Київ : Академія, 2001. 576 с.
4. Демиденко О. І. Аналіз методики викладання дисципліни “Академічний живопис” для студентів спеціальності “Дизайн” у технічних університетах. *Вісник ХДАДМ. Образотворче мистецтво*. 2011. С. 104–105.
5. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посібник. Київ : Академ. Видав., 2004. 352 с.
6. Зімни Я. Роль авторитету в процесі виховання. *Цивілізація і культура / Люблінський Католицький Університет Івана Павла*. Стальова Воля, 2007. С. 136–137.
7. Зязюн І. А. Філософія педагогічної якості в системі неперервної освіти : веб-сайт. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/853/1/05ziasno.pdf>.
8. Кузьмінський А. І. Педагогічна майстерність викладача як чинник професійної підготовки майбутніх фахівців. *Вища школа України: національні пріоритети і європейські орієнтири* : зб. матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції, 29–30 квітня 2010 р. Черкаси : Вид. від. ЧДУ ім. Б. Хмельницького. 2010. С. 3–4.
9. Ли Н. Г. Рисунок. Основы ученого академического рисунка : учебник. Москва : Эксмо, 2005. 480 с.
10. Мерлин В. С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. Москва : Педагогика, 1986. 256 с.

11. Розенсон И. А. Основы теории дизайна : учебник для вузов. Минск : Харвест, 2010. 192 с.
12. Фокин Ю. Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: Методология, цели и содержание, творчество : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва : Академия, 2002. 224 с.
13. Фунтікова О. О. Педагогіка вищої школи : словник-довідник, Запоріжжя : ГУ “ЗІДМУ”, 2007. 404 с.

Стаття надійшла до редакції 01.09.2017.

Козелец Т. И. Формирование индивидуального творческого почерка дизайнера в процессе профессиональной подготовки

В статье раскрыта сущность профессии дизайнер, понятия “творческий почерк дизайнера”, “индивидуальность”. Освещены научные подходы к пониманию феномена творчества как одного из основных концептов процесса формирования творческой индивидуальности в целом и будущего дизайнера в частности. Рассмотрены особенности процесса формирования творческой индивидуальности будущего дизайнера в процессе профессиональной подготовки; профессиональные и личностные качества преподавателя вуза, способствующие формированию индивидуального стиля дизайнера в процессе профессиональной подготовки; влияние основных дисциплин изобразительного искусства на формирование индивидуального стиля будущих дизайнеров и становление профессионализма будущих специалистов.

Ключевые слова: дизайнер, творческий почерк, индивидуальность, преподаватель, профессиональная подготовка, развитие, формирование, самосовершенствование.

Kozelets T. Formation of the Designer’s Individual Creative Style in the Process of Professional Training

The article reveals peculiarities of professional activity of designers, its essence and specificity.

The peculiarities of the professional training of future designers are provided, which implies the readiness of the student for the design, artistic, organizational, managerial, informational, technological and pedagogical activities.

The theoretical approaches of scientists to the problem of formation of the individual style of future specialists professional activity are analyzed.

The factors that determine the creative style of the designer, which include the natural gift and the individual combination of native traits (somatic, psychological, ideological) that distinguish one person from another, are found out.

The scientific principles of the process of forming the individual style of future designers’ work in the professional training are determined and scientifically substantiated.

The professional and personal qualities of the teacher of higher educational institutions, which contribute to the formation of individual designer style, are revealed. Pedagogical skill, ability to help to know the world, to create favorable conditions for learning the educational material are not only components of the educational process, but also objects of measuring the quality of education.

The influence of the study of artistic disciplines (“Drawing”, “Painting”, “Composition”, “Color Studies”, “Layout”) on the formation of the individual style of future designers in the professional training is theoretically substantiated.

Key words: designer, the idiom, individuality, teacher, professional training, development, formation, self-perfection.

УДК 378.015.31:159.931.51(045)

І. Ю. КОЛЕСНИК

викладач

КВНЗ “Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія” ЗОР

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ГАРМОНІЙНОГО КОЛЬОРОСПРИЙНЯТТЯ

У статті гармонійне сприйняття кольорів розглянуто як спеціальні здібності, які визначають здатність до творчого сприйняття світу й переробки його в зорові образи. Джерелом виникнення зорових образів є свідомі й підсвідомі імпульси людського мозку, що створюють світо- і кольоросприйняття. Механізми певних відділів центральної нервової системи людини дозволяють формувати не лише гармонійне кольоросприйняття студентів, а й інші більш складні форми обробки зорової інформації. Методологічна база теоретичних основ формування гармонійного кольоросприйняття повинна спиратися на всі складові процесу сприйняття, який має кілька рівнів: сенсорний, перцептивний, оперативний і діяльнісний.

Ключові слова: здібності, сприйняття, гармонійне кольоросприйняття, сенсорне сприйняття, перцептивне сприйняття, зорове сприйняття.

Актуальність проблематики статті зумовлена дидактичними завданнями, які стоять перед вищою школою, яка готує фахівців у сфері образотворчого мистецтва. Система освіти фахівців образотворчого мистецтва базується на сприйнятті кольору й переробці його в зорові образи. В основі будь-якої творчої переробки та трансформації образу майже завжди властивості кольору, які ми б хотіли розглянути в цій статті як значущі [1, с. 24].

Властивості світла мають природу фізичну, потрапляючи через око в мозок. Світло визначається нами як колір, зачіпаючи фізіологію й психологію нашого мозку. Розглянемо, насамперед, момент впливу кольору на сприйняття глядачем образу в процесі проходження нервових імпульсів у ділянках головного мозку. Сприйняття кольору – процес психічного сприйняття: складний когнітивний процес пізнання дійсності через органи чуття, де колір народжує перцептивні образи, викликає асоціації, задіює уяву, включає минулий життєвий досвід [7, с. 34].

Відчуття, які викликані залученням фізіологічних аналізаторів фізичної природи кольору, входять до структури сприйняття.

Звісно, ці поняття існують у тісному взаємозв'язку, адже відчуття супроводжується процесом усвідомлення та переживання, що вже є психічним актом. Саме тому в художній сфері тлумачать колір як феномен психологічний [2, с. 43].

Колір і його властивості є об'єктом вивчення в структурі процесу формування в студентів здібностей гармонійного сприйняття кольору. Ми прагнемо вивчити взаємозв'язок процесу сприйняття кольору з його властивостями. Саме через органи чуття виявляється взаємодія особистості як з мистецтвом, так і з навколишнім предметним середовищем. Тому особливе

значення для дійсності має вивчення кольоросприйняття як відображення, без якого немає образів пам'яті, і, що важливо, немає творчої уяви [1; 7].

Образність, різнобічність, змістовність, багатство, емоційність, усвідомленість – особливості гармонійного сприйняття кольору, які відіграють важливу роль у розвитку художньо-творчих здібностей студентів. До структури здібностей до образотворчої діяльності входять і такі якості особистості, як оцінювання пропорцій, визначення світло-тіньових відношень, перспективних скорочень, цілісність бачення форми, сприйняття кольору, зорова пам'ять, які потрібно розвивати в процесі вивчення художніх дисциплін: рисунка, живопису, з якими в кольорознавстві є міждисциплінарні зв'язки [7, с. 5].

Вихідним положенням, що має особливе значення для вивчення цієї теми, є зв'язок здатності гармонійного сприйняття кольору з розвитком психічних процесів: мисленням, сприйняттям, пам'яттю, уявою, – оскільки психічний процес становить у свідомості “природну здатність” у вигляді стереотипізованих рефлекторних зв'язків. Загальні принципи процесу сприйняття як складного психофізіологічного комплексу відчуттів, вражень, образів залишаються незмінними [7, с. 8].

Так, для того, щоб удосконалити навички з відтворення кольорів, розвинути вміння вести колористичну й творчу діяльність, необхідно розробити низку дидактичних позицій, спрямованих на формування в студентів художніх спеціальностей здатності до гармонійного сприйняття кольору, заснованого на необхідному аналізі психолого-педагогічних аспектів проблеми, здібностей сприйняття кольору як окремо, так і в їх сукупності. Процес кольоросприйняття, як і процес сприйняття, має кілька рівнів: сенсорний, перцептивний, оперативний і діяльнісний [7, с. 5]. Усі складові процесу сприйняття потрібно розвивати на практичних заняттях з кольорознавства.

Першим рівнем є сенсорна дія від предмета на рецептори зорового апарату. Результатом процесу сприйняття є образ, що складається у взаємодії скоординованої роботи відразу декількох аналізаторів.

Другим рівнем відображення й вторинним образом предмета є уявлення, яке виникає без безпосереднього впливу на орган почуттів. До рівня уявлень належать образна пам'ять і уява. У них з'являються елементарні узагальнення й абстракції. У колористичній діяльності ці уявлення виражені через просторові властивості кольору “виступаючих” і “відступаючих” кольорів.

Третій рівень відображення – вербально-логічне мислення, а також мовно-розумовий процес. Образи зовнішнього предметного світу відображаються у свідомості людини, яка займається образотворчим мистецтвом. Вони не позбавлені певної міри емоційного й художнього в сприйнятті. Викликано це, перш за все, тим, що функції образного мислення на заняттях із кольорознавства пов'язані з поданням емоційної ситуації, яку людина хоче викликати в результаті своєї діяльності, розкрити необмежені можливості смислової функції кольору [2, с. 35].

Отже, у колірних відносинах майбутні художники декоративно-прикладного мистецтва повинні навчитися бачити не просто тон, знати не тільки таке поняття, як “контраст”, а і його виражальні особливості як засобу образного вираження. Причому образна виразність кольору полягає не в самому колірному тоні, а у взаємодії тонів.

Оволодіння цими здібностями відбувається на четвертому етапі – діяльнісному. Учений-психоневролог К. К. Платонов вважає, що властивості особистості виявляються в діяльності. Надалі вони стають актуальними здібностями, коли людина здійснює певну діяльність [6, с. 68].

Разом з тим, незважаючи на існуючі дослідження щодо розвитку творчих здібностей студентів художніх закладів вищої освіти, досі недостатньо розроблена *проблема* сприйняття кольору у взаємозв'язку особистісних даних і власної творчості, що відрізняються новизною й оригінальністю. Потрібне створення особливих педагогічних умов, що сприяють розвитку та формуванню сприйняття кольору. Цю обставину потрібно враховувати в підготовці студентів художніх спеціальностей.

Усе сказане визначає актуальність порушеної проблеми, вирішення якої спрямовано на створення методологічної бази теоретичних основ формування кольоросприйняття й образної передачі кольору в процесі навчання дисципліни “Кольорознавство” [5, с. 34].

Створення такої бази потребує вивчення кольору в різних напрямках, таких як: аналіз загальнотеоретичних положень щодо естетичної цінності образотворчої творчості, естетики кольору в дослідженнях М. Бархіна, Р. Гропіуса, Й. Іттена, П. М. Якобсона; вивчення проблеми формування кольоросприйняття і його впливу на розвиток художньої творчості в працях Л. Г. Медведєва, Й. Іттена, А. С. Зайцева, В. В. Кандинського, К. С. Малевича, Н. П. Кримова, Л. Н. Миронової; висвітлення психологічних аспектів окресленої проблеми в працях видатних фізіологів і психологів Р. Арнхейма, Л. С. Виготського, Г. Гельмгольца, Ю. Б. Гіппенрейтер, В. П. Зінченко, А. В. Запорожця, М. М. Ланге, А. Н. Леонтьєва, Б. Ф. Ломова, Б. М. Теплова, Д. Н. Узнадзе, П. М. Якобсона; вивчення методичних питань кольоровідтворення видатними художниками-педагогами А. С. Зайцевим, К. А. Керівним, Н. П. Кримовим, К. С. Малевичем, К. Моне; вивчення проблеми формування розвитку художньої творчості і конкретного сприйняття кольору в системі мистецьких факультетів у дослідженнях Л. А. Івахнової, Л. Г. Медведєва, А. С. Хворостова.

Необхідність розвитку у студентів сприйняття кольору, передусім внутрішніх психічних процесів, що формують кольоросприйняття, тобто незвичайний погляд на звичайні речі, а також творчої уяви відзначають багато вчених, зокрема А. Г. Асмолов, Л. С. Виготський, А. А. Деркач, Н. Н. Ростовцев.

Метою цієї методики формування гармонійного сприйняття кольору є поетапне розкриття формування гармонійного сприйняття кольору в студентів як спеціальних здібностей, розвиток яких здійснюється в образо-

творчій діяльності в процесі уявлень, емоційних ситуацій, установки сприйняття, постановки зору, що мають цілеспрямований характер у художній творчості. Ми допускаємо, що формування гармонійного кольоросприйняття значно покращиться в результаті проведення значної кількості практичних завдань на виконання перших двох етапів сприйняття: сенсорного й перцептивного, коли колір не належить предмету, а є самостійною естетичною одиницею в абстрактних композиціях. Система підготовки фахівців художніх спеціальностей повинна ставити завдання щодо особистісного розвитку, розкриття індивідуальності кожного студента, формування мистецького сприйняття дійсності [7, с. 46–48].

Таким чином, методика формування гармонійного сприйняття включає навчання з теоретичної та практичної частин. У теоретичній частині необхідно знайомити студента як з основами фізичної природи світла й кольору, так і з психологічними. Необхідно ставити навчальні завдання щодо подання психологічних властивостей кольору не тільки як теоретичного матеріалу, який досліджений у працях фізіологів і психологів, а й розкривати його психологічну дію на прикладах образотворчого мистецтва різних художників, які належать до різних напрямів мистецтва, – так ми акцентуємо увагу студентів на досягненні ідеї картини за допомогою психологічного впливу взаємодії тонів, обговорюючи естетичні властивості кольору [7, с. 56].

Для успішного оволодіння сенсорними й перцептивними здібностями студентам художніх спеціальностей необхідно такі навички розвивати під час виконання практичних завдань на розкриття художньо-образної виразності кольорів.

Важливо усвідомити вагомість етапу розвитку сенсорних можливостей, які потім увійдуть до структури вмінь і навичок студента, якими він повинен оволодіти на практичних заняттях із живопису. Перед тим, як переходити до написання предметів натюрморту, необхідно натренувати око студентів до змін кольору за формою в процесі вивчення дисципліни “Кольорознавство”. Практичні завдання методики формування гармонійного кольоросприйняття спрямовані на вивчення закону тепло-холодності в зображенні предметів живопису, на практиці це буде означати роботу з кольором як об’єктом вивчення, але не із зображенням самих предметів, саме з кольором, який змінюється на формі у світлі й тіні [5, с. 13].

У методиці викладання кольору на практичних заняттях відведено роль як об’єкту, який володіє своїм тоном, своїм естетизмом, пластикою й змінюється під взаємодією інших кольорів, перетворюючись на відтінки при переході кольору в колір. Іншими словами, колірні переходи відчуються як “сенсорний дотик”, вони становлять єдину абстрактну, аморфну композицію. Збільшення розмірів композиції, виконаної методом аплікації, до формату роботи А3 швидко виключає нанесення вифарбовувань на роботу без аналізу переходу кольору за тоном, насиченістю й світлотою, що активізує розумовий процес. Сама композиція володіє завершеністю самостійної ро-

боти, яку можна оцінювати за естетичними критеріями, які висувають до колірних сполучень, колірних переходів у композиційному цілому.

Таким чином, серія завдань на виконання колірних поєднань аналогової, контрастної груп, класичної тріади дасть змогу відчувати колірні відтінки переходу кольору в колір більш осмислено до початку роботи над реалістичними зображеннями. Також варто наголосити, що в методиці формування гармонійного кольоросприйняття позитивним аспектом є відчуття пластики накладення кольору на форму, його “ліплення”, які увійдуть в основу вміння писати предмети зображеної дійсності.

Цей метод ведення практичних занять відповідає розвитку чутливого й інтуїтивного відчуття кольору як творчого стимулу розвитку творчої уяви, пошуку власних колористичних рішень. Що більше уваги буде приділено практичним заняттям на виконання цього етапу процесу сприйняття, то кращих результатів можна досягти на подальшому вербально-логічному й діяльнісному етапах сприйняття.

Завданням із вищою складністю є виконання копії картини вифарбовуваннями методом аплікації за таким самим типом виконання взаємодії колірних поєднань і аналізу переходів відтінків кольорів одного в інший, якість якого буде критерієм засвоєння практичного модуля із кольорознавства, що відповідає розвитку сенсорного рівня сприйняття.

Другим аспектом психолого-педагогічного процесу формування гармонійного сприйняття кольору є акцент на перцептивних властивостях кольору, який повинен виявляти себе в практичних завданнях на створення абстрактних композицій, які несуть образи й асоціації. Виконання цих композицій на високому рівні вже є творчою роботою, результатом якої є витвір мистецтва естетичної категорії. Теоретична частина кольорознавства повинна знайомити майбутніх художників і дизайнерів з перцептивними образами художніх творів мистецтва напряму реалізму й авангардних напрямів ХХ ст., у яких емоційний рух від естетичних властивостей твору створюється від правильно встановлених відповідностей між відношеннями форми, композиції, фактури й кольору [4, с. 28–34]. Важливо залучати студентів мистецьких спеціальностей до загального процесу аналізу й об'єктивної оцінки творів на засадах демократичного обговорення та вираження своїх відчуттів і уявлень.

Формування здібностей гармонійного сприйняття кольору можливо за умови впливу на систему мотиваційно-ціннісної орієнтації шляхом орієнтації на професіональну діяльність, одним із таких моментів впливу є привчання до участі у виставках. Потрібно націлювати студентів на ставлення до виконаних абстрактних композицій із практичних завдань з кольорознавства як до творів мистецтва, які потрібно виставляти на огляд широкому колу людей. Такі виставки робіт студентів можливі в обласному виставковому залі Спілки художників і мають на меті ознайомлення з етапами становлення творчої складової майбутніх художників образотворчого мистецтва.

Розвиток кольоросприйняття й художнього сприйняття пов'язані між собою єдиною системою сприйняття та мають єдину емоційну основу, через емоційно-художні засоби вираження взаємодії кольорів можна досягти гармонії в розкритті ідеї творів мистецтва. Звернення до “зразків” повинно мати наукову основу, що зберігає індивідуальність студента. Вивчення мистецької спадщини має змусити зазирнути всередину себе, щоб краще розібратися в особливостях особистого творчого пошуку студента в ролі художника й виявити внутрішню мотивацію, яка сформована його Я-концепцією. Доведено, що сприйняття пов'язане з увагою, спрямовується мотивацією й має визначене емоційне забарвлення [6, с. 48–51].

Помірний вплив на установки Я-концепції студентів (когнітивну, емоційну й вольову) входить у педагогічний процес навчання, в основі якого освітньо-гуманістичні технології Ш. Амонашвілі, Г. Селевко, І. Якиманської, що орієнтовані на особистість студента, на розвиток загального культурного рівня та є необхідними педагогічними умовами для досягнення розвитку й формування гармонійного сприйняття кольору [1, с. 45].

Висновки. Таким чином, розглядаючи психолого-педагогічні аспекти впливу на процес формування гармонійного сприйняття кольору, можемо зробити теоретичне твердження про те, що зміст і методика навчання, спрямовані на сенсорну й перцептивну активність сприйняття студента, ефективно впливають на розвиток його творчих здібностей як першоджерело індивідуальної творчої діяльності.

Список використаної літератури

1. Арнхейм Р. Новые очерки по психологии искусства : пер. с англ. Москва : Прометей, 1994. 352 с.
2. Браэм Г. Психология кольору : збірник / під ред. С. Л. Удовик. Київ : Ваклер, 2009. 349 с.
3. Кандинский В. В. О духовном в искусстве. Киев : Ваклер, 1996. 230 с.
4. Малевич К. С. Собрание сочинений. Москва : Искусство, 1955. Т. 1. 478 с.
5. Миронова Л. Н. Цветоведение : учеб. пособие. Минск : Высшая школа, 1984. 286 с.
6. Платонов К. К. Структура и развитие личности: психология личности. Москва : Наука, 1986. 254 с.
7. Якобсон П. М. Психология художественного восприятия. Москва : Искусство, 1964. 230 с.

Стаття надійшла до редакції 01.09.2017.

Колесник И. Ю. Психолого-педагогические аспекты формирования гармоничного цветовосприятия

В статье гармоничное восприятие цветов рассматривается как специальные возможности, которые определяют способность к творческому восприятию мира и переработке его в зрительные образы. Источником возникновения зрительных образов являются сознательные и подсознательные импульсы человеческого мозга, создающие миро- и цветовосприятие. Методологическая база теоретических основ формирования гармоничного цветовосприятия должна опираться на все составляющие процесса восприятия, который имеет несколько уровней: сенсорный, перцептивный, оперативный и деятельностный.

Ключевые слова: способности, восприятие, гармоничное цветовое восприятие, сенсорное восприятие, перцептивное восприятие, зрительное восприятие.

Kolesnik I. Psychological and Pedagogical Aspects of the Process of Harmonious Color Perception Formation

The article's relevance is determined by the challenge of developing students' creative skills in the modern system of higher education, whereas its solution shall have an exceptional importance for developing a creative person. However, creativity is out of the question, unless a better grasp on the real world colours is developed and formed.

The article considers harmonious colour perception as a special possibility that determines the ability to creatively perceive the world and to process it into visual images. Visual images originate from conscious and subconscious impulses of the human brain by creating the world and colour perception. The mechanisms of certain parts of human central nervous system enable us to form not only students' harmonious colour perception, but also other more complex forms of processing visual information.

The methodological grounds for theoretical foundations of the formation of harmonious colour perception shall be based on all the components of the perception process, which has several levels – sensory, perceptual, operational, and activity.

The link between students' abilities and the development of thinking and perception in the form of stereotyped reflex connections is of particular importance for the research. Therefore, the article's concept suggests that the activation of the sensory and perceptual stages of the process of colour perception in students of artistic specialties at the classes of the "Colour Science" discipline will enhance the effectiveness of the education aimed at developing individual colour perception as a means of personal creative expression that lies at the bottom of the artist's formation.

A distinctive feature of visual perception in the process of systematic colour activities is the perception of colour system features and regularities that produce the greatest aesthetic impact. The strength of this impact will be expressed in the emotional intensity of the associative artistic image that triggered colour sensations.

Key words: *abilities, perceptions, harmonious colour perception, sensory perception, perceptual perception, visual perception.*

УДК 796.071.4:796.035

М. Ю. КОЛЛЕГАЄВкандидат педагогічних наук, доцент
Класичний приватний університет**СВІТОВИЙ ДОСВІД РОЗВИТКУ ЕКОТУРИЗМУ
В НАЦІОНАЛЬНИХ ПАРКАХ**

У статті узгоджено результати аналізу світового досвіду розвитку екологічного туризму в національних парках різних країн світу. Розглянуто місце національних парків у світовій системі особливо охоронюваних природних територій, а також цілі та особливості їх функціонування. Показано відмінності між американською (австралійською) і європейською моделями розвитку екотуризму. Виявлено економічні та природоохоронні механізми успішного розвитку екотуризму в національних парках країн – лідерів цього напрямку.

Ключові слова: національний парк, екологічний туризм, особливо охоронювані природні території (ООПТ), природно-заповідний фонд (ПЗФ), Міжнародний союз охорони природи (МСОП).

Екологічний туризм на територіях національних парків у більшості країн світу не лише швидко набирає популярності, а і є економічно прибутковим сегментом світового туризму. У таких країнах, як Нова Зеландія, Австралія, Індія, Норвегія, Чилі, США і Канада, екотуризм уже зараз є основним чинником зростання національної індустрії туризму. У багатьох країнах Африки (ПАР, Танзанії, Кенії тощо) національні парки є не лише природоохоронними територіями, а й важливими центрами туризму, які дають досить істотний дохід державам і компаніям, які використовують їх для розвитку екологічного туризму. В Україні є достатня кількість національних парків. Однак, незважаючи на помітні успіхи, розвиток інфраструктури для екотуризму, найчастіше в межах міжнародного співробітництва, є досить повільним.

Метою статті є аналіз провідного світового досвіду розвитку екологічного туризму в національних парках.

Вирішення проблеми поєднання туризму та природоохоронної діяльності має різну історію в різних країнах. Водночас, попри індивідуальні відмінності в ландшафтних, природоохоронних і економічних ресурсах різних країн, потреби, проблеми та загрози з боку зростання масовості подорожей в умовах незайманого або слабозміненого природного середовища привели до формування декількох єдиних підходів до функціонування національних парків і туризму на їх територіях.

Світовий досвід природоохорони, з одного боку, і розвитку туризму та рекреації – з іншого, створив підстави для побудови класифікації Міжнародного союзу охорони природи (МСОП), на критерії якої спирається більшість країн світу.

Сучасна класифікація Міжнародного союзу охорони природи виглядає так:

Ia. Strict Nature Reserve – суворий природний резерват (ділянка з незайманою природою) – повна охорона.

Ib. Wilderness Area – під охороною територія, керована головним чином для збереження дикої природи.

II. National Park – національний парк – охорона екосистем, що поєднується з туризмом.

III. Natural Monument – природний пам'ятник – охорона природних пам'яток.

IV. Habitat / Species Management Area – заказник – збереження середовища існування та видів через активне управління.

V. Protected Landscape / Seascape – наземні й морські ландшафти, що охороняються, – охорона наземних і морських ландшафтів та відпочинок.

VI. Managed Resource Protected Area – заповідні території з керованими ресурсами – ошадливе використання екосистем.

Таблиця 1

Основні завдання управління ООПТ за різними категоріями МСОП [1]

Завдання	Ia	Ib	II	III	IV	V	VI
Наукові дослідження	1	3	2	2	2	2	3
Охорона дикої природи	2	1	2	3	3	–	2
Збереження біорізноманіття	1	2	1	1	1	2	1
Надання екосистемних послуг	2	1	1	–	1	2	1
Збереження природних і культурних цінностей	–	–	2	1	3	1	3
Туризм і рекреація	–	2	1	1	3	1	3
Освіта та просвіта	–	–	2	2	2	2	3
Стале природокористування	–	3	3	–	2	2	1
Збереження елементів традиційної культури	–	–	–	–	–	1	2
Умовні позначення: 1 – головне завдання; 2 – другорядне завдання; 3 – одне з можливих завдань; – – завдання, що не застосовне до цієї категорії							

Аналіз табл. 1 свідчить, що розвиток туризму й рекреації є одним з першочергових потенційних завдань для категорій МСОП 2, 3 і 5, а саме: національних парків, природних пам'яток та охоронюваних наземних і морських ландшафтів.

Порівняльний аналіз питомої ваги від кількості й площі різних категорій ООПТ (табл. 2) свідчить, що категорії, орієнтовані на розвиток туризму й рекреації, становлять загалом 29,6% від загальної кількості і 30,7% від загальної площі природно-заповідного фонду в світі. При цьому найбільший потенціал для розвитку туризму мають національні парки, які займають 23,6% від загальної території ООПТ. З табл. 2 так само видно, що природні пам'ятки (категорія III), незважаючи на відносно велику кількість об'єктів – майже 20 тисяч (більше ніж 19%), займають незначну площу – 275,5 кв. км, або всього 1,5% загальної площі ПЗФ.

Охоронювані наземні й морські ландшафти займають значну площу 1 056 008 кв. км, або 5,6%, і, без сумніву, на сьогодні є середньоперспективним, але поки ще недостатньо розкритим резервом подальшого розвитку екологічного туризму.

Таблиця 2

Площі різних категорій охоронюваних природних територій у світі [7]

Категорія	Кількість	Частка від числа ООПТ, %	Займана площа, км ²	Частка від площі ООПТ, %
Ia	4731	4,6	1 033 888	5,5
Ib	1302	1,3	1 015 512	5,4
II	3881	3,8	4 413 142	23,6
III	19 833	19,4	275 432	1,5
IV	27 641	27,1	3 022 515	16,1
V	6555	6,4	1 056 008	5,6
VI	4123	4,0	4 377 091	23,3
Без категорій	34 036	33,4	3 569 820	19,0
Всього	102 102	100,0	18 763 407	100,0

Основні напрями розвитку екологічного туризму в національних парках можна поділити на дві моделі:

– американську або австралійську – це екотуризм у межах особливо охоронюваних природних територій (акваторій) і в умовах “дикої”, не порушеної або малозміненої природи;

– європейську – це екотуризм у частково антропогенно змінених територіях, поза межами особливо охоронюваних зон і акваторій, на просторі окультуреного або культурного ландшафту.

Лідерами розвитку американської моделі є США, Канада, Австралія. За цією моделлю інтенсивно розвивається екотуризм Південної й Центральної Америки, країни Південно-Східної Азії.

Перший у світі Йеллоустонський національний парк створений у 1872 р. в США. У 1962 р. він прийняв свого мільярдного відвідувача, в 1972 р. – двохмільярдного. Зараз парк почав уже відлік п'ятого мільярда відвідувачів.

На I Всесвітній конференції з національних парків (м. Сіетл, 1962 р.) було відзначено, що національні парки забезпечують відвідувачів найрізноманітнішими видами обслуговування й дають великі доходи. Іноді вони перевищують доходи, які можна отримати від експлуатації наявних на території парків природних ресурсів. Наприклад, у США доходи від рекреації в лісах секвої в 10 разів вище, ніж від заготівлі в них деревини. Рентабельність коштів, вкладених в облаштування й експлуатацію національних парків, виявилася вищою, ніж підприємств добувної та обробної промисловості.

Доходи від екоподорожей становлять як мінімум 10% від доходів, принесених міжнародним туризмом. Ця частка у внутрішньому туризмі, імовірно, ще вище.

За американською моделлю успішно розвивається туризм і в сусідній Канаді. У світовій туристичній спеціалізації Канада виділяється як країна, яка позиціонує природні види туризму (екологічний, пригодницький тощо) [3].

Що стосується фінансування національних парків, то приблизно 70% їх витрат оплачують самі парки Канади, 30% – влади провінцій. Крім того, значна частина інвестицій – приватний капітал [2], також національні парки непогано забезпечені трудовими ресурсами. Парковий туризм у Канаді приносить щорічно 24,0 млрд дол.

Дослідження Канадської комісії з туризму свідчать, що 38% канадців подорожують з метою активного відпочинку, 36% вважають за краще відвідування родичів і друзів, 2,5% – ділові поїздки. Канадські туристи віддають перевагу походам на природу, відвідуванню національних парків, спортивному полюванню та риболовлі, спостереженню за флорою й фауною, знайомству з історією та культурою корінного населення. У середньому за одну поїздку канадець витрачає близько 265 дол. [9].

По заповідних територіях прокладені унікальні туристичні маршрути й туристичні стежки, які користуються популярністю. Наприклад, туристична пейзажна та екологічна стежка має протяжність близько 3500 км в Аппалачах. Вона була утворена в 1921 р., остаточно сформувалася до 1937 р. і набула статусу національної пейзажної туристської стежки в 1962 р. Вона перетинає 14 штатів і являє собою один з найбільш довгих пішохідних туристичних маршрутів у світі.

Австралія має велику систему національних парків (5% всієї території Австралії), вони становлять основу екологічного туризму в країні, саме з метою відвідати національні парки приїжджають 40% туристів з усього світу, кількість відвідувачів національних парків Австралії щорічно зростає. Доходи від міжнародного туризму в Австралії за березень 2014 – березень 2015 рр. становили рекордні 32,5 млрд дол. [8].

Європейська модель функціонування й розвитку національних парків відрізняється від американської та австралійської. В умовах сильно освоєної Європи основним завданням національних парків є збереження природних комплексів і пам'яток парків на тлі присутності відвідувачів. Для європейського типу національного парку характерна наявність на його території господарських зон. Тут високий рівень залучення земель буферних зон парків у господарський обіг.

У 1992 р. Рада Європи прийняла концепцію Європейської екомережі (European Ecological Network) як ідею всеєвропейської системи охорони природної спадщини європейської спільноти. Європейська екомережа – головний напрям реалізації Європейської стратегії збереження біологічного та ландшафтного різноманіття, затвердженої на Конференції міністрів навколишнього середовища країн Європи в Софії в 1995 р. [5].

Економічну ефективність екотуризму в Європі можна продемонструвати на прикладі однієї з найбільш значущих екостежок в Англії – Південно-західної прибережної стежки (South West Coast Path або SWCP). Стежка протяжністю 1014 км дає приблизно 300 млн фунтів стерлінгів доходу за

рік, забезпечує додатково більше ніж 7500 робочих місць, більше ніж чверть (27,6%) відвідувачів приїхали в цю місцевість тільки заради SWCP [6].

Досить високий рівень розвитку ООПТ мають багато країн Латинської Америки (відносна площа ООПТ у регіоні в цілому – понад 13%). Мережа ООПТ почала тут активно формуватися лише в 70-х рр. ХХ ст. Наприклад, у Коста-Ріці до 1970 р. не було жодної ООПТ. На сьогодні на площі, що перевищує 30% території країни, організовані ООПТ дев'яти різних категорій, що охоплюють практично всі збережені в країні лісові масиви та інші унікальні природні й культурні об'єкти. З інших країн Латинської Америки за відносної площі ООПТ виділяються Еквадор (39%), Венесуела (29%), Домініканська Республіка (22%). Серед ООПТ різних категорій у Латинській Америці основну роль відіграють національні парки та охоронювані природні території з керованими ресурсами [3].

В Африці ООПТ становлять близько 8,5% площі. Характерна виражена територіальна контрастність у розподілі ООПТ: вони займають досить великі площі на півдні й сході континенту, тоді як у центральній і західній частинах Африки їх значно менше. У Кенії, де площа особливо охоронюваних природних територій (ООПТ) становить близько 15% території країни, дохід від відвідування іноземними туристами національних парків становить істотну частку ВВП і дає економічний прибуток, який порівнянний з надходженнями від експорту виробленої сільськогосподарської продукції [4].

Висновки. Національні парки є найбільш успішною економічною та природоохоронною формою розвитку організованого туризму в природному середовищі. Цей вид ООПТ спочатку планували з метою довготривалого й економічно самодостатнього організованого масового туризму. Нині основною метою національних парків є створення умов для заощадження або збільшення біологічного різноманіття територій за рахунок доходів від туризму. Для цього розміри потоків туристів, зонування територій та режими відвідувань визначаються рівнями допустимого навантаження на конкретні зони парків, що забезпечує необхідний рівень збереження природного середовища.

На нашу думку, ефективності національних парків у світі досягають завдяки двом головним чинникам: створенню більш привабливих економічних умов для екотуризму порівняно з іншими видами господарської діяльності й забезпеченню жорсткого контролю за збереженням природного середовища на цих територіях.

Список використаної літератури

1. Бишоп К., Грин М., Филлипс А. Модели национальных парков. Москва : Изд-во ЦОДП, 2000. 213 с.
2. География туризма : учебник / под ред. А. Ю. Александровой. Москва : Кнорус, 2008. 592 с.
3. Иванов А. Н., Чижова В. П. Охраняемые природные территории. Москва : Изд-во МГУ, 2003. 199 с.
4. Опыт организации национальных парков в зарубежных странах URL: http://studbooks.net/735355/turizm/opyt_organizatsii_natsionalnyh_parkov_zarubezhnyh_stranah_razvitie_natsionalnyh_parkov_rossii.

5. Формирование европейской и национальной экосети Украины. URL: http://uchebnikionline.com/ekologia/ekogeografiya_ukrayini_-_gavrilenko_op/formuvannya_yevropeyskoyi_natsionalnoyi_ekomerezhni_ukrayini.htm.

6. Экологический туризм – часть украинской национальной идеи. URL: http://novosti-turbiznesa.info/article/ekologicheskij_turizm_chast_ukrainskoj_natsionalnoj_idei.html.

7. 2003 United Nations List of Protected Areas / compiled by Stuart Chape et al. IUCN, Gland, Switzerland and Cambridge, UK and UNEPWCMC, Cambridge, UK. Printed by Thanet Press Ltd, UK, 2003. 44 p.

8. Director of National Parks. Annual report – 2013/2014. URL: <http://environment.gov.au/parks/publications/annu-al/13-14>.

9. Welcome to Canada. URL: <http://www.canada.travel>.

Стаття надійшла до редакції 08.09.2017.

Коллегаев М. Ю. Мировой опыт развития экотуризма в национальных парках

В статье преведены результаты анализа мирового опыта развития экологического туризма в национальных парках различных стран мира. Рассмотрено место национальных парков в мировой системе особо охраняемых природных территорий, а также цели и особенности их функционирования. Показаны различия между американской (австралийской) и европейской моделями развития экотуризма. Выявлены экономические и природоохранные механизмы успешного развития экотуризма в национальных парках стран – лидеров данного направления.

Ключевые слова: национальный парк, экологический туризм, особо охраняемые природные территории (ООПТ), природно-заповедный фонд (ПЗФ), Международный союз охраны природы (МСОП).

Kollehaiev M. World Experience in the Development of Ecotourism in National Parks

The article describes the analysis of world ecotourism development experience in national parks around the world. A modern classification of the International Union for Conservation of Nature and Natural Resources (IUCN) is considered. The objective functions of various categories of protected areas (PAs) are analyzed, as well as their distribution in parts of the world. The place and the specific share of the areas of national parks and other objects of the nature reserve fund intended for the development of tourism in the world system of PAs are considered. Differences between American (Australian) and European models of ecotourism development in national parks are shown. Economic indicators of national parks activity around the world are analyzed. Resource, quantitative and economic indicators of ecological tourism progress in the national parks of American (USA, Canada and Australia) and European (UK) leading countries development models are given.

Examples of particular popular eco-tourism objects, such as the Yellowstone National Park in the United States, the Coastal Ecological Path in Appalachia in Canada and the South West Coast Path (SWCP) in the United Kingdom have shown economic efficiency and the multi-million-dollar mass character of international and domestic tourist flows. Similar indicators of Latin American countries such as Costa Rica, Ecuador, Venezuela, Dominican Republic, and also African Kenya are also considered. The economic and environmental mechanisms of the successful development of ecotourism in the national parks of countries, leading in this direction are revealed, it is shown that the effectiveness of parks in the world is achieved due to two main factors: creation of more attractive economic conditions for ecotourism comparing with other types of economic activity and strict security control of natural environment in these territories.

Key words: national park, ecotourism, protected areas (PAs), nature reserve fund (NRF), International Union for Conservation of Nature and Natural Resources (IUCN).

УДК 378.046–021.68:37.014.6

Л. Г. КОНДРАТОВА

кандидат педагогічних наук, доцент

ДВНЗ “Університет менеджменту освіти” НАПН України, м. Київ

**ФОРМУВАННЯ ВІДКРИТОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА
СУЧАСНОЇ МИСТЕЦЬКОЇ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ
ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ
В КОНТЕКСТІ ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ**

У статті розглянуто питання формування відкритого освітнього середовища у сфері української мистецької післядипломної педагогічної освіти, умови використання мережевих технологій у процесі неперервної освіти, освітні перспективи розбудови шляхів подальшої взаємодії з країнами Європи, упровадження нових форм і видів дистанційного, онлайн-навчання в мистецьку післядипломну освіту.

Ключові слова: відкрите освітнє середовище, відкрита освіта, мистецька освіта, вчителі мистецьких дисциплін.

Сучасні євроінтеграційні процеси визначають стратегічний напрям розвитку країни, зумовлюють перебіг сучасних освітніх процесів з реформаційними новоутвореннями. Серед багатьох пріоритетів освітньої політики євроінтеграція є одним з найважливіших чинників усього освітнього процесу, адже вона закладає погляди, формує ціннісні орієнтири, визначає наступні етапи сприйняття й інтерпретації світу, а тому має стати ефективним стимулом процесу європейської інтеграції на тривалу перспективу [4, с. 18]. Саме сучасні інноваційні нововведення в системі вітчизняної освіти розглядають як ключовий фактор здійснення подальшої європейської інтеграції України в світовий освітній простір. У цьому процесі важливого значення набуває реформування системи післядипломної педагогічної освіти та виокремлення нових вимог щодо підготовки педагогічних кадрів з метою повномасштабного перетворення освітніх процесів і спрямування їх на європейський рівень, розширення можливостей сучасного вчителя для нових форм підвищення кваліфікації, розвитку самоосвітньої діяльності й постійної потреби в самовдосконаленні, підвищенні рівня професійного зростання в європейському вимірі.

Сучасна мистецька освіта, яка є органічною частиною вітчизняної освіти, стає потужним засобом формування нової культурної реальності, нового погляду на педагогічні мистецькі процеси, а тому потребує вироблення сучасних стратегій та підходів до переосмислення й удосконалення існуючих моделей науково-методичної та практичної підготовки вітчизняних педагогічних працівників мистецької освіти й спрямування розвитку післядипломної педагогічної освіти на створення умов для формування відкритого освітнього середовища в контексті євроінтеграції.

Мета статті – окреслення шляхів формування відкритого освітнього середовища та зазначення засобів інтеграції української сучасної післядипломної педагогічної мистецької освіти в європейській простір.

Саме сучасні процеси у сфері соціокультурної, післядипломної та відкритої освіти потребують прогностичного погляду на перспективи розвитку нових форм навчання педагогів, спілкування та взаємодії.

У період реформування всіх освітніх сфер, появи Законів України “Про освіту”, “Про наукову та науково-технічну діяльність” та низки нормативно-правових документів щодо перспектив розвитку вітчизняної освіти ми окреслюємо шляхи інтеграції вітчизняної освіти у світовий освітній простір. Цей процес вимагає постійного вдосконалення освітніх послуг, апробації та впровадження інноваційних педагогічних систем, забезпечення рівного доступу всіх її громадян до якісної освіти, можливостей і свободи вибору в освіті, модернізації змісту освіти тощо [4, с. 11]. План реформ, зафіксований у сучасних розроблених законопроектах, та результати засідання Національної ради реформ на тему “Реформа освітньої галузі” продемонстрували спільне бачення цієї реформи всіма гілками влади, громадськості. На думку В. Бикова, сьогодні виникла нова освітня парадигма, яка утверджує необхідність реагування на потреби людини, на суспільні виклики, на об’єктивні процеси їх розвитку, – відкрита освіта [1, с. 45]. Постають нові завдання й плани реформування освітніх процесів, серед яких вагоме місце посідає післядипломна педагогічна освіта, що сьогодні вирішує проблеми узгодженості змісту міжтестатійної, курсової та міжкурсової підготовки освітянина з особливостями міжступневих програм за маршрутами навчання, дослідження і їх поєднання [5, с. 45].

У руслі обраної нами теми важливого значення набувають процеси реформування мистецької вітчизняної освіти та розроблення шляхів упровадження принципів відкритого й дистанційного навчання під час підготовки педагогічних кадрів, підвищення їх кваліфікації, а також забезпечення їх готовності до роботи в умовах високотехнологічного освітнього середовища [7].

Організація науково-дослідної діяльності з проблеми проектування технологій навчання в системі відкритої післядипломної педагогічної освіти дає змогу спрямовувати науково-дослідну діяльність в експериментальних закладах освіти на розробку та апробацію нових технологій навчання вчителів у системі відкритої післядипломної педагогічної мистецької освіти. Окреслена проблема також пов’язана з напрямками наукової дослідно-експериментальної роботи за темою Всеукраїнського експерименту “Розвиток педагогічної майстерності вчителів мистецьких дисциплін в інноваційному освітньому середовищі гімназії”, розпочатого з 2014 р. на базі Мелітопольської гімназії № 9 Мелітопольської міської ради Запорізької області.

Аналіз науково-педагогічних досліджень В. Андрущенко, В. Базелюка, Р. Гавриша, Є. Головахи, В. Добренькова, В. Кременя, В. Куценко, В. Олійника, Л. Пуховської, Г. Філіпчука, В. Явтюка та інших свідчить про увагу науковців до проблем євроінтеграційних процесів сучасної вітчизняної освіти та проблем розбудови відкритої післядипломної педагогічної освіти, що зазначені в працях В. Бикова, Р. Бужикова, О. Захарової, В. Олійника, О. Овчарук, М. Храмової, Б. Шуневича та ін. Ідеї академіка В. Олійника щодо створення в Україні відкритої післядипломної педагогічної освіти, відповідної системи дистанційного підвищення кваліфікації

керівних і педагогічних працівників та апробації структурно-функціональної моделі відкритого університету європейського типу в системі післядипломної педагогічної освіти, знаходять своє практичне продовження в багатьох освітніх напрямках і галузях [5, с. 4].

Водночас увага багатьох сучасних дослідників прикута до перспектив розвитку мистецької освіти, що відображено в працях Є. Квятковського, Л. Ковалю, Б. Ліхачова, Л. Масол, Н. Миропольської, Б. Неменського, О. Отич, Г. Падалки, О. Рудницької, С. Соломахи, О. Щолокової та ін. Ідеї розвитку сучасної післядипломної мистецької освіти та вимог до сучасного вчителя і його педагогічної майстерності, які окреслені в працях М. Вовк, І. Зязюна, О. Отич, О. Семенов, С. Соломахи, Г. Сотської, Г. Філіпчука, потребують не лише продовження, а й нового виміру у відкритому освітньому середовищі мистецької післядипломної педагогічної освіти та інтеграції в європейський відкритий освітній простір.

Новизна обраної теми статті полягає в тому, що окреслено перспективи розвитку європейського співробітництва в межах мистецької післядипломної педагогічної освіти, освітні можливості й шляхи взаємодії вчителів мистецьких дисциплін у відкритому освітньому середовищі на основі інформаційних технологій.

Проблема формування відкритого освітнього простору в межах післядипломної педагогічної мистецької освіти має загальнонаукове й практичне значення. На думку Г. Падалки, розвиток мистецької педагогіки потребує забезпечення результативності дослідницького пошуку в галузі мистецького навчання [8, с. 35], а тому запропоновані нововведення, зазначені в статті, відіграють важливу роль у подальших процесах підвищення кваліфікації та розбудови траєкторії професійного саморозвитку вчителів мистецьких дисциплін.

Останнім часом у межах післядипломної педагогічної освіти дедалі більше уваги приділяють проекту розбудови єдиної системи відкритої освіти. Звернемося до визначення нового поняття – *відкрита освіта*, яке сьогодні тлумачать як освітню систему, у якій доступ до освітніх ресурсів забезпечується кожному бажаному без перевірки вхідних параметрів знань, незалежно від місця проживання, віку, національності, фізичного стану тощо, а також використовуються сучасні інформаційні технології, які дають змогу максимально враховувати бажання та можливості того, хто навчається [5, с. 27].

Серед ресурсів відкритої освіти слід зазначити такі: програмні (операційні системи, мережеві системні програми, прикладне програмне забезпечення); технічні (комп'ютерне й мережеве обладнання); інформаційні (навчально-методичні матеріали на паперових та електронних носіях, довідники, бази даних, електронні навчальні курси); методичні (тестові завдання, методики навчання, методичні рекомендації щодо використання інформаційних технологій тощо); нормативно-правові (норми та правила, закони й інші законодавчі документи державного рівня, внутрішні документи навчального закладу) ресурси, що регулюють упровадження технологій відкритої освіти [3, с. 10]. Існуючий досвід застосування ресурсів від-

критої освіти в європейських країнах щодо збирання воєдино всіх ресурсів у сфері освіти, зокрема у сфері мистецької освіти, дає змогу розвивати такі нововведення, як: освітні сайти, персональні блоги й мережеві спільноти педагогів. Вони допомагають вирішити проблеми педагогічної взаємодії, обміну новітньою навчальною інформацією, рекламою результативності проведених або анонсом майбутніх подій. Українська освітня спільнота потужним досить професійним поступом входить у ці європейські процеси. Але сьогодні вимагає планового вирішення загального комплексу завдань окресленої освітньої модернізації.

З метою визначення першочергових завдань щодо спрямування євроінтеграційних процесів у мистецькій освіті потрібно проаналізувати стан проблеми в межах післядипломної педагогічної освіти й визначити головні суперечності, які перешкоджають нововведенням. Існуючий досвід упровадження інформаційних технологій у практичну діяльність педагогів, свідчить про достатній рівень володіння основами ІКТ та наявність новітніх досягнень, які є першими кроками в розбудові мистецької освіти майбутнього. Так, вітчизняна практика післядипломної сучасної педагогічної освіти має вагомі результати в освітніх дослідних міжнародних проектах, конкретні кроки й напрацювання участі педагогів у освітніх проектах Microsoft – “Партнерство в навчанні”, Intel® “Шлях до успіху”, “Один учень-один комп’ютер”, “Відкритий світ” тощо. У системі післядипломної педагогічної освіти педагоги поступово оволодівають знаннями та практичними навичками з упровадження в освітню практику технологій Веб 2.0, Google сервісів, хмарних технологій, Вікі-технології тощо.

У процесі навчання й самонавчання вчителів мистецьких дисциплін у системі відкритої освіти потрібен електронний курс дистанційного навчання, масовий відкритий курс, електронні, цифрові підручники, електронна бібліотека. *Електронний курс дистанційного навчання* – інформаційна система, яка є достатньою для навчання окремих навчальних модулів за допомогою опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників освітнього процесу в спеціалізованому веб-середовищі, яке функціонує на базі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій і передбачає комплексне вивчення сучасних та актуальних наукових проблем галузі освіти й науки, відповідних нормативно-правових актів, вітчизняного та зарубіжного досвіду, підвищення рівня професійної культури тощо [3, с. 12].

У руслі нашої теми варто наголосити, що в складанні такого електронного курсу мають брати участь науково-педагогічні працівники всіх рівнів, які пов’язані з мистецькою освітою. Користуються попитом електронні підручники, які розширюють межі підготовки фахівців до проведення занять і значно полегшують процес сприймання нової складної інформації, підвищують рівень навчальних тих, хто навчається (будь то школярі чи вчителі) [5, с. 138]. *Електронний підручник* – це основний електронний засіб навчання, що містить систематизований матеріал із відповідної науково-практичної галузі знань, забезпечує творче й активне оволодіння слухачами знаннями, уміннями й навичками в цій галузі, безперервність і повноту дидактичного

циклу процесу навчання за допомогою сукупності графічної, текстової, цифрової, мовної, музичної, відео-, фото- та іншої інформації [2, с. 82].

Практичний результат навчання педагогів у післядипломній педагогічній освіті – результати педагогічної творчої діяльності вчителів мистецьких дисциплін: персональні сайти, блоги творчих педагогічних та методичних об'єднань, онлайн-звіти мистецьких дитячих колективів, сайти професійних об'єднань педагогів тощо. Учителі, які отримали сертифікати в галузі інформаційних технологій, уже мають досвід участі не лише в науково-практичних інтернет-семінарах, конференціях у межах нашої країни, а й за допомогою потужних Google сервісів та інструментів можуть вийти на онлайн зв'язок з будь-якою країною: обговорити спільні педагогічні проблеми, представити свій мистецько-педагогічний досвід, розроблений з учнями або студентами творчий вітчизняний освітній проект, презентувати творчість мистецького колективу, персональну учнівську або студентську виставку робіт творів живопису, графіки, декоративно-прикладного мистецтва, авторську дитячу пісню, хореографічну композицію тощо. Сайти, вікі-сторінки, блоги сьогодні не лише представляють педагогічний мистецький досвід, а й дають змогу популяризувати творчість педагогів мистецьких дисциплін та підвищувати рівень їх професійної майстерності в цілому.

Прикладом новітнього заходу із застосуванням мережевих технологій та Google сервісів може стати проведення першого Масового відкритого онлайн-уроку. Масовий онлайн-урок є інноваційною формою відкритої освіти початку XXI ст., що надає можливість одночасно в режимі онлайн, обговорювати спільні проблеми, поширювати досвід та навчатися разом. Але, за результатами досліджень, проведених у декількох інститутах післядипломної педагогічної освіти, деякі існуючі проблеми та суперечності заважають швидкому входженню й поширенню інновацій у сфері відкритої освіти, орієнтуючись на європейський вимір.

Досвід учителів мистецьких дисциплін із застосування мережевих програмних засобів можна вважати достатнім, але водночас недостатнім є рівень практичного досвіду щодо використання окремих музичних редакторів, мультимедійних засобів для створення музичних роликів, програм для роботи із звуковими, відеофайлами, графічними редакторами, фото та ілюстраціями, що на новому рівні дозволяють учителеві підготувати дидактичні та наочні, навчальні матеріали. Значної уваги потребують питання набуття практичних навичок учителів з роботи з інтерактивними дошками, цифровими підручниками, інтерактивними конспектами та вдосконалення роботи з електронними репозитаріями, бібліотеками, цифровими підручниками, хмарними технологіями, Google сервісами тощо. У цьому процесі набуває значення популяризація відкритої освіти, яка надає можливість педагогу самостійно здійснювати підвищення педагогічної майстерності, професійний саморозвиток, брати участь в онлайн-навчаннях, створювати власні мультимедійні продукти тощо.

Результати дослідження дають змогу виокремити основні суперечності в освіті щодо використання ресурсів відкритої освіти й поступового впровадження інноваційних мережних технологій учителями мистецьких дисциплін у навчальний процес, а саме:

- між потребою в упровадженні інформаційного супроводу процесу навчання на європейський зразок (цифрові підручники, новітні гаджети для тих, хто навчає, і тих, хто навчається) та недостатнім рівнем готовності педагогів до цього процесу, рівнем технічного забезпечення багатьох закладів освіти;
- між потребою в організації тренінг-навчання для широкого кола педагогів мистецьких дисциплін у межах післядипломної педагогічної освіти, яке націлене на вдосконалення практичних технологічно-інформаційних навичок роботи з новітніми технологіями, та недостатньою кількістю залучення вчителів до інноваційних освітніх навчань, недостатнім рівнем технічного забезпечення закладів освіти.

Висновки. Отже, розкриваючи питання формування відкритого освітнього простору мистецької освіти в контексті євроінтеграційних процесів, варто виділити такі першочергові завдання, які необхідно вирішувати в системі післядипломної педагогічної освіти:

- планове й поступове наповнення відкритого освітнього середовища мистецької освіти науково-методичною, дослідно-експериментальною базою, тематичними мистецькими репозитаріями, електронними бібліотеками мистецтва й освіти;
- розробка та впровадження системи дистанційного й змішаного навчання, самонавчання та підвищення кваліфікації педагогічних працівників мистецької освіти на базі відкритого університету європейського типу в системі післядипломної педагогічної освіти;
- удосконалення форм відкритого самонавчання вчителів мистецьких дисциплін через різні форми й типи онлайн-навчання щодо оволодіння різними рівнями технологічно-інформаційних навичок роботи з новітніми інформаційними технологіями, зокрема із залученням європейських освітніх спільнот;
- розробка та впровадження нових міжнародних масових освітньо-технологічних, відкритих мистецьких проектів для учнівської молоді й дітей, педагогів мистецьких дисциплін і батьківської спільноти на рівні країн ЄС тощо.

Зроблені висновки є перспективними для початку нових тематичних дискусій та педагогічних проектів у межах післядипломної педагогічної освіти, яка сьогодні перебуває у процесі значної реформації, а тому є сподівання на значний розвиток педагогіки мистецтва, що неможлива без тісної інтеграції з інформаційними технологіями, які прискорюють і полегшують євроінтеграційні та мистецькі освітні процеси.

Список використаної літератури

1. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти: монографія. Київ: Атіка, 2009. 684 с.
2. Блажко Л., Луценко В. Особливості розроблення електронного підручника. *Нова педагогічна думка*. 2012. № 2. С. 82–86.
3. Ляхощка Л. Л., Кондратова Л. Г., Калачова Л. В. Концептуальна модель проектування технологій навчання в системі відкритої післядипломної педагогічної освіти. Київ, 2015. С. 58–63.
4. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки. *Офіційний вісник України*. 2012. № 11. С. 11, 18, 23.

5. Олійник В. В. Відкрита післядипломна педагогічна освіта і дистанційне навчання в запитаннях і відповідях. Київ : Ун-т менедж. освіти, 2013. 329 с.
6. Олійник В., Гравіт В. Чи потрібен післядипломній педагогічній освіті відкритий університет європейського типу? *Післядипломна освіта в Україні*. 2015. № 1. С. 3–6.
7. Открытое и дистанционное обучение: тенденции, политика и стратегии / М. Г. Мур, А. Тэйт, П. Реста и др. Москва : Изд. ИНТ, 2004. 139 с.
8. Падалка Г. М. Мистецька освіта: сучасні проблеми розвитку. Київ : Освіта України, 2008. С. 276.

Стаття надійшла до редакції 14.09.2017.

Кондратова Л. Г. Формирование открытой образовательной среды современного художественного последипломного педагогического образования в контексте евроинтеграционных процессов

В статье рассматриваются вопросы формирования открытой образовательной среды в сфере отечественного художественного последипломного педагогического образования, условия использования сетевых технологий в процессе непрерывного образования, образовательные перспективы развития путей дальнейшего взаимодействия со странами Европы, внедрение новых форм и видов дистанционного, онлайн-обучения в художественное последипломное образование.

Ключевые слова: *открытая образовательная среда, открытое образование, художественное образование, учителя художественных дисциплин.*

Kondratova L. Formation of an Open Educational Environment of Contemporary Artistic Postgraduate Pedagogical Education in the Context of European Integration Processes

Describes a problem where an open educational environment in the sphere of domestic artistic postgraduate education, the conditions for the use of network technologies, information technology, educational services, music editors and computer educational programs during intercourse and periods of artistic disciplines in teacher training institutions of continuing education. Perspectives of the development of distance education and self-education of teachers through distance education platforms, participation of teachers in educational international projects, building ways for further cooperation with the countries of Europe on arts education. Learning examples served educators of art education on the use of network technology in practical work, organize the participation of teachers in online communities, Online events, festivals and competitions. Examines how the introduction of new forms and types of remote, online training in artistic postgraduate education.

Thus, revealing the issue of forming an open educational space of artistic education, in the context of European integration processes, the following priority tasks to be addressed in the system of post-graduate pedagogical education should be distinguished: development and implementation of the system of distance and mixed learning, self-study and advanced training of teaching staff of arts education on the basis of an open university of the European type in the system of post-graduate pedagogical education; Improvement of the forms of open self-education of teachers of artistic disciplines through various forms and types of online teaching on mastering different levels of technological and informational skills of working with the latest information technologies, including with the involvement of European educational communities.

Key words: *the open educational space, open education, art education, art teacher education.*

УДК 378:[7.011.3–051:(004+51)]

Я. І. КОРОЛЬ

заступник начальника кафедри тактики та загальновійськових дисциплін
Військова академія, м. Одеса

СУЧАСНИЙ СТАН ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ РАДІАЦІЙНО-ХІМІЧНОГО ЗАХИСТУ В ЕКСТРЕМАЛЬНИХ СИТУАЦІЯХ

У статті розглянуто пріоритетні напрями в будівництві Збройних Сил України. Розглянуто тенденції розвитку військової освіти та забезпечення формування високих моральних якостей захисника Вітчизни. Обґрунтовано напрями вдосконалення підготовки майбутніх офіцерів до професійної діяльності у педагогічній теорії і практиці. Виокремлено компоненти готовності майбутніх офіцерів до використання засобів радіаційно-хімічного захисту (мотиваційно-цільовий, когнітивно-пізнавальний, практично-діяльнісний, поведінково-результативний) і зазначено рівні сформованості готовності майбутніх офіцерів до використання засобів радіаційно-хімічного захисту у процесі професійної підготовки (високий, достатній, задовільний, низький). Проведено діагностику рівнів готовності майбутніх офіцерів до використання засобів радіаційно-хімічного захисту в екстремальних ситуаціях і виділено причини недостатньої підготовленості майбутніх офіцерів до професійної діяльності.

Ключові слова: вища військова освіта, професійна підготовка майбутніх офіцерів, компоненти готовності майбутніх офіцерів, готовність майбутніх офіцерів до професійної діяльності.

Розвиток системи військової освіти в Україні є одним із пріоритетних напрямів у будівництві Збройних Сил та інших військових формувань України. Збереження досягнень вищої військової школи України, її науково-педагогічного потенціалу, забезпечення якісної підготовки військових фахівців відповідно до сучасних вимог, зменшення витрат на їх підготовку, формування й забезпечення розвитку високих моральних якостей громадянина України та захисника Вітчизни є головною метою Концепції військової освіти в Україні [3].

Відповідно до Концепції військової освіти, у системі військової освіти мають готуватися кваліфіковані фахівці, здатні впродовж служби та підвищення кваліфікації керувати військами у бою, навчанням, вихованням, розвитком, психологічною підготовкою особового складу в мирний і воєнний час; створювати, експлуатувати й застосовувати найскладніші системи озброєння та військової техніки; супроводжувати і здійснювати фундаментальні, прикладні дослідження; організовувати, проводити й контролювати дослідно-конструкторські роботи з випереджального створення нових поколінь озброєння, військової та спеціальної техніки; ефективно діяти при виконанні завдань, які виникають під час здійснення міжнародних антитерористичних і миротворчих операцій, участі в ліквідації локальних воєнних конфліктів тощо [7, с. 9].

Відтак, актуальність дослідження процесу формування готовності майбутніх офіцерів до професійної діяльності та його динаміки визначається міжнародними й внутрішніми воєнно-політичними чинниками, подальшим реформуванням Збройних Сил України; змінами в національній законодавчій базі щодо освіти, інформатизацією освіти та науки, зниженням якості підготовки військових фахівців; формуванням нової ідеології стандартів вищої військової освіти тощо [7, с. 10].

Концептуальні основи професійної підготовки майбутніх офіцерів у вищій військовій школі висвітлено в працях О. В. Барабанщикова, А. В. Галімова, В. П. Давидова, О. В. Діденка, А. М. Зельницького, Л. О. Кандибович, І. А. Новака, В. А. Чернявського, В. В. Ягупова; проблеми підготовки фахівців у військовій педагогіці досліджували А. М. Зельницький, Д. В. Іщенко, А. О. Лігоцький, Є. Ю. Літвіновський, В. С. Маслов, М. І. Нещадий, І. С. Руснак, С. В. Сінкевич, О. В. Торічний та ін.

Мета статті – висвітлити сучасний стан готовності майбутніх офіцерів до використання засобів радіаційно-хімічного захисту в екстремальних ситуаціях.

У своїй діяльності вищі військові навчальні заклади вирішують складне завдання щодо формування професійних якостей майбутніх офіцерів. При цьому вирішується й низка освітніх завдань. По-перше, формування потреби в освіті й посилення суспільного інтересу до неї; розвиток творчої особистості, формування інноваційного мислення; глобальний характер освіти; створення фундаменту освіти на основі органічної та збалансованої єдності природничої, гуманітарної й професійної складових освіти; гуманізація освіти; екологічна спрямованість освіти; інформатизація освіти; розробка сучасної дидактики різних рівнів освіти; запровадження сучасних технологій навчання; формування потреби в самостійному опануванні знань, у самоосвіті; усебічне матеріально-технічне та навчально-методичне забезпечення освіти відповідно до поставлених завдань і мети; перегляд ролі, функцій науково-педагогічного складу, організації його підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації [4, с. 31]. По-друге, підготовка компетентних майбутніх офіцерів відповідно до сучасних вимог кваліфікаційних характеристик підготовки офіцерських кадрів; всебічне й гармонійне виховання курсантів, формування в них відповідних військово-професійних, патріотичних, ділових, морально-психологічних якостей, виховання почуття обов'язку та готовності до захисту України; підвищення кваліфікації науково-педагогічного складу й перепідготовка фахівців різних освітньо-кваліфікаційних рівнів і категорій [2, с. 12].

Серед основних показників фундаменталізації змісту військової освіти виокремлюють: спрямованість змісту навчання на забезпечення цілісності сприйняття наукової картини світу; забезпечення системності знань майбутніх офіцерів, озброєння їх методологією пізнання теорій, законів, наукових фактів, експерименту тощо; високий ступінь узагальненості структури одиниць знань та опанування досвіду здійснення узагальнених

способів діяльності; спрямованість на формування професійного мислення, на конструювання власної діяльності; формування здатності до синтезу знань, до опанування міждисциплінарного знання [6, с. 105].

Вимоги до змісту, обсягу й рівня підготовки військових фахівців встановлюють відповідно до потреб Збройних Сил та інших військових формувань України, державних стандартів освіти, які є основою оцінки освітнього та освітньо-кваліфікаційного рівня фахівців, незалежно від форм здобуття освіти. Державні освітні стандарти щодо підготовки військових фахівців розробляють і затверджують відповідно до встановленого переліку напрямів та спеціальностей підготовки військових фахівців у галузі знань “Військові науки” [5].

Відповідно до цього якість підготовки військового фахівця суттєво залежить від багатьох чинників, передусім від потенціалу вищих військових навчальних закладів (наявності кваліфікованих кадрів; наукової, навчальної, виробничої, комп’ютерної бази; методичного забезпечення навчального процесу), крім того, кадрового потенціалу замовника, і визначається критеріями якості фахівця, які значною мірою залежать від змісту двох моделей: з позицій вищих військових навчальних закладів і з позицій замовника, єдність яких, їхнє максимальне зближення є, власне кажучи, метою створення нової педагогічної системи [1, с. 124].

Результати аналізу теоретичних і практичних аспектів військово-професійної підготовки майбутніх офіцерів до професійної діяльності вказують на те, що в цьому процесі є низка проблем. По-перше, це суперечності, пов’язані з вимогами суспільства й держави до фахової підготовленості офіцерів правоохоронних органів і рівнем їх готовності виконувати свої функції за призначенням. По-друге, існує нагальна потреба реформувати існуючу систему професійної підготовки майбутніх офіцерів. Водночас нормативно-правова й методична база для здійснення цієї реформи є недостатньо розробленими. По-третє, існує гостра потреба в переструктуруванні змісту навчальних дисциплін з урахуванням практичної спрямованості фахової підготовки майбутніх офіцерів і зміщення акценту з подальшого накопичення обсягу знань на формування практичних умінь [1, с. 91].

Таким чином, освітній процес у вищих військових навчальних закладах, усебічний розвиток майбутнього офіцера, підготовленість майбутніх військових до успішного вирішення професійних завдань відповідно до здобутої кваліфікації, професійна підготовка до практичної діяльності приводить у стан готовності майбутніх офіцерів до використання засобів радіаційно-хімічного захисту в екстремальних ситуаціях. Відповідно до освітніх завдань, саме поняття “готовність майбутніх офіцерів до використання засобів радіаційно-хімічного захисту в екстремальних ситуаціях” охоплює:

– сформованість особистісних якостей, внутрішньої вмотивованості до набуття професійних знань в освітньому процесі, психологічної готовності до професійної діяльності;

- сформованість фахових знань, умінь і навичок, необхідних для кваліфікованого виконання поставлених завдань, професійних якостей та компетентностей до професійної діяльності;
- сформованість професійної підготовленості до професійної діяльності та кваліфікованого застосування практичних навичок до виконання поставлених завдань, здатності до професійного саморозвитку й самовдосконалення;
- сформованість компонентів готовності до використання засобів радіаційно-хімічного захисту в екстремальних ситуаціях (мотиваційно-цільовий, когнітивно-пізнавальний, практично-діяльнісний, поведінково-результативний), які є важливими чинниками успішної професійної діяльності майбутніх офіцерів;
- діагностика рівня готовності майбутніх офіцерів до такого виду діяльності.

Отже, спираючись на вищесказане, розпочато визначення рівнів готовності майбутніх офіцерів до використання засобів радіаційно-хімічного захисту в екстремальних ситуаціях під час констатувального етапу педагогічного експерименту. Їх визначення ґрунтувалося на результатах проведеного теоретичного аналізу психолого-педагогічних джерел з проблеми формування такої готовності майбутніх офіцерів та виокремлених компонентів (мотиваційно-цільовий, когнітивно-пізнавальний, практично-діяльнісний, поведінково-результативний) та відповідно до них визначених критеріїв (усвідомлення потреб, прагнень і цілей готовності майбутніх офіцерів до професійної діяльності; наявність пізнавальної активності майбутніх офіцерів на вдосконалення професійно спрямованих знань; розвиненість професійних умінь і навичок до виконання різних видів професійної діяльності; наявність провідних значущих якостей майбутніх офіцерів до здійснення професійної діяльності) і показників рівнів готовності майбутніх офіцерів до використання засобів радіаційно-хімічного захисту в екстремальних ситуаціях.

На констатувальному етапі експерименту визначено реальний стан готовності майбутніх офіцерів до використання засобів радіаційно-хімічного захисту в екстремальних ситуаціях, здійснено збір вхідних результатів дослідження за допомогою методів спостереження, бесіди, анкетування (самооцінки і самоаналізу), експертної оцінки, тестування та визначено середню арифметичну величину.

З'ясування стану готовності майбутніх офіцерів до використання засобів радіаційно-хімічного захисту в екстремальних ситуаціях здійснено в декілька етапів, кожен з яких мав свою мету й завдання.

На констатувальному етапі експерименту педагогічне дослідження було спрямовано на розв'язання таких завдань: з'ясування наявних методів діагностики відповідно до зазначених компонентів готовності майбутніх офіцерів з досліджуваної проблеми та можливості їх задіяння; адаптування відповідно до дослідження наявних методів діагностики виокремлених компонентів окресленої проблеми та розроблення авторської методики діа-

гностики готовності майбутніх офіцерів до використання засобів радіаційно-хімічного захисту в екстремальних ситуаціях, що дасть змогу об'єктивно визначити рівень готовності з досліджуваної проблеми; визначення вихідного рівня готовності майбутніх офіцерів до використання засобів радіаційно-хімічного захисту в екстремальних ситуаціях; опрацювання результатів, отриманих під час констатувального етапу експерименту за допомогою методів математичної статистики (кількісна та якісна обробка результатів).

Для цього розроблено цілісну методику “Діагностика готовності майбутніх офіцерів до використання засобів радіаційно-хімічного захисту в екстремальних ситуаціях”, яка увібрала в себе як авторські анкети, так і методи діагностування інших науковців, певна частина з яких була адаптована й удосконалена відповідно до предмета дослідження за кожним компонентом, критерієм і відповідними показниками. Анкети-опитувальника (як відкритого, так і закритого типу) та відповідні тестові завдання із запитаннями (кожне запитання має відповідну вагу в оцінюванні рівня готовності до відповідної діяльності) були розміщені на сайті з можливістю вільного доступу до них.

Одержані результати дослідження дали змогу встановити вихідні рівні готовності майбутніх офіцерів до використання засобів радіаційно-хімічного захисту в екстремальних ситуаціях за виокремленими компонентами. Результати подано в табл. 1.

Таблиця 1

Узагальнені результати діагностики готовності майбутніх офіцерів до використання засобів радіаційно-хімічного захисту в екстремальних ситуаціях

Компоненти	Рівні							
	високий		достатній		середній		низький	
	абс. к-ть	%	абс. к-ть	%	абс. к-ть	%	абс. к-ть	%
Мотиваційно-цільовий	15	3,43	75	17,16	213	48,74	134	30,67
Когнітивно-пізнавальний	12	2,75	71	16,25	216	49,42	138	31,58
Практично-діяльнісний	10	2,29	75	17,16	215	49,2	137	31,35
Поведінково-результативний	11	2,52	71	16,25	218	49,88	137	31,35
Середній показник:		2,75		16,70		49,31		31,24

Відносну кількість у відсотках визначено за формулою:

$$k = \frac{n}{N} \cdot 100\%, \quad (1)$$

де n – абсолютна кількість майбутніх офіцерів із вибраного рівня готовності;
 N – загальна кількість опитаних майбутніх офіцерів.

Середній бал кожного з визначених рівнів готовності майбутніх офіцерів до використання засобів радіаційно-хімічного захисту в екстремальних ситуаціях розраховано за формулою:

$$G = \frac{\sum_{i=1}^l k_i \cdot b_i}{N}, \quad (2)$$

де k – кількість учасників відповідного рівня готовності, які вказали відповідний бал;

b – вага запитання 1, 2, 3 або 4;

l – кількість опитувальників відповідно до рівня готовності (1, 2, 3, 4);

N – загальна кількість майбутніх офіцерів, які взяли участь у діагностиці.

Отже, аналіз результатів засвідчив, що з високим рівнем готовності до використання засобів радіаційно-хімічного захисту в екстремальних ситуаціях виявлено лише 2,75% майбутніх офіцерів, достатній рівень мали 16,70% майбутніх офіцерів, переважна кількість – 49,31% – перебувають на середньому рівні, низький рівень характерний для 31,24% респондентів. Результати відображено на рис. 1.

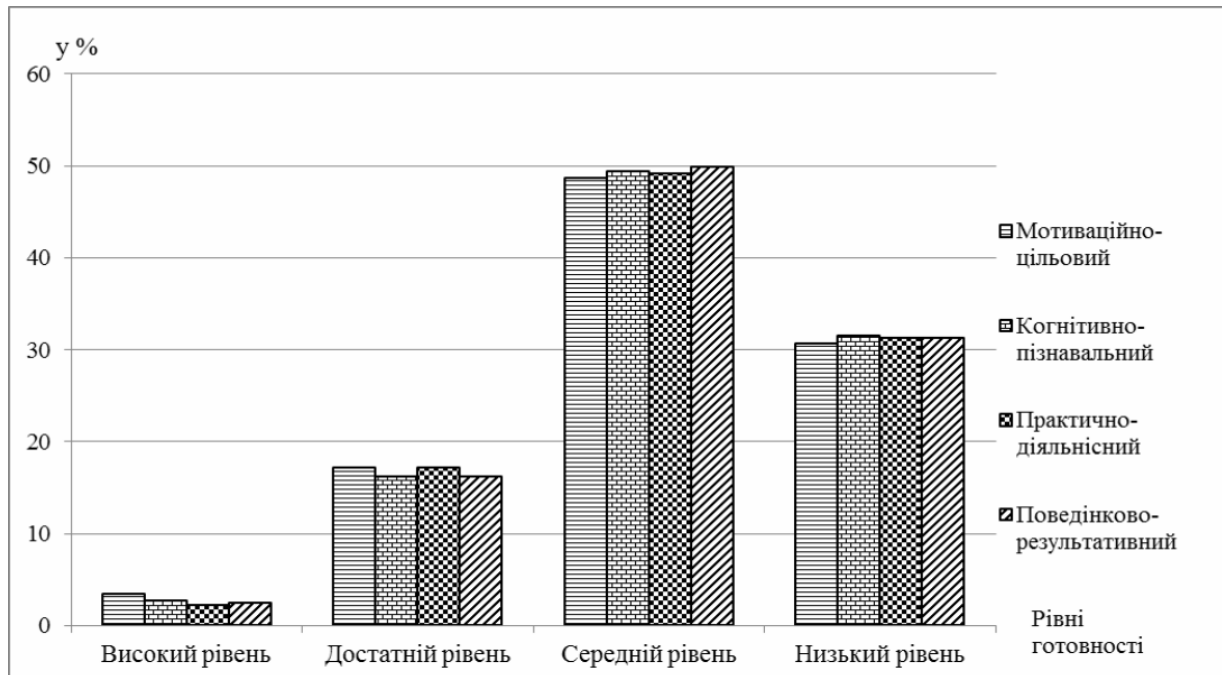


Рис. 1. Рівень готовності майбутніх офіцерів до використання засобів радіаційно-хімічного захисту в екстремальних ситуаціях

Аналіз результатів констатувального етапу експерименту засвідчив, що рівень готовності майбутніх офіцерів до використання засобів радіаційно-хімічного захисту в екстремальних ситуаціях є недостатнім, причинами чого вважаємо таке: потреба у вивченні впливу відповідних організаційних чинників та педагогічних умов, необхідних і достатніх для вдосконалення освітнього процесу у вищих військових навчальних закладах, на формування готовності майбутніх офіцерів до використання засобів радіаційно-

хімічного захисту в екстремальних ситуаціях; необхідність удосконалення концептуальних принципів практичної підготовленості майбутніх офіцерів до використання засобів радіаційно-хімічного захисту в екстремальних ситуаціях (практична спрямованість на підготовленість майбутніх офіцерів до використання засобів радіаційно-хімічного захисту в екстремальних ситуаціях у процесі вивчення фахових дисциплін; упровадження інформаційних технологій в організацію освітнього процесу вищого військового навчального закладу; удосконалення кредитно-модульної системи освітнього процесу вищого військового навчального закладу; активізація науково-дослідницької діяльності майбутніх офіцерів у вищому військовому навчальному закладі); необхідність удосконалення навчальних програм фахових дисциплін та навчальних дисциплін, зорієнтованих на формування готовності майбутніх офіцерів до використання засобів радіаційно-хімічного захисту в екстремальних ситуаціях у вищих військових навчальних закладах.

Висновки. На основі аналізу психолого-педагогічних та наукових джерел з урахуванням різних досліджень науковців з'ясовано, що в процесі професійної підготовки у вищих військових навчальних закладах майбутні офіцери повинні здобути належний рівень професійної підготовленості з високим розвитком моральних якостей громадянина України та захисника Вітчизни. За результатами досліджень з урахуванням особливостей підготовки майбутніх офіцерів до використання засобів радіаційно-хімічного захисту в процесі вивчення фахових дисциплін з'ясовано, що процесу формування готовності майбутніх офіцерів до використання засобів радіаційно-хімічного захисту сприятиме високий фаховий рівень знань, умінь і навичок із сформованими навичками до професійної діяльності. Виокремлено компоненти готовності майбутніх офіцерів до використання засобів радіаційно-хімічного захисту (мотиваційно-цільовий, когнітивно-пізнавальний, практично-діяльнісний, поведінково-результативний), критерії (усвідомлення потреб, прагнень і цілей готовності майбутніх офіцерів до професійної діяльності; наявність пізнавальної активності майбутніх офіцерів на вдосконалення професійно спрямованих знань; розвиненість професійних умінь та навичок для виконання різних видів професійної діяльності; наявність провідних значущих якостей майбутніх офіцерів для здійснення професійної діяльності) та рівні готовності майбутніх офіцерів до використання засобів радіаційно-хімічного захисту (високий, достатній, середній, низький).

Спираючись на аналіз військово-педагогічної літератури, під час констатувального етапу експерименту визначено вихідний рівень готовності майбутніх офіцерів до використання засобів радіаційно-хімічного захисту в екстремальних ситуаціях і опрацьовано одержані результати за допомогою методів математичної статистики, що засвідчили недостатній рівень такої готовності майбутніх офіцерів.

Список використаної літератури

1. Войцехівський О. Л. Підготовка майбутніх офіцерів-прикордонників до професійної діяльності в пунктах пропуску через державний кордон : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Хмельницький, 2012. 169 с.
2. Генсон М. Е. Керування освітою та організаційна поведінка / пер. з англ. Х. Проців. Львів : Літопис, 2002. 384 с.
3. Концепція військової освіти в Україні. URL: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/1410-97-%d0%bf>.
4. Нещадим М. І. Військова освіта України: історія, теорія, методологія, практика : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2004. 56 с.
5. Про створення єдиної системи військової освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 15.12.1997 № 1410. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1410-97-п>.
6. Руденко Ю. С. Совершенствование теории и практики обучения слушателей и курсантов высших военно-учебных заведений : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Москва, 2002. 502 с.
7. Телелим В. М., Приходько Ю. І. Підготовка військових фахівців з вищою освітою: системний підхід. *Військо України*. 2013. № 1–3. С. 3–15.

Стаття надійшла до редакції 11.09.2017.

Король Я. И. Современное состояние готовности будущих офицеров к использованию средств радиационно-химической защиты в экстремальных ситуациях

В статье рассмотрены приоритетные направления в строительстве Вооруженных Сил Украины. Рассмотрены тенденции развития военного образования и обеспечения формирования высоких моральных качеств защитника Отечества. Обоснованы направления совершенствования подготовки будущих офицеров к профессиональной деятельности в педагогической теории и практике. Выделены компоненты готовности будущих офицеров к использованию средств радиационно-химической защиты (мотивационно-целевой, когнитивно-познавательный, практически-деятельностный, поведенчески-результативный) и указаны уровни сформированности готовности будущих офицеров к использованию средств радиационно-химической защиты в процессе профессиональной подготовки (высокий, достаточный, удовлетворительный, низкий). Проведена диагностика уровней готовности будущих офицеров к использованию средств радиационно-химической защиты в экстремальных ситуациях и выделены причины недостаточной подготовленности будущих офицеров к профессиональной деятельности.

Ключевые слова: *высшее военное образование, профессиональная подготовка будущих офицеров, компоненты готовности будущих офицеров, готовность будущих офицеров к профессиональной деятельности.*

Korol Ya. The Current State of Readiness of Future Officers to Use Radiation and Chemical Protection Facilities in Extreme Situations

The article considers the priority directions in the construction of the Armed Forces of Ukraine. The tendencies of development of military education and tendencies of development of high moral qualities of the defender of the Fatherland are considered, and directions of improvement of preparation of future officers for professional activity in pedagogical theory and practice are grounded. According to educational objectives, the concept of “readiness of future officers to use radiation and chemical protection means in extreme situations” is determined.

The components of the readiness of future officers to use radiation and chemical protection facilities (motivational, target, cognitive, cognitive, behavioral, behavioral and productive) and their defined criteria (awareness of needs, aspirations and goals of future officers' professional activity, availability of cognitive the activity of future officers to improve professional-oriented knowledge, the development of professional skills and skills to perform various types of professional activities; the ability of leading officers to carry out their profes-

sional activities) and indicators of future officers' readiness to use radiation and chemical protection facilities in extreme situations.

The available diagnostic methods according to the indicated components of future officers' readiness of the investigated problem and possibilities of their involvement are revealed. The adaptation was made in accordance with the research of available diagnostic methods of the isolated components of the problem under study and the author's methodology for diagnosing the readiness of future officers to use radiation and chemical protection facilities in extreme situations was developed.

The diagnostics of the level of readiness of future officers for the use of radiation and chemical protection facilities in extreme situations was carried out and the results obtained during the staging phase of the experiment with the help of mathematical statistics methods were worked out. The reasons for such a lack of preparedness of future officers for professional activity are highlighted.

Key words: higher military education, professional training of future officers, components of future officers' readiness, future officers' readiness for professional activity.

УДК 378.147:69

С. Д. ЛАВІНДА
старший викладач

Харківський національний університет будівництва та архітектури

**ДО ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ
“ПРОФЕСІЙНО-КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ”
МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З БУДІВНИЦТВА
ТА ЦИВІЛЬНОЇ ІНЖЕНЕРІЇ**

У статті на основі аналізу наукових досліджень з філософії, психології, лінгвістики та педагогіки розглянуто визначення поняття “професійно-комунікативна компетентність” як важливої складової професійної підготовки майбутніх фахівців з будівництва та цивільної інженерії в умовах динамічного розвитку сучасного суспільства. Метою навчання в закладі вищої освіти повинно стати формування необхідних професійних компетентностей майбутніх фахівців. У контексті цього наукового пошуку розглянуто дефініції складових термінів, що характеризують поняття “професійно-комунікативна компетентність”: “компетенція”, “компетентність”, “комунікація”, “комунікативна компетентність”. Висвітлено різні підходи до визначення змісту поняття “професійно-комунікативна компетентність”. Проведений аналіз надав змогу виявити різноманітні підходи до обґрунтування структури професійно-комунікативної компетентності майбутнього фахівця з будівництва та цивільної інженерії.

Ключові слова: компетенція, компетентність, комунікація, комунікативна компетентність, професійно-комунікативна компетентність.

Активна євроінтеграція всіх сфер суспільного життя вимагає змін у роботі безпосередньо кожного члена суспільства. Динамічний розвиток суспільства висуває нові вимоги до системи вищої професійної освіти в Україні. Зміни, що тривають в економіці, потребують нових методів і підходів в освітній галузі підготовки фахівців. Одним із невирішених на сьогодні питань вищої професійної освіти є невідповідність системи освіти процесам технологічного розвитку країни та суспільства загалом. Ці вимоги, що містять у собі кардинально новий підхід до підготовки висококваліфікованих кадрів, стосуються фахівців будь-якої галузі промисловості, зокрема фахівців з будівництва та цивільної інженерії. Зростає необхідність у професійно компетентних фахівцях, у яких у процесі здобуття освіти необхідно сформувавши певний набір професійних компетентностей. Для цього необхідно мати не тільки фундаментальні, загальнотехнічні знання, а й конкретні, прикладні. Отже, метою навчання повинно стати формування необхідних професійних компетентностей майбутніх фахівців. Поняття “компетентність” пов’язане з багатьма чинниками, оскільки саме компетентності, на думку експертів з різних наук, є тими індикаторами, які надають змогу визначити готовність особистості, молодого фахівця до ефективного здійснення професійної діяльності, до подальшого професійного розвитку й активної участі в житті суспільства.

Необхідність вирішення проблеми формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх фахівців з будівництва та цивільної інженерії зумовлена суперечністю: між необхідністю формування в майбутніх фахівців професійно-комунікативної компетентності та недостатньою увагою до цієї проблеми при викладанні навчальних дисциплін, зокрема гуманітарного циклу.

Мета статті – на основі аналізу наукових досліджень з філософії, психології, педагогіки та лінгвістики розкрити зміст поняття “професійно-комунікативна компетентність” майбутніх фахівців з будівництва та цивільної інженерії.

Процеси комунікації відіграють важливу роль у будь-якій професійній діяльності. Питанню комунікативної компетенції присвятили свої праці вітчизняні та зарубіжні науковці: лінгвісти (Є. М. Верещагін, В. В. Колесов, В. Г. Костомаров, О. О. Потебня, Г. М. Сагач, О. М. Семенов), філософи (В. П. Андрущенко, М. М. Бахтін, В. М. Вандишев, Н. Вінер, Г. Г. Гадамер, В. Г. Кремень, П. Ю. Саух, П. О. Флоренський, Ю. Хабермас, Н. Хомський, К. Шеннон), психологи (Б. Г. Ананьєв, Г. М. Андреева, Г. О. Балл, Т. С. Бичкова, Л. С. Виготський, Р. Дафт, Ю. М. Ємельянов, О. В. Касаткіна, В. О. Назаренко, Дж. М. Уайменн, Р. Якобсон). Вагомою є частина педагогічних досліджень, зокрема, цю проблематику вивчали Н. В. Абашкіна, А. М. Алексюк, Н. О. Андрущенко, Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко, Д. М. Годлевська, К. Ж. Гуз, О. В. Добротвор, О. І. Пометун, І. Ф. Прокопенко, Л. З. Тархан, Г. В. Троцько та ін.

Феномен професійно-комунікативної компетентності фахівців різних галузей досліджено в працях вітчизняних науковців, цьому питанню присвятили свої праці С. А. Александрова (майбутні фахівці туристичної галузі), В. В. Баранюк (майбутні фахівці соціальної сфери), Л. П. Богославець, Л. З. Тархан (майбутні інженери-педагоги), А. О. Варданян (майбутні лікарі), Д. М. Годлевська (майбутні соціальні працівники), Т. А. Денищич (майбутні політологи та історики), К. В. Ковальова (майбутні інженери-аграрники), І. В. Когут, О. М. Цимбалюк (майбутні вчителі), О. М. Тур (майбутні документознавці), В. Я. Чорній (фахівці фінансово-економічної галузі) та ін. Питання формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх фахівців технічного профілю репрезентовано в працях К. Є. Балабанової, Т. О. Бутенко, Н. Ю. Мамонтової, І. В. Новгородцевої, О. М. Сунцової, І. В. Таможської, К. В. Фадєєвої та ін.

Згідно зі Стандартом вищої освіти України [8], встановлений перелік компетентностей, що мають бути сформовані в студентів під час навчання в закладах вищої освіти як майбутніх фахівців з будівництва та цивільної інженерії.

По-перше, це інтегральна компетентність. Здатність розв’язувати спеціалізовані задачі й вирішувати практичні завдання у сфері будівництва та цивільної інженерії, що характеризуються комплексністю й системніс-

тю, на основі застосування основних теорій і методів фундаментальних та прикладних наук.

По-друге, це загальнопрофесійна компетентність, а саме: здатність до розуміння основних теоретичних положень, концепцій і принципів математичних та соціально-економічних наук, здатність до критичного осмислення й застосування основних теорій, методів та принципів природничих наук тощо.

По-третє, загальні компетентності, а саме: здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу нових ідей при діях у нестандартних ситуаціях; здатність планувати свою діяльність, працюючи автономно; здатність до усного та письмового мовлення іноземною мовою, працюючи в міжнародному контексті з використанням сучасних засобів комунікації; навички використання інформаційних і комунікаційних технологій; здатність самостійно оволодівати знаннями; навички виконувати пошук, оброблення та аналіз інформації з різних усних, письмових та електронних джерел; здатність працювати в команді, використовуючи навички міжособистісної взаємодії; здатність спілкуватися державною мовою з представниками інших професійних груп різного рівня для донесення до фахівців і нефахівців інформації та власного досвіду в галузі професійної діяльності; здатність працювати, забезпечуючи безпеку діяльності та якість виконання робіт; визначеність і наполегливість щодо поставлених завдань та взятих обов'язків; прагнення до збереження навколишнього середовища; здатність складати тексти, робити презентації й повідомлення для аудиторії та широкого загалу державною й (або) іноземними мовами [8].

Формування зазначених компетентностей передбачає спеціальну організацію освітнього процесу у закладі вищої освіти.

Питанню компетентностей, їх ролі в сучасній освіті 17 січня 2018 р. було присвячено засідання Європейського парламенту та Ради (ЄС), на якому схвалено оновлену редакцію ключових компетентностей для навчання людини впродовж життя (Рекомендація 2018/0008 (NLE) Європейського Парламенту та Ради (ЄС)).

Згідно із цими рекомендаціями, перелік ключових компетентностей зазнав деяких змін. Зокрема, актуальності набули цифрова компетентність (Digital competence); математична компетентність і компетентність у науках, технологіях та інженерії (Mathematical competence and competence in science, technology and engineering); особиста, соціальна й навчальна компетентність (Personal, social and learning competence); громадянська компетентність (Civic competence); підприємницька компетентність (Entrepreneurship competence); компетентність культурної обізнаності та самовираження (Cultural awareness and expression competence), а також грамотність (Literacy competence) і мовна компетентність (Languages competence). Перелік і назви компетентностей, порівняно з попередньою редакцією, оновлено, але незмінною залишається комунікативна компетентність.

У контексті цього наукового пошуку доцільно розглянути дефініції складових терміна “професійно-комунікативна компетентність”, яка походить від більш широкого поняття “комунікативна компетентність”.

Комунікація (від лат. *communicatio* – єдність, передача, з’єднання, повідомлення, пов’язаного з дієсловом лат. *communico* – роблю спільним, повідомляю, з’єдную, похідним від лат. *communis* – спільний) – це процес обміну інформацією (фактами, ідеями, поглядами, емоціями тощо) між двома або більше особами, спілкування за допомогою вербальних і невербальних засобів із метою передавання та одержання інформації [7].

Словник іншомовних слів, наприклад, визначає поняття “компетентність” як авторитетність, обізнаність, володіння компетенцією, а поняття “компетенція” (лат. *competentia*, від *competere* – досягати, відповідати, прагнути) – як коло повноважень якогось органу чи посадової особи; проблему, про яку в кого-небудь багато інформації, що дає змогу фахово її розв’язати [6].

Словник української мови дає визначення терміна “компетенція” як добру обізнаність із чим-небудь або коло повноважень якої-небудь організації, установи та особи. А “компетентний”, за цим же словником, – це той, хто має достатні знання в якій-небудь галузі; хто з чим-небудь гарно обізнаний, тямущий; той, який ґрунтується на знанні, кваліфікований; який має певні повноваження, повноправний, повновладний [7].

Головною метою комунікативної діяльності є певний обмін інформацією. Вона може бути різною за формою: міжособистісною, здійснюватися за допомогою певного індивідуального засобу, чи масовою, а також вербальною й невербальною. До комунікації зараховують ділове листування, переговори, міжособистісну, міжгрупову, публічну, масову й політичну комунікацію. У міжособистісній комунікації завжди розмежують вербальну і невербальну комунікацію, підкреслюючи важливість останньої.

Аналіз наукових статей, праць та словників надав змогу з’ясувати, що в психолого-педагогічній літературі не існує єдиного підходу до розуміння співвідношення понять “компетентність” і “компетенція”. Науковці не мають єдиної позиції щодо цих дефініцій.

На думку О. Пометун, під компетентністю людини потрібно розуміти спеціально структуровані (організовані) набори знань, умінь навичок і ставлень, яких набувають у процесі навчання. Вони дозволяють людині визначати, тобто ідентифікувати й розв’язувати, незалежно від контексту (від ситуації) проблеми, характерні для певної сфери діяльності. Якщо сфера діяльності, у якій людина відчуває себе здатною ефективно функціонувати (тобто компетентною), є достатньо широкою, то йдеться про так звані “ключові” або життєві компетентності. Якщо ж компетентність поширюється на вузьку сферу, наприклад, у межах певної наукової дисципліни, то можна говорити про предметну чи галузеву компетентність [5].

Зокрема, В. Краєвський і А. Хуторський вважають, що в понятті “компетентність” відображений інтегрований результат поєднання певних

знань і вмінь, які дозволяють людині бути обізнаною в різних аспектах діяльності та ефективно її реалізовувати [3].

На думку Т. Бутенко, одним із важливих аспектів формування висококваліфікованих інженерів є комунікація, за допомогою якої здійснюється передача значного обсягу інформації і яка забезпечує ефективність професійної діяльності людини [2].

Комунікативна компетентність, з погляду Л. Петровської, це компетентність у міжособистісному сприйнятті, міжособистісній комунікації, міжособистісній взаємодії [4]. А Ф. Бацевич розглядає поняття “комунікативна компетентність” як “сукупність знань про спілкування в різноманітних умовах і з різними комунікантами, а також знань вербальних і невербальних засад інтеракції, умінь їх ефективного застосування в конкретному спілкуванні в ролі адресанта й адресата” [1]. Враховуючи думки дослідників, ми вважаємо, що комунікативна компетентність – це комплексна характеристика особистості, яка ґрунтується на обов’язковому вмінні здійснювати взаємодію з іншим суб’єктом завдяки знанням, умінням, навичкам. Комунікативна функція мовлення дозволяє встановлювати контакти між людьми, що охоплює три аспекти: інформаційний (мова виступає як засіб передачі інформації від однієї людини до іншої й від покоління до покоління); виражальний (засіб передачі почуттів, відносин; при цьому важливе значення мають міміка, пантоміміка та жести); мовленнєвий (мовлення як спонукування до дії, волевиявлення).

Незважаючи на те, що професія будівельника належить до типу професій “людина-техніка”, володіння комунікативною компетентністю на високому рівні майбутнім фахівцям з будівництва та цивільної інженерії потрібно не менше, ніж фахівцям, чия діяльність безпосередньо пов’язана зі спілкуванням з людьми (типи професій “людина-людина”). На професійні комунікації припадає вагома частка робочого часу сучасних фахівців, зокрема, встановлення ділових контактів, наради, бесіди, переговори, презентації. Ці засоби комунікації вимагають достатньо високого рівня професійних знань, поєднаних безпосередньо з умінням фахівця користуватися мовними засобами залежно від ситуації, що сприятиме ефективному діловому та професійному взаєморозумінню.

Професійна комунікативна компетентність є передумовою високої конкурентоспроможності фахівця.

Професійно-комунікативна компетентність майбутніх фахівців з будівництва та цивільної інженерії – це інтегративна якість особистості фахівця зазначеної галузі, яка сприяє ефективній професійній комунікації, передбачає володіння фаховою термінологією, умінням логічно, послідовно будувати своє мовлення; чітко, переконливо, коректно висловлювати свої думки стосовно виробничої сфери, користуючись відповідними засобами спілкування. Професійно-комунікативна компетентність фахівців з будівництва та цивільної інженерії – це здатність будувати суб’єкт-суб’єктні відносини з різними категоріями осіб (діловими партнерами, замовниками,

інвесторами, інжиніринговими організаціями, органами влади та іншими суб'єктами професійної діяльності), використовуючи відповідну лексику, методи, техніки та прийоми спілкування.

Професійно-комунікативна компетентність сприяє забезпеченню ефективною професійною взаємодією. Професійно-комунікативна компетентність – це поєднання високого рівня сформованості фахових компетентностей (на-явність професійних предметних знань, прикладних умінь, розуміння будівельних норм і правил, критичне осмислення поставленого завдання) з умінням завдяки професійному спілкуванню досягати бажаного результату, розв'язувати різноманітні проблеми, реалізовувати поставлені професійні цілі. Професійно-комунікативна компетентність майбутніх фахівців з будівництва та цивільної інженерії, безумовно, вимагає володіння та застосування здобутих у процесі навчання знань у практичній діяльності.

Висновки. Отже, формування професійно-комунікативної компетентності фахівця з будівництва та цивільної інженерії є складним та недостатньо вивченим питанням, аналіз досліджень проілюстрував необхідність організовано й цілеспрямовано здійснювати розвиток професійно-комунікативної компетентності майбутніх фахівців з будівництва та цивільної інженерії в процесі вивчення гуманітарних дисциплін.

Перспективними напрямками подальших досліджень є створення педагогічних умов формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх фахівців з будівництва та цивільної інженерії в процесі вивчення гуманітарних дисциплін.

Список використаної літератури

1. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики : підручник. Київ, 2004. 344 с.
2. Бутенко Т. О. Формування комунікативної компетентності майбутніх інженерів у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2011. 19 с.
3. Краевский В. В., Хуторской А. В. Основы обучения. Дидактика и методика. Москва, 2007. 352 с.
4. Петровская Л. А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг. Москва : МГУ, 1989. 216 с.
5. Пометун О. І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. Київ : К.І.С., 2004. 112 с.
6. Словник іншомовних слів / за ред. О. С. Мельничука. Київ : Головна редакція "Українська радянська енциклопедія" (УРЕ), 1985. 966 с.
7. Словник української мови : в 11 т. / АН УРСР ; Інститут мовознавства ; за ред. І. К. Білодіда. Київ : Наукова думка, 1970–1980. Т. 4. 840 с.
8. Стандарт ВО Бакалавр 192 – Міністерство освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/.../standartiv.../192-budivnicztvo-bakalavr>.

Стаття надійшла до редакції 07.09.2017.

Лавинда С. Д. К определению понятия “профессионально-коммуникативная компетентность” будущих специалистов по строительству и гражданской инженерии

В статье на основе анализа научных исследований по философии, психологии, лингвистике и педагогике рассмотрены определения понятия “профессионально-коммуникативная компетентность” как важной составляющей профессиональной

подготовки будущих специалистов по строительству и гражданской инженерии в условиях динамичного развития современного общества. Целью обучения в заведении высшего образования должно стать формирование необходимых профессиональных компетенций будущих специалистов. В контексте данного научного поиска рассмотрено дефиниции составляющих терминов, характеризующих понятие “профессионально-коммуникативная компетентность”: “компетенция”, “компетентность”, “коммуникация”, “коммуникативная компетентность”. Освещены различные подходы к определению содержания понятия “профессионально-коммуникативная компетентность”. Проведенный анализ позволил выявить различные подходы к обоснованию структуры профессионально-коммуникативной компетентности будущего специалиста по строительству и гражданской инженерии.

Ключевые слова: компетенция, компетентность, коммуникация, коммуникативная компетентность, профессионально-коммуникативная компетентность.

Lavinda S. Concerning Definition of the Concept of “Professional and Communicative Competency” of Future Specialists in Construction and Civil Engineering

The article, being based on the analysis of scientific research on the definition of the concept of “professional and communicative competency”, delineates it as an important component of professional training of future specialists in construction and civil engineering under the conditions of the dynamic development of modern society. The purpose of studying at a higher education institution shall be the formation of the necessary professional competences of future specialists.

In the context of this scientific research, the definitions of the constituent terms, which characterize the concept of “professional and communicative competency”, namely: “competency”, “competence”, “communication”, “communicative competency” have been considered.

Different approaches to the definition of the content of “professional and communicative competency” have been highlighted. The performed analysis allowed to reveal various approaches to the substantiation of the structure of professional and communicative competency of a future specialist in construction and civil engineering.

As a result of the pedagogical search, we have come to the conclusion that the professional and communicative competency of future specialists in construction and civil engineering is an integrative quality of the personality of a specialist in the above industry, which promotes effective professional communication, encompasses the knowledge of professional terminology, the ability to logically, consistently build his/her speech; clearly, convincingly and correctly express own thoughts on the production field, using the appropriate means of communication. Professional and communicative competency is the combination of a high level of the formation of professional competencies (the availability of professional subject knowledge, applied skills, understanding of construction norms and regulations, critical thinking of the set task) with the ability to achieve the desired result through professional communication, solve various problems and reach the set professional goals.

Key words: competence, competency, communication, communicative competency, professional and communicative competency.

УДК 37.046.3.016

А. П. ЛАВРИНЕЦЬ

аспірант

ДВНЗ “Університет менеджменту освіти” НАПН України, м. Київ

РОЗВИТОК ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В УМОВАХ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

Стаття присвячена проблемі розвитку творчого потенціалу вчителя музичного мистецтва в різні періоди професійної діяльності, проаналізовано умови розвитку творчого потенціалу вчителя музичного мистецтва в курсовий та міжкурсовий періоди, розглянути умови розвитку творчого потенціалу в процесі самоосвітньої педагогічної мистецької діяльності.

Ключові слова: творчий потенціал, учитель музичного мистецтва, сучасна педагогічна мистецька освіта, умови розвитку творчого потенціалу, курсовий, міжкурсовий періоди, самоосвіта.

Процес реформування сучасної мистецької освіти з урахуванням новітніх тенденцій педагогічної діяльності, які викликані появою нових освітніх мистецьких програм, стандартів, потребує науково-методичного супроводу. У мистецькій професійній педагогічній діяльності важливого значення набуває розвиток творчого розвитку сучасного вчителя музичного мистецтва в різні періоди професійної діяльності. Для з'ясування особливостей розвитку творчого потенціалу вчителів музичного мистецтва в системі післядипломної педагогічної освіти та визначення технології її розвитку потрібно розглянути умови розвитку творчого потенціалу в процесі самоосвітньої педагогічної мистецької діяльності, у період проходження курсів підвищення кваліфікації та в міжкурсовий період, які є важливими для розвитку педагогічної творчості сучасного вчителя та його творчого потенціалу.

Дослідження проблеми розвитку творчого потенціалу вчителів музичного мистецтва дало змогу визначити, що творчий потенціал учителя музичного мистецтва значно розвивається в період набуття нових знань та практичних навичок під час курсової перепідготовки, а також у процесі проведення різних науково-практичних заходів у міжкурсовий період. Особливою для кожного вчителя є самоосвітня педагогічна мистецька діяльність, що дозволяє спрямувати власну педагогічну роботу на уроках та в позаурочний період на педагогічну творчість, а також створює умови для розвитку творчого потенціалу вчителя музичного мистецтва, що дає змогу вдосконалювати освітній процес та загалом розвиває творчість учнів.

Питання творчості розкрито в працях В. Андрєєва, О. Брушлінського, Л. Виготського, В. Загвязинського, І. Зязюна, В. Кан-Калика, В. Краєвського, Н. Кузьміної, О. Матюшкіна, С. Сисоевої та ін. До проблем творчого професійного розвитку педагога в системі післядипломної освіти звер-

талися у своїх публікаціях Н. Бібік, І. Жерносек, Л. Набока, В. Олійник, Н. Протасова, В. Пуцов та ін. Відомі концепції Д. Богоявленської, В. Давидова, Я. Пономарьова, М. Резніка, С. Сисоєвої розглядають широко проблеми творчості, творчої особистості, розвитку творчого потенціалу, а в концепціях таких педагогів, як Л. Виготський, Г. Костюк, О. Ковальов, Т. Кудрявцев, Ю. Кулюткін, О. Леонтєв, С. Максименко, О. Матюшкін, В. Моляко, М. Ніколаєнко, Я. Пономарьов, В. Роменець, С. Рубінштейн, С. Сисоєва, Г. Сухобська, Б. Теплова, М. Ярошевський, зроблено акцент на проблемах творчості та творчого процесу. У працях М. Гриньової, Н. Гузій, М. Євтуха, І. Зязюна, Н. Кічук, Н. Кузьміної, О. Савченко, В. Сластьоніна висвітлено аспекти розвитку особистості професіонала. Дисертаційні роботи Н. Білика, С. Болсуна, В. Буренка, В. Вітюка, А. Зубко, К. Кальницької присвячені проблемам творчості як важливого результату підвищення кваліфікації вчителів у системі післядипломної освіти.

Проблемам розвитку творчості, творчої активності та творчого потенціалу майбутнього вчителя музичного мистецтва й учителя музичного мистецтва присвячені праці Л. Баренбойма, Е. Бриліна, Л. Виготського, О. Костюка, Л. Масол, С. Науменко, О. Олексюка, Г. Падалки, В. Петрушина, Б. Теплова, О. Ростовського, О. Рудницької, Т. Цигульської. Водночас питання розвитку творчого потенціалу вчителя музичного мистецтва в умовах сучасної мистецької освіти недостатньо систематизовано.

Мета статті – розглянути особливості розвитку творчого потенціалу вчителя музичного мистецтва під час курсової підготовки, у міжкурсовий період та в процесі самоосвітньої творчої мистецької діяльності.

Для розгляду особливостей розвитку творчого потенціалу вчителя музичного мистецтва в умовах сучасної мистецької освіти варто зупинитися на розгляді самого процесу творчості та процесу розвитку творчого потенціалу. У філософській літературі творчість тлумачать як діяльність людини зі створення якісно нових матеріальних і духовних цінностей, зумовлену потребами суспільства, що й визначають ті завдання, над розв'язанням яких працюють люди, чия діяльність пов'язана з творчістю (винахідники, вчені, письменники, художники, митці, учителі) [6, с. 11].

У психології творчість розуміють як процес створення нового та як сукупність властивостей особистості, які забезпечують її включення в процес творчості. У багатьох джерелах подано поняття “педагогічна творчість”. Професійна творчість учителя являє собою діяльність, спрямовану на оволодіння педагогічним досвідом, що дає змогу вдосконалювати професійну діяльність [6, с. 162].

Поняття “творчий потенціал особистості” проаналізовано в працях О. Рудницької крізь призму професійної діяльності педагога. Дослідниця розглядала потенціал учителя як професійну якість, що реалізується за допомогою психічних утворень особистісного рівня: комунікативності, емпатії, креативності, рефлексії. У дослідженнях І. Підласого, С. Олійника доведено, що для втілення творчих педагогічних намірів необхідний синтез

професіоналізму й творчості. Зокрема, Н. Кічук відводила значущу роль організаційно-педагогічним умовам, що сприяють пробудженню потенційних резервів педагога, формуванню творчої індивідуальності засобами самостійної роботи. Психологічні аспекти розвитку креативності майбутніх учителів досліджено в працях Т. Гусєва, які забезпечують готовність учителя до творчої педагогічної діяльності та творчого мовленнєвого спілкування [6, с. 43].

Сучасна мистецька освіта, яка є органічною частиною вітчизняної освіти, стає потужним засобом формування нової культурної реальності, нового погляду на педагогічні мистецькі процеси, а тому потребує вироблення сучасних стратегій та підходів до переосмислення й удосконалення існуючих моделей науково-методичної та практичної підготовки вітчизняних педагогічних працівників мистецької освіти й спрямування розвитку післядипломної педагогічної освіти на створення умов для розвитку педагогічної творчості вчителя.

Сучасна мистецька освіта, яка наразі перебуває в стадії реформування й оновлення на всіх її рівнях, потребує висококваліфікованих фахівців, які здатні до творчого розвитку та мають високий рівень мотивації щодо впровадження в освітній процес інновацій, які б забезпечили перехід мистецької освіти на вищий професійний рівень. Аналіз професійного шляху вчителя музичного мистецтва дає змогу виділити певні періоди, які сприяють професійному вдосконаленню та розвитку педагогічної творчості й творчого потенціалу.

Так, першим періодом становлення професіонала можна вважати мистецьку педагогічну професійну підготовку вчителя музичного мистецтва, що здійснюється у вищих навчальних закладах. Творчий потенціал майбутніх фахівців формується в процесі їх участі в практичних, семінарських заняттях, тематичних спецкурсів. Більшість практичних занять майбутніх учителів спрямована на становлення їх творчого потенціалу як музикантів – виконавців, що здійснюються переважно через індивідуальну фахову підготовку (індивідуальні заняття, репетиції) та набувають розвитку в процесі групової та колективної творчої діяльності, в інструментальній, вокально-хоровій творчості. На думку В. Воєводіна, найефективнішою формою занять, які сприяють розвитку творчого потенціалу майбутніх учителів, є навчальний оркестровий колектив, в якому створюються умови для формування творчих здібностей, потенційних можливостей музиканта-виконавця [5].

Особливого значення набувають індивідуальні заняття, які сприяють гнучкому розвитку всіх компонентів творчого потенціалу студентів. Варто звернути вагу на індивідуальні заняття з вокалу, постановки голосу, гри на інструменті, які сприяють розвитку творчих індивідуальних здібностей і розвитку сценічної майстерності тощо.

Розвиток творчого потенціалу стає необхідною умовою становлення майбутнього учителя музичного мистецтва, його самопізнання, розвитку й розкриття його особистості. Творчість дає змогу розвивати мислення, здіб-

ності, волю, уяву, допомагає реалізувати процес самовдосконалення та формує самовпевненість і загалом педагогічний талант майбутнього вчителя. Творчий потенціал майбутніх учителів можна подати як складну, відкриту та самоорганізовану систему, яка визначає здатність майбутнього вчителя до творчого пошуку, творчої самореалізації в особистісному й професійному житті.

Розвиток творчого потенціалу вчителя музичного мистецтва продовжується в процесі його професійної педагогічної діяльності. Набутий під час професійної підготовки практичний досвід творчої роботи вчитель продовжує збагачувати в педагогічній діяльності на уроках музичного мистецтва, насиченій позаурочній та гуртковій роботі.

Розвиток творчого потенціалу вчителя в професійній педагогічній діяльності можна розглядати як складний процес переходу до вищих ступенів професіоналізму, коли розширюються знання про способи нестандартного розв'язання навчально-професійних завдань, відбувається збагачення досвідом творчої професійної діяльності, формуються особистісні та професійні якості, ціннісні орієнтири, уміння переосмислювати, перетворювати й застосовувати ефективний педагогічний досвід і педагогічні інновації з метою самореалізації на основі природних здібностей. Водночас творчий потенціал учителя музичного мистецтва в процесі професійної діяльності можна подати як динамічний процес, що трансформується і є складовою сукупної професійної культури фахівця.

Отже, творчий потенціал учителя музичного мистецтва як професіонала спочатку формується й розвивається в межах вищої освіти, а потім в умовах післядипломної педагогічної освіти набуває подальшого розвитку, розкриття та збагачення.

Післядипломна освіта передбачає набуття нових і вдосконалення раніше набутих компетентностей на основі здобутої вищої, професійної (професійно-технічної) або фахової передвищої освіти та практичного досвіду [7, с. 1].

Відомо, що післядипломна педагогічна освіта, як складник освіти дорослих, розподіляється на певні періоди: курси підвищення кваліфікації, міжкурсний період та самоосвітня діяльність кожного вчителя, яка триває протягом усього життя. Післядипломна педагогічна освіта вчителя музичного мистецтва передбачає розвиток творчого потенціалу вчителя в усі періоди професійної діяльності.

У системі післядипломної педагогічної освіти традиційно центральне місце відводиться підвищенню кваліфікації як спеціально організованому навчальному процесу, спрямованому на оновлення, розширення, модернізацію професійних знань і набуття нових компетентностей учителями. Так, С. Архіпова визначає підвищення кваліфікації як “підсистему неперервної освіти людини, що вирішує завдання поступального розвитку фахівця як особистості та як професіонала на основі вдосконалення його професійної діяльності, поза якою особистість реально не розвивається” [2, с. 3].

В умовах післядипломної педагогічної освіти, у процесі курсової перепідготовки вчителів музичного мистецтва їх творчий потенціал можна розвивати завдяки використанню в навчальному процесі спецкурсу “Розвиток творчого потенціалу вчителя музичного мистецтва”, який складається з теоретичного та практичного блоків. Учителі мають змогу опанувати не тільки психолого-педагогічні особливості поняття “творчий потенціал”, а й пройти кілька модулів тренінг-курсу з метою розвитку практичних навичок з декількох аспектів практичної діяльності педагога, а саме: вокально-хорової роботи, хореографії, сценічної та акторської майстерності тощо. Результатом такої підготовки є розвиток творчого потенціалу тих, хто навчається, підвищення мотивації вчителів до творчої діяльності та розширення їх творчих навичок з оволодіння новітніми педагогічними, мистецькими технологіями й усвідомлення шляхів реалізації набутих знань і практичних творчих навичок у своїй педагогічній мистецькій діяльності. Більш широкі можливості для засвоєння творчих практичних навичок мають проблемні тематичні, авторські курси підвищення кваліфікації. Тематичні проблемні курси з обраної проблеми розвитку творчого потенціалу вчителя будуються за модулями, серед яких відзначимо професійний модуль, у структурі якого практичні заняття, тренінги, тематичні дискусії, конференції з обміну досвідом, причому важливого значення набуває створення ґрунтового науково-методичного та візуального супроводу навчання.

На думку Н. Клокар, нові соціально-економічні умови розвитку освіти загалом та регіонів зокрема зумовлюють необхідність розробки мобільної моделі підвищення кваліфікації, а саме: переходу від традиційної до складної (багатовимірної) моделі навчання дорослих [3].

Більш складним виявляється міжкурсовий період, коли розвиток творчого потенціалу та професійної майстерності вчителів музичного мистецтва відбувається на декількох рівнях: шкільному, районному та обласному.

Так, на шкільному рівні вчитель музичного мистецтва залучається до науково-методичної діяльності навчального закладу та може бути включений до активної творчої педагогічної діяльності в межах шкільного методичного об'єднання та до роботи творчих груп учителів мистецького профілю. Обрану проблему з розвитку творчого потенціалу можна розглядати на шкільних педагогічних радах, шкільних методичних семінарах, тренінгах та засіданнях творчої групи. У процесі такої діяльності вчителі обмінюються досвідом роботи та складають методичну скарбничку вчителя, розробки уроків і виховних заходів.

На районному рівні вчителю музичного мистецтва доцільно брати участь у роботі районних методичних об'єднань учителів мистецьких дисциплін, де можуть бути організовані науково-методичні семінари, творчі майстерні тощо.

Більш широкий спектр має обласний рівень, де в міжкурсовий період проходить навчання вчителів під час різноманітних науково-методичних та

науково-практичних заходів, конференцій, діяльності обласних творчих груп, а також у процесі участі в педагогічних фестивалях та конкурсах.

Період самоосвітньої діяльності вчителя не має часових меж та будується за особистісними траєкторіями кожного вчителя, які закладаються в його професійних програмах самоосвіти.

У працях С. Архангельського, М. Пшебельського, Б. Райського, Р. Сеульського, Є. Тонконової, Є. Турбовського та інших фахівців розкрито проблеми самоосвітньої педагогічної діяльності.

Основною характеристикою самоосвітньої діяльності вчителів мистецького профілю є її усвідомленість, відкритість та спрямування до індивідуальної реалізації особистісних емоційно-ціннісних завдань мистецтва в різних видах музичної діяльності. Ефективність процесу самоосвітньої діяльності вчителя залежить від побудови й організації індивідуальної програми самоосвіти та Я-концепції педагога [2].

Інноваційні підходи до планування напрямів самоосвітньої діяльності та проектування й реалізації індивідуальних програм самоосвіти вчителів доводять наявність різноманітних моделей професійного вдосконалення сучасних вчителів, які базуються на педагогічних потребах, творчих запитах учителів-практиків [2].

Мотивація до постійного самовдосконалення вчителя та спрямованість педагога-музиканта на оволодіння необхідними самоосвітніми знаннями, уміннями, здатностями набуває значущості.

Учитель, який відчуває потребу у творчості та має високий рівень мотивації до самоосвіти, повинен знати педагогічні дослідницькі цілі, а також володіти на достатньому рівні належними методами, прийомами самоосвіти [2].

Останнім часом із розвитком відкритих освітніх ресурсів та відкритої освіти в Україні вчителю музичного мистецтва надано широкий вибір для побудови самоосвітньої творчої діяльності на основі інформаційно-комунікаційних, цифрових, мережевих технологій, на дистанційних платформах та в процесі індивідуального навчання в масових відкритих електронних курсах.

Напрямами самоосвітньої діяльності вчителя музичного мистецтва можуть стати концептуально-теоретичний, психолого-педагогічний, методико-дидактичний, практично-творчий, рефлексивний тощо. Причому в межах кожного напрямку вчитель самостійно обирає необхідну суму знань та планує практично опрацювати й апробувати всі творчі завдання, які надають можливість значно підвищити індивідуальний рівень творчого потенціалу. На допомогу вчителю музичного мистецтва розроблено відеоуроки, відеомайстер-класи, новітні інтерактивні посібники з розвитку творчого потенціалу.

Висновки. Аналіз філософських, психолого-педагогічних літературних джерел дав змогу визначити періоди професійної діяльності вчителя музичного мистецтва щодо розвитку творчого потенціалу, серед яких: під-

готовчо-професійний – мистецька педагогічна професійна підготовка вчителя музичного мистецтва, курсовий та міжкурсний періоди, а також самоосвітньої педагогічної мистецької діяльності. У кожен із цих періодів відбувається розвиток творчого потенціалу вчителя музичного мистецтва, який має змістовну, технологічну складові, що мають розмаїття форм. Найбільш ефективними стають курси підвищення кваліфікації з тематичними спецкурсами або тематичними проблемними авторськими курсами, а також самоосвітня діяльність педагога, яка відбувається на основі персональних педагогічних програм самоосвіти й саморозвитку.

Подальших наукових розробок потребують питання розвитку творчого потенціалу вчителя музичного мистецтва, форм і методів навчання, змістовної й практичної складових тематичного спецкурсу, а також проблемних авторських тематичних курсів з обраної проблеми.

Список використаної літератури

1. Бусел В. Т. Великий тлумачний словник сучасної української мови. Ірпінь : Перун, 2002. 1440 с.
2. Дубровіна І. В. Самоосвітня діяльність як складова професійного самовдосконалення вчителів музичного мистецтва. *Народна освіта* : електронне наукове фахове видання. Київ, 2017. Вип. 3. С. 3–6. URL: http://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=4995.
3. Клокар Н. І. Андрагогічна модель підвищення кваліфікації педагогів на закладах диференційованого підходу. *Народна освіта* : електронне наукове фахове видання. Київ, 2009. Вип. 8. С. 13–19. URL: http://www.narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/1/statti/2klokar/2klokar.htm.
4. Коваленко А. Б. Психологія розуміння учнями творчих задач. Київ : Либідь, 1994. 116 с.
5. Кривохижа І. Розвиток творчого потенціалу майбутнього вчителя музики у процесі професійної підготовки. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2013. Вип. 123. С. 34–36.
6. Лобода О. В. Психолого-педагогічні умови розвитку творчого потенціалу особистості майбутнього практичного психолога : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Київ, 2011. 239 с.
7. Про освіту : Закон України. URL: <http://osvita.ua/legislation/law/2231/>.
8. Філософія : підручник / за заг. ред. М. І. Горлача, В. Г. Кременя, В. К. Рибалки. Харків : Консум, 2000. 548 с.

Стаття надійшла до редакції 05.09.2017.

Лавринiec А. П. Развитие творческого потенциала учителя музыкального искусства в условиях современного педагогического художественного образования

Статья посвящена проблеме развития творческого потенциала учителя музыкального искусства в разные периоды профессиональной деятельности, проанализированы условия развития творческого потенциала учителя музыкального искусства в курсовой и межкурсовой периоды, рассмотрены условия развития творческого потенциала в самообразовательной педагогической творческой деятельности.

Ключевые слова: творческий потенциал, учитель музыкального искусства, современное педагогическое художественное образование, условия развития творческого потенциала, курсовой, межкурсовой периоды, самообразование.

Lavrinets A. Development of Creative Potential of Music Teacher in the Conditions of Modern Pedagogical Musical Education

The article is devoted to consideration of the problem of creative potential development of music teacher in different periods of the professional activity, the conditions of development of creative potential of musical teacher in advanced training courses and the periods between these courses, the conditions of development of creative potential in the process of selfeducational pedagogical artistic activity are also analyzed. When speaking about artistic professional pedagogical activity, the creative development of a modern music teacher is gaining importance in different periods of his professional activity. Study of the problem of the creative development of music teachers has made it possible to determine that the creative potential of a music teacher develops significantly in the period of gaining new knowledge and practical skills during the academic training courses, as well as in the process of conducting various scientific and practical activities in the period between the courses. Selfeducational pedagogical activity is especially important for each teacher, which allows to head his or her own pedagogical work at the lessons and during the extracurricular period on pedagogical creativity, and also creates conditions for the development of creative potential of a music teacher, which allows to improve the educational process and develops the creativity of students in general. The development of the creative potential of teachers in professional educational activities can be regarded as a complex process of transition to higher levels of teacher professionalism when expanding knowledge about how to solve nonstandard training and professional tasks, it enriches experience of creative professional activities, forms personal and professional qualities, value orientations, the ability to rethink, transform and apply effective teaching experience and pedagogical innovation to fulfill natural abilities.

Key words: *creative potential, music teacher, modern pedagogical artistic education, conditions of development of creative potential, advanced training courses, intercourse periods, self-education.*

УДК 378 67 01 (043)

О. А. ЛАНДО

кандидат педагогічних наук

Дніпровський педагогічний коледж

Дніпровського національного університету ім. Олесья Гончара

УПРАВЛІННЯ ФОРМУВАННЯМ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В ПЕДАГОГІЧНОМУ КОЛЕДЖІ

У статті йдеться про управління формуванням здоров'язбережувальної компетентності студентів з особливими потребами в педагогічному коледжі. Розкрито зміст і структуру управління, технологію формування здоров'язбережувальної компетентності студентів з особливими потребами. Охарактеризовано організаційно-педагогічний, медико-оздоровчий і соціальний супровід освітнього процесу та проаналізовано отримані результати.

Ключові слова: майбутній учитель, студент з особливими потребами, управління, технологія, організаційно-педагогічний супровід, медико-оздоровчий супровід, соціальний супровід.

В умовах соціально-економічних перетворень в Україні питання збереження здоров'я української молоді належить до національних пріоритетів. Тому збереження та зміцнення здоров'я, поряд з освіченістю, розглядають як один з основних результатів освіти. Відтак, освітній процес має бути здоров'язбережувальним, спрямованим на забезпечення паритету освіченості й здоров'я, що зумовлює необхідність підготовки педагогів нової генерації, які володіють здоров'язбережувальною компетентністю.

Реалізація державної політики в галузі освіти осіб з особливими потребами передбачає можливість здобуття цією категорією громадян повноцінної вищої освіти, яка надасть їм можливість стати рівноправними членами суспільства. Інтеграція студентів з особливими потребами в освітній процес закладів вищої освіти потребує управління формуванням їхньої здоров'язбережувальної компетентності, створення доступного, безбар'єрного середовища, використання новітніх технологій навчання тощо.

Проблеми формування здорового способу життя, валеологічного виховання та збереження здоров'я відображено в працях українських учених: Г. Апанасенка, Н. Белікової, М. Віленського, В. Горащука, В. Колбанова, Т. Круцевич, Н. Москаленко, В. Оржеховської, Т. Ротерс, Л. Сущенко, А. Цюся та ін. Теорію професійної підготовки розкрито в науковому дорожньому С. Батишева, А. Беляєва, Х. Берднарчик, Г. Бордовської, Н. Думченко, І. Клочкова, О. Федорової, Н. Радіонової, В. Шапкина та ін. Проблеми формування здоров'язбережувальної компетентності розглядали О. Антонов, Н. Бібик, В. Герд, В. Глухов, О. Дубогай, Д. Давиденко, С. Закопайло та ін. Управління освітніми системами та установами проаналізовано О. Галу-

сом, Т. Давиденко, Г. Єльніковою, В. Лазарєвим, А. Мойсеєвим, В. Масло-
вим, В. Нечаєвим, А. Новіковим, М. Поташником, К. Ушаковим та ін.

Однак, поза увагою дослідників залишились проблеми управління формуванням здоров'язбережувальної компетентності майбутніх учителів – осіб з особливими потребами в закладах вищої освіти, зокрема в коледжах і технікумах.

Метою статті є розкриття структури та змісту управління формуванням здоров'язбережувальної компетентності студентів з особливими потребами в педагогічному коледжі як істотного чинника інклюзивного виховання й навчання дітей.

Освіта в усі часи була спрямована на розвиток людини. Головне завдання коледжу – навчити студента самостійно працювати, вибудувати систему знань, виходячи з власних потреб, запитів, можливостей, прагнень, забезпечити освоєння та відтворення ним соціального досвіду.

Зростання потреби в компетентних, висококваліфікованих конкурентноспроможних на ринку праці фахівцях зумовлює необхідність їх підготовки в коледжах, які сьогодні приділяють значну увагу формуванню професійної компетентності майбутніх спеціалістів ще на студентській лаві.

Останніми десятиліттями, особливо після публікації Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 р., у нашій країні відбувається переорієнтація оцінки результату освіти з понять “підготовленість”, “освіченість”, “загальна культура”, “вихованість” на поняття “компетенція” та “компетентність” [4].

“Компетентність на сучасному етапі є показником якості вищої освіти, що формує основи її професійного аспекту, необхідного для прийняття рішень і діяльності у сфері обраної професії” [7, с. 3].

Результатом освіти має стати володіння особою переліком ключових компетентностей в інтелектуальній, цивільно-правовій, професійній, комунікаційній, інформаційній та інших сферах.

Розкриємо зміст та структуру такого важливого для нашого дослідження поняття, як “здоров'язбережувальна компетентність”.

Російська вчена О. Югова зазначає: “Здоров'язбережувальна компетентність майбутнього педагога – це комплекс систематизованих знань і уявлень про позитивні і негативні зміни в стані його здоров'я. До цього комплексу входять знання та вміння з розробки й використання дієвих програм збереження свого здоров'я, як у побуті, так і в професійній діяльності” [8, с. 214].

Українські вчені Л. Грицюк і А. Лякишева вважають, що “здоров'язбережувальна компетентність – це інтегративна якість особистості, яка забезпечує успішне збереження і зміцнення фізичного, соціального, психічного і духовного здоров'я дітей та молоді в умовах соціального середовища” [2, с. 145].

Узагальнюючи позиції вітчизняних і зарубіжних дослідників, ми пропонуємо таке тлумачення поняття здоров'язбережувальної компетент-

ності студента з особливими потребами: *здоров'язбережувальна компетентність студента з особливими потребами – це сукупність знань, умінь, навичок, цінностей і досвіду практичної діяльності з питань здоров'язбереження та здорового способу життя, важливих для здійснення ефективної здоров'язбережувальної діяльності.*

Таким чином, здоров'язбережувальна компетентність студента з особливими потребами має включати систему знань і уявлень про позитивні та негативні зміни в стані власного здоров'я й здоров'я оточення; уміння скласти дієву програму збереження свого здоров'я та здоров'я учнів в умовах освітнього процесу; уміння створювати й розвивати здоров'язбережувальне освітнє середовище; володіння способами організації діяльності з профілактики здоров'я та здоров'язбереження; володіння освітніми технологіями, що сприяють збереженню здоров'я учнів; уміння досліджувати ефективність освітнього процесу з питань здоров'язбереження, а також здатність організувати й реалізувати діяльність з профілактики та здоров'язбереження.

Спираючись на вищезазначене, здоров'язбережувальна компетентність студента з особливими потребами формується в процесі навчання в педагогічному коледжі як процес оволодіння цінностями, якостями, ґрунтовними, системними знаннями та вміннями не тільки з професійно орієнтованих дисциплін, а й з педагогіки, психології, методики викладання предметів, що в сукупності забезпечує здатність зберігати та зміцнювати власне здоров'я й досягати вагомих результатів у збереженні та зміцненні здоров'я школярів.

Зміна вимог до результату професійної підготовки майбутніх учителів, до їх професійних і особистісних якостей актуалізувала потребу управління формуванням здоров'язбережувальної компетентності студентів. У зв'язку із цим виникає необхідність визначення поняття “управління формуванням здоров'язбережувальної компетентності студентів з особливими потребами в педагогічних коледжах”.

Пропонуємо таке визначення цього поняття: *управління формуванням здоров'язбережувальної компетентності студентів з особливими потребами – це сукупність цілеспрямованих впливів колективного суб'єкта управління на об'єкт і фактори освітнього середовища, що забезпечують готовність і здатність студентів здійснювати здоров'язбережувальну діяльність з метою збереження і зміцнення власного здоров'я та здоров'я учнів в умовах постійних змін.*

Таким чином, сутність управління в нашому дослідженні полягає в організації та здійсненні цілеспрямованого впливу суб'єктів на об'єкт управління формуванням здоров'язбережувальної компетентності студентів з особливими потребами з метою переведення його в новий якісний стан.

Забезпечити демократизацію управління формуванням здоров'язбережувальної компетентності студентів з особливими потребами в педагогічних коледжах допомагають соціально-психологічні методи управління.

Вони спрямовують колектив на творчі пошуки, активізують діяльність кожного члена колективу. До цієї групи методів належать такі, як: прохання, побажання, переконання, порада, заохочення, а також методи суспільного впливу, що реалізуються шляхом залучення до управління всіх учасників освітнього процесу, колективного обговорення основних проблем педагогічного коледжу й можливостей їх вирішення.

Політика здоров'язбереження має включати такі компоненти:

- організацію безперервного навчально-оздоровчого процесу;
- створення здоров'язбережувального освітнього середовища (відсутність стресу, адекватність вимог і методик навчання та виховання);
- формування культури здоров'я всіх учасників освітнього процесу;
- реалізацію в межах освітнього процесу комплексу оздоровчих заходів (що включає необхідний і раціонально організований руховий режим);
- визначення якості підготовки майбутніх педагогів з позиції збереження й зміцнення здоров'я студентів;
- моніторинг стану здоров'я студентів [4, с. 7].

Ефективність системи здоров'язбереження в коледжі забезпечує діяльність усіх учасників освітнього процесу на основі концепції, де в кожному досліджуваному предметі мають бути відображені ідеї захисту здоров'я студента – майбутнього педагога.

Важливе значення у вирішенні проблеми підвищення мотивації до занять фізкультурою та оздоровлення студентів має активне використання інноваційних підходів і сучасних напрямів оздоровчої діяльності в процесі фізичного виховання студентської молоді. Аналіз наукових досліджень і практичної діяльності доводить, що люди, які активно займаються фізичною культурою і спортом, мають вищий рівень фізичного здоров'я, функціональної підготовленості до навантажень, фізичної й розумової працездатності тощо.

У нашому дослідженні в управлінні формуванням здоров'язбережувальної компетентності студентів з особливими потребами в педагогічному коледжі виділено такі рівні: індивідуальний (викладачі педагогічного коледжу), груповий (заступники керівника, циклові комісії, рада педагогічного коледжу, студентське самоуправління), закладу освіти (керівник педагогічного коледжу). На всіх рівнях утворюються цілеспрямовані системи управління з власним обсягом повноважень і відповідальності, функціонують загальні механізми ресурсного забезпечення, прийняті єдині процедури контролю.

Інтеграція студентів з особливими потребами в освітній процес коледжу вимагає знань про психологічні особливості формування здоров'язбережувальної компетентності особистості людини з функціональними обмеженнями, створення доступного середовища, застосування нових технологій навчання й управління цим процесом.

Найбільш дієвим шляхом формування цієї компетентності осіб з особливими потребами є підвищення рівня фізичної та функціональної під-

готовки до навантажень, які можуть зустрітися їм у подальшій професійній і соціальній діяльності [5, с. 253].

Одним з перспективних напрямів збільшення рівня рухової активності є конверсія деяких спортивних технологій у процес фізичного виховання студентів [5].

Комплексний супровід освітнього процесу осіб з особливими потребами прив'язаний до структури освітнього процесу та визначається його цілями, побудовою, змістом і методами. У коледжі здійснюється організаційно-педагогічний, медико-оздоровчий і соціальний супровід освітнього процесу.

Організаційно-педагогічний супровід спрямовано на контроль за навчанням студентів з особливими потребами відповідно до графіка освітнього процесу. Він включає контроль за відвідуваністю занять, допомогу в організації самостійної роботи, організацію індивідуальних консультацій для студентів, контроль за поточною й проміжною атестацією, допомогу в ліквідації академічних заборгованостей, корекцію взаємодії викладач – студент.

Медико-оздоровчий супровід включає діагностику фізичного стану студентів з особливими потребами, стану здоров'я, розвиток адаптаційного потенціалу, пристосованості до навчання. Коледж має обладнаний медичний пункт, у якому студенти – особи з особливими потребами мають можливість отримати безкоштовну медичну допомогу.

Для осіб з особливими потребами та інвалідів у коледжі встановлено особливий порядок освоєння дисципліни “Фізична культура”. Для студентів з обмеженнями руху проводять заняття з настільних, інтелектуальних видів спорту. Освітній процес з фізичної культури для студентів – осіб з особливими потребами здійснюється з дотриманням принципів здоров'я, з використанням здоров'язбережувальних технологій та адаптивної фізичної культури.

Студенти з особливими потребами можуть вибрати заняття на спеціальних тренажерах чи рухові заняття адаптивною фізкультурою на відкритому повітрі або в спортивному залі.

Адаптивна фізична культура або адаптивна фізична активність об'єднує всі види рухової активності та спорту, які відповідають інтересам і сприяють розширенню можливостей студентів з особливими потребами, а також усіх, хто потребує педагогічної, терапевтичної, технічної та іншої (адаптивної) підтримки.

Мета адаптивної фізичної культури як розділу дисципліни “Фізична культура” в коледжі – максимально можливий розвиток життєздатності студента з особливими потребами завдяки забезпеченню оптимального режиму функціонування відпущених природою й наявних рухових можливостей і духовних сил, їх гармонізація для максимальної самореалізації як соціально та індивідуально значущого суб'єкта життєдіяльності. До програми входять практичні розділи дисципліни, комплекси фізичних вправ,

види рухової активності, методичні заняття, що враховують особливості студентів з особливими потребами.

Залежно від нозології того, хто навчається, і ступеня обмеженості його можливостей відповідно до рекомендацій служби медико-соціальної експертизи заняття для студентів з особливими потребами проводять у таких формах:

- рухливі заняття адаптивною фізичною культурою в спеціально обладнаному спортивному залі або на відкритому повітрі;

- лекційні заняття за тематикою здоров'язбережувальних технологій.

Лекційні та практичні заняття зі студентами з особливими потребами проводять викладачі, які мають відповідну підготовку у сфері адаптивної фізичної культури.

У лекційних матеріалах відображаються методики побудови моделей фізкультурно-спортивної діяльності для вирішення проблем зі зниженням або обмеженням рухової активності студентів з особливими потребами, що ґрунтуються на використанні відповідних методик.

Освітній процес у коледжі включає також форми контролю за сформованістю здоров'язбережувальної компетентності студентів з особливими потребами, що надають змогу чітко спрямовувати діяльність викладача, а студентам допомагають усвідомлювати власні досягнення й недоліки, за необхідності їх коригувати. При цьому формою контролю є розробка й застосування на практиці компетентнісно-орієнтованого контрольного завдання, а також організація та проведення зі студентами спортивно-масових і фізкультурно-оздоровчих заходів.

Для здійснення поточного контролю за успішністю та проміжної ате-стації студентів розроблено спеціальні критерії, адаптовані для студентів з особливими потребами, які надають змогу оцінити досягнення запланованих результатів навчання в основній професійній освітній програмі, а також рівень сформованості здоров'язбережувальної компетентності.

Під час поточного контролю оцінюють ступінь засвоєння окремих тем, виду діяльності та певної рухової діяльності. Критерієм успішності засвоєння навчального матеріалу є експертна оцінка викладача, що враховує регулярність відвідування обов'язкових навчальних занять, знань теоретичного розділу програми й виконання тестів загальної фізичної та спортивно-технічної підготовки. Після кожного заняття викладач проставляє в спеціальному журналі бальну оцінку від 0 до 5 балів за заняття, а також може поставити додаткові бали в разі успішного виконання студентом тестів фізичної підготовленості.

Готовність до здоров'язбережувальної роботи є як особистісною складовою, пов'язаною з установкою на власний здоровий спосіб життя, так і професійною, яка виражається в усвідомленні проблеми, наявності знань про зміцнення фізичного й психічного здоров'я та вміння застосовувати їх у майбутній професійній діяльності.

На навчально-тренувальних заняттях формою контролю є функціональні тестування й завдання, що визначають рівень розвитку рухової підготовки студентів.

Фізичні вправи ми розглядаємо, передусім, не як фізичне навантаження, а як оздоровчий засіб, тому регулярні заняття спрямовані на підтримку високої працездатності й зміцнення функціональних можливостей організму студента.

Такий підхід до оздоровлення студентів з особливими потребами та послідовний розвиток рухових навичок і фізичних якостей надають змогу оптимізувати освітній процес і значно поліпшити фізичний стан, підвищити адаптивні можливості серцево-судинної системи й рівень фізичної підготовленості майбутніх учителів.

Освітній розділ програми передбачає набуття студентами знань у сфері культури здоров'я, культури харчування, методики розвитку рухових якостей, самоконтролю й нетрадиційних методів оздоровлення. Основне завдання цього розділу – озброїти студентів мінімумом знань, необхідних в особистому житті й професійній діяльності для збереження та зміцнення власного здоров'я.

Оздоровча спрямованість засобів фізичного виховання передбачає підвищення захисних сил організму до впливу несприятливих факторів зовнішнього середовища, зміцнення серцево-судинної, дихальної та імунної систем організму, зміцнення м'язів, що сприяють підтриманню постави, утриманню хребта й м'язів рухового апарату, розвиток сенсомоторного потенціалу та рухових функцій.

Робота з формування здоров'язбережувальної компетентності студентів – осіб з особливими потребами здійснюється в декілька етапів.

Основне завдання першого етапу полягає в розвитку й накопиченні фізичного потенціалу, оволодінні навичками рухової активності, поверненні втрачених фізичних кондицій і координаційних здібностей відповідно до функціональних можливостей студента.

Протягом цього етапу в першому семестрі заняття проводять у спортивному залі, у плавальному басейні, активний відпочинок у вихідний день передбачає лижну або пішу прогулянку в лісовому масиві. Застосовують широкий арсенал фізичних вправ для активізації м'язової системи, але з малим і помірним режимом роботи на позитивному емоційному тлі.

На другому етапі, під час екзаменаційної сесії, заняття проводять у зручний для студентів час. Вони спрямовані на забезпечення нервово-психічного розвантаження, розширення резервних можливостей організму, підвищення його адаптаційних можливостей за допомогою спеціальних комплексів вправ.

На третьому етапі, під час канікул, студенти вдосконалюють свої рухові якості самостійно за індивідуальним планом оздоровчого тренування.

На четвертому етапі передбачено закріплення рухових навичок і вдосконалення розвитку фізичних якостей.

Особливу увагу приділяють психофізичному тренуванню, елементи якого застосовували на кожному занятті. Для досягнення цієї мети відводять від 5 до 15 хвилин залежно від поставлених завдань.

Для аналізу правильності розподілу навантаження на початку та в кінці першого й другого семестрів проводять комп'ютерне тестування з оцінкою фізичного та психофізіологічного стану студентів з особливими потребами. Приріст результатів вказує на правильність побудови освітнього процесу за типом оздоровчого тренування.

Висновки. Отримані результати дають підстави констатувати, що позитивні зрушення в темпах приросту психомоторних показників студентів – осіб з особливими потребами зумовлені ефективною системою управління формуванням здоров'язбережувальної компетентності, системним підходом до проведення організаційно-методичних заходів і впровадженням в освітній процес здоров'язбережувальних технологій, що надає змогу істотно поліпшити їхній фізичний стан, посилити психоемоційний потенціал і психофізичну дієздатність.

Цілеспрямований управлінський та педагогічний вплив у процесі оздоровчого тренування, спрямований на рухову й психічну адаптацію студентів до освітньої та професійної діяльності, надали змогу сформувати мотиваційно-ціннісне ставлення студентів до власного здоров'я, здорового способу життя й адаптивної фізичної культури як одного з критеріїв поліпшення якості життя, а головне – забезпечити достовірне зростання рівнів здоров'язбережувальної компетентності та фізичного здоров'я.

Перспективи подальших розвідок полягають у вивченні проблеми створення здоров'язбережувального середовища закладу дошкільної освіти, підготовки студентів з особливими потребами до реалізації ідеї здоров'язбереження на засадах педагогічного дизайну в закладах вищої освіти та вдосконаленні шляхів самоосвіти педагогів у зазначених напрямках.

Список використаної літератури

1. Базелюк В. Г. Ключові компетентності керівника коледжу. *Післядипломна освіта: виклики сучасності із перспективи соціальної освіти* : зб. наук. пр. / за ред. А. Василюк, А. Стоговського. Ніжин : Видавець ПП Лисенко М. М., 2016. 140 с.
2. Грицюк Л. К., Лякішева А. В. Формування здоров'язберігаючої компетентності в майбутніх соціальних педагогів. *Науковий вісник ВНУ ім. Лесі Українки*. 2010. № 13. С. 143–146.
3. Назарова Е. Н., Жилев Ю. Д. Здоровый образ жизни и его составляющие : учеб. пособие. Москва, 2008. 149 с.
4. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. URL: <http://president.gov.ua/documents/15828.html>.
5. Осипов А. Ю. Формирование здоровьесберегающих компетенций у будущих специалистов средствами современной педагогики. Актуальные проблемы и перспективы развития Российского и Международного медицинского образования. *Вузовская педагогика* : материалы конференции / гл. ред. С. Ю. Никулина. Красноярск : Версо, 2012. С. 252–254.
6. Психолого-педагогические основы обучения студентов с ОВЗ в вузе : учеб. пособие для преподавателей сферы высшего профессионального образования, работающих со студентами с ОВЗ / под ред. Б. Б. Айсмонтаса. Москва : МГППУ. 2013. 196 с.

7. Самсутіна Н. М. Професійна компетентність як показник якості фахової підготовки майбутнього вчителя фізичної культури. *Вісник БДПУ*. Бердянськ, 2011. Вип. 9. С. 34–39.

8. Югова Е. А. Анализ структуры и содержания здоровьесберегающей компетенции студентов педагогического вуза. *Вестник КГПУ им. В. П. Астафьева*. Красноярск, 2011. № 3. С. 213–217.

Стаття надійшла до редакції 04.09.2017.

Ландо О. А. Управление формированием здоровьесберегающей компетентности студентов с особыми потребностями в педагогическом колледже

В статье речь идет об управлении формированием здоровьесберегающей компетентности студентов с особыми потребностями в педагогическом колледже. Раскрыты содержание и структура управления, технология формирования здоровьесберегающей компетентности студентов с особыми потребностями. Охарактеризовано организационно-педагогическое, медико-оздоровительное и социальное сопровождение образовательного процесса и проанализированы полученные результаты.

Ключевые слова: *студент с особыми потребностями, управление, технология, организационно-педагогическое сопровождение, медико-оздоровительное сопровождение, социальное сопровождение.*

Lando O. Management of Formation of Health-Saving Competence of Students with Special Needs in Pedagogical College

The article deals with the management of the formation of health-preserving competence of students with special needs in a pedagogical college.

It is noted that health-preserving competence of students with special needs includes a system of knowledge and ideas about positive and negative changes in the state of their own health and health of others; the ability to create an effective program for the preservation of their health and health of students in the educational process; the ability to create and develop a health-preserving educational environment; possession of methods for organizing activities for the prevention of health and healthcare; possession of educational technologies that promote the health of students, as well as the ability to organize and implement prevention and healthcare.

Management of the formation of health-preserving competence of students with special needs in a pedagogical college – a collection of targeted effects of the collective subject of management on the object and factors of the educational environment, providing readiness and ability of students to carry out health-preserving activity in order to preserve and strengthen their own health and health of pupils in conditions of constant changes.

The management of the formation of health-preserving competence of students with special needs in the pedagogical college is carried out at the following levels: individual (teachers of the pedagogical college), group (deputy heads, cyclic commissions, board of the pedagogical college, student self-management), educational institution (head of the pedagogical college).

Educational process of students with special needs in the pedagogical college involves organizational-pedagogical, medical-health and social support and control of the levels of the formation of health-preserving competence.

Key words: *student with special needs, management, technology, organizational and pedagogical support, medical-health support, social support.*

Н. М. МАЛАНЮКкандидат педагогічних наук, викладач
ДВНЗ “Київський коледж транспортної інфраструктури”**СИНЕРГЕТИКА В ПРОФЕСІЙНІЙ ОСВІТІ
(НА ПРИКЛАДІ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ
ЗАЛІЗНИЧНОГО ТРАНСПОРТУ)**

У статті розкрито можливості застосування синергетичних підходів до опису освітніх явищ. Проаналізовано сутнісні особливості синергетичного підходу в освіті в цілому та професійній підготовці майбутніх фахівців залізничного транспорту зокрема. Розкрито суть синергетичної освітньої парадигми. Проаналізовано суперечності сучасної культури та її вплив на освіту сьогодення. Розглянуто педагогічну систему підготовки майбутніх фахівців залізничного транспорту в умовах неперервної освіти з концептуальних позицій синергетики. Охарактеризовано дидактичні аспекти адаптації синергетики до змісту освіти. Виокремлено нові можливості для підготовки майбутніх фахівців залізничного транспорту в умовах неперервної професійної освіти з використанням синергетичного підходу.

Ключові слова: синергетика, неперервна професійна освіта, освітні стратегії, парадигма освіти, майбутній фахівець залізничного транспорту.

В освіті сьогодення відбувається постійний пошук методологічних підходів, які б могли відобразити різноманітні процеси та явища, що викликають зацікавленість науковців, а також мають на меті сприяти покращенню, вдосконаленню окремо взятих освітніх процесів і стратегії їх розвитку. Неперервна професійна освіта в сучасних умовах не відповідає суспільним запитам, оскільки в час стрімких економічних змін залишається малорухливою з неясною вираженою динамічністю. Бурхливий науково-технічний прогрес, глобальні євроінтеграційні процеси висувають нові вимоги до фахівців (здобувачів освіти). Відбуваються постійні творчі пошуки науковців-педагогів, психологів, філософів, метою яких є вдосконалення існуючої системи неперервної професійної освіти та виведення її на якісно інший рівень – відповідність вимогам “простору і часу”. Із цією метою запозичують та впроваджують у педагогічну науку методи й дефініції інших наук, щоб ґрунтовніше проаналізувати та спрогнозувати стратегії розвитку освіти в цілому (і професійної освіти зокрема), охарактеризувати освітні явища в різних аспектах. Зокрема, синергетика є міждисциплінарною методологією, покликаною дати “нове дихання” педагогічній науці.

Мета статті – проаналізувати можливості застосування синергетичного підходу до освіти в цілому, а також до професійної освіти майбутніх фахівців залізничного транспорту.

Можливості синергетики як “полідисциплінарної” та “трансдисциплінарної” науки висвітлено в працях О. Князевої та С. Курдюмова. Питанням синергетики в освіті присвячено дослідження В. Ільїна, В. Кременя,

Г. Малінецького, Е. Морена та ін. Проте застосування синергетичного підходу до системи неперервної професійної освіти розкрито не було.

Синергетика як наука про розвиток і самоорганізацію різних складних систем є “спадкоємицею міждисциплінарних підходів тектології О. Богданова, теорії систем Л. фон Берталанфі та кібернетики Н. Вінера” [5, с. 15]. Проте ця наука суттєво відрізняється від своїх “прабатьків” мовою й методами, оскільки вони базуються на наукових результатах нелінійної математики та інших розділів математики (природничих наук), що вивчають нестійкі системи тощо. “Синергетика однаково передбачає як сходження від конкретних експериментальних даних до теоретичних та міждисциплінарних узагальнень, так і протилежний процес – прикладне використання теоретичних уявлень і розроблених моделей у різних дисциплінах і сферах практичної діяльності”, – слушно зазначає В. Кремень [5, с. 23]. Поряд із терміном “міждисциплінарність” філософи О. Князева та С. Курдюмов [3, с. 72] використовують такі, як “полідисциплінарність” і “трансдисциплінарність”, які характеризують як вивчення одного й того самого об’єкта одночасно різними науками, перенесення когнітивних схем з однієї дисциплінарної сфери в іншу, а також розробку спільних проектів дослідження.

Синергетика сьогодні відкриває додаткові “можливості” для різних наук, зокрема для педагогіки: дає інструменти аналізу складної поведінки людини й суспільства; сприяє розумінню відносно простих принципів організації та самоорганізації виключно складних утворень (систем); забезпечує опис за допомогою параметрів порядку або асимптотичної картини еволюційних процесів [3, с. 55].

Синергетика – багатовимірний феномен сучасного наукового знання та теорії пізнання, що включає в себе низку “вимірів”: науковий (новий метарівень наукових досліджень); філософський (синергетичне бачення світу: еволюційність, нелінійність; холістичність); методологічний (епістемологія складного); епістемологічний (дослідження когнітивних і креативних процесів); соціальний (нелінійні методи соціального управління); футурологічний або прогностичний (горизонт бачення майбутнього) [3, с. 69–71].

Науковці О. Князева, С. Курдюмов підкреслюють новизну синергетики: “...вона внесла новий тип пізнання – пізнання через співставлення з дисциплінарно іншим і навіть протилежним, пізнання через трансдисциплінарне перенесення моделей та когнітивних схем” [3, с. 73]. Розглянемо можливості опису педагогічних (освітніх) явищ крізь призму синергетичного підходу.

Освіта не є стаціонарною інституцією, вона постійно змінюється та розвивається, керуючись власними законами “еволюції”. Освіта – “педагогічна система, у центрі якої Людина, множина людей; спосіб функціонування цієї системи – педагогічна діяльність” [8, с. 13].

Дослідник синергетики освіти В. Кремень, характеризуючи синергетичну освіту, зазначає, що “вона виступає як надскладна відкрита неліній-

на система, у розвитку якої чергуються рівноважний та нерівноважний етапи, що містять співвідношення економічного “порядку” та “хаосу” [5, с. 67]. Ми погоджуємося з думками В. Кременя стосовно того, що розвиток освітньої системи відбувається шляхом змін її станів: від рівноважного – до нерівноважного. Саме завдяки цій мінливості триває постійний розвиток освіти як системи з надскладними зв'язками всередині самої системи. Є низка рівнів синергетичної науки, що формують її “нелінійність”:

- становлення інноваційно-інформаційного типу зростання;
- перехід від неокласичного до постнеокласичного типу раціональності, яка є вираженням самодостатності освітньої системи, її здатності до саморозвитку [5, с. 67].

Теорія синергетики освіти вказує на те, що людство (суспільство знань) повинно не лише піклуватися про своє “збереження”, а й про вдосконалення та розвиток (самовдосконалення, саморозвиток). Людство лише в тісному зв'язку з освітою може розвиватися (переходити з одного стану в інший: від пасивності до активності; від репродукції до креативності; від споживання до творчості).

Згідно із синергетичним підходом, усе, що відбувається у світі (явища, процеси), – непередбачуване, випадкове, хаотичне. Те саме стосується й освіти. Вона, як “нелінійна система”, розвивається не чітко визначеним шляхом (несталість), а щоразу знаходить (випадковим чином) один з багатьох існуючих. Академік В. Кремень наголошує, що “особливістю цілісності сутності освітнього процесу є неперервна еволюція, або саморозвиток на принципах самоорганізації” [5, с. 72].

Філософ Е. Морен зауважує, що “ми живемо в епоху змін ... тому в процесі освіти не можна забувати про непередбачуваності, пов'язані з пізнанням” [7, с. 72].

“Лише взаємодія природничо-наукового, соціального, гуманітарного знання, доповнена філософською рефлексією, дасть змогу вибудувати особливий понятійно-смысловий простір аналізу, завдяки чому можна сформувати нову теоретичну парадигму в дослідженні освіти” [5, с. 126].

У педагогічній науці (і в освіті) нагромаджено велику кількість матеріалів, які не можуть бути трактовані крізь призму “традиційних” методик (суто гуманітарних). Тому на сучасному етапі для їх аналізу використовують міждисциплінарну методологію (синергетичну). “Міждисциплінарний та трансдисциплінарний характер синергетики виявляється в холистично-мережевому способі структурування реальності. Такий підхід став результатом інтеграційної тенденції, спрямованої на “стирання” граней між окремими науками, їх спеціалізації у проблемах, а не предметах” [5, с. 127].

“Освіта як сфера життєдіяльності людини і як соціальний інститут є складним соціальним організмом, який функціонує відповідно до законів природи і суспільства... Системний характер освіти визначає її взаємозв'язки з іншими соціальними підсистемами – економічною, політичною,

культурною тощо і дає можливість під час дослідження врахувати їх кількісно-якісні та структурно-динамічні характеристики” [9, с. 6].

Зокрема, В. Кремень виокремлює чотири типи дослідницьких стратегій, в яких синергетика виступає в ролі головного інструмента пізнання освітньо-педагогічних процесів:

- комунікативна (діалогова) стратегія, що базується на принципі взаємодії різних наук, теорій і підходів, які породжують синергійний, кооперативний ефект – відкриття нового, раніше не відомого;
- теоретичне моделювання, пов’язане з перенесенням схем і моделей синергетики, їх адаптацією до іншого матеріалу;
- трансдисциплінарна стратегія як стратегія полілогу, близького до поліфонічного контрапункту, тексту, відкритого для складного синтезу;
- синергетичний дискурс як особливий вид дискурсу, який продукується авторами, що приймають поняття й принципи синергетики як базові для пояснення соціокультурних та освітніх процесів і явищ, особливий спосіб постановки й обговорення проблем [5, с. 135].

Синергетична парадигма, включаючи в себе весь досвід природничо-математичних та соціально-гуманітарних наук, покликана формувати з кожного суб’єкта системи освіти творчу особистість, що вільно визначає сферу своєї діяльності, активно взаємодіє зі світом.

Особливості культури на сучасному етапі, що впливають на формування “картини світу”, неминуче провокують ситуацію, коли так звана традиційна система освіти не відповідає запитам суспільства. Інформаційні технології, які наскрізь пронизують усі сфери життєдіяльності людини, формують у кожного індивіда новий тип мислення (креативний), нову активність (творчу). Ми поділяємо думки А. Костіної стосовно того, що “віртуальне мистецтво, мережева література, досвід спілкування в мережі – все це, навіть без уваги інформаційного потенціалу Інтернету, свідчить про нові форми креативної активності й формування особистості нового типу, суттєво віддаленої від “людини маси”, що була домінантною в часі індустріального суспільства” [4, с. 22].

Для культури сьогодення характерна суперечність: з одного боку, вона є однорідною (у межах етносу, народу тощо), з іншого – неоднорідною (полікультурна, мультикультурна). Цей факт спричиняє те, що різні суб’єкти висувають різні вимоги до освіти. Поняття єдиної педагогічної практики нівелюється. Натомість, виникають новий формат певної свободи освітнього вибору й діаметрально протилежні педагогічні практики.

На думку багатьох учених, серед яких В. Кремень, В. Ільїн, виникнення й розвиток “множини педагогічних практик свідчить про перехідний період соціуму і культури” [5, с. 167]. “Цей період ставить педагогіку в дуже складну ситуацію, оскільки стає не зрозумілим, кого школа повинна формувати, які ідеали освіченої людини; як наслідок – труднощі й хитання у визначенні цілей і змісту освіти” [5, с. 167]. Понятійний апарат педагогіки неоднозначний: різні автори по-різному трактують одні й ті самі дефі-

ніції. Тому виникає потреба проводити науково-педагогічні дослідження у світлі синергетики.

Система освіти постійно змінюється, тому “спосіб поєднання нелінійних зв’язків між її частинами сумісний з усіма реальними відносинами як середовищем їх існування. Це досягне завдяки синергетичному підходу” [5, с. 168].

У минулих століттях картина світу була константою, відповідно до неї вибудовувалося сприйняття реальної дійсності всіма членами соціуму. Стрімкий розвиток науки й техніки спричинив “нестабільність” картини світу. Людина сьогодні повинна бути готовою до змін у всіх сферах життєдіяльності, оперативно адаптуватися та підлаштовуватися до “нових обставин”. Саме синергетика в педагогіці завдяки своїм ключовим поняттям мінливості, процесуальності, руху, розвитку може дати відповіді на нові виклики сучасного світу, наблизити освіту до того стану, коли вона стане спроможною відповідати на виклики сьогодення.

Оскільки навчальний процес – це продукування нового знання із системи наявних знань, тому крізь призму синергетики основним завданням педагогіки (освіти) є “створення умов отримання синергії, яка б забезпечувала здобуття нових знань” (“синергія” – сукупна взаємодія декількох факторів, результат яких більший, ніж той, який можна отримати при сумі окремих компонентів”) [5, с. 170].

Для педагогіки сьогодні характерна відмова від авторитаризму, на перший план виходить особистість учня (студента), розвиток його індивідуальних здібностей (творчих здібностей) і задоволення його соціальних запитів. Синергетична концепція покликана сприяти побудові єдиної картини світу, проте цей процес нескінченний. Освіта III тисячоліття із цілісної єдиної картини світу вибирає окремі фрагменти, які складають різні навчальні дисципліни. Тому часто в студентів (як і в учнів) не відбувається цілісного формування картини світу, їх знання роздроблені, відсутня здатність до побудови логічних чітких причинно-наслідкових зв’язків. Якщо розглядати педагогічну систему крізь призму синергетики, то її ключовою характеристикою буде нелінійність (різноманітність, багатогранність). Принцип нелінійності розвитку педагогічної системи для всіх об’єктів цієї системи реалізується по-різному. Педагогічна система є відкритою системою, що характеризується нестійким станом, динамікою розвитку, з різнорівневими елементами за значущістю (важливістю). У минулому ідеальним вважали стан так званої рівноваги. Будь-який інший хиткий стан вважали негативним. Сьогодні є зовсім інше бачення нестабільності: нестабільність розглядають як необхідну й достатню умову розвитку системи (і педагогічної). На думку О. Князевої та С. Курдюмова, “тільки системи, далекі від стабільності, системи в станах нерівноважності, здатні спонтанно організовуватися та розвиватися” [2, с. 54]. Ідеться й про процеси саморозвитку та самоорганізації систем. Ми підтримуємо думки науковців О. Князевої та С. Курдюмова, тому що вважаємо, що стабільність освітньої

системи призводить до її занепаду. Мінливість зовнішніх умов (стрімкий розвиток науки і техніки, мобільність ринку праці) є рушійною силою для освітньої системи (системи неперервної професійної освіти зокрема). Якщо освітня система не буде намагатися максимально відповідати запитам суспільства та викликам сучасності, то вона втратить свою актуальність і потрібність. Оскільки вирішальне значення в синергетичній теорії належить “атрактору” (що близьке за трактуванням з дефініцією “мета”), то таким “атрактором” у будь-якій педагогічній системі є мета освіти [5, с. 185].

Дослідник синергетики В. Кремень наголошує на трьох найважливіших складових використання синергетики в освіті: “дидактичні аспекти адаптації ідей синергетики у змісті освіти; використання їх у моделюванні та прогнозуванні розвитку освітніх систем; залучення до управління навчально-виховним процесом” [5, с. 190]. Науковець В. Буданов стверджує, що в освітній системі постійно відбуваються самоорганізаційні процеси, а їх характеристики на кількісному та якісному рівнях визначаються внутрішніми умовами самої системи, а також зовнішнім впливом на неї [1, с. 450]. Охарактеризуємо ці складові.

Дидактичні аспекти адаптації синергетики до змісту освіти (на всіх рівнях) найперше реалізуються через відповідність змісту навчання вимогам сучасного суспільства. Це означає, що на першому плані повинна бути особистість (учень/студент-випускник-фахівець), а навчально-виховний процес у системі неперервної освіти повинен сприяти розвитку кращих якостей, формуванню професіоналізму, відповідаючи тим викликам, які сьогодні ставить суспільство в умовах стрімкого науково-технічного та інформаційно-економічного розвитку, мобільності трудових ресурсів і їх жорсткої конкуренції.

Синергетику застосовують до моделювання та прогнозування розвитку освітніх систем. Так, науковець Г. Малінецький виокремлює три класи моделей (макромоделі, мікромоделі, мезомоделі), кожна з яких покликана відображати певні ключові фактори освітніх систем [6, с. 339]. Макромоделі відображають глобальний вплив вищої школи та галузі наукових досліджень (й експериментів) на розвиток держави в цілому (економічний, промисловий, духовний тощо). Мікромоделі покликані до опису розвитку здатностей (навичок, кваліфікації тощо) окремої студентської групи (чи кількох груп) у межах одного закладу освіти. Мезомоделі (моделі середнього рівня) використовують для пропозицій альтернативних (інших) освітніх проектів в умовах структуризації-реструктуризації, змін систем навчання в умовах розвитку освітньої системи в цілому.

Розглянемо систему підготовки майбутніх фахівців залізничного транспорту в умовах неперервної освіти з концептуальних позицій синергетичного підходу. Ця система є педагогічною, тому, згідно з описаним вище, є відкритою та нелінійною, такою, що самоорганізовується (до механізмів самоорганізації зараховують виокремлення параметрів порядку, способи їх опису, відповідні певній моделі) [5, с. 193]. Навчально-

виховний процес підготовки фахівців залізничного транспорту крізь призму синергетичного підходу дає змогу за певних умов (педагогічних) визначати якісно вдалі комбінації, які можуть слугувати параметрами порядку або механізмами пошуку цих параметрів [6, с. 339]. Сьогодні в межах педагогічних систем існує низка методологій. Принцип відкритості системи дає змогу здійснювати самоорганізацію (саморозвиток) системи різними методологіями, коли вони органічно доповнюють одна одну, розкривають педагогічні проблеми в “різних ракурсах”. Принцип нелінійності системи детермінує перетворювальні процеси в системі з метою вдосконалення, покращення (самоорганізація, саморозвиток). Така система є багатоваріантною, оскільки в освітньому середовищі (просторі) існує низка різноманітних умов, що надає кожному учаснику системи особливих можливостей для досягнення власного успіху, забезпечення розвитку творчого потенціалу, сприяння його самостійності у прийнятті рішень.

Упровадження в навчально-виховний процес підготовки майбутніх фахівців залізничного транспорту в умовах неперервної освіти синергетичного підходу дає нові можливості:

- траєкторія особистісного розвитку всіх учасників навчально-виховного процесу (студентів і викладачів);
- розвиток (саморозвиток) усіх потенційних здібностей кожного студента – майбутнього фахівця;
- формування творчого (креативного) мислення;
- неперервна освіта як підґрунтя “освіти протягом усього життя” (самоосвіта).

“Атрактором” для системи підготовки майбутніх фахівців залізничного транспорту в умовах неперервної освіти є підготовка конкурентоспроможного, професійно компетентного фахівця, здатного до креативного мислення (гнучкості, системності) в умовах мінливості умов професійної діяльності, до самовдосконалення та саморозвитку (підвищення кваліфікаційного рівня, професійного зростання).

Висновки. Таким чином, яскраві та динамічні зміни, що відбуваються в науці, техніці, суспільстві (як нашої держави, так і на міждержавному рівні), входження України в європейський освітній простір, розширення ринку праці зумовлюють вимоги до оновлення системи освіти, яка повинна адекватно відображати потреби й прагнення людини ХХІ ст. Синергетика дає змогу по-новому розв’язувати суперечності сьогодишньої педагогічної науки, ключовими поняттями яких є такі характеристики: сталість/мінливість, прогнозованість/випадковість, індивідуальне/колективне, хаотичність/структурованість тощо. Відбувається зміна освітнього вектора з уніфікації знання на формування особистості, здатної думати й діяти творчо, конкурувати на світовому ринку праці, прогнозувати та будувати власну траєкторію саморуку й саморозвитку, бути самоефективною та самодостатньою.

Подальші наші дослідження будуть присвячені побудові моделі неперервної професійної підготовки майбутнього фахівця залізничного

транспорту в системі “коледж – університет” з позиції синергетичного підходу.

Список використаної літератури

1. Буданов В. Г., Курдюмов С. П. Управление образовательным процессом в современных условиях: инновации и проблемы моделирования. *Синергетическая парадигма. Синергетика образования* / Ин-т философии (Российская академия наук). Москва : Прогресс-Традиция, 2007. С. 450–469.
2. Князева Е. Н. Основания синергетики. Синергетическое мировидение. Москва : ЛИБРОКОМ, 2010. 236 с.
3. Князева Е. Н., Курдюмов С. П. Синергетика: нилейность времени и ландшафты коэволюции. Москва : КомКнига, 2007. 272 с.
4. Костина А. В. Национальная культура – этническая культура – массовая культура: “Баланс интересов” в современном обществе”. Москва : ЛИБРОКОМ, 2009. 216 с.
5. Кремень В. Г., Ільїн В. В. Синергетика в освіті: контекст людиноцентризму : монографія / Національна академія педагогічних наук України. Київ : Педагогічна думка, 2012. 368 с.
6. Малинецкий Г. Г. Математическое моделирование образовательных систем. *Синергетическая парадигма. Синергетика образования* / С. П. Курдюмов, В. Г. Буданов ; Институт философии (Российская академия наук). Москва : Прогресс-Традиция, 2007. С. 328–245.
7. Морен Э. Образование в будущем: семь неотложных задач. *Синергетическая парадигма. Синергетика в образовании* / С. П. Курдюмов, В. Г. Буданов ; Институт философии (Российская академия наук). Москва : Прогресс-Традиция, 2007. С. 24–96.
8. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи : монографія / за ред. І. А. Зязюна. Київ : Віпол, 2000. 636 с.
9. Сисоєва С. О. Освіта як об’єкт дослідження. *Шлях освіти*. 2011. № 2 (60). С. 5–10.

Стаття надійшла до редакції 12.09.2017.

Маланюк Н. М. Синергетика в професіональному освітанні (на прикладі підготовки фахівців залізничного транспорту)

В статті розкриті можливості застосування синергетичних підходів до опису освітніх явищ. Проаналізовані суттєві особливості синергетичного підходу в освітанні в цілому і фаховій підготовці майбутніх фахівців залізничного транспорту зокрема. Розкрито суть синергетичної освітньої парадигми. Проаналізовані супереччя сучасної культури і її вплив на освіту сьогодні. Розглянуто педагогічну систему підготовки майбутніх фахівців залізничного транспорту в умовах неперервної освіти з концептуальних позицій синергетики. Охарактеризовано дидактичні аспекти адаптації синергетики до змісту освіти. Виділено нові можливості для підготовки майбутніх фахівців залізничного транспорту в умовах неперервного фахового освіти з використанням синергетичного підходу.

Ключевые слова: синергетика, неперервне професіональне освітання, освітальні стратегії, парадигма освіти, майбутній фахівець залізничного транспорту.

Malanyuk N. Synergetics in Professional Education (on an Example of Preparation of Experts of a Railway Transport)

The article describes the possibilities of applying synergetic approaches to the description of educational phenomena. The essential features of the synergetic approach are analyzed in education in general and the training of future specialists of railway transport in

particular. This is revealed essence of the synergetic educational paradigm. The contradictions of modern culture and its influence on the education today are analyzed too. The theory of synergetics in education indicates that humanity (society of knowledge) should not only take care of its “preservation”, but also about the improvement and development (self-perfection, self-development). Humanity can diversify only in close connection with education, (to move from one state to another: from passivity to activity; from reproduction to creativity; from consumption to produce).

The pedagogical system of preparation of future specialists of railway transport is considered in conditions of continuous education from conceptual positions of synergetics. There are characterized didactic aspects of adaptation of synergetics to the content of education. The synergetic paradigm, including the entire experience of the natural sciences, mathematics and social sciences, is designed to create from each subject of the educational system a creative person, who easily fix the priorities of his activity and actively interacts with the world.

The new possibilities for preparation of future specialists of railway transport are outlined in the conditions of continuous vocational education with the use of synergistic approach: trajectory of personal development of all participants of the educational process (students and teachers); development (self-development) of all potential abilities of each student – the future specialist; formation of creative (creative) thinking; Continuing education as the basis for “education throughout life” (self-education).

Key words: *synergetics, uninterrupted professional training, educational strategies, paradigm of education, future specialist of railway transport.*

УДК 37.08:37.02:004(477)

О. О. МАЦЮК

кандидат педагогічних наук, доцент
Хмельницький національний університет

РЕАЛІЗАЦІЯ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ З ВИКОРИСТАННЯМ ІКТ У ПРОЦЕСІ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

Стаття присвячена проблемі формування іншомовної професійної компетенції майбутніх фахівців технічних спеціальностей, програмістів зокрема, засобами інформаційно-комунікаційних технологій. Встановлено, що використання комп'ютерних навчальних програм під час іншомовної підготовки забезпечує міжпредметні зв'язки, активізує навчальну діяльність, сприяє кращому засвоєнню матеріалу. Доведено, що використання міжпредметних зв'язків відповідає основним завданням підготовки фахівців технічних спеціальностей в умовах інтеграції в світовий освітній простір – формуванню у студентів здатності переносити знання й уміння з фахових дисциплін та інформатики у майбутню професійну діяльність, ефективному формуванню інтегрованих знань, навичок та вмінь іншомовної комунікації засобами інформаційно-комунікаційних технологій.

Ключові слова: міжпредметні зв'язки, інтеграція, інформаційно-комунікаційні технології, іншомовна підготовка.

Активізація процесів європейської та світової інтеграції до освітнього простору свідчить про необхідність пошуку нових, досконаліших підходів і технологій професійної підготовки фахівців, які забезпечили б досягнення високих результатів, що зумовлює необхідність посилення уваги до різних аспектів їхньої фахової підготовки. У цьому контексті особливої уваги потребує процес формування професійної іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців в умовах інформаційного суспільства з урахуванням вимог світових стандартів і ринку праці.

Аналіз наукових джерел засвідчив, що до проблеми міжпредметних зв'язків та їх реалізації в навчально-виховному процесі зверталися А. Єрємкін, Д. Коломієць, П. Кулагін, Л. Романишина, М. Фіцула, Л. Шаповалова та ін. Питанню теорії та практики міжпредметних зв'язків, взаємозв'язку теоретичного й виробничого навчання присвячені праці Ю. Бабанського, С. Батишева, І. Зверева, Н. Лошкарьової, В. Максимової та ін. Аналіз науково-педагогічних джерел і проведене дослідження стану вивчення цієї проблеми, а також досвіду іншомовної підготовки в умовах комп'ютеризованого навчання, реалізації зв'язків між навчальними предметами під час вивчення різних дисциплін у навчальних закладах України свідчить, що в цьому напрямі здійснюються активні наукові розвідки, але питання використання ІКТ для формування комунікативної компетенції під час аудиторної та самостійної роботи студентів технічних спеціальностей висвітлено недостатньо, що зумовлює актуальність нашого дослідження.

Мета статті – проаналізувати процес формування іншомовних комунікативних умінь і навичок під час професійної підготовки майбутніх

фахівців технічних спеціальностей за умови використання міжпредметних зв'язків.

Ідея реалізації зв'язків між навчальними предметами не нова, вона має тривалу та складну історію. На важливості взаємопов'язаного навчання для забезпечення міцності знань учнів наголошував Я. Коменський. Він вважав, що знання учнів будуть міцними, якщо все, що в природі перебуває в постійному взаємозв'язку, у такому самому зв'язку викладати учням. Цю ідею підтримали Дж. Локк, І. Песталоцці, А. Дістервег. Серед українських учених проблему міжпредметних зв'язків розглядали Г. Ващенко, П. Каптеров, К. Ушинський та ін.

Частина дослідників [1; 10] визначають міжпредметні зв'язки як взаємну узгодженість навчальних предметів, що зумовлена системою наук і дидактичними цілями. Так, М. Фіцула вважає, що така узгодженість між навчальними предметами дає змогу розглядати факти і явища реальної дійсності з різних поглядів, з позицій різних дисциплін. Автор вважає, що використання міжпредметних зв'язків під час вивчення одного предмета сприяє кращому розумінню іншого [10, с. 106].

Особливо важливим є використання комплексного характеру міжпредметних зв'язків під час виявлення та реалізації взаємозв'язків фундаментальних і фахових предметів. З усієї системи знань, навичок і вмінь потрібно виокремити та сформулювати ті, що потрібні для оволодіння певною професією [3, с. 21].

Зокрема, Л. Шаповалова вважає, що міжпредметні зв'язки сприяють активізації пізнавальної діяльності студентів, кращому розумінню навчального матеріалу, оскільки демонструють його зв'язок із практичною діяльністю, ефективному формуванню інтегрованих знань, умінь і навичок, підвищенню рівня доступності й науковості навчання [11, с. 1]. А. Маркова переконана, що навчальний матеріал повинен спиратися на попередні знання, але водночас містити інформацію, яка надає змогу не лише дізнатися про щось нове, а й узагальнити попередні знання та досвід, дізнатися про відоме з нового боку. Важливо показати, що досвід, яким володіє кожний студент, не є достатнім; можливість вирішення завдань іншим способом надасть новому матеріалу значущості, розвине потребу в науковому пізнанні [3].

Подані визначення міжпредметних зв'язків як взаємної узгодженості відображають одну їх спільну сторону – системність.

Ми поділяємо думку вчених [2; 9], які розглядають системність та комплексність міжпредметних зв'язків. У межах нашого дослідження комплексність міжпредметних зв'язків відповідає основним завданням підготовки фахівців технічних спеціальностей в умовах інтеграції в світовий освітній простір – формуванню в студентів здатності переносити знання й уміння з фахових дисциплін та інформатики в майбутню професійну діяльність, ефективному формуванню інтегрованих знань, навичок і вмінь іншомовної комунікації та ІКТ.

Як слушно зауважує Н. Самарук, міжпредметні зв'язки є чинником удосконалення процесу навчання загалом, на всіх його рівнях. Вони виступають як потреба розвивального навчання, справляють різнобічний вплив на особистість студента, посилюючи єдність його освіти, розвитку й виховання. Інтерес до дисциплін, з якими встановлюється зв'язок, сприяє формуванню стійкої мотивації навчальної діяльності, зміст навчально-пізнавальної діяльності стає більш різноманітним. Способи оперування знаннями узагальнюються на основі міжпредметного змісту. Поетапна організація роботи зі встановлення міжпредметних зв'язків, із постійним ускладненням пізнавальних завдань розширює поле дії творчої ініціативи й пізнавальної самостійності. Забезпечується доступність і науковість навчання, його зв'язок з практичною діяльністю, ефективне формування знань, умінь і навичок [9].

Сучасна техніка відкриває великі можливості для поліпшення наочності (поєднання зорової наочності зі слуховою, використання відео, анімації, мульти-, гіпермедіа та інтернет-технологій тощо) й активізує навчальну діяльність студентів у процесі мовної підготовки. Так, наприклад, застосування технології мультимедіа сприяє збільшенню обсягів аудіо- та візуальної інформації, завдяки чому значно підвищується ефективність сприйняття коментарів до навчального матеріалу, що паралельно демонструється на дисплеї комп'ютера або на великому проєкційному екрані за допомогою мультимедійного проєктора. Поєднання аудіокоментарів з відеоінформацією чи анімацією забезпечує наочне подання навчального матеріалу [8].

Для значного кола людей іноземна мова в професійній діяльності є лише необхідним доповненням до основного фаху. У сучасних умовах інформаційного суспільства очевидною стала потреба в підготовці нових фахівців технічних спеціальностей, які були б здатні не лише використовувати ІКТ у майбутній професійній діяльності, для самоосвіти, самовдосконалення та подальшого професійного зростання, а й могли б здійснювати іншомовну комунікацію в межах свого фаху без мовного посередника. Оскільки в майбутніх програмістів уже сформовані вміння й навички роботи з інформаційно-комунікаційними технологіями для здійснення їх професійної діяльності, перед викладачем стоїть завдання навчити студентів працювати з програмними продуктами для оволодіння іншомовною комунікацією. Пожвавлення міжнародних політичних, економічних і культурних відносин з країнами близького та далекого зарубіжжя суттєво підвищує значущість фахівців, які б могли спілкуватися зі своїми зарубіжними партнерами й роботодавцями без посередника.

Вивчити мову в немовному середовищі, вважає Р. К. Миньяр-Белоручев, завдання складне, а оволодіти нею в повному обсязі без спілкування з носіями мови практично неможливо. В основі навчання будь-якого виду мовленнєвої діяльності лежать слухомоторні навички, отже, усна практика необхідна при формуванні вмінь будь-якого виду мовленнєвої діяльності [5]. Раніше для вирішення цього завдання застосовували аудіозаписи, а

згодом відеоматеріали, де звук супроводжується зображенням. Сьогодні для досконалого оволодіння лексичною, граматичною та фонетичною структурою іноземної мови використовують мультимедійні навчальні програми. Пропонуємо розглянути деякі навчальні програми та їх можливості для оволодіння іншомовною комунікацією.

“Linguist” – мультимедійний програмний продукт, який володіє базою основних мультимедійних прийомів, що використовують під час вивчення іноземних мов. Ця програма легко піддається моделюванню, тому її можна активно використовувати в процесі іншомовної підготовки майбутніх фахівців для формування комунікативних навичок. Програма пропонує різноманітну роботу з лексикою:

- запам'ятовування лексичних одиниць супроводжується малюнками з новою лексикою, озвучується носієм мови, відтворюється графічна форма слова студентом;
- підбір синонімів створює синонімічні ряди та збагачує лексичний запас студента;
- використання віршів, приказок, скоромовок забезпечує мотивацію до навчання й робить цей процес легким, невимушеним, захопливим і цікавим.

Такі вправи тренують пам'ять, увагу, швидкість реакції, розвивають усі ті якості, котрі необхідні для вирішення іншомовних комунікативних завдань під час провадження професійної діяльності. Використовуючи програму “Linguist”, студент має можливість не тільки почути текст чи слова, озвучені носієм мови, а й записати свій власний голос з допомогою мікрофона та порівняти його з еталоном. Дія повторюється доти, поки студент не досягне бажаного результату. Коректність вимови оцінює комп'ютер, що забезпечує об'єктивність оцінювання. На заняттях з граматики студенти виконують вправи на закріплення граматичного матеріалу та тести для визначення рівня засвоєння знань.

Мультимедійна навчальна програма “Мистер Хиггинс. Английский без акцента” має інтегративний характер і складається з двох курсів: фонетика англійської мови та граматика англійської мови. Курс англійської фонетики призначений для тих, хто бажає (незалежно від початкового рівня знань) навчитися розуміти англійську мову та оволодіти англійською вимовою, так званий варіант “Бі-бі-сі”, котрий є нормою мовлення англійського телебачення. Навчання полягає в порівнянні власної вимови з етальним варіантом не лише на слух, а й візуально. Графік на екрані монітора показує, наскільки вимова студента наближена до етального варіанта. Виокремлення звукових частин слова, фонем надає змогу побачити помилки та виправити їх у процесі тренування. Вправи складені за принципом “від простого – до складного”: звуки, слова, фрази, тематичні діалоги, аудіотренінг, диктант. Програма містить спеціальний розділ “Омоніми”, приказки, скоромовки, вірші”. Їх заучування напам'ять робить процес засвоєння нових лексичних одиниць невимушеним, легким, приємним і водно-

час ґрунтовним та міцним. Кожна тема супроводжується також теоретичним матеріалом, наявні довідки щодо роботи з програмою, словник з транскрипцією. Відпрацьовуючи вимову голосних фонем, студент щоразу повторює тему “Типи складів”. Вправи насичені лексичними одиницями, які демонструють кожне правило із читання голосних, а також містять слова-винятки. Слова, які вимовляються не за правилами, виділені червоним кольором, що дає змогу краще їх запам’ятати. Англійські слова супроводжуються перекладом та транскрипцією, що сприяє запам’ятовуванню лексичного значення слова і його правильної вимови та повторенню теми “Фонетична транскрипція”. Усі розділи озвучені викладачем Біллом Шеффардом, координатором Синдикату екзаменів з англійської мови як іноземної при Кембриджському університеті.

Такі програми зручні у використанні та легко інтегруються в навчальну дисципліну “Практична курс англійської мови”. Під час вивчення фонем англійської мови та відпрацювання їх вимови, інтонації англійського речення використовують й інші комп’ютерні навчальні програми: “Mister Higgins”, “How Now Brown Cow”, “English Pronunciation in Use” тощо. Пропонуємо розглянути деякі завдання, які можна використовувати під час роботи із зазначеними програмними продуктами.

Завдання 1: прослухати діалог, дати відповідь на запитання викладача для перевірки розуміння змісту.

Завдання 2: після прослуховування записати діалог під диктовку диктора, студенти виконують це завдання по черзі, кожен коментує одну репліку (відпрацювання вміння сприймати на слух та писання).

Завдання 3: прочитати слова з діалогу, намагаючись максимально наблизити показники вимови свого графіка з графіком вимови диктора (тренування вимови, відпрацювання вміння сприймати на слух).

Завдання 4: відпрацювавши слова на вимову, прочитати діалог, максимально дотримуючись ритму та мелодики англійського речення (імітація мелодики).

Завдання 5: проінтонувати діалог, дотримуючись правил вживання інтонації в різних типах англійського речення, прокоментувати кожну репліку (обґрунтувати свій вибір).

Завдання 6: прочитати англійські приказки, дотримуючись правил читання довгих та коротких голосних; перекласти англійські приказки на українську, запропонувати можливі еквіваленти.

Завдання 7: прочитати англійські скоромовки, дотримуючись чіткості вимови; прочитати англійські скоромовки на швидкість, не спотворюючи вимови (відпрацьовується вміння швидкочитання).

Завдання 8: а) вимовити правильно англійські слова та перекласти їх; б) записати слова за диктором; в) записати транскрипцію слів, які читає диктор (швидкість реакції, увага).

Курс англійської граматики подається у вигляді інтерактивних вправ та складається з теоретичного розділу. Для узагальнення, чіткості й досту-

пності подачі граматичного матеріалу використовуються таблиці та схеми, кожна тема супроводжується правилами й поясненнями з прикладами. Такі навчальні програми надають змогу студенту оволодіти матеріалом у повному обсязі, незалежно від його початкового рівня знань, вибирати власний темп оволодіння знаннями та траєкторію руху залежно від рівня сформованих комунікативних умінь і навичок, забезпечуючи індивідуалізацію та диференціацію навчання. Практичні вправи відповідають рівню засвоєння знань (початковий, середній та високий) і сприяють відпрацюванню навичок вживання певних мовних одиниць та граматичних конструкцій. За необхідності студент може декілька разів пройти тестування. Кількість спроб необмежена. Програма відзначає успіхи того, хто навчається, за необхідності підказує.

Варто зазначити, що такі навчальні програми надзвичайно цінні в умовах скорочення годин аудиторної роботи та збільшення частки годин, відведених на самостійну роботу студентів. Таким чином, перед викладачем стоїть завдання навчити студентів алгоритмів самостійної навчальної діяльності, працювати із зазначеними програмними продуктами для формування вмінь та навичок здійснення іншомовної комунікації в межах професійної діяльності, а також підготувати до самоосвіти впродовж життя.

Будь-який розвиток навичок і вмінь самоосвіти студентів майбутніх програмістів також є одним з факторів інтенсифікації процесу мовної підготовки. Як слушно зауважує О. Шупта, найкращих результатів у професійній діяльності досягає той, хто вміє активно застосовувати свої знання й досвід на практиці. Якщо студенти вчилися та вдосконалювалися за власною ініціативою, то отримані ними знання є більш довговічними [12].

Висновки. Отже, використання мультимедійних навчальних програм під час іншомовної підготовки фахівців технічних спеціальностей надає змогу викладачу дати більше знань з предмета, а студенту засвоїти їх; розвиває уважність; заощаджує час на оволодіння навчальним матеріалом; збільшує можливості для зміцнення одержаних знань. Використання навчальних програм на заняттях з іноземної мови не лише забезпечує формування іншомовної компетенції, а й сприяє інтенсифікації цього процесу та дає можливість викладачу проводити зі студентами індивідуальну, а також організовувати їх самостійну роботу. Під час індивідуальної роботи викладач дає змогу працювати окремо з кожним студентом з різним рівнем знань, обсягом навчального матеріалу, а також використовувати різні форми та методи навчання. Використання мультимедійних навчальних програм у процесі іншомовної підготовки сприяє підвищенню інтересу й загальної мотивації навчання, стимулює та активізує пізнавальну активність, сприяє збагаченню студента навчальною інформацією. Студенти активніше й глибше засвоюють навчальний матеріал, виявляють вищий ступінь підготовленості до творчої праці, до самоосвіти.

Список використаної літератури

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
2. Коломієць Д. І. Інтеграція знань з природничо-математичних і спеціальних дисциплін у професійній підготовці учителя трудового навчання : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2000. 219 с.
3. Маркова А. К. Психология профессионализма. Москва : Наука, 1996. 308 с.
4. Мацюк О. О. Формування професійної компетентності майбутніх перекладачів засобами інформаційно-комунікаційних технологій : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Тернопіль, 2011. 165 с.
5. Миньяр-Белоручев Р. К. Как стать переводчиком? / отв. ред. М. Я. Блох. Москва : Готика, 1999. 176 с.
6. Морська Л. І. Інформаційні технології у навчанні іноземних мов : навч. посібник. Тернопіль : Астон, 2008. 256 с.
7. Олександренко К. В. Розвиток іншомовної комунікативної компетентності як основне завдання формування конкурентоздатного фахівця. *Формування професіоналізму майбутнього фахівця в контексті вимог болонського процесу* : зб. матеріалів міжнар. наук.-практ. конф. / Одес. нац. ун-т. Одеса : ОНУ ім. І. І. Мечникова, 2008. 329 с.
8. Романишина О. Я. Підготовка майбутніх учителів іноземних мов до використання мультимедійного супроводу при викладанні фахових дисциплін. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України ім. Богдана Хмельницького* : електрон. наук. фах. вид. 2011. Вип. 2. URL: <http://www/nbu.gov.ua/ejournals/Vnadps/2011-2/11guvnrs.pdf>.
9. Самарук Н. М. Теоретичні аспекти міжпредметності. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки* : зб. наук. пр. / редкол.: Л. М. Черноватий (голов. ред.) та ін. Харків, 2009. Вип. 14. С. 178–186.
10. Фіцула М. М. Педагогіка : навч. посібник для студ. вищ. пед. закладів освіти. Київ : Академія, 2000. 544 с.
11. Шаповалова Л. А. Методика розв'язування задач міжпредметного змісту в процесі навчання фізики в загальноосвітній школі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2002. 20 с.
12. Шупта О. В. Інформаційний підхід до підготовки студентів-перекладачів. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми* : зб. наук. пр. / редкол.: І. А. Зязюн (голова) та ін. Київ ; Вінниця : ДОВ Вінниця, 2004. Вип. 5. С. 721–726.

Стаття надійшла до редакції 11.09.2017.

Мацюк Е. А. Реализация межпредметных связей с использованием ИКТ в процессе иноязычной подготовки будущих специалистов

Статья посвящена проблеме формирования иноязычной профессиональной компетенции будущих специалистов технических специальностей, программистов в частности, средствами информационно-коммуникационных технологий. Установлено, что использование компьютерных учебных программ в процессе иноязычной подготовки обеспечивает межпредметные связи, активизирует учебную деятельность, способствует лучшему усвоению материала. Доказано, что использование межпредметных связей соответствует основным задачам подготовки специалистов технических специальностей в условиях интеграции в мировое образовательное пространство: формированию у студентов способности переносить знания и умения с дисциплин профессионального цикла и информатики в будущую профессиональную деятельность, эффектив-

вному формированию интегрированных знаний, навыков и умений иноязычной коммуникации с помощью средств информационно-коммуникационных технологий

Ключевые слова: межпредметные связи, интеграция, информационно-коммуникационные технологии, иноязычная подготовка.

Matsiuk O. Realization of Intersubject Connections with Using ICT in the Process of Foreign Language Training of Future Specialists

The article is devoted to the problem of foreign language professional competence formation of future specialists of technical specialties by means of information and communication technologies. It has been defined that application of information and communication technologies creates favorable conditions for efficient acquisition of learning information by students, optimization and intensification of the instruction process. Revival of international political, economic and cultural relations with countries of close and far abroad significantly increases the importance of specialists who would be able to communicate with their overseas partners and employers without interpreter.

Now multimedia tutorials are used for the perfect mastering of the lexical, grammatical and phonetic structure of a foreign language. Proposed tasks and exercises train memory, attention, speed of reaction and develop all those qualities which are necessary for solving foreign language communication problems during professional activity. Computer training programs allow to improve foreign language skills and abilities which are used in the real professional activity and it helps future specialists to gain professional experience. Applying educational programs promotes increasing interest and general motivation to learning, stimulate and activate cognitive activity of students.

The article also focuses on the place and role of intersubject connections in the process of foreign language training of future specialists. It has been proved that application of intersubject connections meets the main tasks of specialists training of technical specialties in the conditions of integration into the world educational space: the formation of the ability of students to transfer knowledge and skills of professional disciplines and computer science into the future professional activity, effective formation of integrated knowledge, skills and abilities of foreign communication and ICT.

Key words: intersubject connection, integration, information communication technologies, foreign language training.

УДК 378.091.3:373.2.016.3 (045)

Н. М. МИСЬКОВА

здобувач

Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

МОДЕЛЬ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ В СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ НАВИЧОК, ОРІЄНТОВАНИХ НА СТАЛИЙ РОЗВИТОК

У статті розкрито зміст поняття “модель”. На основі аналізу праць наведено вимоги до структури теоретичної моделі та етапи побудови педагогічної моделі. Акцентовано на цілісності та динамічності розробленої моделі підготовки майбутніх вихователів до формування в старших дошкільників навичок, орієнтованих на сталий розвиток. У цьому контексті розкрито мету, наукові підходи та етапи підготовки майбутніх вихователів до формування в старших дошкільників навичок, орієнтованих на сталий розвиток. Визначено завдання кожного етапу підготовки. Відзначено необхідність дотримання принципів науковості, системності та послідовності, систематичності, активності, рефлексії для визначення змістового блоку моделі. Виокремлено й охарактеризовано організаційні форми підготовки майбутніх вихователів до формування в старших дошкільників навичок, орієнтованих на сталий розвиток.

Ключові слова: модель, підготовка майбутніх вихователів, інтерактивне навчання.

На сучасному етапі розвитку суспільства стратегія сталого розвитку набуває все більшої актуальності, причому особливі надії покладають на освіту. На Конференції ООН з питань сталого розвитку підкреслено визнання міжнародною спільнотою освіти для сталого розвитку як невід’ємної складової якісної освіти. Початковою ланкою національної системи освіти України є дошкільна освіта. З 2014 р. в освітній процес закладів дошкільної освіти успішно впроваджують програму “Дошкільнятам про сталий розвиток”, мета якої полягає в сприянні формуванню в дітей дошкільного віку моделей поведінки, орієнтованих на сталий розвиток. У контексті окресленого набуває актуальності підготовка майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до формування в дітей старшого дошкільного віку навичок, орієнтованих на сталий розвиток.

Питання впровадження ідей сталого розвитку в освітній процес навчальних закладів досліджують О. Бессонова, Н. Гавриш, В. Карамушка, О. Орлова, О. Пометун, Н. Пустовіт, А. Степанюк, І. Сущенко та ін.

Створенню моделей підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до різноманітних аспектів професійної діяльності присвячено праці Г. Беленької, І. Дичківської, К. Крутій, О. Новак, Л. Онофрійчук та ін. Модель формування готовності майбутніх вихователів до використання інтерактивних технологій вивчала Н. Гончар; модель підготовки майбутнього вихователя до роботи з батьками з морального виховання дітей старшого дошкільного віку – А. Залізняк; концептуальну модель професійної підготовки майбутніх вихователів до роботи з дезадаптованими

дітьми – Л. Зданевич; модель підготовки майбутніх вихователів до використання інноваційних педагогічних технологій – Л. Машкіна.

Концепція сталого розвитку фундаментальним завданням ставить об'єднати економічну, соціальну та екологічну складові розвитку особистості та суспільства. Відтак, Н. Грамою проаналізовано теоретико-методичні засади фахової підготовки педагога-вихователя дошкільного закладу до економічного виховання дітей; підготовка вихователів до організації еколого-дослідницької діяльності дітей у природі є предметом дослідження Н. Лисенко, З. Плохій; А. Пасічніченко вивчала особливості підготовки майбутніх вихователів до формування соціально-комунікативної компетентності дошкільників. Проте, питання підготовки майбутніх вихователів до формування в дітей дошкільного віку навичок, орієнтованих на сталий розвиток, залишаються недостатньо дослідженими.

Мета статті полягає в обґрунтуванні моделі підготовки майбутніх вихователів до формування в старших дошкільників навичок, орієнтованих на сталий розвиток.

Термін “модель” походить від латинського *modulus* – міра, мірило, зразок. Зокрема, Ю. Тарський пропонує таке визначення моделі: “це об’єкт, що заміщує оригінал і відбиває найважливіші риси та властивості оригіналу для цього дослідження, цієї мети дослідження за обраної системи гіпотез” [11, с. 44]. Визначення моделі, за В. Штоффом, містить чотири ознаки: 1) модель – подумки представлена або матеріально зреалізована система; 2) вона відображає об’єкт дослідження; 3) вона здатна заміщати об’єкт; 4) її вивчення дає нову інформацію про об’єкт [12].

На думку Л. Зданевич, “модель – мета, засіб і результат моделювання, що є характеристикою якості об’єкта дослідження” [6, с. 84]. Дослідниця підкреслює, що модель підготовки майбутнього фахівця до професійної діяльності має бути системно-структурною, функціональною, ефективною, природовідповідною, національно-державною, людиновідповідною [6, с. 82].

Теоретична модель, як вважає О. Комар, у своїй структурі повинна містити орієнтовний, виконавчий і контрольний компоненти. Орієнтовний визначає мету, завдання, послідовність відповідних дій, швидкість їх упровадження в роботу. Виконавчий компонент є основним, його зміст переважно представлено новою інформацією, яку мають опанувати студенти. Контрольний компонент моделі забезпечує визначення рівня відповідності всіх попередніх змін інформації попередньому зразку (ідеальному або матеріальному), за його допомогою здійснюється необхідна корекція як орієнтовного, так і виконавчого компонентів [4, с. 203–204].

У дослідженні Н. Гончар виокремлено основні етапи побудови педагогічної моделі:

1. Перший етап – постановка завдання. Цей етап вважають найбільш важливим, адже від чіткої постановки завдання залежить вирішення педагогічної проблеми.

2. Другий етап – побудова моделі. Після постановки завдання відбуваються визначення структурних елементів моделі та її побудова.

3. Третій етап – перевірка моделі на достовірність. Після побудови моделі необхідно перевірити ступінь її відповідності реальному світу. Це виявляється в аналізуванні всіх релевантних змінних, що впливають на вирішення поставленого завдання. Ще один аспект перевірки – встановлення ступеня вірогідності та спроможності вирішення за допомогою цієї моделі проблеми.

4. Четвертий етап – використання моделі. На цьому етапі визначають ступінь успішності побудованої моделі, він дає можливість модифікувати модель відповідно до умов реального світу. Це пов'язано з тим, що на практиці виявляються слабкі сторони моделі або з'являються інші показники, які необхідно враховувати при розв'язанні проблеми [2, с. 79–80].

На основі аналізу наукових теоретичних досліджень щодо побудови моделі підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності в різних аспектах її прояву нами розроблено модель підготовки майбутніх вихователів до формування в старших дошкільників навичок, орієнтованих на сталий розвиток. Варто підкреслити цілісність, динамічність, взаємозв'язок, взаємозумовленість і взаємодію методологічно-цільового, змістового, процесуального та діагностично-результативного блоків розробленої моделі.

Метою створення моделі визначено підготовку майбутніх вихователів до формування в старших дошкільників навичок, орієнтованих на сталий розвиток, яка може бути реалізована за дотримання наукових підходів: системного, особистісно орієнтованого, аксіологічного, інтегративного, діяльнісного.

Системний підхід забезпечує розгляд підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до формування в дітей дошкільного віку навичок, орієнтованих на сталий розвиток, як цілісної системи, що має змістові, структурні й функціональні зв'язки, і це дає змогу оцінити місце заданої системи як підсистеми в загальній системі професійної підготовки; упровадження одержаних результатів у педагогічну практику.

Особистісно орієнтований підхід у процесі підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до формування в дітей дошкільного віку навичок, спрямованих на сталий розвиток, передбачає орієнтацію на особистість студентів як на мету, суб'єкт, результат і головний критерій ефективності підготовки.

Інтегративний підхід забезпечує концептуальні зв'язки між різними галузями знань, внутрішню їх взаємодію та взаємопроникнення, що сприяє посиленню інформаційного змісту й емоційному збагаченню сприйняття та мислення студентів завдяки отриманню додаткового матеріалу, що дає можливість у різних аспектах пізнати явище, поняття, досягти цілісності знань.

Дотримання аксіологічного підходу сприятиме усвідомленню й прийняттю кожним студентом гуманістичних ідеалів, прагнення до постійного самовдосконалення. Підготовка майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до формування в дітей дошкільного віку навичок, орієнтованих на сталий розвиток, на засадах аксіологічного підходу сприятиме формуванню особистісних цінностей майбутніх фахівців, що забезпечить появу в їх поведінці вчинків, орієнтованих на сталий розвиток, як чинника формування бажаних моделей поведінки в дошкільнят.

Важливим орієнтиром для визначення змістового блоку є принципи науковості, системності та послідовності, систематичності, активності, рефлексії.

Відтак, принцип системності – загальнодидактичний принцип, що потребує досягнення єдності освітнього процесу, інтегрування змісту нормативних навчальних дисциплін, спрямованих на підготовку майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до формування в дітей дошкільного віку навичок, орієнтованих на сталий розвиток. Принцип систематичності – загальнодидактичний принцип, що полягає в раціональному плануванні пізнавального матеріалу, дотриманні логічної послідовності під час подання його студентам, у повтореннях вивченого матеріалу з метою глибшого його засвоєння. Принцип науковості стосується переважно змісту навчального матеріалу про зміст діяльності в контексті сталого розвитку, методи та прийоми навчання дій у контексті сталого розвитку та методики формування навичок, орієнтованих на сталий розвиток. Принцип активності спрямовує на виконання дій у контексті сталого розвитку, які відкривають у студентах можливість бути суб'єктами процесу пізнання. Їхня активність виявляється в їхньому ставленні до пізнавальної діяльності, у готовності до сприймання й засвоєння нових знань, прагненні до самостійного пошуку, в ініціативі щодо вибору об'єкта та способів діяльності. Принцип рефлексії сприяє усвідомленню студентами процесу навчання і його результативності, спрямованості, аналізу своїх відчуттів, переживань, коригуванню освітньої траєкторії професійного розвитку [2].

Етапи підготовки майбутніх вихователів до формування в старших дошкільників навичок, орієнтованих на сталий розвиток: організаційно-діагностичний, змістово-діяльнісний, рефлексивно-прогностичний. З огляду на мету кожного етапу виокремлено необхідні для виконання на кожному етапі завдання. Так, серед завдань організаційно-діагностичного етапу підготовки майбутніх вихователів до формування в старших дошкільників навичок, орієнтованих на сталий розвиток, виокремлено: вивчення основних положень парціальної програми “Дошкільнятам про сталий розвиток”; розвиток стійкого інтересу до оволодіння методикою побудови освітнього процесу в закладах дошкільної освіти на засадах емпіричної педагогіки; організація усвідомлення студентами значення суб'єкт-суб'єктної взаємодії, атмосфери взаємоповаги та ситуації успіху в освітньому процесі.

Серед завдань змістово-діяльнісного етапу підготовки майбутніх вихователів до формування в старших дошкільників навичок, орієнтованих на сталий розвиток, необхідно виокремити: актуалізацію отриманих знань з дисциплін педагогічного циклу та знань щодо реалізації програми “Дошкільнятам про сталий розвиток” в освітньому процесі ЗДО; формування вміння самостійно добирати методи та прийоми відповідно до змісту й тематики занять, оцінювати їх доцільність та ефективність; забезпечення високого рівня узагальнення засвоєних знань і вмінь студентів.

Для рефлексивно-прогностичного етапу підготовки майбутніх вихователів до формування в старших дошкільників навичок, орієнтованих на сталий розвиток, стало необхідним вирішення завдань: закріплення отриманих знань, сформованих умінь та навичок у практичній діяльності.

Організаційними формами підготовки майбутніх вихователів до формування в старших дошкільників навичок, орієнтованих на сталий розвиток, виокремлено лекції (інтерактивні та міні-лекції), семінари (практикуми й презентації), практичні заняття, тренінги, педагогічну практику, самостійну роботу студентів.

На сучасному етапі лекція – це організаційна форма навчання як специфічний спосіб взаємодії викладача і слухачів (курсантів, студентів), у межах якого реалізуються різноманітний зміст та різні способи навчання, а також метод навчання як монологічний виклад навчального матеріалу в систематичній і послідовній формі, сконцентрований переважно навколо фундаментальних проблем науки [8, с. 262–270].

Семінарські заняття – логічне продовження лекцій. Це важлива форма розвитку самостійності мислення, творчості студентів. Метою проведення семінарів є поглиблення, розширення й конкретизація знань, а також перевірка ефективності і якості їх засвоєння [5]. Семінар – активний метод навчання, у застосуванні якого повинна переважати продуктивно-перетворювальна діяльність студентів. Він повинен розвивати й закріплювати в молодих людей навички самостійної роботи, уміння складати плани теоретичних доповідей, їх тези, готувати розгорнуті повідомлення та виступати з ними перед аудиторією, брати участь у дискусії й обговоренні.

Практичне заняття – форма навчального заняття, під час якої науково-педагогічний працівник організовує для студентів аналіз окремих теоретичних положень навчальної дисципліни та формує навички й уміння їх практичного застосування через індивідуальне виконання відповідно до сформульованих завдань [5].

Провідною дидактичною метою практичних занять є формування в студентів професійних умінь і навичок практичних дій, необхідних спеціалістам для виконання функціональних обов’язків та розвитку професійно-ділових якостей, що передбачені освітньо-кваліфікаційною характеристикою випускника певного освітнього рівня.

Основні завдання практичних занять: поглиблення та уточнення знань, здобутих на лекціях та в процесі самостійної роботи; формування інтелектуа-

льних навичок і вмінь планування, аналізу й узагальнень, опанування навичок організації професійної діяльності; накопичення первинного досвіду організації виробництва та оволодіння технікою управління ним; набуття початкових навичок керівництва, менеджменту й самоменеджменту [7].

Система самостійних робіт – це, перш за все, сукупність взаємопов'язаних, взаємозумовлених та підпорядкованих спільним завданням видів робіт. Виділяють такі основні принципи побудови самостійної роботи студентів: комплектності; варіативності; активності.

Педагогічний тренінг у контексті цього дослідження – це форма організації пізнавальної діяльності майбутніх вихователів, яка базується на інтерактивному навчанні та спрямована на розвиток професійних якостей, формування системи знань, умінь, навичок і особистісних ціннісних орієнтацій у контексті ідей сталого розвитку.

Серед методів підготовки майбутніх вихователів до формування в старших дошкільників навичок, орієнтованих на сталий розвиток, чільне місце посідають методи інтерактивного навчання.

Інтерактивне навчання, як вважає М. Радченко, це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, яка має конкретну мету – створити комфортні умови навчання, за яких кожен студент відчуває свою успішність та інтелектуальну спроможність [10, с. 299].

Як стверджує Г. Беленька, підготовка майбутніх вихователів дітей дошкільного віку на основі застосування інтерактивних форм і методів навчання є дієвим засобом повторення теоретичних джерел, осмислення власної діяльності, виокремлення найбільш важливих напрямів майбутньої професійної діяльності, визначення здобутків. Інтерактивна взаємодія виключає домінування одного учасника навчального процесу над іншими або однієї думки над рештою тверджень. Під час такого навчання студенти навчаються спілкуватися, критично мислити, приймати обґрунтовані рішення [1, с. 27].

У процесі інтерактивного навчання ефективно використовують інтерактивні прийоми (невеличкі процедури організації інтерактивної взаємодії), методи (способи діяльності педагога та студентів з організації ефективного інтерактивного процесу навчання) і складні технології (поєднують у собі кілька методів та різні форми навчання), які О. Пометун об'єднує в групі відповідно до структурних компонентів інтерактивного уроку (навчального заняття), а саме: прийоми та методи створення позитивної атмосфери навчання й організації комунікації; прийоми та методи мотивації навчальної діяльності й актуалізації опорних знань, уявлень; прийоми та методи засвоєння нових знань, формування вмінь, навичок, емоційно-ціннісних орієнтацій і ставлень; прийоми та методи узагальнення, систематизації знань, організації рефлексії пізнавальної діяльності [9, с. 31, 41, 48, 74].

Висновки. Таким чином, запропонована модель підготовки майбутніх вихователів до формування в старших дошкільників навичок, орієнтованих на сталий розвиток, – це цілісна система, спрямована на формування професійно компетентної, активної та діяльнісної особистості фахівця до-

шкільної освіти; яка охоплює організаційно-діагностичний, змістово-діяльнісний та рефлексивно-прогностичний етапи. На кожному з них важливим є виконання низки окреслених завдань та дотримання наукових підходів (системного, особистісно орієнтованого, аксіологічного, інтегративного, діяльнісного) і принципів науковості, системності та послідовності, систематичності, активності, рефлексії.

Проведене дослідження не претендує на всебічне розв'язання проблеми й не вичерпує всіх аспектів окресленої теми, а лише закладає основу для подальшого дослідження підготовки майбутніх вихователів до формування в старших дошкільників навичок, орієнтованих на сталий розвиток.

Список використаної літератури

1. Беленька Г. В. Особливості формування професійної компетентності у студентів дошкільного фаху в умовах ступеневої освіти. *Наука і сучасність* : зб. наук. пр. НПУ ім. М. П. Драгоманова. Київ : Логос, 2001. Т. 29. С. 26–33.
2. Гончар Н. П. Формування готовності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до використання інтерактивних технологій : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Держ. вищ. навч. закл. “Ун-т менеджменту освіти” НАПН України. Київ, 2014. 307 с.
3. Заика Е. В. Психологические вопросы организации самостоятельной работы студентов в вузе. *Практична психологія та соціальна робота*. 2002. № 5. С. 13–19.
4. Комар О. А. Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивної технології : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Умань, 2011. 512 с.
5. Курлянд З. Н. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Київ : Знання, 2007. 399 с.
6. Моделі підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до професійної діяльності / за заг. ред. проф. Л. В. Зданевич, проф. К. Л. Крутий. Хмельницький : Вид-во ХГПА, 2016. 476 с.
7. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи : навч. посібник. Київ : Центр навчальної літератури, 2009. 472 с.
8. Поліщук Л. П. Актуалізація проблеми професійної підготовки вчителів у ВНЗ. *Педагогічні науки* : зб. наук. пр. Сум. держ. пед. ун-ту ім. А. С. Макаренка, 2009. Ч. 3. С. 262–270.
9. Пометун О. І. Енциклопедія інтерактивного навчання. *Бібліотека журналу “Історія і суспільствознавство в школах України: теорія та методика навчання”*. 2014. № 5–6. 95 с.
10. Радченко М. А. Інтерактивні технології навчання в професійному становленні майбутніх спеціалістів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2014. Вип. 34 (87). URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pfto_2014_34_45.
11. Тарский Ю. И. Методология моделирования в контексте исследования образовательных систем. *Моделирование социально-педагогических систем* : мат. регион. науч.-практ. конф. URL: <http://pspu.ru/sci-model-tarski.shtml>.
12. Штофф В. А. Моделирование и философия. Москва : Наука, 1966. 304 с.

Стаття надійшла до редакції 14.09.2017.

Миськова Н. Н. Модель подготовки будущих воспитателей к формированию у старших дошкольников навыков, ориентированных на устойчивое развитие

В статье раскрыто содержание понятия “модель”. На основе анализа работ приведены требования к структуре теоретической модели и этапы построения педа-

гогической модели. Акцентировано на целостности и динамичности разработанной модели подготовки будущих воспитателей к формированию у старших дошкольников навыков, ориентированных на устойчивое развитие. В этом контексте раскрыты цели, научные подходы и этапы подготовки будущих воспитателей к формированию у старших дошкольников навыков, ориентированных на устойчивое развитие. Определены задачи каждого этапа подготовки. Отмечено необходимость соблюдения принципов научности, системности и последовательности, систематичности, активности, рефлексии для определения смыслового блока модели. Выделены и охарактеризованы организационные формы подготовки будущих воспитателей к формированию у старших дошкольников навыков, ориентированных на устойчивое развитие.

Ключевые слова: модель, подготовка будущих воспитателей, интерактивное обучение.

Myskova N. Model of Preparation of the Future Educators to the Formation of Senior Pre-Schoolers' Skills Aimed at Constant Development

The article describes the meaning of the concept of "model". On the basis of the analysis of works, the requirements for the structure of the theoretical model and the four stages of constructing a pedagogical model have been given. The emphasis is on the integrity and dynamism of the developed model of training of the future educators for the formation of skills oriented to constant development among senior pre-school children. In this context, the purpose, scientific approaches, and stages of preparation of the future educators for the formation of skills for senior pre-school children oriented to constant development have been revealed. The necessity of observing certain scientific approaches (systemic, person-oriented, axiological, integrative, activity) as the conditions for the realization of the goal have been emphasized. The tasks of the organizational-diagnostic stage (studying the main provisions of the partial program "To Pre-Schoolers about the Constant Development"), growth of steady interest in mastering the methodology of constructing the educational process in institutions of pre-school education on the basis of empowerment-pedagogy; organization of awareness of students about the value of subject-subject interaction, atmosphere of mutual respect and the situation of success in the educational process); content-activity (actualization of the received knowledge on the disciplines of the pedagogical cycle and knowledge about the implementation of the program "Preschoolers for Sustainable Development" in the educational process of the institutions of pre-school education; formation of the ability to independently obtain methods and techniques in accordance with the content and topics of the classes, assess their feasibility and effectiveness, ensuring high level generalization of the acquired knowledge and skills of students); and reflexive-prognostic stage (consolidation of the acquired knowledge, formed and practical skills). The necessity of adhering to the principles of scientific, systematic and consistent, formed, activity, reflection to determine the content block of the model has been mentioned.

The organizational forms of preparing future educators for the formation of skills for senior pre-schoolers focused on sustainable development have been outlined and characterized, namely: lectures (interactive and mini-lectures), seminars (workshops and presentations), practical classes, trainings, pedagogical practice, independent work of students. It is noted that the use of interactive training methods increases the effectiveness of the training of the future educators in forming of senior pre-schoolers orientation, during interactive learning students' skills learn to communicate, think critically, and make informed decisions.

Key words: model, preparation of the future educators, interactive learning.

УДК 373.3.026-047.48(045)

В. М. МОГІЛЕВСЬКА

кандидат соціологічних наук, доцент

КЗ “Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти” ЗОР

ДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАКЛАДІВ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

У статті аргументовано необхідність визначення методологічних підходів до дидактичних засад позашкільної освіти. Обґрунтовано, що в умовах інформаційного суспільства освітня діяльність позашкільних закладів детермінована реалізацією компетентнісної парадигми в освіті, що спричиняє зміну підходів до змісту та характеру освітньої діяльності. Оскільки йдеться про освіту та виховання дітей у вільний час, автор вбачає сенс долучитися до теоретичних засад педагогіки дозвілля. Саме тут перетинаються технології соціальної педагогіки й педагогіки індивідуальної, до складу якої належить і дидактика. Реалізація практичної функції педагогіки дозвілля, зорієнтованої на виконання соціального замовлення, можлива саме за умов знаходження оптимальних дидактичних систем дозвіллевої діяльності, що дозволять вирішити проблему формування ключових компетентностей у вихованців. Стрижнем у визначенні дидактичних засад мають бути зміна акцентів в освітній діяльності, практикоорієнтованість та діяльнісний підхід, творчість і креативність.

Ключові слова: методологія дидактичних засад позашкільної освіти, компетентнісний підхід, модернізація змісту позашкільної освіти, заклади позашкільної освіти.

Компетентнісний підхід – це орієнтир національної системи освіти. Для того, щоб він повною мірою став реальним, необхідно розуміння механізму його впливу на позашкільний освітній процес. Оскільки особливістю компетентнісного підходу є, насамперед, нова мета та зміст навчання, очевидними стають зміни всіх інших компонентів освітнього процесу, що забезпечують їх реалізацію. Тільки за умови охоплення змінами всіх складових педагогічного процесу можна досягти формування компетентностей у вихованців як інтегрованого результату освітньої діяльності.

Сьогодні існує суперечність між теорією проблеми та розумінням упровадження компетентнісного підходу в практику роботи педагогічних колективів позашкільних установ. Наразі постало завдання сформулювати широкомасштабне уявлення про дидактичні засади освітньої діяльності в закладах позашкільної освіти в умовах дії компетентнісної парадигми навчання. Основне питання дидактики – чого і як навчати – має поєднатися з розумінням використання отриманих знань на практиці та набуттям соціального досвіду в конкретних умовах життєдіяльності. Наразі в позашкільному педагогічному середовищі такого переосмислення ще не існує. Тому перед дослідниками постає питання щодо визначення методологічних підходів до дидактичних засад освітньої діяльності учнів у сучасних закладах позашкільної освіти, сутності методів і засобів навчання та виховання, їх місця, ролі та функцій у позашкільному освітньому процесі. Як відомо, дидактичні засади шкільної освіти передбачають інтерактивне навчання, гру-

пові та проектні форми діяльності, що актуально й для практики позашкільних закладів. Нинішні доповнення мають являти собою дискурс про шляхи реалізації компетентнісної парадигми навчання в позашкільному секторі освіти як за допомогою існуючого дидактичного потенціалу, так і, що є вкрай важливим, інноваційного, унаслідок чого набуття вихованцями позашкільних закладів певного спектра компетентностей стане демонстрацією якості позашкільної освіти. Вітчизняні дослідники розставили багато “точок над “і” щодо зазначеної проблеми. Запропоновані ними теоретико-методологічні підходи до реалізації компетентнісної парадигми становлять вагоме теоретичне підґрунтя, що надає змогу знайти відповіді на низку актуальних питань з окресленої проблеми. Так, у ключі запропонованого дослідження привертають увагу праці В. Вербицького, Л. Тихенко, О. Пометун, у яких подано тлумачення поняття “ключові компетентності”.

Доволі розгорнутий та фундаментальний дискурс у частині теоретичних основ компетентнісно орієнтованої освіти пропонують вітчизняні науковці: І. Бех, О. Биковська, Л. Гуцан, І. Єрмаков, В. Мачуський, О. Овчарук, І. Секрет.

Низка досліджень присвячена визначенню переліку компетентностей для позашкільної сфери. Розгляд окремих категорій компетентностей знаходимо в публікаціях Л. Бондар, А. Бойко, В. Вербицького, Т. Гавлітіної, Т. Кречотіної, О. Комаровської, А. Корнієнко, О. Кононко, О. Липецького, О. Литовченко, О. Любич, В. Маринич, С. Мартової, В. Мачуського, Н. Перепелиці, О. Просіної, Г. Пустовіта, Н. Сидоренко, Л. Тихенко.

Окрема група авторів, серед яких В. Вербицький, О. Литовченко, Г. Пустовіт, О. Семенов, Л. Тихенко, торкаються в своїх працях саме методології дидактичних засад змісту освітньої діяльності в позашкільних закладах, але висновки стосуються різних аспектів діяльності закладів позашкільної освіти, як-то забезпечення художньо-естетичного чи екологічного виховання, або розраховані на певну вікову категорію, що є більше специфікою, ніж загальною практикою.

Можна стверджувати, що сьогодні в наукових джерелах, присвячених розв’язанню методології дидактичних проблем позашкільної освітньої діяльності, напрацьований значний за змістовим наповненням матеріал. Проте його аналіз дає підстави стверджувати, що не існує ґрунтовних досліджень, присвячених методологічним концепціям щодо дидактичних засад освітньої діяльності, спрямованої на формування ключових компетентностей у вихованців закладів позашкільної освіти.

Мета статті – обґрунтувати підхід до визначення методології дидактичних засад позашкільної діяльності крізь призму педагогіки дозвілля.

Сучасний етап розвитку суспільства зумовив переосмислення місця й ролі позашкільної освіти як складової структури освіти України. У ХХІ ст. позашкільні заклади є не тільки організаторами змістовного дозвілля дітей. Сьогодні ця освітня інституція успішно вирішує питання емоційного, фізичного та інтелектуального розвитку особистості. Формування

компетентностей в умовах позашкільних установ сприяє забезпеченню потреб особистості у творчій самореалізації й соціалізації, включенню її в суспільні відносини, входженню вихованця в широкий світ.

Як слушно зауважує В. Маринич, компетентнісний підхід у позашкільній освіті об'єктивно відповідає й соціальним очікуванням у сфері освіти, й інтересам учасників навчально-виховного процесу. На думку О. Жебровського, навчальний процес у позашкільних закладах за своєю сутністю відрізняється складнішою структурою, значним розмаїттям форм організації та методів реалізації, на відміну від навчального процесу в загальноосвітній школі. Втім процеси реформування освітньої галузі спричиняють швидкі зміни. Разом з тим цей підхід вступає в суперечність з багатьма стереотипами, сформованими в системі позашкільної освіти, існуючими критеріями оцінювання навчальної діяльності дітей, діяльності педагогів, роботи адміністрації. Як засіб оновлення змісту освіти, компетентнісний підхід викликає однаковою мірою як зацікавленість, так і опір педагогічного складу. Численні зміни торкнулися сфери діяльності викладача. Ідеться про впровадження інформаційних технологій в освіту, застосування яких потребує знань дидактичної доцільності, а саме дидактичних засад модернізації позашкільної освіти. Згідно з тлумаченням, поданим у словнику іншомовних слів, модернізація – це оновлення, удосконалення, надання будь-чому сучасного вигляду, переробка відповідно до сучасних вимог. Наразі трактування терміна “модернізація змісту позашкільної освіти” відображає, що відбувається зміщення акцентів у змісті роботи позашкільних установ. На думку Ю. Швалба, причина реалізації компетентнісного підходу на дуже низькому рівні полягає в тому, що педагогіка (і наука, і практика) в основному намагається асимілювати ідеї компетентнісного підходу й подати їх як різновид традиційної педагогіки. Це призводить до того, що компетентнісний підхід, як освітня інновація, просто не працює, інновація не реалізується. За своїм психологічним змістом цей підхід покликаний не доповнити або поліпшити сформовану педагогічну практику, а передбачає її зміну [7]. Треба шукати інші підходи. Як слушно наголошував Ф. Майкл, треба вчитися жити з реформою. На його думку, навчання нікуди не прийде, якщо педагоги не будуть мати глибокого теоретичного розуміння перших принципів навчання, удосконалення не відбудеться. Потрібно знов і знов у кожній конкретній дії поєднувати теорію педагогіки з теорією освітньої реформи. Але сутність змін не особливо зрозуміла із самого початку. Амбівалентність (неоднозначність) завжди притаманна перехідному періоду. Справжні зміни, бажані вони чи ні, являють собою серйозний особистісний чи колективний досвід, якому притаманні амбівалентність і невизначеність. Сьогодні на шлях таких змін стала й позашкільна педагогіка. Слід зазначити, що позашкільна педагогіка, як самостійний підрозділ педагогічної науки, відокремилася не так давно. Її теоретичне оформлення пов'язано, насамперед, з ім'ям відомого українського науковця Т. Сущенко. Це особлива галузь педагогіки, предмет якої – форму-

вання компетентної особистості з урахуванням її особистісних потреб, природних здібностей та особливостей сфери вільного часу. У центр уваги позашкільна педагогіка ставить саме особистість дитини, її потреби та інтереси. І цим вона відрізняється від шкільної педагогіки. До того ж в умовах ХХІ ст. позашкільна педагогіка потребує доволі значних змін, яких досі ще не усвідомили вчорашні керівники гуртків – сьогоденні педагоги позашкільної освіти. На думку Л. Хоружи, у ХХІ ст. з'являється дедалі більше проблем, які не можуть бути вирішені в дисциплінарних межах однієї науки, тому можна говорити про перспективи формування нових міждисциплінарних галузей педагогічних знань. Для вітчизняної педагогічної науки ідея міждисциплінарності є також актуальною й недостатньо вивченою [11]. Усе більше сучасних дослідників спрямовують вектор пошуків методології освіти, інтегруючись з іншими науками. Феномен інтегративної освіти стає своєрідним компасом у концептуальних пошуках методологічних засад. Іноді концептуально значущі теоретичні ініціативи сучасних розгалужень наукового знання стимулюють пошуки міждисциплінарних зв'язків, створюють інноваційний метатеоретичний контекст обґрунтування методологічних принципів і закономірностей у педагогіці.

Саме в цьому контексті є сенс звернутися до такого науково-педагогічного напрямку, як дозвіллева педагогіка (педагогіка розвитку у вільний час). За визначенням Й. Бочелюка, дозвілля – це сукупність занять у вільний час, за допомогою яких задовольняються безпосередні фізичні, психічні і духовні потреби. Науковець зауважує, що для занять у години дозвілля характерна самоособистісна спрямованість їхнього змісту. Саме їх змістовність і є засобом, за допомогою якого людина розвиває й реалізує свій творчий потенціал, найбільш ефективно вдосконалює себе як особистість. Зокрема, Й. Бочелюк визначає вільний час як безумовну цінність для кожної людини, оскільки це – час для її розвитку. На думку науковця, соціальний феномен вільного часу в тому, що він забезпечує розвиток духовно-моральних якостей особистості та його соціалізацію, що належить до соціально важливих функцій. Від уміння спрямовувати свою діяльність під час дозвілля на досягнення загальнозначущих цілей залежить соціальне самопочуття людини [1]. Як бачимо, педагогіка дозвілля розуміє вільний час як такий, що спрямовує діяльність вихованця закладу позашкільної освіти в бік формування навчально-пізнавальних, практичних, соціальних та творчих компетентностей, які стануть підґрунтям для їх самореалізації в подальшому житті. На думку І. Шевчука, сутність дозвіллевої діяльності в тому, що людина ставить перед собою певну мету та прагне її досягнення. Щоб діяльність ефективно сприяла розвитку особистості, вона має бути позитивно мотивована, високоорганізована й змістовна, емоційно забарвлена [12]. Таку діяльність може забезпечити лише фахівець. Але то має бути не просто кваліфікований працівник закладу культури чи мистецтва, а саме педагогічний працівник. Тобто існує прямий зв'язок між “дозвіллевою діяльністю” як категорією педагогіки дозвілля та її реалізацією в за-

кладах позашкільної освіти, що має забезпечувати наявність у вихованців низки сформованих компетентностей. Тут перетинаються технології соціальної педагогіки та педагогіки індивідуальної, в складі якої перебуває й дидактика. Реалізація практичної (перетворювальної, прикладної) функції педагогіки дозвілля, зорієнтованої на виконання соціального замовлення, можлива саме за умов використання оптимальних методів, засобів, форм, дидактичних систем дозвілдової діяльності, що нададуть змогу вирішити проблему формування ключових компетентностей у вихованців.

У продовженні пошуку методологічних підходів до дидактичних засад позашкільної освітньої діяльності варто звернутися до колективної монографії “Формування у вихованців позашкільних навчальних закладів базових компетентностей”, авторський колектив якої не тільки охарактеризував теоретичні засади та визначив теоретичні концепти формування базових компетентностей у вихованців позашкільних закладів, що надважливо для наукової думки, як такої, що задає вектор дослідження, і не менш важливо для практичної реалізації. Наукова праця дає чіткі орієнтири, що дозволяють по-іншому визначати зміст позашкільної діяльності, беручи за основу шляхи формування у вихованців позашкільних установ низки ключових компетентностей. Як ми вже зауважували, це означає, що на перше місце ставиться не поінформованість дитини, а її вміння на основі знань вирішувати проблеми, які виникають у різних ситуаціях; допомагає останній у вирішенні ключових проблем сучасного життя, сприяє її успішній адаптації в соціумі.

Таким чином, практично запровадження компетентнісного підходу можна проводити двома шляхами: через зміст освіти та ефективний методичний супровід позашкільної освітньої діяльності. Змістовність освіти закладена в навчальних програмах. Кінцева мета програми має відображати сучасні уявлення про людину XXI ст., її духовний багаж, ціннісні орієнтації, полікультурну спрямованість тощо. Як приклад, вона може бути викладена так: сформувані риси людини, здатної цінити прекрасне в навколишньому середовищі або сформувані риси людини, здатної до інноваційних перетворень, використовуючи сучасні винаходи в технічній галузі (якщо навчальна програма з науково-технічної творчості) тощо. Завдання навчальних програм мають демонструвати шляхи набуття ключових компетентностей, завдяки чому буде забезпечено реалізацію мети. Траєкторію процесу взаємодії в позашкільному середовищі будуть визначати інноваційні дидактичні технології з поступовим розширенням спектра практичної, саме творчої діяльності. Їх ефективність та результативність залежать від майстерності педагога, який оперує тими чи іншими дидактичними засобами у відповідній логічно вивірній системі, де, насамперед, мають бути враховані сутнісні характеристики дидактичної ситуації. Так, Л. Тихенко визначила й обґрунтувала три основні групи дидактичних засобів, що можуть бути використані в практиці роботи: вербальні, візуальні, аудіовізуальні. Але оцінила таку класифікацію як недосконалу. На її думку, педа-

гоги-позашкільники, навіть протягом одного заняття, використовують кілька засобів. Іншу оцінку надала використанню такого дидактичного засобу, як комп'ютерні технології, що, на її погляд, змінили майже всі вищезазначені засоби, чим також довели свій вплив на процеси формування тих чи інших компетентностей. Комп'ютерні технології додали широкий спектр можливостей для урізноманітнення розумової діяльності. Як відомо, різноманітність і різноплановість навчального змісту, значного масиву додаткової інформації не лише ефективно впливає на інтелектуальний і духовний розвиток вихованців, а і є ефективним шляхом формування ключової компетентності “навчити вчитися”. Тож Л. Тихенко вказує й на значний виховний ефект щодо їх застосування. Таку саму думку висловлює й Л. Хоружа: “Серед сучасних методів та освітніх технологій педагогіка робить акцент на ті, що спрямовані на активізацію пізнавальної діяльності особистості, самостійності в навчанні, інтенсифікацію цього процесу: адаптивне, синхронне, асинхронне, змішане навчання; методика “перевернутого” класу, ігрофікація тощо. Основою усіх цих технологій є інформаційно-комунікаційні ресурси” [10, с. 10]. Учений презентує такий дидактичний засіб, як “педагогічне колесо” А. Каррінгтона, що може бути використаним для визначення цілей при запровадженні різноманітних освітніх видів діяльності. При цьому використання інформаційних додатків у контексті загальних цілей навчання узгоджується з потребами учнів, що уможливорює розвиток їхнього мислення, навичок XXI ст. [10, с. 10]. Неможливо не погодитися з В. Вербицьким, який зазначає, що в нинішніх умовах позашкільним закладам необхідно зосередити увагу на питаннях, пов'язаних з теоретичними рішеннями, які мають практичну перспективу.

У контексті реалізації компетентнісного підходу до навчання зазнає певних змін і діяльність головних суб'єктів педагогічного процесу. У дитиноцентричній позашкільній освіті основу процесу взаємодії становлять, як відомо, суб'єкт-суб'єкті відносини. Нові акценти в діяльності педагога пов'язані з перерозподілом пріоритетів його функцій – від інформаційної до організаторської, консультативної, управлінської. Керівник гуртка зараз має бути не транслятором інформації, а організатором спрямованої на розв'язання освітніх завдань діяльності вихованців. У цьому сенсі його роль організатора освітнього процесу набуває нових рис. Ідеться про “шоу” в організації освітньої діяльності як ще один дидактичний засіб. Освітня діяльність у сфері дозвілля дітей має відрізнятися від шкільної практики не лише відсутністю оцінок та державних стандартів. Недарма європейські освітні системи, прагнучи досягти вищих результатів навчання, використовують у навчальному процесі освітніх закладів форми, засоби та технології, притаманні неформальним освітнім інституціям, до яких належить і позашкільне середовище. До вдосконалення суб'єкт-суб'єктних відносин спонукає й той факт, що в сучасному соціумі в позашкільній освіті є сильний конкурент – індустрія розваг, яка має зовсім іншу мету, ніж формування компетентного громадянина своєї держави. Усе це спричиняє характер змін процесів взає-

модії з дітьми в дозвіллевій сфері, накладає відбиток на ролі, що “приміряє” на себе педагог-позашкільник, вимагає від нього певної специфіки в педагогічній діяльності. У його діях як викладача мають з’являтися риси так званого шоумена, як би це не здавалося дивним на перший погляд. Наразі привабливість вільного часу полягає у відносній свободі, самостійності школяра у виборі варіантів поведінки. Інтелектуально розвинені люди використовують вільний час для подальшого підвищення свого інтелектуального рівня, тоді як низький рівень розвитку зумовлює спрощені, примітивні потреби. Тому закономірною є зміна акцентів і в діяльності вихованців: вона має бути активною, передбачати значну частку самостійної й самоосвітньої роботи. Її кінцевий результат – набуття ними практичного життєвого досвіду. Як підкреслює В. Марчук, творче мислення руйнує усталені стереотипи й допомагає інакше подивитися на речі. З огляду на це, якщо педагог хоче завтра навчати краще, ніж сьогодні, то він має бути в постійному пошуку цікавих та ефективних педагогічних технологій, прийомів і методів. Серед рис, які мають бути притаманні творчому, креативному вчителю, В. Марчук виділяє такі, як: постійний пошук оптимального вирішення завдань, пошук методичних знахідок; бажання та вміння досягати позитивних результатів навіть за несприятливих умов; розвиток фантазії, уміння бачити незвичайне навіть у звичайних ситуаціях; прагнення сформувати творчу особистість учня; артистизм, уміння розвивати, стимулювати учнівську уяву; уміння створювати проблемно-пошукові ситуації, ситуації успіху [6, с. 137]. Як бачимо, артистизм є одним із критеріїв професійних компетентностей сучасного педагога-позашкільника.

Саме на креативному, нестандартному характері навчальної діяльності наголошував автор бестселера “Навчання як пригода. Як зробити уроки цікавими й захопливими” Дейв Берджес. Він вважає заняття побічним продуктом сумісної діяльності, а головне – це радість, що мають отримувати діти від спілкування з учителем. Автор стверджує, що будь-який педагог здатен зробити так, щоб учні не просто полюбили його предмет, але чекали його з нетерпінням, як свята. Для цього в його арсеналі мають бути такі прийоми й методи, що спрямовують обох суб’єктів до окресленої мети – не лише розуміти життя, а й допомогти навчити змінювати його на краще. При цьому особлива увагу варто приділяти тренінговим та ігровим технологіям, у яких переплітаються розважальність і надзвичайно енергійний стиль освітньої діяльності, якій притаманні творчість, пригоди, пристрасть, занурення, контакт, ентузіазм. Усе це – складові філософії викладання, які були б не зайвими й у позашкільному навчальному процесі, від цього динаміка ефективності взаємодії суб’єктів тільки змінилася б на краще, що забезпечило б більш ефективний перебіг процесів соціалізації дитини.

Висновки. Таким чином, теорія позашкільної освіти має постійно перебувати в органічній єдності з практикою, оскільки базується на ній, узагальнює її та обґрунтована нею. Проте не варто забувати, що компетентнісний підхід – лише один із чинників, які сприяють модернізації змісту

освіти. Серйозною перешкодою для його впровадження є недостатня розробленість методології ефективного використання дидактичних систем у практиці роботи педагогів закладів позашкільної освіти. Стрижнем у визначенні дидактичних засад мають бути зміна акцентів в освітній діяльності, практикоорієнтовність та діяльнісний підхід, творчість і креативність.

Напрями подальших розвідок пов'язані з дослідженням методології позашкільної освітньої діяльності, спрямованої на формування ключових компетентностей у вихованців позашкільних закладів, удосконалення методико-технологічних засад роботи педагогічних колективів закладів позашкільної освіти.

Список використаної літератури

1. Бочелюк Й. В., Бочелюк В. В. Дозвіллезнавство. URL: http://tourlib.net/books_ukr/bocheluk11.htm.
2. Биковська О. В. Теоретико-методологічні основи позашкільної освіти в Україні : монографія. Київ : ІВЦ АЛКОН, 2006. 356 с.
3. Вербицький А. А. Формування ключових компетентностей учнів – основне завдання навчального закладу. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/2372/1/Verbytsky.pdf>.
4. Виховний потенціал позашкільних навчальних закладів : колективна монографія / В. В. Вербицький, Л. І. Ковбасенко, О. П. Липецький та ін. ; за ред. О. В. Литовченко. Київ : О. Т. Ростунов, 2011. 200 с.
5. Жебровський О. Позашкільна освіта у вимірі XXI століття. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/rsh_2011_12_7.
6. Марчук В. Формування креативної особистості вчителя в умовах сільської школи. URL: <http://academy.ks.ua/wp-content/uploads/2014/05/%D0%BC%D0%B0%D1%82%D0%B5%D1%80%D1%96%D0%B0%D0%BB%D0%B8-%D0%BA%D0%BE%D0%BD%D1%84.4-5.11.-1.pdf>.
7. Маринич В. Компетентнісний підхід у позашкільній освіті: стан і тенденції реалізації. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/2377/1/Marynych.pdf>.
8. Овчарук О. В. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. Київ : К.І.С., 2004. 112 с.
9. Пустовіт Г. П., Тихенко Л. В. Позашкільна освіта і виховання: дидактичні основи методів навчально-виховної роботи : монографія. Суми : ВТД “Університетська книга”, 2008. 272 с.
10. Формування базових компетентностей у вихованців позашкільних навчальних закладів : матеріали міжнародної науково-практичної конференції, Київ, 25–27 лютого 2013 р. / за ред. І. Д. Бега. Київ, 2013. 255 с.
11. Хоружа Л. В пошуках нової педагогіки: критичний аналіз. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NPO_2016_3-4.
12. Шевчук І. В. Педагогічна сутність дозвілля та дозвіллевої діяльності. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/domtp_2014_1_29.

Стаття надійшла до редакції 05.09.2017.

Могилевская В. М. Дидактические основы образовательной деятельности учреждений внешкольного образования

В статье аргументируется необходимость определения методологических подходов к дидактическим основам внешкольного образования. Обосновывается мысль, что в условиях информационного общества образовательная деятельность внешкольных учреждений детерминирована реализацией компетентностной парадигмы в образовании, что влечет за собой изменение подходов к содержанию и характеру образовательной деятельности. Так как речь идет об образовании и воспитании детей в сво-

бодное время, автор видит смысл обратиться к теоретическим основам педагогики досуга. Именно здесь пересекаются технологии социальной педагогики и педагогики индивидуальной, одной из составляющих которой является дидактика. Реализация практической функции педагогики досуга, сориентированной на выполнение социального заказа, возможна именно при условии нахождения оптимальных дидактических систем досуговой деятельности, обеспечивающих решение проблемы формирования ключевых компетентностей у воспитанников. Ключевыми в определении дидактических основ должны выступать смещение акцентов образовательной деятельности, практикоориентированность и деятельностный подход, творчество и креативность.

Ключевые слова: методология дидактических основ внешкольного образования, компетентностный подход, модернизация содержания внешкольного образования, учреждения внешкольного образования.

Mohilevska V. Didactic Principles of Learning Activity of After-School Educational Institutions

The necessity to determine methodological approaches to didactic principles of content of after-school education of the XXI century is established in the article. The author advances the idea that in socio and cultural conditions of information society, education activity of the after-school institutions are determined by realization of competent approach in education that causes changes in the content and character of learning activity. The author explains the concept "after-school education content modernization" as those consisting of the new vision of learning activity goals and objectives, as well as expediently applied modern didactic techniques oriented to form key competencies among pupils of after-school educational establishments. As far as the issue is about education and childrearing, the author makes sense to join the theoretical principles of leisure pedagogics. Its subject is childrearing and education in the process of leisure activity, and the subject field concerns functioning of leisure sphere structures and institutions, which includes after-school institutions as well. The author carried out the connection between "leisure activity" as a category of leisure pedagogics and its realization in after-school educational institutions. This should provide pupils with a number of formed competencies. According to the author's opinion, technologies of social pedagogics and individual pedagogics which includes didactics as well intersect therein. The author notices that realization of leisure pedagogics practical (transforming, applied) function, oriented at the social service procurement execution, is possible under conditions of application of optimal systems, means, forms and didactic methods of leisure activity. This will solve the problem of formation of key competencies among pupils. New requirements to didactics of educational activity in after-school institutions involve change of teacher's activity role and character. Nowadays foreign experience demonstrate such an example. Change of accents in the learning activity, practical orientation and activity approach, creativity should be central in determination of methodology of learning activity content didactic principles.

Key words: methodology of the after-school education didactic principles, competence approach, after-school education content modernization, after-school institutions.

УДК 378:39:316.7

В. К. НЕЧАЙ-ВЕЛКОВА

аспірант

Харківський національний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди

ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ ПОНЯТЬ “КОМПЕТЕНТНІСТЬ” І “КОМПЕТЕНЦІЯ” В ЗРІЗАХ НОВИХ ОСВІТНІХ СТАНДАРТІВ

У статті здійснено теоретичний аналіз пріоритетних підходів до трактування, розуміння й диференціації понять “компетенція”, “компетентність”, якими послуговуються в педагогічній освіті. Визначено видові ознаки термінів “компетенція/компетентність”, а саме: уміння, здібності, майстерність тощо. На основі літературних джерел подано етапи розвитку теорії компетентнісного підходу, який розглядають як такий, що надає змогу подолати розрив між існуючою освітньою практикою та новими вимогами до результатів освіти в умовах інформаційного суспільства. Виокремлено структури компетентності.

Ключові слова: компетенція, компетентність, компетентнісний підхід, структура компетентності.

Стрімкі зміни в різних сферах життя сучасного суспільства вимагають нового усвідомлення проблем, цінностей, відповідно іншого визначення ролі людського ресурсу. Не є винятком і педагогічна наука, яка потребує перегляду існуючих та запровадження нових термінів на позначення сучасних вимог суспільства до професійних якостей педагога. Великий потік інформації, швидке її старіння, постійна зміна технологій висувають певні вимоги до фахівця й торкаються особистісних якостей, таких як комунікабельність, гнучкість, готовність до постійного навчання та самовдосконалення тощо. Згадані вимоги стосуються як майбутнього випускника, так і професійної діяльності вчителя. Серед сучасних формулювань, які відображають сукупність вимог до фахівця, є поняття “компетентність”. Воно спонукає до пошуку нового комплексу філософських та педагогічних ідей, принципів, положень, що можуть бути методологічною основою для розробки концептуального підходу до реформування освітньої галузі. Нещодавно ухвалений Закон “Про освіту” (2017) чітко формулює основні компетентності, яких повинні набувати учні в процесі навчання.

Проблемі формування професійної компетентності педагогів присвячені праці багатьох сучасних науковців (І. Бех, В. Болотов, Л. Буркова, А. Вербицький, В. Гриньова, І. Зимня, Л. Карпова, О. Локшина, В. Луговий, О. Овчарук, Н. Побірченко, Г. Селевко, А. Хуторський, Ю. Швалб та ін.). Останніми роками активно вивчають проблеми професійного розвитку педагога з позицій компетентнісного підходу (О. Бондаренко, К. Віаніс-Трихименко, Г. Данченко, М. Захарійчук, С. Клепко, Г. Лісовенко, Л. Пуховська, Т. Сорочан та ін.).

Нині поняття “компетентність”, “компетенція” розглядають у педагогіці в різних контекстах, тому в кожного дослідника є власне розуміння

цих дефініцій. На основі вивчених літературних джерел можна зробити висновок, що поняття “компетенція” та “компетентність” є широко вживаними й водночас неоднозначними. Їх застосовують щодо аналізу широкого кола проблем на всіх рівнях освіти (дошкільна та початкова освіта, основна й профільна школа, підготовка фахівців у вищій школі, післядипломна освіта). З огляду на специфіку застосування ці терміни потребують уточнення, зокрема щодо типології та визначення структури професійної компетентності педагогів. Це є необхідною умовою, яка робить можливою подальшу розробку адекватних вимогам механізмів та способів їх формування й подальше застосування.

Мета статті – здійснити теоретичний аналіз основних підходів до розуміння понять “компетенція”, “компетентність”, які склалися в сучасній педагогіці під впливом процесів глобалізації та інформатизації освіти.

Традиційно дослідники велику увагу приділяють етимології та генезі термінів “компетенція” та “компетентність” (В. Болотов, Л. Буркова, М. Євтух, І. Зимня, С. Клепко, О. Кузьміна, О. Локшина, В. Луговий, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко, С. Сисоєва, А. Хуторський та ін.). Вивчаючи поняття, науковці спираються на визначення в тлумачних словниках. Так, у перекладі з латинської *competere* означає “домагаюся, відповідаю, підходжу”. Однак воно не стосується освіти та не використовується для пояснення педагогічних явищ. Незважаючи на те, що термін вживають для позначення особистісних характеристик, пов’язаних із процесами навчання й виховання, його пояснення в педагогічній довідковій літературі з’явилося не так давно. В “Українському педагогічному енциклопедичному словнику” це поняття подано так: “Компетентність у навчанні (лат. *competentia* – коло питань, у яких людина добре розуміється) набуває молода людина не лише під час вивчення предмета, групи предметів, а й за допомогою засобів неформальної освіти, внаслідок впливу середовища тощо, а “компетенції” розглядаються як відчужена від суб’єкта, наперед задана соціальна норма (вимога) до освітньої підготовки учня, необхідна для його якісної продуктивної діяльності в певній сфері, тобто соціально закріплений результат. Результатом набуття компетенцій є компетентність, яка передбачає особисту характеристику, ставлення до предмета діяльності” [2, с. 231].

У процесі аналізу термінологічного поля дослідження виділяють три основні етапи розвитку теорії компетентнісного підходу. У часових межах кожного з них відбувалися певні зміни в розумінні термінів та сферах їх розповсюдження. Перший етап охоплює період 1960–1970 рр. Термін “компетентність” вживають в обмежених сферах і різних випадках, у яких найбільш помітним є розрив між отриманими знаннями та можливостями їх застосовувати в конкретних умовах (ситуаціях безпосереднього спілкування). Це стосується й випадків, які виникають у процесі вирішення професійних завдань, де особистісні якості фахівця відіграють не менш важливе значення, ніж набуті знання (наприклад, сфера бізнесу). Так, у Л. Буркової спостерігаємо узагальнення, що результатом першого етапу

розвитку компетентнісного підходу є початок з'ясування сутності поняття “компетенція/компетентність”, у межах якого компетенція розглядається неоднозначно. Воно містить як якісну характеристику індивіда – високий рівень професіоналізму, в основі якого: саморегуляція, самоусвідомлення, розвинені соціальні навички (Р. Уайт); як уміння (Н. Хомський), так і поняття “компетенція/компетентність” вживаються в лексичному та граматичному значеннях з тією відмінністю, що компетенція – у формі однини, а компетентність – множини тощо [1, с. 111].

Але твердження вченої потребують уточнень: вже на цьому етапі виявляється особлива характеристика компетентності – її прояв за певних умов через дії людини в конкретних ситуаціях (ситуативність). Тому науковці й зараз активно обговорюють питання діагностики компетентності в навчальному процесі. А неоднозначність у застосуванні згодом розширює композицію видових ознак у визначенні поняття: знання, навички, операційні дії, мотиви, особистісні якості, спроможність особистості тощо.

Щодо другого етапу розвитку компетентнісного підходу, то він охоплює 1970–1990 рр. Центральною для аналізу цього етапу стає монографія Дж. Равена “Компетентність у сучасному суспільстві” [8], у якій автор обґрунтовує власне розуміння компетентності як багатоаспектного особистісного утворення. На переконання Дж. Равена, найбільш важливими складовими компетентності є “схильність аналізувати явища і ситуації, враховувати попередній досвід, передбачати майбутні перепони, виявляти ініціативу, вести і бути тим, кого ведуть... для досягнення значущих цілей” [8, с. 201]. Необхідно зауважити, що до компетентностей учений зараховує ті особистісні характеристики, які піддаються розвитку, які можна змінювати та вдосконалювати. Таким чином, виділяє умови, необхідні для створення розвивального середовища. Одну з найперших пов'язує з усвідомленням власних цінностей, вирішенням ціннісних конфліктів. Вони є вирішальними для майбутніх змін, пов'язаних із розвитком нових здібностей, нових моделей поведінки, нових знань. Автор переконує в тому, що “...зростання компетентності нерозривно пов'язано із системою цінностей. Тому виявлення ціннісних орієнтацій індивіда, надання йому допомоги з метою більш чіткого їх усвідомлення, розв'язування ціннісних конфліктів і оцінювання альтернатив є основою будь-якої програми розвитку компетентності” [8, с. 152]. Адже саме поняття “цінності” охоплює не лише оцінку наявних предметів, явищ з погляду їх значущості, корисності, необхідності, доцільності для індивіда, а й тісно пов'язане із самооцінкою, усвідомленням себе.

Для другого етапу розвитку компетентнісного підходу характерно те, що поняття “компетенція” та “компетентність” не розрізняють як самостійні. Крім того, достатньо розгорнуте пояснення структури компетентності (37 видів) як складної взаємозалежності між компонентами дає підстави для висновків про те, що компетентність – це особистісний феномен, точніше “особистісне утворення на основі ціннісних орієнтацій, що виника-

ють при досягненні значущих цілей і включають такі сенсові категорії, як готовність, здатність” [1, с. 114].

З 90-х рр. минулого століття починається третій етап у становленні компетентнісного підходу. На цей процес продовжують впливати глобалізаційні процеси в Європі та світі; необхідність швидко реагувати на виклики інформаційного суспільства, нові вимоги до якості освіти, наповнення її новим змістом; намагання в широкому контексті визначити цілі сучасної освіти тощо.

Відтак, компетентність починають розглядати як результат, характеристику того, що здатний робити індивід, а не опис процесу її набуття. Власне компетентність стає мірою того, що людина може робити в конкретно визначений час. І якщо такі характеристики надають з позицій власне педагогічних досліджень, то можна зробити висновок про те, що компетентність формується й максимально виявляється у зв'язку з діями в конкретних ситуаціях (педагогічних, життєвих). Це дає можливість враховувати їх контекст. Крім того, стає очевидним, що компетентність не варто тлумачити як зріз знань, умінь, навичок, оскільки вони не є характеристикою того, що може робити індивід після завершення навчання. Саме тому для вимірювання здатності індивіда щось робити потрібні чітко визначені та затверджені стандарти. Із цією метою міжнародними організаціями проведено низку досліджень, наприклад: “Визначення та відбір компетентностей” (1997 р., ініційоване Організацією економічного співробітництва та розвитку ОЕСР); Проект “Tuning” (Socrates – Tempus) з 2000 р. за підтримки Європейської комісії (налагодження освітніх структур у Європі). Результатом стало визначення різних структур і типів ключових компетенцій, що є основою для оновлення змісту сучасної освіти, про що згадувалось вище.

Вітчизняна педагогічна думка, аналізуючи стан реалізації компетентнісного підходу у світовій практиці, фіксує увагу не тільки на наукових розвідках, а й на міждержавних документах, зокрема доповіді Жака Делора на засіданні ЮНЕСКО “Освіта. Прихований скарб” (у деяких перекладах – “Освіта. Справжній скарб”) (1996 р.). У ній прозвучало, що бажаними результатами освіти є вміння (у широкому значенні цього слова). Зокрема, М. Степко вважає їх принципами, глобальними компетентностями, на яких має будуватися освіта: навчитися жити разом, навчитися отримувати знання, навчитися працювати [9].

Упродовж останніх років з'явилося багато публікацій з проблем упровадження компетентнісного підходу. Поняття “компетенція” та “компетентність” почали диференціювати як різні: “Компетентність передбачає особистісну характеристику, ставлення до предмета діяльності. Компетенції можуть бути виявлені як реальні вимоги до засвоєння сукупності знань, способів діяльності, досвіду, ставлень у певній галузі знань, якостей особистості тощо” [3, с. 409].

У визначенні терміна “компетенція/компетентність” видовою ознакою виступають: вміння, здібності, майстерність тощо. Вони характеризую-

ють у результатах навчання діяльнісну сторону, а не вузькопредметну (змістову).

Науковці у визначеннях намагаються підкреслити діяльнісну природу компетентності, оскільки компетентнісний підхід виник на противагу знаннєвому. Так, компетенція – це “здатність людини встановлювати зв’язки між знаннями й реальною ситуацією, здійснювати прийняття рішень в умовах невизначеності та виробляти алгоритм дій для їх реалізації” [4]. Залежно від характеру завдань, які стоять перед людиною, виділяють такі їх види: особистісна, комунікативна, інтелектуальна, соціальна, загальнокультурна тощо.

Разом з тим, є низка вітчизняних досліджень, у яких компетентність розглядають у контексті знаннєвої парадигми. На думку Н. Коломінського, це – вміння оперувати науковими знаннями, фактичним матеріалом та використовувати джерела інформації [5, с. 26]. Зокрема, М. Степко подає її “...як динамічне суміщення знання, розуміння навичок та здібностей” [9, с. 45].

Відтак, компетентність стали розглядати як особистісну властивість, що складається зі знань, умінь, навичок і здібностей. Зауважимо, що в наведених визначеннях зміст поняття подано як певний набір, у якому основний акцент зроблено на знання, вміння й навички, що не відповідає складній природі компетентності як особистісного утворення, де основний акцент зміщений на здатності діяти на основі отриманих знань.

У процесі становлення компетентнісного підходу відбуваються зміни не лише в шкільній, а й вищій та післядипломній освіті. Майже завжди науковці послуговуються визначенням компетентності як певної інтегральної характеристики, що дає підставу виходити на формування професійних компетентностей майбутніх фахівців, уключаючи до структури компоненти, що відображають особливості професійної діяльності.

Так, В. Луговий вважає, що компетентність є інтегральною характеристикою особи, яка включає такі диференціальні компоненти: інструментальні; міжособистісні; системні, що характеризують “реалізаційну здатність людини”, яка є ключовою для розуміння сутності компетентності. Така специфічна особистісна характеристика, на переконання вченого, виявляється в здатності людини до самореалізації, реалізації життєвих цілей і завдань, розв’язання задач [6; 7].

Висновки. Розглядаючи термінологічне поле дослідження, зазначимо, що окремі складові компетентності, зокрема особистісна, комунікативна, інтелектуальна, соціальна, загальнокультурна, цілком не вичерпують її поняття. Одним з її компонентів є внутрішня мотивація, яка не входить до розуміння здібностей як таких. Значна кількість видів компетентностей може мати для людини як самостійну цінність, так і слугувати засобом досягнення інших особистісно значущих цілей. Іншими словами, ідеться про те, що сенсові утворення, репрезентантами яких постають особистісні цінності, можуть бути зрозумілими за умов їх вияву в повному життєвому контексті: під час прийняття рішень, здійснення вчинку на основі отрима-

них знань, вибору життєвого орієнтира як характерного результату чи певної інтегральної характеристики та здатності виробляти алгоритм для досягнення поставлених цілей або вибору з існуючих альтернатив, зокрема життєвого вибору.

Аналіз ключових компетентностей, запропонованих як вітчизняними, так і зарубіжними дослідниками, свідчить, що певні компетентності обов'язково включаються до всіх переліків.

Для подальшого аналізу цієї проблеми перспективним вважаємо виокремлення та розробку особистісної, інтелектуальної, соціальної, комунікативної, загальнокультурної компетентностей як ключових у роботі над дослідженням.

Список використаної літератури

1. Буркова Л. В. Соціономічні професії: інноваційна підготовка спеціалістів у вищих навчальних закладах : монографія. Київ : Інформаційні системи, 2010. 278 с.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. 2-ге вид., доп. і випр. Рівне : Волинські обереги, 2011. 552 с.
3. Енциклопедія освіти / за ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
4. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли : пособие для учителя / А. Г. Асмолов и др. Москва : Просвещение, 2008. 151 с.
5. Коломинский Н. Л. Повышение психологической компетентности педагогических кадров. Киев : Освіта, 1992. С. 62–80.
6. Локшина О. І. Становлення “компетентнісної” ідеї в європейській освіті. *Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України* : матеріали методологічного семінару. Київ : Педагогічна думка, 2009. С. 19–33.
7. Луговий В. І. Компетентності та компетенції: поняттєво-термінологічний дискурс. Київ : Гнозис, 2009. № 3. С. 8–14.
8. Равен Д. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / пер. с англ. В. И. Белопольского. Москва, 2002. 396 с.
9. Степко М. Компетентнісний підхід: його сутність. Що є прийнятним, а що проблемним для вищої освіти України. *Вища освіта України* : теор. та науково-метод. часопис. Київ, 2009. № 1. С. 43–53.

Стаття надійшла до редакції 01.09.2017.

Нечай-Велкова В. К. Дифференциация понятий “компетентность” и “компетенция” в срезях новых образовательных стандартов

В статье осуществлен теоретический анализ приоритетных подходов к трактовке, пониманию и дифференциации понятий “компетенция”, “компетентность”, которые употребляют в педагогическом образовании. Определены видовые признаки терминов “компетенция/компетентность”, а именно: умение, способности, мастерство и т. д. На основе литературных источников представлены этапы развития теории компетентностного подхода, который рассматривается как такой, который позволяет преодолеть разрыв между существующей образовательной практикой и новыми требованиями к результатам образования в условиях информационного общества. Выделены структуры компетентности.

Ключевые слова: компетенция, компетентность, компетентностный подход, структура компетентности.

Nechay-Velkova V. Differentiation of the Concepts “Expertness” and “Competence” in Sections of New Educational Standards

The article provides a theoretical analysis of the preferred approaches to the interpretation, understanding and differentiation of the notions “skills” and “competencies”, which are used in pedagogical education. It defines the specific features of the terms “skills/competencies”, namely the abilities, expertise, reference, etc. Based on literature sources, the article presents the stages of development of the theory of competence approach, which is considered to overcome the gap between the existing educational practice and the new requirements for education results within the information society.

A review of the terminology of the study allows to single out the individual components of competence, namely personal, communicative, intellectual, social and general cultural. Internal motivation is one of its important components, which is not part of the understanding of abilities as such. A lot of types of competencies can have an independent value or serve to achieve other personally meaningful goals. In other words, we are talking about that meaningful formations represented by personal values can be understood if seen in the full life context, i. e. in the acts of decision-making, acting out on the basis of the knowledge acquired, choosing life values, as a characteristic result or a certain integral characteristic and the ability to produce an algorithm for achieving one’s goals or making a choice from the existing alternatives, in particular, life choices.

For further analysis of this problem we consider promising the identification and development of personal, intellectual, social, communicative and general cultural competencies as key in the study.

Key words: *competency, competence, competence approach, the structure of competence.*

УДК 378:347.96:005.336.2

В. В. ОМЕЛЬЯНЕНКО

аспірант
Класичний приватний університет

НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ПРАВОЗНАВСТВА В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

Статтю присвячено науково-теоретичному аналізу проблеми формування професійно-етичної компетентності майбутніх фахівців з правознавства у процесі фахової підготовки. Наголошено на пріоритетності професійно-етичної компетентності майбутніх правників у професійній діяльності відповідно до моральних принципів і норм. Уточнено зміст та особливості професійно-етичної компетентності майбутніх правознавців.

Ключові слова: професійно-етична компетентність, формування, майбутні фахівців з правознавства, фахова підготовка.

Актуальність обраного напряму дослідження зумовлена нагальною потребою в професійній підготовці нової генерації висококомпетентних фахівців у сфері права, морально самовідданих справі, здатних ефективно відстоювати й захищати права та законні інтереси, честь і гідність кожного громадянина України, бути транслятором соціальної відповідальності, справедливості, совісті, милосердя й гуманізму.

У реаліях сьогодення заклади вищої освіти (ЗВО) юридичного профілю мають не лише виступати партнерами у формуванні цивілізованої правової демократичної держави, а й стати “агентами” якісних змін у вдосконаленні законотворчих процесів і правозастосуванні.

Спрямованість вищої юридичної освіти на кінцевий результат – правник-професіонал якісно нового типу – передбачає високий рівень професійної компетентності майбутніх бакалаврів з правознавства. Серед ключових компетентностей, якими мають оволодіти майбутні здобувачі правової освіти, професійно-етична має пріоритетне значення.

Найбільш перспективним середовищем для здобуття якісної фахової освіти майбутніми правниками на міжнародному рівні є вищі навчальні заклади юридичного профілю, необхідність модернізації змісту освіти яких в умовах сьогодення задекларована в нормативно-правових документах, що регламентують їхню діяльність: Державній національній програмі “Освіта” (“Україна XXI століття”), Законах України “Про освіту”, “Про вищу освіту”, Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр., Проекті концепції розвитку освіти України на період 2015–2025 рр., Національній рамці кваліфікацій, документах ООН, Ради Європи, Міжнародній асоціації адвокатів, українських деонтологічних кодексах, нормативних актах тощо.

Кожен із зазначених документів вказує на радикальне оновлення окремих аспектів діяльності юридичних навчальних закладів, наголошуючи на актуалізації особистісноперетворювального сенсу етично орієнтованої юридичної освіти, що, своєю чергою, вимагає від ЗВО підготовки етично компетентного правника зі сформованими духовно-моральними цінностями, здатного ефективно протистояти аморальності ситуацій та протиправним вчинкам порушників законів відповідно до етичного професійного кодексу.

Суттєвий інтерес становлять наукові праці учених, у яких частково презентовано окремі аспекти окресленої проблеми:

- розвиток теорії компетентнісного підходу (І. Бех, Н. Бібік, В. Бондар, С. Гончаренко, І. Драч, О. Дубасенюк, І. Зязюн, С. Калашнікова, В. Луговий, О. Новиков, О. Олексюк, Н. Побірченко, О. Савченко, В. Свистун, В. Семиченко, Ж. Таланова, Л. Хоружа, В. Ягупов та ін.) і зарубіжні науковці (С. Адам, Т. Орджі, Дж. Равен, Х. Серве, М. Сміт, М. Холстед та ін.);

- професійна підготовка майбутніх фахівців юридичного профілю (А. Борейчук, А. Бочевар, О. Браткова, М. Василенко, М. Васильєва, О. Каліцева, О. Котикова, В. Маньгора, Ю. Марченко, Т. Масленникова, Л. Насіленко, С. Пелипчук, В. Рижигов, С. Циганій);

- гуманістичне спрямування професійної підготовки майбутніх юристів (І. Бондар, В. Василик, О. Денищик, Ю. Мельник, В. Савіщенко);

- формування професійно-етичної компетентності майбутніх фахівців (І. Жадленко, В. Нагаєв, Н. Петренко, О. Пономарьов, О. Слободянюк, Л. Хоружа, Н. Шевчук).

На основі ґрунтовного аналізу джерельної бази, розробленої у вітчизняній і зарубіжній професійній педагогіці, визначено, що нині накопичено багатий досвід з фахової підготовки майбутніх правників, натомість проблема цілісного осмислення процесу формування професійно-етичної компетентності майбутніх бакалаврів з правознавства розкрита фрагментарно.

Крім того, у педагогічній дійсності спостерігається низка суперечностей між:

- суттєвим зростанням вимог щодо якості освіти майбутніх правників відповідно до міжнародних стандартів і традиційною спрямованістю їхньої професійної підготовки;

- соціальним замовленням нового українського суспільства й держави на формування висококомпетентних правознавців, здатних до швидкого орієнтування в динамічному правовому полі на етичних засадах, та браком досліджень, у яких розкрито механізми внесення кардинальних змін до існуючої практики професійної підготовки майбутніх фахівців з юридичною освітою;

- існуванням потужного педагогічного потенціалу етично орієнтованої освіти та відсутністю розробленої й експериментально перевіреної цілісної системи заходів, що забезпечуватимуть реалізацію духовно-

моральних принципів і норм у професійній підготовці майбутніх бакалаврів з правознавства.

Отже, актуальність порушеної проблеми, її соціальна значущість, наявність суперечностей, недостатній рівень її розроблення й наукового обґрунтування зумовили вибір теми наукового дослідження.

Мета статті – визначити й охарактеризувати науково-теоретичні аспекти проблеми формування професійно-етичної компетентності майбутніх фахівців з правознавства в процесі фахової підготовки.

Вплив загальноглобалізаційних тенденцій на всі сфери суспільного життя, перехід до науково-інформаційних технологій, модернізація системи освіти викликали новий інтерес до проблеми компетентності особистості, зумовивши впровадження в життя компетентнісного підходу.

Специфіка компетентнісного підходу виражається в реалізації ідеї всебічної підготовки й виховання індивіда не лише як спеціаліста, професіонала своєї справи, а і як особистості, члена колективу й соціуму, який є гуманітарним у своїй основі. Відтак, метою гуманітарної освіти є не лише передача майбутньому спеціалісту сукупності знань, умінь і навичок у певній сфері, а й розвиток світогляду, міждисциплінарного чуття, здатності до прийняття індивідуальних, креативних рішень, до самоосвіти, а також формування гуманістичних цінностей [4, с. 28].

За таких умов гостро постала необхідність у проектуванні нової концепції професійної освіти, яка б враховувала ці зміни й була зорієнтована на здатність особистості майбутнього фахівця успішно задовольняти соціальні та індивідуальні потреби; володіння практичними навичками, знаннями й уміннями з метою мобілізації активних дій, їх синтезу для ефективної діяльності в конкретному контексті, вирішення життєвих проблем; наявність мотиваційних і ціннісних характеристик тощо.

Отже, перехід до компетентнісного підходу потребує опрацювання нового теоретичного базису, ідентифікації поняттєвого фонду європейської педагогічної термінології, зрозумілої всім учасникам освітнього процесу [5, с. 48].

Більшість дослідників (А. Андрєєв, В. Байденко, Н. Бібік, І. Зимня, К. Колесіна, Г. Лежнина, Г. Пахомова, А. Субетто) компетентнісний підхід в освіті пов'язують саме з модернізаційними процесами, які відбуваються в усіх країнах Європи:

- компетентнісний підхід орієнтує на побудову навчального процесу відповідно до очікуваного чи бажаного результату освіти (що буде знати й уміти студент “на виході”) (І. Зимня);
- компетентнісний підхід гарантує високий рівень і результативність підготовки спеціаліста (Г. Лежнина);
- компетентнісний підхід забезпечує здатність випускника відповідати новим запитам ринку, мати відповідний потенціал для практичного розв'язання життєвих проблем, пошуку свого “Я” в процесі, у соціальній структурі (В. Байденко, Н. Бібік, А. Субетто);

– компетентнісний підхід посилює практичну орієнтацію освіти, вийшовши за межі обмежень “зунівського” освітнього простору (А. Андреев).

Отже, різні підходи науковців до тлумачення конструкту “компетентнісний підхід” пов’язані з особливостями розвитку освіти кожної окремої країни.

Оскільки йдеться про процес навчання й розвитку особистості, що відбувається в системі освіти, то одним з результатів освіти буде набуття людиною набору компетентностей, необхідних для діяльності в різних сферах суспільного життя [5, с. 66].

Систему компетентностей в освіті науковці визначили таким чином:

– ключові, тобто надпредметні (міжпредметні) компетентності, які визначають як здатність людини здійснювати складні поліфункціональні, поліпредметні, культуродоцільні види діяльності, ефективно розв’язуючи відповідні проблеми;

– загальногалузеві – їх набуває учень упродовж засвоєння змісту тієї чи тієї освітньої галузі в усіх класах середньої школи;

– предметні компетентності – їх набуває учень упродовж вивчення якогось предмета в усіх класах середньої школи [5, с. 66].

Аналіз психолого-педагогічних досліджень свідчить, що компетентнісний підхід частіше постає як опонент поняттєвій традиційній тріаді (знання – уміння – навички). У цьому контексті “зунівську” парадигму іноді прямо ототожнюють з образом “закритого”, тоталітарного суспільства, організованого за зразком гігантської фабрики, у якій людині відведено неприродну роль “гвинтика”, тоді як компетентнісна модель освіти співвідноситься з динамічним “відкритим” суспільством, у якому продуктом процесів соціалізації, навчання, спільної та професійної підготовки до виконання всього спектра життєвих функцій повинен стати відповідальний індивід, готовий до здійснення вільного гуманістично орієнтованого вибору [1, с. 19].

На думку Л. Сущенко, ціннісно-смісловим вектором компетентнісного підходу є компетентнісно орієнтована освіта, що спрямована в майбутніх фахівців не лише на отримання поліфункціональних знань, набуття значущих компетентностей, а й забезпечення органічного поєднання морально-етичної культури та інтелігентності кожної особистості [6].

Отже, компетентнісний підхід можна розглядати не лише як інструмент оновлення освіти, а і як поштовх до приведення його у реальну відповідність до вимог сучасності. Ідеться про те, що компетентний фахівець у сучасних швидкозмінюваних умовах має бути готовим швидко, адекватно й ефективно (на основі набутих універсальних знань) розв’язувати стандарти та нестандартні професійні ситуації й завдання без наявності готових шаблонів і алгоритмів, поєднання таких особистісно-професійних якостей, які нададуть можливість діяти самостійно й відповідально, що буде засновано на набутому життєвому досвіді, духовно-моральних цінностях і схильностях.

Одним із проблемних аспектів, що визначають можливість досягнення якісно нового рівня сформованості професійної компетентності

майбутніх фахівців з правознавства, досягнення якісного нового рівня їхньої духовно-моральної культури, є запровадження й реалізація основних концептів формування професійно-етичної компетентності. У понятійному та змістовому аспектах вищезазначений конструкт належить до малорозроблених педагогічною наукою. Так, за нашими спостереженнями, на сьогодні відсутні праці, присвячені формуванню професійно-етичної компетентності майбутніх бакалаврів з правознавства, тому ця категорія потребує глибокого наукового обґрунтування, осмислення й уточнення. Зважаючи на відсутність вищезазначеного терміна в довідкових виданнях, конкретизуємо його сутність, зміст та особливості на основі поглядів сучасних дослідників професійної освіти.

Відома дослідниця проблем формування етичного розвитку майбутніх учителів початкових класів Л. Хоружа тлумачить етичну компетентність як базову інваріантну складову їхньої професійно-педагогічної підготовки, необхідний елемент оволодіння професією, способами та прийомами вирішення фахових завдань на основі сформованих гуманістичних моральних принципів, норм педагогічної етики [7, с. 12].

Відповідно до теорії О. Гринвальд, етична компетентність майбутнього фахівця – інтегрована характеристика особистості, що є сукупністю знань, умінь, навичок, мотиваційно-ціннісної орієнтації та особистісних якостей, які сприяють здійсненню професійної діяльності відповідно до норм і вимог професійної етики [2].

Етична компетентність, за В. Курбатовим, – це складне соціально-педагогічне утворення на основі інтеграції педагогічних знань, практичних умінь у сфері етики й певного набору особистісних якостей, що зумовлює готовність до етично адекватної поведінки в соціумі в ситуаціях морального вибору [3].

Отже, за авторськими концептами й визначеннями дослідників, з якими ми цілком погоджуємося, їхню увагу акцентовано на корегуванні цілей та змісті вищої освіти в контексті духовно-моральної парадигми:

- етичний розвиток фахівця як базису його професійної компетентності та професіоналізму;
- етика як основа гуманізації навчального процесу; як регулятор взаємин суб'єктів навчання; етикет і педагогічний такт;
- етичні кодекси професії;
- прийоми педагогічної взаємодії;
- моральні конфлікти та їх особливості;
- психолого-педагогічні механізми етичного вдосконалення фахівця.

Підсумовуючи трактування дослідників вищезазначеної категорії, ми з'ясували, що професійно-етична компетентність майбутніх фахівців з правознавства постає поліаспектною, інтегративною комбінацією професійно-етичних знань, умінь і практичного досвіду, ціннісних орієнтирів через усвідомлення морального змісту професії, здійснення етичної рефлексії власних вчинків тощо.

Успішне формування професійно-етичної компетентності майбутніх правників, за нашою гіпотезою, передбачає, що цей процес має стати невід'ємною складовою їхньої фахової підготовки й може бути ефективним за реалізації таких організаційно-педагогічних умов:

- розвиток емоційно-ціннісної сфери майбутніх бакалаврів з правознавства на основі стимулювання глибокого інтересу до юридичної професії й формування моральної відповідальності за результати своєї діяльності;
- створення етично орієнтованого середовища, спрямованого на успішне розв'язання професійних ситуацій і завдань з високою продуктивністю шляхом активізації розвивальної суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників навчального процесу;
- ампліфікація змісту фахових дисциплін цінностями професійно-етичного життя через педагогізацію інтерактивно-рефлексивних методів та форм викладання;
- набуття й збагачення морально-духовного досвіду майбутніх фахівців з юридичною освітою шляхом актуалізації в аудиторній, позааудиторній роботі та виробничій практиці механізмів кар'єрного самопроекування.

Висновки. Отже, на основі аналізу широкого кола джерел і наукових праць з досліджуваної проблеми визначено, що специфічною ознакою професійної діяльності майбутніх бакалаврів з правознавства є інтегрований характер (соціальний, етичний, освітній аспекти).

Встановлено, що результативність та успішність формування професійно-етичної компетентності майбутніх фахівців з юридичною освітою у процесі фахової підготовки залежить від сукупності сформованих знань, умінь, навичок, практичного досвіду, що відображені в теоретико-прикладній підготовці майбутніх спеціалістів; проектування гуманістично орієнтованого освітнього процесу; гармонізації фундаментальної та практичної спрямованості професійної освіти юристів на засадах гуманоцентристської парадигми; збагачення змісту навчальних дисциплін завданнями духовно-морального змісту; інтеріоризації ціннісного ставлення майбутніх юристів до професійно-етичної діяльності; досягнення високого рівня культури спілкування майбутніх правників відповідно до етичного кодексу професії; здатності до самовиховання, самовдосконалення й саморозвитку.

Перспективи подальших досліджень ми вбачаємо в здійсненні узагальнення й систематизації поглядів науковців на проблему формування професійно-етичної компетентності майбутніх здобувачів правової освіти у вимірах зарубіжної думки.

Список використаної літератури

1. Андреев А. Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-педагогического анализа. *Педагогика*. 2005. № 4. С. 19–27.
2. Гринвальд О. Н. Формирование социально-этической компетентности будущих специалистов в воспитательном процессе вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Кемерово, 2011. 23 с.
3. Курбатов В. В. Этическая компетентность студентов педагогического вуза в социально-педагогической работе с безнадзорными детьми : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Москва, 2010. 22 с.

4. Побірченко Н. С. Компетентнісний підхід у вищій школі: теоретичний аспект. *Освіта та педагогічна наука*. 2012. № 3 (152). С. 24–31.
5. Пометун О. І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті. Компетентнісний підхід у сучасній освіті. Світовий підхід та українські перспективи / під заг. ред. О. В. Овчарук. Київ, 2004. 111 с.
6. Сущенко Л. О. Домінанти морально-етичної спрямованості професійної підготовки майбутніх педагогів у ВНЗ. *Науковий вісник Миколаївського національного університету ім. В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки* : зб. наук. пр. / за ред. проф. Т. Степанової. Миколаїв : МНУ ім. В. О. Сухомлинського, 2017. № 2 (57). С. 448–454.
7. Хоружа Л. Л. Теоретичні засади формування етичної компетентності майбутніх учителів початкових класів : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2004. 40 с.

Стаття надійшла до редакції 14.09.2017.

Омельяненко В. В. Научно-теоретические основы проблемы формирования профессионально-этической компетентности будущих специалистов по правоведению в процессе профессиональной подготовки

Статья посвящена научно-теоретическому анализу проблемы формирования профессионально-этической компетентности будущих специалистов по правоведению в процессе профессиональной подготовки. Акцентировано на приоритетности профессионально-этической компетентности будущих юристов в профессиональной деятельности в соответствии с моральными принципами и нормами. Уточнены содержание и особенности профессионально-этической компетентности будущих правоведов.

Ключевые слова: профессионально-этическая компетентность, формирование, будущие специалисты по правоведению, профессиональная подготовка.

Omelianenko V. Scientific-Theoretical Aspects of the Formation of Professional Ethical Competence of Future Specialists in Law in the Process of Professional Training

The article deals with the scientific-theoretical analysis of the formation of professional ethical competence of future specialists in law in the process of professional training.

It has been specified that the higher legal education is result-oriented; training of a qualitatively new type of professional lawyers requires a high level of professional competence from future bachelors in jurisprudence. Among the key competences to be mastered by future specialists in legal issues professional ethics is of paramount importance.

It has been proved that a competency-based approach can be considered not only as a tool for updating education, but also as a stimulating impact contributing to its modernization and meeting the present needs. It suggests the idea that a competent specialist in today's fast changing conditions should be prepared to quickly, adequately and effectively (applying the acquired universal knowledge) solve standard and non-standard professional situations and tasks without ready-made templates and algorithms. A competent specialist should combine such personal and professional qualities, which will provide an opportunity to act independently and be responsible applying the acquired life experience, spiritual and moral values and inclinations.

One of the challenging aspects that determine the possibility of achieving a qualitatively new level in the formation of the professional competence of future lawyers, achieving a qualitatively new level of their spiritual and moral culture is the introduction and implementation of the basic concepts of professional ethical competence.

The priority is given to the professional ethical competence of future lawyers in their professional activities in accordance with moral principles and norms. The content and features of professional ethical competence of future lawyers are specified.

Key words: professional ethical competence, formation, future specialists in jurisprudence, professional training.

УДК 378.011.3-051:796

К. Ю. ПАВЛИШИНЕЦЬ

вчитель

Спеціалізована школа № 5, м. Ужгород

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО АДАПТАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розглянуто теоретичні засади підготовки майбутніх учителів фізичної культури до адаптації професійної діяльності. З'ясовано, що в сучасних умовах педагогічна освіта України зорієнтована на підготовку педагогічних кадрів, здатних на впровадження європейських освітніх стандартів, зокрема на якісну підготовку майбутніх учителів фізичної культури до адаптації професійної діяльності. Обґрунтовано аспекти підвищення дієвості професійної освіти на підготовку майбутніх учителів фізичної культури до адаптації професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу. Проаналізовано проблему підготовки майбутніх учителів фізичної культури до адаптації професійної діяльності вищої фізкультурно-педагогічної освіти та виявлено її недоліки. З'ясовано значущість професійного становлення вчителя фізичного виховання. Окреслено напрями вдосконалення підготовки майбутніх учителів фізичної культури.

Ключові слова: педагогічна освіта, фізична культура, професійна підготовка майбутніх учителів фізкультури, професійне становлення, адаптація до професійної діяльності.

Сучасна педагогічна освіта передбачає вдосконалення системи підготовки майбутніх фахівців фізичної культури до адаптації професійної діяльності та впровадження змін з підвищення якості їх професійної підготовки відповідно до Закону України “Про вищу освіту” (2014 р.), Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті (2002 р.), Національної доктрини розвитку фізичної культури і спорту (2004 р.), Національної стратегії з оздоровчої рухової активності в Україні на період до року “Рухова активність – здоровий спосіб життя – здорова нація” (2016 р.).

Удосконалення системи освіти є одним із напрямів відродження інтелектуального й духовного потенціалу народу, умовою виходу вітчизняної науки, техніки та культури на світовий рівень. У Законі України “Про вищу освіту” (2017 р.) зазначено: “Освіта є основою інтелектуального, духовного, фізичного і культурного розвитку особистості, її успішної соціалізації, економічного добробуту, запорукою розвитку суспільства, об'єднаного спільними цінностями і культурою, та держави... Метою освіти є: всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей; формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей; виховання відповідальних громадян, які здатні до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству; збагачення на цій основі інтелектуального, економічного, творчого, культурного потенціала

лу Українського народу; підвищення освітнього рівня громадян задля забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору” [14].

У Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 р. виділено ключові стратегічні напрями державної політики у сфері освіти, серед яких: реформування системи освіти на основі принципу пріоритетності людини; модернізація структури, змісту та організації освіти на засадах компетентнісного підходу; створення й забезпечення можливостей для реалізації різноманітних освітніх моделей, забезпечення доступності та безперервності освіти протягом усього життя; формування безпечного освітнього середовища, екологізації освіти; підвищення якості освіти на інноваційній основі [15].

Відтак, у сучасних умовах педагогічна освіта України зорієнтована на підготовку педагогічних кадрів, здатних до впровадження європейських освітніх стандартів, зокрема в галузі “Освіта/Педагогіка” за спеціальністю “Середня освіта (Фізична культура)”, якісної підготовки майбутнього фахівця, який буде вміло застосовувати свої знання й зможе бути лабільним до змін, що відбуваються на ринку праці. У зв’язку із цим гостро постає проблема підготовки майбутніх учителів фізичної культури до адаптації професійної діяльності, яка відбувається протягом усього освітнього процесу у вищому навчальному закладі, насамперед якість такої підготовки буде залежати від свідомого та відповідального ставлення до своєї професійної діяльності [1, с. 15].

Теоретичні і методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури у вищих навчальних закладах ґрунтовно досліджували Л. П. Ареф’єва, О. А. Атамась, Е. С. Вільчковський, О. М. Войтовська, Л. В. Гальченко, Л. О. Демінська, А. Й. Ємець, Л. О. Коновальська, В. М. Корецький, Б. А. Максимчук, В. І. Наумчук, О. В. Омельчук, В. Г. Омеляненко, Н. М. Самсутіна, Б. М. Шиян та ін.

Мета статті – висвітлити теоретичні засади підготовки майбутніх учителів фізичної культури до адаптації професійної діяльності.

Проблема підвищення дієвості професійної освіти, відповідності рівня підготовленості випускників вищих навчальних закладів вимогам майбутньої професійної діяльності, їх адаптації до професійної діяльності є актуальною на сучасному етапі [4, с. 87]. Нові вимоги, поставлені перед вищою школою в сучасних умовах, потреба суспільства в компетентних педагогічних кадрах, які виявляють свідому зрілість і відповідальне ставлення до своєї майбутньої професійної діяльності, визначають важливу проблему – підготовки майбутніх учителів фізичної культури до адаптації професійної діяльності.

Адаптація професійної діяльності майбутніх учителів фізичної культури потребує вміння застосовувати знання на практиці, професійної компетентності та високої відповідальності, визначає особливу важливість формування професійних знань, умінь і навичок, професійно значущих особистісних якостей, які формуються в процесі їх підготовки у вищому на-

вчальному закладі. Цілеспрямоване формування необхідних знань, умінь, навичок та їх удосконалення забезпечуються завдяки організації навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі, який є найважливішою ланкою підготовки майбутнього вчителя фізичної культури [16, с. 18].

Якісна підготовка майбутніх учителів фізичної культури неможлива без усвідомлення студентами основ педагогічної діяльності, що включає не лише здобуття знань, умінь і навичок, а й виховання належного ставлення до майбутньої освітньої практики, тому формування професійно-педагогічної компетентності має відбуватися на основі глибокого розуміння сутності діяльності вчителя [2, с. 4].

Адаптація професійної діяльності майбутніх учителів фізичної культури реалізується сукупністю різноманітних дій у певних педагогічних ситуаціях, які підпорядковані навчально-виховним цілям і спрямовані на розв'язання конкретних педагогічних завдань [18, с. 210–211]. Однак ці завдання вирішуються ще недостатньо ефективно. Деяка частина випускників факультетів фізичної культури педагогічних університетів має достатню основу професійних знань, але студенти не володіють навичками адаптації до професійної діяльності, у них недостатньо сформовані вміння творчо вирішувати соціально-педагогічні завдання, які виникають у педагогічному процесі [12, с. 34].

У своїй професійній діяльності майбутні вчителі фізичної культури повинні органічно поєднувати професіоналізм із широким науковим кругозором, готовність до педагогічної праці з високим рівнем творчих здібностей, оптимально інтегрувати набуті професійні надбання до професійної діяльності. Діяльність учителя фізичного виховання є синтетичною, інтегративною за своєю природою, тому підготовка до неї потребує від студентів сформованості різноманітних знань і умінь. Метою є не лише високий розвиток фізичної, технічної й тактичної підготовленості в базових видах спорту, опанування системи загальнопрофесійних і професійно орієнтованих знань, умінь і навичок, а й усебічний і гармонійний розвиток особистості випускника, здатного до самостійної творчої діяльності, аналізу й синтезу знань з педагогічних (загальна педагогіка, теорія навчання, теорія виховання, педагогічні методи дослідження, педагогіка вищої школи, педагогіка спорту, педагогіка фізичного виховання, основи педагогічної майстерності, корекційна педагогіка тощо), психологічних (загальна психологія, психологічні методи дослідження, вікова психологія, психологія фізичного виховання, психологія спорту, психологія спорту вищих досягнень, психологія управління, дефектологія тощо), природничих (анатомія, фізіологія, кінезеологія, біохімія тощо) наук і до діяльності в різних сферах культурного, соціального та громадського життя [7, с. 46]. Тому в процесі здобуття вищої професійної освіти гостро постає необхідність створення максимально наближених умов майбутньої діяльності фахівця фізичної культури, щоб студент передбачав результати своєї діяльності і був здатним адаптуватися й самовизначатися в умовах, що змінюють життя [13, с. 214].

Відтак, нині важливою є, як слушно зазначає Л. І. Іванова, “розробка нових підходів до вдосконалення системи професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури з метою підвищення їх конкурентоспроможності на ринку праці, готових до постійного професійного зростання, здатних не тільки займатися фізичним вихованням школярів, а й зміцнювати здоров’я учнів, які мають відхилення у його стані” [11, с. 2]. Майбутній учитель фізичної культури, проводячи різні фізкультурно-оздоровчі заходи, повинен, на думку Є. А. Захаріної, “не тільки володіти необхідними знаннями та вміннями, а й уміти використовувати їх з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей своїх вихованців, їх фізичного й психічного розвитку” [9, с. 123]. Зокрема, Н. Ю. Зубанова наголошує, що “професійна підготовка вчителів фізичної культури не може обмежуватись лише накопиченням суто професійних знань, навичок, умінь” [10, с. 7]. На думку вченої, “саме через неготовність до подолання труднощів у педагогічній діяльності на особистісному рівні багато майбутніх вчителів фізичної культури не можуть повністю реалізувати свій індивідуальний потенціал” [10, с. 7].

Значна роль у професійному становленні вчителя фізичного виховання належить педагогічній практиці, що неодноразово зазнавала перетворень, проте, по суті, залишилася незмінною. Фрагментарне залучення студентів до майбутньої професії не розв’язує тих завдань, що покликана вирішувати практична підготовка. Передусім, не знаходить належної реалізації принцип зв’язку теорії з практикою [5, с. 209]. Водночас відомо, що професійно-педагогічний розвиток особистості майбутнього вчителя фізичного виховання не вичерпується роботою зі знаковою інформацією в процесі підготовки, а від самого початку навчання повинен бути включений до контексту подальшого соціального життя та діяльності. При цьому навчання має бути організоване як процес включення особистості в систему громадських і професійних відносин, соціальну практику, а освітній процес при цьому повинен відображати ці відносини й становить єдність професійно орієнтованих діяльності, взаємодії та спілкування [3, с. 12; 8, с. 98].

У наукових дослідженнях (М. Я. Віленський, В. І. Столяров, Л. П. Сущенко, Г. І. Хозяїнов, Б. М. Шиян та ін.) ретельно проаналізовано проблему вищої фізкультурно-педагогічної освіти й виявлено такі її недоліки [17, с. 80]:

- 1) фізичне виховання спрямовано переважно на розвиток рухових функцій, практично відсутня орієнтація на розвиток особистості учнів;
- 2) побудова навчальних занять розроблена за аналогією з тренувальними заняттями зі спортивної практики;
- 3) відсутні цільові установки на формування в особистості здібностей і прагнення до самовдосконалення, саморозвитку, самоосвіти;
- 4) теорія фізичного виховання обмежено розглядає педагогічні компетенції виключно як сферу практичної діяльності, не розуміючи педагогіку як теорію, що систематизує практику.

Нині одним з аспектів підвищення дієвості професійної освіти на підготовку майбутніх учителів фізичної культури до адаптації професійної діяльності є задіяння компетентнісного підходу до освітнього процесу, де компетентнісний підхід дає змогу розглядати професійну підготовленість учителя фізичного виховання як поєднання низки компетентностей, що можуть бути цілеспрямовано сформовані в освітньому процесі вищих навчальних закладах, об'єктивно спостережені та з певною точністю виміряні. Професійна компетентність майбутнього вчителя – це сукупність: психолого-педагогічної підготовленості; сучасного стилю науково-педагогічного, творчого мислення; комплексу професійно-педагогічних, морально-вольових, загальнолюдських якостей; готовності до педагогічної самоосвіти тощо. Професійна компетентність виявляється в професійній активності майбутнього учителя, що характеризує його як суб'єкт освітньої діяльності, педагогічного спілкування та взаємодії. Основою професійної компетентності є обсяг, достатній для продуктивної професійної діяльності; методологічність і фундаментальність знань, визначальна роль загальних принципів, ідей; прагматизм, неперервність зв'язків “знання – діяльність”; системність організації та структурування, усвідомлення реальних зв'язків між елементами, класифікованість; таксономізованість знань, виокремлення основних вузлових елементів; релятивність взаємозв'язків поля знань, можливість оновлення як змісту, так і взаємозв'язків під впливом об'єктивних чинників; рефлексивність знань [7, с. 46].

Висновки. Таким чином, фізичне виховання як невід'ємна складова культурного й наукового розвитку особистості спрямована на зміцнення та збереження здоров'я майбутнього покоління. Тому майбутні вчителі фізичної культури мають ґрунтовно володіти фаховим мисленням, фундаментальними знаннями, спеціальними вміннями (з теорії та методики фізичного виховання, теорії та методики видів спорту), практичними навичками з професійної діяльності, активно здійснювати пропаганду збереження здоров'я та здорового способу життя. Підготовка майбутніх учителів фізичної культури до адаптації професійної діяльності забезпечується в освітньому процесі також комплексом педагогічних компетентностей як однієї з основних можливостей створення відповідних умов для формування та розвитку педагогічної майстерності майбутніх учителів фізичного виховання.

Справжнє покликання майбутніх учителів фізичної культури визначається в практичній діяльності, в адаптації до професійної діяльності. Професійна діяльність учителя наповнюється фаховим сенсом і змістом. Вона спрямована на забезпечення розвитку фізичного й морального здоров'я молоді, комплексного підходу до формування розумових і фізичних якостей особистості, удосконалення фізичної та психологічної підготовки до активного життя.

Список використаної літератури

1. Ажиппо О. Ю. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів фізичної культури до професійної діяльності у загальноосвітніх навчальних закладах : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Харків, 2013. 39 с.
2. Балахничева Г. В., Заремба Л. В., Цьось А. В. Професійна майстерність учителя фізичного виховання. Луцьк : Східноєвроп. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2013. 64 с.
3. Бальсевич В. К., Попов Г. И., Санникова Н. И. Непрерывное физкультурное образование. *Теория и практика физической культуры*. 2004. № 12. С. 10–13.
4. Безкоровайна Л. В. Оцінка якостей, необхідних для майбутньої професійної управлінської діяльності фахівців фізичного виховання та спорту. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2006. № 10. С. 87–90.
5. Гавриленко О. М. Роль педагогічної практики студентів у формуванні готовності до професійної діяльності. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Серія: Психолого-педагогічні науки* : зб. наук. пр. Ніжин, 2011. № 10. С. 207–210.
7. Гуревич Р. С., Кадемія М. Ю., Козяр М. М. Інформаційно-комунікаційні технології в професійній освіті / за ред. член-кор. НАПН України Р. С. Гуревича. Львів, 2012. 506 с.
8. Дубовицкая Т. Д. Самоактуализация личности в контекстном обучении. Москва : “Альфа” МГОПУ им. М. А. Шолохова, 2004. 131 с.
9. Захаріна Є. А. Технології оздоровчого фітнесу в підготовці майбутніх учителів фізичної культури. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. пр. Запоріжжя : КПУ, 2015. Вип. 42. С. 123–128.
10. Зубанова Н. Ю. Зміст та структура професійно-педагогічної спрямованості особистості вчителя фізичної культури. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту* : зб. наук. пр. / під ред. С. С. Єрмакова. Харків, 1998. № 2. С. 5–7.
11. Іванова Л. І. Підготовка майбутніх учителів фізичної культури до фізкультурно-оздоровчої роботи з учнями загальноосвітніх навчальних закладів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2007. 22 с.
12. Кадомцев В. В. Формирование профессиональной готовности студентов факультета физической культуры и спорта на основе реализации задачного подхода : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Пенза, 2006. 216 с.
13. Магин В. А. Развитие высшего профессионального образования в области физической культуры в контексте идей новой образовательной парадигмы. *Научное обоснование физического воспитания, спортивной тренировки и подготовки кадров по физической культуре и спорту* : материалы Междунар. науч.-практ. конф. (Минск, 8–10 апреля 2009 г.) : в 4 т. Минск, 2009. Т. 3. С. 329–332.
14. Про вищу освіту : Закон України. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
15. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року : Указ Президента України. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>.
16. Тимошенко О. В. Теоретико-методологічні засади оптимізації професійної підготовки майбутніх вчителів фізичної культури у вищих навчальних закладах : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2009. 45 с.
17. Шабалина О. Л. Общепедагогическая подготовка учителя физической культуры в системе высшего профессионального образования : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08. Москва, 2003. 320 с.
18. Шиян Б. М. Теорія і методика фізичного виховання школярів : в 2 ч. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2001. Ч. 1. 272 с.

Стаття надійшла до редакції 07.09.2017.

Павлишинец К. Ю. Теоретические основы подготовки будущих учителей физической культуры к адаптации профессиональной деятельности

В статье рассмотрены теоретические основы подготовки будущих учителей физической культуры к адаптации профессиональной деятельности. Установлено, что в современных условиях педагогическое образование Украины ориентировано на подготовку педагогических кадров, способных на внедрение европейских образовательных стандартов, на качественную подготовку будущих учителей физической культуры к адаптации профессиональной деятельности, которые будут умело применять свои знания и смогут лабильными к изменениям, происходящим на рынке труда. Обоснованы аспекты повышения действенности профессионального образования на подготовку будущих учителей физической культуры к адаптации профессиональной деятельности на основе компетентностного подхода. Проанализирована проблема подготовки будущих учителей физической культуры к адаптации профессиональной деятельности высшей физкультурно-педагогического образования и выявлены ее недостатки. Выяснено значимость профессионального становления учителя физического воспитания. Обоснованы направления совершенствования подготовки будущих учителей физической культуры.

Ключевые слова: педагогическое образование, физическая культура, профессиональная подготовка будущих учителей физкультуры, профессиональное становление, адаптация к профессиональной деятельности.

Pavlyshynets K. Theoretical Principles of Preparation of Future Teachers of Physical Culture for the Adaptation of Professional Activity

The article deals with the theoretical principles of preparing future teachers of physical culture for the adaptation of professional activity. The problem of increasing the efficiency of vocational education, the level of preparedness of graduates of higher educational institutions for the requirements of future professional activity is analyzed. It is determined that in modern conditions, pedagogical education of Ukraine is aimed at training pedagogical staff able to implement European educational standards, qualitative preparation of future teachers of physical culture for the adaptation of professional activities that will skillfully apply their knowledge and will be able to be labile to the changes that take place in the labor market.

The aspects of enhancement of the efficiency of vocational education for the training of future teachers of physical culture for the adaptation of professional activity on the basis of a competent approach are substantiated. The problem of developing new approaches to improving the system of professional training of future teachers of physical culture for the adaptation of professional activity in order to increase their competitiveness in the labor market, ready for constant professional growth, capable not only of physical education of students, but also to improve the health of students is analyzed.

The problem of preparation of future teachers of physical culture for adaptation of professional activity of higher physical education and pedagogical education is analyzed and its disadvantages are revealed. The tendencies of adaptation of professional activity of future teachers of physical culture as a set of various actions in certain pedagogical situations that are subject to educational-educational goals and directed at solving specific pedagogical tasks are considered. The significance of professional formation of the teacher of physical education is revealed.

The directions of improvement of preparation of future teachers of physical culture for adaptation of professional activity to the development of professionalism with wide scientific outlook, readiness for pedagogical work with a high level of creative abilities, integration of professional achievements into professional activity are substantiated.

Key words: pedagogical education, physical culture, professional training of future teachers of physical education, professional formation, adaptation to professional activity.

УДК 378:355.(147):(477):37-(057:88)

Т. Г. ПАВЛЮК

ад'юнкт

Національна академія Державної прикордонної служби України
ім. Богдана Хмельницького, м. Хмельницький

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ПЕРСОНАЛОМ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ

У статті проаналізовано сутність загальнопедагогічної проблеми методу моделювання. Описано наукові праці, присвячені педагогічному моделюванню. Розкрито структуру моделі формування професійної готовності до роботи з персоналом майбутніх офіцерів-прикордонників, що містить цільовий, організаційно-технологічний, змістовий та оціночно-результативний блоки. Висвітлено зміст кожного блоку та взаємозв'язки між ними.

Ключові слова: професійна готовність, робота з персоналом, майбутні офіцери-прикордонники, модель формування професійної готовності до роботи з персоналом майбутніх офіцерів-прикордонників.

Сутність нових вимог до української вищої освіти полягає в удосконаленні підготовки майбутніх фахівців, які спроможні оволодівати професійними знаннями, вміннями та навичками. Підготовка фахівців прикордонної служби України потребує активізації певних акцентів, що мають стосунок до інноваційних прийомів і засобів навчання, до набуття професійного та життєвого досвіду. З-поміж різних аспектів професійної діяльності офіцерів-прикордонників в органах охорони державного кордону на особливу увагу заслуговує робота з персоналом. Сучасна війна, локалізована територією Східної України, також свідчить про важливість згаданої роботи з військовослужбовцями, які виконують свій професійний обов'язок. Саме процеси реформування вищої освіти, соціальних інститутів українського суспільства та війна на українській території вимагають перегляду змісту й підходів до реалізації роботи з персоналом у прикордонній службі.

З-поміж наявних інновацій у педагогічній науці на особливу увагу заслуговує метод моделювання, який надає змогу досліджувати різноманітні аспекти педагогічних об'єктів, явищ та процесів.

Тому у вивченні проблеми формування професійної готовності до роботи з персоналом майбутніх офіцерів-прикордонників ми звернулись до створення моделі відповідного процесу.

Метою статті є створення та обґрунтування моделі формування професійної готовності до роботи з персоналом майбутніх офіцерів-прикордонників.

Проблема використання методу моделювання в педагогічних дослідженнях привертала увагу вітчизняних і зарубіжних науковців.

Позиціонування методу моделювання як провідного методу пізнання, що дає змогу абстрагуватись у процесі реалізації досліджень, здійснювали такі вчені, як Д. Айстраханов, Є. Лодатко, В. Міхеєв, О. Троценко.

У наукових працях О. Столяренко висвітлено теоретичний і методичний аспекти моделювання педагогічної діяльності в підготовці майбутніх фахівців, проаналізовано сучасні підходи до проектування освітнього процесу в закладах вищої освіти в контексті вимог Болонської угоди.

Дослідниця О. Єжова розглядала класифікації педагогічних моделей, І. Осадчий здійснив систематизацію знань у сфері педагогічного моделювання.

Формування готовності майбутніх фахівців до відповідної діяльності вивчали І. Галушак (формування готовності до професійної діяльності майбутніх економістів), О. Гусак (формування психофізичної готовності військовослужбовців), Ю. Корнійчук (формування готовності майбутніх офіцерів до організації виховної діяльності з військовослужбовцями тощо).

Метою наукових досліджень, зокрема педагогічних, є отримання достовірної інформації про педагогічний об'єкт, явище або процес [3].

Значення методу моделювання полягає у виділенні окремих характеристик педагогічного явища та вивченні їх за допомогою спеціальних засобів [8].

Як слушно зауважує В. Міхеєв, моделювання можна розглядати в декількох аспектах: пізнавальному, де модель виступає як проміжний об'єкт вивчення педагогічного явища; методологічному, що дає змогу оцінити взаємозв'язки та відносини між елементами моделі на різних рівнях її опису; психологічному, що визначає психолого-педагогічні закономірності в описі різних сторін моделі [7, с. 8].

Педагогічну модель створюють з метою порівняння висновків існуючих досліджень з власними результатами. Деякі вчені наголошували на тому, що педагогічна діагностика не враховує всієї системи ознак, що свідчать про прояв того чи іншого явища, а моделювання надає змогу уникнути цього недоліку [1].

Зокрема, Є. Лодатко стверджує, що найважливішою вимогою в побудові педагогічної моделі є її адекватність досліджуваному явищу [5].

Таким чином, педагогічне моделювання є ключовим методом сучасних педагогічних досліджень та експериментів. Педагогічна модель дає змогу спроектувати технологію (послідовність) її реалізації [9].

Сучасна педагогічна наука використовує чималу кількість моделей, як-от: теоретичні, емпіричні, нормативні, структурні, функціональні тощо [4].

Для вирішення окресленої проблеми формування професійної готовності до роботи з персоналом майбутніх офіцерів-прикордонників обрано структурно-функціональну модель.

Саме така модель інтегрує у своєму складі структурні та функціональні компоненти досліджуваного явища.

Розробка структурно-функціональної моделі формування професійної готовності до роботи з персоналом майбутніх офіцерів-прикордонників надає змогу реалізувати механізми та процедури управління цим процесом,

вносити цілеспрямовані корективи, здійснити комбінацію різноманітних ідей [2].

З метою створення педагогічної моделі формування професійної готовності до роботи з персоналом майбутніх офіцерів-прикордонників нами виконано такі дії:

- з'ясовано мету дослідження – виокремлення та обґрунтування педагогічних умов формування професійної готовності до роботи з персоналом майбутніх офіцерів-прикордонників;

- визначено об'єкт дослідження – майбутні офіцери-прикордонники.

Основу структурно-функціональної моделі формування професійної готовності до роботи з персоналом майбутніх офіцерів-прикордонників становить особистісно орієнтована та компетентнісна теорія, що виступає як технологічна система, оскільки дає можливість реалізовувати її як традиційними, так і інноваційними методами, формами та засобами навчання. Спроектвана нами модель формування професійної готовності до роботи з персоналом майбутніх офіцерів-прикордонників спирається на вже існуючі в науці педагогічні моделі [6].

Педагогічне наповнення моделі формування професійної готовності до роботи з персоналом майбутніх офіцерів-прикордонників дає змогу виокремлювати актуальні завдання освітнього процесу, умови наближення ймовірних результатів, шляхи розв'язання можливих проблем.

Як і більшість авторів, ми створили модель формування професійної готовності до роботи з персоналом майбутніх офіцерів-прикордонників, що містить чотири взаємопов'язані блоки, між якими існує прямий і зворотний зв'язок:

- *цільовий блок* – вирішує питання “з якою метою здійснюється формування професійної готовності до роботи з персоналом майбутніх офіцерів-прикордонників”;

- *організаційно-технологічний блок* – містить характеристики основних педагогічних умов формування професійної готовності до роботи з персоналом майбутніх офіцерів-прикордонників; етапи формування професійної готовності до роботи з персоналом майбутніх офіцерів-прикордонників (аналітичну та квазіпроцесійну);

- *змістовий блок* передбачає характеристику основних форм та методів навчання, урахування змісту відповідних навчальних дисциплін; відображає специфіку змісту різноманітних виховних заходів; авторську складову процесу формування професійної готовності до роботи з персоналом майбутніх офіцерів-прикордонників – створення спецкурсу “Методика організації виховного процесу у середовищі військовослужбовців”;

- *оціночно-результативний блок* містить критерії та рівні сформованості професійної готовності до роботи з персоналом майбутніх офіцерів-прикордонників і детермінує співвіднесення мети й результату формування професійної готовності до роботи з персоналом майбутніх офіцерів-прикордонників.

Проектування моделі формування професійної готовності до роботи з персоналом майбутніх офіцерів-прикордонників здійснено з дотриманням таких методологічних аспектів:

- можливість побудови ідеальної моделі формування професійної готовності до роботи з персоналом майбутніх офіцерів-прикордонників за умови врахування існуючих моделей;
- формування професійного та життєвого досвіду майбутніх офіцерів-прикордонників;
- побудова моделі, що має декілька варіантів розвитку;
- синергентичність моделі, тобто її здатність самостійно розвиватись;
- урахування зміни запиту суспільства щодо підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників;
- урахування положень існуючих інноваційних підходів у педагогіці;
- урахування динаміки змін не лише в системі підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників, а й у цілій прикордонній службі.

Отже, модель формування професійної готовності до роботи з персоналом майбутніх офіцерів-прикордонників відображає важливий спектр вимог, що адресовані суспільством до особистості майбутніх офіцерів-прикордонників.

Висновки. Таким чином, аналіз проблеми педагогічного моделювання як одного з різновидів моделювання засвідчив, що воно має свою специфіку, пов'язану зі специфікою об'єкта, який необхідно дослідити. Розглядаючи положення та концепції, що існують у теорії і практиці підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до роботи з персоналом, варто зауважити, що існує чимало наукових праць, присвячених проблемам якості їх професійної підготовки. Саме в контексті цих праць проведено дослідження, присвячені створенню моделі професійної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників, формуванню різних видів умінь та навичок тощо. Однак, підкреслимо, що питання побудови моделі формування професійної готовності до роботи з персоналом майбутніх офіцерів-прикордонників недостатньо висвітлено в науковій літературі.

У контексті розв'язання проблеми формування професійної готовності до роботи з персоналом майбутніх офіцерів-прикордонників актуальними є питання відповідної методики та технології формування зазначеної готовності.

Список використаної літератури

1. Гнезділова К. М., Касярум С. О. Моделі та моделювання у професійній діяльності викладача вищої школи : навч. посібник. Черкаси : Видавець Чабаненко Ю. А., 2011. 124 с.
2. Дахин А. Н. Моделирование в педагогике: попытка осмысления. URL: <http://www.bestreferat.ru/referat-78582.html>.
3. Козловський Ю. М. Моделювання наукової діяльності вищого навчального закладу: теоретико-методологічний аспект : монографія. Львів : Сполом, 2012. 484 с.
4. Кремень В. Синергетична модель розвитку освіти як відповідь на виклики сьогодення. *Рідна школа*. 2010. № 6. С. 4–6.
5. Лодатко Є. О. Моделювання в педагогіці: точки відліку. *Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку* : е-журнал. 2010. Вип. 1. URL: http://intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine.

6. Мещанінов О. П. Сучасні моделі розвитку університетської освіти в Україні : монографія. Миколаїв : Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2005. 460 с.
7. Михеев В. И. Моделирование и методы теории измерений в педагогике. 3-е изд., стереотип. Москва : КомКнига, 2006. 200 с.
8. Павлютенков Є. М. Моделювання в системі освіти (у схемах і таблицях). Харків : Основа, 2008. 128 с.
9. Сікора Я. Б. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя інформатики засобами моделювання : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Житомир, 2010. 20 с.

Стаття надійшла до редакції 12.09.2017.

Павлюк Т. Г. Модель формування професійної готовності к работе с персоналом будущих офицеров-пограничников

В статье проанализирована сущность общепедагогической проблемы метода моделирования. Описаны научные труды, посвященные педагогическому моделированию. Раскрыта структура модели формирования профессиональной готовности к работе с персоналом будущих офицеров-пограничников, которая состоит из целевого, организационно-технологического, содержательного и оценочно-результативного блоков. Проанализированы содержание каждого блока и взаимосвязи между ними.

Ключевые слова: профессиональная готовность, работа с персоналом, будущие офицеры-пограничники, модель формирования профессиональной готовности к работе с персоналом будущих офицеров-пограничников.

Pavlyuk T. The Model of the Formation of Professional Readiness to Work with the Personnel of Future Border Officers

Among the existing innovations in pedagogical science, the modeling method deserves special attention, which allows research of various aspects of pedagogical objects, phenomena and processes.

Therefore, in studying the problem of formation of professional readiness for work with personnel of future officers-border guards, we turned to the creation of a model of the corresponding process.

Therefore, the purpose of the article is to create and substantiate a model of formation of professional readiness for work with personnel of future officers-border guards.

The article analyzes the essence of the general pedagogical problem of the modeling method. Described scientific works devoted to pedagogical modeling. The structure of the model of formation of professional readiness for work with the personnel of future officers-border guards, which contains target, organizational-technological, content and evaluation-result blocks, is disclosed. The contents of each block and the relationship between them are highlighted.

Consequently, the model for the formation of professional readiness for work with the personnel of future border guards officers reflects an important range of requirements addressed by the society to the personality of future officers-border guards.

Thus, the analysis of the problem of pedagogical modeling as one of the varieties of modeling has shown that it has its own specificity associated with the specifics of the object to be explored. In examining the situation and concepts that exist in the theory and practice of preparing future border guards officers to work with personnel, it should be noted that there are many scientific works devoted to the problems of the quality of their professional training. It was in the context of these works that studies were devoted to the creation of a model of professional competence of future officers-border guards, the formation of various skills and abilities, etc. However, we emphasize that the issue of constructing a model for forming professional readiness for work with personnel of future officers-border guards is not sufficiently studied in the scientific literature.

Key words: professional readiness, work with personnel, future officers-border guards, model of formation of professional readiness for work with personnel of future officers-border guards.

УДК 373.2.011.3-051:017:17

О. Т. ПИСАРЧУК

кандидат педагогічних наук, викладач

Тернопільський національний педагогічний університет ім. В. Гнатюка

ПРОБЛЕМИ ЗМІСТУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ

На основі аналізу наукової літератури з'ясовано специфіку діяльності вихователя закладу дошкільної освіти, визначено основні теоретичні підходи до структурування змісту його підготовки. Охарактеризовано основні категорії дітей з особливими потребами. Обґрунтовано підсистему теоретико-методологічних і дидактико-технологічних знань та вмінь, які забезпечують підготовку майбутніх вихователів до роботи з дітьми з особливими потребами в умовах інклюзії.

Ключові слова: інклюзивна освіта, підготовка майбутніх вихователів, заклад дошкільної освіти, зміст підготовки.

В умовах реформування освіти в Україні важливою є проблема розроблення нових державних стандартів та кваліфікаційних характеристик для підготовки фахівців усіх рівнів освіти. Особливої актуальності набуває питання модернізації змісту підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти (ЗДО) до роботи в умовах інклюзії в системі дошкільної освіти. На сучасному етапі розвитку дошкільної освіти в Україні відкрилися нові перспективи, пов'язані з переосмисленням ставлення до організації навчання й виховання дітей з особливими освітніми потребами. Для вищої освіти повинна стати пріоритетом підготовка майбутніх фахівців, побудована на формуванні їх професійної гнучкості, фахової компетентності та гуманістичних переконань.

Концепція інклюзивної освіти відображає одну з головних демократичних ідей: усі діти є цінними й активними членами суспільства. Кожна дитина має право на здобуття освіти, якість якої не відрізняється від якості освіти інших. Цей принцип, відбитий у низці міжнародних документів, покладено в основу організації інклюзивної освіти дітей з особливими освітніми потребами. Навчання в інклюзивних освітніх закладах є корисним як для дітей з особливими освітніми потребами, так і для інших дітей та суспільства загалом, адже в інклюзивних групах наголос першочергово роблять на розвитку сильних якостей і талантів дітей, а не на їхніх особливостях.

Проте, наше суспільство ще не цілком готове до масового впровадження інклюзивної освіти й зокрема в ЗДО через недостатнє фінансування та матеріально-технічне забезпечення, упереджене ставлення батьків здорових дітей до дітей з особливими потребами. Невирішеною є проблема підготовки фахівців до роботи із цією категорією дітей.

Відповідно до Закону України “Про дошкільну освіту”, “педагогічний працівник закладу дошкільної освіти – особа з високими моральними

якостями, яка має відповідну вищу педагогічну освіту, забезпечує результативність та якість роботи, а також фізичний і психічний стан якої дозволяє виконувати професійні обов'язки" [11, с. 23].

Наявність компетентних педагогічних кадрів є однією з основних умов для розвитку такого ЗДО, де можуть реалізуватися потреби кожної дитини, незалежно від ступеня вираженості порушення. Упровадження інклюзивної освіти потребує створення відповідного освітнього середовища, забезпечення наукового супроводу, створення навчальних програм, навчального методичного забезпечення. Та ключовим фактором розвитку інклюзивної освіти має бути відповідна підготовка педагогів до роботи з дітьми з особливими потребами [12].

Узагальнюючи аналіз психолого-педагогічної та методичної літератури з проблеми формування змісту підготовки майбутнього вихователя до роботи в умовах інклюзії, можна виділити декілька напрямів:

- дослідження загальних теоретико-методичних основ інклюзивної освіти та впровадження інклюзії в освітній процес (В. Засенко, Д. Демплер, Т. Дмитрієва, А. Колупаєва, Т. Лорман, Н. Назарова, М. Семаго, Н. Семаго, Д. Харві, Н. Шматко, О. Ярска-Смирнова та ін.);

- удосконалення змісту підготовки фахівців дошкільної освіти в умовах безперервної освіти, різних аспектів фахового становлення майбутнього вихователя та осмислення процесів модернізації дошкільної освіти в Україні (Л. Артемова, Г. Беленька, А. Богуш, Н. Гавриш, Л. Завгородня, Н. Калініченко, О. Кононко, К. Крутій, В. Майборода, Т. Поніманська, О. Проскура, О. Сухомлинська, Т. Танько);

- висвітлення основних проблем готовності майбутніх педагогів до роботи з дітьми в умовах інклюзивної освіти (О. Антонова, Н. Буковцова, К. Волкова, О. Воробйова, Д. Демплер, В. Засенко, А. Колупаєва, О. Мартинчук, Н. Назарова, Т. П'ятакова, Д. Харві, Ю. Шумилівська та ін.).

На особливу увагу заслуговують слова Н. Назарової: "...вітчизняна освітня інтеграція впроваджується без серйозної спеціальної підготовки. Педвузи не володіють сьогодні технологіями підготовки до роботи в умовах інклюзивної освіти ні вчителів масової школи, ні спеціальних педагогів різних спеціальностей" [9, с. 8].

Таким чином, аналіз науково-педагогічної літератури та практичної роботи з окресленої проблеми, тенденцій розвитку сучасної освіти дали змогу виокремити суперечність між нагальною соціальною потребою впровадження інклюзії й недостатньою готовністю фахівців ЗДО до її організації.

Мета статті – обґрунтувати теоретичні підходи до змісту підготовки вихователів закладів дошкільної освіти до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзії.

Інклюзивна освіта – це система освітніх послуг, що базується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання, що передбачає навчання в умовах загальноосвіт-

нього закладу. З метою забезпечення рівного доступу до якісної освіти інклюзивні освітні заклади повинні адаптувати навчальні програми та плани, методи й форми навчання, використання існуючих ресурсів, партнерство з громадою до індивідуальних освітніх потреб і різних стилів навчання дітей з особливими освітніми потребами. Інклюзивні освітні заклади повинні забезпечити спектр необхідних послуг відповідно до різних освітніх потреб таких дітей [6].

Інклюзія як своєрідна філософія задовольняє потреби в освіті, розкриває й розвиває індивідуальні здібності, підтримує та формує впевненість, сприяє гарній адаптації, соціалізації, самореалізації, набуттю досвіду (комунікативного, соціального, психологічного), у результаті якого – гармонійно розвинена особа, що не дистанціює себе від суспільства й не відчуває відчуження, здатна до самостійного та повноправного життя в суспільстві [10].

Успішне впровадження інклюзивної освіти неможливе без кваліфікованого супроводу. Натомість для підготовки компетентного фахівця щодо роботи з дітьми дошкільного віку в умовах інклюзії йому необхідно добре знати психолого-педагогічні, фізіологічні особливості дітей з особливими потребами.

Загальне поняття “діти з особливими потребами” стосується тих дітей, чиї освітні потреби виходять за межі загальноприйнятої норми. Воно охоплює дітей з особливостями психофізичного розвитку, обдарованих дітей та дітей із соціально вразливих груп (наприклад, вихованців дитячих будинків тощо).

Найбільшою групою “дітей з особливими потребами” є діти з особливостями (порушеннями) психофізичного розвитку, які мають відхилення від нормального фізичного чи психічного розвитку, зумовлені вродженими чи набутими розладами.

Залежно від типу порушення виокремлюють такі категорії дітей:

- з порушеннями слуху (глухі, оглухлі, зі зниженим слухом);
- з порушеннями зору (сліпі, осліплі, зі зниженим зором);
- з порушеннями інтелекту (розумово відсталі, із затримкою психічного розвитку);
- з мовленнєвими порушеннями;
- з порушеннями опорно-рухового апарату;
- зі складною структурою порушень (розумово відсталі сліпі чи глухі; сліпо-глухонімі тощо);
- з емоційно-вольовими порушеннями та діти з аутизмом.

Розрізняють:

- вроджені розлади, спричинені порушенням харчування, гормональними розладами, резусною несумісністю груп крові матері та дитини, шкідливим впливом на плід генетичних факторів, інтоксикацій, інфекцій, травм, впливом медичних препаратів, алкоголю, наркотичних та отруйних речовин;

– набуті порушення зумовлені переважно різноманітними шкідливими впливами на організм дитини під час народження та в наступні періоди розвитку (механічні ушкодження плода, тяжкі пологи, пологова асфіксія, крововиливи в мозок, інфекційні захворювання тощо).

Навчання та виховання дітей з порушеннями психофізичного розвитку здійснюється з урахуванням особливостей їхнього розвитку, використанням специфічних заходів та організаційних форм роботи, залежно від характеру розладу [7].

Практичне здійснення ідеї навчання дітей з особливими потребами в інклюзивному освітньому середовищі вимагає, насамперед, реконструкції системи підготовки кадрів з урахуванням парадигм нової філософії спеціальної освіти [2]. Психолого-педагогічний і соціально-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами в ЗДО повинен бути, по-перше, комплексним, а по-друге, мати корекційно-розвивальну спрямованість. Усі заняття потрібно проводити за програмами, спеціально скоригованими для кожної дитини з урахуванням її інтелектуальних, фізичних, психологічних можливостей.

Вивчення практики сучасної освітньої системи України показує, що навіть спеціальна галузь освіти достатньо не забезпечена спеціалістами, не говорячи про загальноосвітні навчальні заклади, що сьогодні входять до системи допомоги дітям з особливими освітніми потребами. Ефективність спільного навчання дітей з особливими освітніми потребами зі здоровими однолітками залежить від спеціальної підготовки педагогів масових закладів, однак їхні фахові знання, уміння й навички не повинні дублювати дефектологічні, адже корекційно-розвитковий компонент інклюзивної освіти передусім забезпечують спеціальні педагоги. Оскільки вихователі, вчителі, психологи, соціальні педагоги є членами команди психолого-педагогічного супроводу в умовах інклюзії, це вимагає формування відповідної складової їхньої професійної компетентності [8]. Тому характерними рисами сучасної інклюзивної освіти є необхідність удосконалення у вищих навчальних закладах навчальних програм та методик викладання, тобто повномасштабної підготовки педагогічних фахівців до роботи в умовах інклюзії.

Реалізація інклюзивної освіти зумовлює необхідність послідовних кроків з удосконалення нормативної бази, вирішення концептуальних теоретичних і організаційних питань, підготовки учасників навчально-виховного процесу, суттєвого перегляду традиційних підходів щодо мети, функцій, організації роботи закладу нового типу. Аналізуючи зміст чинних програм для ЗДО, зазначимо, що лише в програмі “Дитина” виховання й навчання дітей від 2 до 7 років (2012 р.) та комплексній освітній програмі “Дитина в дошкільні роки” (2016 р.) частково представлена робота з дітьми з особливими освітніми потребами. Подано освітні завдання, які педагоги мають вирішувати щодо дітей цієї категорії, виділено умови успішної педагогічної роботи, представлено її зміст та показники успішного розвитку дітей, наведено поради батькам, чиї діти потребують особливої уваги. У

Програмі “Дитина” зазначено, що готовність закладу до роботи з дитиною, яка має особливі освітні потреби, – це, насамперед, психологічна готовність вихователя, що передбачає наявність бажання допомогти такій дитині та її батькам. Крім того, необхідним є володіння вихователем спеціальними знаннями, уміннями й навичками, які дадуть змогу йому створити ефективні умови для розвитку та навчання дитини з особливостями психофізичного розвитку, забезпечення активної участі такої дитини у всіх видах діяльності, спілкування із здоровими однолітками; до здійснення просвітницької роботи з батьками дитини, котра має певне порушення, та з батьками дітей, які нормально розвиваються [4; 5, с. 164].

На виконання Постанови Кабінету Міністрів України “Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах” від 15 серпня 2011 р. № 872 з метою удосконалення системи підготовки педагогічних кадрів та забезпечення якісного навчання дітей з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітніх навчальних закладів Міністерством освіти і науки України було рекомендовано з 2012/2013 н.р. запровадити у навчальному процесі вищих навчальних закладів, які здійснюють підготовку педагогічних працівників зі спеціальності “Дошкільна освіта”, навчальну дисципліну “Основи інклюзивної освіти” відповідно до програми (“Основи інклюзивної освіти”, розробленої Інститутом спеціальної педагогіки Національної академії педагогічних наук України. Протягом останніх років науковцями також підготовлено й видано програми різноманітних курсів “Основи інклюзивної освіти”, “Вступ до інклюзивної освіти” (А. Колупаєва, С. Єфімова), “Інклюзивна освіта: теоретико-методологічні, організаційні аспекти впровадження” (В. Шнайдер); “Основи корекційної педагогіки” (О. Мартинчук) тощо), монографії й науково-методичні та навчально-методичні посібники.

З метою формування у студентів професійної компетентності у сфері розвитку, навчання й виховання дітей з особливими потребами в навчальні плани зі спеціальності 012 “Дошкільна освіта” ступінь “бакалавр” у Тернопільському національному педагогічному університеті ім. В. Гнатюка введено навчальні дисципліни “Основи інклюзивної освіти”, “Основи дефектології та логопедії”, “Педіатрія”, “Основи медичних знань”, “Психологія дитяча”.

Загальними цілями викладання цих дисциплін є:

- підвищення рівня професійної компетентності майбутніх педагогів з психолого-педагогічних і методичних основ організації інклюзивної освіти дітей з особливими освітніми потребами; ознайомлення студентів з різними формами й моделями організації інклюзивної освіти; актуалізація знань студентів з питань спеціальної (корекційної) педагогіки та психології; формування вмінь створювати індивідуальні навчальні програми для дітей з особливостями психофізичного розвитку на основі діагностики їхніх потреб; реалізація індивідуального та диференційованого підходів в освітньому процесі; ознайомлення з досвідом управління закладами освіти,

які реалізують принципи інклюзивної освіти, відпрацювання стратегії впровадження інклюзії в загальноосвітній простір;

- розкриття методологічних і теоретичних основ дефектології як інтегрованої галузі наукового знання, що поєднує клініко-фізіологічні та психолого-педагогічні напрями досліджень процесів розвитку, навчання й виховання дітей з особливостями психофізичного розвитку; корекційної педагогіки, зокрема дошкільної, як науки про виховання та навчання дітей з особливими освітніми потребами як в умовах спеціальних освітніх закладів, так і в умовах масових освітніх закладів, реабілітаційних центрів, сім'ї; інклюзивної освіти як основної інноваційної технології кінця ХХ – початку ХХІ ст.;

- розкриття особливостей психолого-педагогічного супроводу дітей з особливостями психофізичного розвитку в умовах ЗДО загального типу, специфіки надання їм необхідної допомоги;

- формування в студентів знань, умінь та навичок організації й проведення ефективної корекційно-розвивальної роботи з дітьми в інклюзивних групах ЗДО;

- формування вмінь здійснювати моніторинг розвитку дітей, які мають труднощі в засвоєнні знань, різних видів діяльності; брати участь у здійсненні правильного психолого-педагогічного супроводу дітей, що потребують корекції психофізичного розвитку; здійснювати індивідуальний та диференційований підхід до вихованців з вадами психофізичного розвитку; формувати готовність здорових дошкільників до позитивної спільної взаємодії з однолітками, що потребують корекції психофізичного розвитку; проводити роботу з батьками щодо надання їм правдивої інформації про осіб з порушенням психофізичного розвитку.

Отримані знання та вміння надають можливості майбутнім вихователям ЗДО частково забезпечувати моніторинг психофізичного й соціального розвитку дітей, враховувати індивідуальні особливості кожної дитини при складанні індивідуальної програми розвитку, навчання та виховання з метою корекції процесів розвитку й соціалізації дитини, у якій в результаті дії різних факторів ці процеси є ушкодженими; ефективно організовувати взаємодію із сім'ями, які виховують дітей з особливими освітніми потребами.

Введення цих курсів у зміст підготовки бакалаврів зі спеціальності “Дошкільна освіта” має позитивний результат для педагогічної практики, однак на методичному рівні майбутні вихователі залишаються недостатньо підготовленими до роботи в умовах інклюзії. У них не сформовано вміння управляти одночасно навчально-виховним процесом дітей із різними особливими потребами (оскільки універсальність їх підготовки стосується лише віку дітей у межах однієї групи), немає досвіду професійного співробітництва з різнопрофільними фахівцями в умовах інклюзії. Отже, декілька дисциплін інклюзивного спрямування не можуть забезпечити системної підготовки майбутнього вихователя до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзії.

Результати аналізу процесу навчання студентів у педагогічних вищих навчальних закладах свідчать про те, що майбутній вихователь часто не вміє знаходити оптимальні способи рішень, активізувати професійні механізми. Серед основних проблем традиційної системи підготовки майбутніх вихователів можна назвати такі: тематика занять з дисциплін психолого-педагогічного циклу недостатньо відповідає завданням підготовки до роботи в умовах інклюзії, має в основному теоретичний характер і містить лише окремі питання практичного характеру; навчально-пізнавальна діяльність студентів здійснюється в основному на емпіричному рівні; у процесі професійної підготовки майбутніх вихователів до роботи з дітьми з особливими потребами знання теорії недостатньо реалізуються в методи моделювання, діагностики педагогічного процесу, не є основою для прийняття рішень у практичній діяльності.

Інноваційними є пропозиції С. Алексеєнко та Н. Короленко щодо якісної підготовки майбутніх фахівців до роботи в умовах інклюзії. Вони пропонують ввести додаткові теми до окремих курсів варіативної частини циклу гуманітарної та соціально-економічної підготовки майбутніх вихователів. Наприклад, для студентів IV курсу дисципліну “Основи правознавства” розширити змістовим модулем, що спрямований на вивчення правових засад інклюзивної освіти: Закону України “Про реабілітацію інвалідів в Україні”, Наказу МОН України “Про додаткові невідкладні заходи щодо створення сприятливих умов життєдіяльності осіб з обмеженими фізичними можливостями”, Конвенції ООН “Про права дитини” тощо [1].

Результати системного аналізу навчальних програм з дисциплін підготовки майбутнього вихователя та навчальної практики дали змогу визначити комплекс теоретико-методологічних і дидактико-технологічних знань та вмінь як основу для здійснення діяльності майбутнього вихователя в роботі з дітьми дошкільного віку в умовах інклюзії. Проте для практичної реалізації цих положень необхідно створити таку систему знань та вмінь, під час засвоєння яких понятійні знання сприйматимуть як відображення практики навчально-виховного процесу в ЗДО, а вихователь зможе активно впливати на практику та якість навчання.

Під час педагогічної діяльності необхідно здійснювати диференціацію змісту навчального матеріалу, переліку навчальних дисциплін, обсягу матеріалу для вивчення студентами, опанування студентом спеціальних методик навчання та виховання дітей із різними освітніми потребами залежно від певної вікової групи дітей, необхідно врахувати, що навчальне навантаження студентів має визначені часові межі [3, с. 319]. Процес формування теоретико-методологічних і дидактико-технологічних знань та вмінь потрібно здійснювати поетапно, щоб студенти поступово одержували знання й набували досвіду користування спеціальними вміннями в різних ситуаціях.

Групування теоретичних знань та практичних умінь дало змогу розробити систему теоретико-методологічних і дидактико-технологічних знань. Охарактеризуємо для прикладу окремі групи знань:

Теоретико-методологічні знання:

1. Сутність інклюзивної освіти та інтеграції.
2. Різновиди інклюзивної компетентності.
3. Державні документи про організацію інклюзивної освіти.
4. Теоретичні основи інклюзії.
5. Функції інклюзії.
6. Основні концепції інклюзивної освіти.
7. Суть та структура педагогічної діяльності вихователя з організації інклюзивної освіти.
8. Основи планування навчально-виховного процесу ЗДО.
9. Сутність процесу виховання й навчання дітей дошкільного віку.
10. Суперечності пізнавальної діяльності дітей з обмеженими можливостями.
11. Сутність та структура індивідуального навчального плану дитини.
12. Методологічні підходи до організації інклюзії (синергетичний, системний, акмеологічний, аксіологічний, особистісно орієнтовний, середовищний, антропологічний, компетентнісний, діяльнісний, технологічний).
13. Мотивація пізнавальної діяльності дошкільників засобами внутрішніх та зовнішніх стимулів.
14. Категорії інклюзивної освіти та їх значення для формування професійного мислення вихователя.
15. Психолого-педагогічні особливості дітей дошкільного віку з обмеженими можливостями
16. Вимоги до особистості вихователя та його діяльності в контексті здійснення інклюзії.

Дидактико-технологічні знання:

1. Теорія управління навчально-виховним процесом ЗДО.
2. Принципи інклюзивної освіти.
3. Структура інклюзивної компетентності.
4. Критерії оцінювання ефективності і якості роботи вихователя в умовах інклюзії.
5. Основні компоненти педагогічної діяльності: планування, організація, регулювання діяльності й аналіз результатів.
6. Дидактичний потенціал інклюзивної освіти.
7. Діагностика відхилень у розвитку дошкільників (вади зору, слуху, опорно-рухового апарату, затримки психічного розвитку, емоційно-вольової сфери; розумова відсталість).
8. Психолого-педагогічні основи пізнавальної діяльності дошкільників.

Доцільно переосмислити підготовку майбутніх вихователів у здобутті спеціальних знань і розвитку необхідних навичок – адаптувати та модифікувати навчальні програми, працювати в команді з психолого-

педагогічними спеціалістами. Важливим у професійній підготовці майбутніх вихователів є розуміння сутності інклюзивної освіти та основних методів її реалізації, що й зумовлює актуальність проблеми.

Висновки. Отже, підготовка майбутнього вихователя ЗДО в роботі з дітьми з особливими потребами має забезпечити його ґрунтовними теоретико-методологічними та дидактико-технологічними знаннями й уміннями, які є орієнтиром для визначення змісту цієї підготовки, розвитку в процесі вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу та основою для самоосвіти майбутніх фахівців.

Список використаної літератури

1. Алексеевко С. Д., Кроленко Н. П. Зміст підготовки майбутніх педагогів до інклюзивного навчання. URL: http://www.rusnauka.com/25_SSN_2009/Pedagogica/51741.doc.htm.
2. Бондар В. Освіта дітей з особливими потребами: пошуки та перспективи. URL: http://www.fl-life.com.ua/inclusion/?page_id=454.
3. Дегтяренко Т. М. Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегія управління : монографія. Суми : Університетська книга, 2011. 403 с.
4. Дитина в дошкільні роки : комплексна освітня програма / автор. колектив ; наук. керівник К. Л. Крутій. Запоріжжя : ТОВ “ЛПС” ЛТД, 2016. 160 с.
5. Дитина : програма виховання і навчання дітей від 2 до 7 років / наук. кер. О. В. Проскура, Л. П. Кочина, В. У. Кузьменко, Н. В. Кудикіна ; Мін. осв. і наук., мол. і спорту України, Головн. упр. осв. і наук. викон. орг. Київміськради (КМДА), Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. 3-тє вид., доопр. та доповн. Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2012. 492 с.
6. Колупаєва А. А., Савчук Л. О. Діти з особливими потребами та організація їх навчання : наук.-метод. посіб. [вид. доп. та перероб.]. Київ : Атопол, 2011. 274 с. (Серія “Інклюзивна освіта”).
7. Кузава І. Б. Інклюзивна освіта дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку: теорія та методика : монографія. Луцьк : ПП Іванюк В. П., 2013. 292 с.
8. Миронова С. П., Буйняк М. Г. Погляди педагогів спеціальних закладів на проблеми інклюзивної освіти. *Збірник наукових праць Кам’янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка* / за ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака. Вип. XXIII : в 3 ч. Ч. 2. Серія : соціально-педагогічна. Кам’янець-Подільський : Медобори, 2013. С. 16–23.
9. Назарова Н. М. Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения. URL: <http://www.mgru.ru>.
10. Педагогика и психология инклюзивного образования : учеб. пособие / Д. З. Ахметова, З. Г. Нигматов, Т. А. Челнокова, Г. В. Юсупова и др. Казань : Изд-во “Познание” Ин-та экономики, управления и права, 2013. 256 с.
11. Про дошкільну освіту : Закон України. Київ : Редакція журналу “Дошкільне виховання”, 2001. 56 с.
12. Про затвердження Плану дій щодо запровадження інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на 2009–2012 роки : Наказ МОН від 11.09.2009 № 855.

Стаття надійшла до редакції 15.09.2017.

Писарчук О. Т. Проблемы содержания подготовки будущих воспитателей учреждений дошкольного образования к работе в условиях инклюзии

На основе анализа научной литературы выяснена специфика деятельности воспитателя заведения дошкольного образования, определены главные теоретические подходы к структурированию содержания его подготовки. Охарактеризованы основные

категории детей с особыми потребностями. Обоснована подсистема теоретико-методологических и дидактико-технологических знаний и умений, обеспечивающих подготовку будущих воспитателей к работе с детьми с особыми потребностями в условиях инклюзии.

Ключевые слова: *инклюзивное образование, подготовка будущих воспитателей, заведение дошкольного образования, содержание подготовки.*

Pisarchuk O. Problems of the Content of Training Future Educators of Pre-School Institutions for Work in Conditions of Inclusion

Analysis of scientific literature and specifics of kindergartens' activity, were determined, the main theoretical approaches to the structuring of the content of its preparation were determined. The main categories of children with special needs are described. The sub-system of theoretical-methodological and didactic-technological knowledge and skills that provide the training of future kindergartens' for work with children with special needs in the conditions of inclusion is substantiated.

The introduction of these courses in the content of the training of bachelors in the specialty "Preschool education" has a positive effect on pedagogical practice, but at the methodological level, future educators are not sufficiently trained to work in conditions of inclusion. They do not have the ability to manage simultaneously the educational process of children with different special needs (as the versatility of their training applies only to the age of children within the same group), there is no experience of professional cooperation with diverse professionals in the conditions of inclusion. Consequently, several inclusive disciplines can not provide the systematic training of a future educator to work with children with special educational needs under conditions of inclusion.

The results of the systematic analysis of the curricula of the disciplines of the future teacher training and the study practice allowed to determine the complex of theoretical and methodological and didactic-technological knowledge and skills and as a basis for the activity of the future educator in the work with the children of preschool age under the conditions of inclusion. Nevertheless, it is necessary to create for the practical realization of these provisions, a system of knowledge and skills in the course of which assimilation of conceptual knowledge was perceived as a reflection of the practice of the educational process, and the instructor was able to actively influence the practice and quality of education.

Consequently, the training of a future educator in work with children with special needs should provide him with thorough theoretical, methodological, and didactic-technological knowledge and skills, which are the guideline for determining the content of this training and have developed in the process of studying the disciplines of the psychopedagogical cycle and steel the basis for self-education of future specialists.

Key words: *inclusive education, future kindergarten teachers' training, kindergarten, training content.*

УДК 37.013. 42:06.011:061. 213

Ю. Й. ПОЛІЩУКдоктор педагогічних наук, професор
Дрогобицький державний педагогічний університет ім. Івана Франка**ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ САМОВИХОВАННЯ
ОСОБИСТОСТІ МОЛОДОЇ ЛЮДИНИ
В МОЛОДІЖНОМУ ГРОМАДСЬКОМУ ОБ'ЄДНАННІ**

У статті проаналізовано проблему діяльності молодіжних громадських об'єднань як чинник, що впливає на самовиховання особистості молодих людей – членів зазначених об'єднань. Значну увагу приділено психологічним особливостям процесу самовиховання особистості, впливу різних чинників на процес самовиховання молоді. Відзначено, що самовиховання особистості молоді людини в умовах молодіжного громадського об'єднання можна розглядати як процес самовдосконалення, який діалектично поєднує в собі самозміни і самостановлення в структурі особистості.

Ключові слова: молодіжні громадські об'єднання, юнаки та дівчата, самовиховання.

Виникнення нових викликів у суспільстві, а відповідно нових підходів у педагогіці, збігається з періодом переосмислення сутності виховання й відродження терміна “самовиховання”.

Проблема самовиховання є актуальною у філософській, психологічній і педагогічній науці. Їй приділено увагу в працях психологів А. Адлера, Б. Ананьєва, Л. Виготського, А. Петровського, Р. Роджерса; педагогів Т. Коннікової, А. Макаренка, Л. Новикової, В. Сухомлинського, С. Шацького та ін.

Узагальнюючи їхнє розуміння проблеми, можна стверджувати, що джерелом самовиховання є потреба в покращенні своїх особистісних якостей, розвиток і корекція світоглядних установок та переконань.

Вітчизняні педагоги-науковці за останні десятиріччя накопичили значний досвід дослідження теоретичних і практичних засад самовиховання молоді в сучасних умовах.

В українській і зарубіжній науці педагогічні підходи до організації самовиховання молоді розробляли О. Безпалько, Р. Бочарова, М. Галагузова, І. Зверева, Г. Селевко, О. Сорочинська, С. Харченко, Л. Штефан та ін.

Аналізуючи праці науковців, вважаємо за доцільне виділити певні аспекти порушеної проблеми в контексті роботи саме із зазначеною категорією молоді та окреслити основні напрями самовиховання в молодіжних громадських об'єднаннях. На нашу думку, вивчення можливостей покращення зазначеної сфери роботи молодіжних громадських об'єднань сприятиме активізації цього процесу.

Матеріали статті дають змогу суттєво просунутися в процесі розробки обласної програми модернізації процесу самовиховання сучасної молоді.

Метою статті є спроба здійснення соціально-психологічного аналізу педагогічних основ самовиховання особистості молоді в молодіжних громадських об'єднаннях.

Рушійною силою в прискоренні процесу самовиховання особистості є її діяльність і активність. У філософському енциклопедичному словнику діяльність визначено як “специфічну форму активного ставлення до навколишнього світу, зміст якої становлять його доцільні зміни й перетворення в інтересах людей” [7, с. 160]. На думку Е. Юдіна, “діяльність є специфічною формою активного ставлення до навколишнього світу на основі освоєння та розвитку наявних форм культури” [8].

У зв'язку із цим Г. Андреева зауважує: “Коли розуміти процес самовиховання особистості в її активній взаємодії із соціальним середовищем, то кожен з елементів цієї взаємодії має право на розгляд без побоювання, що переважна увага до одного з аспектів взаємодії обов'язково має обернутися його абсолютизацією, недооцінкою іншого компонента. Науковий розгляд питання про соціалізацію жодною мірою не виключає проблеми самовиховання особистості, а навпаки, передбачає, що особистість розвивається в її становленні як активний суб'єкт” [1, с. 275].

Вивчення філософських і психологічних аспектів самовиховання особистості робить актуальним питання про можливості перебігу зазначеного процесу в різних молодіжних співтовариствах, оскільки саме молодіжне співтовариство (як свідчать результати досліджень) значною мірою є каталізатором перебігу процесу самовиховання особистості. Зосередивши свою увагу на такому виді співтовариств, як молодіжні громадські об'єднання, розглянемо умови, необхідні для успішного перебігу процесу самовиховання юнаків і дівчат саме в них.

Молода людина відповідно до своєї діяльності (навчання, робота, спорт, дозвілля тощо) входить до різних співтовариств ровесників: студентського колективу, тимчасових колективів, неформальних угруповань, молодіжних громадських об'єднань. Усі ці співтовариства, безперечно, впливають на формування особистості молодої людини завдяки спільній діяльності й системі міжособистісних відносин. Взаємодія їх, на нашу думку, є ефективним чинником, який суттєво впливає на процес соціалізації молодого покоління, створює “необхідні умови для соціальної творчості через розмаїття форм цілеорієнтованої діяльності, що дозволяє дитині усвідомити себе як особистість, самоутвердитися, розвивати інтереси й здібності” [4, с. 13].

Молода людина, перебуваючи в різних молодіжних співтовариствах, прагне до задоволення своїх потреб у спілкуванні, самоутвердженні, пізнанні. Як свідчать результати нашого дослідження, функціонування молодіжних громадських об'єднань є оптимальним варіантом організації процесу самовиховання особистості юнака чи дівчини.

Для сучасного етапу розвитку молодіжного руху характерне створення різних за своєю спрямованістю, програмними установками, методами організації діяльності молодіжних громадських об'єднань.

Практика засвідчує, що молодіжні громадські об'єднання необхідні сучасним молодим людям для прояву ініціативи, самостійності, для посиленої й реальної участі в житті суспільства, для реалізації своїх мрій і сподівань. Не викликає сумнівів і те, що молодіжні спілки відіграють важливу роль в особистісному розвитку молоді.

Результати проведеного дослідження дають підстави стверджувати, що молодіжні громадські об'єднання володіють значним соціально-педагогічним потенціалом, спроможним забезпечити процес ефективного самовиховання особистості. Поряд з тим на практиці діяльність зазначених об'єднань не завжди створює відповідні соціально-педагогічні умови для здійснення цього процесу. Ці умови – не просто створені обставини діяльності, що самі по собі вимагають від молоді людини соціально очікуваної поведінки, а лише ті, які активізують особистісний досвід та наявний потенціал.

З усього розмаїття можливих соціально-педагогічних умов ми виділили лише ті, які, наш погляд, найбільш ефективно будуть сприяти самовихованню члена молодіжного громадського об'єднання, а саме:

- створення оптимального соціально-педагогічного простору як форми організації молодіжного громадського об'єднання;
- орієнтація молодіжного громадського об'єднання на створення життєвої перспективи як реалізації ціленаправленої діяльності об'єднання;
- координація дій молодіжних громадських об'єднань як шлях підвищення ефективності їхньої діяльності.

Оптимальний соціально-педагогічний простір являє собою таку форму соціалізації молоді, у якій інтегруються складові розвитку особистості. Зазначений простір можна охарактеризувати як:

- раціонально організовану діяльність членів об'єднань, що відбувається в певному соціумі. Саме тут молода людина може реально виявити себе в різних статусах, ролях, позиціях, в індивідуальній і колективній, виконавській та творчій діяльності, як особистість зі своєю соціальною й громадянською позицією;
- ефективний засіб набуття особистого життєвого досвіду самостійності, досвіду спілкування, колективної спільної діяльності з ровесниками й дорослими; засіб емоційно-морального розвитку;
- світ різноманітних ігор і фантазій, свободи творчості, світ яскравих вражень і захоплень – найбільш цінний для будь-якого підлітка.

Відомо, що самовиховання особистості тісно поєднано з її соціальним самовизначенням. Це є особливо важливим для членів об'єднань у віці 15–20 років. У сучасній психології соціальне самовизначення розглядають як готовність людини усвідомлено й самостійно планувати та реалізовувати перспективи свого розвитку.

Про особистість, яка стала на шлях самовизначення, ми можемо говорити як про людину, яка задовольняє потребу шукати опору в зовнішній підтримці і, навпаки, у якої виникає здатність цілком спиратися на себе: робити самостійний вибір, займати свою позицію, бути відкритою й готовою до будь-яких нових поворотів свого життєвого шляху.

У процесі дослідження ми здійснили спробу виявити умови й механізми впливу діяльності молодіжних громадських об'єднань на процеси соціалізації, соціального саморозвитку та самовиховання їхніх членів.

Аналізуючи сутність впливу діяльності молодіжних організацій на ці процеси, ми виходили з того, що формування особистості члена молодіжної спілки потрібно розглядати в межах реалізації особистісних цілей, мотивів, потреб і смислу діяльності в молодіжному формуванні. Саме смисл надає змогу побачити події, які відбуваються в іншому масштабі, ніж вони йдуть у певному причинному ланцюгу. Якщо ж рухатися по горизонталі в межах цілей, мотивів, потреб, ми залишимося в наявній ситуації й будемо приречені в своєму дослідженні на рух по замкнутому колу.

Завершеності наявна ситуація набуває тоді, коли її починають розглядати в контексті цілого. Тільки в такому разі вона може бути розгорнута до повноти своєї сутності. Формою цієї "повноти" є смисл, формулою цілого є смисл. Лише вихід на рівень смислу дає нам можливість науково осмислити результати дослідження діяльності молодіжних громадських об'єднань і її ролі в структурі самовиховання цієї категорії молоді.

На нашу думку, смисл створює умови для виходу юнака (дівчини) – члена молодіжної спілки на вищий рівень усвідомлення суті його (її) перебування й діяльності в спілці. У конкретній дії для молодої людини щоразу відкривається шанс вийти за межу причин і наслідків, дати свою власну відповідь на ситуацію з позиції "тут і тепер". Тобто ми виходимо з того, що в момент певної дії особистість *стимулює можливість народження чогось більшого в собі* – того, що не може народитися з її минулого; така дія, яка відбувається *всередині певної цілісності*, є відображенням прихованого, але разом з тим і реального соціалізаційного впливу діяльності молодіжної спілки на процес самовиховання особистості.

Дії всередині певної цілісності М. Буякас розглядає як *феномен свободи*. Феномен свободи в ході певних дій починає лунати для молодої людини як голос спонукання до певної поведінки [3, с. 36]. Таким чином, смисл, феномен свободи, взаємодії, взаємовпливи у своїй сукупності становлять, на думку низки дослідників, психологічну й моральну основу процесу самовиховання та самовизначення особистості, тобто основу соціалізації членів молодіжних громадських об'єднань.

Проведений вище аналіз дає змогу сформулювати такі підходи, на яких будується наше бачення проблеми самовиховання й самовизначення зазначеної категорії молоді. Отже, ми їх розглядаємо як уміння члена молодіжної спілки виходити, виокремлювати себе з причинно-наслідкової залежності, попереднього стану й діяти щоразу спочатку; це ситуація, коли

юнак (дівчина) в силу обставин діяльності спілки починає “контактувати” з вищими, вічними смислами людського буття; і не лише “контактувати”, а й діяти, перебуваючи всередині цієї цілісності або “повноти”. Дії в умовах “повноти” можна розглядати як вільні особистісні дії. Діючи так, член молодіжної організації щоразу набуває нового особистісного досвіду. Такий досвід є точкою зустрічі особистості з особистісними самозмінами. Він (вона) формує здатність сприймати нове в собі, являти його оточенню як перетворювальну й творчу силу. По суті, ми говоримо тут про такий шлях самовиховання та самовизначення, коли йде зміна самої себе в новому особистісному досвіді. Можна сказати, що молода людина як особистість щоразу “в самому ж досвіді і народжується”, тобто “народжується” в процесі соціально значущої й суспільно корисної діяльності молодіжної спілки.

Шлях самовиховання та самовизначення є, таким чином, шляхом “порятунку” від емпіричної залежності. Дії члена молодіжного громадського об’єднання, який бере активну участь у його діяльності, характеризуються тим, що вони здійснюються щоразу заново всередині деякої повноти й цілісності. Цією “повнотою” є смислова сфера суб’єкта, яка починає звучати для нього як *голос внутрішньої необхідності*, який спрямовує його до корінних смислів екзистенції. Відповідно, молода людина стає суб’єктом свого життя, тобто здійснює самовиховання.

Отже, перед соціальним педагогом постає питання: як же допомогти членам молодіжних громадських об’єднань навчитися співвідносити себе з “повнотою”? Як корінні смисли можуть стати для молодої людини активною, живою формою, “формою для досліду”, формою, яка конструює особистість?

Щоб відповісти на ці питання, необхідно згадати висновок психолога М. Мамардашвілі: “Необхідно створити певну ситуацію, щоб молода людина могла випробувати себе” [6]. У працях Т. Буякаса знаходимо пораду стосовно того, що людині необхідно створити певну конструкцію (“текст свідомості”), засобом якої вона починає “розгортати себе” – для неї стануть можливими нові почуття й уявлення, вона побачить себе посправжньому [3, с. 37]. Варто підкреслити, що згадані науковці вважають, що в ході такої діяльності в структурі особистості народжується щось нове. Підтвердження цієї думки можна знайти й у дослідженнях сучасних мистецтвознавців, які вважають творчість основною діяльністю людської психіки, що, власне кажучи, і здійснює саморозвиток та самовиховання.

Так, Т. Буякас і М. Мамардашвілі висунули концепцію необхідності для творчості відповідно до організованого простору або поля впливу. Саме цей простір народжує все новий і новий внутрішній досвід. Щоб прийняти й сприйняти такий досвід, молода людина часто повинна подолати власні стереотипи, внести корективи до системи особистісних ціннісних установок. Отже, зазначений простір, а під ним ми розуміємо поле діяльності молодіжного громадського об’єднання, стає місцем, де умови розвитку особистості уже не затиснуті й не зафіксовані рамками стандартної по-

ведінки, а безперервно змінюються, відповідаючи на ситуацію “тут – і тепер”. Таким чином, у ході соціально значущої й суспільно корисної діяльності члени молодіжної спілки відкривають для себе та в собі невідомі їм раніше сторони і якості ціннісних орієнтацій та світоглядних уявлень.

У цій внутрішній роботі власного “Я”, як стверджують психологи, беруть участь і певні символи. Як наголошує Т. Буякас, “ми є свідками внутрішнього діалогу між нескінченними потенційними можливостями людини і невичерпним потенціалом символу. У такому діалозі відбувається зустріч незавершеного буття символу і буття людини. Обидва партнери цього діалогу через власну подію рухаються кожний у своєму напрямку, але які на певній точці перетинаються, суттєво впливаючи при цьому на процес самовиховання особистості” [3, с. 36].

Розглядаючи зазначене в контексті самовиховання членів молодіжних громадських об’єднань, ми вважаємо, що в цьому процесі взаємодіють певні символи, під якими розуміємо специфічні, притаманні саме конкретному молодіжному громадському об’єднанню духовні цінності та світоглядні установки. Під час відповідної діяльності вони ніби “оживають”, набирають конкретних обрисів, взаємодіють з духовно-моральним світом особистості членів об’єднань.

Необхідною й важливою в самовихованні особистості молодої людини – члена молодіжного громадського об’єднання, на нашу думку, є взаємодія із своїми товаришами по об’єднанню. Вона дозволяє забезпечити становлення суб’єктної позиції кожному з членів зазначеного формування.

Взаємодії як форма діяльності органічно пов’язані з відносинами. Останні ж визначаються як “взаємне спілкування, зв’язок між суб’єктами спілкування на якомусь ґрунті” [7, с. 419]. Зокрема, А. Леонт’єв звертає увагу на те, що діяльність є системою, яка, у свою чергу, включена до системи відносин. Він вказував на те, що відносини – це діяльність у її оформленні [5].

Нашу увагу привертає введене в науковий обіг поняття “виховні відносини” (термін А. Бойка) – “творча, морально-естетична взаємодія суб’єктів педагогічного процесу, спрямована на досягнення мети виховання, зумовлена соціально і психологічно всією системою суспільних відносин, загальнолюдських і національних цінностей, і яка відповідає певному етапу розвитку суспільства” [2].

Запропоноване визначення ґрунтується:

- на теоретичних положеннях В. М’ясищева, який першим звернув увагу на те, що в практиці є тотожність у поняттях “відносини” й “взаємодія”;
- на філософсько-психологічній концепції С. Рубінштейна, у якій доведено, що ставлення людини до людини опосередковує ставлення до буття. Це дало змогу дійти висновку, що від характеру відносин між членами молодіжних громадських об’єднань залежить вирішальною мірою вся їхня діяльність.

Для організації ефективної діяльності, яка сприяє самовихованню особистісних якостей молодої людини, ми використали методику колекти-

вного творчого самовиховання. Важливою складовою організаційного періоду став процес колективного обговорення і прийняття відповідних рішень. Такий підхід до організації планування робить членів молодіжних спілок відповідальними за пропозиції, які вони вносять на загальне обговорення. Колективне обговорення майбутніх акцій і заходів завершується аукціоном організаторів, у процесі якого визначають відповідальних за творчі справи. Відповідно на наступному етапі для кожного члена молодіжного громадського об'єднання з'являється шанс реалізувати себе як організатора певної діяльності.

Стадія реалізації конкретних акцій і заходів надає молодим людям можливість виявити не лише організаторські, а й творчі здібності. Реалізуючи свій потенціал у процесі колективних творчих справ, кожний член молодіжної спілки отримує можливість оцінити та розвинути свої здібності.

Важливу роль у процесі самовиховання особистості відіграє атмосфера доброзичливої підтримки та довіри всередині спілки. Рефлексія кожної реалізованої творчої справи дозволяє всім учасникам адекватно оцінити свої успіхи й промахи, оцінити внесок кожного в спільну справу. Це є вагомим стимулом для участі в подальшій діяльності молодіжної спілки та подолання можливих помилок.

У результаті проведеної роботи розроблено й частково реалізовано концепцію особистісного самовиховання молоді людини – члена молодіжного громадського об'єднання, яка відображає:

- потребу у визнанні, що є характерним для члена молодіжного громадського об'єднання;
- підвищену сприйнятливості до соціальних явищ сучасної дійсності;
- наявність мотивації до активної діяльності, взаємодії зі своїми товаришами, очікування успіху;
- потребу в самовизначенні й розвитку.

Необхідність активізації самовиховання юнака (дівчини) в умовах функціонування молодіжної спілки дала змогу визначити відповідні завдання. На нашу думку, до них необхідно зарахувати:

- виховання особистісних якостей і світоглядних переконань;
- підвищення соціальної компетентності молодих людей;
- формування установки на самостійне вирішення життєвих проблем.

Результати проведеної теоретичної та практичної роботи дали змогу виділити взаємопов'язані напрями у вирішенні зазначених завдань, а саме:

- набуття необхідних нормативних знань в умовах функціонування молодіжного громадського об'єднання;
- виникнення соціального середовища (молодіжної спілки), у якому різко прискорюється соціальний саморозвиток особистості;
- визначення позиції, ролі й функції соціального педагога як носія духовної культури, консультанта молодіжного громадського об'єднання.

Зазначена концепція з її базовими основами, завданнями та напрямками реалізації допомогла утвердитися в тій ролі, яку можуть відігравати

молодіжні громадські об'єднання. Вважаємо, що це чудовий спосіб вчитися жити в соціальному просторі прав і обов'язків, можливість зберегти та розвинути свою індивідуальність і неповторність, прискорити свій соціальний саморозвиток.

Розроблені в ході дослідження концептуальні положення, вивчення та експериментальна перевірка підходів до розробки умов сприяння самовихованню юнаків і дівчат у молодіжних громадських об'єднаннях дозволяють підбити підсумки виконання запланованих завдань і сформулювати такі **висновки**:

1. Самовиховання особистості молодшої людини в умовах молодіжного громадського об'єднання можна розглядати як процес самовдосконалення, який діалектично поєднує в собі самозміни й самостворення в структурі особистості.

2. Базуючись на висновках ряду праць психологів і педагогів, можна стверджувати, що самовиховання особистості молодшої людини – члена молодіжного громадського об'єднання є процесом визначення та реалізації життєвої стратегії, яка в юнацькому віці найбільш значущо виявляється в особистісному становленні.

3. На процес прискорення самовиховання особистості безпосередньо впливає перебування молодшої людини в молодіжному громадському об'єднанні, яке, на нашу думку, є сприятливим простором розвитку особистісних якостей і світоглядних переконань зазначеної категорії молоді.

4. Найбільший потенціал молодіжної спілки закладений у моделювальному характері життєдіяльності молоді, за якого соціалізація особистості юнака (дівчини) значно прискорюється й набуває нової якості. Це відбувається за допомогою інтеграції творчих ініціатив, участі молодшої людини в проектуванні, організації та рефлексії соціально значущої діяльності членів молодіжних формувань.

Список використаної літератури

1. Андреева Г. М. Социальная психология. Москва : Аспект-Пресс, 1997. 375 с.
2. Бойко А. М. Оновлена парадигма виховання: шляхи реалізації. Київ : ІЗМН, 1999. С. 25.
3. Буякас Т. М. Опыт утверждения общечеловеческих ценностей – культурных символов – в индивидуальном сознании. *Вопросы психологии*. 1997. № 5. С. 34–39.
4. Волохов А. В. Вариативно-програмный подход к социализации личности ребёнка в деятельности детских организаций : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05. Казань, 1992. С. 13.
5. Леонтьев Л. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва : Наука, 1975. С. 73.
6. Мамардашвили М. К. Психологическая топология пути. Санкт-Петербург, 1997. С. 72.
7. Философский энциклопедический словарь. Москва : Наука, 1983. 840 с.
8. Юдин Э. Г. Деятельность и системность. *Систематические исследования*. Ежегодник. Москва : Наука, 1976. № 3. С. 13.

Стаття надійшла до редакції 01.09.2017.

Полищук Ю. И. Педагогические основы самовоспитания личности молодого человека в молодежном общественном объединении

В статье анализируется проблема деятельности молодежных общественных объединений как фактор, влияющий на самовоспитание личности молодых людей – членов указанных объединений. Значительное внимание уделено психологическим особенностям процесса самовоспитания личности, влиянию различных факторов на процесс самовоспитания молодежи. Соответственно, самовоспитание личности молодого человека в условиях молодежного общественного объединения можно рассматривать как процесс самосовершенствования, который диалектически сочетает в себе самоизменение и самостановление в структуре личности.

Ключевые слова: молодежные общественные объединения, юноши и девушки, самовоспитание.

Polishchuk Yu. Pedagogical Basis of Self-Education of Young Personality in the Youth Public Association

The article deals with the problem of the activity of youth public associations as a factor influencing the self-education of the personality of young people – members of these associations. Much attention is paid to the psychological peculiarities of the process of self-education of the individual, analysis of the influence of various factors that influence the process of self-education of youth. We believe that the self-education of the personality of a young person in the conditions of a youth public association can be considered as a process of self-improvement, which dialectically combines the self changes and self formation in the structure of the individual. Based on the conclusions of a number of works of psychologists and teachers, the author can argue that self-education of a personality of a young person – a member of a youth public association is a process of definition and implementation of a life strategy, which most significantly manifests itself in the personality development in adolescence.

The analysis of the results of the research shows that the process of accelerating personal self-education is directly influenced by the presence of a young person in a youth public association, which, in our opinion, is a favorable space for the development of personal qualities and ideological beliefs of this category of youth.

The greatest potential of the youth union is laid down in the modeling of the life of youth, in which the self-education of the personality of a young boy (girl) is significantly accelerated and acquires a new quality. This is achieved through the integration of creative initiatives, the participation of a young person in the design, organization and reflection of socially significant activities of members of youth formations.

Key words: youth public associations, boys and girls, self-education.

УДК 796.11:796.071.42:371.134

В. О. ПОНОМАРЬОВ

кандидат педагогічних наук, доцент

С. М. БУЛАХ

кандидат юридичних наук, доцент

О. С. ВЕРІТОВА

аспірант

Запорізький національний університет

ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ТРЕНЕРІВ-ВИКЛАДАЧІВ З АТЛЕТИЧНОЇ ГІМНАСТИКИ

У статті подано аналіз базових положень процесу формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх тренерів-викладачів з атлетичної гімнастики у фаховій підготовці. Викладено засади побудови та етапи формування професійно-педагогічної компетентності. Розглянуто обов'язкові процедури експлікації необхідних і достатніх педагогічних умов відповідної професійної підготовки. Сформульовані базові положення є основою конструювання “надбудови” процесу, тобто змісту окремих дисциплін, форм, а також методів формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх тренерів-викладачів з атлетичної гімнастики, обґрунтування яких детермінує визначення необхідних і достатніх педагогічних умов.

***Ключові слова:** тренер-викладач, компетентність, атлетична гімнастика, процес формування.*

На сучасному етапі розвитку сучасна атлетична гімнастика, яку в побутовому варіанті називають “бодібілдинг” або “культуризм”, є саме такою послугою, якою користується нині майже один мільйон наших громадян України. Очевидно, що головну роль у наданні такої послуги відіграють фахівці фізкультурно-спортивних установ, які, згідно з наданими повноваженнями й соціальним статусом, належать до категорії педагогів. Спортивні педагоги різних напрямів виконують свої професійні обов'язки в ДЮСШ, спортивних клубах тощо. Чи задоволено суспільство якістю таких послуг? Наш емпіричний досвід, проаналізовані нами публіцистичні та наукові роботи свідчать, що ні.

Багато авторів у різних аспектах декларують постановку проблем, типових для теорії й методики професійної освіти фахівців у галузі “фізичне виховання”, пов'язаних з базовими положеннями процесу формування професійно-педагогічної компетентності. Як теоретики, так і практики наголошують на тому, що перспективи вдосконалення зазначених фахівців полягають у підвищенні їх професійно-педагогічної освіти.

Мета статті – науково обґрунтувати базові положення щодо формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх тренерів-викладачів з атлетичної гімнастики у фаховій підготовці.

Наукове обґрунтування базових положень процесу формування професійно-педагогічної компетентності майбутнього тренера з атлетичної гімнастики у фаховій підготовці ми розглядаємо як обов'язкову процедуру експлікації необхідних і достатніх педагогічних умов відповідної професійної підготовки.

Фактор власних зусиль, на думку багатьох сучасних дослідників, є в зазначеному переліку головним. Так, О. Тимошенко зазначає, що оптимізація процесу професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання полягає в докорінному покращанні самостійної роботи студентів та використанні сучасних інноваційних технологій у навчальному процесі [10, с. 298].

Результати наукових досліджень свідчать, що зазначені професійні позиції, психологічні якості, педагогічні уміння можуть бути предметом педагогічного формування та саморозвитку [7, с. 158]. При цьому процес набуття майбутніми тренерами атлетичної гімнастики професійно-педагогічної компетентності має відбуватися на основі базових положень, вихідних психологічних та педагогічних ідей, які б слугували “керівництвом до дій” у доборі засобів, форм організації навчання й змісту окремих дисциплін.

Труднощі в професійній підготовці студентів фізкультурних ВНЗ часто пов'язані з нехтуванням психологічними механізмами, які лежать в основі виникнення та формування в них професійного інтересу до спортивно-педагогічної діяльності, складниками якого, за Г. Бабушкіним, є такі компоненти: емоційний (позитивне ставлення до професії, впевненість у її виборі, задоволеність вибором); мотиваційний (обґрунтування вибору професії, виділення чинників, що зумовлюють цей вибір); інтелектуальний (уявлення про вибрану професію, знання її особливостей); вольовий (активність суб'єкта в набутті професійної компетентності). Автор переконливо доводить, що формування цих компонентів має відбуватися поетапно шляхом “накопичення” особистісних перетворень завдяки інтеріоризації зовнішніх дій у внутрішні дії суб'єкта діяльності (Л. Виготський) [5].

На нашу думку, подібний механізм “накопичення” має виявлятися й при формуванні професійно-педагогічної компетентності майбутніх тренерів-викладачів з атлетичної гімнастики. Виходячи із цього, процес формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх тренерів-викладачів ми розглядаємо як такий, що послідовно включає емоційний, мотиваційний, інтелектуальний та вольовий етапи.

На цій підставі експлікуємо таке базове положення: структурність процесу формування професійно-педагогічної компетентності.

Оскільки у визначенні базових положень процесу формування професійно-педагогічної компетентності ми спираємось на позиції гуманістичної педагогіки (І. Бех [2], Г. Балл [1], Ф. Медвідь [8], А. Сущенко [9] та ін.), яка розглядає людину в динаміці соціальних і особистісних процесів, визнає її здатність виходити за межі конкретної життєвої ситуації та керуватися у своїй діяльності ідеалами майбутнього [6, с. 32], для ефективної

професійної діяльності необхідне гармонійне співвідношення прагнення до професійної самореалізації із суспільними вимогами, нормами культури.

Найбільш повно підхід розроблений у теорії контекстного навчання (А. Вербицький [4]), сутність якого становить організація активності студентів відповідно до закономірностей переходу від навчальних текстів, знакових систем як матеріальних носіїв минулого досвіду до мінливої професійної діяльності [3, с. 33].

Для компетентісно орієнтованої підготовки із застосуванням форм та методів контекстного навчання характерно засвоєння абстрактних за своєю сутністю педагогічних знань, “накладене на канву” професійно-педагогічної діяльності, що забезпечує їх усвідомлення та засвоєння студентом як засобу її здійснення й регуляції [11].

Ключовим поняттям теорії контекстного навчання є “квазіпрофесійна діяльність”, сутністю якої є “відтворення в аудиторних умовах динаміки виробництва, відносин і дій зайнятих у ньому людей” [3, с. 34]. За А. Вербицьким, квазіпрофесійна діяльність являє собою участь студентів у вирішенні сукупності педагогічних завдань, а також ситуацій соціально-психологічної взаємодії, регульованої ціннісно-нормативною системою педагогічної діяльності. Іншими словами, в її основу покладено створення під час навчальної та практичної діяльності ситуацій, які є засобом (або методом в іншій термінології) освоєння професійно-педагогічної діяльності: її змісту, динаміки, організаційних форм, цінностей і норм, наочних завдань [3, с. 34].

Оскільки контекстне навчання допомагає подолати суперечності між абстрактним характером предмета навчальної діяльності й реальним предметом майбутньої професійної діяльності, а також між виконавською позицією студента в традиційному навчанні (активність у відповідь на управлінські дії педагога, виконання його завдань, відповідь на його питання тощо) й ініціативною позицією фахівця в трудовій діяльності [3, с. 32], ми спираємося на них при визначенні наступного базового положення процесу формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх тренерів-викладачів з атлетичної гімнастики: його професійної спрямованості, що виявляється в орієнтації професійної підготовки на всіх етапах навчання у ВНЗ на майбутню професійну діяльність тренерів-викладачів з атлетичної гімнастики за умов поступової деталізації об’єкта пізнання під час навчання.

Крім того, що процес навчання у ВНЗ має будуватися в контексті майбутньої професійної діяльності, зміст дисциплін, які входять до його складу, має бути “вписаний” у логіку навчального процесу.

На цих підставах ми вважаємо, що в процесі набуття тренерами з атлетичної гімнастики професійно-педагогічної компетентності має відбуватися інтеграція профільних дисциплін у контексті майбутньої професійної діяльності.

Досягти цього допомагають професійно спрямовані міжпредметні зв'язки, які, на думку Л. Демінської, сприяють засвоєнню необхідних знань, оптимізують навчальний процес, розвивають інтелектуальні та творчі здібності.

Отже, на основі вищесказаного, визначимо ще одне базове положення процесу: інтегративність, що передбачає впровадження в процес професійної підготовки тренерів-викладачів з атлетичної гімнастики навчальних курсів, побудованих на міжпредметній основі.

Зазначені аргументи дали змогу експлікувати базові концептуальні положення щодо формування професійно-педагогічної компетентності тренерів-викладачів з атлетичної гімнастики, який має будуватися на основі:

- мотивації студентів, що зумовлена позитивними прикладами майбутньої професійної діяльності та позитивними емоціями при ознайомленні з професією;
- психологічних закономірностей набуття інтересу до професійної діяльності, згідно з якими формування професійно-педагогічної компетентності має відбуватися поетапно шляхом “накопичення” особистісних перетворень завдяки інтеріоризації зовнішніх дій у внутрішні дії суб'єкта;
- спрямованості педагогічної взаємодії на досягнення професійного “Я-ідеального” студента;
- орієнтації процесу формування професійно-педагогічної компетентності на норми, цінності, що належать сфері культури;
- побудови професійної підготовки на всіх етапах навчання у ВНЗ у контексті майбутньої професійної діяльності за умови поступової деталізації об'єкта пізнання під час навчання;
- упровадження в процесі професійної підготовки навчальних курсів, побудованих на міжпредметній основі.

Сформульовані базові положення є основою конструювання “надбудови” процесу, тобто змісту окремих дисциплін, форм, а також методів формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх тренерів-викладачів з атлетичної гімнастики, обґрунтування яких детермінує визначення необхідних і достатніх педагогічних умов.

Висновки

1. Процес формування професійно-педагогічної компетентності тренерів-викладачів з атлетичної гімнастики має будуватися на основі:

- мотивації студентів, що зумовлена позитивними прикладами майбутньої професійної діяльності та позитивними емоціями при ознайомленні з професією;
- психологічних закономірностей набуття інтересу до професійної діяльності, згідно з якими формування професійно-педагогічної компетентності має відбуватися поетапно шляхом “накопичення” особистісних перетворень завдяки інтеріоризації зовнішніх дій у внутрішні дії суб'єкта;
- спрямованості педагогічної взаємодії на досягнення професійного “Я-ідеального” студента;

- орієнтації процесу формування професійно-педагогічної компетентності на норми, цінності, що належать сфері культури;
- побудови професійної підготовки на всіх етапах навчання у ВНЗ у контексті майбутньої професійної діяльності за умови поступової деталізації об'єкта пізнання під час навчання;
- упровадження в процесі професійної підготовки навчальних курсів, побудованих на міжпредметній основі.

2. Процес формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх тренерів-викладачів з атлетичної гімнастики включає такі етапи:

- емоційно-мотиваційний – спрямований на усвідомлення та засвоєння студентами професійно-педагогічного досвіду кращих тренерів-викладачів з атлетичної гімнастики, а також на створення орієнтовної основи для самопізнання й самопрограмування;
- теоретичний – спрямований на засвоєння студентами професійно орієнтованих педагогічних та психологічних знань і вмінь, які становлять основу професійно-педагогічної компетентності;
- практичний – спрямований на отримання майбутніми тренерами з атлетичної гімнастики досвіду педагогічної взаємодії у квазіпрофесійній (тренінги, ділові ігри, аналіз ситуацій) та практичній діяльності (самостійне проведення тренувань);
- інтеграційний – спрямований на інтеграцію знань, умінь, досвіду та ціннісних установок майбутнього тренера з атлетичної гімнастики у форматі реальної професійної діяльності.

Список використаної літератури

1. Балл Г. О. Гуманістичні засади педагогічної діяльності. *Педагогіка і психологія*. 1994. № 2. С. 3–11.
2. Бех І. Д. Виховання підростаючої особистості на засадах нової методології. *Педагогіка і психологія*. 1999. № 3 (24). С. 5–14.
3. Вербицкий А. А. Концепция знаково-контекстного обучения в вузе. *Вопросы психологии*. 1987. № 5. С. 31–39.
4. Вербицкий А. А., Бакшаева Н. А. Проблема трансформации мотивов в контекстном обучении. *Вопросы психологии*. 1997. № 3. С. 12–18.
5. Выготский Л. С. Педагогическая психология. Москва : Педагогика, 1991. 480 с.
6. Мазін В. М. Формування культури професійної самореалізації майбутніх учителів фізичного виховання : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Запоріжжя, 2008. 222 с.
7. Маркова А. К. Психология труда учителя : книга для учителя. Москва : Просвещение, 1993. 192 с.
8. Медвідь Ф. М. Гуманізація та гуманітаризація фізкультурної освіти і підготовка кадрів: концептуальні засади. *Фізкультурна освіта: шляхи і напрямки її розвитку в сучасних умовах* : Всеукр. наук.-практ. конф., 3–5 жовтня 1996 р. Кіровоград, 1996. С. 92–99.
9. Сущенко А. В. Теоретико-методичні основи гуманізації педагогічної діяльності вчителя в основній школі : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Харків, 2004. 422 с.
10. Тимошенко О. В. Теоретико-методичні засади оптимізації професійної підготовки вчителів фізичної культури у вищих навчальних закладах : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2009. 587 с.

11. Фазлеев Н. Ш. Компетентно ориентированный подход к профессиональной подготовке педагога по физической культуре и спорту. *Теория и практика физической культуры*. 2005. № 12. С. 9–12.

Статья надійшла до редакції 07.09.2017.

Пономарев В. А., Булах С. М., Веритова О. С. Характеристика процесса формирования профессионально-педагогической компетентности будущих тренеров-преподавателей по атлетической гимнастике

В статье дается анализ базовых положений процесса формирования профессионально-педагогической компетентности будущих тренеров-преподавателей по атлетической гимнастике к профессиональной подготовке. Показаны принципы построения и этапы формирования профессионально-педагогической компетентности. Рассмотрены обязательные процедуры экспликации необходимых и достаточных педагогических условий соответствующей профессиональной подготовки. Сформулированные базовые положения выступают основой конструирования “надстройки” процесса, то есть содержания отдельных дисциплин, форм, а также методов формирования профессионально-педагогической компетентности будущих тренеров-преподавателей по атлетической гимнастике, обоснование которых детерминирует определение необходимых и достаточных педагогических условий.

Ключевые слова: тренер-преподаватель, компетентность, атлетическая гимнастика, процесс формирования.

Ponomarev V., Bulakh S., Veritova O. Characterization of the Process of Formation of Professional Pedagogical Competence of Future Teachers-Trainers on Athletic Gymnastics

In the article the analysis of basic provisions of the process of formation of professional pedagogical competence of future teachers-trainers on athletic gymnastics training. The purpose of the article is scientific substantiation of the basic provisions of the process of formation of professional pedagogical competence of future teachers-trainers on athletic gymnastics training.

Scientific substantiation of the basic provisions of the process of formation of professional pedagogical competence of a future trainer athletic gymnastics training is considered as a mandatory procedure of explication of necessary and sufficient pedagogical conditions of training.

These arguments allowed to explicitate basic conceptual framework of the process of formation of professional-pedagogical competence of teachers-trainers for athletic exercises, which should be based on: students' motivation, due to positive examples of future professional activity and positive emotions when learning about the profession; psychological patterns of acquisition of interest in professional activities, according to which the formation of professional-pedagogical competence should be carried out by “harvesting” of personal transformation through the internalization of external actions into internal actions of the entity; orientation of teacher interaction on the achievement of the professional “self-ideal” student; orientation of process of forming of professional-pedagogical competence in the norms, values belonging to the sphere of culture; build professional training at all stages of study at the university in the context of future professional activity provided a gradual detailing of the object of learning during the training; the introduction of training courses built on mipramine basis.

Formulated the basic provisions are the basis of design “add-in” process, that is, the content of individual disciplines, forms and methods of formation of professional pedagogical competence of future teachers-trainers on athletic gymnastics, the rationale which determines the definition of necessary and sufficient pedagogical conditions.

Key words: trainer, competence, athletic gymnastics, the process of formation.

УДК 37057.75

О. Ю. ПРИШЛЯК

кандидат педагогічних наук, доцент

Тернопільський національний педагогічний університет ім. Володимира Гнатюка

А. А. БОГУЦЬКА

фахівець секретаріату

ДВНЗ “Тернопільський державний медичний університет МОЗ України”

ОСОБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ ОСВІТНІХ ПРОГРАМ ДЛЯ ЛЮДЕЙ ЛІТНЬОГО ВІКУ В УКРАЇНІ

У статті розкрито досвід відкриття та функціонування окремих університетів третього віку в Україні. Охарактеризовано основні напрями, форми й методи їх діяльності; особливості діяльності університетів третього віку в Україні, домінуючою концепцією функціонування яких є сприяння в наданні соціально-педагогічних послуг, поєднання освітнього процесу з організацією культурно-дозвілєвої діяльності, участь членів університету у виборі змісту й форм навчання.

Ключові слова: *Україна, люди літнього віку, університети третього віку, соціально-педагогічна послуга, суть, мета, напрями, форми й методи діяльності університетів третього віку, слухачі університетів третього віку.*

Упродовж останніх років проблему залучення людей літнього віку до освітніх проектів і програм активно досліджують як зарубіжні (Р. Ван дер Він, А. Вільямсон, А. Вітнелл, Б. Грумбрідж, Е. Есгін Гюндер, П. Леслетт, Д. Люмсен, Е. Мідвінтер, К. Морріс, Х. Муді, Д. Редкліф, Р. Свіндел, Дж. Томпсон, М. Філіберт, Б. Фіндсен, М. Формоса, Ч. Хуанг, Р. Шеррон, М. Янг та ін.), так і вітчизняні вчені (С. Архипова, І. Козубовська, В. Кремень, В. Кудін, Л. Лук'янова, Н. Ничкало, О. Пехота, Л. Пуховська, Л. Сігаєва, А. Сбруєва та ін.).

У сучасних умовах в Україні однією з найбільш поширених форм залучення людей літнього віку до неформальної освіти є університети третього віку.

Мета статті полягає в аналізі особливостей діяльності університетів третього віку в Україні.

Ідея щодо необхідності й доцільності впровадження освітніх проектів і програм для реалізації завдань соціального та правового захисту людей літнього віку і їх інформаційно-консультативної підтримки обґрунтована в Концепції національного плану дій, який в Україні розроблений за підтримки Фонду народонаселення ООН [5] й одним з провідних положень якого є визнання доцільності використання інформаційного простору для висвітлення й реалізації питань соціального та правового захисту людей літнього віку і їх інформаційно-консультативної й соціально-педагогічної підтримки [14].

Аналіз опрацьованих нами матеріалів свідчить, що в Україні перший університет третього віку було відкрито на базі територіального центру соціально-побутової реабілітації в м. Ковелі на Волині 2008 р. У цьому

університеті було започатковано функціонування п'яти факультетів: соціально-правового, діяльність якого спрямована на соціально-правову допомогу та розробку рекомендацій щодо соціально-правового захисту слухачів; основ медицини, що забезпечує навчання слухачів основ медичних знань, надання практичних порад і консультацій з підтримки здоров'я; мистецького – діяльність якого спрямована на розвиток вокалу, хорового співу, творчої активності, залучення слухачів до святкових заходів, вечорів; фізичної реабілітації, на якому проводять заняття з фізичного оздоровлення слухачів у гімнастичному залі спортивного комплексу; комунікаційних та інформаційних технологій, який надає можливість людям літнього віку вивчати можливості й принципи функціонування персонального комп'ютера, інтернет-зв'язку, мобільного телефона. У процесі занять зі слухачами широко використовують такі форми роботи, як лекції, дебати, дискусії, доповіді, розповіді, аналіз і розв'язання проблемних завдань, спів, декламування) тощо [13]. Тривалість реалізації освітніх програм регулюється відповідно до потреб і побажань студентів – від одного до декількох років.

З ініціативи громадського руху “Кияни передусім!” та Віктора Пилипишина 4 вересня 2009 р. започатковано відкриття університетів третього віку в Києві [7]. Мета їх діяльності полягає в об'єднанні людей літнього віку в команду одностудентів, наданні їм можливості спілкуватися, отримувати нові знання, подорожувати, жити повнокровним життям. Перший набір складався із 164 студентів. У 2010–2011 рр. університет розширив свою діяльність: відкрито філіали в 5 районах Києва, в яких навчаються понад 4 тис. слухачів. До викладацької діяльності залучені 216 викладачів-волонтерів вищих навчальних закладів столиці, студенти, вчителі, лікарі, представники державних і громадських організацій, слухачі університетів – люди старшого віку, які мають відповідну освіту й досвід, а також усі, хто виявляє бажання та є фахівцями з теми, яка цікавить слухачів.

Слухачі, які в повному обсязі виконали навчально-тематичний план та програму й підготували реферат на обрану тему, отримують сертифікат про закінчення університету третього віку. Викладачі – волонтери університетів отримують подяки від лідера громадського руху “Кияни передусім!” Віктора Пилипишина [3]. На сьогодні цей університет є одним з найбільш успішних і численних в Україні.

Як свідчить аналіз опрацьованих нами матеріалів, протягом першого десятиріччя XXI ст. відкриття університетів третього віку в Україні не мало масового характеру. Активність їх відкриття в Україні значно зросла після прийняття Міністерством соціальної політики України наказу «Про впровадження соціально-педагогічної послуги “Університет третього віку”» від 25.08.2011 № 326, яким фактично на законодавчому рівні було впроваджено соціальний проект з надання соціально-педагогічної послуги “Університет третього віку” [9].

Мета надання соціально-педагогічної послуги “Університет третього віку” полягає в реалізації принципу активності та підтримки фізичних,

психологічних і соціальних здатностей людей літнього віку завдяки організації культурно-дозвіллевої та освітньо-пізнавальної діяльності; створенні умов для реінтеграції людей літнього віку в активне життя суспільства; наданні їм допомоги в адаптації до сучасних умов життя шляхом оволодіння новими знаннями, зокрема щодо інформаційних технологій, основ законодавства тощо [9]. Діяльність університетів третього віку в Україні регламентована Методичними рекомендаціями Міністерства соціальної політики України щодо організації соціально-педагогічної послуги “Університет третього віку” у територіальному центрі соціального обслуговування (надання соціальних послуг) [9]. У рекомендаціях визначено загальні положення діяльності університетів, основні завдання, порядок організації навчального процесу, орієнтовну структуру програм, права та обов’язки слухачів і викладачів. Згідно з нормативно-правовими документами щодо організації навчання людей літнього віку, до освітньої діяльності в університетах третього віку зможуть бути залучені фахівці місцевих органів влади (за їх згодою), місцевих управлінь праці та соціального захисту населення, охорони здоров’я, юстиції, пенсійного фонду України, служби зайнятості, територіальних центрів. До роботи в університетах третього віку передбачено залучення викладачів вищих навчальних закладів різних рівнів акредитації, студентів, учених з академічних інститутів та дослідницьких центрів, учителів загальноосвітніх навчальних закладів, представників громадських організацій. Пріоритетними визнано залучення до викладання в університетах викладачів, волонтерів, учителів, а також людей літнього віку для здійснення освітньої діяльності за принципом “рівний-рівному” [6].

Кожен структурний підрозділ територіального центру соціального обслуговування, при якому відкрито університет третього віку, має право розробляти власне положення, в якому були б визначені основні засади діяльності університету. Університети третього віку, які діють на базі недержавних організацій, також зобов’язані розробляти власні положення, які мають базуватися на загальнодержавних нормативних документах, а також на міжнародних конвенціях та актах закладів чи установ, при яких вони функціонують.

В Україні після прийняття відповідного наказу Міністерства соціальної політики «Про впровадження соціально-педагогічної послуги “Університет третього віку”» [9] процес відкриття університетів третього віку набув певної інтенсивності.

Так, 31.10.2011 у м. Миколаєві за ініціативою кафедри соціальної роботи Миколаївського національного університету ім. В. О. Сухомлинського і Департаменту праці та соціального захисту населення Виконкому Миколаївської міської ради відкрито освітній Центр “Університет третього віку”. Слухачам запропоновано такі освітні програми: англійська мова, французька мова, німецька мова, філософський клуб, історія, паперовий дизайн, хореографія. Навчання слухачів здійснюють викладачі-волонтери, які обізнані з темою програми та мають відповідну освіту й досвід; студенти. У жовтні цього ж року Університет третього віку було від-

крито у м. Кам'янське, на базі територіального центру соціального обслуговування (надання соціальних послуг) Дніпровського району. В Університеті функціонують три факультети: основ медицини та здорового способу життя, правовий та літературно-художній.

Згодом 12.02.2012 відбулося урочисте відкриття та інавгурація Університету третього віку в м. Стрий. Ініціатором його створення виступив Благодійний фонд Ігора Остаха за підтримки Стрийської міської Ради в партнерстві з Університетом третього віку міста Новий Сонч (Польща) (міста-побратима Стрия). Основним партнером проекту є Стрийська філія Інституту підприємництва та перспективних технологій Національного університету “Львівська Політехніка” [10].

В університеті було проведено захід, на який прибула делегація з м. Новий Сонч (Польща), яку очолювала професор Веслава Борчик – Президент Сондецького університету третього віку в м. Новий Сонч, Президент Федерації університетів третього віку Польщі. Під час урочистого зібрання в Стрию Веслава Борчик та Ігор Остах підписали Меморандум про співпрацю та порозуміння між Благодійним фондом Ігора Остаха та Всепольською федерацією університетів третього віку з метою реалізації спільних ініціатив щодо старших людей у сенсі їх участі у розбудові громадянського суспільства. У будівлі Лисичанського територіального центру соціального обслуговування (Луганська обл.) 09.11.2012 відбулося урочисте відкриття Університету третього віку Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Ініціаторами створення цього спільного соціального проекту “Університет третього віку” є президент Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля Б. Холод та голова Дніпропетровської міської ради І. Куліченко [15].

Завдяки ініціативі Б. Філатова в Дніпрі в 2015 р. відновив свою роботу Університет третього віку, де літні люди не тільки отримують нові знання, а й цікаво проводять дозвілля. Університет нараховує близько 10 тис. слухачів, і проект впевнено набирає обертів. Слухачі мають змогу вивчати економічні та гуманітарні дисципліни, комп'ютерну грамотність, культурологію, філософію тощо. Заняття проводять у приміщенні Університету ім. А. Нобеля [8].

В м. Одесі на базі Приморського територіального центру соціального обслуговування (надання соціальних послуг) 01.10.2013 розпочав свою роботу Університет третьої доби (Університет третього покоління). В університеті функціонують такі факультети: комп'ютерної грамотності, іноземних мов (англійської та німецької), культури та мистецтва, здорового способу життя. Інтенсивність занять невелика, одна пара на тиждень, а якщо пенсіонер відвідує два факультети, то два заняття на тиждень. Загальна тривалість курсу – дев'ять місяців, тобто з вересня до кінця червня [2].

У територіальному центрі соціального обслуговування (надання соціальних послуг) Жовтневого району м. Миколаєва функціонують 22 осередки Університету третього віку, в яких вивчають основи комп'ютерної грамотності, основи здорового способу життя та валеології, культуру й традиції наро-

дів світу та України. Соціальні працівники також проводять інформаційно-роз'яснювальну роботу щодо оформлення субсидій, грамотного ведення розрахунків оплати комунальних послуг відповідно до субсидії [4].

У 2013 р. структурними підрозділами територіального центру соціального обслуговування (надання соціальних послуг) Онуфріївського району (Кіровоградська обл.) розпочато роботу з упровадження соціально-педагогічної послуги “Університет третього віку”. Університет створений з метою об'єднання людей літнього віку в єдину дружну команду, надання їм можливості спілкуватися, подорожувати, жити повнокровним життям; щоб люди пенсійного віку змогли не тільки відпочити духовно, тобто отримати позитивні емоції, а й збагатилися новими знаннями, обмінялися досвідом, познайомилися з новими і такими необхідними в сьогоденні речами: отримали елементарні знання для роботи за комп'ютером, навчилися виконувати операції на мобільних телефонах (писати та передавати SMS-повідомлення, користуватися Інтернетом), оволоділи комплексами лікувальної фізкультури, фітотерапії, ароматерапії, народними методами лікування. В Університеті працюють такі факультети: літературно-художній, основ медицини, здорового способу життя [11].

На базі центральної міської бібліотеки ім. С. І. Пономарьова 27.02.2014 розпочато навчання в галузі інформаційних технологій для користувачів старшого покоління Конотопського територіального центру соціального обслуговування Конотопської міської ради – Університет третього покоління. Працівники бібліотеки допоможуть місцевим жителям похилого віку пройти навчання в галузі сучасних інформаційних технологій та розвинути навички користування комп'ютерними технологіями й Інтернетом [12].

Як свідчить аналіз опрацьованих нами матеріалів, у сучасних умовах в Україні реалізація соціально-педагогічної послуги “Університет третього віку” здійснюється переважно на базі обласних, районних управлінь і територіальних центрів соціального обслуговування.

Вищі навчальні заклади виступають партнерами територіальних центрів соціального обслуговування (надання соціальних послуг): у Чернівцях – Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, у Дніпрі – Університет імені Альфреда Нобеля, у Львові – Львівський державний університет фізичної культури, у Кременчуці – Кременчуцький інститут Дніпропетровського університету економіки і права, у Чернігові – Чернігівський національний технологічний університет [1].

В Україні наявна практика ініціювання відкриття й забезпечення функціонування університетів третього віку національними громадськими організаціями (прикладом діяльності такого типу університету може слугувати “Університет третього віку” в Києві, відкритий за сприяння громадського руху “Кияни передусім!” та Віктора Пилипишина, й університети для людей літнього віку в містах Львів, Стрий та Івано-Франківськ, що відкриті недержавною громадською організацією християнсько-соціального спрямування “Справа Кольпінга” України) і рухами або благодійними

фондами в партнерстві з іноземними спонсорами (прикладом діяльності такого навчального закладу може слугувати “Школа для тих, кому за... 70”, яка відкрита у м. Харкові. Її засновниками й організаторами діяльності є німецький фонд “Пам’ять, відповідальність і майбутнє” та Всеукраїнський благодійний фонд “Турбота про літніх в Україні”).

В Україні є досвід ініціювання відкриття й забезпечення функціонування освітніх програм для людей літнього віку фінансовими структурами. Прикладом започаткування такого досвіду може слугувати експеримент соціальної стратегії банку “Надра”, який відкрив перший фінансовий Пенсійний клуб. У цьому клубі представники старшого покоління можуть отримувати безкоштовні консультації з питань фінансів і заощаджень, а також приємно проводити час у колі своїх ровесників, опановувати комп’ютерну грамотність, заводити нові знайомства, обговорювати останні новини й навіть займатися творчістю.

Позитивного схвалення та захоплення заслуговує досвід відкриття й забезпечення функціонування освітньої програми для людей літнього фізичними особами. Прикладом може слугувати соціальний проект “Комп’ютерна академія для пенсіонерів”, який започаткував військовий лікар на пенсії – С. Авдевін [1]. На сторінках сайту можна знайти відповіді на багато питань про користування й роботу з комп’ютером та Інтернетом.

Висновки. Отже, упровадження інноваційної соціально-педагогічної послуги “Університет третього віку” в Україні є важливою складовою соціальної політики, яка спрямована на соціально-педагогічну підтримку людей літнього віку, поліпшення якості їх життя, сприяння в оптимізації їх життєдіяльності. Основними завданнями надання соціально-педагогічної послуги “Університет третього віку” є організація та проведення безкоштовного навчання й освітньо-дозвіллевих заходів для людей літнього віку.

Організаційно-методичні підходи до їх створення та функціонування є різними. Найбільшого поширення набули університети третього віку, які функціонують на базі обласних, районних управлінь і територіальних центрів соціального обслуговування та їх партнерів. Існують університети третього віку, засновані національними громадськими організаціями; рухами або благодійними фондами в партнерстві з іноземними спонсорами, фінансовими структурами, навчальними закладами недержавної форми власності та окремими фізичними особами.

До здійснення освітньої діяльності в університетах третього віку залучаються фахівці місцевих органів влади, місцевих управлінь праці та соціального захисту населення, охорони здоров’я, юстиції, пенсійного фонду України, служби зайнятості, територіального центру, а також викладачі вищих навчальних закладів різних рівнів акредитації, студенти, вчені з академічних інститутів та дослідницьких центрів, учителі загальноосвітніх шкіл, представники громадських організацій. Провідними формами їх освітньої діяльності є лекційні заняття з обговоренням; дискусії, дебати, практичні заняття; гурткові заняття, екскурсії, подорожі, прогулянки, концерти, вивчення випадку, показ, демонстрація, рольові ігри, фізичні вправи тощо.

У сучасних умовах освіта людей третього віку в Україні привертає дедалі більше уваги, проте її інституалізації й розвитку заважає сукупність певних чинників, найбільш суттєвими з яких є такі: відсутність нормативно-правової бази, що утруднює реалізацію на практиці відповідних заходів щодо освіти людей літнього віку; відсутність організаційної структури освіти людей літнього віку, нині освітні проекти й програми навчання людей літнього віку діють розрізнено; відсутність спеціально підготовлених менеджерів, викладачів з геронтоосвіти; відсутність навчально-методичного, ресурсного й фінансового забезпечення.

Список використаної літератури

1. Букач М. М. Освітній центр “Університет третього віку” Миколаївського національного університету ім. В. О. Сухомлинського (досвід створення і функціонування). *Проблеми соціальної роботи: філософія, психологія, соціологія*. 2013. № 1. С. 205–210. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/prcr_2013_1_48.
2. Відкрили ВНЗ для пенсіонерів. *Державне інформаційно-виробниче підприємство видавництва “Педагогічна преса”*. 2013. URL: <http://pedpresa.ua/70873-vidkrylyv-nz-dlya-pensioneriv.html>.
3. Газета “Кияни передусім!”. Vol. 2.
4. Жовтневий район. Університети третього віку мають таланти. URL: http://sotszahist.mk.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=7157:2016-04-08-05-36-13&catid=28:2011-09-13-07-01-17&Itemid=23.
5. Мадридський міжнародний план дій щодо старіння / Фонд Народонаселення ООН (ФН ООН). Мадрид : UNFPA, 2002.
6. Методичні рекомендації щодо організації соціально-педагогічної послуги “Університет третього віку” у територіальному центрі соціального обслуговування (надання соціальних послуг) : Наказ Міністерства соціальної політики України від 25.08.2011 № 326. URL: <http://consultant.parus.ua/?doc=07M8R14395>.
7. Офіційний сайт Університету III віку в м. Києві. URL: <http://3vik.peredusim.kiev.ua/about-us>.
8. Пенсіонери Дніпропетровська отримали можливість знову відвідувати Університет третього віку. URL: <http://ukrop.com.ua/uk/news/regional/831-pensioneri-dnipropetrovska-otrimali-mozhlyvist-znovu-vidviduvati-universitet-tretogo-viku>.
9. Про впровадження соціально-педагогічної послуги “Університет третього віку” : Наказ Міністерства соціальної політики України від 25.08.2011 № 326. URL: <http://consultant.parus.ua/?doc=07M8R14395>.
10. Розпочав діяльність Університет третього віку в Стрию. URL: <http://maydan.drohobych.net/?p=12785>.
11. Університет третього віку відкриває двері. URL: <http://onufrievka.com.ua/news/universitet-tretogo-viku-vidkrivaie-dveri>.
12. Університет третього покоління в Конотопі. URL: <http://sorada.gov.ua/novyny-mistsevyh-rad/10-konotopska-miska-rada/11943-universytet-tretogo-pokolinnja-v-konotopi.html>.
13. Хільчук Н. Університет третього віку запрошує. URL: <http://www.kovelrada.gov.ua/news-1655.html>.
14. Чайковська В. В., Стаднюк Л. А. Старіюче суспільство України: запити та рішення. *Проблеми старення и долголетия*. 2011. № 20 (2). С. 246–251.
15. Що таке університет третього віку. URL: <http://kolping-zak.jimdo.com/-головна/університет-третього-віку/>.

Стаття надійшла до редакції 11.09.2017.

Пришляк О. Ю., Богуцкая А. А. Реализация образовательных программ для пожилых людей в Украине

В статье раскрыт опыт открытия и функционирования отдельных университетов третьего возраста в Украине; основные направления, формы и методы их деятельности. Охарактеризованы особенности деятельности университетов третьего возраста в Украине, доминантной концепцией функционирования которых является содействие в предоставлении социально-педагогических услуг, сочетании образовательного процесса с организацией культурно-досуговой деятельности, участие членов университета в выборе содержания и форм обучения.

Ключевые слова: Украина, люди пожилого возраста, университеты третьего возраста, социально-педагогическая услуга, суть, цель, направления, формы и методы деятельности университетов третьего возраста, слушатели университетов третьего возраста.

Pryshlyak O., Bogutska A. Implementation of Educational Programmes for the Elderly in Ukraine

The urgency of implementation of educational programs for the elderly in Ukraine is caused by to the fact that Ukrainian society faces a range of economic, social, ethical and psychological problems to be solved that are associated with the demographic aging of the population. Unfortunately, the historical context of Ukrainian society establishment did not contribute to the development of a proper value attitude towards the elderly. In the consciousness of a present person, the biological interpretation of aging is dominant. At the present stage of development, Ukrainian society is taking the first steps towards reconsidering of socio-moral and socio-educational aspects of the problems of old age: ensuring adequate living standards and social pedagogical support for the elderly above all.

In current international practice, various projects and techniques for social, educational and psychological support of the elderly and their involvement into different educational, cultural and leisure programmes have been developed. The University of the Third Age programme is one of the most successful projects of the end of the 20th – the beginning of the 21st century. It is aimed at the creation of variety of educational, social, cultural and leisure centres to stimulate the elderly people to live an active life by their involvement into acquirement of new knowledge, mastering of new skills or improvement of the existing expertise, exchange of life experiences, communication and organization of comprehensive leisure.

The experience of establishment and functioning of the Universities of the Third Age in Ukraine is presented in the article. The main directions, forms and methods of their activity are defined as well.

The features of the University of the Third Age activities in Ukraine are defined. The promotion of social-pedagogical services delivery, the combination of educational process with cultural activities and leisure, the participation of the University members in the choosing of study subjects and modes are the main its concepts.

The analysis of organizational and pedagogical approaches of the Universities of the Third Age proved that in Ukraine the Universities of the Third Age usually function as part of regional, district administrations and local social service centres and their partners. Also the Universities of the Third Age are established by state and private universities, non-governmental organizations, movements or charitable foundations in partnership with international sponsors, financial organisations and individuals.

Theoretical methods associated with the study of scholarly literature, national and international research results, documents, periodicals on the Universities of the Third Age activities, as well as methods of generalization, comparison and comprehension of information about the Universities of the Third Age obtained by means of other methods were used during the research.

Key words: Ukraine, the elderly, the Universities of the Third Age, social-pedagogical service, principles, aim, directions, forms and methods of the Universities of the Third Age activities, students of the Universities of the Third Age.

УДК 355.233.1: [005.52+355.5]: 355.457(477)

О. О. ПШЕНИЧНА

ад'юнкт

Національна академія Державної прикордонної служби України
ім. Богдана Хмельницького, м. Хмельницький

СУТНІСТЬ, СТРУКТУРА ТА ОСОБЛИВОСТІ ЗМІСТУ ПОНЯТТЯ “ПРОФЕСІЙНА ГОТОВНІСТЬ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ ДО ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДІВ АНАЛІЗУ РИЗИКІВ В ОПЕРАТИВНО-СЛУЖБОВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ”

У статті з'ясовано, що готовність майбутніх офіцерів-прикордонників до застосування методів аналізу ризиків в оперативно-службовій діяльності відрізняється складністю та багатогранністю. Автор характеризує її як професійно важливу особистісну властивість, що забезпечує належний рівень застосування методів аналізу ризиків в оперативно-службовій діяльності, охоплює усвідомлення майбутніми фахівцями значення й ролі цієї готовності для ефективного вирішення завдань оперативно-службової діяльності, систему знань, а також умінь і навичок належного застосування методів аналізу ризиків в оперативно-службовій діяльності. Подано характеристику структурних компонентів готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до застосування методів аналізу ризиків в оперативно-службовій діяльності, зокрема мотиваційно-особистісного, когнітивно-пізнавального та операційно-результативного.

Ключові слова: офіцер-прикордонник, ризик, аналіз ризиків, мотиваційно-особистісний, когнітивно-пізнавальний та операційно-результативний компоненти, професійна діяльність, охорона кордону.

Офіцери – керівники органів охорони державного кордону – приймають рішення щодо організації оперативно-службової діяльності в умовах інформаційної невизначеності. У сучасних умовах виконання персоналом органів охорони державного кордону завдань оперативно-службової діяльності неможливе без належної аналітичної діяльності та готовності до застосування методів аналізу ризиків. З огляду на це в професійній підготовці майбутніх офіцерів-прикордонників потрібно цілеспрямовано готувати їх до ефективних дій в умовах невизначеності, формувати вміння обґрунтовано приймати управлінське рішення та оцінювати ризики при організації оперативно-службової діяльності прикордонних підрозділів.

Поняття професійної готовності почали вживати в кінці XIX ст. у психологічних дослідженнях установки. У наш час це поняття є важливою категорією теорії діяльності, що тлумачать по-різному. Зокрема, за функціонального підходу (М. Дьяченко, Л. Кандилович, К. Платонов, В. Слассьонін та ін.) готовність розглядають як активізацію психічних функцій людини, як цілеспрямоване вираження особистості, як усвідомлену спрямованість на виконання діяльності, як робочу мобілізацію професійних і психологічних можливостей людини. Загалом за функціонального підходу

готовність – це певний функціональний стан, відносини, що характеризують поведінку людини, психологічна й соціальна установка.

За особистісного підходу (Л. Виготський, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн та ін.) готовність є виявом індивідуально-особистісних якостей, зумовлених характером майбутньої діяльності, комплексом різнорідних властивостей, що відрізняються за місцем і функціями в регуляції діяльності особистості. У структурі готовності вчені виокремлюють цілий комплекс ознак, зокрема спрямованість інтелектуальних процесів, спеціалізовану спостережливість, творчу уяву, належний рівень стеничних емоцій, гнучку увагу, здатність до саморегуляції тощо. За особистісно-діяльнісного підходу (А. Деркач, Б. Ломов, В. Серіков та ін.) готовність розуміють як інтегральне особистісне утворення, систему ціннісних, когнітивних, емоційно-вольових та операційно-поведінкових особистісних якостей, що необхідні для ефективної діяльності фахівця.

Загалом у психолого-педагогічних дослідженнях визначено, що готовність є основною умовою виконання будь-якої діяльності. Учені говорять про інтегративний характер готовності як особистісного утворення. Представники всіх підходів розглядають поняття готовності в контексті підготовки особистості до професійної діяльності, трактуючи її як результат професійної підготовки, як особливий психічний стан, що визначає активність людини при підготовці до професійної діяльності.

Щодо структури готовності особистості до професійної діяльності вчені також висловлюють кілька позицій. Так, наприклад, М. Дьяченко й Л. Кандибович у структурі готовності виокремлюють такі елементи: 1) позитивне ставлення до діяльності, професії; 2) адекватність вимогам діяльності; 3) необхідні знання, уміння та навички; 4) стійкі, професійно важливі особливості сприйняття, уваги, емоційних і вольових процесів [4, с. 20]. Учений О. Старчук говорить про трикомпоненту структуру фізичної готовності майбутніх офіцерів до військово-професійної діяльності та виокремлює особистісно-мотиваційний, змістово-діяльнісний та оцінно-рефлексивний компоненти [7, с. 50–51]. На думку З. Курлянд, Р. Хмелюк та А. Семенової, компонентами готовності є професійна самосвідомість, ставлення до діяльності, мотиви, знання про предмет та способи діяльності, навички й уміння практичного використання цих способів, а також професійно значущі особистісні якості [6, с. 226]. Дослідник А. Чудик у структурі готовності офіцера-прикордонника до застосування спеціальних засобів і заходів фізичного впливу виокремлює мотиваційно-особистісний, когнітивно-інформаційний та операційно-діяльнісний компоненти [9, с. 68].

Результати аналізу наукових джерел засвідчують, що вчені тлумачать готовність як складне багатоконпонентне утворення. Переважно в структурі готовності до діяльності виокремлюють мотиваційну складову (спрямованість, основні мотиви, цінності), особистісну (здібності та індивідуально-психологічні якості), когнітивну чи пізнавальну (необхідні

знання) та діяльнісну, тобто практичну або результативну (система вмінь і навичок).

Метою статті є розкриття сутності, структури та особливостей змісту поняття “професійна готовність офіцерів-прикордонників до застосування методів аналізу ризиків в оперативно-службовій діяльності”.

З огляду на те, що склад готовності до професійної діяльності вчені розглядають у тісному зв'язку з характером і змістом самої діяльності, готовність майбутніх офіцерів-прикордонників до застосування методів аналізу ризиків в оперативно-службовій діяльності можна трактувати як особистісне утворення, що охоплює усвідомлення ними значення аналізу ризиків для ефективної оперативно-службової діяльності та загалом охорони державного кордону, систему знань щодо особливостей застосування методів аналізу ризиків, а також уміння та навички ефективно застосовувати методи аналізу ризиків в оперативно-службовій діяльності. З урахуванням цього в структурі готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до застосування методів аналізу ризиків в оперативно-службовій діяльності можна виокремити такі компоненти, як мотиваційно-особистісний, когнітивно-пізнавальний та операційно-результативний.

При цьому мотиваційно-особистісний компонент готовності до застосування методів аналізу ризиків в оперативно-службовій діяльності варто вважати системотвірним. Цей компонент у структурі готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до застосування методів аналізу ризиків в оперативно-службовій діяльності охоплює систему мотивів, цінностей, інтересів, пов'язаних з прикордонною службою, та безпосередньо застосуванням методів аналізу ризиків в оперативно-службовій діяльності.

Насамперед, підкреслимо, що для належного застосування методів аналізу ризиків в оперативно-службовій діяльності важливе значення має загальна особистісна спрямованість офіцера-прикордонника. Професійна спрямованість офіцера-прикордонника як сукупність установок, інтересів, потреб, ідеалів, переконань фахівця є особливою системою його спонукань до застосування своїх сил і здібностей для безпосереднього виконання завдань державної прикордонної політики [2, с. 125]. Саме професійна спрямованість визначає емоційно-пізнавальне ставлення офіцера-прикордонника до своєї професії загалом та до застосування методів аналізу ризиків в оперативно-службовій діяльності зокрема. Вона безпосередньо позначається на прагненні офіцера-прикордонника належними чином виконувати свої службові обов'язки, підвищувати свій рівень кваліфікації, зокрема щодо застосування методів аналізу ризиків в оперативно-службовій діяльності.

У цьому контексті важливе значення має належне ставлення офіцера-прикордонника до своєї держави, до службового обов'язку. Це зумовлено тим, що, як зазначав В. Сухомлинський, патріотизм “проникає в усе, що пізнає, уміє, робить, до чого прагне, що любить і ненавидить людина. Особливо сильно і яскраво патріотичні почуття і переконання виражаються в

силі духу, у волі людській тоді, коли Батьківщина в небезпеці, в годину найтяжчих випробувань” [8, с. 131]. Ключовим тут є те, що офіцер-прикордонник, який вболіватиме за свою країну, буде більш ретельно ставитись до своїх службових обов’язків.

Зазначений компонент передбачає позитивне ставлення майбутніх офіцерів-прикордонників до вивчення питань щодо застосування методів аналізу ризиків в оперативно-службовій діяльності, усвідомлене намагання працювати в цьому напрямі. Цей компонент стосується розуміння майбутніми офіцерами-прикордонниками необхідності опанування знань про застосування методів аналізу ризиків в оперативно-службовій діяльності. Він також охоплює інтерес до питань застосування методів аналізу ризиків в оперативно-службовій діяльності, прагнення підвищувати свій рівень знань про особливості застосування методів аналізу ризиків в оперативно-службовій діяльності.

До цього компонента готовності до застосування методів аналізу ризиків в оперативно-службовій діяльності варто зарахувати також особистісні якості курсантів. У цьому випадку йдеться про те, що професійна діяльність офіцера-прикордонника висуває високі вимоги до його інтелектуальних та аналітичних характеристик. Досить часто офіцер-прикордонник повинен приймати рішення в складних, непередбачуваних умовах, коли немає достатньої інформації, коли найменша помилка може призвести до серйозних наслідків. Саме тому офіцер-прикордонник повинен уміти швидко оцінювати обстановку, виконувати оперативні та одночасно ефективні дії в надзвичайно стислі терміни.

Крім того, часто діючи на віддалі від керівних підрозділів, офіцер як керівник органу охорони державного кордону повинен самостійно приймати рішення з урахуванням загроз безпеці, життю й здоров’ю прикордонників з боку можливих порушників державного кордону. З огляду на це, як зазначає О. Діденко, офіцер-прикордонник повинен уміти самостійно, критично мислити, уміти розв’язувати проблеми, орієнтуватися в інформаційному просторі, мати високий рівень творчого потенціалу та знаходити шляхи вирішення різнопланових професійних завдань [2, с. 97]. Творчий підхід до справи допоможе офіцеру прогнозувати виникнення проблемних питань, передбачати можливі наслідки оперативно-службових ситуацій, швидко реагувати на непередбачені зміни ситуацій, що виникають на державному кордоні, а також відхилятися від традиційних схем мислення та уникати шаблонності в прийнятті рішень тощо [3].

Для виконання завдань оперативно-службової діяльності офіцер-прикордонник повинен мати відповідні показники розвитку пізнавальних психічних процесів, зокрема уваги, пам’яті, мислення. Без цього він не зможе вирішувати складні завдання аналітичного характеру. Крім того, офіцер-прикордонник повинен бути готовим до роботи в умовах дефіциту часу, до граничного фізичного навантаження, максимальних фізичних і вольових зу-

силь. Його має відрізняти емоційно-вольова стійкість, сила волі, готовність долати труднощі, наполегливість, рішучість, впевненість у своїх силах.

Загалом мотиваційно-особистісний компонент характеризує спонукальний аспект готовності до застосування методів аналізу ризиків в оперативно-службовій діяльності й містить стійкі мотиви, цілі, потреби, ціннісні установки щодо вивчення особливостей застосування методів аналізу ризиків в оперативно-службовій діяльності, усвідомлення важливості зазначеної готовності для подальшої професійної діяльності, систему ціннісних орієнтацій і смислових установок, які спонукають до систематичної роботи з формування в себе готовності до застосування методів аналізу ризиків в оперативно-службовій діяльності, а також стосується особистісних якостей, необхідних для належного застосування методів аналізу ризиків в оперативно-службовій діяльності.

У свою чергу, когнітивно-пізнавальний компонент готовності до застосування методів аналізу ризиків в оперативно-службовій діяльності – це сукупність науково-теоретичних знань про специфіку застосування методів аналізу ризиків в оперативно-службовій діяльності. Зокрема, для належного виконання своїх службових обов'язків начальник органу охорони державного кордону і його заступник у повному обсязі відповідають за інформаційно-аналітичну роботу та зобов'язані знати:

- суть і зміст організації інформаційно-аналітичної діяльності та застосування системи управління ризиками в Державній прикордонній службі України;
- завдання та принципи інформаційно-аналітичної діяльності, а також завдання, що покладаються на інформаційно-аналітичні підрозділи;
- основні документи, які регламентують інформаційно-аналітичну діяльність та провадження аналізу ризиків;
- форми, способи та принципи інформаційної взаємодії;
- порядок, основні форми та методику підготовки інформаційно-аналітичних (аналітичних) матеріалів і документів та методику проведення аналітичних досліджень;
- порядок та строки підготовки (подання) звітних документів за результатами оперативно-службової діяльності;
- методологічні основи аналізу ризиків у ДПСУ, а також суть, зміст, мету аналізу та управління ризиками;
- особливості інформативної моделі та аналітичного процесу;
- методологію та порядок запровадження аналізу ризиків у діяльність Державної прикордонної служби України;
- правові основи здійснення аналізу ризиків у ДПСУ;
- вимоги до структурних підрозділів та персоналу, який виконує завдання у сфері аналізу ризиків;
- критерії оцінювання інформації та джерела інформації для аналізу ризиків (джерела інформації в ДПСУ, джерела інформації для оцінювання загроз і ризиків);

- підходи та критерії, які використовують підрозділи аналізу ризиків для оцінювання інформації, і її джерела;
- особливості оцінювання інформації за методом 4x4 (європейський досвід застосування методик оцінювання інформації);
- види, структуру та вимоги до продуктів з аналізу ризиків;
- зміст і порядок проведення ситуативного аналізу ризиків;
- стратегічний аналіз (SWOT-аналіз як метод стратегічного аналізу);
- методологічні основи профілювання ризиків;
- порядок організації та здійснення профілювання ризиків;
- опис сфери загрози (правопорушення) та ризику, що з нею пов'язаний;
- вимоги до обігу інформації з аналізу ризиків.

Загалом зміст когнітивно-пізнавального компонента готовності до застосування методів аналізу ризиків в оперативно-службовій діяльності охоплює систему знань про особливості інформаційно-аналітичного забезпечення оперативно-службової діяльності органів охорони державного кордону, методологію аналізу ризиків, специфіку застосування системи аналізу ризиків, порядок проведення ідентифікації ризиків і загроз, порядок організації та здійснення профілювання ризиків тощо.

Значення операційно-результативного компонента готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до застосування методів аналізу ризиків зумовлено тим, що офіцер-прикордонник повинен уміти використовувати інформаційні ресурси для вирішення завдань з охорони державного кордону, здійснювати пошук необхідної інформації у сфері правоохоронної діяльності. Особливо важливе значення має вміння офіцера-прикордонника працювати з інформацією та застосовувати методи аналізу ризику при прийнятті управлінського рішення. Як зазначає Дж. Джонстоун, необхідність проведення правильного аналізу набуває особливої ваги в ситуації прийняття фундаментальних рішень [1, с. 15]. Щодо цього варто додати, що спільним у всіх визначеннях терміна “ризик” є “невизначеність”: чи відбудеться небажана подія, чи ні; чи виникне при цьому небажаний (небезпечний) стан системи, чи ні. Така недостатня кількість інформації при дослідженні явищ, процесів і ситуацій споріднює поняття “ризик” із процедурою “прийняття рішень” за умови недетермінованих параметрів.

Офіцер-прикордонник – начальник відділу прикордонної служби – повинен здійснювати безперервний збір, добування, опрацювання даних обстановки й прогнозувати її перспективи, враховуючи резерви, укомплектованість персоналом і технікою, стан озброєння, техніки, інженерних споруд і загороджень, спеціальних засобів тощо, для успішного виконання оперативно-службових завдань у встановлені терміни та за будь-яких умов [5, с. 84].

Рішення офіцера-прикордонника – керівника має враховувати всі явища і сторони оперативно-службової діяльності органу охорони державного кордону, ґрунтуватися на правильній оцінці обстановки, знанні сил,

засобів і способів досягнення мети [5, с. 110]. Для прийняття відповідного рішення й планування оперативно-службової діяльності офіцер-прикордонник – керівник органу охорони державного кордону повинен уміти аналізувати обстановку на відповідній ділянці державного кордону, визначати фактори загрози національній безпеці. Загалом уміння офіцерів-прикордонників працювати з інформацією, здатність сприймати та аналізувати нову інформацію, вільно орієнтуватись в інформаційному середовищі є передумовою прийняття ефективних управлінських рішень, вибору оптимальної стратегії професійної діяльності.

З огляду на це операційно-результативний компонент у структурі готовності до застосування методів аналізу ризиків в оперативно-службовій діяльності поєднує систему вмінь, серед яких найбільш значущими є такі, як:

- організовувати збирання та узагальнення інформації, працювати з нею;
- готувати інформаційно-аналітичні (аналітичні) матеріали та документи, проводити аналітичні дослідження;
- застосовувати інформаційні технології в процесі інформаційно-аналітичної діяльності;
- проводити статистичне спостереження та готувати статистичне зведення;
- визначати чинники, які впливають на систему аналізу ризиків;
- проводити аналіз ризиків у сфері охорони державного кордону;
- оцінювати інформацію за методом 4x4;
- готувати документи з аналізу ризиків та інформаційно-аналітичні матеріали для прийняття управлінських рішень;
- застосовувати прикладне програмне забезпечення в процесі інформаційно-аналітичної діяльності (текстові, графічні, табличні редактори).

Значення вмінь здійснювати інформаційно-аналітичну діяльність загалом та застосовувати методи аналізу ризиків зумовлено тим, що сфера охорони кордону є надзвичайно динамічною, комплексною. Офіцер-прикордонник повинен уміти фіксувати та опрацьовувати інформацію, давати об'єктивну оцінку ситуації на основі наданої інформації, вибирати інформацію, необхідну для вирішення поставленого завдання. Уміння діагностувати стан організації та її навколишнє середовище є одним з ключових для керівника.

Загалом сформованість операційно-результативного компонента готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до застосування методів аналізу ризиків в оперативно-службовій діяльності виражається в сукупності вмінь щодо належного застосування методів аналізу ризиків, що оптимальним чином забезпечують ефективне виконання завдань з охорони державного кордону.

Висновки. Готовність майбутніх офіцерів-прикордонників до застосування методів аналізу ризиків в оперативно-службовій діяльності відрізняється складністю, зумовленою багатогранністю. Це професійно важлива

особистісна властивість, що забезпечує належний рівень застосування методів аналізу ризиків в оперативно-службовій діяльності, охоплює усвідомлення майбутніми фахівцями значення й ролі цієї готовності для ефективного вирішення завдань оперативно-службової діяльності, систему знань, а також умінь і навичок належного застосування методів аналізу ризиків в оперативно-службовій діяльності. Структурно готовність майбутніх офіцерів-прикордонників до застосування методів аналізу ризиків в оперативно-службовій діяльності містить мотиваційно-особистісний, когнітивно-пізнавальний та операційно-результативний компоненти.

Перспективами подальших наукових розвідок є визначення діагностичного апарату оцінювання сформованості готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до застосування методів аналізу ризиків в оперативно-службовій діяльності.

Список використаної літератури

1. Джонстоун Дж., Яніцкі М., Навроцкі Д. Посібник з кримінального аналізу для кримінальних аналітиків Державної прикордонної служби України. Київ, 2015. 176 с.
2. Діденко О. В. Теоретико-методичні засади формування здатності до професійної творчості в майбутніх офіцерів Державної прикордонної служби України : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Луганськ, 2009. 533 с.
3. Діденко О. В. Характеристика структурних компонентів творчості як професійної якості офіцерів-прикордонників. *Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки* : зб. наук. пр. / ред. кол.: Т. І. Суценок (голов. ред.) та ін. Запоріжжя, 2009. Вип. 55. С. 143–150.
4. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Готовность к деятельности. Минск : БГУ, 1979. 163 с.
5. Охорона державного кордону прикордонною заставою : в 3 ч. : навч. посібник / І. Томків та ін. Хмельницький : Вид-во НАДПСУ, 2005. Ч. 1. 300 с.
6. Педагогіка вищої школи : навч. посібник / З. Н. Курлянд та ін. ; за ред. З. Н. Курлянд. 2-ге вид., переробл. і доповн. Київ : Знання, 2005. 399 с.
7. Старчук О. О. Методика формування фізичної готовності майбутніх офіцерів до військово-професійної діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Хмельницький, 2011. 189 с.
8. Сухомлинський В. О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості. Вибр. твори : в 5 т. Київ : Рад. шк, 1976. Т. 1. 654 с.
9. Чудик А. В. Підготовка майбутніх офіцерів-прикордонників до застосування спеціальних засобів та заходів фізичного впливу у процесі оперативно-службової діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Нац. академія ДПСУ ім. Богдана Хмельницького. Хмельницький, 2015. 223 с.

Стаття надійшла до редакції 08.09.2017.

Пшеничная А. А. Сущность, структура и особенности содержания понятия “профессиональная готовность офицеров-пограничников к применению методов анализа рисков в оперативно-служебной деятельности”

В статье установлено, что готовность будущих офицеров-пограничников к применению методов анализа рисков в оперативно-служебной деятельности отличается сложностью и многогранностью. Автор характеризует ее как профессионально важное личностное свойство, которое обеспечивает надлежащий уровень применения методов анализа рисков в оперативно-служебной деятельности, охватывает осознание будущими специалистами значения и роли этой готовности для эффективного

решения задач оперативно-служебной деятельности, систему знаний, а также умений и навыков надлежащего применения методов анализа рисков в оперативно-служебной деятельности. Представлена характеристика структурных компонентов готовности будущих офицеров-пограничников к применению методов анализа рисков в оперативно-служебной деятельности, в частности мотивационно-личностного, когнитивно-познавательного и операционно-результативного.

Ключевые слова: офицер-пограничник, риск, анализ рисков, мотивационно-личностный, когнитивно-познавательный и операционно-результативный компоненты, профессиональная деятельность, охрана границы.

Pshenychna O. The Essence, Structure and Features of the Content of the Concept of “Professional Readiness of Border Guard Officers to Apply Methods of Risk Analysis in Operational and Service Activities”

The article clarifies that the readiness of future border guard officers to apply methods of risk analysis in operational and service activities differs in complexity and versatility. The author describes it as a professionally important personal property that provides the appropriate level of application of methods of risk analysis in operational and service activities, encompasses the awareness of future specialists of the importance and role of this readiness for effective solution of the tasks of operational and service activities, the system of knowledge, as well as the skills and abilities of proper usage of risk analysis methods in operational and service activities. The characteristic of structural components of future border guard officers' readiness (in particular motivational-personal, cognitive-knowledgeable and operational-productive components) to apply methods of risk analysis in operational and service activities is given.

Officers are the heads of state border guard bodies and they make decisions on the organization of operational and service activities in conditions of information uncertainty. Taking this into account, it is necessary to purposefully prepare future border guard officers for effective actions in the conditions of uncertainty, to form the ability to make a decision in a comprehensive and justified manner and to assess risks in the organization of operational and service activities of border units.

For proper application of risk analysis methods in operational and service activities the overall personal orientation of the border guard officer is of great importance. Professional orientation determines the emotional and cognitive attitude of the border guard officer to their profession in general and to the application of methods of risk analysis in operational and service activities in particular. It directly affects the aspirations of the border guard officer to properly perform their service duties, increase their qualification level, including the use of risk analysis methods in operational and service activities. In order to take the appropriate decision and plan operational and service activities, the border guard officer, as the head of the state border guard body, should be able to analyze the situation on a certain sector of the state border, and determine the threats to national security. The readiness of future border guard officers to apply methods of risk analysis in operational and service activities is complex due to its multifaceted nature.

In general, the ability of border guard officers to work with information, to perceive and analyze new information, to freely orientate in the information environment is a precondition for making effective managerial decisions, choosing the optimal strategy as to professional activities.

Key words: border guard officer, risk, risk analysis, motivational-personal, cognitive-knowledgeable and operational-productive components, professional activity, border guarding.

УДК 378.018

О. С. ПШЕНИЧНАкандидат педагогічних наук, доцент
Запорізький національний університет**КОМПЕТЕНТНІСНА ПАРАДИГМА ПІДГОТОВКИ
ЗДОБУВАЧІВ СТУПЕНЯ ДОКТОРА ФІЛОСОФІЇ
В ГАЛУЗІ ОСВІТИ**

У статті розглянуто актуальну для сучасної вищої освіти проблему компетентнісної підготовки майбутніх докторів філософії в галузі освіти. Огляд публікацій з обраного питання довів, що компетентність здобувача ступеня PhD в галузі освіти має бути підтвердженою здатністю до виконання ефективної науково-педагогічної діяльності. У процесі реалізації освітньо-наукової програми аспіранти педагогічних спеціальностей мають оволодіти низкою інтегральних, загальних, спеціальних і фахових компетентностей. Підкреслено, що професійна підготовка фахівця ґрунтується на реалізації низки методологічних підходів і в ході підготовки аспірантів важливими визначає такі підходи, як: компетентнісний, системний, особистісний, діяльнісний, акмеологічний, аксіологічний та синергетичний. Ці підходи розглянуто в аспекті їх упровадження в навчальний процес підготовки майбутніх докторів філософії в галузі освіти. Так, авторське розуміння компетентнісного підходу пов'язане із сукупністю прийомів і методів впливу на результати підготовки аспірантів, основу яких становить опис компетентностей. Огляд методологічних підходів підкреслив провідне значення компетентнісного підходу в підготовці здобувачів. Підтверджено, що здобувач ступеня доктора філософії в майбутньому безпосередньо буде формувати компетентності на двох перших рівнях вищої освіти. Наведені аргументи довели зміну освітньої парадигми з традиційної на компетентнісну, що надасть можливість підготувати докторів філософії в галузі освіти, здатних до ефективного науково-педагогічного пошуку.

Ключові слова: аспірант, компетентнісна парадигма, компетентнісний підхід, компетентність, майбутній доктор філософії в галузі освіти, парадигма, методологічний підхід.

Однією з провідних галузей кожної країни є освіта, що формує майбутнє. Сьогодні ми стаємо свідками тенденції високої потреби у фахівцях, здатних до успішної професійної діяльності не лише для українського суспільства та вітчизняної економіки, а й усього світового простору. Саме тому формування компетентного спеціаліста є одним із пріоритетних напрямів модернізації вищої освіти, про що йдеться в Законі України “Про вищу освіту” [10]. Окреслене підтверджує глобальні зміни в парадигмі професійної освіти, що, безумовно, стосується також підготовки науково-педагогічних кадрів в умовах аспірантури.

Питання компетентностей розглянуто в публікаціях сучасних науковців у декількох ракурсах. Так, деякі дослідники (Р. Бойяцис, О. Варецька, М. Головань, М. Громкова, І. Зимня, О. Локшина, А. Маркова, Дж. Равен, Л. і С. Спенсер, А. Хуторської та ін.) вивчають сутність цього феномену. Їх доробок впливає на визначення результатів підготовки фахівців і слугує основою для формування освітньої програми, в якій визначено основні

класи компетентностей: інтегральні, загальні, спеціальні, фахові. Водночас науковці розглядають формування в процесі навчання різних видів компетентностей: професійної, комунікативної, психолого-педагогічної, інформаційної (інформаційної тощо), технологічної та ін. Проте, зазначені компетентності не стосуються майбутніх докторів філософії в галузі освіти. Разом із цим, як підтверджує теоретичний аналіз, деякі науковці приділяють увагу теоретико-методологічним засадам і фокусують свою увагу на реалізації компетентнісного підходу як важливій умові забезпечення якості освіти (Н. Бібік, А. Вербицький, О. Овчарук, О. Пометун, Ю. Татур, Ю. Швалб, В. Ягупов та ін.). Отже, ці праці є базисом для подальших пошуків у руслі вдосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців.

Водночас, незважаючи на широкий спектр вивчення зазначеного питання науковою спільнотою, проблема підготовки аспірантів педагогічних спеціальностей на компетентнісній основі залишається недостатньо вирішеною в теорії та практиці професійної освіти й ґрунтується переважно на аналізі зарубіжного досвіду. Тому *метою статті* є розгляд особливостей комплексної реалізації компетентнісного підходу в підготовці майбутніх докторів філософії в галузі освіти в умовах сучасної освітньої парадигми.

Варто наголосити, що підготовка майбутніх докторів філософії – це нова сфера для вітчизняної вищої освіти. Нормативний зміст цієї підготовки представлений в освітньо-наукових програмах, котрі за відсутності стандартів вищої освіти кожен заклад вищої освіти розглядає окремо. У цих документах визначено компетентності, якими має оволодіти майбутній доктор філософії (PhD).

Оскільки результати підготовки доктора філософії “формулюються в термінах компетентностей” [13, с. 28], ми провели сутнісний аналіз цього поняття. Його визначення подано в законодавчих документах, довідкових виданнях і наукових публікаціях. Здебільшого компетентність тлумачать як сукупність знань, умінь, навичок, якостей і цінностей, що формують здатність фахівця до ефективної діяльності (Закон України “Про вищу освіту” [10, п. 13], “Національна рамка кваліфікацій” [11], “Національний освітній глосарій” [9, с. 28–29], Дж. Равен [12]).

Як свідчить аналіз значної кількості публікацій, їх автори вважають компетентність інтегрованим результатом, що підтверджує зміщення акцентів зі знанієорієнтованої підготовки на формування здатності практично діяти. Так, І. Драч називає її “складною інтегрованою характеристикою особистості” [6, с. 125]. За визначенням О. Слюсаренко, компетентність є “інтегрованою характеристикою якості особистості” [14, с. 290]. На думку М. Голованя, це “складне інтегративно-динамічне утворення” [5, с. 23].

Зауважимо, що формування здатності до ефективної діяльності може стати компромісним способом вирішення проблеми зростання незадоволеності роботодавців кваліфікацією випускників. Тому вона має бути підтверджена досвідом. Основним видом діяльності доктора філософії в галузі освіти є науково-педагогічна. Отже, на нашу думку, *компетентність май-*

бутнього доктора філософії в галузі освітніх наук – це підтверджена здатність реалізовувати ефективно виконання науково-педагогічної діяльності завдяки сприянню динамічної й системної комбінації знань, умінь, навичок і досвіду.

Необхідність формування компетентного фахівця спричинила зміну методологічних засад та привела до впровадження в освіту компетентнісного підходу, який не може оминати підготовку майбутнього доктора філософії. У Національному освітньому глосарії цей підхід подано як “підхід до визначення результатів навчання, що базується на їх описі в термінах компетентностей” [9, с. 28]. Автори колективної монографії вважають, що “компетентнісний підхід передбачає, що стандарти вищої професійної освіти виступають передусім як освітні стандарти результату освіти” [7, с. 28]. Однак, ці тлумачення не розкривають сутності слова “підхід”, що є вихідним. У тлумачному словнику “підхід” подано як “сукупність способів, прийомів розгляду чого-небудь, впливу на кого-, що-небудь, ставлення до кого-, чого-небудь” [3, с. 969]. Вважаємо, що в цих визначеннях головна ідея полягає в тому, цей підхід окреслює задані результати підготовки фахівця. Отже, у нашому розумінні *компетентнісний підхід* на третьому освітньо-науковому рівні вищої освіти – це сукупність прийомів і методів впливу на результати підготовки аспірантів, заснованих на визначених компетентностях фахівця.

Зрозуміло, що підготовку майбутніх науково-педагогічних кадрів зумовлює не лише компетентнісний підхід. Крім цього, ефективність зазначеного процесу забезпечують системний, особистісний, діяльнісний, акмеологічний, аксіологічний та синергетичний підходи.

Системний підхід передбачає цілісність освітнього процесу та цілеспрямовану діяльність його учасників [15, с. 78]. Метою цієї підготовки є формування компетентного доктора філософії.

Особистісний підхід визнає особистість головним фокусом (центром) освітнього процесу, створення умов для його саморозвитку, самореалізації, самоствердження [15, с. 77]. Завдяки цьому здобувач РНД усвідомлено оволодіє всім комплексом загальних, загальнопрофесійних та фахових компетентностей.

Діяльнісний підхід націлений на активне пізнання, роботу й комунікацію суб'єкта навчання, що впливає на його розвиток [8, с. 15]. Такий підхід дає змогу аспіранту управляти власним науковим і професійним розвитком, у ході якого він ґрунтовно засвоює певні навички, уміння й досвід, тобто формується компетентність.

Акмеологічний підхід полягає в підтримці цілісності особистості та сприянні досягненню нею вищого рівня [1, с. 117]. Отже, метою навчання в аспірантурі для кожного здобувача є здійснення комплексного наукового дослідження та успішний захист дисертації, чому максимально сприятиме єдність і системність усіх засвоєних ним компетентностей.

Аксіологічний підхід ґрунтується на тому, що людина є найвищою цінністю суспільства, тому її розвиток стає головною метою [8, с. 15]. Отже, ідеї аспіранта стають його надбанням та цінністю й одночасно орієнтиром його науково-педагогічного розвитку.

Синергетичний підхід "...полягає в здійсненні самореалізації й саморозвитку особистості на основі постійної взаємодії із навколишнім середовищем, яке сприяє формуванню нових якостей особистості" [15, с. 78]. Науково-педагогічне дослідження не може розвиватися в умовах замкненого середовища, оскільки освіта працює на майбутнє. Одночасно це дослідження має міждисциплінарний характер і орієнтується на нові тенденції суспільства. Це переконливо підтверджує зміст компетентностей, якими має оволодіти здобувач PhD в галузі освіти, а саме: здатність до генерування нових ідей при вирішенні дослідних і практичних завдань, зокрема в міждисциплінарних сферах; здатність до спілкування з різними цільовими аудиторіям; здатність до оцінювання можливих ризиків упровадження результатів педагогічного дослідження в освітнє та соціокультурне середовище [4, с. 179].

Наведений огляд методологічних підходів доводить, що саме компетентнісний підхід є стрижнем підготовки майбутніх докторів філософії.

Його положення пов'язані з наступністю розвитку компетентностей за трьома рівнями вищої освіти, одночасно, доктор філософії буде безпосередньо причетний до процесу формування компетентностей майбутніх бакалаврів і магістрів (рис.).

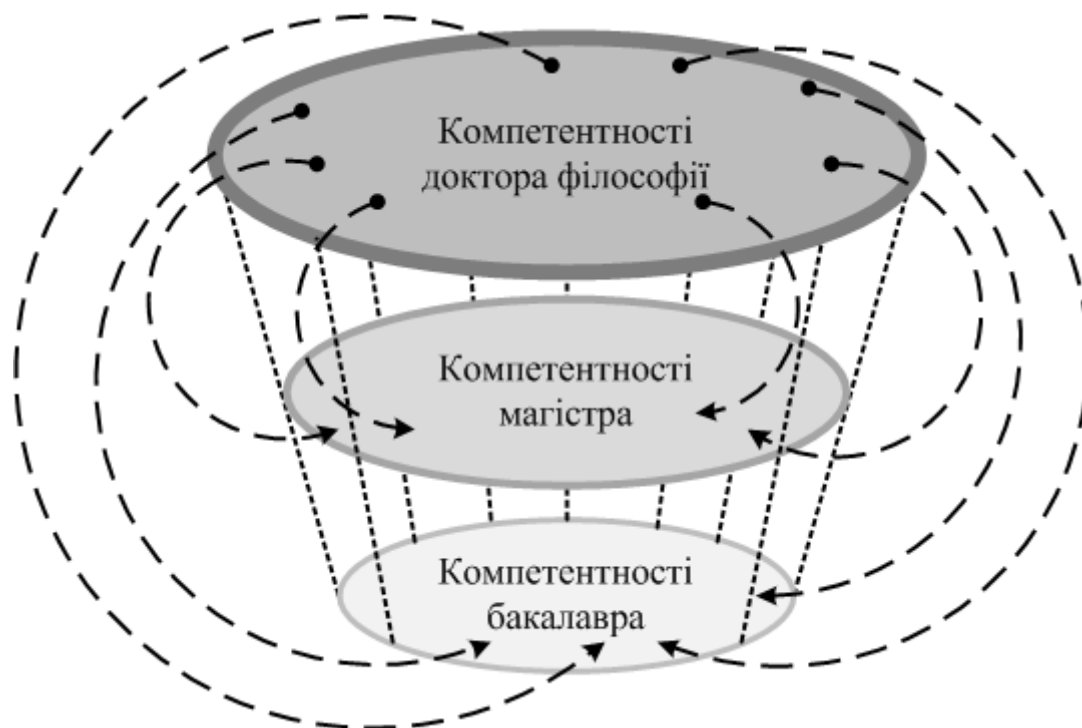


Рис. Схематичне представлення багаторівневості компетентнісної вищої освіти

Усі наведені аргументи свідчать на користь того, що компетентнісний підхід має більш глобальне значення порівняно з іншими підходами. Відбувається кардинальна зміна концептуальної моделі освіти з традиційної на компетентнісну. Ця модель визначає фундаментальну основу підготовки здобувачів ступеня доктора філософії. На сучасному етапі розвитку освіти концептуальна модель перетворилася на парадигму, що відповідає словниковому тлумаченню цього терміна. Дійсно, “парадигма – система понять і уявлень, які властиві певному періодові розвитку науки, культури, цивілізації” [2, с. 415]. В умовах реалізації нової освітньої парадигми на перший план виходить проблема сутності компетентностей здобувачів ступеня PhD у галузі освіти, їх формування та оцінювання. Особливо гострою вона стає на тлі реформування вищої освіти й відсутності освітньо-наукових програм державного рівня підготовки докторів філософії в галузі освіти.

Висновки. Огляд досліджень з проблеми компетентностей дав нам змогу надати визначення компетентності майбутнього доктора філософії в галузі освіти та довести важливість реалізації компетентнісного підходу в процесі його підготовки. Порівняння значущості системного, особистісного, діяльнісного, акмеологічного, аксіологічного та синергетичного підходів з компетентнісним засвідчило його безумовну перевагу в реаліях нової освітньої парадигми. Здійснення компетентнісної парадигми надасть можливість підготувати докторів філософії в галузі освіти, здатних до пошуку інноваційних шляхів навчання, творчого опанування дійсністю, здійснення оригінального педагогічного дослідження.

Список використаної літератури

1. Акмеология : учебник / под общ. ред. А. А. Деркача. Москва : Изд-во РАГС, 2002. 681 с.
2. Бібік С. П., Сюта Г. М. Словник іншомовних слів: тлумачення, словоутворення та слововживання / за ред. С. Я. Єрмоленко. Харків : Фоліо, 2006. 623 с.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / укл. і гол. ред. В. Т. Бусел. Київ ; Ірпінь : Перун, 2005. 1728 с.
4. Волкова Н. П. Концепція освітньо-наукової програми підготовки науково-педагогічних кадрів в аспірантурі зі спеціальності 015 “Професійна освіта”. *Вісник Дніпропетровського університету ім. Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія.* Дніпропетровськ, 2016. № 1. С. 177–183.
5. Головань М. С. Професійна компетентність викладача вищого навчального закладу. *Проблеми сучасної педагогічної освіти.* 2008. № 3. С. 23–30.
6. Драч І. І. Зміст та структура ключових компетентностей майбутнього викладача вищої школи. *Витоки педагогічної майстерності. Серія: педагогічні науки.* 2013. Вип. 11. С. 124–130.
7. Компетентнісний підхід до підготовки педагогів у зарубіжних країнах: теорія та практика : монографія / Н. М. Авшенюк та ін. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. 280 с.
8. Лозова В. І., Тройко Г. В. Теоретичні основи виховання і навчання : навч посібник / Харк. держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. 2-ге вид., випр. і доп. Харків : ОВС, 2002. 400 с.

9. Національний освітній глосарій: вища освіта / В. М. Захарченко та ін. ; за ред. В. Г. Кременя. 2-ге вид., перероб. і доп. Київ : Видавничий дім "Плеяди", 2014. 100 с.
10. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII. *Офіційний вісник України*. 2014. № 63. Ст. 1728.
11. Про затвердження національної рамки кваліфікацій : Постанова Каб. Міністрів України від 23.11.2011 № 1341. *Офіційний вісник України*. 2012. № 101. Ст. 3700.
12. Равен Дж. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы / пер. с англ. Ю. И. Турчаниновой, Э. Н. Гусинского. Москва : Когито-Центр, 1999. 144 с.
13. Рашкевич Ю. М. Болонський процес та нова парадигма вищої освіти : монографія. Львів : Вид-во Львівської політехніки, 2014. 168 с.
14. Слюсаренко О. М. Кваліфікаційна критеріальність компетентності: понятійно-методологічні аспекти. *Філософія освіти*. 2009. № 1–2. С. 287–298.
15. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : навч. посібник. Київ : Академвидав, 2006. 352 с.

Стаття надійшла до редакції 04.09.2017.

Пшеничная Е. С. Компетентностная парадигма подготовки соискателей степени доктора философии в сфере образования

В статье рассмотрена актуальная для современного высшего образования проблема компетентностной подготовки будущих докторов философии в сфере образования. Обзор публикаций по данному вопросу показал, что компетентность соискателя степени PhD в сфере образования должна быть подтвержденной способностью к выполнению эффективной научно-педагогической деятельности. В процессе реализации образовательно-научной программы аспиранты педагогических специальностей должны овладеть рядом интегральных, общих, специальных и профессиональных компетенций. Подчеркивается, что профессиональная подготовка специалиста основывается на реализации ряда методологических подходов и в ходе подготовки аспирантов важными определяют такие подходы, как: компетентностный, системный, личностный, деятельностный, акмеологический, аксиологический и синергетический. Данные подходы рассматриваются в аспекте их внедрения в учебный процесс подготовки будущих докторов философии в сфере образования. Так, авторское понимание компетентностного подхода связано с совокупностью приемов и методов влияния на результаты подготовки аспирантов, основу которых составляет описание компетенций. Обзор методологических подходов подчеркнул ведущее значение компетентностного подхода в подготовке соискателей. Подтверждено, что соискатель степени доктора философии в будущем непосредственно будет формировать компетентности на двух первых уровнях высшего образования. Представленные в статье аргументы доказали смену образовательной парадигмы с традиционной на компетентностную, что позволит подготовить докторов философии в сфере образования, способных к эффективному научно-педагогическому поиску.

Ключевые слова: аспирант, компетентностная парадигма, компетентностный подход, компетентность, будущий доктор философии в сфере образования, парадигма, методологический подход.

Pshenichna O. Competence Paradigm in the Training of the Future PhD in the Field of Education

The article considers the relevant for modern higher education problem of the competence of training of the future PhD in the field of education. Research and analysis of publications on this issue showed that the competence of the candidate of sciences in the field of education should be a confirmed ability for effective scientific and pedagogical activity.

In the process of implementing the educational and scientific program, graduate students of pedagogical specialties need to have integral, general, special and professional competences.

The author determines that professional training of a specialist is based on application of methodological approaches, among which he considers such as: competence, system, personality, activity, acmeological, axiological and synergistic. These approaches are considered from the point of view of their implementation in the educational process of the training of the future PhD in the field of education.

Thus, the author's understanding of the competence approach is associated with a set of methods for influencing the results of the educational process of the future PhD in the field of education, the basis of which is the description of competences.

The systemic approach presupposes the purposeful impact of the participants in the educational process on the development of a competent future PhD in the field of education; personality – puts the graduate student in the center of the educational process, so that he consciously takes possession of the entire range of competencies. Activity – enables the graduate student, in the process of active learning, to acquire skills and experience as components of competence, while the acmeological approach is aimed at obtaining the highest level of competence. In accordance with the axiological approach of the graduate student's ideas become a reference point for the development of his competencies. Synergetics approach involves the orientation of competencies on new trends.

When considering methodological approaches, the author emphasizes the leading importance of the approach of competence in the preparation of graduate students.

Also, the author argued the change of the educational paradigm from the traditional to the competence, which will allow to train the future PhD in the field of education, capable of effective scientific and pedagogical research.

Key words: *graduate student, competence paradigm, competence approach, competence, the future PhD in the field of education, paradigm, methodological approach.*

УДК 37.015.3:005.336.2:766.05

О. Я. РОМАНИШИНА

доктор педагогічних наук, доцент
Тернопільський національний педагогічний університет
ім. Володимира Гнатюка

Н. В. ШКОЛЯР

аспірант
Хмельницький національний університет

МОТИВАЦІЙНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ТЕРМІНОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ГРАФІЧНИХ ДИЗАЙНЕРІВ

У статті розглянуто мотивацію як основу формування термінологічної компетентності майбутніх графічних дизайнерів. Визначено поняття мотивації з погляду різних учених, розкрито види мотивів та виокремлено групи навчальних мотивів. Наголошено на значущості мотивів, відзначено їх вплив на засвоєння навчального матеріалу майбутніми фахівцями. Подано способи, методи й прийоми підвищення рівня мотивації в процесі формування термінологічної компетентності. Доведено, що ефективна реалізація мотиваційного компонента може бути забезпечена за умови реалізації особистісно-прагматичного підходу до професійної підготовки майбутніх фахівців, що передбачає прийняття ними мети навчання як своєї особистої мети, активну участь студентів у кожному етапі заняття, формування позитивного ставлення до навчання.

Ключові слова: мотивація, мотив, майбутні графічні дизайнери, термінологічна компетентність.

Одним із важливих завдань сьогодення є підготовка фахівців нового профілю – дизайнерів з новим інформаційним мисленням, різнобічними та глибокими професійними знаннями й уміннями, здатних до постійного поповнення та оновлення знань, з досконалим володінням термінологічним апаратом, достатнім для здійснення міжкультурної комунікації в професійній сфері. Серед вимог, що висуваються до дизайнерів нового покоління, є вимога щодо особистісно-професійного розвитку фахівця шляхом підвищення рівня позитивної мотивації до праці, формування здатності до самоосвіти, саморозвитку, підвищення рівня самооцінки й конкурентоспроможності фахівця. Усе це неможливо без стійкої мотивації до навчальної діяльності, пов'язаної з майбутньою професійною діяльністю.

Мотивацію особистості досліджували Д. Аткинсон, Л. Божович, В. Галузяк, І. Жадан, Є. Ільїн, К. Кальницька, В. Клачко, О. Ковальов, О. Леонтєв, Д. Маккеланд, Р. Мей, Г. Хекхаузен та ін. Умови, які сприяють розвитку в студентів позитивної мотивації до навчальної діяльності, вивчали Н. Волкова, С. Занюк, В. Михайличенко, О. Тернопольський, В. Якунін та ін. Питання розвитку мотивації в процесі підготовки майбутніх дизайнерів розглядали П. Ковешніков, З. Макар, Н. Сабліна, О. Трошкін.

Мета статті – з'ясувати значущість мотивації та обґрунтувати її вплив на засвоєння термінології майбутніми фахівцями в галузі дизайну.

Проблема мотивації навчання є однією із центральних у педагогіці, оскільки і результат, і процес засвоєння знань значною мірою залежать від залученості студентів до навчального процесу, зацікавленості їх особистості в навчальному процесі. Експериментально доведено, що позитивна професійна мотивація може виступати чинником компенсації недостатності спеціальних здібностей, а негативна мотивація не компенсується навіть високим рівнем їх розвитку [9].

Ефективне оволодіння термінологічною компетентністю є неможливим без постійного вдосконалення мотиваційної сфери, адже будь-яка діяльність людини визначається її потребами та мотивами. Науковці розглядають мотиви як внутрішню спонукальну силу, що забезпечує інтерес особистості до діяльності, активізує її зусилля у визначеному напрямі [10, с. 401]. Відповідно, джерелом навчальної діяльності, що має “своїм змістом оволодіння узагальненими способами дій у сфері наукових понять” загальною та окремими її компонентами (дій, прийомів, способів), є мотивація навчання [2, с. 197]. До прикладу, Л. Подоляк [7, с. 163] вважає необхідним здійснювати систематичний цілеспрямований вплив на процес формування в студентів позитивної мотивації до навчальної діяльності як такої, що зумовлює їх подальшу професійно зорієнтовану поведінку. Встановлено, що ступінь мотивації визначає інтенсивність безпосередньої активності, тобто налаштованість майбутніх графічних дизайнерів на використання фахової термінології в професійному спілкуванні, бажання й готовність поповнювати існуючий запас термінологічних знань та впливає на вдосконалення когнітивного й діяльнісно-операційного компонентів термінологічної компетентності через показник мотиваційного критерію. Під впливом мотиваційної сфери майбутній фахівець сам обирає певну поведінку, намагається розв’язати поставлені перед собою завдання. Виходячи з наведених аргументів, ми вважали за необхідне мотивувати майбутніх графічних дизайнерів до саморозвитку під час професійної підготовки.

Досліджуючи мотиваційну сферу особистості в навчальній діяльності, О. Карпова [3] пропонує розглядати її як інтегративний ефект взаємодії загальної та специфічної категорій детермінант. Загальну категорію становлять детермінанти особистісного плану (ступінь організації структури особистості та її мотиваційної сфери). Чинники діяльнісного плану, до яких належать основні характеристики змісту та структури навчальної діяльності й умови її організації, становлять специфічну категорію. У межах нашого дослідження ми вважаємо, що для створення позитивного мотиваційного середовища особливу увагу потрібно приділяти обоим чинникам на різних етапах. Власне, дизайнерська підготовка передбачає можливості для активного залучення майбутніх фахівців-графічних дизайнерів у навчальну діяльність, сприяє мобілізації їх творчих сил, створює умови для розвитку дослідницьких навичок. Тому навчальний процес варто організовувати таким чином, щоб майбутні дизайнери могли самостійно оволодіти комплексом знань та вмінь, навчитися творчо діяти, знаходити способи самореалі-

зації, уміти самовизначатися, відчувати своє власне “Я”, навчитися керувати собою та обставинами, уміти самонавчатися й самовдосконалюватися.

Аналіз психолого-педагогічної літератури, присвяченої проблемам мотивації навчання, свідчить, що її основою можна вважати різноманітні потреби особистості, у зв'язку із чим ми приймаємо визначення мотиву, подане Л. Божович: “...те, заради чого здійснюється діяльність на відміну від мети, на яку ця діяльність скерована” [1, с. 34], або, іншими словами, “все, що спонукає активність” [1, с. 35], а “спонукання до дії завжди виходить з потреби” [1, с. 39]. Зауважимо, що І. Зимня вважає це визначення найбільш повним [2, с. 219].

Навчальну мотивацію І. Зимня тлумачить як окремий вид мотивації, що є включеною в діяльність навчання або навчальну діяльність [2]. Як і для будь-якого іншого виду діяльності, навчальна мотивація пов'язана з низкою специфічних для цієї діяльності чинників: освітньою системою, закладом освіти, де відбувається навчальна діяльність; особливостями організації освітнього процесу; особливостями суб'єктів навчальної діяльності; специфікою навчальної дисципліни.

Більшість авторів виокремлюють дві великі групи мотивів навчальної діяльності:

1) соціальні мотиви, як широкого (обов'язок перед суспільством, розуміння соціальної значущості навчання та професії, розуміння особистісно-розвивального значення учіння, потреба в розвитку світогляду й розуміння навколишнього світу), так і вузького плану (престиж, особисте благополуччя, розуміння необхідності навчання для подальшого життя, процес навчання як можливість спілкування, схвалення з боку значущих людей);

2) пізнавальні мотиви (прагнення до отримання нових знань і задоволення від самого цього процесу, допитливість, прагнення до розвитку пізнавальних здібностей, отримання задоволення від інтелектуальної діяльності). Багато авторів підкреслюють провідну роль пізнавальних мотивів у навчальній мотивації, стверджуючи, що навчальна діяльність студентів головним чином стимулюється пізнавальною потребою.

Багато авторів виділяють у складі пізнавальних мотивів такий компонент, як скерованість студента на оволодіння новими для нього способами поводження з навчальним матеріалом. Зокрема, А. Маркова спеціально виокремлює в складі пізнавальних мотивів такий рівень, як навчально-пізнавальні мотиви – “орієнтація на засвоєння способів здобування знань, прийомів самостійного набуття знань” [5, с. 15]. Дослідниця зазначає, що “формування мотивів навчання – це створення умов для прояву внутрішніх спонук (мотивів, цілей, емоцій) до навчання, усвідомлення їх учнем і подальшого саморозвитку ним своєї мотиваційної сфери” [5, с. 6]. Для створення у студентів позитивної мотивації до оволодіння певним прийомом навчальної роботи необхідною є наявність у учасників освітнього процесу хоча б загального уявлення про існування такого прийому, про можливість дій, з яких він складається, чи про застосовність уже відомих

дій до певних компонентів навчального матеріалу, у нашому випадку – знання про можливість дій, що становлять операційно-діяльнісний компонент термінологічної компетентності. На цьому знанні базується розуміння корисності цих дій у навчальній діяльності.

Важливим для створення мотивації до формування операційно-діялісного компонента термінологічної компетентності є розуміння викладачами й студентами значущості для навчальної діяльності останніх тих аспектів навчального матеріалу, до яких може бути застосовано цей прийом, а саме уявлення про необхідність теоретичних знань у майбутній професійній діяльності, про роль поняттєвої системи, що виражає основний зміст навчальної дисципліни, знання принципів побудови термінів і визначень.

За умови наявності цієї передумови в навчальному процесі мотив, який розуміється, може перейти в дієвий. Показниками сформованості цього дієвого мотиву ми вважаємо наявність потреби у специфічних знаннях, а також визначення майбутніми фахівцями цілей, а у нашому випадку – завдань із засвоєння терміносистем дисциплін, що вивчаються, і формування вмінь, що становлять операційно-діялісний компонент термінологічної компетентності.

Однією з найважливіших умов формування професійної компетентності майбутніх графічних дизайнерів у ВНЗ є освітнє середовище. Його розвиток є необхідною умовою тому, що саме в середовищі ВНЗ відбувається студентській обмін цінностями у сфері професії дизайнера. Спеціально створене середовище сприяє розвитку потреб в отриманні нових знань та їх використанні. Однак, організація навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах має багато недоліків. Студенти часто виявляють слабкість, байдужість, апатію, коли викладачі очікують від них самостійності, творчості, ініціативності. Такі недоліки в роботі студентів сприяють малопродуктивним методам навчання: заучуванню, неосмисленому повторенню, засвоєнню матеріалу на досить короткий час. Тому можна впевнено сказати, що наслідування, повторення, копіювання стали невід’ємною складовою навчального процесу, який дуже часто орієнтований на модель “учитель як центр навчання”, “на середнього учня” та є далеким від умінь, бажань і планів студентів. Зазначена проблема є найбільш помітною на творчих спеціальностях, особливо у сфері дизайну, де значна частина успішного й продуктивного навчання залежить від студента, а не від викладача.

Серед ключових принципів, на яких базується практична організація навчання, що має на меті формування термінологічної компетентності, є принцип особистісного цілепокладання студента: у процесі навчання потрібно враховувати особисті навчальні цілі кожного студента. Цей принцип спирається на глибинну якість людини – здатність поставити мету своєї діяльності. У зв’язку з проблемою мотиваційного забезпечення процесу формування термінологічної компетентності майбутніх графічних дизай-

нерів однією з визначальних є позиція Дж. Равена, який дотримувався думки, що компоненти компетентності виявляються та ефективно розвиваються лише за умови особистісної зацікавленості людини в результатах діяльності, а тому необхідно враховувати потреби, інтереси, цілі, життєві інтереси та соціальні пріоритети кожної особистості [8]. Самовизначення студента стосовно конкретного навчального питання чи всього курсу надає йому змогу поставити для себе конкретні цілі й завдання, на основі яких він буде потім здійснювати власну освітню траєкторію, тобто студент може визначати коло проблем, що його цікавлять. Головним мотивом діяльності студентів є потреба в професійних знаннях. У навчальному процесі на перше місце виходить роль термінів у формалізованому уявленні та передачі наукового знання. Оскільки структури спеціального знання представлено, перш за все, у термінології, при цьому терміни є засобом як доступу до спеціальних знань, так і мовною формою передачі цих знань іншим, способом трансляції знання, то значно зростає важливість дослідження ролі термінів у навчальному дискурсі. У межах нашого дослідження створюються умови, що мотивуватимуть студента включити термінологію в коло проблем, якими він цікавиться, та поставити собі за мету набуття термінологічної компетентності, як засобу сприяння здійсненню професійної комунікації. У зв'язку із цим, перш за все, необхідно, щоб була усвідомлена потреба в наявності в студентів як когнітивного, так і діяльнісно-операційного компонентів термінологічної компетентності, а також поставлено за мету сформувати в них цю якість.

Оскільки ми досліджуємо процес формування термінологічної компетентності майбутніх графічних дизайнерів, то для нас важливим є вивчення питання забезпечення пошуку, відбір методів, прийомів, завдань та задач, які сприятимуть підвищенню рівня мотивації в процесі формування термінологічної компетентності. Сучасні дослідники (Н. Баглаєва, О. Брежнєва, О. Фунтікова, К. Щербакова та ін.) підкреслюють, що навчальний матеріал сам по собі ще не може забезпечувати ефективності засвоєння. Для цього необхідно здійснювати ретельний відбір шляхів закріплення, методів і прийомів навчальної роботи, завдань та задач, які надають змогу оволодіти змістом навчального матеріалу. Ці положення є корисними для нашого дослідження, оскільки в контексті навчальної діяльності знання та вміння уособлюють саме спосіб чи прийом роботи з навчальним матеріалом, тобто сукупність певних навчальних дій (аналіз, порівняння, узагальнення), що застосовують студенти до певних елементів цього матеріалу, а саме до термінології навчальної дисципліни. Тому для створення позитивної мотивації формування цього компонента термінологічної компетентності варто застосовувати ті засоби формування навчальної мотивації, які належать до способів навчальної роботи, набуття знань. Велику увагу останнім часом приділяють пошуку й розвитку нових форм педагогічної співпраці викладачів і студентів, які б активізували останніх у діяльності із засвоєння

професійних та теоретичних знань, необхідних не лише для продовження навчання у ВНЗ, а також для стимулювання в них самостійного мислення.

На нашу думку, підвищення рівня мотивації в процесі формування термінологічної компетентності може бути забезпечено такими способами, як: виконання цікавих завдань, зокрема творчого характеру, розв'язання ситуативних завдань, проектні методи, створення ігрових ситуацій, проблемних ситуацій, ситуацій зацікавленості, ситуацій вільного вибору студентами навчального завдання, евристичної бесіди, застосування навчальних ігор, навчальних дискусій, метод аналізу життєвих ситуацій, що сприятиме розвитку позитивної мотивації. Вивчення педагогічного досвіду переконує, що важливу роль у забезпеченні мотиваційного чинника під час формування термінологічної компетентності можна надати таким методам і прийомам: створення творчої атмосфери при проведенні занять з використанням інноваційних методик навчання й викладання, професійний зміст та фахова спрямованість освіти, поєднання комунікативного й традиційного методів навчання, використання ділових і рольових ігор, проведення лекцій-презентацій.

Ми підтримуємо позиції вчених, на думку яких, для розвитку стійкої мотивації в процесі формування професійної компетентності майбутніх фахівців необхідно використовувати різні методи навчання: пояснювально-ілюстративні, репродуктивні, проблемні, частково-пошукові, дослідницькі.

Вагомий внесок у підвищення рівня мотивації до вивчення термінології може також зробити самостійна робота. На думку Кейса Корнеліса ван Ейка, студент, який у важливому середовищі зіткнувся з конкретною проблемою, зможе усвідомити розрив між своїми знаннями й дійсністю. Це стане мотивацією для отримання додаткової інформації, необхідної для вирішення проблеми, що виникла. У цьому разі студент сам може задати собі напрям, у якому він повинен продовжувати навчання [4].

У ході нашого дослідження навчальну діяльність майбутніх графічних дизайнерів було організовано в чотири етапи. На першому етапі відбувалася актуалізація в студентів зовнішніх мотивів до вдосконалення рівня сформованості термінологічних знань. Другий етап передбачав формулювання нових завдань на основі зовнішніх мотивів. На третьому етапі ми спонукали появу нових внутрішніх мотивів і розвиток у студентів нових якостей (самостійності, цілеспрямованості, наполегливості), тоді як на четвертому етапі вже можна було констатувати появу внутрішніх мотивів до самостійного вдосконалення термінологічних знань.

Висновки. За сучасних умов життя, що постійно змінюються, великого значення набувають здібності студентів самостійно мислити, свідомо приймати рішення, застосовувати отримані знання в практичній діяльності, самовдосконалюватися. Зрештою, завдання педагога зводиться не лише до того, щоб допомогти студентам отримати потрібні їм загальноосвітні та фахові знання, а й активізувати пізнавальний інтерес до самостійного отримання знань і на їх основі приймати нестандартні рішення. У цьому

контексті метою занять є не лише створення термінологічної бази, а й стимулювання бажання самостійно поповнювати запас термінологічних знань.

Мотиваційна сфера майбутніх графічних дизайнерів забезпечує професійну спрямованість процесу формування їхньої термінологічної компетентності, оскільки передбачає розвиток інтересу до цього виду професійної діяльності, потреби в набутті спеціальних знань і вмінь, у самовдосконаленні, що є стимулами успішного навчання студентів. Мотивація діяльності з метою формування термінологічної компетентності, в основі якої лежить пізнавальний інтерес, посідає одне з провідних місць у навчальній діяльності майбутніх графічних дизайнерів. Ефективну реалізацію мотиваційного компонента може бути забезпечено за умови реалізації особистісно-прагматичного підходу до професійної підготовки майбутніх фахівців, що обов'язково передбачає прийняття ними мети навчання як своєї особистої, внутрішньої проблеми, активну участь студентів у кожному етапі заняття, формування позитивного ставлення до навчання.

Проведене дослідження закладає основу для подальшого дослідження формування термінологічної компетентності майбутніх графічних дизайнерів.

Список використаної літератури

1. Божович Л. И. Избранные психологические труды: Проблемы формирования личности. Москва, 1995. 209 с.
2. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учебник для вузов. 2-е изд., перераб. и доп. Москва, 1999. 384 с.
3. Карпова Е. В. Структура и генезис мотивационной сферы личности в учебной деятельности : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07. Ярославль, 2009. 51 с.
4. Кейс К. ван Е. Изменения в программ профессионально-технического образования в Нидерландах. *Интеграционные тенденции и ресурсы развития образовательного учреждения в условиях постиндустриального общества* : сборник научных статей. Москва, 2006. С. 24–32.
5. Маркова А. К., Матис Т. А., Орлов А. Б. Формирование мотивации учения. Москва, 1990. 191 с.
6. Педагогика : учеб. пособие / под ред. П. И. Пидкасистого. Москва, 1998. 640 с.
7. Подоляк Л. Г., Юрченко В. І. Психологія вищої школи : підручник. 2-ге вид., переробл. і доп. Київ, 2008. 352 с.
8. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. Москва, 2002. 396 с.
9. Реан А. А., Бордовская Н. В., Розум С. И. Психология и педагогика : учебник для вузов. Санкт-Петербург, 2002. 432 с.
10. Туркот Т. І. Педагогіка вищої школи : навч. посібник. Київ, 2011. 628 с.

Стаття надійшла до редакції 15.09.2017.

Романишина О. Я., Школяр Н. В. Мотивационное обеспечение процесса формирования терминологической компетентности будущих графических дизайнеров

В статье рассматривается мотивация как основа формирования терминологической компетентности будущих графических дизайнеров. Определены понятия мотивации с точки зрения разных учёных, рассмотрены виды мотивов и выделены группы мотивов обучения. Отмечена значимость мотивов, их влияние на усвоение обучающего материала будущими специалистами. Представлены способы, методы и приёмы по-

вышения уровня мотивации в процессе формирования терминологической компетентности. Доказано, что эффективная реализация мотивационного компонента может быть обеспечена при условии реализации личностно-прагматического подхода к профессиональной подготовке будущих специалистов, что предусматривает принятие ими цели обучения как своей личной, активное участие студентов в каждом этапе занятия, формирование позитивного отношения к обучению.

Ключевые слова: мотивация, мотив, будущие графические дизайнеры, терминологическая компетентность.

Romanyshyna O., Shkoliar N. Motivational Ensuring of the Process of Formation of Terminological Competence of Future Graphic Designers

The problem of creating an integrated system of formation of terminological competence of future graphic designers becomes topical at the present stage. The article throws light on motivation as a means for ensuring formation of terminological competence of future graphic designers. Effective mastering terminological competence is impossible without constant increasing motivation since the level of motivation determines the intensity of students' activity, their willingness and readiness to improve their knowledge of terminology. Different needs of a personality are considered as the basis of educational motivation therefore students must develop an internal need to gain terminological competence. In the process of education, personal educational aims of every student must be taken into consideration. The task of a teacher is not only to help students to gain necessary academic and professional knowledge but also to activate their cognitive interest to independent learning, to stimulate their desire to enrich their terminological knowledge.

Educational material itself cannot ensure efficiency of learning. Methods and techniques of teaching, tasks facilitating learning must be selected thoroughly. It is suggested that increasing the level of motivation in the process of formation of terminological competence should be ensured by the following: doing interesting and creative tasks, solving situational problems, applying project methods, creating game situations, problem situations, situations of interest, situations of students' choice of a learning task. Creative atmosphere of lessons with the use of innovation teaching techniques, professional content and orientation of education, combining communicative and traditional methods of teaching play an important role in ensuring motivation for formation of terminological competence of future graphic designers.

Key words: motivation, motive, future graphic designers, terminological competence.

УДК 378. 37.01/.09

С. В. САПОЖНИКОВ

доктор педагогічних наук, професор
Університет ім. Альфреда Нобеля, м. Дніпро

НАУКОВО-ПРАКТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ СИСТЕМИ ІНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

У статті зроблено спробу висвітлити та проаналізувати науково-практичні підходи (технологічний; педагогічної взаємодії, співробітництва та співтворчості; особистісно-діяльнісний; змістово-процесуальний; задачний; діалогічний; компетентнісний; індивідуально-диференціальний; імітаційно-ігровий) до організації навчального процесу у вищих навчальних закладах системи інженерно-педагогічної освіти.

Ключові слова: інженерно-педагогічна освіта, система вищої освіти, педагогічні кадри, підхід.

Пріоритетним завданням сучасного навчання й виховання є розвиток творчого потенціалу майбутнього спеціаліста, здатного до перетворення соціуму та створення нових форм суспільного життя, нестандартного виконання професійних функцій. Реалізація цього завдання передбачає використання в навчальному процесі вищих навчальних закладів нових педагогічних технологій, важливими показниками яких є освітні цінності майбутніх спеціалістів: професійний саморозвиток, самоосвіта, самореалізація й самовдосконалення. Однією з підструктур системи освіти України є система інженерно-педагогічної освіти, провідною соціальною функцією якої є професійна підготовка інженерно-педагогічних кадрів для системи професійної та загальної середньої освіти, системи підготовки, перепідготовки й підвищення кваліфікації робітників та фахівців в умовах виробництва. Система інженерно-педагогічної освіти унікальна за своєю суттю, сама її природа дає змогу сформувати такого гармонійно розвиненого фахівця, який поєднує в собі інженерно-педагогічні компетентності, пов'язані зі здатністю розв'язувати технічні завдання, нестандартно мислити, проектувати й конструювати об'єкти виробництва, бути обізнаним у сфері економіки, охорони праці, уміти працювати з людьми, організовувати навчальний процес у професійному навчальному закладі, виховувати молодь, бути керівником та вихователем. У світлі глобалізаційних і цивілізаційних викликів сьогодення зміна сутності, структури, функцій, цілей, завдань, умов, загалом *місії* сучасної інженерно-педагогічної освіти передбачає науково детерміноване вдосконалення освітніх і педагогічних технологій. Технологія – це галузь науки, яка вивчає та розробляє науково обґрунтовані засоби отримання результатів діяльності, допомагає реалізувати на практиці конкретну мету з максимальною ефективністю й найменшими витратами. Завдання технології як науки – виявлення закономірностей з метою визначення та використання на практиці найбільш результативних

процесів. Сучасна педагогічна технологія передбачає, *по-перше*, систему організації виробничого процесу; *по-друге*, характер використання людської праці, її стимулювання; *по-третє*, науку про організацію.

В умовах сьогодення проблема технологізації підготовки педагогічних кадрів є глобальною. Як свідчить аналіз науково-педагогічних досліджень та вивчення досвіду підготовки інженерно-педагогічних кадрів, розв'язують її по-різному.

Окремі теоретичні аспекти інженерно-педагогічної діяльності були сформульовані С. Батишевим, В. Безруковою, Е. Зеєром, Н. Кузьминою, А. Марковою, М. Махмутовим, О. Меленко, А. Сейтешевим, В. Шадриковим. На сучасному етапі значний внесок у теоретико-методологічне обґрунтування діяльності інженера-педагога роблять науковці Української інженерно-педагогічної академії, яка є методологічним центром інженерно-педагогічної підготовки в Україні і членом Міжнародного товариства інженерної педагогіки (IGIP). Проблеми, пов'язані з інженерно-педагогічною діяльністю, розглядають І. Бендера, Н. Брюханова, Є. Громов, С. Гура, С. Демченко, І. Каньковський, О. Коваленко, М. Лазарєв, В. Лобунець, О. Макаренко, Н. Ничкало, А. Тарасюк, Л. Тархан, Е. Тен, О. Щербак, Т. Яковенко та ін. Серед науковців пострадянських країн питання, пов'язані з розвитком інженерно-педагогічної освіти, досліджують І. Васильєв, В. Готтінг, О. Дирнаєва, Е. Зеєр, В. Кудзоева, І. Рижкова, К. Устеміров, Н. Цирильчук та ін.

Мета статті – висвітлити та проаналізувати науково-практичні підходи до організації навчального процесу у вищих навчальних закладах системи інженерно-педагогічної освіти.

Згідно з метою поставлено такі завдання: висвітлити та проаналізувати існуючі науково-практичні підходи до організації навчального процесу у вищих навчальних закладах системи інженерно-педагогічної освіти.

Зміст, структура й функції інженерно-педагогічної освіти реалізуються в цілісному навчальному процесі вищого навчального закладу. Системний підхід до дослідження особливостей навчального процесу у вищих педагогічних навчальних закладах системи інженерно-педагогічної освіти є новою галуззю знань.

Системний підхід до навчального процесу у вищих педагогічних навчальних закладах є предметом комплексних досліджень вітчизняних і російських науковців: С. Архангельського, О. Глузмана, С. Гончаренка, І. Лернера, А. Міщенко, В. Семіченко, В. Слатьоніна, В. Якуніна. Провідною ідеєю їх дослідно-експериментальних пошуків стало положення про те, що особистість сучасного педагога формується в цілісному педагогічному процесі. Тільки за цієї умови може бути підготовлений учитель, у якого розвинуто системне бачення навчально-виховного процесу як цілісного явища і є готовність до його реалізації.

Аналіз наукових праць, практики підготовки педагогічних кадрів у вищих навчальних закладах країн Чорноморського регіону надав змогу визначити особливості науково-практичних підходів до організації навча-

льного процесу. Сучасні зарубіжні науковці [2; 4; 5; 8] виділяють такі науково-практичні підходи до організації навчального процесу: *технологічний; педагогічної взаємодії, співробітництва та співтворчості; особистісно-діяльнісний; змістово-процесуальний; задачний; діалогічний; компетентісний; індивідуально-диференціальний; імітаційно-ігровий*.

Основу *технологічного підходу* до організації навчання у вищій школі становить єдність педагогічної взаємодії й активної пізнавальної діяльності студентів. Цей підхід надає змогу студентам структурувати навчальний матеріал так, щоб залучити їх до активного процесу пізнання й впливати на всі сфери його особистості, забезпечуючи тим самим їх подальше вдосконалення. Сучасні зарубіжні фахівці зазначають, що стан активного суб'єкта педагогічного процесу дозволяє успішно готувати студентів до майбутньої самостійної професійної діяльності з опорою на особисту ініціативу й власні сили та забезпечує йому творчу свободу професійних дій. Технологічний підхід до організації навчання студентів більшості країн Чорноморського регіону забезпечує студентам можливість самостійно формулювати цілі та ставити завдання, планувати, організовувати роботу й приймати управлінські рішення, контролювати та оцінювати одержані результати. У ході реалізації творчої взаємодії студентів і викладачів педагогічний процес перетворюється на механізм трансляції професійних знань, умінь, навичок, загальнолюдських та професійних цінностей. Прикладом реалізації технологічного підходу до формування різних компетенцій майбутнього інженера-педагога є організація неперервної педагогічної практики в університетах Вірменії. Вірменський науковець В. Карапетян підкреслює, що вузівська освіта як структурна й функціонально-динамічна система спрямована на розвиток професійних компетенцій студентів та викладачів на різних етапах організації й здійснення освіти [7, с. 361].

У низці країн (Болгарія, Вірменія, Грузія, Молдова, Україна) провідною ідеєю організації й реалізації навчального процесу є *педагогічна взаємодія* в системі викладач – студенти. Її сутність полягає в постановці творчого навчального завдання, яке передбачає спільне прогнозування, моделювання й розробку шляхів вирішення, виконання його за допомогою різних підходів та формулювання висновків про ефективність результатів роботи. Психологічна стратегія взаємодії в ході навчального процесу – це включення в оволодіння навчальним матеріалом кожного студента, опора на його особистий досвід. Для педагогічної взаємодії характерно створення на заняттях ситуації психологічного комфорту, можливості пізнавального й емоційного спрямування студента на створення умов для його самовираження й самостійних дій. У цьому контексті кожен студент зобов'язаний усвідомлювати та засвоювати принципи педагогічної взаємодії, які передбачають інтенсивність і розширення обсягів та видів спілкування, психологічний комфорт, що забезпечує саморозкриття особистості, створення індивідуальної програми взаємодії зі студентом. Студенти, які засвоюють принципи педагогічної взаємодії, повинні навчитися встановлювати конта-

кти, налагоджувати продуктивну педагогічну комунікацію, яка базується на прийнятті одне одного, взаємній повазі й довірі. Не менш значущою є потреба в розумінні психолого-педагогічних і фізіологічних особливостей дитини. Майбутній інженер-педагог повинен розуміти внутрішній світ дітей, виявляти ті потреби, здатності та можливості, які в них сформовано, щоб мати можливість надати допомогу у створенні власної індивідуальності. Особливості ефективності педагогічної взаємодії, ідеї дитиноцентризму широко висвітлено в наукових працях українських філософів, педагогів і психологів: В. Андрущенко, Г. Балла, В. Кременя, О. Савченко. Так, В. Кремень зауважує, що організація навчально-виховної роботи за принципом дитиноцентризму складніша, але це єдиний шлях формування людиноцентристського, гуманного, демократичного й ефективного сучасного суспільства, не кажучи про те, що це єдиний шлях до щастя кожної людини. Власне, учитель разом з батьками повинен допомогти дитині пізнати й розвинути себе, тоді, ставши дорослою, людина найбільш повно самореалізується, забезпечивши і власний успіх (бо займатиметься улюбленою справою і робитиме це фахово), і несуперечливий та динамічний розвиток суспільства [9].

Особистісно-діяльнісний підхід до організації навчання студентів є вельми актуальним у системі вищої інженерно-педагогічної освіти. Основні положення особистісно орієнтованого підходу полягають у забезпеченні розвитку та саморозвитку особистості студента шляхом виявлення його індивідуальних особливостей як суб'єкта пізнання й предметної діяльності. Особистісно орієнтована освіта базується на визнанні кожним студентом права власного шляху розвитку, зосередженні його уваги на максимально-му розвитку сутнісних сил, відповіді на власні запитання: “До чого я прийшов, які результати отримав та якими зусиллями це досягнуто?” Зміст її освіти, засоби й методи структуруються таким чином, що надають змогу студентові виявити вибірковість до предметного матеріалу, його виду та форми. Відповідно до цих цілей розробляють індивідуальні програми (концепції, карти, щоденники), які моделюють дослідницьке мислення; організують групові заняття на основі діалогу й імітаційно-рольових ігор; навчальний матеріал інтегрується для реалізації методу дослідних проєктів, що студенти виконують самі. Основною ланкою досліджуваного підходу є *особистісно орієнтована ситуація* – ситуація, у якій майбутній інженер-педагог шукає особистісний і професійний сенс, будує образ та модель своєї життєдіяльності, оцінює результати творчого пошуку оптимальних шляхів саморозвитку. Технологія створення особистісно орієнтованої ситуації включає три характеристики: а) ситуація неодмінно діалогічна в різних формах і модифікаціях; б) вона життєво контекстуальна, тобто перебуває у сфері життєдіяльності студента; в) є можливою за умови вільної, творчої, соціально активної діяльності. Виходячи із цього, досвід особистості майбутнього інженера-педагога складається з досвіду виконання й виявлення ним функцій: вибору, переваги, висловлення своєї думки, ви-

значення цінностей, реалізації автономних життєвих планів. Джерелом досвіду студента є все, що стосується сфери спрямованості його особистості: мотиви, інтереси, потреби, цілі. Особистісно орієнтований підхід широко реалізується сьогодні в інженерно-педагогічних навчальних закладах.

Основою *змістово-процесуального підходу* до організації навчального процесу у вищих навчальних закладах системи інженерно-педагогічної освіти є узгодженість змісту й організаційних форм, методів і засобів педагогічної взаємодії, спрямованих на формування активної пізнавальної діяльності студента. Змістово-процесуальний підхід поєднує в собі навчальну інформацію й елементи процесу її засвоєння, що надає змогу стимулювати активну пізнавальну позицію студентів та цілеспрямовану роботу з розвитку професійних властивостей і якостей їх особистості. Цей підхід надає змогу структурувати навчальний матеріал так, щоб залучити студентів до активного процесу пізнання й впливати на мотиваційну, пізнавальну, емоційно-вольову та психофізіологічну сфери їх особистості, тим самим забезпечуючи процес їх професійного зростання. Цей підхід, як і технологічний, надає змогу структурувати навчальний матеріал так, щоб залучити студентів до активного процесу пізнання та впливати на всі сфери його особистості, забезпечуючи тим самим їх подальше професійне зростання. Становище діяча, активного учасника навчального процесу допомагає успішно готувати студентів до самостійної професійної діяльності з опорою на особисту ініціативу та власні сили, забезпечує йому свободу професійної діяльності.

Змістово-процесуальний підхід змінює існуючу ситуацію, коли студентів орієнтують на засвоєння певного обсягу знань, який ніяк не співвідноситься з їх майбутньою професійною діяльністю. Як слухач, студент закріплює в основному виконавчі вміння й навички, а його практичні вміння обмежуються лише передачею навчальної інформації та педагогічним впливом на учнів. Стереотип поведінки, який склався у вищому інженерно-педагогічному навчальному закладі, вони переносять на самостійну педагогічну діяльність, виступаючи при цьому засобом пригнічення волі, самостійності, активності та ініціативи школярів. Варто зауважити, що якості, необхідні для організації навчальної роботи, активізації позиції кожного школяра, творчого співробітництва й співтворчості вчителя та учнів сьогодні є недостатньо розвиненими в більшості випускників педагогічних вишів. Прикладом реалізації змістовно-процесуального підходу можуть бути університети Грузії, у яких навчальний процес передбачає узгодження змісту навчальних дисциплін з формами, методами та технологіями їх проведення. Так, відомий грузинський педагог Д. Доборджгінідзе відзначає важливість і необхідність осмислення процесу раціонального та наукового відбору навчальної інформації, відповідних організаційних форм діяльності викладача й студентів.

Задачний підхід до навчання передбачає введення до змісту навчальної інформації таких завдань, які активізують мисленнєві процеси студентів, закріплюють у них уміння оперувати теоретичними знаннями в практичних ситуаціях, користуватися ними при вирішенні навчальних завдань,

осмислювати й бачити їх прикладний характер у професійній діяльності. Задачний підхід до навчання у вищих навчальних закладах системи інженерно-педагогічної освіти має у своїй основі педагогічні завдання, які визначаються як результат усвідомлення суб'єктом виховання в педагогічній ситуації необхідності виконання професійних дій і прийняття їх до виконання. Педагогічне завдання є одним з інструментів перетворення нових знань на елемент практики, найпростішою моделлю якої вони є. Засвоюючи певні поняття, теоретичні положення, які пропонуються студентам у вигляді мисленнєвого завдання, студенти відчують потребу в дії. Задачний підхід до навчального процесу у вищому навчальному закладі, що здійснює підготовку інженерно-педагогічних працівників, забезпечує: перетворювальне відтворення зв'язків між теоретичними положеннями, варіативне відтворення навчального матеріалу з постановкою різноманітних цілей, виконання засобів використання знань у подібних і творчих ситуаціях, систематизацію, самостійний пошук доказів та відповідей на поставлені запитання. Задачний підхід до навчання сприяє прискоренню адаптації студентів до професійної діяльності. Адаптаційні процеси в цьому разі можуть бути зрозумілі, якщо "ідеальні устремління" особистості співвідносяться з уявленнями певного способу професійної поведінки при зіставленні того, що думають студенти про себе та свою професію, з тим, що вони реально можуть привнести в практичну діяльність. Найбільш відомими з погляду впровадження задачного підходу у вищих педагогічних закладах є науково-педагогічні школи Ш. Амановілі (Грузія), П. Ерднієва, С. Лисенкової (Росія), Г. Балла, В. Шаталова (Україна). Отже, як слушно зазначає О. Глузман, задачний підхід до дослідження й побудови спільної діяльності педагогів та вихованців є перспективним шляхом формування уявлень студентів про цілісність педагогічного процесу в його змістовому, процесуальному та методико-технологічному аспектах. Знання алгоритму розв'язання навчальних завдань, оволодіння основними положеннями технологій навчання надали змогу сформувати вміння з виявлення особливостей педагогічних ситуацій, знаходження оптимальних варіантів їх вирішення в процесі практичної педагогічної діяльності [3, с. 250].

Діалогічний підхід до навчання передбачає включення в навчальний процес гіпотез, питань, моделей, створення образу-питання, образу-варіанта, які розхитують уявлення-штампи, виступають інструментом створення наочних образів суперечностей, парадоксів, труднощів. Цей підхід до навчального процесу реалізується за допомогою запитань і розмірковувань у формі діалогу, що сприяє пошукам студентів у власному розв'язуванні проблемного завдання. Отже, діалогічний підхід до навчання є орієнтацією навчально-пізнавальної діяльності на часткове відтворення послідовності розмірковувань, методів пошуку й вирішення порушених проблем. У ході діалогічного навчання забезпечується рівність викладача і студентів у діях, думках, висновках. Азербайджанський учений і педагог І. Ахмедов підкреслює, що діалог забезпечує появу в навчальному процесі гіпотез, питань,

моделей. Специфіка діалогічного навчання полягає в тому, що викладач спонукає студентів до створення образу-питання, образу-варіанта. Стає дуже важливим навчити майбутніх інженерів-педагогів бачити навчальну проблему, шляхи її вирішення, активно включатися в ситуацію діалогу.

Компетентнісний підхід до організації навчального процесу у вищих навчальних закладах системи інженерно-педагогічної освіти в наш час є провідним в організації підготовки спеціалістів. Сьогодні компетентнісний підхід розглядають як пріоритетну орієнтацію навчання на реалізацію цілей освіти: навченість, самовизначення, самоактуалізацію, соціалізацію й становлення творчої індивідуальності майбутніх фахівців-педагогів [8, с. 122]. Зміст компетентнісного підходу поєднує в собі здатності майбутнього фахівця, які забезпечують результативність професійних дій, фундаментальних і спеціальних знань, навчальні вміння та навички, засоби мислення й відповідальність за рішення, дії особистості. При структуруванні змісту освіти на основі компетентнісного підходу важливо дотримуватися пропорцій фундаментального й прикладного знання з адаптацією навчання до конкретних соціально-психологічних особливостей студентів. Дуже важливо не допустити зрушень особистісних мотивацій з істинних цінностей на абстрактну затребуваність, нівелювання особистісної гідності і якостей майбутніх фахівців. Компетентнісний підхід надає змогу впроваджувати таку модель вищої освіти, яка б знайомила майбутнього фахівця з основами системного розуміння соціально-професійної реальності та прикладною стороною наукового знання. Упровадження цієї моделі сприятиме підвищенню професійної значущості знань і використанню їх як інструмента практичної дії. Компетентнісний підхід забезпечує створення культури знань, освіченості серед студентів, сприяє розвитку в них бачення соціальних стратегій, постановку перспектив особистісного зростання і професійного становлення. Формування в майбутніх інженерів-педагогів основних конструктів: компетентності, компетенцій і професійних якостей їх особистості є неможливим без індивідуалізації навчального процесу у вищій школі.

Індивідуально-диференціальний підхід до організації навчального процесу є основою підготовки творчого інженера-педагога. Індивідуалізація навчання є процесуальною стороною навчального процесу. Особливістю навчального процесу у вищому навчальному закладі є комбінування індивідуального підходу з колективними й груповими формами навчальної роботи. Як засвідчує практика, недооцінка індивідуалізації навчання або виключення з дидактичної технології колективних і групових форм роботи може негативно позначитися на рівні професіоналізму майбутніх педагогів. Сьогодні індивідуальний підхід розглядають як форму спілкування викладача й студента, коли педагогічний вплив спрямований на надання допомоги майбутньому спеціалісту у виявленні власної індивідуальності, розвитку здатностей та вміння в різноманітних ситуаціях знаходити свій індивідуальний стиль діяльності [8, с. 125]. Індивідуально-диференціальний підхід стимулює реалізацію потенційних можливостей студентів і

сприятливо впливає на його пізнавальну діяльність та професійне становлення. Головне правило індивідуального підходу полягає в тому, щоб залучення студентів до активної діяльності забезпечувало виявлення і розвиток їх здібностей та можливостей, закріплення професійно значущих якостей їх особистості. Сутність індивідуально-диференціального підходу полягає в тому, щоб допомогти майбутньому педагогові розкрити для самого себе та оточення своє власне, особливе, що в ньому приховано. Пошук себе в обраній професійній сфері, формування педагогічних здатностей, оволодіння професією є суто індивідуальним процесом. Викладач вищого навчального закладу виступає в ролі консультанта, активного помічника, але особлива увага кожного студента повинна бути зосереджена на власних зусиллях, які забезпечують його професійне зростання. Призначення індивідуально-диференціального підходу, як слушно підкреслює румунський науковець Пауль Шербан Агачі, полягає в тому, щоб допомогти майбутньому педагогові знайти себе в обраній професії, наблизитися до розуміння своїх професійних можливостей і здатностей, навчитися використовувати їх продуктивно та творчо в практичній діяльності. Він підкреслює, що індивідуальний підхід до вузівського навчання забезпечує використання методів, які впливають на окрему особистість з урахуванням її особливостей і можливостей, створення умов, які сприяли б розвитку професійних якостей, надбанню необхідних знань, умінь, реалізації потреб та інтересів майбутніх педагогів [1, с. 9].

Орієнтація вузівського навчання на особистість студента та професіографічну модель його майбутньої спеціальності зумовлює необхідність *імітаційно-ігрового підходу* до організації навчального процесу. Саме ігрові форми й методи в підготовці майбутніх педагогів надають змогу оптимально врахувати вимоги щодо обраної студентами спеціальності, створити ситуації, включаючись у які, вони будуть оволодівати мистецтвом швидко й ефективно вирішувати навчально-виховні завдання, набувати навичок культури спілкування, розвивати педагогічне мислення. Реалізація імітаційно-ігрового підходу до навчання забезпечує заміну традиційної технології більш раціональною та ефективною, основу якої становить імітаційно-ігрове моделювання. Імітаційно-ігрова діяльність стимулює творчість студентів. Беручи на себе рольове завдання, вони не лише користуються засобами спілкування, а й прогнозують ігрові дії, перевтілюються, імпровізують, творять. Імітаційно-ігровий підхід в організації навчальних занять забезпечує емоційне та інтелектуальне середовище в студентській аудиторії: атмосферу психологічного комфорту для кожного студента (психологічну захищеність кожного учасника, коли виконувани ним ігрові ролі не знижують соціального статусу, не викликають почуття професійної безнадійності та дискомфорту); перспективу професійного зростання, усвідомлення залежності між якістю виконання ігрової ролі та успішністю професійного становлення; формування позитивної установки на імітаційно-ігрову діяльність, самостійність, творчість; включення студентів у сис-

тему відносин, побудованих на педагогічній взаємодії, співробітництві й співтворчості, що забезпечує кожному свободу дій, активність в імітаційно-ігровій ситуації; реалізацію рефлексивних та емпатійних процесів, що надають змогу управляти емоціями й станом учасників імітаційно-ігрової діяльності, виявляти гнучкість, сприймати учасників такими, якими вони є, не нав'язуючи чужого підходу до виконання навчальної ролі.

Імітаційно-ігровий підхід до навчання містить у собі умови для підготовки творчого й активного, здатного бачити перспективу, формулювати проблему, ставити та самостійно вирішувати її, реалізовувати стратегію професійної діяльності й техніку комунікативної поведінки випускника вищої інженерно-педагогічної школи.

Висновки. Основною метою організації навчально-виховного процесу в системі вищої професійно-педагогічної освіти є формування готовності майбутніх інженерів-педагогів до компетентної, ефективної професійної педагогічної діяльності в освітніх установах і закладах системи професійної та загальної середньої освіти, системи підготовки, перепідготовки й підвищення кваліфікації робітників та фахівців в умовах виробництва. Із цього погляду, навчально-виховний процес в інженерно-педагогічній вищій школі повинен забезпечити: достатній обсяг знань і вмінь з питань теорії, методики та техніки виховної роботи; високий рівень оволодіння дидактикою, яка є основою педагогічної діяльності; достатній рівень знань про людину як майбутнього об'єкта й суб'єкта педагогічного впливу; відповідну підготовку до вирішення освітньо-виховних завдань у процесі навчання. Встановлено, що кожна країна, кожний освітній заклад мають свої *власні підходи* до організації навчального процесу. Результати проведеного дослідження дають підстави стверджувати, що головним завданням сучасного навчання й виховання є розвиток творчого потенціалу майбутнього спеціаліста, здатного до перетворення соціуму та створення нових форм суспільного життя, нестандартного виконання професійних функцій.

Список використаної літератури

1. Агачи П. Ш. Проблемы совместительства в университете Бабеш-Большай г. Клуж-Напока. *Высшее образование в Европе*. 2006. № 3. Т. 31. С. 8–15.
2. Акбашев Т. Ф. Непрерывное образование и развивающая кооперация. *Вестник высшей школы*. 1988. № 10. С. 35–38.
3. Глузман А. В. Профессионально-педагогическая подготовка студентов университета: теория и опыт исследования : монография. Киев : Поисково-издательское агентство, 1998. 252 с.
4. Даллакян А. М, Базинян Р. С. Формирование профессиональной компетентности студентов в процессе непрерывной педагогической практики. *Модернизация непрерывной практики и внедрение механизмов организации в системе высшего педагогического образования* : материалы международной научной конференции (Ереван, 1–5 июля 2013 г.). Ереван : АГПУ им. Х. Абовяна, 2013. С. 328–333.
5. Думитраш О. В. Проектное исследование по русскому языку как способ формирования культурно-языковой компетентности молдавских старшеклассников : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Москва, 2012. 24 с.

6. Зязюн І. А. Освіта і вчитель у контексті українського державотворення. *Директор школи*. 1999. № 5. С. 5–8.

7. Карапетян В. С., Петросян Р. А., Погосян А. Л. Проблема моделирования и развития профессиональных и личностных компетенций будущих педагогов. *Модернизация непрерывной практики и внедрение механизмов организации в системе высшего педагогического образования* : материалы международной научной конференции (Ереван, 1–5 июля 2013 г.). Ереван : АГПУ им. Х. Абовяна, 2013. С. 360–369.

8. Кондрашова Л. В. Процесс обучения в высшей школе : учеб. пособие. Кривой Рог : КГПУ, 2007. 318 с.

9. Кремень В. Дитиноцентризм – провідна лінія сучасної освіти. URL: http://archive.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/isp/2008_1-2/1Tochka_zogu.pdf/.

Стаття надійшла до редакції 05.09.2017.

Сапожников С. В. Научно-практические подходы к организации учебного процесса в высших учебных заведениях системы инженерно-педагогического образования

В статье делается попытка освещения и анализа научно-практических подходов (технологического; педагогического взаимодействия, сотрудничества и сотворчества; личностно-деятельностного; содержательно-процессуального; задачного; диалогического; компетентностного; личностно-дифференциального; имитационно-игрового) к организации учебного процесса в высших педагогических учебных заведениях системы инженерно-педагогического образования.

Ключевые слова: *высшее педагогическое образование, система высшего образования, педагогические кадры, подход.*

Sapozhnikov S. Scientific and Practical Approaches Providing the Educational Process for Higher Educational Institutions of the Engineer and Pedagogic Education System

The article analyses scientific and practical approaches such as technological, pedagogical interaction, cooperation and co-creation, personality-activity, content-procedural, task, dialogical, competence-oriented, individual-differential, simulation-game approaches within the context of providing the educational process for higher educational institutions of the engineer and pedagogic education system.

The article states that the primary goal of the teaching and upbringing processes in higher educational institutions of the engineer and pedagogic education system is the formation of readiness of future engineers-pedagogues to competent, efficient professional engineer and pedagogic activities in educational institutions and establishments of different types (secondary schools, vocational schools, higher educational institutions, postgraduate institutions). From this perspective, the teaching and upbringing processes in the engineer and pedagogic higher school have to provide: sufficient knowledge and skills on the theory, methods and techniques of professional and pedagogical work, the high level of mastery of didactics within secondary and higher education, which is the basis of pedagogical activity, the sufficient level of knowledge about a person as a future object and subject of pedagogical influence, the appropriate preparation for solving teaching and upbringing tasks in the process of education. The article also underlines that each country has its own approaches providing the educational process for higher educational institutions of the engineer and pedagogic education system. The article notes that the main task of the contemporary teaching and upbringing is the development of the creative potential of future engineers-pedagogues, capable of transforming the society and creating new forms of social life, non-standard performance of professional functions.

Key words: *engineer and pedagogic education, higher educational system, engineer and pedagogic staff, approach.*

УДК 378.147:004.413

Л. В. СОЛОВЕЙ

аспірант

Полтавський національний педагогічний університет ім. В. Г. Короленка

ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ФОРМУВАННІ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН

Застосування інформаційно-комунікативних технологій розглянуто як провідний компонент у формуванні ключових компетентностей майбутніх учителів природничих дисциплін. Доведено, що інформаційно-цифрова компетентність передбачає критичне застосування інформаційно-комунікаційних технологій для створення, пошуку, обробки, обміну інформацією на роботі, у публічному просторі та приватному спілкуванні. Для підтвердження ефективності інформатизації процесу формування ключових компетентностей майбутніх учителів природничих дисциплін розроблено та апробовано навчальну комп'ютерну програму "Компетентнісний підхід у професійній підготовці майбутніх учителів природничих дисциплін v. 1.0", яка складається з трьох структурно-функціональних блоків (діагностичного, навчального та контрольного), які взаємодоповнюють один одного. Описано системні вимоги до програми та мінімальні апаратні вимоги до персонального комп'ютера, на якому вона використовується.

Ключові слова: компетентність, учитель природничих дисциплін, ключові компетентності, інформаційно-комунікативні технології, програмові засоби навчання, професійна підготовка вчителя.

Становлення та розвиток нової парадигми освіти, інтеграція України в освітній європейський простір вимагають оновлення традиційних засобів навчання у вищій школі. Першочергово це стосується підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін, формування системи ключових компетентностей. Розв'язання цих питань можливе за допомогою сучасних інформаційно-комунікативних технологій.

У науково-методичних публікаціях процес формування ключових компетентностей майбутніх учителів природничих дисциплін розглядають комплексно. Проблему формування ключових компетентностей обґрунтовано в працях Н. Бібік, О. Біляковської, Є. Бондаревської, Б. Гершунського, О. Пометун, О. Савченко, А. Хуторського. У сучасних науково-педагогічних дослідженнях розкрито питання підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін (Н. Бондар, Л. Денисенко, Л. Карташова, І. Лікарчук, В. Романчук, В. Хільковець, Н. Шиян). Використання інформаційно-комунікативних технологій аналізували О. Бондаренко, В. Заболотний, Г. Козлакова, О. Міщенко.

Мета статті полягає в обґрунтуванні теоретичних аспектів формування ключових компетентностей у фаховій підготовці майбутніх учителів природничих дисциплін, використання інформаційно-комунікативних технологій у цьому процесі.

Компетентність – динамічна комбінація знань, способів мислення, поглядів, цінностей, навичок, умінь, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність [3, с. 113].

Відповідно до базового Закону України “Про освіту”, визначено такі ключові компетентності для Нової української школи: спілкування державною (і рідною у разі відмінності) мовою; спілкування іноземними мовами; математична компетентність; компетентності у природничих науках і технологіях; інформаційно-цифрова компетентність; уміння вчитися впродовж життя; соціальні і громадянські компетентності; підприємливість; загальнокультурна грамотність; екологічна грамотність і здорове життя [4].

Саме інформаційно-цифрова компетентність передбачає впевнене, а водночас критичне застосування інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) для створення, пошуку, обробки, обміну інформацією на роботі, у публічному просторі та приватному спілкуванні.

Застосування інформаційно-комунікативних технологій є важливим компонентом у процесі формування ключових компетентностей майбутніх учителів природничих дисциплін.

Інформаційно-комунікаційні технології – це сукупність методів, засобів і прийомів, що використовуються для добору, опрацювання, зберігання, подання, передавання різноманітних даних і матеріалів, необхідних для підвищення ефективності різних видів діяльності.

Використання ІКТ надає широкі можливості для суттєвого підвищення якості навчального процесу, підвищує як рівень засвоєння знань, так і інтерес до навчання в цілому. Заняття із застосуванням ІКТ набувають іншого характеру та стилю, потребують нових методичних підходів [3, с. 118].

Як зазначає С. Гончаренко, мультимедійні засоби навчання – це комплекс апаратних і програмних засобів, що дозволяють користувачеві спілкуватися з комп’ютером, використовуючи різноманітні, природні для себе середовища: графіку, гіпертексти, звук, анімацію, відео. Мультимедійні системи надають користувачеві персонального комп’ютера такі види інформації: текст; зображення, анімаційні картини, аудіокоментарі, цифрове відео. Технології, які дозволяють з допомогою комп’ютера інтегрувати, обробляти й водночас відтворювати різноманітні типи сигналів, різні середовища, засоби та способи обміну інформацією, називають мультимедійними [2, с. 234].

Використовують такі види інформаційно-комунікативних технологій: комп’ютерні підручники; комп’ютерні довідники та енциклопедії; програми штучного інтелекту; тестові програми; тренувальні програми; навчальні ігри; технології мультимедіа; електронна пошта та Інтернет [1, с. 34].

Педагогічні програмні засоби, що включають сучасні мультимедіа-системи, використовують для підтримки процесу активного сприйняття навчального матеріалу, вони мають низку переваг: різноманітність форм представлення інформації, висока ступінь наочності, можливість моделю-

вання за допомогою комп'ютера різноманітних об'єктів і процесів, звільнення від рутинної роботи, що відволікає увагу від засвоєння основного змісту, можливість організації колективної та індивідуальної дослідницької роботи, можливість диференціювати роботу студентів залежно від рівня підготовки, пізнавальних інтересів, можливість організувати комп'ютерний оперативний контроль і допомогу з боку викладача.

Досвід застосування комп'ютерних технологій у вивченні природничих дисциплін у школі дає підстави стверджувати, що для одержання високого навчального ефекту важливим є їхнє систематичне використання, як на стадії вивчення матеріалу, так і на стадії оперативного контролю за засвоєнням знань, а для цього також необхідний різноманітний асортимент педагогічних програмних засобів (ППЗ).

Нові можливості, виявлені в результаті аналізу педагогічної практики використання ППЗ, дають змогу значно поліпшити навчально-виховний процес.

Для підтвердження ефективності інформатизації процесу формування ключових компетентностей майбутніх учителів природничих дисциплін нами розроблено та запропоновано до апробації навчальну комп'ютерну програму "Компетентнісний підхід у професійній підготовці майбутніх учителів природничих дисциплін". При роботі з навчальною програмою акцентується увага студентів на структурі програмного засобу, в якій виділено п'ять стадій: одержання та осмислення нової навчальної інформації, виконання тренувальних завдань і самостійних робіт, перевірка якості засвоєння й правильності виконання практичних робіт, роз'яснення помилок і робота із запобігання їм у подальшій діяльності, практичне застосування знань під час вивчення теми [6].

Навчальна програма "Компетентнісний підхід у професійній підготовці майбутніх учителів природничих дисциплін v. 1.0" складається з трьох основних блоків: діагностичного, навчального та контрольного [6].

Функція *БЛОКУ № 1* полягає у виявленні загального рівня підготовленості учнів з органічної хімії. Цей блок складається з 15 запитань частково-пошукового та творчого рівнів, які оцінюються максимально у 36 балів. Всі питання тісно пов'язані з практикою та життєвим досвідом учнів. Тому при позитивних результатах фактично виключається можливість лише репродуктивного засвоєння знань. Діагностичний блок актуалізує опорні знання з теми "Вуглеводні" і складається з 15 запитань. Учні, які показали низький рівень та рівень нижче від середнього (менше ніж 15 балів), не допускаються до вивчення основного блоку. Учні, які показали середній та вище від середнього рівні, розпочинають вивчення основного навчального блоку. Така градація за рівнями обрана нами з метою простежувати ефективність навчального блоку в разі різного вихідного рівня знань з органічної хімії.

Функція *БЛОКУ № 2* полягає в інформаційному забезпеченні вивчення теми "Природні джерела вуглеводнів". Кожна навчальна ланка

блоку складається з інформаційної частини, яка має на меті пошук нових знань, та контролюючої, яка за правильної відповіді дозволяє перейти до наступної ланки, а за неправильної – повертає на шлях пошуку варіантів розв'язку. Блок № 2 передбачає роботу з мапами, таблицями, відеоматеріалами, розв'язування задач тощо.

Функція *БЛОКУ № 3* полягає в перевірці ефективності засвоєння учнями теми “Природні джерела вуглеводнів”. Блок складається з 15 питань частково-пошукового та творчого рівнів, які оцінюються в 27 балів. На відміну від навчальних тестів, у контролюючих передбачено неможливість повертатися до попередніх завдань. Це покаже об'єктивні результати навчальних досягнень учня, на які не впливає ні списування, ні підказування.

Після проходження навчального блоку особа, яка проходить тестування, направляється до підсумкового блоку, який містить 20 запитань. За результатами підсумкового тестування формується звітна статистика (рис. 1).

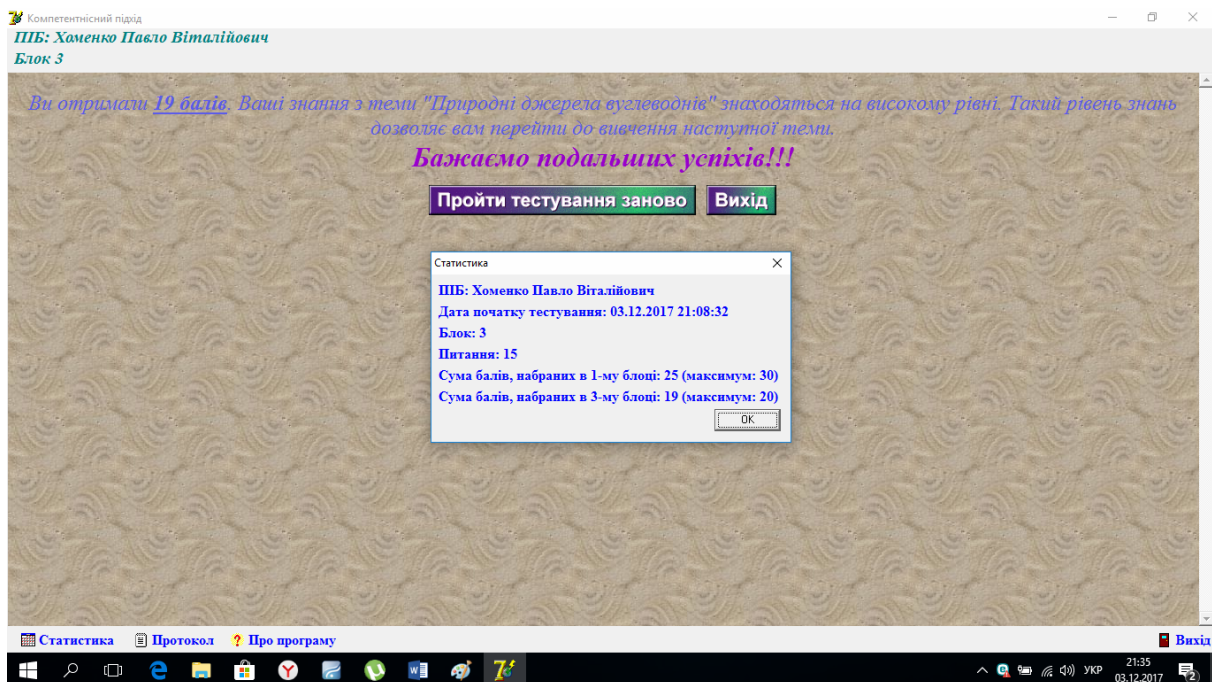


Рис. 1. Звітна статистика підсумкового тестування

Об'єктивність перевірки знань у цьому блоці передбачає коректну побудову контрольних запитань, завдяки чому з'являється одночасна можливість відрізнити правильну відповідь від неправильної. Програмований контроль є ефективним методом оцінювання. Його доцільність, методичну та психологічну обґрунтованість, адекватність оцінювання доведено численними дослідженнями [6].

Учні, які показали низький рівень та рівень нижче від середнього (менше ніж 15 балів), потребують повторного проходження курсу. Учні,

які показали середній та вище від середнього рівні, отримують кількісну оцінку своїх відповідей.

Системні вимоги до навчальної програми “Компетентнісний підхід у професійній підготовці майбутніх учителів природничих дисциплін v. 1.0”

ОС: MS Windows XP, Windows 7, Windows 7x64, Windows 8, Windows 8x64, Windows 10, Windows 10x64.

Мінімальні апаратні вимоги до ПК:

- процесор з тактовою частотою 1 ГГц;
- 512 Мб RAM;
- 100 Мб вільного місця на жорсткому диску.

Програма виконана у вигляді Windows exe-файлу, що взаємодіє з базою даних MS Access. Взаємодія з базою відбувається через Microsoft Jet OLEDB Provider, що є стандартним компонентом Windows. Програма виводить на екран HTML-документи, код яких зберігається в базі даних, а їх відображення на екран відбувається за допомогою внутрішнього компонента програми, який не залежить від налаштувань Internet Explorer у системі. Анімація реалізована за допомогою стандартних функцій Win32 GDI, отже, її робота не залежить від версій OpenGL, DirectX тощо.

Програма написана на Delphi 7, база даних – MS Access, інсталятор – Inno Setup 5.5.9.

Апробація програми “Компетентнісний підхід у професійній підготовці майбутніх учителів природничих дисциплін v. 1.0” здійснювалася протягом 2015–2017 рр. на базі природничого факультету Полтавського національного педагогічного університету ім. В. Г. Короленка та Полтавського інституту бізнесу Міжнародного науково-технічного університету ім. акад. Юрія Бугая. В експерименті було задіяно 330 студентів та викладачів факультету.

Використання навчальної програми в роботі зі студентами природничих спеціальностей сприятиме формування не лише професійних, а й, насамперед, ключових компетентностей. Так, формування в студентів навичок роботи з програмовим засобом розвиватиме математичну грамотність, компетентність у природничих науках, інформаційно-цифрову компетентність, уміння навчатися протягом життя, усвідомлення необхідності раціонального природокористування. Застосування програмового засобу в практиці основної та вищої школи, у фаховій підготовці майбутніх учителів природничих дисциплін дасть змогу підвищити рівень індивідуалізації й диференціації навчання, полегшити аналітичну роботу педагога щодо використання методик контролю та оцінювання навчальних досягнень, стимулюватиме пізнавальний інтерес до вивчення предмета, організувати середовище, сприятливе до саморозвитку.

Висновки. Упровадження навчальної програми “Компетентнісний підхід у професійній підготовці майбутніх учителів природничих дисциплін v. 1.0” – це основа реструктуризації навчального процесу. Вона дає змогу підвищувати рівень самостійного опанування студентами навчаль-

них дисциплін, сприяє впровадженню інноваційних технологій навчання, спрямованих на раціональне використання навчального часу, активізацію творчого потенціалу студентів. Елементи програми необхідно застосувати в усіх видах аудиторних занять (лекції, семінари, практичні, лабораторні), системі контролю знань студентів тощо. До перспективних напрямів подальшої роботи можемо зарахувати використання навчальної комп'ютерної програми в процесі формування ключових компетентностей майбутніх учителів природничих дисциплін.

Список використаної літератури

1. Бученко І. В. Комп'ютеризація навчання – свідчення професійної майстерності педагога. *Все для вчителя*. 2011. С. 34–48.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / ред. С. Головка. Київ : Либідь, 1997. 373 с.
3. Нова українська школа : порадник для вчителя / під заг. ред. Н. М. Бібік. Київ : Плеяди, 2017. 206 с.
4. Нова Концепція української школи / за заг. ред. М. Грищенко. URL: <http://www.oblosvita.mk.ua/attachments/article/3935/>.
5. Носенко Е. Л. Методичні прийоми забезпечення ефективності запам'ятовування інформації у дистанційному навчальному курсі. Дніпропетровськ : Вид-во ДНУ, 2003. 127 с.
6. Навчальна комп'ютерна програма “Компетентнісний підхід у професійній підготовці майбутніх учителів природничих дисциплін v. 1.0” / П. В. Хоменко, В. В. Оніпко, Л. В. Соловей, О. М. Воробйова. Полтава : ПНПУ ім. В. Г. Короленка, 2017.

Стаття надійшла до редакції 06.09.2017.

Соловей Л. В. Использование информационно-коммуникативных технологий в формировании ключевых компетентностей будущих учителей естественных дисциплин

Применение информационно-коммуникативных технологий рассматривается ведущим компонентом в формировании ключевых компетентностей будущих учителей естественных дисциплин. Доказано, что информационно-цифровая компетентность предполагает критическое применение информационно-коммуникационных технологий для создания, поиска, обработки, обмена информацией на работе, в публичном пространстве и частном общении. Для подтверждения эффективности информатизации процесса формирования ключевых компетенций будущих учителей естественных дисциплин была разработана и апробирована учебная компьютерная программа “Компетентностный подход в профессиональной подготовке будущих учителей естественных дисциплин v. 1.0”, которая состоит из трех структурно-функциональных блоков (диагностического, учебного и контрольного), которые взаимодополняют друг друга. Описаны системные требования к программе и минимальные аппаратные требования к персональному компьютеру, на котором она используется.

Ключевые слова: компетентность, учитель естественных дисциплин, ключевые компетентности, информационно-коммуникативные технологии, программные средства обучения, профессиональная подготовка учителя.

Solovey L. Use of Information and Communication Technologies in Formation of Key Competences of Future Teachers of Natural Sciences

Application of information and communication technologies is an important component in the process of forming the key competences of future natural sciences teachers. The purpose of the research is to substantiate the theoretical aspects of the formation of key com-

petencies in the professional training of future teachers of natural sciences, the use of information and communication technologies in this process.

Information and digital competence implies a sure, but at the same time, critical application of information and communication technologies (ICTs) for creating, searching, processing, exchanging information at work, in the public space and in private communication, information and media literacy, the basics of programming, algorithmic thinking, database work, Internet security skills and cyber security, understanding the ethics of working with information (copyright, intellectual property, etc.).

Information and communication technologies – a set of methods, tools and techniques used to select, process, store, present and transmit various data and materials needed to increase the effectiveness of various activities. In order to confirm the effectiveness of informatization of the process of forming the key competences of future teachers of natural sciences, an educational computer program “Competency Approach in the Professional Training of Future Natural Sciences Teachers” was developed and proposed for approbation. When working with the curriculum, the students focus on the structure of the software, which distinguishes five stages: the acquisition and comprehension of new educational information, the implementation of training tasks and independent work, verification of the quality of assimilation and correct implementation of practical work, clarification of errors and work with their warning in the next activity, the practical application of knowledge when studying the topic. The curriculum consists of three units of diagnostic, educational and control.

Key words: *competence, teacher of natural sciences, key competencies, information and communication technologies, software teaching aids, teacher training.*

С. І. СТАТЬЄВ

кандидат педагогічних наук, доцент
Класичний приватний університет**ОСНОВНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ
З ФІЗИЧНОЇ ТЕРАПІЇ, ЕРГОТЕРАПІЇ
ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
В СИСТЕМІ СПЕЦІАЛІЗОВАНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ**

Розглянуто основні аспекти підготовки майбутніх фахівців з фізичної терапії, ерготерапії до професійної діяльності в системі спеціалізованих навчальних закладів. Визначено, що результатом професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної терапії, ерготерапії є готовність, яку розглянуто як системне явище, що складається із взаємопов'язаних змістовно-функціональних елементів та характеризується внутрішніми й зовнішніми зв'язками (системний підхід), сприяє здійсненню відбору засобів, форм і методів організації навчально-виховної діяльності в процесі підготовки майбутніх фахівців з фізичної терапії, ерготерапії до професійної діяльності в системі спеціалізованих навчальних закладів (особистісно орієнтований підхід).

Ключові слова: підготовка, фахівці, фізична терапія, ерготерапія.

Актуальність дослідження зумовлена тенденціями бурхливої глобалізації, інтенсивними зростаннями обсягу інформації, орієнтацією України на інтеграцію із цивілізованою світовою спільнотою. У зв'язку із цим виняткового значення набуває внесення суттєвих змін до існуючої системи підготовки майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до професійної діяльності в системі спеціалізованих навчальних закладів шляхом спрямування загальнокультурної, професійної освіти на оволодіння основами професійної взаємодії, розроблення інноваційних реабілітаційних заходів, успішне залучення студентів до практичної діяльності в реабілітаційних закладах. Перелічені чинники становлять соціальне замовлення системі професійної освіти, що й відображено в Законах України “Про освіту” (1991), “Про вищу освіту” (2002), “Про концепцію розвитку охорони здоров'я населення України” (2005), “Про реабілітацію інвалідів в Україні” (2006), “Про фізичну культуру і спорт” (2011). Крім того, державна стратегія здоров'язбереження викладена в нормативно-правових документах, що регулюють розвиток сфери фізичного виховання, спорту й охорони здоров'я в Україні, зокрема в Цільовій комплексній програмі “Фізичне виховання – здоров'я нації”, Державній національній програмі “Освіта” (1993), Концепції Загальнодержавної програми “Здоров'я 2020: український вимір” на 2012–2020 роки, Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року.

Для реалізації нових підходів у розвитку професійної освіти в галузі фізичної культури і спорту, як вважає П. А. Рожков, необхідні: апробація й упровадження нових освітніх професійних програм, педагогічних та інфо-

рмаційних технологій у навчальній і дослідницькій процеси; розробка нових науково-дослідних напрямів у галузі фізичної культури і спорту; довгострокове планування обсягів підготовки кадрів з вищою професійною освітою, розширення системи додаткової професійної освіти; реорганізація ряду державних академій фізичної культури і спорту в університети фізичної культури і спорту; зміцнення навчально-спортивної й матеріально-технічної бази освітніх установ вищої професійної освіти; здійснення обміну досвідом підготовки фізкультурних кадрів із зарубіжними країнами, включаючи стажування; забезпечення підготовки фахівців високої кваліфікації до основних видів їх майбутньої професійної діяльності; створення в навчальних установах вищої фізкультурної освіти кафедр і факультетів, що готують фахівців з фізкультурно-оздоровчої роботи з дошкільниками, дітьми молодшого та середнього шкільного віку, з тими, хто навчається в спеціальних медичних групах, людьми, що мають хронічні захворювання, інвалідами, пенсіонерами; забезпечення підготовки, перепідготовки та стимулювання діяльності суспільних організаторів і тренерів (волонтерів) з фізичної культури [3, с. 6–7].

Вища фізкультурна освіта сьогодні здійснюється з урахуванням і на основі особливостей розвитку країни. Так, Л. К. Кожевнікова і З. Г. Дзюба зазначають, що “вища фізкультурна освіта в Україні являє собою цілий комплекс навчально-виховних, науково-просвітницьких, психолого-педагогічних, культурологічних і методичних заходів, а не тільки процес передачі знань у галузі фізичної культури і спорту” [2, с. 4].

Зокрема, М. Я. Романишин вважає, що вищі навчальні заклади повинні здійснювати підготовку фахівців з фізичної реабілітації на принципах гуманізму, демократизму, особистої відповідальності та пріоритетності загальнолюдських цінностей, а також на принципах медичної деонтології й етики. Їх діяльність органічно поєднана з національною історією, культурою та традиціями. Фахівець з фізичної реабілітації має бути розвиненою, освіченою та інтелігентною людиною, яка може кваліфіковано здійснювати оздоровчу, відновлювальну й виховну роботу з різними верствами населення, тобто з хворими та здоровими [4, с. 7–8].

В основу концепції підготовки майбутніх фахівців з фізичної терапії, ерготерапії до професійної діяльності покладено прогностичні ідеї, які досить широко використані в Національній доктрині розвитку освіти (2001), Національній доктрині розвитку фізичної культури і спорту (2004), Законі України “Про фізичну культуру і спорт” (1994), Цільовій комплексній програмі “Фізичне виховання – здоров’я нації” (1999–2005), Державній програмі розвитку фізичної культури і спорту на 2007–2011 роки (2006), Концепції Загальнодержавної цільової соціальної програми розвитку фізичної культури і спорту на 2012–2016 роки (2011), Концепції Загальнодержавної програми “Здоров’я 2020: український вимір” на 2012–2020 рр. (2011), які є системою орієнтирів і поглядів на роль, організацію та функціонування

сфери фізичної культури і спорту в Україні на довгостроковий період з урахуванням розвитку держави та світового досвіду [1].

На сучасному етапі розвитку професійної вищої школи основною ідеєю концепції вищої освіти є підготовка кваліфікованого працівника відповідного рівня й профілю, конкурентноспроможного на ринку праці, компетентного, відповідального, який вільно володіє своєю професією й орієнтується в суміжних галузях діяльності, здатного до ефективної роботи зі спеціальності на рівні світових стандартів, готового до постійного професійного зростання, соціальної й професійної мобільності [1].

Динамічний розвиток України на початку ХХІ ст. та її стрімкий рух до загальноєвропейського освітнього простору зумовлюють високі вимоги до системи вищої професійної освіти, до якості підготовки майбутніх фахівців. Фактично, ідеться про створення ефективної моделі змісту освіти не просто фахівця, а професіонала нової формації з урахуванням загальних закономірностей становлення професійної діяльності й саморозвитку особистості, здатної до перетворення, моделювання та корекції професійного простору.

У зв'язку з провідними тенденціями в сучасній освітній сфері система професійної підготовки фахівців з фізичної терапії, ерготерапії потребує відчутної оптимізації, удосконалення змісту навчання й зміни педагогічної парадигми, системного опрацювання та створення дієвої моделі ефективного навчально-виховного процесу підготовки висококваліфікованих фахівців у галузі фізичної терапії, готових до здійснення професійної діяльності.

Провідною ідеєю нашого наукового дослідження є положення про те, що ефективність підготовки майбутніх фахівців з фізичної терапії, ерготерапії до професійної діяльності в системі спеціалізованих навчальних закладів передбачає ступеневість освітнього процесу, що забезпечується науково-теоретичним обґрунтуванням методологічних підходів, єдністю професійних та особистісних компонентів (антропологічний підхід), активізацією механізмів самовдосконалення протягом усього професійного буття (акмеологічний підхід); відповідністю освітньо-кваліфікаційних рівнів (диференційований підхід) принципам систематичності, свідомості та активності, доступності й індивідуалізації, неперервності, прогресування тренувальних навантажень і вікової адекватності (діяльнісний підхід), контекстності та практичної зорієнтованості на відновлення здоров'я різних груп населення (компетентнісний та здоров'явідновлювальний підходи).

Підготовка майбутніх фахівців з фізичної терапії, ерготерапії передбачає теоретико-методичне обґрунтування її сутності, спрямована на формування готовності до професійної діяльності в системі спеціалізованих навчальних закладів та враховує специфіку організації навчального процесу в умовах ступеневої освіти в процесі вивчення дисциплін різних циклів підготовки.

Загальна гіпотеза конкретизована в часткових гіпотезах, відповідно до яких підготовка майбутніх фахівців з фізичної терапії, ерготерапії до професійної діяльності в системі спеціалізованих навчальних закладів набуває ефективності, якщо:

– зміст професійної підготовки враховує особливості професійної діяльності й сучасні світові тенденції розвитку фізичної терапії, ерготерапії, передбачає збільшення обсягу професійно-практичних дисциплін і практики;

– забезпечено єдність традиційних і нетрадиційних для вищої школи змісту, форм та методів, принципів систематичності, свідомості й активності, доступності та індивідуалізації, неперервності, прогресування тренувальних навантажень і вікової адекватності; наступності та неперервності професійної підготовки відповідно до освітньо-кваліфікаційних рівнів “бакалавр”, “магістр”;

– впроваджено моніторинг результатів підготовки майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до професійної діяльності в системі спеціалізованих навчальних закладів на основі застосування сучасних діагностичних методик.

Підготовку майбутніх фахівців з фізичної терапії, ерготерапії до професійної діяльності в системі спеціалізованих навчальних закладів ми розглядаємо як цілеспрямований процес набуття студентами здатності здійснювати на всіх етапах (від планування до реалізації) професійно організовану діяльність з відновлення, корекції, зміцнення й збереження здоров'я різних нозологічних груп у допоміжних школах, дошкільних закладах, школах-інтернатах для дітей з дефектами розвитку, дитячих будинках-інтернатах, психоневрологічних диспансерах, класах корекційного навчання, реабілітаційних центрах, санаторіях тощо. Соціальне замовлення на підготовку майбутніх фахівців з фізичної терапії, ерготерапії відображає запит суспільства на висококваліфікованих, інтелектуально та фізично активних фахівців з фізичної реабілітації, готових до здійснення професійної діяльності.

Висновки. Таким чином, процес підготовки майбутніх фахівців з фізичної терапії, ерготерапії до професійної діяльності в системі спеціалізованих навчальних закладів повинен здійснюватися з урахуванням таких провідних сучасних тенденцій: гуманізації та гуманітаризації, фундаменталізації, забезпечення неперервності, міждисциплінарності й інтернаукості, інтелектуалізації та динамізації.

Перспективи подальших досліджень полягають у проведенні формувального етапу педагогічного експерименту щодо підготовки майбутніх фахівців з фізичної терапії, ерготерапії до професійної діяльності в системі спеціалізованих навчальних закладів.

Список використаної літератури

1. Белікова Н. О., Сітовський А. М. Теоретичні засади професійної підготовленості майбутніх фахівців з фізичної реабілітації. *Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Серія 15. Науково-педагогічні проблеми*

фізичної культури (фізична культура і спорт) : зб. наук. пр. / за ред. Г. М. Арзютова. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. Вип. 13. С. 23–27.

2. Кожевникова Л. К., Дзюба З. Г. Актуальні проблеми фізкультурної освіти вищої школи у контексті сучасних вимог українського суспільства. *Теорія і методика фізичного виховання*. 2009. № 9. С. 3–7.

3. Рожков П. А. Развитие физической культуры и спорта – приоритетное направление социальной политики государства. *Теория и практика физической культуры*. 2002. № 1. С. 2–8.

4. Романишин М. Я. Професійна підготовка фахівців з фізичної реабілітації до роботи із спортсменами : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Житомир, 2009. 20 с.

Стаття надійшла до редакції 01.09.2017.

Статьев С. И. Основные аспекты подготовки будущих специалистов по физической терапии, эрготерапии к профессиональной деятельности в системе специализированных учебных заведений

Рассмотрены основные аспекты подготовки будущих специалистов по физической терапии, эрготерапии к профессиональной деятельности в системе специализированных учебных заведений. Определено, что результатом профессиональной подготовки будущих специалистов по физической терапии, эрготерапии является готовность, которую рассмотрено как системное явление, состоящее из взаимосвязанных содержательно-функциональных элементов и характеризующееся внутренними и внешними связями (системный подход), способствующее осуществлению отбора средств, форм и методов организации учебно-воспитательной деятельности в процессе подготовки будущих специалистов по физической терапии, эрготерапии к профессиональной деятельности в системе специализированных учебных заведений (личностно ориентированный подход).

Ключевые слова: подготовка, специалисты, физическая терапия, эрготерапия.

Statiev S. Main Aspects of Preparation of Future Factors from Physical Therapy, Ergotherapy to Professional Activity in the System of Specialized Educational Institutions

The main aspects of training of future specialists in physical therapy, ergotherapy for professional activity in the system of specialized educational institutions are examined. It is determined that the result of the professional training of future specialists in physical therapy, ergotherapy is readiness, which we consider as a systemic phenomenon consisting of interrelated content-functional elements and characterized by internal and external links (system approach), facilitates the selection of means, forms and methods of organization of educational activities in the process of preparing future specialists in physical therapy, ergotherapy for professional activities in the system of specialized educational institutions (o self-centered approach).

The transition of mankind to a new stage of development in all spheres of life, which is characterized by the transformation of world view, scientific discoveries, changing ideas about identity, its place and role in the universe, has led to the fact that the basic methodological ideas and conceptual program, which was based domestic pedagogy in XX century. Today almost lost its meaning and relevance. The crisis of scientific knowledge, which initially characterized the formation stage of social and humanitarian sciences, displayed in various areas of scientific being and, above all, education.

Thus, the arithmetic performance of future specialists in physical rehabilitation for professional activities in the specialized schools in the control group compared with those in the experimental group on the basis of the calculation of Student t-test and concluded about homogeneity or uniformity not these groups. In our case, these groups were homogeneous, which gave us the right to continue the teaching experiment, namely to move its formative phase.

Key words: training, specialists, physical therapy, ergotherapy.

Н. А. СУХОВІЄНКО

здобувач

Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

У статті проаналізовано особливості професійної підготовки вихователів, які в майбутньому здійснюватимуть свою діяльність у дошкільних навчальних закладах у системі інклюзивної освіти. Доведено необхідність вільного доступу до освіти для всіх дітей, незалежно від освітніх потреб, як запит сучасного суспільства. Проаналізовано становлення й розвиток української системи професійної підготовки фахівців дошкільної освіти, наведено підходи для вивчення та оцінювання готовності майбутніх працівників дошкільної освіти до професійної діяльності, досліджено вимоги й характеристики до вихователя дошкільників, фахівця інклюзивної освіти в працях українських учених. Розроблено професіограму вихователя дошкільного навчального закладу в інклюзивній освіті, яка містить два блоки: характеристики особистості (особисті якості) та професійні якості. Доведено, що особливість професійної підготовки майбутніх вихователів із дошкільниками в інклюзивній освіті полягає у встановленні вимог до вироблення вказаних особистих та професійних якостей.

Ключові слова: вихователь, підготовка, професійна діяльність, інклюзивна освіта, дошкільний навчальний заклад.

У сучасних соціальних реаліях гостро стоїть питання про необхідність реформування системи освіти. У системі вітчизняної освіти це детерміновано тим, що Україна входить у європейський і світовий культурний та інформаційний простір. У руслі загальносвітових орієнтацій на демократичність, рівність і толерантність нагальною є потреба у вирішенні проблеми рівного доступу до освіти всіх дітей, незалежно від норми розвитку або наявності в них особливих потреб. Залучення осіб із психофізичними порушеннями в загальносуспільний простір є ознакою, яка характерна для високо розвинутих країн. Це зумовлює трансформації на правовому рівні, а також світоглядні зміни громадян у ставленні до людей з особливими потребами – такі зміни спрямовані від ксенофобії до толерантності, а в освітньому просторі – від відокремленості до інклюзії. Такий освітній вектор окреслений у низці міжнародних нормативно-правових документів, зокрема в Конвенції ООН про права інвалідів, Декларації про права інвалідів, Стандартних правилах забезпечення рівних можливостей для інвалідів, прийнятих Генеральною Асамблеєю, законі України щодо організації інклюзивного навчання, наказі Міністерства освіти і науки України “Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання”. Ці та інші документи визначають пріоритетність права дітей, зокрема з особливими потребами, на рівний доступ до освіти, оскільки повноцінна включеність особистості в суспільні процеси неможлива без вільного доступу до освітнього процесу. Інклюзивна освіта, умови якої дають можливість рівного

доступу всіх дітей до освіти, неможлива без фахівців відповідного напрямку професійної підготовки. Наразі зацікавленість до інклюзивної освіти підтримується запитом соціуму на можливість усіх без винятку дітей здобувати освіту та повноцінно розвиватися, а в науковій і педагогічній літературі останнім часом з'являється все більше напрацювань на цю тему. Проте цілісне вивчення особливостей професійної підготовки до роботи в інклюзивному середовищі із дошкільниками все ще є недостатньо розкритим, що й зумовлює актуальність нашого дослідження.

Метою статті є виявлення специфіки професійної підготовки вихователів, які в майбутньому здійснюватимуть свою діяльність у дошкільних навчальних закладах інклюзивної освіти.

Питання підготовки вихователів до майбутньої професійної діяльності цікавить багатьох дослідників, зокрема в межах інклюзивної освіти. Науковців розглядають загальнотеоретичні, організаційні, методичні, методологічні, технологічні та інші аспекти побудови інклюзивного простору для дітей, особливості професійної діяльності вихователя в умовах інклюзії, із чого випливає інтерес до специфіки підготовки вихователів до такої діяльності. Ці та інші питання розкрито в працях О. Акімової, А. Аніщук, В. Бондара, Н. Борисова, Л. Будяка, О. Голюк, І. Дмитрієвої, В. Засенко, Л. Зданевич, Т. Зубаревої, А. Колупаєвої, І. Кузави, Т. Лормана, Д. Лупарта, І. Луценко, М. Малофєєва, С. Миронової, І. Садової, Т. Сак, О. Таранченка, І. Хафізуллової, А. Шевцової, М. Шеремет, Л. Шипіциної, Н. Шматко, Ю. Шуміловської, С. Федоренка та ін.

Науковці розглядають професійну підготовку майбутніх фахівців дошкільної освіти як багатофакторну структуру, головне завдання якої полягає в набутті кожним студентом – майбутнім вихователем особистісного смислу діяльності, формуванні фахової майстерності, постійному зростанні інтересу до роботи з дітьми та їхніми батьками, а також у розвитку успішності фахової діяльності [6, с. 101]. Аналізуючи становлення й розвиток системи професійної підготовки кадрів дошкільної освіти в Україні в другій половині ХХ – на початку ХХІ ст., науковці, зокрема Ю. Косенко, беруть до уваги такі положення:

- 1) система професійної підготовки педагогічних кадрів дошкільної освіти в державі й педагогічна система як педагогічний процес – поняття не тотожні;
- 2) система підготовки педагогічних кадрів для дошкільних навчальних закладів функціонує в масштабах держави, а педагогічна система здійснюється в конкретному навчальному закладі;
- 3) функціонування системи професійної підготовки фахівців дошкільної освіти як підсистеми педагогічної освіти зумовлено станом розвитку суспільства й завжди визначалось політикою держави в освітній галузі [4, с. 18–19].

Увага до постаті вихователя та його професійної підготовки детермінована тим, що він є ключовою фігурою в керуванні навчально-виховним процесом у дошкільних навчальних закладах. Отже, важливими є його особисті та професійні риси, знання, уміння й навички, педагогічна майстерність і

професійна спрямованість. Розглядаючи та аналізуючи необхідний набір якостей та характеристик, яким має володіти фахівець такого педагогічного напрямку, ми звертаємося до професіограми – документа, що містить опис якостей, які повинен мати співробітник на посаді. Основними векторами є загальна характеристика професії та її значення, особливості трудового процесу, психограма професії робітника, його можливостей, здібностей, сукупність вимог до особистості, ділових і професійних якостей співробітника [8, с. 152]. Проаналізуємо результати дослідницьких пошуків з питання професійних якостей вихователів дошкільної освіти, проекту професіограм з роботи з дітьми, які мають особливі потреби, та спробуємо побудувати професіограму вихователя дошкільних навчальних закладів в інклюзивній освіті.

Загалом процес дослідження професійної підготовки фахівців дошкільної освіти до професійної діяльності має відображати специфіку його професійної діяльності. Дослідниця Л. Козак [2] у своїй праці виділяє набір підходів, якими можна керуватися в дослідженні готовності майбутніх працівників дошкільної освіти до професійної діяльності. І хоча авторка розглядає професійну підготовку майбутніх викладачів, ми вважаємо, що вони є доречними для дослідження професійної підготовки вихователів також, що є корисним у контексті нашої статті. Так, авторка наводить такі підходи:

1. Акмеологічний – використовують для оцінювання підготовки фахівця дошкільної освіти як частини саморозвитку, особистісного становлення.

2. Аксіологічний – як головний містить ціннісний компонент, орієнтує свою увагу на оцінку ціннісного ставлення фахівця до професійної діяльності, інтересу до дослідницького творчого пошуку, а від самого фахівця вимагає усвідомлення цінностей діяльності, що є важливою складовою готовності до майбутньої педагогічної діяльності.

3. Андрагогічний – сприяє виокремленню тих форм та методів підготовки, які враховують особистісний і професійний досвід, спонукають до критичної оцінки власних знань, умінь, а також відповідають навчанню дорослої людини.

4. Дослідницький – скеровує свій фокус на аналіз організації навчального процесу як пізнавально-дослідницької та проектно-дослідної діяльності фахівця.

5. Індивідуально-творчий – розглядає розвиток творчої індивідуальності, унікального стилю та креативної складової в професійній діяльності майбутнього фахівця.

6. Культурологічний – сконцентрований на внутрішній культурі та розвитку особистості фахівця, націлений на дослідження становлення майбутнього фахівця дошкільної освіти як особистості з високою внутрішньою культурою й духовністю.

7. Компетентнісний – забезпечує вивчення внутрішньої готовності фахівця дошкільної освіти з урахуванням специфіки обраної ним професійної галузі.

8. Особистісно орієнтований – реалізується для вивчення та аналізу становлення й розвитку особистісних якостей майбутніх фахівців освіти дошкільного циклу, їх мотивів, інтересів, а також нахилів, досвіду та набору індивідуально-психологічних особливостей.

9. Рефлексивно-діяльнісний – може бути застосований для вивчення педагогічних умов поетапного залучення майбутніх фахівців дошкільної освіти до рефлексивно-практичної діяльності.

10. Системний – може бути використаний як спосіб інтерпретації процесу підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти як цілісної системи, який містить детермінантний чинник – мету й результат; моделювання системи підготовки до професійної діяльності, визначення компонентів, виявлення системного взаємозв'язку структурно пов'язаних компонентів, умов існування цієї системи [2, с. 8–9].

Комплекс вимог до вихователя становить фундамент професійної фахової підготовки до педагогічної діяльності. Відтак, професійна підготовка базується на створенні цілісної системи навчання, забезпечуючи гармонійну кореляцію набуття нових знань, умінь і навичок разом з особистісним зростанням, поступову трансформацію навчальної діяльності, пізнавального інтересу в русло професійної спрямованості. «Орієнтація сучасної вищої освіти на формування професійно-творчої особистості, фахівця інноваційного типу, який здатний реалізувати освітні стандарти, впроваджувати нові освітні технології, вимагає ефективної організації цілісної професійної підготовки в умовах вищих навчальних закладів, оновлення змісту фахової підготовки, знаходження доцільних засобів, методів та форм його реалізації» [7, с. 34]. Професійна підготовка вихователя до роботи в системі інклюзивної освіти як унікальному освітньому просторі передбачає підготовленість вихователя до взаємодії з дітьми, які мають особливі освітні потреби. «Концепція інклюзивної освіти відображає одну з головних демократичних ідей – “всі діти є цінними і активними членами суспільства”» [3, с. 102].

Професійна підготовка вихователя до майбутньої роботи в інклюзивній освіті має свою особливу специфіку й низку вимог до майбутнього фахівця. Відтак, для того, щоб інклюзивна освітня стратегія стала успішною, необхідно не лише провести трансформативні зміни в системі освіти, а й змінити ціннісне ставлення вихователів до дітей з особливими потребами. Для професійної підготовки майбутнього вихователя, крім набору знань, умінь та навичок, необхідних для роботи з дітьми з особливими потребами, важливою роллю є емоційна складова, тому потрібно сформувати в майбутніх фахівців емоційно-позитивне, толерантне ставлення до дітей, які мають особливі потреби. Крім цього, майбутній вихователь, який пов'язує свою професійну діяльність із дошкільниками в інклюзивній освіті, має володіти знаннями про основні форми порушення слуху, зору, мовлення, затримки інтелектуального та психічного розвитку, опорно-рухового апарату, розуміти особливості підходу до навчання таких дітей.

Професійна підготовка майбутніх вихователів передбачає отримання й засвоєння знань, умінь та навичок, необхідних для організації й здійснен-

ня навчально-педагогічного процесу в умовах інклюзії. Професійна підготовка такого фахівця включає ознайомлення його з організацією інклюзивного навчання, особливостями інтелектуального розвитку дітей дошкільного віку (серед них – діти із особливими потребами та без них); специфікою роботи з групою, яка наповнена дітьми з різними потребами та різним рівнем фізичного й інтелектуального розвитку; методами й засобами роботи з метою виховання вміння коректно їх підбирати та реалізовувати.

Звертаючись до аналізу професійних та особистих якостей, вчена М. Машовець [5] виокремила ряд характеристик, якими має володіти фахівець дошкільної освіти й керуватися ними у своїй професійній діяльності:

1. Професійна спрямованість, в основі якої відчуття професійного покликання, реалізація власних нахилів, інтерес до професії вихователя та любов до дітей; такі фактори мотивують до оволодіння педагогічними знаннями, вміннями й стимулюють до постійного самовдосконалення та підвищення професійного рівня.

2. Педагогічний оптимізм, що виявляється у формі оптимістичної налаштованості та віри в можливість дитини, настрої на сприйняття сильних сторін, можливостей і позитивних якостей дітей; педагогічний оптимізм має підкріплюватися зусиллями вихователя зі створення необхідних умов для їх реалізації та розкриття.

3. Педагогічний такт, що в освітньо-педагогічному процесі є проявом дотримання правил відповідної поведінки.

4. Педагогічна рефлексія як вміння звертатися до себе, оцінки власних результатів для порівняння поставлених цілей та отриманих результатів, аналізу власних докладених і недокладених зусиль.

5. Емпатія як невід’ємна складова педагогічної діяльності, для якої характерна здатність до співчуття та співпереживання, емоційне відгукування на почуття дитини; важливим є врахування вікових особливостей, розуміння тих ситуацій, які можуть стати вразливими для дітей, – вихователь має виявляти доброзичливість, чуйність, співпереживання.

6. Культура професійного спілкування, що необхідна під час комунікації з батьками, колегами, а також при вирішенні конфліктних ситуацій, які можуть виникати між учасниками виховного та педагогічного процесу.

7. Авторитетність, що є реакцією на професіоналізм вихователя, його відданість професії.

8. Особистісні якості вихователя, які є важливими в практиці вихователя, зокрема: порядність, доброзичливість, терпіння, вимогливість до себе [5, с. 341–342].

Педагог, як ключова фігура освітнього процесу, в умовах інклюзивної освіти повинен відповідати ряду психолого-педагогічних вимог. Серед таких Ю. Бойчук [1] називає такі:

1. Володіти знаннями про завдання, цілі освіти, необхідні форми та методи їх реалізації.

2. Знати про чинники впливу на розвиток особистості дитини.

3. Володіти знаннями про вікові та індивідуальні особливості дитини, ступені й закономірності її розвитку.
4. Володіти знаннями про особливості дітей з обмеженими можливостями та особливими освітніми потребами.
5. Знати основні принципи створення розвивального середовища.
6. Знати форми, види та рівні спілкування, можливі в межах психолого-педагогічного процесу в інклюзивному освітньому середовищі.
7. Володіти необхідними знаннями про форми роботи з батьками.

Проаналізувавши наукові доробки вищезазначених авторів, ми розробили власну професіограму вихователя дітей дошкільного в інклюзивній освіті, яка містить два блоки: характеристики особистості (особисті якості) та професійні якості вихователя інклюзивної освіти в дошкільному навчальному закладі. Характеристика особистості стосується особистих якостей вихователя, які демонструють, яким є майбутній вихователь як особистість, які якості необхідно підтримувати, розвивати та використовувати в процесі роботи з дошкільниками в інклюзії. Серед таких якостей ми виділяємо: людинолюбство, яким вихователь має керуватися під час взаємодії з вихованцями; доброзичливість – допомагає при встановленні комунікації та подальшій взаємодії з дошкільниками; відповідальність – незамінна риса для вихователя, оскільки він несе відповідальність за психічний, фізичний та інтелектуальний розвиток своїх вихованців, а також за їх психологічний стан під час навчально-виховного процесу; порядність – свідчить про високоморальні якості особистості вихователя; вимогливість до себе – стимулює постійний розвиток вихователя як фахівця у своїй діяльності; віра в свої можливості та гнучкість – є потужним стимулом для подальшого професійного розвитку й фахового самовдосконалення, який надає змогу вихователю дотримуватися своїх принципів, ставити для себе реальні цілі, не обтяжуючи перфекціонізмом, проте усвідомлювати можливість помилок, а, стикаючись із труднощами, не втрачати натхнення й запалу; психологічна стійкість та емпатія – незамінні риси для роботи з дітьми (тут співчуття, чуйність, психологічна спостережливість щодо стану дитини поєднуються з умінням вільно виявляти почуття, опановувати власні емоції, психологічні стани та реакції); терпимість – особливо необхідна якість при роботі з дітьми, які мають особливості психофізичного розвитку, особливі освітні потреби, адже дошкільники в інклюзії можуть мати різні темпи сприймання, обробки та засвоєння інформації; відкритість до нового – допомагає вихователю осучаснювати матеріали для роботи, застосовувати новаторство, сучасні прийоми й підходи для урізноманітнення навчально-виховного процесу, а також зрозуміти свої слабкі та сильні сторони.

Професійні якості безпосередньо пов'язані з діяльністю за фахом. Тут ми виділяємо загальні (стосуються педагогічних напрямів діяльності, якими має володіти фахівець при роботі з дітьми) та спеціальні (які стосуються специфіки роботи з дітьми дошкільного віку в інклюзивній освіті). Серед загальних виокремлено знання про завдання та цілі освіти, особливості органі-

зації навчально-виховного середовища, вікові й індивідуальні особливості дитини, ступені та закономірності її розвитку, чинники впливу на розвиток особистості дитини; усвідомлення суспільної значущості своєї професії – це перелік знань, якими має володіти фахівець галузі освіти; професійну спрямованість – виявляється через покликання працювати в педагогічній сфері, мотивує вдосконалюватися та реалізовуватися як фахівцю галузі освіти; педагогічний оптимізм – виявляється як оптимістична налаштованість на успіхи кожної дитини; педагогічну рефлексію – звернення до себе, здатність до самооцінки результатів; ораторські здібності – для вміння тримати увагу аудиторії; володіння необхідними знаннями про форми роботи з батьками – для налагоджування комунікації з батьками вихованців. До спеціальних, які найбільш показово демонструють особливості професійної підготовки вихователя такого напрямку, є необхідними для ефективної й результативної роботи з дітьми дошкільного віку в інклюзивному середовищі, зараховано: знання про особливості розвитку дітей дошкільного віку, організацію інклюзивного навчання, позитивне й толерантне ставлення до дітей, які мають особливі освітні потреби, основні форми порушення слуху, зору, мовлення, затримки інтелектуального та психічного розвитку, опорно-рухового апарату; володіння набором знань, умінь і навичок для роботи з дітьми з обмеженими можливостями та особливими освітніми потребами; уміння підбирати ефективні методи для розв'язання проблем дошкільників в інклюзивному середовищі; уміння надавати педагогічну підтримку; орієнтація на потреби та можливості кожної дитини, незалежно від наявності або відсутності особливостей розвитку; спрямованість на партнерські відносини з дитиною.

Висновки. Ми переконані, що ця професіограма містить необхідні якості для успішної професійної діяльності вихователя дошкільників в інклюзії. Кожен із зазначених аспектів заслуговує на окрему увагу, проте вони є взаємодоповнюваними. Високий професійний рівень, наявність необхідних особистих рис та ціннісних орієнтацій, здатність до їх відтворення у процесі взаємодії з дошкільниками в інклюзивній освіті найкращим чином впливають на перебіг навчально-виховного процесу. Ми впевнені, що особливість професійної підготовки майбутніх вихователів із дошкільниками в інклюзивній освіті полягає у встановленні вимог до вироблення таких особистих та професійних якостей.

Список використаної літератури

1. Бойчук Ю. Професіограма вчителя в умовах упровадження інклюзивної моделі навчання. *Імідж сучасного педагога*. 2012. № 10. С. 57–59.
2. Козак Л. В. Теоретико-методологічні засади підготовки майбутніх викладачів дошкільної педагогіки і психології до інноваційної професійної діяльності : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2015. 40 с.
3. Коргун Л. Н. Подготовка будущих воспитателей к работе в условиях инклюзии. *Наука і освіта*. 2014. № 10. С. 102–106.
4. Косенко Ю. Система професійної підготовки педагогічних кадрів дошкільної освіти в Україні з позиції історико-педагогічного дослідження. *Педагогічні науки* : зб. наук. пр. Херсон : Вид-во ХДУ, 2009. Вип. 51. С. 17–22.

5. Машовець М. А. Підготовка сучасного педагога дітей дошкільного віку в умовах мінливого соціуму. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. Вип. 4 (48). С. 339–347.

6. Підготовка вихователя до розвитку особистості дитини в дошкільному віці : монографія / Г. В. Беленька, О. Л. Богініч, З. Н. Борисова та ін. ; за заг. ред. І. І. Загарницької. Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. 310 с.

7. Підлипняк І. Підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2013. № 44. С. 28–34.

8. Термінологічний словник з основ підготовки наукових та науково-педагогічних кадрів післядипломної педагогічної освіти / авт. кол.: Є. Р. Чернишова, Н. В. Гузій, В. П. Ляхоцький та ін. Київ : ДВНЗ “Університет менеджменту освіти”, 2014. 230 с.

Стаття надійшла до редакції 11.09.2017.

Суховиенко Н. А. Особенности профессиональной подготовки будущих воспитателей дошкольных учебных заведений в условиях инклюзивного образования

В статье проанализированы особенности профессиональной подготовки воспитателей, которые будут осуществлять свою деятельность в дошкольных учебных заведениях в системе инклюзивного образования. Доказана необходимость свободного доступа к образованию для всех детей, независимо от образовательных потребностей, как запрос современного общества. Проанализированы становление и развитие украинской системы профессиональной подготовки специалистов дошкольного образования, приведены подходы к изучению и оценке готовности будущих работников дошкольного образования к профессиональной деятельности, исследованы требования и характеристики воспитателя дошкольников, специалиста инклюзивного образования в работах произведений украинских ученых. Разработана профессиограмма воспитателя дошкольного учебного заведения в инклюзивном образовании, которая содержит два блока: характеристики личности (личные качества) и профессиональные качества. Доказано, что особенность профессиональной подготовки будущих воспитателей дошкольников в инклюзивном образовании заключается в установлении требований к выработке указанных личных и профессиональных качеств.

Ключевые слова: воспитатель, подготовка, профессиональная деятельность, инклюзивное образование, дошкольное учебное заведение.

Sukhovienko N. Features of Vocational Training of Future Teachers of Pre-School Educational Institutions in Conditions of Inclusive Education

The article analyzes the features of the professional training of educators, who will carry out their activities in pre-school educational institutions in the system of inclusive education. The need for free access to education for all children, regardless of educational needs as a request of modern society is proved. The formation and development of the Ukrainian system of vocational training for preschool education specialists have been analyzed, approaches to studying and assessing the preparedness of future employees of preschool education for professional work have been researched, the requirements and characteristics for a preschool teacher, a specialist in inclusive education in the works of Ukrainian scientists have been studied.

A vocational program of a teacher of a pre-school educational institution in inclusive education has been developed, which contains two blocks: personality characteristics (personal qualities) and professional qualities. It is established and proven that the peculiarity of the professional training of future preschool educators in inclusive education is to establish the requirements for the development of these personal and professional qualities.

Key words: educator, training, professional activity, inclusive education, pre-school educational institution.

УДК [377.35:656.2–057.21]:005.73(043.3)

Р. В. СУЩЕНКО

кандидат наук з державного управління, доцент
Запорізький національний технічний університет

ПЕДАГОГІЧНИЙ АНАЛІЗ СФОРМОВАНOSTI УПРАВЛІНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ ЗАЛІЗНИЧНОГО ТРАНСПОРТУ: РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

Статтю присвячено висвітленню результатів сформованості управлінської культури майбутніх інженерів залізничного транспорту в процесі фахової підготовки за визначеними показниками відповідних компонентів. Доведено ефективність упровадження педагогічної системи формування управлінської культури майбутніх інженерів залізничного транспорту в процесі фахової підготовки, яка (за результатами дослідження) успішно апробована в ході формувального етапу експерименту. Якісний і кількісний аналіз одержаних результатів підтвердив її ефективність та необхідність упровадження в закладах вищої освіти залізничного профілю.

Ключові слова: майбутній інженер залізничного транспорту, управлінська культура, викладач, професійна підготовка, професіоналізм, педагогізація.

Концептуальна ідея нашого дослідження полягає в тому, що формування управлінської культури майбутніх інженерів залізничного транспорту постає метою професійної підготовки й має ґрунтуватися на інноваційних культурологічних вимогах суспільства до професіоналізму інженера та потребах сучасного закладу вищої освіти залізничного профілю, особистості конкурентоспроможного випускника.

Мета експериментального дослідження – підтвердження на практиці педагогічних засад, теоретичних положень дослідження й перевірка ефективності педагогічної системи формування управлінської культури майбутніх інженерів, апробація її інноваційного науково-методичного супроводу та навчально-методичного забезпечення.

Стратегічні завдання експериментального дослідження: розкрити сутність та зміст поняття “управлінська культура майбутнього інженера”, схарактеризувати структурні й функціональні компоненти управлінської культури інженера; проаналізувати стан та виявити ступінь розробки проблеми формування управлінської культури інженера в науковій літературі й педагогічній практиці; розробити, теоретично обґрунтувати та запровадити систему формування управлінської культури майбутніх інженерів у закладах вищої освіти (ЗВО) залізничного профілю; експериментально перевірити її дієвість і ефективність з орієнтацією на підвищення професіоналізму; конкретизувати компоненти, критерії, показники та рівні сформованості управлінської культури майбутніх інженерів, запровадити методику їх формування, яка включає педагогічні процедури, засоби, методи й прийоми формування особистісних якостей і здібностей, мотиваційно-

ціннісних установок, перспективні завдання подальшої роботи з розвитку й саморозвитку управлінської культури.

Мета статті – висвітлити результати експериментального дослідження щодо сформованості управлінської культури майбутніх інженерів залізничного транспорту в процесі професійної підготовки.

Реалізація основних напрямів дослідної програми була поділена на чотири взаємопов'язаних і взаємозумовлених етапи, зокрема підготовчий (теоретико-аналітичний), констатувальний, формувальний, контрольний, рефлексивно-узагальнювальний, що відображають загальні методологічні концепти авторської гіпотези, принципи її розробки й апробації.

Підготовчий (теоретико-аналітичний) етап дослідження (2011–2012 рр.) передбачав ретроспективний огляд філософської, науково-методичної, психолого-педагогічної літератури, нормативної джерельної бази дослідження, дисертаційних і наукових робіт; вивчення напрямів еволюції думок щодо феномену “управлінська культура інженера залізничного транспорту”; вивчення стану розробленості проблеми в теорії і практиці; знайомство з актуальними тенденціями вищої залізничної освіти в сучасному вимірі, ознайомлення з національним і світовим досвідом підготовки майбутніх інженерів у непедагогічних ЗВО; обґрунтування педагогічних засад формування управлінської культури студентів у ЗВО залізничного профілю.

На цьому етапі вирішували такі завдання:

- на основі наукових джерел з проблеми дослідження сформулювати цілі, завдання, гіпотезу дослідження;
- виявити сутність і структуру управлінської культури інженера залізничного транспорту, її компоненти, критерії, показники та рівні сформованості;
- обґрунтувати педагогічні й концептуальні засади формування управлінської культури майбутніх інженерів залізничного транспорту;
- проаналізувати стан педагогічної готовності викладачів ЗВО залізничного спрямування до формування управлінської культури студентів;
- розробити діагностичний інструментарій визначення рівнів сформованості управлінської культури майбутніх інженерів залізничного транспорту відповідними компонентами та показниками;
- розробити програми навчальних дисциплін, спецкурсів та семінарів відповідно до програми експериментального дослідження;
- провести окремі пілотні експерименти з метою уточнення концепції, удосконалення системи формування управлінської культури майбутніх інженерів залізничного транспорту та корекції програми дослідження.

Підготовчий етап експериментального дослідження включав роботу з науковими джерелами, аналіз професіограм інженерів залізничного транспорту, аналіз нормативної бази підготовки бакалаврів за відповідними спеціальностями (освітні стандарти, освітньо-професійні програми, навчальні плани, програми навчальних дисциплін тощо).

Констатувальний етап експерименту (2011–2012 рр.). На цьому етапі було поставлено за мету отримання оперативної інформації про реальний стан сформованості управлінської культури викладачів і студентів, а також їхніх уявлень про її сутність і зміст відповідно до виокремлених нами компонентів, критеріїв та показників як стартову умову подальшої дослідно-експериментальної роботи з метою визначення найбільш дієвих форм і методів досягнення основної мети дослідження.

На констатувальному етапі педагогічного експерименту зроблено вибірку контингенту студентів, які братимуть участь в експерименті; сформовано перші експериментальні та контрольні групи; проведено первинну діагностику рівня сформованості управлінської культури, їхню готовність до професійного самовдосконалення. Зазначимо, що в процесі формування груп респондентів ми дотримувалися принципу ідентичності, за якого компонується приблизно однаковий кількісний склад студентів – майбутніх інженерів залізничного транспорту в контрольних і експериментальних групах. Дослідно-експериментальну роботу здійснено на базі Запорізького національного технічного університету, Українського державного університету залізничного транспорту, Дніпропетровського національного університету залізничного транспорту імені академіка В. Лазаряна, Національного технічного університету “Харківський політехнічний інститут”.

Для участі в експерименті за повною програмою формування управлінської культури сформовано експериментальні (120 осіб) та контрольні групи (120 осіб). Загалом дослідженням було охоплено 890 студентів, а також 189 викладачів і співробітників залізниць.

Формувальний етап експерименту (2013–2016 рр.) передбачав реалізацію системи формування управлінської культури в умовах навчання, позааудиторної роботи та виробничої практики. Комплексний аналіз результатів констатувального етапу експерименту зумовив необхідність розроблення й упровадження програми дослідно-експериментальної роботи щодо внутрішньовузівської педагогічної підготовки викладачів до організації цього процесу, запровадження спецкурсу для студентів.

Для здійснення експерименту на цьому етапі створено експериментальну ситуацію, за якої можна було отримати можливість довести або спростувати авторську гіпотезу дослідження на наступному контрольному етапі. В експериментальних групах створено передумови для запровадження авторської методики формування управлінської культури майбутніх інженерів, застосування інноваційного науково-методичного супроводу освітнього процесу, навчально-методичного забезпечення особистісного, загальнокультурологічного зростання студентів, засвоєння й визнання ними змісту управлінської культури як професійної цінності.

При проведенні формувального етапу дослідно-експериментальної роботи в експериментальних групах процес формування управлінської культури майбутніх інженерів організовувався із запровадженням експериментального чинника, тобто в умовах запропонованого спецкурсу, ство-

реного диференційованого навчального простору, навчально-методичного та організаційно-технологічного забезпечення. Формувальний етап експерименту проведено як комплексне дослідження. Для виявлення суттєвих позитивних якісних змін, що мали відбуватися в студентів експериментальних груп завдяки реалізації програми формування управлінської культури, професійна підготовка в контрольних групах проходила за традиційною методикою.

Педагогічна підготовка викладачів ЗВО залізничного профілю до формування в майбутніх інженерів управлінської культури відбувалася шляхом запровадження науково-педагогічного супроводу підвищення рівня управлінської культури, який передбачав науково обґрунтовану педагогічну підтримку самодіагностики й самоаналізу готовності кожного викладача до її формування за такими показниками:

- високий рівень професійної культури викладачів;
- холістичне управлінське мислення;
- творчий підхід до реалізації нестандартних управлінських намірів;
- постійне прагнення до професійних змін і саморозвитку.

Отже, ідеться про досягнення взаємозв'язку й взаємовпливу управлінської культури та професіоналізму у вирішенні проблем і завдань, пов'язаних з інженерною професією. Це відбувалось завдяки стимулюванню, підтримці й схваленню творчого співробітництва учасників педагогічного процесу.

Увагу концентрували на тому, що кожен викладач мав повідомити, чи може він, чи здатний засобами свого предмета професійно впливати на формування управлінської культури своїх студентів, яким чином. Після ознайомлення зі змістом управлінської культури, який був у кожного з викладачів, портретом інженера з властивою йому управлінською культурою семінар перетворювався на науковий професійний діалог колективного творчого пошуку істини, на її духовне збагачення, на творіння нового змісту управлінської культури майбутнього фахівця для сучасної соціальної ситуації залізничного соціуму.

Викладачам пропонували такі форми й засоби педагогічної підготовки: “Школа професіоналізму викладача”, професійні студії “Нова “Я-особистість”, серії особистісних професійних зустрічей з роботодавцями на тему: “Так якого інженера залізничного транспорту ми маємо готувати?”, обговорення моделі інженера залізничного транспорту, дискурс на тему: “Управлінська культура – запорука досягнення професійного успіху”, теоретико-педагогічний курс навчальної дисципліни “Управлінська культура інженера як предмет викладання у ЗВО залізничного профілю”, “Управлінська культура – категорія педагогічна”, “Базові знання з управлінської культури інженера залізничного транспорту”, “Ознаки успішного, культуровідповідного випускника університету залізничного транспорту”; професійні дискусії: “Чому навчання у ЗВО мало відрізняється від того,

чого бажає суспільство?”, “Педагогіка інженерної праці. У чому сенс її впливу на розвиток української залізниці?”

Формувальний вплив на студентів розпочинався з проведення настановчої зустрічі з метою стимулювання інтересу до оволодіння управлінською культурою, демонстрування проблемних ситуацій в інженерній діяльності, презентації ситуацій успішного застосування управлінських знань для пошуку оптимального інженерного рішення, ознайомлення з тематичним планом спецкурсу, його змістом; виявлення зацікавленості студентів щодо окремих тем спецкурсу, а також первинної діагностики відповідних якостей і здібностей відомих у залізничній галузі успішних інженерів з ознаками управлінської культури. У процесі викладання експериментального спецкурсу “Управлінська культура інженера залізничного транспорту – запорука його професіоналізму та кар’єрного зростання” увага була зосереджена на підвищенні рівня усвідомлення студентами значущості управлінської культури як професійної цінності в інноваційній інженерній діяльності. Цьому мали сприяти запроваджені відеоуроки, тренінги особистісного зростання, “Сто порад студентам для успішного саморозвитку високого рівня управлінської культури”, “Культурологічний практикум” (специфічні заняття переважно управлінського спрямування).

З метою підвищення навчальної мотивації студентів ознайомили зі змістом управлінської культури, забезпечуючи їх відповідним навчальним матеріалом, допомагаючи в оволодінні знаннями щодо професійних управлінсько-педагогічних цінностей, інноваційних інтерактивних управлінських технік, розглядаючи практичні професійні ситуації, які вимагають застосування управлінських знань, якостей і вмінь.

Зауважимо, що спецкурс спрямовано на навчальне діалогічне спілкування, вправління в умінні керувати своєю увагою, уміння визначати психологічний стан інших за зовнішніми ознаками й впливати на нього, визначати темп своїх професійних дій, демонструвати своє ставлення та свої почуття адекватно запропонованій професійній ситуації, усвідомлювати свій психологічний стан і керувати ним, володіння культурою мови й мовлення, технічними засобами. Навчали піклуватися про свій зовнішній вигляд і керувати своїм фізичним станом, відчувати комунікативний стан колективу, досягати комунікативної єдності з людьми.

З метою закріплення знань з управлінської культури проведено спеціальні заняття зі студентами (на замовлення), присвячені презентації цікавого управлінського досвіду відомих інженерів, випускників університету. Відзначено доцільність виділити й додатково розвивати ще кілька культурологічних управлінських якостей і вмінь. Презентовано, зокрема, такі дуже важливі для інженера якості управлінської культури, як: професійний імідж, професійна установка, зовнішня естетична привабливість, наявність сукупності прийомів володіння собою, впливу на інших людей вербальними й невербальними засобами, уміння створювати атмосферу доброзичливості, володіння засобами професійного ділового спілкування, партнерство в інно-

ваційній інженерній діяльності та зближення з людьми, визнання за іншою стороною права на іншу думку й помилку, відсутність бажання “перебудувати опонента під себе”, високий рівень духовного комфорту тощо.

Контрольний етап дослідження (2016–2017 рр.) полягав у повторному проведенні комплексу діагностичних заходів щодо встановлення рівня сформованості управлінської культури майбутніх інженерів залізничного транспорту студентів експериментальних і контрольних груп; здійсненні порівняльного аналізу результатів показників констатувального та контрольних етапів; визначенні суттєвої позитивної динаміки студентів експериментальних груп порівняно з контрольними групами. За допомогою методів статистичного аналізу доведено гіпотезу про позитивний вплив запропонованої експериментальної програми на формування управлінської культури майбутніх інженерів залізничного транспорту, які навчалися в експериментальних групах.

Рефлексивно-узагальнювальний етап дослідження (2017 р.) передбачав підбиття підсумків експерименту на основі результатів завершальної діагностики рівнів сформованості управлінської культури майбутніх інженерів залізничного транспорту; перевірку досягнення загальної мети й завдань дослідження; окреслення перспектив подальшого наукового пошуку.

За підсумками проведених досліджень виявлено й упорядковано за структурними компонентами найважливіші ознаки управлінської культури майбутнього інженера залізничного транспорту. У результаті структурного аналізу обґрунтовано компоненти сформованості управлінської культури майбутніх інженерів залізничного транспорту, зокрема:

- *культурологічний* (загальна культура особистості майбутнього інженера та розуміння моральних норм управління; культура професійної діяльності інженера залізничного транспорту; культура професійного спілкування);

- *аксіологічний* (мотивація професійної діяльності; прагнення до вдосконалення власної управлінської культури; сформованість системи цінностей майбутнього інженера залізничного транспорту);

- *когнітивний* (знання організаційно-правових основ управлінської діяльності; сформованість знань елементів управлінської культури інженера залізничного транспорту; рівень креативності – здатності мислити творчо, знаходити нестандартні вирішення завдань, продукувати нові знання);

- *праксеологічний* (готовність до лідерства та роботи в команді; здатність виявляти елементи управлінської культури при виконанні професійних завдань; уміння управляти своїми діями й стосунками, відповідальність за наслідки виконання професійних завдань і своїх управлінських рішень);

- *рефлексивний* (здатність до рефлексивності й самоаналізу; готовність до саморозвитку; самоаналіз сформованості елементів управлінської культури майбутнього інженера залізничного транспорту та прогнозування шляхів її подальшого вдосконалення), які становлять базовий комплекс

компонентів, кожен з яких подано через конкретні показники, що комплексно уможливило визначення рівнів сформованості управлінської культури майбутніх інженерів залізничного транспорту (високий, середній, початковий) і стало підґрунтям для експериментальної роботи.

Відповідно до компонентів і показників розроблено комплекс методик оцінювання сформованості управлінської культури майбутніх інженерів залізничного транспорту в процесі професійної підготовки, що інтегрує такі діагностичні інструменти: апробовані науковцями психолого-педагогічні методики вивчення особистості; авторські тести та опитувальники; аналіз результатів освітніх творчих продуктів здобувачів вищої освіти під час аудиторної й позааудиторної діяльності тощо.

Отже, схарактеризуємо зміст методик вимірювання показників за визначеними компонентами сформованості управлінської культури майбутніх інженерів залізничного транспорту, які застосовували під час констатувального та формувального етапів педагогічного експерименту.

1. З метою вимірювання показників *культурологічного компонента* застосовано комплекс методик, які дають змогу визначити рівень сформованості в майбутніх інженерів залізничного транспорту загальної культури особистості, морально-етичних норм управління, культури професійної діяльності та професійного спілкування, а саме: анкета, опитування “Ваше розуміння культурологічного розвитку особистості майбутнього інженера залізничного транспорту” (за авторською методикою); педагогічні спостереження з метою виявлення особистісних змін у поведінці інженера-педагога для подальшого їх коригування (за авторською програмою); вивчення спрямованості особистості за допомогою орієнтовної анкети (методика В. Смейкал, М. Кучер); тест самоактуалізації (методика САТ, Еверетт Шостром); тест “Визначення рівня конфліктостійкості” (за методикою М. Фетіскіна).

Застосовані методики надали можливість виявити основні стратегії поведінки в потенційній зоні конфлікту – міжособистісних суперечках і визначити рівень конфліктостійкості особистості майбутнього інженера залізничного транспорту.

2. З метою вимірювання *аксіологічного компонента* застосовано комплекс методик, які надають можливість визначити рівень сформованості в майбутніх інженерів залізничного транспорту ціннісних орієнтацій та мотивації до професійної діяльності за такими показниками: мотивація професійної діяльності; прагнення до вдосконалення власної управлінської культури; сформованість системи цінностей майбутнього інженера залізничного транспорту.

Для вимірювання показників застосовано комплекс методик: діагностика “Метод мотиваційної індукції (ММІ)” (за методикою Ж. Нюттена), методика мотивації професійної діяльності (методика К. Замфір у модифікації А. Реана), методика діагностики особистості на мотивацію до успіху та уникнення невдач Т. Елерса. Зокрема, методика К. Замфір у модифікації А. Реана застосована для діагностики мотивації професійної діяльності.

3. З метою вимірювання показників *когнітивного компонента* застосовано комплекс методик, які надають змогу визначити рівень сформованості в майбутніх інженерів залізничного транспорту загальної культури особистості, морально-етичних норм управління, культури професійної діяльності та професійного спілкування.

Запропоновано розроблений авторський тест зі сформованості теоретичних засад управлінської діяльності, який надає змогу встановити рівень загальних знань студентів щодо організаційно-правових основ управлінської діяльності, які є підґрунтям формування управлінської культури майбутнього інженера залізничного транспорту; авторський тест з курсу “Управлінська культура інженера залізничного транспорту – запорука професіоналізму та кар’єрного зростання”. Методика визначення типів мислення та рівня креативності (творчих здібностей) Дж. Брунера у модифікації Г. Резапкіної надає змогу визначити базовий тип мислення та виміряти рівень креативності студентів.

4. З метою вимірювання показників *праксеологічного компонента* застосовано комплекс методик, які надають можливість визначити рівень сформованості в майбутніх інженерів залізничного транспорту особистісних якостей і практичних умінь демонструвати сформовані елементи управлінської культури при виконанні професійних завдань.

Показники праксеологічного компонента: готовність до лідерства та роботи в команді; здатність виявляти елементи управлінської культури при виконанні професійних завдань; вміння управляти своїми діями та стосунками; відповідальність за наслідки виконання професійних завдань і своїх управлінських рішень.

Запропоновано діагностику лідерських здатностей, авторські професійні завдання з курсу “Управлінська культура інженера залізничного транспорту – запорука професіоналізму та кар’єрного зростання”, аналіз виконання професійно-управлінських проектів у позааудиторній роботі, опитувальник для виявлення вираженості самоконтролю в емоційній сфері, діяльності та поведінці (соціальний самоконтроль), який надає можливість студентам виявити рівень самоконтролю в емоційній сфері, діяльності та поведінці, що є необхідною складовою високого рівня сформованості управлінської культури майбутніх інженерів залізничного транспорту.

5. З метою вимірювання показників *рефлексивного компонента* застосовано комплекс методик, які дають змогу визначити в майбутніх інженерів залізничного транспорту індивідуальний рівень здатності до рефлексивності; реалізації потреб у саморозвитку, що передбачає позитивну динаміку властивостей особистості, спрямованих на всебічний і безперервний розвиток творчого й духовного потенціалу людини.

Показники рефлексивного компонента: здатність до рефлексивності та самоаналізу; готовність до саморозвитку; самоаналіз сформованості елементів управлінської культури майбутнього інженера залізничного транспорту й прогнозування шляхів її подальшого вдосконалення.

Це відбувалося шляхом запровадження методики рефлексивності А. Карпова, спрямованої на вимірювання індивідуального рівня здатності до рефлексивності – здатності людської свідомості в процесі сприйняття діяльності сприймати й саму себе, унаслідок чого людська свідомість постає як самосвідомість, методики з діагностики реалізації потреб у саморозвитку Є. Рогова, анкети, розробленої автором, “Самооцінка сформованості рівня управлінської культури майбутніх інженерів залізничного транспорту”, що надає можливість студентам оцінити стан сформованості їхньої управлінської культури, визначити їхню готовність до прогнозування шляхів її удосконалення.

З метою визначення загального рівня сформованості управлінської культури майбутніх інженерів залізничного транспорту запропоновано інтегральний показник, який є сумою балів, отриманих студентом за кожним компонентом. Шкала відповідності балів компонентам та інтегрального показника управлінської культури майбутніх інженерів залізничного транспорту наведена у табл. 1.

Таблиця 1

Шкала відповідності балів компонентам та інтегрального показника сформованості управлінської культури майбутніх інженерів залізничного транспорту

Компоненти	Рівні	Бали	Бали для інтегрального показника
Культурологічний	Високий	5–6	2
	Середній	3–4	1
	Початковий	0–2	0
Аксіологічний	Високий	5–6	2
	Середній	3–4	1
	Початковий	0–2	0
Когнітивний	Високий	5–6	2
	Середній	3–4	1
	Початковий	0–2	0
Праксеологічний	Високий	5–6	2
	Середній	3–4	1
	Початковий	0–2	0
Рефлексивний	Високий	5–6	2
	Середній	3–4	1
	Початковий	0–2	0
Інтегральний показник	Високий	8–10	–
	Середній	4–7	–
	Початковий	0–3	–

Отже, підрахунок сумарного значення показників кожного з визначених рівнів дав нам можливість відобразити в табл. 1 шкалу відповідності балів рівням та інтегрального показника сформованості управлінської культури майбутніх інженерів залізничного транспорту в процесі фахової підготовки.

У табл. 2, 3 наведено розподіл студентів контрольних (КГ) та експериментальних (ЕГ) груп за рівнями сформованості управлінської культури майбутніх інженерів залізничного транспорту на констатувальному й контрольному етапах експерименту.

Таблиця 2

Рівні сформованості управлінської культури майбутніх інженерів залізничного транспорту контрольних (КГ) та експериментальних (ЕГ) груп на констатувальному етапі

Компоненти	Культурологічний		Аксіологічний		Когнітивний		Праксеологічний		Рефлексивний	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Рівні										
Високий	12	14	17	16	13	15	12	11	14	13
Середній	48	45	52	49	61	58	43	41	50	55
Початковий	60	61	51	55	46	47	65	68	56	52
Всього студ.	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120

Таблиця 3

Рівні сформованості управлінської культури майбутніх інженерів залізничного транспорту контрольних (КГ) та експериментальних (ЕГ) груп на контрольному етапі

Рівні	Компоненти									
	культурологічний		аксіологічний		когнітивний		праксеологічний		рефлексивний	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Високий	24	42	25	41	22	42	23	45	21	37
Середній	56	55	53	55	66	60	60	54	65	67
Початковий	40	23	42	24	32	18	37	21	34	16
Всього студ.	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120

Для уніфікації порівняння результатів контрольних та експериментальних груп розраховано показники, наведені в табл. 4 та 5 у відсотках.

Таблиця 4

Рівні сформованості управлінської культури майбутніх інженерів залізничного транспорту контрольних (КГ) та експериментальних (ЕГ) груп на констатувальному етапі, %

Рівні	Компоненти									
	культурологічний		аксіологічний		когнітивний		праксеологічний		рефлексивний	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Високий	10,0	11,7	14,2	13,3	10,8	12,5	10,0	9,2	11,7	10,8
Середній	40,0	37,5	43,3	40,8	50,8	48,3	35,8	34,2	41,7	45,8
Початковий	50,0	50,8	42,5	45,8	38,3	39,2	54,2	56,7	46,7	43,3
Разом	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

З метою порівняння відповідних результатів контрольних та експериментальних груп під час констатувального й контрольного етапів експерименту розраховано прирости показників за кожним компонентом (табл. 6).

Таблиця 5

Рівні сформованості управлінської культури майбутніх інженерів залізничного транспорту контрольних (КГ) та експериментальних (ЕГ) груп на контрольному етапі, %

Рівні	Компоненти									
	культуро-логічний		аксіологічний		когнітивний		праксеологічний		рефлексивний	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Високий	20,0	35,0	20,8	34,2	18,3	35,0	19,2	37,5	17,5	30,8
Середній	46,7	45,8	44,2	45,8	55,0	50,0	50,0	45,0	54,2	55,8
Початковий	33,3	19,2	35,0	20,0	26,7	15,0	30,8	17,5	28,3	13,3
Разом	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Таблиця 6

Динаміка рівнів сформованості управлінської культури майбутніх інженерів залізничного транспорту за відповідними компонентами, %

Рівні	Компоненти									
	культуро-логічний		аксіологічний		когнітивний		праксеологічний		рефлексивний	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Високий										
Констатувальний етап	10,0	11,7	14,2	13,3	10,8	12,5	10,0	9,2	11,7	10,8
Контрольний етап	20,0	35,0	20,8	34,2	18,3	35,0	19,2	37,5	17,5	30,8
<i>Приріст</i>	<i>10,0</i>	<i>23,3</i>	<i>6,7</i>	<i>20,8</i>	<i>7,5</i>	<i>22,5</i>	<i>9,2</i>	<i>28,3</i>	<i>5,8</i>	<i>20,0</i>
Середній										
Констатувальний етап	40,0	37,5	43,3	40,8	50,8	48,3	35,8	34,2	41,7	45,8
Контрольний етап	46,7	45,8	44,2	45,8	55,0	50,0	50,0	45,0	54,2	55,8
<i>Приріст</i>	<i>6,7</i>	<i>8,3</i>	<i>0,8</i>	<i>5,0</i>	<i>4,2</i>	<i>1,7</i>	<i>14,2</i>	<i>10,8</i>	<i>12,5</i>	<i>10,0</i>
Початковий										
Констатувальний етап	50,0	50,8	42,5	45,8	38,3	39,2	54,2	56,7	46,7	43,3
Контрольний етап	33,3	19,2	35,0	20,0	26,7	15,0	30,8	17,5	28,3	13,3
<i>Приріст</i>	<i>-16,7</i>	<i>-31,7</i>	<i>-7,5</i>	<i>-25,8</i>	<i>-11,7</i>	<i>-24,2</i>	<i>-23,3</i>	<i>-39,2</i>	<i>-18,3</i>	<i>-30,0</i>

Висновки. Як видно з наведених даних, за всіма визначеними показниками відповідних компонентів управлінської культури майбутніх інженерів залізничного транспорту виявлено позитивну динаміку результатів в експериментальних та контрольних групах. Динаміка показників експериментальних груп значно перевищує відповідні показники контрольних груп. Можна припустити, що такі результати зумовлені впливом застосованої для експериментальних груп системи формування управлінської культури майбутніх інженерів залізничного транспорту.

Таким чином, система формування управлінської культури майбутніх інженерів залізничного транспорту в процесі фахової підготовки успішно апробована в ході формувального етапу експерименту. Якісний і кількісний аналіз одержаних результатів підтвердив її ефективність та необхідність упровадження в закладах вищої освіти залізничного профілю.

Стаття надійшла до редакції 15.09.2017.

Сущенко Р. В. Педагогический анализ сформированности управленческой культуры будущих инженеров железнодорожного транспорта: результаты экспериментального исследования

Статья посвящена освещению результатов сформированности управленческой культуры будущих инженеров железнодорожного транспорта в процессе профессиональной подготовки по определенным показателям соответствующих компонентов. Доказана эффективность внедрения педагогической системы формирования управленческой культуры будущих инженеров железнодорожного транспорта в процессе профессиональной подготовки, которая (по результатам исследования) успешно апробирована в ходе формирующего этапа эксперимента. Качественный и количественный анализ полученных результатов подтвердил ее эффективность и необходимость внедрения в учреждениях высшего образования железнодорожного профиля.

Ключевые слова: будущий инженер железнодорожного транспорта, управленческая культура, преподаватель, профессиональная подготовка, профессионализм.

Sushchenko R. Pedagogical Analysis of the Formation of Management Culture of Future Railway Engineers: the Results of an Experimental Study

The article is devoted to highlighting the results of the formation of managerial culture of future railway engineers in the process of professional training according to the determined indicators of the respective components.

The effectiveness of the introduction of a pedagogical system for the formation of managerial culture of future railway engineers in the process of professional training, which (according to the results of the research) has been successfully tested during the formation phase of the experiment, has been proved. Qualitative and quantitative analysis of the obtained results confirmed its efficiency and the necessity of introduction in the higher education institutions of the railway profile.

According to this approach, the initiating factors and the content of the internal university teachers' training, pedagogical technology, aimed at updating of the pedagogical process, extra-curricular work focused on the determination of the managerial culture of the future engineer of the railway transport as a high alliance of intelligence, sociality and professionalism in solving of managerial problems have been offered. All this is connected with the improvement of engineering activity, which combines the qualifications in the strict sense of the word, social behavior, the ability to work in a team, and love for renewal and risk. The culture of leadership is formed by the professional renovation throughout life.

The research has found out that significant positive changes in the formation of the managerial culture in extra-curricular work happen due to socialization, integration of all parts of the University impact on the updating and harmonization of professionalism, innovative development of the cultural potential, primary professional interests, acceleration of the process of adaptation to practical engineering activity through the use of managerial culture in the process of analyzing and solving the specific engineering problems.

The results, obtained in the process of experimental verification of the pedagogical bases of the future railway engineers' management culture in the railway higher educational establishments indicate their effectiveness and expediency of the introducing into the professional training's process of the professional technical specialists of the higher technical school.

Key words: future railway engineer, management culture, lecturer, modern paradigm, professional training, professionalism, pedagogization, socialization.

Т. І. СУЩЕНКО

доктор педагогічних наук, професор
Класичний приватний університет

ПРОФЕСІЙНО-УПРАВЛІНСЬКА КУЛЬТУРА ВИКЛАДАЧА – ОЗНАКА ЙОГО УСПІШНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

З огляду на сучасний стан інтеграції вищої освіти в європейський освітній простір висвітлено концептуальні авторські позиції щодо професійної підготовки викладачів вищих навчальних закладів в умовах магістерського педагогічного процесу та їх культурологічного впливу на особистісний розвиток студентів.

Ключові слова: управлінська культура, викладач, культура, магістранти, європейський освітній простір.

Кожна історична епоха висуває свої критерії ефективності педагогічного впливу викладачів вищих навчальних закладів на професійну підготовку кваліфікованих, високоосвічених і конкурентоспроможних кадрів, що свідчить про невичерпність і вічну багатоаспектність цієї проблеми, об'єктивізацію постійної потреби її наукового дослідження.

Професійна діяльність викладача за своєю природою, характером і результатами є морально-етичною, науково-дослідною та управлінською. У Національній доктрині розвитку освіти зазначено, що “освіта має активно сприяти формуванню нової ціннісної системи суспільства – відкритої, варіативної, духовно та культурно наповненої, толерантної, здатної забезпечити становлення громадянина і патріота” [3, с. 4].

Відповідно до цих завдань зростають суспільно-наукова роль і значення дослідження професійно-управлінської культури викладача – центральної фігури всієї системи вищої освіти. Її відсутність стала гальмом розвитку суспільства, спричинивши необхідність його оновлення. Спроби реформувати вищу школу, не створюючи нового викладача, приречені на провал. Сучасному ВНЗ необхідний викладач – інноваційна особистість з високим рівнем професійно-педагогічної, управлінської культури та соціальної компетентності, а головне – з іншим стилем професійного мислення, адекватним основній потребі – оновлення суспільства.

На теоретико-методологічному рівні проблеми оновлення професійної підготовки викладачів вищої школи вже висвітлено в працях вітчизняних філософів, психологів, педагогів і культурологів (Є. Барбіної, І. Бежа, Г. Балла, Я. Бельмаз, С. Боришевського, С. Вітвицької, С. Гончаренка, І. Зязюна, С. Крисюка, В. Кудіна, О. Морозова, Н. Ничкало, В. Олійника, Н. Протасової, О. Пехоти, Л. Пуховської, В. Семиченко, Т. Туркот, С. Шандрок, В. Червонецького, Д. Чернилевського та ін.). Дослідники визначили вагомі й перспективні можливості інтеграції педагогічних знань, професійно орієнтованих позицій у змістових навчальних модулях професійної підготовки викладачів вищої школи. Втім, найважливішим, на наш

погляд, є врахування в процесі конструювання професійної підготовки викладача вищої школи такого спіралеподібного культурологічного руху, що не лише накопичує все нові й нові цінності, знання, уявлення, досвід, а й реалізує зв'язок людини з людиною в тих формах, які потрібно вважати необхідними та достатніми для цілісного буття людини як культурної істоти й цілісного буття культури як олюдненого світу (М. Каган).

Сучасний рівень культури суспільства вимагає певних дій для досягнення позитивних результатів. Системотвірним фактором спільних дій у професійній підготовці викладачів має стати широкомасштабне впровадження принципу *гуманізації* в усі ланки та сфери професійної підготовки спеціалістів, гуманістична зорієнтованість ціннісних орієнтацій викладачів на шляху до інтеграції у світовий освітній простір.

У зв'язку із цим ми маємо будувати сучасний магістерський педагогічний процес *культуровідповідно*. Це означає, що його конструювання з метою інтеграції у світове чи європейську освітнє середовище має відбуватись з урахуванням реалій сучасного соціуму й досягнень педагогічної науки.

Мета статті – науково обґрунтувати необхідність глобального підвищення рівня сформованості професійно-культурного досвіду, управлінської культури викладача як важливої складової його професійної діяльності.

Історично склалося так, що головним показником та критерієм професійної діяльності викладача вищого навчального закладу була і є наявність наукового ступеня, а не саме викладання. Навіть підвищенням кваліфікації викладача у вищому навчальному закладі досі вважають захист дисертації.

Академічне визнання, фінансові винагороди, просування в кар'єрі залежать переважно не від якості викладання або організації навчального процесу, а від наукових досягнень педагога.

В Україні тільки-но почали розробляти спеціальні програми підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури, де викладачам читають курси “Педагогіка вищої школи”, “Основи педагогічної майстерності” тощо. Із часом для професорсько-викладацького складу стане нормою проходити такі курси, щоб підвищити статус викладання у сфері вищої освіти, незважаючи на науковий ступінь. Ринкові принципи конкурентоспроможності випускників вищої школи вимагають виконання викладачем нових, досі не відомих йому функцій.

Зокрема, у Великій Британії створено для цього Інститут навчання та викладання в секторі вищої освіти – ILTNE.

Голова Національного комітету, відзначаючи суперечність і неузгодженість між системою винагород та визнання професорсько-викладацького складу й потребами студентів та суспільства, порушив питання про необхідність виокремлення професії викладача вищої школи з усіма відповідними наслідками (Я. Бельмаз); залучення до програми “Постійного професійного розвитку” всіх верств професорсько-викладацького складу (від аспіранта до професора).

Було виділено такі напрями діяльності в цьому контексті:

- акредитація й розробка курсів та інших шляхів навчання й підвищення кваліфікації працівників сектору вищої освіти;
- збір, аналіз і розповсюдження досліджень з практики викладання та підвищення кваліфікації в секторі вищої освіти в доступному форматі для використання академічною спільнотою;
- розвиток і заохочення практики викладання на високому рівні, включаючи доцільне й ефективне використання комунікативних та інформаційних технологій.

Подібним чином такі напрями останнім часом розробляють завдяки державній акредитації магістерської підготовки у вітчизняній практиці вищих навчальних закладів.

За нашими уявленнями, у завтрашній магістерській підготовці викладачів потрібно зберегти розумне поєднання багатого позитивного й унікального вітчизняного досвіду інтеграції спеціально створених для цього програм державного підпорядкування з освоєнням з творчим запровадженням світового та європейського досвіду формування загальнолюдських цінностей.

Загалом майбутні перспективи створення належного освітнього простору з метою професійної підготовки викладачів в умовах європейського простору не визначені, як і не визначено механізмів зближення загальнолюдських культурологічних цінностей з унікальними культурами й цінностями народів. На часі дослідження педагогіки та культури миру, створення академічних центрів або хоча б лабораторій, а в найближчій перспективі – науково-дослідних інститутів порівняльної педагогіки.

Результати наших досліджень дають підстави зробити висновок про те, що ефективність інтеграції педагогічних знань та формування на їх основі професійних культурологічних позицій викладачів вищої школи в цілому залежить від сукупності умов, які безпосередньо чи опосередковано забезпечують перебіг цього процесу. На наш погляд, у структурі системи психолого-педагогічних умов успішної підготовки сучасного викладача, реалізації цього процесу можна виділити два основних блоки:

- ґрунтовне вивчення європейського досвіду та добір, конструювання й використання в магістерському педагогічному процесі цілісного трактування (у розумних межах) педагогічних явищ як інтегративної цілісності;
- спільний пошук способів і засобів порівняння педагогічних явищ та фактів різних зарубіжних систем освіти й життєдіяльності, сучасного методичного їх забезпечення.

Блок конструювання та використання у вищій школі педагогічних напрацювань щодо інтегративної культурологічної цілісності має відбуватися без усіляких інфантильних установок, обоження одних наукових педагогічних досягнень і критики інших навіть тоді, коли йдеться про внутрішню інтеграцію, інтеграцію в найближчому освітньому середовищі, аде-

кватно відображаючи сучасні тенденції суспільного розвитку світу та Європи, культурних, соціальних, економічних, психологічних, математичних, біологічних і інших наук, а також перспективні напрями вдосконалення й підвищення якості життя через поглиблення та гуманізацію процесів комунікації, інформатизації, факторів корпоративної культури, спрямування їх на збереження й удосконалення культури життя загалом.

Отже, бути систематизованими на кожному етапі формування готовності викладачів вищої школи до педагогічної діяльності в нових умовах соціально-культурних реалій означає:

- мати високий рівень фундаментальної теоретико-педагогічної підготовки, у якій оптимально сполучається достатня широта загальнолюдської й управлінської культури, психолого-педагогічної підготовки з глибиною рівнево-предметної профілізації;

- створити професійно орієнтоване середовище, яке забезпечує діалектичну єдність ефективної взаємодії суб'єктів педагогічного процесу вищої школи за допомогою всебічного забезпечення професійно-пізнавальної, науково-дослідницької й громадської діяльності та спеціально організованої системи комунікацій за допомогою сучасних інформаційних технологій, можливостей розв'язання професійно важливих завдань, наукового аналізу соціально-економічної сутності професійних проблем на рівні світових та європейських вимог;

- організувати спеціальну підготовку майбутніх викладачів до інтеграції педагогічних ідей, досвіду й узагальнення тих досягнень світової та європедагогіки, які мають безсумнівні переваги над вітчизняною педагогікою.

Нині вітчизняна професійна педагогіка досліджує багато таких загальнолюдських проблем, які ще вчора сприймали як абстрактні, а тепер вони щодня стають дедалі актуальнішими, конкретнішими, торкаючись усіх мешканців планети, у пошуках більш досконалої системи освіти, шляхів інтеграції в європейський освітній простір, подолання планетарної провінційності, деформації моральної свідомості. Такі пошуки прогресивних викладачів відбуваються в усьому світі. Цей пошук є архіважливим, бо якщо саме зараз не докласти зусиль до оздоровлення морально-психологічного клімату в усіх сферах, пробудження совісті, обов'язку, людяності й відповідальності, то в недалекому майбутньому всі негативні явища у відносинах людей, народів, країн, які спостерігаються сьогодні, можуть набути катастрофічних наслідків.

Такий підхід пояснюється й тим, що будь-яка система освіти може слугувати засобом саморозвитку та успішної професійної самореалізації тільки тоді, коли для цього створені внутрішні умови. Тому сучасна вища школа світу потребує викладача-професіонала, мислення якого не обмежене спеціальними знаннями, а має риси універсалізму, фундаментальності й морально-духовної основи, викладача, який би не тільки міг удосконалювати зміст своєї професійної діяльності, а й був взірцем високої духовності, духовної культури, культурологічного осмислення своїх основних фун-

кцій, освіти, гуманізації життя кожної особистості, запровадження в педагогічному процесі діалогічних засад, адже особистість, як слушно зазначає І. Бех, це така сукупність, яка протистоїть будь-якому насильству [1].

Сучасному викладачу варто рішуче повернутись обличчям до культури та виховання, бо якщо й надалі він абсолютизуватиме свою місію як транслятора знань, у такої освіти немає майбутнього, вона виродиться в систему дистанційного навчання та вимре як така (Прес-служба НАПН України).

У філософії існує цікава закономірність: якщо особистість студента – це розвивальна система, то це означає, що його професійне мислення має відповідати сучасному науково обґрунтованому філософському закону – розвитку систем. Втім, традиційно в посібниках з педагогіки вищої школи досі теорія навчання й теорія виховання розглядають окремі розділи, що не сприяє цілісному уявленню про професійний розвиток майбутнього спеціаліста в будь-якій галузі, а особливо – в освітній. Педагогічна наука має довести, що єдиний процес професійної підготовки не може здійснюватись “через паркан” односторонніх підходів до розвитку професійного мислення майбутніх фахівців.

Традиційно також майже в усіх підручниках з педагогіки вищої школи існує окреме уявлення про методи формування професійної свідомості й педагогічної дії. Втім, професійна дія педагога у відриві від свідомості насправді є демагогія.

Хіба можна уявити викладача за межами таких функцій, як вихователь, дослідник, організатор живих контактів з науковцями, студентами, їхніми батьками, практичний психолог, вихователь професійної культури і свідомості, перетворювач людських стосунків, соціально-моральних реалій тощо?

У розробці концептуальної моделі професійної підготовки викладача, формування його професійно-управлінської культури в процесі магистратури ми спиралися на праці вітчизняних учених, у яких відображено: погляди та ідеї щодо гуманізації професійної освіти (О. Алексюк, В. Андрущенко, В. Беспалько, Б. Гершунський, Н. Дем’яненко, І. Зязюн, В. Лозова, В. Майборода, Н. Ничкало, О. Попова, В. Сластьонін, А. Сущенко, Г. Шевченко); стратегія розвитку вищої педагогічної освіти, інноваційні процеси й реформи у вищій школі (С. Гончаренко, М. Євтух, С. Ісаєнко, В. Зінченко, С. Золотухіна, І. Зязюн, В. Манько, О. Попова, І. Прокопенко, Л. Соколова, С. Сисоєва, В. Шадриков). Управління як цілісний педагогічний процес розглянуто в працях В. Андреева, Ю. Бабанського, В. Євдокимова, Н. Кузьміної, А. Міщенко, А. Орлова, В. Сгадова.

Найбільш важливими для організації нашого дослідження виявились такі наукові напрями: підготовка й управління кадрами різних галузей економіки (Г. Атаманчук, В. Бойков, В. Компанієць, Г. Мальцев, В. Мальцев, Е. Охотський та ін.); становлення особистості керівника-професіонала (Т. Гура, О. Ігнатюк, О. Пономарьов, О. Романовський та ін.); управлінська

культура спеціалістів (С. Алієва, О. Виханський, В. Дятлов, Р. Сущенко, А. Турчинов, Т. Шаргун та ін.).

Відсутність сформованої професійно-управлінської культури навіть досвідчених викладачів свідчить про те, що далеко не всі й не усякі їхні дії та результати професійної діяльності плідно впливають на становлення студентів вищих навчальних закладів як високоморальних і кваліфікованих спеціалістів з погляду суспільної моралі в умовах ринкової економіки. Не завжди навіть академічна група ВНЗ свідомо приймає на віру духовно-етичну позицію й діяльність сучасного викладача. Тільки його моральна практика (ставлення, реакція на політику й спосіб життя людей, його власна поведінка) перевіряє цінність створених ним професійних цілей та ідей, спосіб мислення, творчі наміри. Потрібні також значні й усвідомлені зусилля, навіть активна особистісна творчість самого викладача в цій сфері для цілеспрямованого формування й розвитку моральної практики в умовах складного соціуму, в якому розвиток якісно нової етики та практики навчальних відносин має духовно збагачуватись у процесі викладання. Підвищення рівня відповідальності за цей процес має набирати сили не за наказом “згори”, а за власним визнанням необхідності й значущості духовного взаємозбагачення студентів і викладачів у педагогічному процесі вищої школи.

Це положення експериментально підтверджено, про що свідчать ціннісні орієнтації, які мають суттєвий вплив на всі її аспекти й свідоме ставлення викладача до професії на основі педагогічного аналізу та характеристики його широкої мотивації.

У цьому контексті винятково важливу роль відіграє визнання особистісної своєрідності кожного майбутнього професіонала, його права на самостійну траєкторію свого професійного шляху, реального самоаналізу потреб у професійному розвитку. Особливого значення набуває також прогностична орієнтація керованої самим викладачем стратегії професійного розвитку й саморозвитку в умовах навчання в магістратурі.

Тому магістранта, як майбутнього викладача, у перші дні професійної підготовки варто визнавати суб'єктом, реальним творцем власного науково-педагогічного професіоналізму.

Зокрема, В. Кремень, досліджуючи окреслену проблему, доводить, що сучасна цивілізація значно розширює й ускладнює комунікативне середовище, в якому людина повсякчас вступає в безліч контактів, які мають різну географію; що в ситуаціях конкуренції перед освітою постає чимало нових завдань; що “головне з них – залишити в минулому авторитарну, репресивну педагогіку і перейти до педагогіки толерантності. Утвердити в навчальних закладах атмосферу взаємної поваги і пошанування тих, хто навчається. Перейти від суб'єктно-об'єктних відносин між учителем і учнем, професором і студентом, до суб'єкт-суб'єктних, де обидві сторони були б активними й діяльними. Без цих зрушень ми не змінимо суспільства, держави” [2, с. 9].

Тому сьогодні, як ніколи раніше, першою й найважливішою педагогічною ознакою успішної діяльності викладача вищої школи є і буде не безосо-

бовий інформаційний підхід з акцентом на засвоєння знань, умінь і навичок, як до суто формального навчання, однакового для всіх, а перехід до особистісно орієнтованої цілеспрямованої професійної підготовки кожного фахівця як суб'єкта сучасного етапу розвитку наукової думки людства, здатного під керівництвом викладача поєднувати знання з різних наук, приводити ці знання в систему в щоденній майбутній професійній діяльності, обов'язково переосмислювати своє професійне ставлення до існуючого, інколи навіть перспективного досвіду, учитись цілеспрямовано працювати, самостійно організовуючи активне самовиявлення творчого потенціалу і його зростання.

Що все це означає? І чому? У глобальному світі, який уже зараз ставить безліч невідомих і нетрадиційних інтелектуальних запитань, викладачу, відповідаючи на них, необхідно мислити інакше, ніж раніше, ставитись до своїх відповідей на питання, пов'язані з активною глобалізацією освітнього простору, не тільки обережно, а й особливо відповідально. Потрібно ще багато часу й зусиль, щоб підвищити рівень свого глобального культурологічного мислення та свідомості студентів, щоб разом мислити позитивно.

Тому навіть тлумачення таких загальноприйнятих термінів у педагогіці, як "починати викладати", потрібно пов'язувати зі словами "починати навчати студентів дисципліни професійного мислення", "розвитку уяви", "будуючи" разом з ними свіжі думки, які мають бути різними, великими, значними, яскравими, масштабними й добрими.

Оптимальна організація такого викладання відкриває великі можливості й природну налаштованість студентів на те, щоб мати під час професійного навчання свою думку, пробуджує бажання її формулювати й відстоювати. Такий цілеспрямовано організований викладачем процес психологи називають організацією "*зваженого мислення*", яке стає феноменом культури, оскільки культура стосується його особистості, виступаючи як міра та фактор її розвитку, презентуючи при цьому не тільки спосіб мислення, а й характер ставлення до діяльності. Ефективна діяльність викладача, таким чином, визначається й тим, настільки широко, соціально усвідомлено він здатний реагувати на різні, інколи не зовсім йому "симпатичні" ідеї та висловлені студентами думки, наскільки вільно він володіє наукомісткою технікою й психолого-педагогічною технологією, як розвинута в ньому здібність не відставати від темпів наукового прогресу, як ці властивості пронизує розуміння загальнолюдських пріоритетів.

Тому термін "управлінська культура" охоплює інтегровані характеристики і якості підготовки випускника, категорії результату вищої професійної освіти. Формування управлінської культури є новим типом цілепокладання, що зумовлює необхідність переходу сучасного викладача від переважно академічних форм роботи й норм оцінювання до оцінювання професійної та соціальної підготовленості випускників.

Викладач зі сформованою професійно-управлінською культурою є цілісною, інтегральною особистістю, яка тим і відрізняється, що володіє фундаментальним загальнонауковим, методологічним знанням, системою цінні-

сних культурологічних орієнтацій, спрямованих на творчий саморозвиток і дослідницьку діяльність, володіючи науково-етичним стилем мислення як особистісною цінністю у формуванні цілісної особистості студента.

Саме такий стиль професійно-управлінської культури – запорука глибокого внутрішнього взаємозв'язку мислення, загальної культури, світогляду й професійної свідомості успішного викладача вищої школи, у якого здатність творчо мислити є ціннішою та вищою за його вміння й знання.

На думку відомого психолога І. Русинки, бути ефективним викладачем означає завжди мати багато ідей, яскравих педагогічних знахідок, нехай навіть якісь із них будуть хибними, ніж постійно відчувати дефіцит яскравих думок [4, с. 180].

Професійний розвиток і саморозвиток викладача вищої школи залежать від того, наскільки сама особистість є суб'єктом, реальним творцем своєї професійної діяльності.

Друга ознака успішного викладача в добу глобалізації освітнього простору – його професійна потреба позбутися буденності в навчальному спілкуванні, спалах при цьому осяяння й прозріння, коли студенти під час викладання знаходять у нього щось до цього не відоме, виражаючи приємне ставлення й позитивні емоції, під час яких, за нашою концепцією педагогічного процесу вищої школи, тільки й відбувається в аудиторії духовна взаємодія, як найважливіша умова інтелектуальної співтворчості та наукового діалогу.

Тому головними специфічними рисами сучасного процесу викладання у вищій школі стають відкритість до партнерства, новаторства, цільова індивідуалізація розвитку педагогічних систем, варіативність форм, методів і засобів викладання, соціальна цінність яких полягає в пробудженні й розвитку здібності студентів самостійно здобувати нові наукові знання, творчо використовувати та перетворювати їх на найважливіший засіб досягнення успіху в оновленні практичної професійної діяльності.

Висновки. Таким чином, у системі безумовних змін і пріоритетів професійної діяльності викладача вищої школи на перший план виступають:

- організація викладання на основі висококультурного, інтелектуального діалогу, духовної взаємодії та співтворчості;
- цілеспрямоване підвищення соціального й особистісного статусу студента, його особистісного потенціалу;
- розвиток здатності студента бути суб'єктом навчальної діяльності, успішно використовувати Інтернет як ключ знань з усього світу;
- розкривати та примножувати діяльнісні можливості майбутніх спеціалістів компетентно й відповідально виконувати соціально-професійні ролі, розвивати ціннісні орієнтації, продукувати нові ідеї, створювати реальні передумови й “точки зростання” для постійного саморозвитку;
- вироблення в студентів власної оригінальної особистісної позиції з будь-якого аспекту життєдіяльності й майбутньої професійної діяльності.

Отже, тільки враховуючи об'єктивні цивілізаційні зміни й тенденції глобалізації, культурологізації та гуманізації освітнього простору, задале-

гідь передбачаючи їхній вплив на всі сфери життєдіяльності людства, вища школа зможе досягти інноваційного рівня свого розвитку, зайняти у Всесвіті гідне місце у справі дієвого цілеспрямованого впливу на створення мобільного висококультурного суспільства.

Список використаної літератури

1. Бех І. Д. Особистість у просторі духовного розвитку : навч. посібник. Київ : Академвидав, 2012. 256 с.
2. Кремень В. Освіта в структурі цивілізаційних змін. *Вища освіта України*. 2011. № 1. С. 9.
3. Національна доктрина розвитку освіти : Указ Президента України від 17.04.2002 № 347. *Освіта України*. 2002. № 33 (23 квітня). С. 4–6.
4. Русинка І. І. Психологія : навч. посібник. 2-ге вид., перероб. і доп. Київ : Знання, 2011. 407 с.

Стаття надійшла до редакції 01.09.2017.

Сущенко Т. И. Профессионально-управленческая культура преподавателя – признак его успешной педагогической деятельности

С учетом состояния интеграции в европейское образовательное пространство изложены авторские концептуальные позиции относительно профессиональной подготовки преподавателей высшей школы в условиях магистерского педагогического процесса, его культурологического влияния на личностное развитие студентов.

Ключевые слова: *управленческая культура, преподаватель, культура, магистрант, европейское образовательное пространство.*

Sushchenko T. Professional and Administrative Culture of a Teacher as a Significant Part of Their Successful Pedagogical Activity

The factors that negatively influence the updating of the system of professional training of teaching staff are being analyzed. It is emphasized that the present and future teacher should be prepared in accordance with historically determined aims, respectively to universal and national values. It is necessary to develop adequate strategies for continuous pedagogical education, pedagogical processes capable of helping the European teacher to become a panacea for threats and risks posed by globalization processes and other conflicts of modern civilization.

The system-creating factor of joint activity should be the wide-scale implementation of the principle of humanization in all levels and areas of professional training of specialists, as well as humanistic orientation of teachers towards the integration into the global educational world.

In this regard, it is necessary to build a modern master's pedagogical process in accordance with culture. It means that the process must be designed with the purpose of integration into the World or European educational environment

For this purpose the following requirements must be taken into the account: adequate reflection of contemporary tendencies of international and European social development, cultural, social, economic, psychological and other sciences, specially organized system of communication using modern means of information technologies, opportunities to solve professionally important tasks, scientific analysis of socio-economic essences of professional issues at international and European requirements.

Key words: *managerial culture, teacher, culture, masters, European educational environment.*

УДК 37.091.12: [005.336.2 + 005.963]:377.36:796.071.4–053.5

С. О. ТАБІНСЬКАкандидат педагогічних наук, старший викладач
Придніпровська державна академія фізичної культури і спорту, м. Дніпро**СИСТЕМА НАУКОВО-МЕТОДИЧНОГО СУПРОВОДУ
НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
МАЙБУТНІХ ТРЕНЕРІВ – ВИКЛАДАЧІВ ДЮСШ**

У статті теоретично обґрунтовано концептуальні передумови створення системи науково-методичного супроводу навчальної діяльності майбутніх тренерів – викладачів ДЮСШ. Розкрито зміст термінів: “система”, “освітній процес”, “освітня діяльність”, “навчальна діяльність”, “супровід”, “науково-методичний супровід” та запропоновано конструкти: “науково-методичний супровід навчальної діяльності майбутніх тренерів-викладачів ДЮСШ”, “система науково-методичного супроводу навчальної діяльності майбутніх тренерів – викладачів ДЮСШ”.

Ключові слова: бакалавр, вища освіта, професійна компетентність, програмні результати навчання, фізична культура і спорт.

Нинішній рівень освіти в Україні не надає їй змоги повною мірою виконувати функцію ключового ресурсу соціально-економічного розвитку держави й підвищення добробуту громадян [7]. Так, у період складного та вже досить тривалого для пересічних українців націєтворення, що супроводжується стагнацією внутрішнього суспільного прогресу, зокрема системи надання спортивно-оздоровчих послуг, усебічне оздоровлення молодого покоління та підтримання його в здоровому стані в умовах спортивної діяльності мало б стати першочерговим завданням ДЮСШ.

Однак сьогодні робота контролюючих органів позашкільних спортивних закладів, наприклад державного управління спортом департаменту гуманітарної політики, спрямована здебільшого на організацію спортивно-масових заходів, розбудову спортивної інфраструктури та реорганізацію ДЮСШ. Причому контроль за виконанням професійних обов’язків тренерів – викладачів ДЮСШ покладено на керівників відповідних позашкільних закладів.

На жаль, відсутність достатньої фінансової державної підтримки спортивної інфраструктури є чи не єдиним фактором, що нівелює потенційні можливості формування особистості в умовах спортивної діяльності. Так, ірраціональне камуфлювання адміністрацією ДЮСШ проблем нестачі бакалаврів фізичної культури і спорту, здатних до формування певних якостей, поглядів та переконань, що базуються на соціально значущих цінностях олімпізму, перманентного оздоровлення й усебічного гармонійного розвитку молодого покоління українців, лише загострює суспільну потребу в якісному функціонуванні позашкільних спортивно-оздоровчих закладів.

Очевидно, запорукою подолання вказаних недоліків є підвищення рівня професійної компетентності майбутніх тренерів-викладачів ДЮСШ в умовах професійної освіти на бакалавраті фізичної культури і спорту.

Зауважимо, що останні реформи в системі фахової підготовки здобувачів вищої освіти фізичної культури і спорту, зокрема стан імплементації Закону України “Про вищу освіту” [5], свідчать про створення державою надійної змістової парадигми осучаснення освітнього простору у відповідних вишах. Зокрема, шляхом затвердження нового переліку галузей знань і спеціальностей, ініціювання запровадження нових стандартів вищої освіти та прийняття важливих наказів щодо усунення колізій в організації освітнього процесу, створення передумов до надання академічної автономії закладам вищої освіти (ЗВО), у тому числі свободи в запровадженні навчальних дисциплін і науково-методичного забезпечення навчальної діяльності тощо.

Утім, відповідній підготовці майбутніх тренерів-викладачів на факультетах фізичної культури і спорту заважає низка суперечностей, зокрема, між:

- необхідністю осучаснення традиційного процесу формування програмних компетентностей у майбутніх тренерів-викладачів ДЮСШ та відсутністю системного погляду на зміст і функції науково-методичного супроводу їх навчальної діяльності;

- прагненням здобувачів ступеня вищої освіти “бакалавр” фізичної культури і спорту до професійної мобільності та браком надійних інтерактивних засобів інтенсифікації навчального навантаження в наявному інформаційно-освітньому просторі відповідних закладів вищої освіти.

Підґрунтя для вирішення названих суперечностей закладено в наукових працях відомих фахівців з теорії і методики професійної освіти (О. Ажиппо, А. Артюшенко, Є. Барбіна, Н. Волкова, С. Гончаренко, П. Джуринський, О. Дубасенюк, Є. Захаріна, І. Зязюн, Р. Клопов, А. Конох, Є. Приступа, А. Свасьєв, Л. Сущенко, О. Тимошенко та ін.) тощо. Автори розкрили особливості створення освітнього середовища закладів вищої освіти в умовах глобалізації, а також парадигмальне розмаїття перспективних концепцій і напрямів розвитку майбутніх професіоналів.

Проте система науково-методичного супроводу навчальної діяльності майбутніх тренерів-викладачів ДЮСШ на сьогодні ще не була предметом окремих ґрунтовних розробок, про що свідчить аналіз протоколів Ради з координації наукових досліджень НАПН України.

Отже, необхідність розв’язання сформульованих суперечностей вказує на актуальність та своєчасність постановки відповідної наукової проблеми в загальному вигляді.

Мета статті – теоретично обґрунтувати концептуальні передумови створення системи науково-методичного супроводу навчальної діяльності майбутніх тренерів-викладачів ДЮСШ.

Завдання дослідження: встановити ступінь розробленості проблеми науково-методичного супроводу навчальної діяльності майбутніх тренерів-викладачів ДЮСШ; уточнити зміст дефініцій та термінологічних конструктів, як-от: “система”, “освітній процес”, “освітня діяльність”, “навчальна діяльність”, “супровід”, “науково-методичний супровід”, “система науково-методичного супроводу навчальної діяльності майбутніх тренерів-

викладачів ДЮСШ”; проаналізувати наявні перспективні концепції й сучасні методологічні здобутки з визначеної проблеми.

Методи дослідження:

– теоретичні: загальнонаукові – аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, систематизація та зіставлення різних поглядів на досліджувану проблему;

– конкретно-наукові – метод ретроспективного аналізу фахової літератури – для визначення структурних елементів системи науково-методичного супроводу навчальної діяльності майбутніх тренерів-викладачів ДЮСШ.

Наголошуємо на тому, що дефініцію “науково-методичний супровід” введено Національною стратегією розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр. [7]. Проблему науково-методичного супроводу педагогічної діяльності вивчали С. Белаш, Б. Гадзецький, Л. Галіцина, Л. Даниленко, О. Зайченко, Л. Карамушка, Л. Лебідь, С. Литвиненко, О. Мариновська, Н. Островерхова, В. Пуцов, Т. Сорочан, К. Старченко та ін.

Проте, аналіз наукової літератури [3; 9; 13] та власний педагогічний досвід дають підстави для висновку, що цінні здобутки науково-педагогічних працівників фізкультурно-спортивних закладів вищої освіти мають розрізнений і несистемний характер в аспекті педагогіки вищої школи, зокрема організації навчальної діяльності майбутніх бакалаврів фізичної культури і спорту.

Враховуючи зазначене, спочатку зосередимо увагу на теоретичній базі нашого дослідження. Його фундаментальну основу становлять: теоретико-методичні розробки інтерактивного (О. Пометун, Л. Піроженко), контекстного (А. Вербицький, О. Іваницький, М. Чобітько) та проблемного (І. Лернер, А. Хуторський) методів навчання; застосування інтеграційних (Н. Долбишева, Е. Скібіцький, М. Сова), педагогічних (В. Андрущенко, Л. Даниленко, Р. Клопов, В. Нагаєв, А. Нісімчук, І. Прокопенко, І. Царенко) та інформаційних (І. Артеменко, І. Богданова, Ю. Козаков, Л. Панченко, П. Стефаненко) технологій в освіті; організаційно-методичні аспекти педагогіки підтримки та партнерства (багатосторонньої комунікації) [1].

Визначившись з відправною точкою дослідження, зосередимо зусилля на розкритті змісту таких термінологічних конструктів, як: “система”, “освітній процес”, “освітня діяльність”, “навчальна діяльність”, “супровід”, “науково-методичний супровід”, – що дасть змогу точно оперувати ними.

Враховуючи думку В. Сагатовського про те, що система – це скінченна множина функціональних елементів і відношень між ними, виокремлена із середовища відповідно до певної мети в межах визначеного часового інтервалу, та Ю. Черняка, який визначає термін “система” як відображення у свідомості суб’єкта (дослідника, спостерігача) властивостей об’єктів та їх відношень у вирішенні завдання дослідження, яких цитує А. Шевчук у своїй праці [12, с. 11], під системою в контексті нашого дослідження будемо розуміти сукупну множину взаємопов’язаних та інтег-

рованих між собою її елементів, що повинні утворити цілісне середовище з метою вирішення чітко поставлених завдань.

У Законі України “Про вищу освіту” [5] освітню діяльність визначено як діяльність закладів вищої освіти, що провадиться з метою забезпечення здобуття вищої, післядипломної освіти і задоволення інших освітніх потреб здобувачів вищої освіти та інших осіб.

Відповідно до ст. 47 Закону України “Про вищу освіту” [5], освітній процес будемо розуміти як інтелектуальну, творчу діяльність у сфері вищої освіти і науки, що провадиться у закладі вищої освіти (науковій установі) через систему науково-методичних і педагогічних заходів та спрямована на передачу, засвоєння, примноження і використання знань, умінь та інших компетентностей у осіб, які навчаються, а також на формування гармонійно розвиненої особистості.

Термін “навчальна діяльність здобувача вищої освіти” у “Словнику термінів і понять з педагогіки вищої школи” [11] визначено як діяльність щодо оволодіння узагальненими способами дії, саморозвитку спеціально поставлених викладачем навчальних завдань; спрямовану на засвоєння глибоких системних знань, відпрацювання узагальнених способів дій та їх адекватне і творче застосування в різноманітних ситуаціях. Важливим у контексті нашого дослідження є те, що від її “структурної організації, системності, глибини та міцності багато в чому залежить подальша діяльність людини, зокрема, успішність її професійної діяльності та спілкування. В студентські роки навчальна діяльність набуває власне дослідницького характеру й може бути названа навчально-пізнавальною діяльністю” [11, с. 71].

Звернемо увагу на те, що така діяльність здійснюється її суб’єктом на основі особистісного освітнього потенціалу, індивідуальних здібностей, мотивів та цілей; призводить до створення нового для суб’єкта освітнього продукту, який відповідає типу здійснюваної ним діяльності, але викликає суб’єктивні труднощі та проблеми в діяльності суб’єкта, зумовлені недостатнім володінням методами, засобами й іншими умовами, необхідними для її здійснення [11, с. 147].

У тлумачному словнику [1] поняття “супровід” подано як дію зі значенням “іти поруч”.

На думку авторів [4], сутність “науково-методичного супроводу” полягає в тому, що це – професійна педагогічна взаємодія суб’єктів освітньої діяльності, умовами якої є добровільність і партнерство; сукупність різноманітних форм, технологій, підходів, процедур, заходів, що забезпечують допомогу суб’єктам освітньої діяльності в подоланні труднощів протягом професійної діяльності. Визначальними ознаками цього процесу, на їх погляд, є особистісний і професійний розвиток педагогів, а результатом – нова якість професійної діяльності фахівців, яка виявляється в професійній компетентності.

Як функції, що може виконувати науково-методичний супровід, науковці [4; 10] називають навчальну, консультативну, психотерапевтичну, адаптаційну та коригувальну.

Водночас проаналізовані визначення не дають конкретної відповіді на запитання про те, які саме елементи повинна мати система науково-методичного супроводу навчальної діяльності майбутніх тренерів-викладачів ДЮСШ, яким чином повинен відбуватися відповідний процес.

Аналіз джерел [3; 5; 8] дає підстави стверджувати, що освітня діяльність у закладах вищої освіти може стати ефективнішою при запровадженні таких умов:

- організація та проведення навчального процесу за єдиними вимогами на основі сучасних досягнень педагогічної науки;
- удосконалення науково-методичного забезпечення та супроводження навчального процесу через запровадження в освітню діяльність інноваційних технологій навчання й менеджменту освіти;
- аналіз, узагальнення та обмін досвідом з питань удосконалення системи вищої освіти, зокрема шляхом встановлення зв'язків із зарубіжними навчальними закладами й організаціями;
- розробка та запровадження науково-педагогічними працівниками власних навчально-виховних програм;
- запровадження елементів дистанційного навчання з використанням сучасних комп'ютерних технологій, які стають усе більш доступними й ліквідовують низку ланок у механізмі відтворення соціального розширення (генерація онлайн-курсів, використання спеціалізованих соціальних мереж і мобільних додатків для навчання тощо);
- формування єдиного європейського освітнього простору, що дозволяє долати відмінності в якості освіти в різних не лише регіонах, а й країнах.

Отже, на нашу думку, термін “науково-методичний супровід навчальної діяльності майбутніх тренерів-викладачів ДЮСШ” треба розуміти як утілення в практику професійної освіти на ступені бакалаврату оригінальних концепцій, сучасних освітніх трендів, засобів, методів, прийомів психолого-педагогічної підтримки майбутніх тренерів-викладачів з метою формування в них багатокomпонентної динамічної комбінації фундаментальних та інтегровано-прикладних знань, педагогічних навичок, пролонгованого практичного досвіду професійно-педагогічної діяльності, умінь його рефлексувати, ефективних способів мислення, психологічних, фізичних, соціальних якостей і морально-етичних цінностей, а також вчасної їх корекції, що надасть змогу особі наприкінці навчання у відповідному ЗВО демонструвати достатній рівень готовності виконувати професійні обов'язки.

Під поняттям “система науково-методичного супроводу навчальної діяльності майбутніх тренерів-викладачів ДЮСШ” будемо розуміти сукупну множину взаємопов'язаних та інтегрованих між собою її складових (професіографічну, методичну, діяльнісну, діагностично-консультативну, коригувальну), які гнучко реагують на всі процеси, що відбуваються в Україні та світі з метою формування достатнього рівня готовності майбутніх бакалаврів фізичної культури і спорту виконувати професійні обов'язки.

За нашим задумом, система науково-методичного супроводу навчальної діяльності майбутніх тренерів-викладачів ДЮСШ включає:

- визначення суспільних вимог до тренера-викладача ДЮСШ, показників і критеріїв їх професійної компетентності та очікувань і побажань самих здобувачів вищої освіти від послуг, що надають ЗВО (професіографічна складова);

- створення науково-педагогічними працівниками ЗВО варіативних та інваріативних складових розвитку програмних компетентностей майбутніх тренерів-викладачів ДЮСШ, індивідуальних модульних навчальних програм, електронних посібників тощо, зорієнтованих на компетентнісний підхід в освіті та узгоджених з новим поколінням стандартів вищої освіти, освітньо-професійних програм. До того ж, наприклад, спроба створити авторську програму сприяє професійному розвитку й науково-педагогічних працівників. Адже цьому передують необхідність вивчення переліку, змісту вже існуючих програм, ознайомлення з нормативно-правовим забезпеченням освітньої діяльності, вимогами до порядку їх розроблення й експертизи тощо (методична складова);

- упровадження в освітню діяльність майбутніх тренерів-викладачів авторських програм та інших адаптованих перспективних концепцій розвитку програмних компетентностей, що публікуються у фахових джерелах. На наш погляд, це надасть змогу науково-педагогічним працівникам, враховуючи профільну направленість факультету фізичної культури і спорту та нагальні потреби здобувачів вищої освіти, розширити перелік навчальних курсів у межах варіативної частини освітньої програми. Таким чином, варіативна частина освітньої програми стане персоніфікованою в аспекті формування професійної мобільності майбутніх тренерів – викладачів ДЮСШ. Крім того, важливими в цьому елементі системи є обов'язкове надання доступу закладам вищої освіти до найпотужніших світових інформаційних ресурсів (наукометричних баз); розширення практики педагогічної підтримки майбутніх тренерів-викладачів ДЮСШ шляхом упровадження в їх освітню діяльність інтерактивних засобів інтенсифікації навчального навантаження (діяльнісна складова);

- наявність комбінації діагностичного інструментарію розвитку професійної компетентності майбутніх тренерів-викладачів ДЮСШ, що заснований на нових підходах до її оцінювання (не ранжування, а аналіз індивідуального прогресу протягом навчання на бакалавраті) та адекватного психолого-педагогічного консультування (діагностично-консультативна складова);

- коригування змісту навчального навантаження здобувачів вищої освіти фізичної культури і спорту та засобів формування в них програмних результатів навчання відповідно до нових стандартів вищої освіти (або проекту стандарту – у разі його відсутності), освітньо-професійних програм за спеціальностями шляхом систематизації освітніх технологій та інтегровано-прикладних знань у відповідній галузі (коригувальна складова).

Висновки. Систему науково-методичного супроводу навчальної діяльності майбутніх тренерів-викладачів ДЮСШ необхідно привести у відповідність з європейськими стандартами, потребами розвитку національної економіки й запитами ринку праці. Така система має гнучко реагувати на всі процеси, що відбуваються в Україні та світі, з метою формування достатнього рівня готовності майбутніх бакалаврів фізичної культури і спорту виконувати професійні обов'язки. При цьому визначено, що функціонування системи науково-методичного супроводу навчальної діяльності майбутніх тренерів-викладачів ДЮСШ повинно задовольняти не лише вимоги та очікування замовників спортивних та оздоровчо-профілактичних послуг, а й самих здобувачів вищої освіти.

Встановлено, що як теоретичний базис створення системи науково-методичного супроводу навчальної діяльності майбутніх тренерів-викладачів ДЮСШ доцільно використовувати такі положення: інтерактивного, контекстного й проблемного методів навчання; інтеграційних, педагогічних та інформаційних технологій в освіті; педагогіки підтримки й партнерства (багатосторонньої комунікації).

Наступним етапом нашого дослідження вважаємо розробку структурно-функціональної моделі системи науково-методичного супроводу навчальної діяльності майбутніх тренерів-викладачів ДЮСШ.

Список використаної літератури

1. Богуславский М. В. Миражи педагогики поддержки. *Директор школы*. 2002. № 10. С. 28–32.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Бусел. Київ ; Ірпінь, 2003. 1440 с.
3. Карпюк Р. П. Концептуальні засади сучасної парадигми якості вищої фізкультурної освіти. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 15. Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт)*. 2015. Вип. 3 (2). С. 153–156.
4. Лебідь Л. І., Белаш С. В. Науково-методичний супровід упровадження у навчально-виховний процес авторських програм. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2013. № 1 (8). С. 88–90.
5. Науково-методичне забезпечення професійної освіти і навчання: *Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Київ, 7–19 квітня 2016 р.)* / Інститут професійно-технічної освіти НАПН України ; за заг. ред. В. О. Радкевич. Київ : ПІТО НАПН України, 2016. Т. II. 149 с.
6. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
7. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр. : Указ Президента України від 25.06.2013 № 344/2013. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>.
8. Мариновська О. Науково-методичний супровід упровадження педагогічних інновацій: сутність, специфіка, орієнтири реалізації. *Рідна школа*. 2012. № 8–9. С. 28–32.
9. Сватєєв А. В., Безкоровайна Л. В. Аналіз підготовки майбутнього тренера-викладача до професійної діяльності у вищих навчальних закладах. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2010. № 11. С. 106–109.
10. Сорочан Т. М. Нові категорії педагогіки: науково-методичний супровід. *Шлях освіти*. 2002. № 3. С. 15–19.

11. Словник термінів і понять з педагогіки вищої школи: посібник / уклад. В. В. Приходько, В. В. Малий, В. Л. Галацька, М. А. Мироненко. Дніпропетровськ, 2005. 181 с.
12. Шевчук А. В. Регіональні освітні системи: теорія, методологія, практика інноваційного розвитку. Львів: Інститут регіональних досліджень НАН України, 2014. 463 с.
13. Ярошик М. Я. Підготовка бакалаврів фізичного виховання в умовах інтеграції вищої школи України в європейський освітній простір: автореф. дис. ... канд. наук з фіз. виховання і спорту: 24.00.02. Львів, 2010. 20 с.

Стаття надійшла до редакції 07.09.2017.

Табинская С. А. Система научно-методического сопровождения учебной деятельности будущих тренеров-преподавателей ДЮСШ

В статье теоретически обоснованы концептуальные предпосылки создания системы научно-методического сопровождения учебной деятельности будущих тренеров-преподавателей ДЮСШ. Раскрыто содержание терминов: “система”, “образовательный процесс”, “образовательная деятельность”, “учебная деятельность”, “сопровождение”, “научно-методическое сопровождение” и предложены конструкции: “научно-методическое сопровождение учебной деятельности будущих тренеров-преподавателей ДЮСШ”, “система научно-методического сопровождения учебной деятельности будущих тренеров-преподавателей ДЮСШ”.

Ключевые слова: бакалавр, высшее образование, профессиональная компетентность, программные результаты обучения, физическая культура и спорт.

Tabinska S. The System of Scientific and Methodological Support for the Training Activities of Future Trainers-Teachers of the Youth Sports School

In the article the problem of scientific and methodological support for the training activities of future trainers-teachers of the youth sports school is investigated. Priority directions for the development of the higher education system are defined. Conceptual prerequisites for the creation of a system of scientific and methodological support for the training activities of future trainers-teachers of the youth sports school are theoretically grounded.

The content of the terms and constructs “system”, “educational process”, “educational activity”, “training activities”, “support”, “scientific and methodological support”, “scientific and methodological support for the training activities of future trainers-teachers of the youth sports school”, “system of scientific and methodological support for the training activities of future trainers-teachers of the youth sports school” was disclosed and proposed.

Interconnected and integrated components of the system of scientific and methodological support for the training activities of future trainers-teachers of the youth sports school (professional, methodical, activity-oriented, diagnostic-consultative, corrective) were singled out.

It has been determined that functioning of the system of scientific and methodological support for the training activities of future trainers-teachers of the youth sports school should satisfy not only the requirements and expectations of customers of sports and health-preventive services, but also the applicants of higher education. It has been established that such a system should respond flexibly to all processes taking place in Ukraine and the world in order to create a sufficient level of readiness for future bachelors of physical culture and sports to perform professional duties.

It is established that as a theoretical basis the creation of a system of scientific and methodological support for the training activities of future trainers-teachers of the youth sports school is advisable to use such provisions as: interactive, contextual and problem-based teaching methods; integration, pedagogical and information technologies in education; pedagogy of support and partnership (multilateral communication).

Key words: bachelor, higher education, professional competence, program results of training, physical culture and sport.

УДК 378.046.4

О. Ш. ТОННЕаспірант
Класичний приватний університет**СТАН ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
ВЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ**

Обґрунтовано актуальність дослідження стану організації самостійної пізнавальної діяльності вчителів у процесі підвищення кваліфікації. Уточнено значення дефініції “організація самостійної пізнавальної діяльності”. У результаті анкетування слухачів курсів підвищення кваліфікації вчителів виявлено рівень їхньої активності в самостійній пізнавальній діяльності; результативність цієї діяльності. З’ясовано суб’єктивне сприйняття респондентами рівня розвитку інтелектуальних і предметних умінь роботи з інформацією, а також чинників, що утруднюють цю діяльність. Визначено стан задоволеності курсами підвищення кваліфікації в аспекті організації самостійної пізнавальної діяльності, а також побажання щодо їхнього вдосконалення.

Ключові слова: організація, самостійна пізнавальна діяльність, вчителі, курси, підвищення кваліфікації.

Однією з необхідних умов успіху реформи “Нова українська школа” є наявність учителів, здатних до безперервного професійного розвитку, який неможливий без цілеспрямованої, внутрішньо мотивованої самостійної пізнавальної діяльності. Ця соціальна потреба відображена в Законі України “Про освіту” (2017 р.), Законі України “Про вищу освіту” (2015 р.), у яких підкреслено необхідність професійного розвитку вчителів загальноосвітніх навчальних закладів упродовж усієї професійної діяльності.

Відповідальність за інформаційну й мотиваційну підтримку професійного розвитку вчителів покладається державою на інститути післядипломної педагогічної освіти, які, відповідно до Закону “Про вищу освіту”, є центрами підвищення кваліфікації, профільної спеціалізованої підготовки та перепідготовки освітян регіонів країни.

Одним з важливих аспектів професійного розвитку вчителів загальноосвітніх навчальних закладів є набуття й удосконалення ними навичок самостійної пізнавальної діяльності. У цьому контексті особливого значення набуває процес підвищення кваліфікації, який відбувається на засадах вільного вибору вчителями форм навчання, програм і навчальних закладів.

Попередній аналіз досвіду підвищення кваліфікації вчителів загальноосвітніх навчальних закладів, викладений у наукових працях М. Бирки [0], М. Ксьонзенко [0], В. Реутової [0], М. Солдатенка [0], Л. Сущенко [0], В. Фрицюк [0], Т. Хлебнікової [0], дає підстави констатувати, що організація самостійної пізнавальної діяльності вчителів на сьогодні стикається з низкою явищ та обставин, що значно знижують її ефективність.

Для пошуку шляхів підвищення ефективності організації самостійної пізнавальної діяльності на курсах підвищення кваліфікації проведено пілотне дослідження, *мета* якого – виявлення основних чинників, що впливають на результативність цієї діяльності, а також визначення перспективних шляхів підвищення її ефективності.

Методи дослідження: анкетування слухачів курсів підвищення кваліфікації вчителів (49 респондентів); статистична обробка емпіричних даних (визначення відсоткового відношення, упорядкування за рангом).

У нашій статті термін “організація самостійної пізнавальної діяльності” позначає цілеспрямовані дії навчального закладу з упорядкування взаємодії між педагогами та здобувачами освіти, а також іншими компонентами педагогічної системи, результатом якої є формування у свідомості того, хто навчається, певних образів, пов’язаних з предметом навчання.

Інструментом дослідження, спрямованого на визначення перспективних напрямів удосконалення організації самостійної пізнавальної діяльності на курсах підвищення кваліфікації, стала анкета, яка містить 20 пунктів закритого та відкритого типу, розподілених на такі блоки: “Загальні дані”; “Активність у самостійній пізнавальній діяльності”; “Результативність самостійної пізнавальної діяльності”; “Інтелектуальні вміння роботи з інформацією”; “Предметні вміння роботи з інформацією”; “Чинники, що утруднюють самостійну пізнавальну діяльність”; “Задоволеність курсами підвищення кваліфікації в аспекті організації самостійної пізнавальної діяльності”; “Пропозиції”.

Усього в анкетуванні взяли участь 49 учителів, які були слухачами курсів підвищення кваліфікації Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти у 2015–2017 рр.

Аналіз даних, отриманих за допомогою першого блоку анкети (загальні дані), виявив таке.

Серед учителів, які брали участь в анкетуванні, чоловіків було 46,94%, жінок – 53,06%. Вік респондентів розподілявся таким чином: менше ніж 25 років – 18,37%; 26–35 років – 8,16%; 36–45 років – 32,65%; 46–55 років – 24,49%; 56–65 років – 8,16%; понад 66 років – 8,16% учителів. Стаж роботи на посаді вчителя до 5 років мали 18,37%; 6–10 років – 22,45%; 11–15 років – 30,61%; 16–20 років – 8,16%; 21–25 років – 8,16%; більше ніж 26 років – 12,24% респондентів. З них природознавчі дисципліни викладали 16,33%; математику – 16,33%; мову і літературу – 16,33%; культурознавство – 16,33%; фізичну культуру і здоров’я – 14,29%; суспільствознавство – 10,2%; технології – 10,2% учителів. З числа спеціалістів, які брали участь в анкетуванні, вищу категорію мали 6,12%; першу категорію – 40,82%; другу категорію – 20,41%; спеціалісти без категорії – 32,65%. Аналіз загальних даних респондентів засвідчив, що вибірка є типовою для курсів підвищення кваліфікації вчителів, що, на нашу думку, значною мірою зумовило наведені нижче результати анкетування.

Аналіз відповідей на запитання анкети, які належать до другого блоку “Активність у самостійній пізнавальній діяльності”, виявив таке.

На запитання: “Як часто Ви буваєте у бібліотеці?” – 6,12% учителів обрали варіант відповіді “кілька разів на тиждень”; 12,24% – “декілька разів на місяць”; 24,49% – “декілька разів на рік”; 57,14% – “не буваю ніколи”.

На запитання: “Чи можете Ви назвати три спеціалізовані журнали з тематики предмету, який викладаєте?” – 36,73% вчителів відповіли ствердно; 63,27% – негативно.

При цьому було виявлено, що електронними виданнями, а також електронними бібліотеками зі спеціальності користуються 36,73% вчителів; 63,27% – не користуються.

Щодо користування іншомовними інформаційними ресурсами зі свого предмету більшість респондентів (79,59%) вказали, що не роблять цього; 20,41% – відповіли ствердно.

Отримані результати, на нашу думку, вказують на низький інтерес учителів до професійного самовдосконалення.

У результаті обробки даних анкети, отриманих за пунктами блоку “Результативність самостійної пізнавальної діяльності”, констатовано таке.

На запитання: “Чи є у Вас публікації за темою предмету, який викладаєте?” – ствердну відповідь дали 8,16% учителів, а 91,84% – відповіли негативно.

На запитання: “Чи готові Ви найближчим часом презентувати колегам авторські розробки з предмета, що викладаєте?” – відповідь “так” дали 32,65% вчителів; “ні” – 67,35%.

Отже, результати анкетування зафіксували низьку результативність самостійної пізнавальної діяльності, яка є прямим свідченням недостатньої активності в цьому напрямі.

Несподіваний результат анкетування отримано в аспекті ставлення вчителів до власних інтелектуальних умінь працювати з інформацією, представлений у дослідженні запитаннями “Чи оцінюєте Ви свої аналітичні вміння працювати з інформацією як достатні?” та “Чи вмієте Ви скласти конспекти, реферати?” На перше запитання ствердну відповідь дали 75,51%; негативну – 24,49% респондентів. На друге запитання відповідь “так” дали 28,57%; “ні” – 71,43%.

Отримані результати свідчать про високу суб’єктивну оцінку вчителями своїх інтелектуальних умінь. Така оцінка, можливо, є завищеною.

Важливі дані отримано при аналізі даних, що співвідносяться з блоком анкети “Предметні вміння роботи з інформацією”.

Зокрема, виявилось, що в 34,69% респондентів виникають труднощі при створенні й редагуванні текстів за допомогою комп’ютера. У 65,3% учителів виникають утруднення при роботі з таблицями та базами даних; 69,39% респондентів не вміють скласти бібліографічні описи наукових джерел. Утім, 73,47% учителів, які брали участь в анкетуванні, не відчують утруднень у роботі з інформаційно-комунікаційними програмами Інтернету.

Такі результати вказують на те, що операційна складова інформаційної діяльності у вчителів потребує вдосконалення. Хоча при цьому навички спілкування за допомогою комп'ютера та персональних цифрових пристроїв у вчителів розвинуті на достатньо високому рівні.

Обробка отриманих даних, що співвідносяться з блоком анкети “Чинники, що утруднюють самостійну пізнавальну діяльність на курсах підвищення кваліфікації”, виконана за допомогою пакета “Багатомірні відгуки” програми “Statistica 6”. Це дало змогу визначити суб’єктивне сприйняття вчителями факторів, що впливають на результативність самостійної пізнавальної діяльності.

Варто зауважити, що, залишаючи загальний зміст думки респондента, нам довелося звести варіанти відповідей до декількох лаконічних формулювань. Упорядкований за рангом перелік факторів, що утруднюють самостійну пізнавальну діяльність, набув такого вигляду:

- нестача часу для самостійної пізнавальної діяльності (відсоток респондентів, які вказали цей чинник, – 34,69%);
- низька мотивація до самостійної пізнавальної діяльності (28,57%);
- недостатній інтерес до навчальних предметів на курсах підвищення кваліфікації (28,57%);
- рутинність та однотиповість завдань для самостійної пізнавальної діяльності (26,53%);
- нестача методичних матеріалів з організації самостійної пізнавальної діяльності під час курсової підготовки (24,49%);
- відсутність необхідної підготовки на попередніх етапах освіти (22,45%);
- відсутність спеціальних заходів з організації самостійної пізнавальної діяльності на курсах підвищення кваліфікації (семінарів, нарад, круглих столів тощо) (22,45%);
- невизначеність професійного майбутнього (20,41%);
- обмеженість доступу до іншомовних професійних джерел, що визначається недостатнім знанням іноземних мов (18,37%);
- недостатні уміння систематизації інформації (18,37%);
- відсутність методичних матеріалів з організації самостійної пізнавальної діяльності в міжкурсний період (16,33%);
- недостатній рівень умінь роботи з комп'ютером (14,29%);
- відсутність критеріїв успішності самостійної пізнавальної діяльності в процесі підвищення кваліфікації (12,24%);
- інше (12,24%).

Результати проведеного емпіричного дослідження дали змогу окреслити основні моменти, що впливають на ефективність організації самостійної пізнавальної діяльності вчителів.

Перший такий момент пов'язаний з відсутністю інтересу до навчального процесу. Відповідно, мотивація до самостійного здобуття знань у вчителів є невисокою. Ця теза підтверджена практикою, де, не відчуваючи

професійного контексту, вчителі належним чином не сприймають інформації курсів, справедливо вважаючи, що вона їм не дуже потрібна.

Другий момент – нестача спеціальних знань, зумовлена недостатньою підготовкою на попередніх етапах освіти. Із цим пов'язане те, що слухачі курсів замість того, щоб засвоювати навчальний матеріал, змушені розбиратися з програмним забезпеченням та оформленням бібліографічних джерел. При цьому все це відбувається без сторонньої допомоги з боку педагогів.

Третій момент полягає в недостатній розробленості матеріалів курсів, які стосуються організації самостійної пізнавальної діяльності. Останнє призводить до того, що без додаткової методичної підтримки вчителі вимушені докладати значних зусиль для самостійного пошуку необхідної інформації та її упорядкування, а також витратити додаткові матеріальні й часові ресурси. Вважаємо, що одна з верхніх позицій рейтингу, згідно з якою самостійній пізнавальній діяльності заважає брак часу, зумовлена саме цим.

Ще один важливий момент полягає в недостатності індивідуального підходу до планування самостійної пізнавальної діяльності в міжкурсовий період. Дійсно, досвід показує, що в безперервній професійній підготовці вчителів майже не використовують потенціал цього періоду: зазвичай у час, який проходить між атестаціями, активність учителів у плані самостійної пізнавальної діяльності має спонтанний і нецілеспрямований характер.

Пов'язаною з наведеними моментами виглядає відповідь респондентів на запитання: “Чи задоволені Ви курсами в аспекті організації самостійної пізнавальної діяльності слухачів?”. Так, 32,65% учителів дали відповідь “незадоволений”; 40,81% – “частково задоволений”; 26,53% – “задоволений”.

Такі результати анкетування дали змогу констатувати доволі низьку задоволеність тренерів-викладачів якістю курсів в аспекті організації самостійної пізнавальної діяльності.

Останній пункт анкети спрямований на виявлення пропозицій респондентів щодо вдосконалення курсів підвищення кваліфікації в аспекті організації самостійної пізнавальної діяльності. Кожному респонденту було запропоновано відзначити три напрями вдосконалення курсової підготовки в наступному циклі. Дані оброблено пакетом “Багатомірні відгуки” програми “Statistica 6”.

У результаті аналізу пропозицій респондентів побудований такий їх рейтинг:

- враховувати більшою мірою індивідуальні вікові, соціальні, інтелектуальні особливості слухачів курсів підвищення кваліфікації (відсоток респондентів, які вказали це побажання, – 40,82%);
- підвищити рівень практичної корисності завдань для самостійної роботи (32,65%);

- підвищити рівень креативності завдань для самостійної роботи (32,65%);
- підсилити увагу до зарубіжного досвіду професійного самовдосконалення вчителів (30,61%);
- підвищити рівень використання цифрових індивідуальних пристроїв з освітньою метою на курсах підвищення кваліфікації (26,53%);
- приділити більше уваги формуванню вмінь роботи з електронними бібліотечними каталогами (26,53%);
- зробити більш інтенсивним обмін результатами самостійної пізнавальної діяльності між учителями (22,45%);
- більше враховувати особливості конкретного навчального предмету, який представляє вчитель (22,45%);
- приділити більше уваги питанням організації самостійної пізнавальної діяльності в міжкурсовий період (20,41%);
- приділити більше уваги питанням навчання користування комп'ютером (18,37%);
- інше (18,37%).

Судячи з результатів анкетування, абсолютна більшість учителів пов'язує вдосконалення організації самостійної пізнавальної діяльності, насамперед, з урахуванням індивідуальних особливостей слухачів при визначенні траєкторій самостійної пізнавальної діяльності, а також з підвищенням інтересу вчителів до цієї діяльності (одним з таких заходів є знайомство вчителів із зарубіжним досвідом підвищення кваліфікації). Меншою мірою слухачі відзначають необхідність поліпшення навчання прикладних аспектів інформаційної діяльності.

Очевидно, що заклади підвищення кваліфікації мають враховувати зазначені моменти під час організації самостійної пізнавальної діяльності вчителів.

Отже, проведене анкетування дало змогу констатувати таке:

- організація самостійної пізнавальної діяльності вчителів у процесі підвищення кваліфікації є незадовільною. Зокрема, це виражається в низькій активності вчителів у самостійній пізнавальній діяльності, а також її низький результативності;
- слухачі курсів підвищення кваліфікації доволі високо оцінюють свої вміння працювати з професійно важливою інформацією. При цьому вони визнають, що операційна складова їхньої інформаційної діяльності (за винятком навичок спілкування за допомогою комп'ютера) потребує вдосконалення;
- основними чинниками, що заважають організації самостійної пізнавальної діяльності, є відсутність інтересу до навчального процесу; нестача спеціальних знань; недостатня розробленість матеріалів курсів, що стосуються організації самостійної пізнавальної діяльності; відсутність індивідуального підходу при плануванні змісту курсової підготовки й самостійної роботи в міжкурсовий період;

– основні напрями вдосконалення самостійної пізнавальної діяльності на курсах підвищення кваліфікації вчителів вбачають у врахуванні індивідуальних особливостей при визначенні траєкторій самостійної пізнавальної діяльності; заходах з підвищення інтересу до цієї діяльності; навчанні прикладних аспектів інформаційної діяльності.

Висновки. Виходячи зі сказаного вище, можна зробити висновок, що організація самостійної пізнавальної діяльності на курсах підвищення кваліфікації вчителів має значні резерви для вдосконалення. Ефективність організації самостійної пізнавальної діяльності вчителів може бути підвищеною шляхом: оновлення та розвитку вмінь учителів працювати з інформацією; проведення роботи, що “надихає” на самостійний пошук професійної інформації, з урахуванням особистісних особливостей, віку, стажу, кваліфікації, досвіду вчителів; визначення критеріїв і показників результативності самостійної пізнавальної діяльності вчителів; створення умов для полегшення доступу вчителів до актуальної професійної інформації (знайомство зі спеціалізованими джерелами професійної інформації, робота з вивчення інших мов у професійному контексті тощо).

Список використаної літератури

1. Бирка М. Ф. Модель системи професійного розвитку вчителів природничо-математичних дисциплін у післядипломній освіті. *ScienceRise. Педагогічна освіта*. 2015. № 10 (5). С. 4–8. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/texc_2015_10%285%29_2.
2. Ксьонзенко М. А. Самовиховання вчителя як невід’ємна частина його професійного самовдосконалення. *Наукова скарбниця Донеччини*. 2011. № 1 (8). С. 84–87.
3. Реутова В. В. Модель розвитку інформаційної культури вчителів основ економіки на курсах підвищення кваліфікації. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського*. 2013. Вип. 1–2. С. 39–45.
4. Солдатенко М. М. Самоосвітня діяльність як засіб професійного становлення та саморозвитку. *Науковий вісник Миколаївського державного університету ім. В. О. Сухомлинського. Серія: Педагогічні науки*. 2012. Вип. 1.36. С. 39–42. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdup_2012_1.
5. Сущенко Л. О. Стимулювання професійного самовдосконалення вчителів початкових класів у системі післядипломної освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2009. 20 с.
6. Фрицюк В. А. Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2017. 532 с.
7. Хлебнікова Т. М. Організація особистісно орієнтованого навчання слухачів у системі післядипломної педагогічної освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09. Харків, 2009. 22 с.

Стаття надійшла до редакції 05.09.2017.

Тоннэ А. Ш. Состояние организации самостоятельной познавательной деятельности учителей в процессе повышения квалификации

Обоснована актуальность исследования состояния организации самостоятельной познавательной деятельности учителей в процессе повышения квалификации. Уточнено значение дефиниции “организация самостоятельной познавательной деятельности”. В результате анкетирования слушателей курсов повышения квалификации учителей выявлен уровень их активности в самостоятельной познавательной деяте-

льности; результативность этой деятельности. Определено субъективное восприятие респондентами уровня развития интеллектуальных и предметных умений работы с информацией, факторов, затрудняющих эту деятельность. Установлено состояние удовлетворенности курсами повышения квалификации в аспекте организации самостоятельной познавательной деятельности, а также пожелания по ее усовершенствованию.

Ключевые слова: организация, самостоятельная познавательная деятельность, учителя, курсы, повышение квалификации.

Tonne O. Status of Organizing of Teachers' Self-Sustaining Cognitive Activity in Professional Development Process

Novelty of investigation about status of organizing of teachers' self-sustaining cognitive activity in professional development process is proved. The meaning of "organizing of self-sustaining cognitive activity" definition is specified. The author conducted the survey among mid-career education courses participants (n=49), offered verified statistical empirical data processing on its basis (defining percentage and ranging). The survey showed both teachers' performance level in self-sustaining cognitive activity and progress of this activity. The author revealed respondents' subjective perception of level of intellectual and content data processing skills.

According to the results of the survey there are some factors that respondents consider to complicate self-sustaining cognitive activity. The author came to the conclusion that they are: disinterest in educational process; lack of specific knowledge, inadequate working out of methodical materials aimed to self-sustaining cognitive activity; individual approach shortage during planning the course training content and self-study during intercourse time.

The correlation between mid-career education course satisfaction level and self-sustaining cognitive activity is defined.

Based on respondents' feedback, the author represents possible ways to improve organizing of self-sustaining cognitive activity such as: take into account individual peculiarities at determining of self-sustaining cognitive activity approach; carry out activities to heighten interest in this sphere (one of such activities can be foreign professional development experience sharing); implement applied aspects of information activity in education.

On the basis of empirical investigations the author sums up that organizing of self-sustaining cognitive activity in teachers' mid-career education courses has great improvement potential. It should be stressed that self-sustaining cognitive activity efficiency can be increased due to: development of teachers' data processing skills; offering the types of activities 'inspiring' self-sustaining search of professional information; defining principles and indexes of self-sustaining cognitive activity efficiency; creating terms and conditions for free access to up-to-date professional information.

Key words: organizing, self-sustaining cognitive activity, teachers, courses, professional development process.

УДК 378.4:378.14

Н. В. ТЯГЛО

здобувач

Запорізький національний університет

СУЧАСНА ПІСЛЯДИПЛОМНА ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА В УКРАЇНІ: АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ФУНКЦІОНУВАННЯ ТА ШЛЯХИ РОЗВИТКУ

У статті проаналізовано зарубіжний досвід підвищення кваліфікації вчителів. Визначено головні проблеми функціонування системи післядипломної педагогічної освіти в Україні та окреслені шляхи її розвитку. Наголошено на необхідності суттєвої модернізації змісту, форм і методів підвищення кваліфікації педагогічних працівників в умовах цифрового суспільства.

Ключові слова: післядипломна педагогічна освіта, педагог, цифрове суспільство, обласний інститут післядипломної педагогічної освіти.

Реформування загальної середньої освіти в Україні, що знаменувалося прийняттям нового Закону України “Про освіту” та утвердженням Концепції Нової Української школи, вимагає, насамперед, суттєвої системної роботи з учителями, термінового вирішення тих проблем, які вже декілька десятиліть спричиняють стагнацію вітчизняної післядипломної педагогічної освіти. Адже саме система післядипломної освіти, зважаючи на результати міжнародних досліджень (Доповідь ОЕСР “Залучення, розвиток і збереження ефективних вчителів” (Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers) тощо), має найбільші ресурси для забезпечення ефективної діяльності педагогів в умовах післяіндустріального, цифрового суспільства, ключовими ознаками якого є орієнтація на знання, цифрова форма представлення об’єктів, віртуалізація виробництва, інноваційна природа розвитку, інтеграція, конвергенція, динамізм, глобалізація тощо [2].

Головною вимогою до сучасних учителів, на відміну від двадцятирічного минулого, є когнітивна відкритість, гнучкість мислення та поведінки, стресостійкість, самоорганізованість, уміння працювати в ситуаціях невизначеності, креативність, здатність вирішувати полісистемні проблеми, приймати рішення та, безумовно, працювати з інформацією. Тобто в сучасному світі, перш за все, учитель має бути так званою “інноваційною людиною” (за А. І. Бойко), яка: розглядає навколишній світ не як сталу, гармонійну структуру, до якої потрібно пристосовуватися, а як сферу пізнавальної та практичної невизначеності, яку потрібно редукувати як послідовність різноманітних труднощів, що необхідно подолати. Саме винахідливість стає архетипом діяльності для інноваційної людини, а провідною метою навчання – формування в неї власної дослідницької позиції, тобто значення набуває процес переходу в освітній діяльності від школи пам’яті до інституту роботи з мисленням [1]. Отже, наявна суперечність між об’єктивними вимогами

суспільства до системи післядипломної педагогічної освіти як ресурсу професійного розвитку сучасного вчителя, здатного ефективно діяти в надскладних умовах цифрового суспільства, та сімдесятирічний досвід функціонування інститутів післядипломної педагогічної освіти зумовили формулювання *мети статті* – визначення актуальних проблем та шляхів розвитку післядипломної педагогічної освіти в Україні.

Аналіз зарубіжного досвіду функціонування системи післядипломної педагогічної освіти (Н. В. Муқан, S. Hudson, D. Beutel, P. Hudson, M. Kirkwood, M. Lewis, J. Smith, B. Walling та ін.), а також результатів досліджень вітчизняних науковців (Н. М. Вапнярчук, Т. Є. Гура, Н. Клясен, В. В. Олійник, О. М. Отич, Т. В. Палько, Н. А. Степанюк, О. П. Якубенкота ін.) дає змогу стверджувати, що для світової післядипломної освіти вчителів характерні певні загальні особливості, зумовлені, передусім, новітніми досягненнями в різних сферах наукового знання (насамперед психології, соціології, андрагогіки, менеджменту, інформаційних технологій, власне педагогіки, а також природничих наук) і тенденціями суспільної практики.

Базовими принципами функціонування післядипломної педагогічної освіти багатьох світових країн є такі: 1) відкритості, автономності, конкурентності, що передбачає, з одного боку, вільний вибір педагогічним працівником закладу післядипломної освіти, а з іншого – автономію самого освітнього закладу в аспекті розробки навчальних планів та програм; 2) суб'єктності, тобто визнання безумовної активності суб'єктів післядипломної освіти, їх відповідальності за процес та результат професійного вдосконалення/самовдосконалення; 3) адресності; 4) актуальності; 5) орієнтації на школу як установу, яка вчиться; 6) системності – наближеності до актуальних проблем конкретного закладу освіти, його нагальних потреб щодо розвитку професійної компетентності керівних та педагогічних кадрів; 7) партнерства, ангажування громади – залучення різних соціальних інституцій для підвищення якості освітніх послуг; 8) пріоритету довгострокових форм і дій; 9) переважання групових, колективних форм роботи; 9) підтримки й супроводу професійного розвитку керівників та педагогів; 10) орієнтації на забезпечення комфортних умов для професійного розвитку фахівців у просторі післядипломної освіти, що включають усі рівні організації освітнього простору – від матеріально-технічного до соціально-психологічного; 11) постійного саморозвитку, самовдосконалення фахівців сфери підвищення кваліфікації – забезпечення умов для розвитку професійної компетентності самих науково-педагогічних та педагогічних працівників системи післядипломної освіти, опанування ними найсучаснішими технологіями освіти дорослих [3]. Додамо до зазначених вище принцип гнучкості, що передбачає швидке реагування на потреби педагогічної спільноти загалом та кожного вчителя зокрема завдяки оновленню змісту, форм і методів післядипломної освіти.

Аналізуючи стан сучасної вітчизняної післядипломної педагогічної освіти, необхідно зазначити про те, що новітні нормативно-правові доку-

менти в галузі освіти (насамперед Закон України “Про освіту”) спричинили актуалізацію, об’єктивацію тих викликів, які потенційно вже існували останні декілька років. Причому ці нормативно-правові акти не змінили невизначеного статусу закладів післядипломної освіти.

Так, згідно зі ст. 59 Закону України “Про освіту”, “педагогічні та науково-педагогічні працівники мають право підвищувати кваліфікацію у закладах освіти, що мають ліцензію на підвищення кваліфікації або провадять освітню діяльність за акредитованою освітньою програмою. Педагогічні та науково-педагогічні працівники мають право підвищувати кваліфікацію в інших суб’єктів освітньої діяльності, фізичних та юридичних осіб. Результати підвищення кваліфікації педагогічного (науково-педагогічного) працівника у таких суб’єктів визнаються окремим рішенням педагогічної (вченої) ради. Вид, форму та суб’єкта підвищення кваліфікації обирає педагогічний (науково-педагогічний) працівник. Кошти на підвищення кваліфікації педагогічних (науково-педагогічних) працівників отримує заклад освіти, який розподіляє їх за рішенням педагогічної (вченої) ради закладу освіти” [4]. Отже, традиційні для післярадянської системи заклади післядипломної педагогічної освіти – обласні інститути, метою діяльності яких і є науково-методичне забезпечення професійного розвитку педагогів, здійснення їх підвищення кваліфікації, – потрапили в ситуацію жорсткої конкуренції як із закладами вищої освіти (педагогічними університетами), так і з приватними установами, громадськими організаціями, фізичними особами – підприємцями.

Які ж на сьогодні існують головні проблеми вітчизняної системи післядипломної педагогічної освіти в умовах цифрового суспільства та його вимог до вчителів?

По-перше, це нормативно-правова невизначеність як статусу інститутів післядипломної педагогічної освіти, так і механізму фінансування підвищення кваліфікації учителів, їх професійного розвитку; відсутність нового положення про атестацію педагогічних працівників, яке б відповідало вимогам нового Закону, та положення про сертифікацію, яке б чітко визначило зміст цієї процедури. Варто згадати й про суттєві суперечності в існуючих нормативно-правових документах з багатьох питань професійного розвитку та підвищення кваліфікації педагогів.

По-друге, це неготовність значної кількості педагогів до академічної свободи, а закладів освіти – до автономії, що можуть призвести до зниження якісних показників їх професійної діяльності й функціонування відповідно. Достатньо проблематичним, на нашу думку, буде питання усвідомленого вибору вчителем з низьким рівнем мотивації професійного саморозвитку (а таких педагогів сьогодні, за найоптимістичнішими прогнозами, близько 30%) місця й форм підвищення свої кваліфікації.

По-третє, це недостатній рівень готовності самих закладів післядипломної педагогічної освіти до функціонування та постійного розвитку в умовах жорсткої конкуренції, що виявляється й у неосучасненій ма-

теріально-технічній базі (зокрема інформаційного забезпечення), і в наявності значної кількості викладачів та методистів інститутів, які не готові до змін змісту, форм і методів своєї професійної діяльності.

Проблеми вітчизняної системи післядипломної педагогічної освіти в умовах цифрового суспільства можна перераховувати й далі, проте саме ці, на наш погляд, є ключовими та вимагають особливої уваги.

Аналіз зарубіжного досвіду, а також актуального стану вітчизняної теорії та практики підвищення кваліфікації учителів дає підстави зробити такі **висновки**, що створюють підґрунтя для визначення шляхів розвитку української системи післядипломної педагогічної освіти, таких як:

– урегулювання нормативно-правової бази, передусім визначення статусу обласних інститутів післядипломної педагогічної освіти через прийняття Закону України “Про освіту дорослих” та інших підзаконних актів, які б формалізували місце й роль інститутів післядипломної освіти, педагогічних університетів, громадських організацій тощо та механізм фінансування підвищення кваліфікації “гроші йдуть за вчителем”;

– розробка та реалізація стратегії модернізації обласних інститутів післядипломної педагогічної освіти, запуск механізмів їх інноваційного розвитку в умовах цифрового суспільства в усіх напрямках: кадровому, інформаційному, науково-методичному та навчально-методичному, матеріально-технічному.

На завершення зазначимо, що ми цілком погоджуємося з думкою про те, що обласні інститути післядипломної педагогічної освіти посідають унікальне місце в системі освіти України, співпрацюючи не лише із закладами дошкільної, початкової та середньої освіти (для обслуговування яких ці інститути й були створені), а й одночасно із закладами вищої освіти та науково-дослідними установами НАН України та АПН України, а також з іншими закладами, установами та громадськими організаціями, які мають прямий чи опосередкований стосунок до освіти (спортивними, мистецькими, медичними, військовими тощо), утворюючи таким чином науково-дослідні та науково-аналітичні “вузли”, в яких безперервно обробляється вся інформація щодо системи освіти й у яких працюють найвищого класу фахівці-практики в галузі змісту та методики дошкільної, початкової й середньої загальної освіти [5]. На сьогодні вони є особливими освітніми закладами, що здійснюють науково-методичний, психолого-педагогічний супровід професійного розвитку педагогічних працівників та загалом функціонування закладів освіти всіх рівнів.

Список використаної літератури

1. Бойко А. І. Освіта в інформаційному суспільстві: очікування і виклики. *Гуманітарний вісник ЗДІА*. 2015. № 63. С. 164–173.
2. Горючий В. М. Термінологічні характеристики постіндустріального суспільства. URL: http://nbuviap.gov.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=1910&Itemid=505 (дата звернення 05.09.2017).
3. Гура Т.Є. Післядипломна педагогічна освіта в Україні: пріоритетні напрями розвитку. *Імідж сучасного педагога*. 2016. № 7 (166). С. 3–6.

4. Закон України “Про освіту” від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення 15.09.2017).
5. Гірний О. ПершOVERесневий “шок і трепет” в інститутах післядипломної освіти. URL: <http://education-ua.org/ua/draft-regulations/475-vidguk-na-dopovidnu-zapisku-pro-reformuvannya-zakladiv-sistemi-pislyadiplomnoji-pedagogichnoji-osviti> (дата звернення 05.09.2017).
6. Муқан Н. В. Професійний розвиток американських, британських та канадських педагогів: форми, методи, моделі : навч. посібник. Львів : Растр-7, 2008. 64 с.
7. Олійник В. В. Тенденції розвитку післядипломної педагогічної освіти в умовах трансформації суспільства. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2013. № 1. С. 56–66.
8. Hudson S., Beutel D., Hudson P. Teaching Induction in Australia: a sample of what’s really happening. *Research in Comparative and International Education*. 2009. Vol. 4. № 1. P. 18–28.
9. Kirkwood M. The contributing of Curriculum Development to Teachers Professional Development: a Scottish Case Study. *Journal of Curriculum and Supervision*. Fall 2001. Vol. 17. № 1. P. 5–28.

Стаття надійшла до редакції 17.09.2017.

Тягло Н. В. Последипломное педагогическое образование в Украине: актуальные проблемы функционирования и пути развития

В статье осуществлен анализ зарубежного опыта повышения квалификации учителей, определены главные проблемы функционирования системы последипломного педагогического образования в Украине и намечены пути ее развития. Акцентировано на необходимости существенной модернизации содержания, форм и методов повышения квалификации педагогических работников в условиях цифрового общества.

Ключевые слова: *последипломное педагогическое образование, педагог, цифровое общество, областной институт последипломного педагогического образования.*

Tyaglo N. Postgraduate Pedagogical Education in Ukraine: Actual Problems of Functioning and Ways of Development

The article analyzes the foreign experience of teacher training. It provides basic principles of the functioning of postgraduate pedagogical education in most countries: 1) openness, autonomy, competitiveness; 2) subjectivity; 3) targeting; 4) relevance; 5) orientation to the school as a learning and self-learning system; 6) systematicity; 7) partnership, engagement of the community; 8) priority of long-term forms and actions; 9) predominance of group, collective forms of work; 10) supporting and strengthening the professional development of managers and teachers; 11) orientation on providing comfortable conditions for professional development of specialists; 12) constant self-development, self-improvement of specialists in the field of advanced training; 13) flexibility.

The work represents main system-forming problems of functioning of the system of postgraduate pedagogical education:

- *normative and legal uncertainty of the status of postgraduate pedagogical education institutions, mechanisms for financing teachers' training, their professional development;*
- *absence of new provisions for the attestation and certification of teachers;*
- *unpreparedness of a large number of teachers for academic freedom, and education institutions – for autonomy;*
- *inadequate level of readiness of the institutions of postgraduate education for their functioning and constant development in the conditions of harsh competition.*

The article emphasizes the need for substantial modernization of the content, forms and methods of improving the qualifications of pedagogical workers in a digital society.

Key words: *postgraduate pedagogical education, teacher, digital society, regional institute of postgraduate pedagogical education.*

УДК 376.1/.378–057.875: 373.2

Т. М. ЦЕГЕЛЬНИК

аспірант

Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

АНАЛІЗ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ

У статті розглянуто систему підготовки майбутніх вихователів до роботи в умовах інклюзії. Проаналізовано основні документи щодо фахової підготовки фахівців дошкільної освіти та доведено необхідність поглибленої підготовки майбутніх вихователів до роботи в умовах інклюзії. Розкрито особливості навчальних дисциплін “Основи інклюзивної освіти”, “Теорія та технології роботи з різними категоріями дітей”, зокрема визначено мету дисциплін та основні завдання.

Ключові слова: професійна підготовка, вихователь, дошкільний вік, дошкільна освіта, інклюзія, інклюзивна освіта.

На сучасному етапі розвитку суспільства система освіти перебуває в стані докорінних змін, зумовлених соціально-економічними, політичними, духовно-культурними реформами в суспільстві. У сучасному освітньому процесі вагоме місце посідає проблема навчання дітей з особливими освітніми потребами та їх адаптації до умов життя. Головним та пріоритетним завданням є забезпечення доступу до якісної освіти всім дітям, незважаючи на їхні відмінності, тобто активне впровадження інклюзивної освіти.

У Концепції розвитку інклюзивного навчання (наказ МОН № 912 від 01.10.2010) зазначено, що інклюзивна освіта в Україні має започатковуватися в закладах дошкільної освіти [5].

З огляду на це набуває актуальності питання забезпечення процесу інклюзивного навчання особливих дітей висококваліфікованими фахівцями, які володіють прийомами позитивної мотивації, професійним потенціалом, гуманно-особистісним характером психологічного впливу на дітей.

Метою статті є аналіз системи підготовки фахівців із дошкільної освіти до роботи в умовах інклюзії.

Аналізуючи праці науковців, зазначимо, що за останні десятиріччя в Україні було здійснено чимало досліджень проблеми підготовки майбутніх вихователів у закладах вищої освіти. Так, у наукових працях Г. Беленької висвітлено сутність і структуру фахової компетентності вихователя дошкільного навчального закладу; Г. Борин обґрунтувала необхідність використання просвітницько-консультативної роботи вихователів із батьками дітей раннього віку; Л. Загородня визначила зміст, форми, методи, етапи та умови формування в студентів дошкільного факультету основ педагогічної техніки; Г. Закорченна розробила оновлені підходи до змісту й технології підготовки студентів до педагогічного менеджменту в освіті (на рівні управління дошкільним виховним закладом); Л. Зданевич розглянула підготовку майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до роботи

з дезадаптованими дітьми; Н. Ковалевська запропонувала методiku підготовки студентів факультетів дошкільної педагогіки до роботи в сім'ях; О. Кучерявий за мету науково-пошукової роботи обрав теоретичне й експериментальне з'ясування концептуальних засад, установлення закономірностей і принципів організації професійного самовиховання майбутніх педагогів дошкільних закладів і початкових класів, розроблення методики формування в студентів інтегральної готовності до педагогічної діяльності засобами самовиховання; Н. Сайко в дисертації розробила зміст, форми та методи професійної підготовки майбутніх вихователів до соціалізації дітей дошкільного віку шляхом виховання гармонійного світосприймання. Проте, проблема підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до роботи в умовах інклюзії ще недостатньо досліджена як у теоретичному, так і практичному аспектах, зокрема, не набули обґрунтування зміст, форми й методи навчання, які мають забезпечити якісну підготовку майбутніх вихователів до роботи в умовах інклюзії.

Провідну роль в оновленні системи освіти відіграють вищі навчальні заклади, оскільки саме в них закладаються теоретико-методологічні, змістові, методичні засади освіти, формується педагогічне мислення та професіоналізм майбутніх педагогів [6, с. 75]. Вища школа покликана забезпечити такі умови, за яких можливе перетворення особистісно-суспільних цілей на дієві внутрішні стимули професійного становлення майбутніх спеціалістів, розвиток і закріплення в них активної професійної позиції та творчого стилю діяльності [2].

У Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр. визнано актуальність якісної, конкурентоспроможної підготовки педагогічних кадрів ЗДО, які відповідатимуть вимогам суспільства, економіки, кожного громадянина [4].

У нормативно-правових документах, таких як: Державна національна програма “Освіта” (Україна XXI століття) (1994 р.), Національна доктрина розвитку освіти (2002 р.), Концепція педагогічної освіти (1998 р.), Галузева концепція розвитку неперервної педагогічної освіти (2013 р.), Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013 р.), Закони України “Про освіту”, “Про вищу освіту” тощо, – визначено основні положення щодо фахової підготовки педагогів, виконання яких потребує докорінного оновлення системи освіти майбутніх вихователів.

У Національній доктрині розвитку освіти (2002 р.) підготовку педагогічних і науково-педагогічних працівників, їх професійне вдосконалення виділено як важливу умову модернізації освіти [3].

Таким чином, суспільству потрібні творчі, ініціативні, конкурентоспроможні вихователі, з актуальними знаннями та здатні адаптуватись до мінливих умов сьогодення, критично мислити, успішно реалізувати себе в професійній діяльності.

Ключовим чинником сприяння інклюзивній освіті має бути відповідна підготовка педагогів для роботи з дітьми з особливими потребами. На

сьогодні проблемним є питання щодо педагога, який розумівся б на специфічних проблемах таких дітей.

Навчання майбутніх вихователів для впровадження інклюзії в закладах дошкільної освіти України здійснюється відповідно до галузевих стандартів вищої освіти.

Наприклад, у процесі підготовки фахівців за напрямом підготовки “Дошкільна освіта” в педагогічних закладах вищої освіти введено такі дисципліни, як: “Основи інклюзивної освіти”, “Теорія та технології роботи з різними категоріями дітей”. Метою навчальної дисципліни “Основи інклюзивної освіти” є ознайомити студентів із виникненням і сучасним станом проблеми інклюзивного навчання, виховання й розвитку дітей з особливими потребами та шляхами реалізації окресленого напрямку в умовах закладу дошкільної освіти. У результаті вивчення навчальної дисципліни студенти повинні вміти на практиці застосовувати здобуті теоретичні знання щодо організації навчально-виховного процесу в ЗДО на інклюзивних засадах; скласти індивідуальну навчальну програму, індивідуальний навчальний план; ефективно взаємодіяти з іншими педагогами, спеціалістами, батьками дітей з особливими освітніми потребами.

Під час проведення лекційних та семінарських занять із цієї дисципліни увагу студентів зосереджуємо на тому, що інклюзія в освітньому закладі неможлива без реалізації індивідуального та диференційованого підходів у навчанні дошкільників із різним рівнем розвитку (полягає в тому, що навчальні завдання виконують усі дошкільники, але ступінь їх складності, способи дій та міри допомоги різні щодо дітей з психофізичними порушеннями); співпраці з батьками (соціально-педагогічне консультування, індивідуальні бесіди, рейдові відвідування умов проживання, малі педагогічні наради тощо); активного включення в життя дитячого колективу дошкільників з психофізичними порушеннями через дозвілєву (прогулянки, спортивні змагання, гуртки), художню (виступи, виставки, творчі конкурси тощо), громадську (виготовлення подарунків, сувенірів тощо), трудову діяльність (озеленення та благоустрій території закладу дошкільної освіти тощо).

Мета навчальної дисципліни “Теорія та технології роботи з різними категоріями дітей” полягає в тому, щоб ознайомити студентів з індивідуально-психологічними особливостями різних категорій дітей дошкільного віку й технологічними підходами до організації навчально-виховної роботи з ними в умовах дошкільного навчального закладу та виховання у сім’ї.

У результаті вивчення навчальної дисципліни студент повинен знати нормативні документи з проблем захисту дітей; виявляти дітей дошкільного віку різних категорій і причини виникнення в них проблем, сприяти їх вирішенню та надавати вчасну психолого-педагогічну допомогу; організувати навчально-виховну роботу з різними категоріями дітей відповідно до їх індивідуально-психологічних особливостей; планувати різні види індивідуальної роботи з різними категоріями дітей дошкільного віку (неслухняні, тривожні, агресивні, сором’язливі, демонстративні, повільні, гіпер-

активні, дезадаптовані, ліворукі, обдаровані) та свою власну діяльність; володіти методикою й технологіями роботи з різними категоріями дошкільників; передбачати результати роботи з різними категоріями дітей дошкільного віку; налагоджувати контакт з батьками дітей дошкільного віку різних категорій та проводити відповідну роботу з ними [7].

Аналізуючи робочі програми, вважаємо доцільним у межах навчальної дисципліни “Дошкільна педагогіка” при вивченні теми “Співпраця закладу дошкільної освіти та батьків” розглянути питання особливості співпраці з батьками, які мають дітей з вадами психофізичного розвитку. Також варто ввести тему “Навчання та виховання дітей з вадами психофізичного розвитку”, в контексті якої розглянути особливості організації освітнього та виховного процесу в інклюзивних закладах дошкільної освіти з дітьми з особливими освітніми потребами.

Під час вивчення дисципліни “Соціальна педагогіка” також потрібно ввести окрему тему “Соціалізація дітей з вадами психофізичного розвитку”, під час якої розглянути особливості соціалізації дітей дошкільного віку з вадами розвитку.

Вивчаючи психологію, доцільно розглянути особливості розвитку окремих процесів у дітей з вадами психофізичного розвитку.

Крім цього, позитивним було б введення спецкурсу “Особливості корекційно-реабілітаційної роботи з дітьми з вадами психофізичного розвитку” для ознайомлення студентів з окремими аспектами здійснення корекційної роботи, процесом реабілітації та особливостями співпраці зі спеціалістами, які працюють з такими дітьми.

Висновки. Отже, інклюзивна освіта – це особлива система, яка забезпечує навчання за індивідуальними навчальними планами та систематичний медико-соціальний і психолого-педагогічний супровід, охоплює різноманітний контингент дітей та диференціює освітній процес.

Для здійснення інклюзивної освіти потрібні високоосвічені фахівці, які б знали особливості виникнення вад розвитку та вміли здійснювати освітній процес, активно залучаючи в нього дітей з вадами психофізичного розвитку.

Підготовка майбутніх вихователів до інклюзивного навчання передбачає зміну змісту педагогічних дисциплін для формування позитивної мотивації до здійснення інклюзивного навчання, набуття знань про особливості розвитку, навчання й виховання різних категорій дітей з обмеженими можливостями здоров'я та про специфіку професійної діяльності вихователя в умовах інклюзивного навчання.

Список використаної літератури

1. Зданевич Л. В. Психолого-педагогічні особливості викладання у вищій школі. *Гуманітарний вісник* : зб. наук. пр. каф. соц. і гуманіт. дисциплін / гол. ред. Г. П. Васянович. Львів : Львів. держ. фін. акад., 2007. С. 29–38.
2. Кондрашова Л. В. Высшая педагогическая школа и Болонский процесс: реалии и перспективы. Кривой Рог, 2007. 474 с.

3. Національна доктрина розвитку освіти: Указ Президента України 17.04.2002 № 347/2002. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>.
4. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки. URL: http://www.meduniv.lviv.ua/files/info/nats_strategia.pdf.
5. Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання: Наказ МОН від 01.10.2010 № 912. URL: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/9189/.
6. Професійна педагогічна освіта: акме-синергетичний підхід: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Видавництво ЖДУ ім. І. Франка, 2011. 389 с.
7. Теорія та технології роботи з різними категоріями дітей: курс лекцій / укл. Н. В. Казакова. Хмельницький: ПП "Ю. І. Горенюк", 2012. 172 с.

Стаття надійшла до редакції 04.09.2017.

Цегельник Т. М. Анализ системы подготовки будущих воспитателей к работе в условиях инклюзии

В статье рассмотрена система подготовки будущих воспитателей к работе в условиях инклюзии. Проанализированы основные документы по профессиональной подготовке специалистов дошкольного образования и доказана необходимость углубленной подготовки будущих воспитателей к работе в условиях инклюзии. Раскрыты особенности учебных дисциплин "Основы инклюзивного образования", "Теория и технологии работы с различными категориями детей", в частности определены цели дисциплин и основные задачи.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, воспитатель, дошкольный возраст, дошкольное образование, инклюзия, инклюзивное образование.

Tsegelnyk T. The Analysis of the System of Preparation Future Teachers to Work in the Conditions of Inclusion

The author analyses the system of preparation future teachers to work in conditions of inclusion in the article. The author proves the necessity in-depth preparation of future educators to work in conditions of inclusion, based on the analysis of laws and normative documents on training of specialists of preschool education, because modern society needs creative, proactive, competitive educators with latest knowledge and are able to adapt to changing conditions of modernity, to think critically, successful professional activities.

The purpose of disciplines and basic skills that should be possessed by a student as a result of their study has been defined by analyzing academic discipline "Fundamentals of inclusive education", "Theory and technology of work with different categories of children". The attention to the preparation of future educators to work with children with violations of psychophysical development in conditions of inclusive institutions has been paid insufficiently during studying the core subjects of psycho-pedagogical cycle is determined. Based on this, the author offers to introduce into the study of academic disciplines "Preschool pedagogics", "Social pedagogics", which topics would be considered features of the education and training of children with violations of psychophysical development, peculiarities of work with parents of children with violations of psychophysical development peculiarities of socialization of such children.

The author notes that the preparation of future teachers for inclusive education includes changing the content of pedagogical disciplines for the formation of positive motivation to the implementation of inclusive education, acquisition of knowledge about the peculiarities of the development, training and education of different categories of children with health disabilities and about the specifics of professional activity of the educator in the conditions of inclusive education.

Key words: professional preparation, educator, preschool age, preschool education, inclusion, inclusive education.

Н. В. ЧОРНОБРИВА

викладач

Рокитнівське медичне училище

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФЕЛЬДШЕРІВ У ПРОЦЕСІ ВИРОБНИЧОЇ ПРАКТИКИ НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ

У статті розглянуто різноманітні аспекти професійної компетентності та професійної підготовки медичних працівників. Акцентовано увагу на їх практичній значущості. Виявлено механізми формування професійної компетентності в майбутніх фельдшерів у процесі виробничої практики на засадах компетентнісного підходу: процесуально-нормативні; організаційно-методичні; науково-дослідницькі; індивідуально-особистісні. Визначено характерні особливості підготовки медичних працівників, урахування яких у проведенні виробничої практики сприяє ефективнішому формуванню професійної компетентності: соціальна потреба професійної діяльності; специфіка вивчення фахових дисциплін, організація проведення освітнього процесу на підсилення практичної підготовленості; інтелектуалізація процесів самоактуалізації та постійного отримання знань та умінь; практична спрямованість на оволодіння й використання комп'ютерних технологій у навчальній та професійній діяльності. Активізацію самостійної діяльності майбутніх фельдшерів і підвищення її впливу на засадах компетентнісного підходу в процесі виробничої практики реалізовано у вигляді: організації очного, онлайн-режиму консультацій з кваліфікованими викладачами; надання доступу до фахової навчально-методичної та наукової літератури, навчальних посібників і підручників, електронних енциклопедій та довідкових систем, мультимедійних довідкових систем, відеоматеріалів і архівів; розробки електронних навчально-методичних матеріалів з виробничої практики.

Ключові слова: професійна компетентність, компетентнісний підхід, виробнича практика, підготовка медичних працівників, комп'ютерні технології.

У процесі державного реформування медичної галузі, переходу на нову тривірневу медичну допомогу виникає потреба в посиленні підготовки майбутніх фахівців для надання первинної медико-санітарної допомоги населенню на нових засадах. Це, як і інтенсивний розвиток сучасних перетворень медичної справи, підвищення вимог до виробничих функцій медичних працівників, зумовлені Концепцією розвитку галузі охорони здоров'я, вимагає відповідних змін у професійній освіті. Такі зміни повинні спиратись на поєднання традиційних методів навчання з новими освітніми технологіями, спрямованими, зокрема, на формування професійної компетентності майбутніх молодших медичних працівників на засадах компетентнісного підходу та особистісної орієнтації навчання, що передбачає індивідуальний стиль професійної діяльності майбутніх фахівців визначеного профілю.

Одним із значущих напрямів виконання поставленого завдання є підготовка майбутніх фельдшерів до професійної діяльності в процесі виробничої практики, що дає можливість привести у відповідність науку, освіту та

систему охорони здоров'я з урахуванням потреб здоров'я населення й професійної готовності майбутніх медичних працівників молодшого та середнього рівня до такого виду діяльності з кваліфікованим умінням приймати рішення, які покладені на їх професійний обов'язок, та фаховим виконанням поставлених завдань. Це передбачає: оновлення змісту, форм та методів професійно орієнтованого навчання; координацію навчально-виховної діяльності, що спрямована на формування професіоналізму майбутніх фельдшерів, адаптацію до сучасних умов професійної діяльності; професійну підготовленість до розв'язання реальних лікувально-практичних завдань [6].

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що різноманітні аспекти професійної компетентності та професійної підготовки медичних працівників розглядало чимало науковців. Так, феномен професійної компетентності як результат сформованих знань, умінь, навичок та професійно важливих особистісних якостей, досягнення професіоналізму через професійну компетентність вивчали Н. Баловсяк, О. Березюк, І. Букресєва, С. Вітвицька, О. Головка, О. Добудько, О. Дубасенюк, Л. Зеленська, М. Каплан, О. Касаткіна, О. Кривошеєва, М. Левківський, А. Маркова, Н. Мурована, В. Назаренко, Є. Павлютенкова, Ф. Петрова, С. Пільова, Ю. Пінчук, А. Присяжна, І. Родигіна, М. Рудіна, В. Саюк, Г. Селевко, С. Сисоєва, Л. Собко, В. Стрельников, А. Шишко, Р. Чубук, Н. Юдзіонок; концепції та шляхів модернізації підготовки майбутніх фахівців у навчальних медичних закладах – Н. Білім, І. Булах, Ю. Вороненко, Л. Воронова, О. Гуменюк, Т. Закусилова, О. Ковальчук, К. Куренкова, Ю. Лавриш, М. Лукащук, О. Маркович, С. Мухіна, Т. Павлюк, М. Попіль, Л. Супрун, І. Тарновська, З. Шарлович, М. Шегедина.

Вивчення теоретичних напрацювань дослідників із проблеми формування професійної компетентності майбутніх медичних працівників, зокрема фельдшерів, і вплив на неї виробничої практики, узагальнення власного практичного досвіду навчання майбутніх фельдшерів у процесі виробничої практики на засадах компетентнісного підходу надало змогу виявити суперечності, що доводять необхідність удосконалення професійної підготовки визначеної категорії фахівців, зокрема: між вимогами суспільства до професійної підготовки майбутніх фельдшерів у процесі виробничої практики, і наявним рівнем такої підготовки, яка потребує постійного вдосконалення; потребами в майбутніх фельдшерах з високим рівнем професійної компетентності, якої набувають у процесі виробничої практики, та станом особистісної готовності до такого процесу; необхідністю використання компетентнісного підходу до організації й проведення виробничої практики майбутніх фельдшерів і наявним станом її проведення. Тобто ця проблема ще не є достатньо вивченою, а її актуальність та об'єктивна потреба у формуванні професійної компетентності майбутніх медичних працівників молодшої та середньої ланки під час виробничої практики зумовлюють *мету статті* – розглянути основи професійної підготовки майбу-

тніх фельдшерів у процесі виробничої практики на засадах компетентнісного підходу.

Поняття “компетентності” є системним, має свою структуру, рівні, функції, своєрідні характеристики та властивості. Науковці розглядають його як інтегровану систему знань, умінь, навичок, здібностей і цінностей, яка необхідна для професійної та соціальної діяльності й розвитку особистості випускників і яку вони зобов’язані засвоїти та продемонструвати після завершення частини або всієї навчальної програми. Майбутні медичні працівники, як і інші сучасні висококваліфіковані фахівці, повинні: володіти необхідною теоретичною інформацією (знання); бути здатними застосувати їх на практиці (уміння); доводити ці знання й уміння до автоматизму (навички) [1].

У зв’язку з вимогами сучасного суспільства в підготовці в умовах вищої та професійної освіти компетентного фахівця зі сформованими навичками самоосвіти й самостійної творчої діяльності широкого застосування набуває компетентністний підхід, який зміщує акценти з процесу накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок у площину формування й розвитку здатності практично діяти та творчо застосовувати набуті знання й досвід у різних ситуаціях відповідно до сукупності компетенцій, що впливають на рівні професійних знань залежно від поставленої перед навчальним процесом мети. Від викладачів це вимагає зміщення акцентів у своїй діяльності з інформаційної до організаційно-управлінської складової. Тобто переходу від ролі, так би мовити, “ретранслятора знань” до організатора освітньої діяльності. Водночас повинна змінюватися й поведінка студента – від пасивного засвоєння знань до дослідницько активної, самостійної та самоосвітньої діяльності. Сам освітній процес набуває наповнення розвивальною функцією, що стає інтегрованою характеристикою навчання й включає знання, уміння, навички, ставлення, досвід діяльності та поведінкові моделі особистості [2].

Компетентністний підхід сприяє поєднанню професійної освіти й потреб ринку праці, від чого залежить замовлення на фахівців від роботодавців, тобто це підхід, за якого результати освіти визнаються значущими за межами системи освіти [3].

В умовах застосування компетентнісного підходу при підготовці медичних працівників особливого значення набуває виробнича практика. Адже саме в процесі виробничої практики майбутні медики набувають практичних умінь надавати ефективну медичну допомогу всім верствам населення, ефективно виконувати свої функціональні обов’язки, здійснювати комплексний догляд за хворими згідно із сучасними вимогами.

Набуття практичної кваліфікації надає змогу майбутнім фахівцям володіти певними знаннями, уміннями та навичками, що необхідні для його плідної професійної діяльності, які вони реалізують у своїй роботі, а оволодіння професійними компетентностями дозволить фахівцям постійно саморозвивається й виходити за межі своєї дисципліни [5].

Механізмами формування професійної компетентності в майбутніх фельдшерів у процесі виробничої практики на засадах компетентнісного підходу виступають:

- процесуально-нормативні: опанування державних стандартів підготовки в медичній галузі, нормативно-навчальної документації, навчальних планів підготовки, програм навчальних дисциплін (нормативних, вибіркових);
- організаційно-методичні: оволодіння стійкими та системними знаннями з природничо-гуманітарних і фундаментальних та клінічних дисциплін і вміле їх застосування в процесі виробничої практики, змістом навчальних дисциплін, комп'ютерно-методичним забезпеченням практично-професійної діяльності, навчально-практичною діяльністю та формами, методами й засобами навчання, професійними здібностями для виконання діяльності майбутніх фельдшерів;
- науково-дослідницькі: оволодіння специфікою вивчення фахових дисциплін, змісту навчальних матеріалів і форм та методів підготовки, принципів навчання з урахуванням їх цілей, професійно-дослідницькими знаннями для формування наукового мислення, фаховими вміннями виконання дослідницьких завдань із застосуванням наукових методів тощо;
- індивідуально-особистісні: формування стійких інтересів до професійної діяльності, інтегрованих та аналітичних умінь проектування своєї діяльності, прогностичних і системотвірних здібностей, важливих для самовдосконалення особистості, мотивованого прагнення до самонавчання й самоосвіти, суспільної та особистісної значущості, професійно значущих якостей до сформованості професійних знань, умінь і навичок.

Аналіз психолого-педагогічних джерел, нормативних документів з організації освітнього та виховного процесів медичних навчальних закладів і власний досвід надають змогу визначити характерні особливості підготовки медичних працівників, урахування яких у проведенні виробничої практики сприяє ефективнішому формуванню професійної компетентності майбутніх фельдшерів:

- соціальна потреба в професійній діяльності майбутніх медичних працівників, зокрема фельдшерів. Соціальне замовлення змінюється з розвитком суспільства, відповідно, виникає потреба в удосконаленні та реформуванні системи охорони здоров'я. Вона відображається в загальній меті системи охорони здоров'я: удосконалення системи підготовки та перепідготовки медичних працівників, забезпечення всебічного особистісного розвитку, підготовленості майбутніх фахівців до успішного виконання своїх професійних обов'язків;
- специфіка вивчення фахових дисциплін, організація проведення освітнього процесу на посилення практичної підготовленості майбутніх фельдшерів, включаючи самоактуалізацію, самоосвіту, саморозвиток майбутніх фахівців;
- інтелектуалізація процесів самоактуалізації та самостійного отримання знань і вмінь, оволодіння ними, тобто усвідомлене набуття та збага-

чення професійними знаннями, систематизація отриманих знань і їх інтеграція у фахові надбання, раціональне спрямування діяльності на фаховий розвиток, самореалізацію й особистісне становлення як фахівця, самоактуалізація у вирішенні нестандартних рішень у процесі професійної діяльності;

– практична спрямованість на оволодіння та використання комп'ютерних технологій у навчальній та професійній діяльності.

Молодший медичний працівник сьогодні виконує багато самостійних функцій. Він є помічником і партнером лікаря, до чиїх обов'язків входить таке: збір інформації про пацієнта; вивчення проблем та потреб хворого; планування й реалізація планів лікування хворих відповідно до консультацій лікаря; інформування лікаря про зміни в здоров'ї пацієнта; активна участь у обходах хворих спільно з лікарем; реалізація призначень лікаря як у діагностичних, так і в лікувальних заходах; виконання посадових обов'язків та співпраця з фахівцями інших галузей охорони здоров'я. Відтак, діяльність молодших спеціалістів з медичною освітою поступово змінюється, на зміну традиційній практиці приходять нові види допомоги, пов'язані не лише з хворобами або патологічними станами, а й з проблемами збереження та підтримки індивідуального й суспільного здоров'я [4]. Сфера діяльності медичного працівника молодшої та середньої ланки постійно розширюється згідно з новими вимогами до якості підготовки фахівців охорони здоров'я та включає дедалі більше медичних процедур, які раніше не входили до їх компетенції. Сучасна клінічна практика потребує фахівців, які володіють новітніми методиками обстеження й догляду за хворими, надання відповідних медичних послуг згідно з європейськими вимогами.

Все це змушує медичні заклади освіти більше уваги приділяти формуванню в майбутніх фахівців готовності до самостійності та постійного професійного самовдосконалення. Виробнича практика надає всі умови для цього.

У своїй роботі активізацію самостійної діяльності майбутніх фельдшерів і підвищення її впливу на засадах компетентнісного підходу в процесі виробничої практики ми реалізували у вигляді організації очного, онлайн-режиму консультацій з кваліфікованими викладачами; надання доступу до фахової навчально-методичної та наукової літератури, навчальних посібників і підручників, електронних енциклопедій і довідкових систем, мультимедійних довідкових систем, відеоматеріалів та архівів; розробки електронних навчально-методичних матеріалів з виробничої практики ("Методичні рекомендації з виробничої практики", спецкурс "Виробнича практика" тощо) для активного вивчення й узагальнення практично-професійного досвіду.

Висновки. Таким чином, формування професійної компетентності майбутніх фельдшерів у медичних закладах освіти, зокрема в процесі виробничої практики, на засадах компетентнісного підходу характеризується: комплексною системою підготовки майбутніх фельдшерів до профе-

сійної діяльності: мета, зміст, завдання, форми, методи й засоби організації навчально-виховного процесу; технології та методики навчання під час виробничої практики, які передбачають оволодіння майбутніми фельдшерами системою теоретичних знань, системою цінностей у наданні кваліфікованої допомоги пацієнтам, спеціальними вміннями, системами практичних навичок для догляду за хворими; професійною спрямованістю майбутніх фельдшерів на поглиблення професійних вмінь і навичок, власного професіоналізму (структурування й акцентування навчального матеріалу для формування професійної готовності з відповідним рівнем компетентності; формування професійних компетенцій, творчих інтересів, цілеспрямованості на фахову реалізацію; упровадження ефективних методик і технологій навчання з використанням інтерактивних технологій за вдосконаленими фаховими програмами, принципами, підходами; актуалізація професійних навичок для впровадження різноманітних прийомів і нових методів, технологій фахової роботи; використання аналітичних та організаційних здібностей для застосування інновацій у власній системі роботи; упровадження навченості впродовж усього життя до нових знань, умінь і навичок із практичним залученням їх у фаховій діяльності).

Список використаної літератури

1. Бально-рейтинговая система оценки компетенции как фактор мотивации в формировании профессиональной готовности выпускника медицинского вуза / В. И. Кошель, А. Б. Ходжаян, Н. В. Агранович, И. В. Кошель. *Медицинское образование и вузовская наука*. 2015. № 1 (7). С. 20–25.
2. Головань М. С. Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду. *Вища освіта України*. 2008. № 3. С. 23–30.
3. Калаур С. М. Доцільність використання акмеологічного підходу у процесі професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів у ВНЗ. *Акмеологія в Україні: теорія і практика*. 2010. № 1. С. 105–111.
4. Кравченко О. П. Гуманізація навчально-виховного середовища медичного коледжу як основа формування професійної етики майбутніх медичних сестер. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи* : зб. наук. пр. Київ : Видавець Лисенко М. М., 2012. Вип. 4. С. 147–154.
5. Морська Л. І. Методична система підготовки майбутнього вчителя іноземних мов до використання інформаційних технологій у навчанні учнів : монографія. Тернопіль : ТНПУ ім. Гнатюка, 2007. 243 с.
6. Чорнобрива Н. В. Теоретичні засади підготовки майбутніх фельдшерів до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу. *Науковий вісник Чернівецького нац. ун-ту ім. Ю. Федьковича. Серія: Педагогіка та психологія*. Чернівці, 2015. Вип. 987. С. 135–142.

Стаття надійшла до редакції 12.09.2017.

Чорнобривая Н. В. Профессиональная подготовка будущих фельдшеров в процессе производственной практики на принципах компетентностного подхода

В статье рассмотрены различные аспекты профессиональной компетентности и профессиональной подготовки медицинских работников. Акцентировано внимание на их практической значимости. Выявлены механизмы формирования профессиональной компетентности у будущих фельдшеров в процессе производственной практики на основе компетентностного подхода: процессуально-нормативные; организа-

ционно-методические; научно-исследовательские; индивидуально-личностные. Активизацию самостоятельной деятельности будущих фельдшеров и повышение ее влияния на основе компетентностного подхода в процессе производственной практики реализовано в виде: организации очного, онлайн-режима консультаций с квалифицированными преподавателями; предоставления доступа к профессиональной учебно-методической и научной литературе, учебным пособиям и учебникам, электронным энциклопедиям и справочным системам, мультимедийным справочным системам, видеоматериалам и архивам; разработки электронных учебно-методических материалов по производственной практике.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, компетентностный подход, производственная практика, подготовка медицинских работников, компьютерные технологии.

Chernobryva N. Future Medical Assistants Professional Preparation During the Production Practice on the Competent Approach Basis

Various aspects of professional competence and medical staff professional training are reviewed in the article. The attention is focused on their practical significance. The following mechanisms of forming future medical assistants professional competence in the process of production practice on the competence approach basis are revealed: procedural-normative; organizational and methodical; scientific research; individual-personal. The characteristic features of the medical workers training, considering which during conducting industrial practice contribute to a more effective formation of professional competence, are defined: professional activity social need; the specificity of the studying professional disciplines, the organization of conducting the educational process to enhance practical readiness; intellectualization of self-actualization and independent knowledge and skills acquisition processes; practical orientation on mastering and usage of computer technologies in educational and professional activity. Activation of independent future paramedics activity and increasing its influence basing on the competent approach during the production practice is realized in the following forms: organization of an on-line, one-time consultation regime with qualified instructors; providing access to specialized educational and scientific literature, manuals and textbooks, electronic encyclopedias and reference systems, multimedia reference systems, video materials and archives; development of electronic teaching materials on industrial practice.

Key words: professional competence, competence approach, industrial practice, training of medical workers, computer technologies.

УДК 378

А. В. ШАБАЛДАК

начальник центру забезпечення навчального процесу
Військова академія, м. Одеса

АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ПІДГОТОВКИ ОФІЦЕРІВ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ВІЙСЬК ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА ЗАСАДАХ ПРАКСЕОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ

У статті висвітлено процедуру проведення педагогічного експерименту, методику перевірки ефективності запропонованих педагогічних умов та структурно-функціональної моделі підготовки офіцерів забезпечення військ на засадах праксеологічного підходу як методологічного підґрунтя формування готовності курсантів до майбутньої професійної діяльності. Для досягнення мети експериментального дослідження наукову розвідку розподілено на чотири етапи: теоретико-організаційний, діагностично-констатувальний, діяльнісно-формувальний, результативно-аналітичний. Здійснено аналіз результатів експериментального дослідження підготовки майбутніх офіцерів забезпечення військ до професійної діяльності на засадах праксеологічного підходу. Для перевірки вірогідності отриманих результатів експериментального дослідження використано статистичні методи обробки даних педагогічного експерименту шляхом порівняння середніх показників, дисперсій і визначення F-критерію.

Ключові слова: курсанти, майбутні офіцери забезпечення військ, праксеологічний підхід, педагогічний експеримент.

Організація та проведення дослідження передбачає опис процедури проведення педагогічного експерименту, методики перевірки ефективності запропонованих педагогічних умов і структурно-функціональної моделі підготовки офіцерів забезпечення військ на засадах праксеологічного підходу як методологічного підґрунтя формування готовності майбутніх офіцерів ЗСУ до професійної діяльності.

Проблеми основних умов ефективності методики дослідно-експериментальної роботи, пов'язані з проведенням педагогічного експерименту, були предметом наукових розвідок низки науковців (Б. Бабанський, М. Бауер, В. Бевз, Т. Ващик, П. Лузан, С. Сластьонін, Ю. Сурмін та ін.). Зокрема, С. Сластьонін стверджує, що педагогічний експеримент застосовують для об'єктивної й доказової перевірки достовірності педагогічних гіпотез. Однак, проблема визначення результативності підготовки майбутніх офіцерів забезпечення військ (ОЗВ) до професійної діяльності на засадах праксеологічного підходу ще не стала предметом наукових пошуків сучасних учених, що підкреслює актуальність нашого дослідження.

Мета статті полягає у висвітленні результатів експериментального дослідження підготовки майбутніх офіцерів забезпечення військ до професійної діяльності на засадах праксеологічного підходу.

Нам імponує наукова позиція А. Сваричевської, котра стверджує, що процедура проведення педагогічного експерименту передбачає наявність

організаційно-технічних аспектів, основними з яких є чітке дотримання принципів організації дослідно-експериментальної роботи [4, с. 148–151]. Погоджуючись зі словами дослідниці, до принципів організації й проведення дослідно-експериментальної роботи зараховуємо:

- принцип детермінізму, що передбачає взаємозв'язок явищ і процесів, тобто одне явище, процес за певних умов завжди породжує інше явище, процес (наслідок);
- принцип комплексності, який орієнтує на використання не якогось одного методу, а їхньої сукупності для отримання валідних експериментальних даних щодо сформованості готовності майбутніх ОЗВ до професійної діяльності;
- принцип об'єктивності, який має першочергове значення та передбачає перевірку кожного факту декількома методами, уточнення отриманих експериментальних даних з результатами інших досліджень;
- принцип педагогічної ефективності, який є водночас і кінцевою метою будь-якого експерименту, а його суть полягає в тому, що в процесі експериментальної роботи перевіряють ефективність існуючих методів, прийомів, форм навчання, а також розробляють інноваційні, ефективніші методи та прийоми педагогічної роботи;
- принцип безперервності педагогічної діагностики, згідно з яким діагностування є постійним процесом, оскільки безперервним є сам освітній процес;
- принцип розвитку та динаміки, що орієнтує на цілісне вивчення педагогічного явища з урахуванням внутрішніх взаємозв'язків між різними складовими всієї освітньої системи, адже будь-яке педагогічне явище завжди тісно пов'язане з іншими явищами педагогічної реальності [4, с. 148–151].

Зазначимо, що педагогічний експеримент, як комплексний метод наукового дослідження, передбачає одночасне використання цілої низки інших методів (спостереження, бесіда, анкетування, діагностичні контрольні роботи, створення спеціальних ситуацій тощо) [1, с. 46]. Необхідність досягнення анонсованої мети експериментального дослідження детермінувала розподіл нашої науково-педагогічної розвідки впродовж 2014–2018 рр. на чотири етапи: теоретико-організаційний, діагностично-констатувальний, діяльнісно-формульальний, результативно-аналітичний.

Для теоретико-організаційного етапу (2014 р.) характерні такі віхи:

- визначення мети, завдань, провідної ідеї наукової роботи, методів дослідження;
- виявлення суперечностей між вимогами суспільства до готовності майбутніх ОЗВ до виконання професійних функцій, зважаючи на події, що відбуваються на сході України, і сучасною практикою підготовки курсантів до майбутньої професійної діяльності;
- здійснення теоретико-порівняльного аналізу наукових джерел (філософської, психолого-педагогічної, військової, психологічної, військово-психологічної літератури, дисертаційних робіт та монографій) з метою виокремлення теоретичних засад і конкретизації особливостей професійної

підготовки курсантів до майбутньої професійної діяльності; обґрунтування специфіки реалізації праксеологічного підходу як методологічного орієнтира формування готовності майбутніх ОЗВ до здійснення фахових дій з позицій раціональності, ефективності, доцільності;

- проаналізовано практику оптимізації навчально-виховного процесу в закладах вищої військової освіти (ЗВВО) на основі застосування інноваційних педагогічних підходів (антропоцентричного, особистісно-орієнтованого, контекстного, діяльнісного, культурологічного, акмеологічного, диференційованого, компетентнісного);

- визначення наукових концептуальних основ реалізації праксеологічного підходу в підготовці майбутніх ОЗВ до професійної діяльності (аксіологічні, негентропійні, системні, фасилітарні, полісуб'єктні, середовищні);

- виявлення початкового рівня готовності майбутніх ОЗВ до практичних фахових військових дій;

- конкретизація структурних, критеріальних та рівневих характеристик готовності майбутніх ОЗВ до професійної діяльності з урахуванням засад праксеологічного підходу.

Діагностично-констатувальний – другий етап дослідження – складався з двох частин: діагностичного етапу (I семестр 2014–2015 н. р.) і констатувального – II семестр 2014–2015 н. р. і початок 2015–2016 н. р. На діагностичному етапі уточнено компоненти, критерії, показники, рівні та сучасний стан сформованості готовності майбутніх ОЗВ до професійної діяльності, які завершували навчання на IV курсі. Рішення обрати саме цю категорію майбутніх ОЗВ для участі в діагностично-констатувальному етапі дослідження продиктовано такими чинниками: курсанти IV курсу повинні володіти комплексом знань, умінь, навичок, які є обов'язковими для успішного виконання професійних дій, а тому можуть адекватно оцінити власну здатність до раціоналізації, підвищення ефективності та результативності професійної діяльності. Діагностичним етапом охоплено курсантів чотирьох ЗВВО України.

У процесі проведення діагностичного етапу експериментального дослідження виявлено таке:

- у багатьох курсантів не сформована потреба в поглибленні військово-професійних знань для їх подальшого використання у вирішенні практичних професійних завдань; майбутні ОЗВ не прагнуть до розширення діапазону професійних умінь та навичок для раціоналізації фахових дій;

- деякі майбутні військовослужбовці не виявляють ціннісного ставлення до практичної професійної діяльності ОЗВ;

- іноді курсанти не виявляють необхідного рівня спеціальних (принципів сучасного загальновійськового бою, положення бойових статутів і настанов; основних систем озброєння та класифікацію видів озброєння, призначення, організаційно-штатну належність, боеприпаси, які застосовуються, тактико-технічні характеристики тощо) і психолого-педагогічних знань (теоретичних основ та динаміки перебігу соціально-психологічних процесів і явищ у військових колективах тощо);

– у майбутніх ОЗВ недостатньо розвинені спеціальні професійні вміння та навички (антиципації, саморегуляції, приймати рішення в кризових ситуаціях, тактичної підготовки тощо), а тому курсанти не завжди вміли вирішувати професійно спрямовані навчально-розвивальні праксеологічні ситуації з урахуванням особливостей фахової діяльності ОЗВ;

– деякі курсанти не усвідомлюють особистої відповідальності за результати майбутньої професійної діяльності, що є основою для оволодіння стратегією “правильних”, раціональних професійних дій.

Отримані результати діагностичного етапу дослідження вказують на необхідність удосконалення освітнього процесу навчання курсантів у напрямі формування готовності до професійної діяльності на засадах праксеологічного підходу.

На констатувальному етапі визначено дисципліни для проведення експериментального дослідження, а саме: “Тактика”, “Основи військового управління”, “Управління повсякденною діяльністю підрозділів”, “Військова психологія”. Констатувальний етап експериментального дослідження закінчувався тим, що на початку 2015–2016 н. р. на базі Одеської військової академії серед курсантів, які розпочали навчання на III курсі, визначено контрольні (КГ) та експериментальні (ЕГ) групи.

Результативність будь-якого педагогічного експерименту, зокрема підготовка майбутніх ОЗВ до професійної діяльності на засадах праксеологічного підходу, повинна підтверджуватися статистичною достовірністю отриманих результатів [2; 3]. Тому, аби забезпечити рівні умови вступу майбутніх ОЗВ у експеримент, розподіл курсантів на контрольні та експериментальні групи здійснено з обов’язковим урахуванням певних факторів. Так, однорідності та однотипності експериментальних (ЕГ) і контрольних груп (КГ) досягнуто таким чином: середній показник і рівні сформованості всіх компонентів досліджуваної готовності на етапі вхідного контролю в курсантів КГ та ЕГ були близькими за значеннями; кількість осіб у КГ та ЕГ була за можливістю близькою на основі врахування вже зазначених чинників. Доцільність такого розподілу на КГ та ЕГ підтверджено результатами встановлення вхідного рівня сформованості готовності майбутніх ОЗВ до професійної діяльності як результату підготовки курсантів на засадах праксеологічного підходу шляхом застосування методів анкетування, спостереження, опитування, аналізу відповідей курсантів на запропонований варіант тестового контролю за рівнем знань.

Поряд із цим на діагностично-констатувальному етапі експериментального дослідження здійснено такі кроки:

– розроблено програму проведення експериментального дослідження підготовки майбутніх ОЗВ до професійної діяльності на засадах праксеологічного підходу;

– виокремлено та теоретично обґрунтовано педагогічні умови ефективності аналізованого процесу шляхом імплементації праксеологічного підходу в процес професійної підготовки майбутніх ОЗВ;

– розроблено структурно-функціональну модель підготовки майбутніх ОЗВ до професійної діяльності на засадах праксеологічного підходу, результатом якої є сформована готовність курсантів до раціоналізованих, доцільних, ефективних, результативних фахових дій.

На третьому – діяльнісно-формульованому етапі (2015–2016 і 2016–2017 н. р.) – проведено формульовальний експеримент дослідження. Здійснено експериментальну перевірку ефективності реалізації запропонованих педагогічних умов та структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх ОЗВ до професійної діяльності на засадах праксеологічного підходу під час вивчення дисциплін “Тактика”, “Основи військового управління”, “Управління повсякденною діяльністю підрозділів”, “Військова психологія”.

Упродовж формульовального етапу експериментального дослідження курсанти КГ вивчали зазначені дисципліни за традиційними методиками згідно із загальноприйнятими навчальними програмами. Підготовка майбутніх ОЗВ в ЕГ здійснювалася за авторською експериментальною методикою реалізації педагогічних умов і структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх ОЗВ до професійної діяльності на засадах праксеологічного підходу.

Дослідно-експериментальну роботу проведено згідно з вихідними теоретичними засадами, за розробленою методикою, що відповідає меті та завданням експериментального дослідження. Реалізацію праксеологічного підходу в процесі професійної підготовки майбутніх військовослужбовців як засобу формування готовності курсантів до професійної діяльності здійснено за такими напрямками: оптимізація організаційної структури та збагачення змісту обраних для експерименту навчальних дисциплін праксеологічними професійно зорієнтованими ситуативними завданнями; упровадження сучасних педагогічних технологій в освітній процес ЗВВО, зокрема методологічних засад праксеології; активізація самовдосконалення курсантів у напрямі опанування стратегій раціональних військових дій.

З метою аналізу результатів формульовального етапу експериментального дослідження визначено підсумковий рівень сформованості готовності майбутніх ОЗВ до професійної діяльності. Тому виникає необхідність окреслення результатів статистичних даних, що продемонструють і підтвердять ефективність запропонованої методики підготовки майбутніх ОЗВ у ЗВВО України до професійної діяльності на засадах праксеологічного підходу.

На четвертому – результативно-аналітичному етапі (2016–2017 н. р.) – експериментально перевірено ефективність реалізації запропонованих педагогічних умов та структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх ОЗВ до професійної діяльності на засадах праксеологічного підходу; оброблено та проаналізовано отримані статистичні дані; здійснено порівняльний аналіз ефективності традиційного навчання майбутніх ОЗВ і реалізації педагогічних умов дослідження в підготовці курсантів ЗВВО; систематизовано результати дослідження; сформульовано основні висновки; визначено перспективи подальшого дослідження проблеми.

Організація четвертого етапу дослідження передбачала чітку алгоритмізацію дій. Так, з метою визначення сформованості кожного компонента

та загалом готовності майбутніх ОЗВ (які навчалися в КГ та ЕГ) до професійної діяльності систематизовано числові дані, щоб проаналізувати динаміку результатів від вхідного до підсумкового контролю.

Для перевірки вірогідності отриманих результатів і визначення достовірності експериментального дослідження використано статистичні методи обробки даних педагогічного експерименту шляхом порівняння середніх показників, дисперсій і визначення F-критерію.

Для встановлення величини дисперсій використано формулу:

$$\sigma^2 = \frac{\sum (x_i - \bar{x})^2}{f}$$

де f – кількість курсантів, яким властивий певний рівень готовності до професійної діяльності офіцера ЗВ;

$(x_i - \bar{x})$ – різниця між величинами кожного рівня в цифрових значеннях (5, 4, 3, 2) і значенням середнього показника (СП) готовності майбутніх ОЗВ до професійної діяльності;

N – кількість курсантів у тих категоріях груп (контрольних або експериментальних), де обчислювали дисперсію.

Визначення F-критерію проведено за допомогою формули:

$$F_{\text{emp}} = \frac{\sigma_{1^2}}{\sigma_{2^2}}$$

де σ_{1^2} – більша дисперсія;

σ_{2^2} – менша дисперсія [3, с. 277].

Порівняльний аналіз емпіричного показника F-критерію в контрольних і експериментальних групах з показниками в стандартній таблиці [3] свідчить про доведену достовірність отриманих результатів.

Висновки. Отже, результативність нашого експериментального дослідження підтверджено достовірними показниками, які перевірені за допомогою методів математичної статистики. З метою оптимізації фахової підготовки майбутніх ОЗВ до професійної діяльності розроблено методичні рекомендації для викладачів закладів вищої військової освіти щодо реалізації праксеологічного підходу в професійній підготовці майбутніх офіцерів забезпечення військ.

Подальші наукові розвідки вбачаємо в продовженні вдосконалення методики підготовки майбутніх ОЗВ до професійної діяльності на основі праксеологічного підходу.

Список використаної літератури

1. Барабанчиков А. В. Основы военной психологии и педагогики. Москва : Просвещение, 1988. 271 с.
2. Військове виховання: історія, теорія та методика : навч. посібник / за ред. В. В. Ягупова. Київ : Вища школа, 2002. 569 с.

3. Кыверялг А. А. Методы исследований в профессиональной педагогике. Таллин : Валгус, 1980. 334 с.
4. Сваричевська А. П. Педагогічні умови формування екологічної компетентності майбутніх офіцерів цивільного флоту засобами інтерактивних технологій. *Virtus*. 2017. № 15. С. 148–151.

Стаття надійшла до редакції 06.09.2017.

Шабалдак А. В. Анализ результатов экспериментального исследования подготовки офицеров обеспечения войск к профессиональной деятельности на основе праксеологического подхода

В статье освещена процедура проведения педагогического эксперимента, методика проверки эффективности предложенных педагогических условий и структурно-функциональной модели подготовки офицеров обеспечения войск с помощью праксеологического подхода как методологической основы формирования готовности курсантов к будущей профессиональной деятельности. Для достижения цели экспериментальное исследование разделено на четыре этапа: теоретико-организационный, лечебно-констатирующий, деятельно-формирующий, результативно-аналитический. Осуществлен анализ результатов экспериментального исследования подготовки будущих офицеров обеспечения войск к профессиональной деятельности на основе праксеологического подхода. Для проверки достоверности полученных результатов экспериментального исследования использованы статистические методы обработки данных педагогического эксперимента путем сравнения средних показателей, дисперсий и определения F-критерия.

Ключевые слова: курсанты, будущие офицеры обеспечения войск, праксеологический подход, педагогический эксперимент.

Shabaldak A. Analysis of the Results of Experimental Study of Training Officers which Provide Troops to the Professional Activity Based on Praxeological Approach

The article describes the procedure of conducting pedagogical experiment. It is showed a methodology for checking the effectiveness of the proposed pedagogical conditions and structural and functional model of training future officers which provide troops, based on praxeological approach. The methodology is considered as a methodological basis of formation future officers' readiness to professional activity. It is concluded, that pedagogical experiment, as scientific research complex method, involves the simultaneous use of a number of other methods (observation, conversation, questionnaires, diagnostic control works, creation of special situations etc). Is determined, that for getting the aim of experimental study four stages of scientific and pedagogical researches are signed out: theoretical-organizational, diagnostic-constative, activity-forming, resultative-analytical. It is established, that effectiveness of any pedagogical experiment, including training future officers which provide troops to the professional activity based on praxeological approach, must be confirmed by the statistical reliability of obtained results. Is noted, that in order to ensure equal conditions for entering future officers which provide troops to the experiment, the distribution of cadets for CG and EG was carried out with obligatory consideration of such factors: an average rate and levels of all components' formation of studied readiness at the stage of introductory control for students of control and experimental groups were close by values.

The analysis of the results of experimental study of training future officers which provide troops to the professional activity based on praxeological approach is completed. To verify the probability of the obtained results and determine the reliability of the experimental study, statistical methods for processing the data of the pedagogical experiment were used by comparing the averages, variances and determination of the F-criterion. Comparative analysis of the empirical index of the F-criterion in control and experimental groups testified about the proved reliability of the obtained results.

Key words: cadets, future officers which provide troops, praxeological approach, pedagogical experiment.

УДК 371.13:504:811.111

П. М. ШЕРЕМЕТ

аспірант

Льотна академія Національного авіаційного університету, м. Кропивницький

МЕТОДИКА РЕАЛІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОГО ІМІДЖУ ВЧИТЕЛІВ ІСТОРІЇ В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

У статті визначено педагогічні умови, які сприяють розвитку професійного іміджу вчителів історії; визначено чинники, які впливають на формування професійного іміджу, а саме: методичне середовище, гнучка система безперервної освіти вчителя, створення інформаційно-навчального простору з доступом усіх вчителів до інформаційних ресурсів та мережі Інтернет, готовність до інноваційної діяльності. Зазначено, що розвиток професійного іміджу вчителя історії відбувається через його складники: професійну компетентність, професійний саморозвиток та педагогічну майстерність. Автором запропоновано методи, які варто використовувати для розвитку професійного іміджу.

Ключові слова: професійний імідж, метод, вчитель історії, педагогічні умови, післядипломна освіта.

Формування професійного іміджу вчителя в сучасній освітній практиці є актуальною темою сьогодення й невід'ємним складником праці успішного вчителя. Створення та подальший розвиток професійного іміджу вчителя – довготривалий і складний процес, результативність якого залежить від умов, специфіки та технологій створення, сформованості Я-концепції особистості, особистісних чинників, що взаємозумовлені й взаємопов'язані між собою.

Проблемі формування професійного іміджу присвячено велику кількість наукових доробок таких авторів, як: М. Варданян, О. Володарська, О. Горовенко, Л. Донська, А. Калюжний, О. Перелигіна, О. Петрова, Г. Почепцов, І. Размолодчикова, Н. Тарасенко, В. Тимошенко, В. Черепанова, Н. Чипиленко, В. Шепель та ін. Педагогічні умови формування професійного іміджу розглядали такі науковці, як: К. Атаманська, Ю. Дзядевич, Л. Журинська, В. Ісаченко, О. Ковальова, А. Калініченко, В. Купцова, С. Маскалянова, Ю. Матюшина, О. Радецький, Н. Сопнева, М. Сперанська-Скарга, Г. Череднякова та ін., але на сьогодні визначення та обґрунтування практичних методів реалізації педагогічних умов формування професійного іміджу саме вчителя історії є невирішеними, а тому актуальними.

Мета статті полягає в обґрунтуванні практичних методів реалізації педагогічних умов формування професійного іміджу вчителів історії в післядипломній освіті.

Для практичної реалізації формування професійного іміджу вчителів історії запропоновано такі педагогічні умови: 1) підвищення рівня професійної компетентності вчителів історії, створення активного професійного

інформаційно-навчального середовища; 2) формування мотивації вчителів історії до саморозвитку, самовдосконалення та інноваційної діяльності; 3) включення до системи післядипломної освіти заходів, спрямованих на формування позитивного Я-образу вчителів історії з метою проектування ефективного професійного іміджу; оволодіння навичками самоіміджування в процесі підвищення кваліфікації вчителів.

Проілюструємо реалізацію визначених педагогічних умов на прикладі Кіровоградського обласного навчально-виховного комплексу (гімназія-інтернат – школа мистецтв), що у м. Кропивницький та у м. Олександрія, згідно з Програмою розвитку гімназії щодо навчання вчителів у системі методичної роботи на 2016–2017 рр. У 2016–2017 н. р. в межах нашого дослідження педагогічний колектив навчально-виховного комплексу працював над методичною проблемою “Організаційно-методичне забезпечення для розвитку професійного іміджу вчителів як один з пріоритетних напрямків освітньої діяльності гімназії”. Центральним вектором підготовки вчителів історії до розвитку професійного іміджу було зближення їхнього професійного й особистісного досвіду.

В основу організаційно-методичного забезпечення роботи з учителями покладено принципи добровільної участі, системності та послідовності, а також особистісно-духовного й інтелектуального взаємного збагачення колег-однодумців [1].

Першу педагогічну умову – підвищення рівня професійної компетентності вчителів історії, створення активного професійного інформаційно-навчального середовища – реалізовано під час таких навчально-методичних заходів для вчителів історії згідно з планом роботи КЗ “КОІППО ім. Василя Сухомлинського”: семінар для вчителів історії “Сучасний урок історії: компетентнісний аспект” (21.09.2016; 21.11.2017); обласна інтернет-конференція “Технологія фахової майстерності: сучасний інструментарій вчителя” (17–21.10.2016); семінар для учителів історії “Актуальні аспекти підвищення рівня педагогічної майстерності вчителя у підготовці учнів до ЗНО з історії України” (10–11.01.2017, 27–28.02.2017, 21–22.03.2017); семінар “Розвиток соціальної і громадянської компетентностей дітей та молоді як компонент сучасного виховного простору” (07.08–18.08.2017); дистанційний курс для вчителів історії (апробація) “Основи історії та практики впровадження економічної теорії лістіанства” (2017 р.).

Так, у процесі впровадження нових методів навчання проведено обласну інтернет-конференцію “Технологія фахової майстерності: сучасний інструментарій вчителя” та майстер-клас для вчителів на тему “Створення ситуації успіху в навчально-виховному процесі ЗНЗ” (17–21.10.2016) з мультимедійною підтримкою. Метою цих заходів був розвиток педагогічної майстерності вчителя; підвищення професійної компетентності педагога й результативності освіти, навчання, виховання, розвитку учнів.

Майстер-клас тривав 2 години; його провели вчитель історії разом з учителем іноземної мови, які самі його підготували. Під час майстер-класу

було запропоновано такі психологічні вправи: “Настрій на творчість”, “Золота рибка”, “Квітка моєї душі”, “Чарівна скринька”; гра “Продовж речення”, гра “Комплімент” та вправа на рефлексію “Який у нас настрій”.

Наприклад, у процесі виконання вправи “Золота рибка” (2 хвилини) ведучі запропонували кожному учасникові написати свої бажання – очікування від заняття на стикері (не більше ніж три). Можливі варіанти очікувань: отримати нову й корисну інформацію з проблеми; обмінятися досвідом роботи; перебувати в дружній атмосфері.

Під час гри “Продовж речення” вчителі мусили відповісти на запитання, які були розміщені на екрані: 1) “Я сказала б про себе, що я...” (Качаненко Юлія Олександрівна – комунікативна, організована, весела); 2) “Ціную в людині такі риси характеру...”; 3) “Мені подобається, якщо учні...”; 4) “Я прагну...”.

Розглянемо методи організації обговорень та дискусій, наприклад, метод “Інтерактивна дискусія”, яка насправді є послідовним поєднанням кількох відомих методів для всебічного розгляду проблеми та залучення до її обговорення всіх учасників, відповідно до їх рівня підготовки, здібностей, характеру тощо. Ми обрали тему, яка підходить більш за все до історичних подій та спонукає вчителів до дискусії, а саме: “В країнах з низькою економікою немає коштів на збереження історико-культурної спадщини, тому її зберігати не потрібно”. Дискусія складалася з послідовних етапів [2].

Етап 1 (“Робота в парах”). Ми об’єднали учасників у пари й дали такі завдання:

- обговорити проблему в парах 2–3 хвилини;
- працюючи разом, записати 2 аргументи на підтримку цього твердження й 2 аргументи проти нього (це допомагає подумати про проблему з різних позицій).

Етап 2 (“Займи позицію”). Для цього треба було закріпити в різних кутах кімнати таблички “Згодний”, “Не згодний”, “Не можу визначитися”. Учасників просили зайняти власну позицію відповідно до своєї думки. Таким чином може утворитися 2–3 групи.

На цьому етапі було поставлено такі завдання:

- обговорити свою позицію в групі однодумців;
- за 3–4 хвилини створити список з 3 аргументів на підтримку вашої думки;
- обрати спікера й навести аргументи перед учасниками;
- прослухати презентації всіх груп;
- ви можете ставити запитання (по 1 для кожної групи);
- обговорити, чиї аргументи були найбільш переконливими;
- хто хоче змінити позицію і перейти до іншої групи? Чому?

Етап 3 (“Рольова гра”). Ми переформували учасників у 4 групи та приготували 4 паперові жеребки із чотирма ролями, написаними на них. Наприклад, для обраної теми ролі можуть бути такі:

- 1) науковці, діячі культури;

- 2) пересічні громадяни;
- 3) представники ЮНЕСКО;
- 4) представники уряду (Міністерства культури).

Представник від кожної групи витягнув жереб з вибраною роллю. Можна давати підказки, натяки, описи того, якою можуть бути ці ролі. Ролі можуть бути як позитивні, так і негативні в межах однієї групи. На задання відведено 5–10 хвилин, після чого представник мав підготувати коротку презентацію обраної ролі.

Для реалізації діяльнісно-рефлексивного критерію ми використовували низку вправ для рефлексії. Наприклад, вдалою була вправа “Сінквейн” у вигляді п’ятирядкового віршу з японської поезії. Ми використовували цю вправу наприкінці семінарів, тренінгів, занять з метою налагодження зворотного зв’язку з аудиторією.

Крім того, з метою забезпечення вчителів інформаційно-методичним інструментарієм для розширення їхніх знань про особливості розвитку професійного іміджу ми разом з творчою групою вчителів створили термінологічний міні-словник понять, пов’язаних зі створенням іміджу професіонала, на основі наукових статей, тез доповідей, монографій, підручників, методичних рекомендацій, дисертацій та авторефератів дисертацій, у яких приділено увагу науковій думці корифеїв української педагогіки, історії, права, психології, а також інших першоджерел з порушеної проблеми. Це сприяло дистанційній роботі та мережевій взаємодії вчителів у міжтестатційний період.

Другу педагогічну умову – формування мотивації вчителів історії до саморозвитку, самовдосконалення та інноваційної діяльності – реалізовано в низці заходів: вебінарі “Шлях до успіху. Розвиток критичного мислення як актуальна проблема сучасної школи” (15.03.2016); обласному семінарі-тренінгу для учителів предметів духовно-морального спрямування “Особистісно орієнтований підхід до вивчення предметів духовно-морального спрямування” (06–07.10.2016); семінарі “Організація проектної діяльності як основа формування активної громадянської позиції та патріотичних почуттів учнів” (13–24.03.2017); системі вебінарів “Проектування навчального процесу і навчального середовища” (друга середа кожного місяця); дистанційному курсі “Готовність педагога до інноваційної діяльності як умова формування професіоналізму” (2017 р.); дистанційному курсі “Сучасні підходи до професійного самовдосконалення педагога” (2017 р.).

Цікавим та інформативним було застосування відео для відпрацювання комунікативних навичок на заняттях. Ми обрали декілька цікавих відео на тему створення професійного іміджу, серед яких були ті, на яких продемонстровано неправильні стратегії поведінки людей під час виступу, й обговорювали помилки та можливі варіанти їх виправлення. Відео має бути нетривалим (не більше ніж 3–4 хвилини), щоб учителі не втомилися, інтригуючим та за темою. Адже для розвитку професійного іміджу дуже важливо володіти аудиторією та “зацепити” правильними фразами. Так,

прикладми цікавих відео, які ми пропонували для перегляду, були “Професійні навички та навички міжособистісного спілкування”, “Презентація: скільки помилок ви зможете знайти?”, “Презентація: хороші та погані приклади”, “Глечик життя”, “Успіх у 60 хвилинах”, “Тайм-менеджмент: як планувати свій час”, “Три способи знизити стрес на роботі”, “Три підказки для розв’язання проблем” тощо.

Ефективним методом формування професійного іміджу вчителя історії стали “мотиватори” – короткі вирази знаменитих діячів про успіх, які сприяють самоствердженню, підвищують мотивацію, налаштовують на позитив та приносять радісний настрій. На кожному методичному семінарі ми пропонували слухачам заставку на проекторі з мотиватором фразою з яскравою ілюстрацією, на якій написаний вислів. Наприклад, “Вчіться, поки інші сплять, працюйте, поки інші відпочивають, будьте готові, поки інші розслабляються, і мрійте, поки інші плачуться” (В. Д. Уорд), “Успіх – це здатність крокувати від однієї невдачі до іншої, не втрачаючи ентузіазму” (Вінстон Черчилль), “Успіх – це ще не крапка, невдача – це ще не кінець: єдине, що має значення, – це мужність продовжувати боротьбу” (Вінстон Черчилль), “А на початку шляху мало хто в нас вірив, чи не правда?” (Квентін Тарантіно), “Прагни не до того, щоб добитися успіху, а до того, щоб твоє життя мало сенс” (Альберт Ейнштейн), “Талант – це здатність вірити в успіх. Повна маячня, коли говорять, що я раптом відкрив у собі талант. Я просто працював” (Джон Леннон). Адже віра в себе – це заорука успіху. Той, хто вірить у себе, змінюється сам та перетворює світ на краще. Для вчителя історії впевненість у собі – важлива якість, оскільки учні – молоді люди, які відразу відчувають, що в педагога ззовні та всередині, “читають” його з перших днів. Тому для того, щоб впливати на свою аудиторію, учитель історії має сам вірити в те, що він декларує, а не бути виконавцем замовлення держави та кон’юнктурником. Мотиватори сприяють розвитку професійного іміджу вчителя.

Цікавим методом розвитку міжпредметних зв’язків у діяльності вчителя історії було впровадження бінарних уроків. Так, у гімназії ми провели бінарний урок історії та англійської мови у 9-му класі на тему: “Велика Британія – народження традицій”. Мета уроку: проаналізувати економічний та політичний розвиток Великої Британії в середині XIX ст.; звернути увагу на чинники, що сприяли перетворенню Англії на “майстерню світу”; прослідкувати процес формування англійського способу життя на основі ознайомлення з рядом традицій та звичаїв; удосконалювати навички роботи в групі; вчитися досліджувати, самостійно опрацьовувати додатковий матеріал; розвивати вміння читати, виділяти з тексту основне, добирати потрібну інформацію та презентувати її англійською мовою. Це було цікаво й інформативно, динамічно та креативно.

Також проведено бінарний урок з історії України та української літератури у 7-му класі на тему: “Виникнення та становлення Русі – України”, на якому узагальнено й систематизовано знання учнів про виникнення та

розвиток Русі – України. Мета уроку: формувати навички самостійної роботи та розвивати критичне мислення, виробити вміння працювати в групі, розвивати усне зв'язне мовлення; прищеплювати учням любов до духовної краси наших предків на прикладі любові руських князів до своєї землі; виховувати шанобливе ставлення до нашого історичного минулого, до народу, до заповітів наших предків; формувати толерантне ставлення до думок інших. Було дібрано уривки поезії з української літератури, пов'язані із цією темою, а також портрети перших руських князів, Нестора Літописця, Олександра Олеся, картки із завданнями для гри, відеокліп на пісню “Київська Русь”. На уроці застосовували метод гри з елементами групової роботи.

Ще одним уроком-гібридом став бінарний урок з історії України та інформатики на тему: “Україна в боротьбі за збереження державної незалежності 1918–1920 рр.” – з додаванням анімаційних ефектів до об'єктів слайда, які відображали тему уроку. Мета уроку з історії України та інформатики: поглибити й систематизувати знання учнів із цієї теми, акцентуючи увагу учнів на зв'язку історії та сучасності; виховувати повагу до традицій боротьби за державну незалежність; сприяти становленню громадянської свідомості учнів; сприяти формуванню в учнів навичок роботи з навчальним комп'ютерним комплексом, його програмним забезпеченням; розвивати вміння учнів аналізувати й систематизувати навчальний матеріал, логічно мислити, робити висновки та узагальнення; виробляти практику участі в колективній, спільній роботі; навчити використання інформаційних технологій у практичній діяльності, закріпити вміння й навички роботи з програмою Microsoft PowerPoint з використанням анімаційних ефектів.

Третю педагогічну умову – включення до системи післядипломної освіти заходів, спрямованих на формування позитивного Я-образу вчителів історії, з метою проектування ефективного професійного іміджу; оволодіння навичками самоіміджування у процесі підвищення кваліфікації вчителів – реалізовано через такі заходи: семінар-практикум “Особливості організації та проведення дистанційного навчального процесу” (12.10.2016); науково-практичний семінар “Толерантність у багато-культурному суспільстві в умовах світової політичної кризи” (за участю І. Я. Щупака, автора підручників із всесвітньої історії, кандидата історичних наук) (04.04.2017); семінар “Інформаційно-комунікаційні технології на уроках історії, правознавства, інших суспільствознавчих дисциплін” (12.06–23.06.2017); семінар “Формування патріотичних почуттів особистості в умовах гурткової роботи” (07.08–18.08.2017 р.); дистанційний курс “Як не спійматися на гачок, або критичне оцінювання ресурсів Інтернету” (2017 р.); дистанційний курс “Національно-патріотичне виховання в умовах сучасного освітнього простору” (2017 р.).

Для роздумів та дискусій учителів запропоновано авторську методику рефлексивно-рольового тренінгу “Імідж відомої персоналії” [4]. При підготовці до нього слухачі курсів підвищення кваліфікації обирали образ діяча вітчизняної чи зарубіжної історії, юриспруденції, педагогіки або пси-

хології та обговорювали його професійний імідж (з використанням медіа-презентації), вивчаючи біографічні й професійні аспекти його діяльності (творчості), а також вплив іміджу на розвиток професійної діяльності. За сценарієм тренінгу передбачено виступ кожного вчителя, постановку питань та творче обговорення цих питань у широкому історичному контексті.

Наступним дієвим методом залучення вчителів до створення та розвитку професійного іміджу був розвиток умінь переконувати, аргументувати свою думку та налагоджувати дружні стосунки. Адже для вчителя історії дуже важливо налаштувати учнів на свою хвилю; крім того, схилення іншого на свій бік – це не лише найефективніший спосіб управління людьми, а й важлива умова створення професійного іміджу та досягнення успіху в педагогічній діяльності. Так, на методичному семінарі з теми “Самопрезентація вчителя: шлях до успіху” ми взяли за основу відому книгу-трилогію Д. Карнегі “Як завоювати друзів та впливати на людей”, а також цитату із цієї книги для подальшого аналізу: “Якщо хочеш зібрати мед, не перекидай вулик” (це стосувалося основних методів спілкування з людьми). Заняття проведено в чудовій атмосфері, ми залучили всіх учителів до дискусії. Було обговорено шість правил, дотримання яких надає змогу сподобатися людям, стати їх другом, серед них такі: простий спосіб справити позитивне враження, стати цікавим співрозмовником, зацікавити людей тощо. Також у процесі заняття було обговорено дванадцять правил, як “перетягнути” людей на свій бік та досягти кооперації. Найцікавіше те, що книга містить приклади із життя реальних людей, що мотивує та надихає, адже ти стаєш близьким до досягнення мети, відчуваєш себе одним з них, отже, у тебе також вийде. Обговорення здійснювали в міні-групах по 4–6 слухачів. Теоретичні знання підкріплювали практичними напрацюваннями, наприклад, брали ситуацію з книги, у якій людина опинилася в скрутному становищі (підприємство-банкрут, безробіття, відмова в підвищенні на роботі, професійний конфлікт тощо), а потім обговорювали можливі варіанти виходу із такої ситуації. Після цього читали, яку стратегію поведінки пропонує автор, порівнювали та розбирали кращий варіант. Метод чудово спрацював у ракурсі реалізації дипломатії в міжособистісних стосунках у школі.

Одним з ефективних запропонованих методів можна вважати семінар на тему: “Як створити індивідуальний професійний бренд вчителя”, – який спрямований на демонстрацію сучасних методів створення власного педагогічного бренду. “Родзинка” семінару – проведення у формі вебінару в онлайн-режимі із залученням 241 вчителя, що забезпечило інтерактивність та мережеву взаємодію учасників. Домашнім завданням стало створення професійного бренду та презентація на курсах підвищення кваліфікації. Цей метод є дуже важливим для створення професійного іміджу, адже кожен учитель хоче чимось відрізнятись від інших, проте не завжди знає, як це зробити, через брак професійних знань. Саме цю лакуну було частково заповнено під час цікавого вебінару.

Говорячи про відео, не можна не згадати про правильне володіння своїм тілом під час проведення уроку – мистецтво кінетичної культури. Ми добирали відео з відомими вітчизняними та зарубіжними діячами, які навчають, як правильно позиціонувати себе перед учнями, колегами, батьками. Теми презентацій вчителі добирали довільно з урахуванням специфіки предмета: історії, правознавства, географії тощо. Пріоритет було надано вчителям історії, проте всі мали можливість висловитися, тайм-менеджмент було лімітовано – 10 хвилин на виступ з обговоренням. “Родзинкою” цього методу став запис усіх виступів та викладення відео в мережі Інтернет, де всі вчителі, зокрема ті, яких не було на семінарі, могли ознайомитися з ними та проаналізувати помилки.

Важливим у ракурсі запропонованих методів формування професійного іміджу вчителя історії є ораторське мистецтво. Зазначимо, що опорним закладом для розробки науково-методичної проблеми “Комунікативність як пріоритетний напрям у системі діяльності вчителя” обрано Кіровоградський обласний навчально-виховний комплекс (гімназія-інтернат-школа мистецтв), який якраз і досліджує цю проблему.

Звичайно, для формування професійного іміджу вчителів історії необхідно володіти технологічними навичками на уроці. З цією метою ми використовували платформу Moodle для навчання вчителів у дистанційному курсі “Як не спійматися на гачок, або Критичне оцінювання ресурсів Інтернету” (2017 р.). Усі матеріали, передбачені для навчання, закачано на сервер платформи, щоб усі вчителі мали доступ до них. Широко використовували інтернет-форуми та скайп-наради для обговорення. Ми намагалися стимулювати мережеву взаємодію вчителів та залучати їх до обговорення в Інтернеті.

Підвищення рівня інформаційної грамотності вчителів історії відбувалось також на курсах підвищення кваліфікації, на методичних семінарах тощо. Наприклад, проведено семінар “Інформаційно-комунікаційні технології на уроках історії, правознавства, інших суспільствознавчих дисциплін” (12.06–23.06.2017). Це давало вчителям можливість набуття нових знань та вмінь, необхідних для роботи з інформацією.

Висновки. Отже, запропоновані методи розвитку професійного іміджу були впроваджені в процесі запланованих семінарів для вчителів історії. Вони показали дієвість та сприяли певним змінам у формуванні професійного іміджу вчителів історії.

Список використаної літератури

1. Атаманська К. І. Педагогічні умови формування професійного іміджу майбутнього соціального педагога. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2014. № 4 (38). С. 196–202.

2. Гайдук Н. А. Педагогічні умови та шляхи формування професійного іміджу майбутнього вчителя фізичної культури. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету ім. Т. Г. Шевченка*. URL: <http://book.net/index.php?p=achapter&bid=15902&chapter=1>.

3. Горовенко О. А. Формування особистісно-професійного іміджу вчителя загальноосвітнього навчального закладу засобами самопрезентації : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Переяслав-Хмельницький, 2013. 271 с.

4. Радецький О. А. Педагогічні умови формування професійного іміджу майбутнього вчителя музики. *Актуальні питання мистецької педагогіки*. 2015. Вип. 4. С. 89–94.

Стаття надійшла до редакції 07.09.2017.

Шеремет П. Н. Методика реализации педагогических условий развития профессионального имиджа учителей истории в системе последипломного образования

В статье определены педагогические условия, способствующие развитию профессионального имиджа учителей истории; определены факторы, влияющие на формирование профессионального имиджа, а именно: методическая среда, гибкая система непрерывного образования, создание информационно-учебного пространства и доступ к информационным ресурсам Интернет, готовность к инновационной деятельности. Отмечено, что развитие профессионального имиджа учителя истории происходит через его составляющие: профессиональную компетентность, профессиональное саморазвитие и педагогическое мастерство. Предложены методы, которые следует использовать для развития профессионального имиджа.

Ключевые слова: профессиональный имидж, метод, учитель истории, педагогические условия, последипломное образование.

Sheremet P. Methods of Realization of Pedagogical Conditions of Professional Image Development of History Teachers in the System of Postgraduate Education

The article defines pedagogical conditions that promote the professional image of teachers of history. In the article it was considered pedagogical terms that are necessary for forming of professional image of history teachers in postgraduate education; it was analyzed the latest research in the field of image study concerning forming of professional image. The essence of the concept “pedagogical terms” is analyzed and revealed. The pedagogical terms of formation of a professional image of history teachers in the process of training, are identified: increase of level of general and professional culture of history teachers by creation of active professional environment; forming of motivation of history teachers to self-education, self-development, self-perfection; implementation of measures for forming of positive I-image of history teachers with the aim of creating of effective professional image in school methodical work; mastering of skills of creating a self-image; introduction of the structural-and-functional model, which provides the stage-by-stage forming of professional image of history teachers, that predetermines application of the most effective methods, forms, facilities of studying in the system of school methodical work. The characteristics, which describe the significance of each of the selected pedagogical terms of formation of the professional image of the history teacher are described. It was focused on the necessity of making changes in postgraduate education with the aim of realization of the defined pedagogical terms. The factors influencing the form of the professional image are defined, namely: methodical environment, flexible system of continuous teachers' education, creation of informational and educational space with access to information resources of the Internet, readiness for innovation activity. It is noted that the development of the professional image of the history teacher takes place along with its components: professional competence, professional self-development and pedagogical skills. The author proposes practical methods that should be used to develop a professional image.

Key words: professional image, method, teacher of history, pedagogical conditions, postgraduate education.

УДК 37.036:070.422

A. BRUTMAN

Candidate of Economical Sciences, Associate Professor,
Head of Department of Foreign Languages for Professional Purposes
Zaporizhzhia National Technical University

N. MANTULO

Doctor of Sciences in Social Communication, Professor,
Head of Department of Foreign Languages and Linguistic Communication
Zaporizhzhia State Engineering Academy

Y. POLYEZHAYEV

Candidate of Sciences in Social Communication,
Associate Professor at Department of Foreign Languages for Professional Purposes
Zaporizhzhia National Technical University

THE FORMATION OF SOCIAL AND CULTURAL COMPETENCE OF FUTURE JOURNALISTS IN THE PROCESS OF THE STUDY OF FOREIGN LANGUAGE: THEORETICAL ASPECTS

The essence of social and cultural competence is revealed in the article. The scientific debates about the formation of social and cultural competence are highlighted in the Research. In the research the ways of implementation of this process for studying foreign language by future journalists are outlined. The pedagogical conditions for the formation of social and cultural competence among future journalists in the process of professional training are determined. The importance of social and cultural communicative tasks as means of formation of the student's linguistic personality is emphasized.

It is defined that the future journalist must be ready to cross-cultural communication, while mastering social and cultural competence in the process of studying foreign language. It is remarked that it enriches a student with new knowledge and spiritual values. The formation of the social and cultural competence of future journalists in the process of studying a foreign language is aimed at mastering not only the language of another country, but also the culture of communication of native speakers. It is oriented on the assimilation of a system of national and universal values; on tolerant attitude to the cultural values of other people, on the national culture of different countries of the world in order to realize their national importance; on the respect to the cultural heritage of their native country. It is necessary to provide comfortable psychological and pedagogical conditions in order to form social and cultural competence in the process of learning foreign language: The creation of social and cultural educational environment and the establishment of human interpersonal relations on the mutual understanding basis of multilingual communication are of great importance. Modeling of different situations as for the professional orientation and the use of innovative methods, in particular, communication games are reviewed. The social support of student's speech behavior, which is currently important for the formation of the professional and social status of the future journalist, is defined among the conditions for the development of the creative abilities of the individual.

Key words: *future journalist, foreign language, competence, vocational training, social and cultural competence, formation, language personality.¹*

The need for journalists with a high level of professional as well as social and cultural competence is updated in the process of global world transformations and the irreversible consistent course of Ukraine to European integration,

and international economic relations, which are constantly expanding and enriching new aspects of cooperation. This causes the growing demands for the professional training of future journalists.

In the context of European integration, education should have a social and cultural direction and be aimed at forming the same competence among future specialists (journalists, in particular) which is one of the important components of professionalism in modern understanding of the concept, part of the general and professional culture of the personality of the media representative. A modern journalist with a well-formed trans-cultural consciousness must be prepared for intercultural communication. Mastering one's social and cultural competence in the process of foreign language studying, one is not only enriched with new knowledge, but also with spiritual values, deeper understanding of one's social role in society. A journalist extends his understanding of his own professional orientation as well.

The realities of the present era under the information technology rapid development require intensified attention to the social role of media careers of the journalists of the third millennium in the context of the functioning of new media, which, in its turn, exacerbates the need to solve the problem of the formation of social and cultural competence among future media staff.

The purpose of the article is to determine the essence of social and cultural competence; to highlight scientific discussion about the formation of social and cultural competence of future specialists during the study of foreign language; to outline the ways of realization of this process.

The problem of future journalist trainings is researched by Yu. Andreieva, O. Doroshchuk, M. Diachenko, O. Zhydkova, H. Melnyk, A. Moskalenko, L. Svitych, Z. Smielkova, I. Chemerys and others.

The problem of communicative competence as a component of social and cultural competence is highlighted in the works of such scholars as T. Honchar, K. Moiseienko, O. Neshcheret, L. Fedorova and others. Certain moments of its correlation with social competence were discovered in their scientific researches by N. Kalinina, O. Kolesnikova, A. Mudryk and others.

Ukrainian researchers (V. Buriak, S. Honcharenko, M. Yevtukh, I. Ziazium, L. Kniukh, V. Kremin, V. Makhinov, V. Safonova, T. Fomenko, O. Frolova and others.) and foreign scientists (M. Biram, Dzh. Valdes, B. Hershunskyi, Zh. Zarat, M. de Karlo, N. Rozov, N. Shchurkova and others) have paid their attention to specific aspects of the formation of social and cultural competence of students.

The peculiarities of the formation of professional foreign language competence are outlined in works by V. Barkas, N. Hez, Z. Pidruchna, O. Pometun, and V. Shliakhova.

The perspectives for the development of the information society lead to new demands for the professional training of the future journalist, who works under "the conditions of globalization and informatization of society, he is not a simple announcer and re-transmitter of the events, who reflects the present situation, but he is the provider and educator with a deep awareness of his profes-

sional purpose; the analyst-navigator, who is capable for forming public opinion and developing of social indicators; the communicator, who establishes contact between people on the basis of constructive dialogue; the socially adaptable responsible person with a clear civic position” [3, p. 7].

Social and cultural education is the key to successful formation of professional foreign language communicative competence, subjected to the implementation of the principle of didactic culture compliance, which involves the selection and implementation of the educational process of cultural material and forms the social and cultural basis of the teaching and learning complex in foreign language [10].

Intercultural competence is defined as the common feature of the individuality, which manifests awareness and understanding of his own culture and foreign culture, as well, via a steady interest to multicultural values, the ability to act as an intermediary between representatives of different cultures, the ability to determine the causes of violations of intercultural communication and the ability to overcome the communicative barriers which arise because of cross-cultural gaps (Ya. Sadchykova [17]). It is also defined as one of personality’s trait, which consists of three components: culturally defined knowledge, adaptive communicative skills and. as a consequence of the ability to intercultural communication (V. Hryshenko [2, p. 81]).

According to V. Hryshenko “intercultural competence is an active component of the personality, aimed at the implementation and updating of cross-cultural competence, at adequate cross-cultural communication in the context of the dialogue of cultures as well” [2, p. 81].

Sociolinguistic competence is considered by scientists as knowledge, skills and the ability to interpret and use linguistic units, texts and situations, taking into account linguistic and ethnographic realities and sociolinguistic generic, professional, national and territorial peculiarities of those, who speak [1, p. 35–36].

In the field of scientific research social and cultural competence is interpreted as the level of understanding of the social and cultural context in the use of a foreign language, as well as the experience of communication and use of language in various socio-cultural situations (V. Safonova [18]); as the ability of an individual to demonstrate active and responsible livelihoods in society on the basis of democracy, humanism, tolerance, etc., through adequate understanding and respect to other languages (M. Maksymets [10]); as a system of representations about the main national traditions, customs and realities of the country, being studied, as well as, a system of skills and abilities to coordinate their behavior according to these knowledge (O. Kolomynova [6]); as an ability and willingness to use a set of social and linguistic, social and psychological, ethnographic and intercultural knowledge for reaching mutual understanding between individuals or groups who are representatives of different societies, linguistic means and within the social and cultural context of one of the parties (S. Amelina, L. Azzolini, N. Beniaminova [16, p. 10–11]).

All components of social and cultural competence are interconnected through the concept of cultural and social contexts. Their mastery must take place in a comprehensive manner. If the context of culture involves knowledge of realities common to all the native speakers, then the social context is acceptance of the specific social conditions of communication adopted in the country of the language being studied. Therefore, social and cultural competence is the ability of a person to take into account knowledge of the social and cultural contexts of the country consciously in the process of foreign language communication [7].

In the context of studying English in a professional direction O. Tarnopolskyi defines business linguistic and sociocultural components of foreign communication competence. In the opinion of the scientist they consist of numerous verbal stereotypes and realities, the assimilation of which is necessary for business communication in accordance with the norms adopted in a certain language and cultural society to regulate business relationships [21, p. 34].

N. Moroz clarifies that students need to have regional studies, linguistics, sociolinguistic knowledge and skills of comparing language with the purpose and conditions of communication, the ability to organize speech communication in accordance with social norms of behavior, the ability to use language tools in accordance with nationally predetermined features [13].

In the dictionary “Professional education” the notion “competence” (from lat. *competens* – proper, responsible) is interpreted as a set of knowledge and skills necessary for effective professional activity, the ability to analyze, to predict the effects of professional activity, to use information [15].

Knowledge and cognitive skills, practical skills, emotions and motivation, values and ethics, are distinguished among the components of competence [14].

Social and cultural competence is realized in the process of solving a number of linguistic tasks such as analytical-reflexive, constructive, correctional activities [12].

In general the process of the social and cultural competence formation of intercultural communication skills, which are ensured and developed in the process of learning of a foreign language by students, become part of the student’s outlook. When they derive linguistic and socio-cultural information, for example, about the traditions of the native speakers, the history and culture of the country of the language of studying their knowledge is also transformed into their own judgment and beliefs.

Studying of foreign language is main prerequisite for achieving an adequate understanding between the interlocutors who belong to different cultures. Foreign language is taught not only as means of communication, but also as means of discovering another cultural world, comprehensive understanding of the complexity and multiplicity of the native language and national culture, national dignity and equality, means of public education, personal development, its individual cognitive abilities, social opportunities, cultural needs [8, p. 179].

According to A. Murzina and N. Chernukha the formation of social and cultural competence of students presupposes the availability of knowledge in the

national-cultural peculiarities of the country's language, being studied, the norms of speech and infant behavior of its carriers and the their ability to behave themselves in accordance with these features and norms [22, p. 167].

The researchers note that the organization of the studying process must be provided in such a way in order foreign language must be represented as a phenomenon of the national culture of people, as a model of studying the world of these people [8, p. 179].

In general studying of foreign languages by future journalists plays a crucial role in implementing the idea of social and cultural adaptation of students, the "dialogue of cultures" (native and foreign ones) as well. Studying academic disciplines "English" and "English language for professional purpose" students – future journalists will get acquainted with foreign language culture. The discipline "Country Studies" helps to acquire knowledge about the lives of aborigines of other languages, about the way of life of people abroad and so on.

The formation of social and cultural competence of future journalists in the process of learning of foreign language is aimed at mastering not only the language of another country, but it is also oriented to the culture of communication with native speakers in certain conversations; to the assimilation of the system of national and universal values by students; to tolerant attitude to the cultural values of other peoples, to national culture of different countries of the world; to awareness of their national significance; to a manifestation of respect for the cultural heritage of his native country.

H. Lysenko stated that the formation of the social and cultural component among students involves not only acquaintance with the history, traditions, habits of the country, the language of which is studied, but also, first of all, it should provide knowledge that can be useful in communication. social and cultural competence should serve as a goal and result of students' preparation for social and cultural interaction in the world and society [9].

Among the ways of formation of social and cultural competence of students professor V. Makhinov defines social and cultural communicative task modeling as a means of formation of a linguistic personality. The scientist offers the author's system of social and cultural communicative tasks which can be expressed in the following instructions as tasks for investigations: a) Say what differences and similarities you can see between the Ukrainian and British tradition of ...; b) Say if any Ukrainian musician had a tragic fate as John Lennon had; c) Look at sights and say where you can come across them in London. Draw similar sights common for Ukraine; d) Look at the sights and guess which of them are likely to be seen at the British Museum. Say what rules they express. How are similar rules expressed in a Ukrainian museum [11].

In the process of professional training of future journalists creative social and cultural investigation tasks should be solved in team work, in the atmosphere of collective educational activity and creative cooperation in the process of finding ways to solve the problem.

Linguistic preparation plays a significant role in the formation of future socio-cultural competence of journalists, the main purpose of which is the formation of a linguistic personality as a media specialist.

During the linguistic preparation for cross language communication students-journalists form the following competencies: semantic one (the ability to mobilize the resources which are necessary for comprehensive understanding and transmission of content: systematic knowledge, skills, personal traits); textual one (the ability to mobilize the resources needed for textual activity: to reproduce text, as well as to distinguish between type, genre and style of text); interpretive one (the ability to mobilize the resources necessary to determine the contextual significance of media speech and their transformation).

In the context of the training of future journalists, the focus is made on innovative pedagogical activities. One of the important tasks in modern journalistic education is the development of creative initiative and independence of students, the formation of their social and cultural competence. The application of innovative pedagogical methodic contributes to the formation of critical and creative thinking of future journalists (as the central mechanism for the generation of new ideas), the rapid adoption of their independent decisions. The use of interactive teaching methods stimulates cognitive activity of students, development of their communicative skills; predetermines successful fulfillment of creative tasks; promotes pedagogical cooperation and equal dialogue of the teacher with students.

According to S. Kashlev researches interactive learning is a process of interpersonal communication in educational settings, which is characterized by a high degree of intensity of communication, variety of forms, forms and methods of activities, purposeful reflection and the interaction of participants in the pedagogical process [5, p. 38].

Y. Semenchuk currently defines that the methods of interactive learning are based on the mutual implementation of problem-oriented tasks by participants of the educational process, which are originally accompanied by foreign-language communication. It makes communicative interaction of all participants professionally significant and motivationally backed up.

Organization of group forms of work, such as role-playing and business-oriented forms of games, training discussions, round-talk discussions, training, etc., in the process of foreign language activity develops the ability to express their point of view in order to solve a particular production problem, the ability to interpret facts or statistical information, the ability to predict the course follow up actions, the ability to assess the situation through the prism of their own experience and make the right decision.

The pragmatic component of interactive learning is the formation of internal motivation in order to master the course of a professionally oriented foreign language, taking into account the cross-cultural features of foreign communication. In addition interactive training updates the complex of professional knowledge and skills of students, forms such skills as readiness to adapt in new envi-

ronment, the ability to innovate thinking, creativity, responsibility [19]. In order to form social and cultural competence in the process of studying of foreign language, it is expedient to use professionally oriented creative tasks, educational communicational games, simulative professional situations, the solution of which is aimed at developing special skills: comprehensive contextual understanding, retelling of the content, operating of synonymic and antonymic notions of language compression of journalistic texts, transformation of the grammatical structure of messages for oral expression during reporting, newsreels and interviews, etc. at classes.

Considerable attention should be paid to the development of future journalists' skills: to be engaged into conversations, to be a party to bilingual communication, to navigate information freely, to find it, to process and distribute it promptly.

Taking into account the level of communicative skills of students, L. Lypshyts underlines that one should choose the most appropriate tasks that will make the students to accept the conditions offered by the situation easily and quickly and use initiatives as well. Authentic texts (excerpts from works of art, newspaper articles, advertisements, reports, investigations, etc.) should be taken as a basis. Practice shows that case-study interviews, letters writing, and the search for additional information are also effective means of forming of social and cultural competence of students [8].

In order to form social and cultural competence in the process of learning of foreign language, it is necessary to provide comfortable psychological and pedagogical conditions. Firstly, we can distinguish the creation of social and cultural educational environment; the establishment of human interpersonal relations on the dialogical basis of bilingual communication; the simulation of professionally oriented games; the use of innovative methods, in particular, communicative games. Social support of linguistic behavior of individuality is also defined among the conditions for the development of creative abilities of a person, which is especially important in defining of the professional and social status of the journalist.

These conditions promote the development of cognitive activity and independence of future journalists, the accumulation of professional experience, professional self-estimation and creative self-realization of students.

Consequently, the formation of social and cultural competence of future journalists should be aimed at the students' awareness of their social role in Ukrainian society and in the world in a whole.

References

1. Бех П. 3 позицій комунікативної орієнтації. *Іноземні мови в навчальних закладах*. 2002. № 1–2. С. 34–40.
2. Грищенко В. Д. Аспекти содержания обучения межкультурной коммуникации в языковом вузе. *Вестник МГОУ*. 2012. № 2. С. 79–84.
3. Дяченко М. Д. Розвиток творчого потенціалу майбутнього журналіста: теорія і практика : монографія. Запоріжжя : КПУ, 2012. 424 с.

4. Дяченко М. Д. Формування професійної культури діалогу в процесі підготовки майбутніх журналістів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. пр. / редкол.: Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін. Запоріжжя : КПУ, 2010. Вип. 8 (61). С. 135–140.
5. Кашлев С. С. Интерактивные методы обучения педагогике. Минск : Вышэйшая школа, 2004. 176 с.
6. Коломинова О. О. О формировании социокультурной компетенции у младших школьников. *Иноземні мови*. 1997. № 3. С. 39–41.
7. Ларіонова О. І. Особливості формування соціокультурної компетенції у немовному вузі на матеріалі іноземної мови. *Підсумки конференції “Ключові проблеми сучасної науки – 2009”*. URL: http://www.rusnauka.com/Page_ru.htm.
8. Липшиць Л. В. Формування соціокультурної компетентності майбутніх судноводіїв міжнародних рейсів у процесі вивчення англійської мови. *Педагогічний альманах*. 2012. Вип. 15. С. 178–182.
9. Лисенко Г. В. Формування соціокультурної компетентності студентів у процесі вивчення іноземної мови. URL: <http://www.psyh.kiev.ua/%D0%9B%D0%B8%D1%81%D0%B5%D0%B>.
10. Максимець М. Формування соціокультурної компетенції у процесі вивчення іноземної мови. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*. 2006. Вип. 21. С. 211–218.
11. Махінов В. Моделювання соціокультурних комунікативних завдань як засобу формування мовної особистості майбутнього вчителя. URL: http://www.narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/15/statti/mahinov_
12. Методологія, теорія і практика соціологічного аналізу сучасного суспільства : зб. наук. пр. Харків, 2002. 327 с.
13. Мороз Н. В. Формування соціокультурної компетенції як складової професійної підготовки курсантів вищих військових навчальних закладів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Нац. Академія Держ. прикорд. служби України ім. Богдана Хмельницького. Хмельницький, 2007. 234 с.
14. Настільна книга педагога / упоряд.: В. М. Андрєєва, В. В. Григораш. Харків : Основа, 2006. 352 с.
15. Професійна освіта : словник : навч. посібник / уклад. С. У. Гончаренко та ін. ; за ред. Н. Г. Ничкало. Київ : Вища школа, 2000. 380 с.
16. Рамкова програма з німецької мови для професійного спілкування для вищих навчальних закладів України / С. М. Амеліна, Л. С. Аззоліні, Н. Є. Беньямінова та ін. Київ : Ленвіт, 2006. 90 с.
17. Садчикова Я. В. Формирование межкультурной компетентности студентов в процессе обучения иностранному языку в техническом вузе : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Пензенский госуд. педагогич. ун-т им. В. Г. Белинского. Пенза, 2009. 23 с.
18. Сафонова В. В. Культуроведение в системе современного языкового образования. *Иностранные языки в школе*. 2011. № 3. С. 17–24.
19. Семенчук Ю. О. Інтерактивні технології у формуванні соціокультурної компетентності майбутніх економістів-міжнародників. *Наукові записки*. Острого : Вид-во НУ “Острозька академія”. 2014. Вип. 42. С. 230–232. (Сер.: Філологічна).
20. Риторические основы журналистики. Работа над жанрами газеты : учеб. пособие / З. С. Смелкова, Л. В. Ассуирова, М. Р. Савова, О. А. Сальникова. 6-е изд. Москва : Флинта : Наука, 2009. 320 с.
21. Тарнопольский О. Б., Кожушко С. П. Методика обучения английскому языку для делового общения : учеб. пособие. Киев : Ленвит, 2004. 192 с.

22. Чернуха Н. М., Мурзіна А. В. Умови формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів філологів. *Вісник ЛНУ ім. Тараса Шевченка*. 2009. № 9 (172). С. 165–173.

Стаття надійшла до редакції 15.09.2017.

Брутман А. Б., Мантуло Н. Б., Полежаев Ю. Г. Формирование социокультурной компетентности будущих журналистов в процессе изучения иностранного языка: теоретический аспект

В статье раскрыта сущность социокультурной компетентности; освещена научная дискуссия по поводу формирования социокультурной компетентности; намечены пути реализации этого процесса при изучении будущими журналистами иностранного языка; определены педагогические условия формирования у будущих журналистов социокультурной компетентности в процессе профессиональной подготовки; подчеркнута значимость социокультурных коммуникативных задач как средства формирования языковой личности студента.

Ключевые слова: *будущий журналист, иностранный язык, компетенция, профессиональная подготовка, социокультурная компетентность, формирование, языковая личность.*

Брутман А. Б., Мантуло Н. Б., Полежаев Ю. Г. Формування соціокультурної компетентності майбутніх журналістів у процесі вивчення іноземної мови: теоретичний аспект

У статті розкрито сутність соціокультурної компетентності; висвітлено наукову дискусію з приводу формування соціокультурної компетентності; окреслено шляхи реалізації цього процесу при вивченні майбутніми журналістами іноземної мови; визначено педагогічні умови формування в майбутніх журналістів соціокультурної компетентності в процесі професійної підготовки; підкреслено значення соціокультурних комунікативних завдань як засобу формування мовної особистості студента.

Ключові слова: *майбутній журналіст, іноземна мова, компетенція, професійна підготовка, соціокультурна компетентність, формування, мовна особистість.*

ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА

УДК 373.3.091.212:[37.015.3:159.952.13]: 37.012

В. В. ГРИЦЬКО

викладач

Гуманітарно-педагогічний коледж Мукачівського державного університету

УРАХУВАННЯ ХАРАКТЕРИСТИК ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

У статті обґрунтовано необхідність урахування характеристик особистості молодших школярів у професійній діяльності вчителів початкових класів. Узагальнено, що в сучасних умовах професійна діяльність учителя початкових класів полягає не лише в трансляції знань, формуванні вмінь і навичок, а повинна ґрунтуватися на засадах педагогічного діагностування з метою вивчення особистості молодших школярів, забезпечення оптимальних умов навчання та виховання, урахування індивідуальних потреб учнів. Розглянуто особливості індивідуального психологічного розвитку школярів та важливість використання спільної навчальної діяльності учнів в умовах початкової школи. Відображено вплив особистісних характеристик школяра на вибір учителем початкових класів форм і методів професійної діяльності в освітньому процесі. Акцентовано увагу на важливості організації навчання, яка враховує індивідуальні особливості та сприяє максимально ефективному розвитку дитини молодшого шкільного віку.

Ключові слова: *учитель початкових класів, особистість молодшого школяра, індивідуальні характеристики особистості.*

Глобалізація та інтеграція освіти зумовлюють появу нових соціально-економічних відносин, зміну уявлень про світ і людину та систему ціннісних орієнтацій, докорінну перебудову шкільної освіти, зокрема початкової. Пріоритетним завданням сучасної початкової школи є всебічний, гармонійний розвиток і виховання молодших школярів на засадах гуманістичної спрямованості та особистісно орієнтованої моделі навчання, вивчення й встановлення індивідуальних рис і потенційних можливостей кожного учня, створення оптимальних умов для його самовдосконалення та самореалізації. Водночас початкова освіта має свою специфіку, оскільки дітей навчає один учитель, а отже, від його професійної майстерності, людських якостей значною мірою залежить успіх подальшого розвитку, навчання й виховання підростаючого покоління – майбутнього України.

У сучасних умовах професійна діяльність учителя початкових класів полягає не лише в трансляції знань, формуванні вмінь і навичок, а повинна ґрунтуватися на засадах педагогічного діагностування з метою вивчення особистості молодших школярів, забезпечення оптимальних умов навчання й виховання з урахуванням індивідуальних потреб учнів. Нормативною та методологічною базою цього процесу є Закони України “Про освіту”

(2017 р.) і “Про вищу освіту” (2014 р.), Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки (2012 р.), Концепція розвитку освіти України на період 2015–2025 років (2015 р.), Постанова Кабінету Міністрів України “Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти “Нова українська школа” на період до 2029 року” (2016 р.), Наказ Міністерства освіти і науки України “Про затвердження Концептуальних засад розвитку педагогічної освіти в Україні та її інтеграції в європейський освітній простір” (2004 р.).

У педагогічній науці та практиці значну увагу приділяють проблемі підготовки майбутніх учителів початкових класів до професійної діяльності. Науковці вивчають: теоретико-методичні основи професійної підготовки вчителів в освітньому середовищі вищих педагогічних закладів освіти різних рівнів акредитації (А. Алексюк, В. Бондар, С. Гончаренко, С. Сисоєва та ін.), концептуальні засади фахової підготовки вчителів початкових класів (О. Абдулліна, О. Баранова, І. Зязюн, О. Кіліченко, С. Мартиненко, Л. Петухова, Л. Хоружа та ін.), індивідуальні характеристики особистості молодших школярів (Л. Аристова, Н. Бібік, М. Данилов, М. Короткова, Г. Костюк, Н. Менчинська та ін.). Однак проблема врахування характеристик особистості молодших школярів у професійній діяльності вчителів початкових класів не набула належного науково-теоретичного та практичного вивчення й відповідного методичного забезпечення.

З огляду на це *метою статті* є аналіз сучасного стану підготовки майбутніх учителів початкових класів до врахування характеристик особистості молодших школярів у професійній діяльності.

Період навчання в початковій школі має непересічне значення для інтелектуального, фізичного, емоційного та соціального розвитку дитини. Специфічність навчальної діяльності в початкових класах зумовлена особливостями формування та розвитку в дітей молодшого шкільного віку пізнавальних процесів, емоційно-вольової й мотиваційної сфер.

Як слушно зазначають Л. Клос та Т. Фаласеніді, потрібно максимально наблизити навчання й виховання кожної дитини до її сутності, здібностей та особливостей. Цей принцип є визначальним у здійсненні будь-яких змін в освіті, оскільки саме він дає змогу досягти найвищої якості освіти і, що надзвичайно важливо, не всупереч природі кожної дитини, а завдяки її пізнанню й розвитку [3, с. 44]. Головною умовою інноваційних змін у системі загальної середньої освіти є впровадження компетентнісного та особистісно орієнтованого підходів до навчання, виховання й розвитку школярів. Одним з основних принципів навчання є індивідуальний підхід до дитини, який передбачає глибоке вивчення особистості дитини, зокрема особливостей її психічного розвитку. Підсумком цієї праці є психолого-педагогічна характеристика школяра, що відображає розуміння педагогом особливостей його індивідуального розвитку, особистісних характеристик, особливостей пізнавальної, емоційної та вольової сфер. Ґрунтовно, адекватно представлена характеристика дає можливість педагогу визначи-

ти правильний підхід, спланувати педагогічну роботу з метою організації продуктивного освітнього процесу та міжособистісної взаємодії.

Специфіку навчання молодших школярів необхідно визначати, враховуючи вікові особливості дітей, оскільки кожен період розвитку є якісно особливим етапом психічного розвитку й характеризується безліччю змін, що становлять у сукупності своєрідність структури особистості на відповідному етапі її формування. Водночас важливо, що основні лінії інтелектуального, особистісного розвитку, розвитку діяльності по-різному реалізуються на кожному з вікових етапів [4, с. 91]. Тому на етапі початкової школи неприпустимий педагогічний “брак”, позаяк без міцних початкових знань подальша якісна освіта виглядає дуже сумнівною [8, с. 32].

Учитель початкових класів, як зазначає Л. Бірюк, об’єктивно є творцем того фундаменту, на який спирається основна й старша ланки загальноосвітньої школи, саме він започатковує формування в молодших школярів таких важливих загальнонавчальних умінь і навичок, як читання і письмо, виробляє реалістичні уявлення про навколишній світ, прищеплює правильні гігієнічні навички, виховує естетичні орієнтири, спільно з сім’єю закладає основи трудових умінь, пов’язаних зі щоденними дитячими, учнівськими та загальносімейними потребами [1, с. 116]. Тобто основною метою професійної діяльності вчителя початкових класів є залучення дітей до світу знань, їхнє зацікавлення, пробудження інтересу до нового, розвиток прагнень дитини пізнавати нове, з’ясовувати незрозуміле про якості, властивості предметів, явищ дійсності тощо.

В освітньому процесі початкової школи робота вчителя вибудовується з урахуванням вікових, психологічних і фізичних особливостей молодшого шкільного віку, провідними видами діяльності якого є навчальна діяльність, особистісне спілкування та імітація соціальних ситуацій [5, с. 223]. Індивідуальні риси молодших школярів, обставини життя обов’язково позначаються на якості їхніх навчальних досягнень. Тому педагог повинен добре знати не лише вікові, а й типологічні особливості своїх вихованців [3, с. 44]. Зміст, форми, методи навчання й виховання потрібно обирати відповідно до вікових, індивідуальних та особистісних особливостей дитини.

Урахування характеристик особистості молодших школярів у професійній діяльності майбутніх учителів початкових класів зумовлений реальним розширенням дитячих можливостей, що зазнають істотних змін у мотиваційному, когнітивному, поведінковому аспектах. У молодшому шкільному віці ще недоцільно говорити про сформовану ієрархію мотивів і пов’язаних з ними усталених способів поведінки, що в принципі уможливорює вплив на процес формування навчальної діяльності учнів та управління нею. Варто враховувати, що початкова школа є особливим етапом у житті дитини, який пов’язаний, передусім, з такими чинниками:

- 1) зміною в початковій школі провідної діяльності дитини;
- 2) переходом до навчальної діяльності (зі збереженням значущості ігрової), що має суспільний характер і є соціальною за змістом;

3) освоєнням нової соціальної позиції, розширенням сфери взаємодії дитини з навколишнім світом, розвитком потреб у спілкуванні, пізнанні, соціальному визнанні та самовираженні;

4) прийняттям і освоєнням дитиною нової соціальної ролі учня, яка виявляється у формуванні внутрішньої позиції школяра та визначає новий спосіб шкільного життя та перспективи особистісного й пізнавального розвитку;

5) формуванням у молодшого школяра вміння вчитися й здатності до організації своєї діяльності: приймати, зберігати цілі та дотримуватися їх у навчальній діяльності; планувати власну діяльність, здійснювати її контроль і оцінювання; взаємодіяти з учителем та однолітками в освітньому процесі;

6) зміною самооцінки дитини, яка набуває рис адекватності та рефлексивності [4, с. 129];

7) моральним розвитком, який істотно пов'язаний з характером співпраці з дорослими й однолітками, спілкуванням і міжособистісними відносинами дружби, становленням основ цивільної ідентичності та світогляду.

Характеризуючи молодший шкільний вік як якісно своєрідний етап дитячого розвитку, Л. Сугейко виокремлює такі його центральні новоутворення: якісно новий рівень розвитку довільної регуляції поведінки й діяльності; розвиток рефлексії, аналізу, внутрішнього плану дій; розвиток нового пізнавального ставлення до дійсності; орієнтація в спілкуванні на групу однолітків [7, с. 368]. Водночас Н. Степанець зазначає, що молодший шкільний вік – це вік допитливих, а тому особливо сприятливий до цілеспрямованих педагогічних впливів, це час значних прогресивних змін у психіці дитини, оскільки вона потрапляє в нову для неї соціальну ситуацію, залучається до життя суспільства [6, с. 31].

Залучення до суспільного життя здійснюється в процесі навчання, тому здебільшого оволодіння навчальною діяльністю передбачає врахування характеристик особистості молодших школярів. У цей період активно розвивається та кристалізується мотивація діяльності, адже молодший школяр, передусім, орієнтується на успіх у навчанні, що й визначає його активність, сприяє розвитку особистості. За такої позитивної мотивації дії учнів спрямовані на досягнення конструктивних, позитивних результатів. Ця мотивація визначає особистісну активність [5, с. 222].

Молодший шкільний вік – це період помітного формування особистості. Для нього характерні нові відносини з дорослими й однолітками, входження в цілу систему колективів, у новий вид діяльності – навчання, що висуває низку серйозних вимог до учня. У молодшому шкільному віці закладається фундамент поведінки, відбувається засвоєння моральних норм і правил поведінки, починає формуватися суспільна спрямованість особистості. Характер молодших школярів відрізняється деякими особливостями. Насамперед, вони імпульсивні – схильні негайно діяти під впливом безпосередніх імпульсів, спонукань, не подумавши і не зваживши всіх обставин. Причина – потреба в активній зовнішній розрядці при віковій

слабості вольової регуляції поведінки. Віковою особливістю є й загальна недостатність волі: молодший школяр ще не має великого досвіду тривалої боротьби за досягнення поставленої мети, подолання труднощів і перешкод. Він може опустити руки при невдачі, зневіритися у своїх силах і можливостях. Нерідко спостерігається примхливість, упертість. Поширена причина цього – недоліки сімейного виховання [2, с. 6–8].

Учителю початкових класів необхідно враховувати такі особливості молодших школярів:

1) психофізіологічні: інтенсивний розвиток м'язової системи й дрібної моторики, функцій великих півкуль головного мозку; посилення аналітичної та синтетичної функцій кори; розвинена психіка тощо;

2) інтелектуальні: досить розвинена пам'ять (невеликий обсяг короткочасної пам'яті); яскраво виявлена емоційність і мимовільність уваги; сформована “суб'єктність”, що дає змогу школяру діяти самостійно й автономно не лише як суб'єкту діяльності, а і як суб'єкту соціальних відносин;

3) комунікативні: молодші школярі у взаєминах з однолітками починають урахувати їхні інтереси та в деяких випадках керуватися оцінкою їхніх моральних якостей; однолітків розглядають не лише як засіб успішності спільної діяльності, а і як її мету; з'являється відчуття “ми”; взаємодія будується на основі запропонованих правил; в учнів процеси адаптації переважають над процесами індивідуалізації тощо.

Тому можемо стверджувати, що молодший шкільний вік є періодом інтенсивного розвитку та якісного перетворення когнітивної сфери особистості. Зіставляючи положення про вікові особливості, можливості розвитку особистості дитини в молодшому шкільному віці, вимоги щодо розвитку дитини в цей період, узагальнюємо, що молодший шкільний вік сприятливий для розвитку в учнів:

1) навчальної мотивації (формування інтересу до знань, способів отримання знань, умінь, навичок);

2) когнітивної бази (пізнавальна активність дає змогу отримувати достатньо інформацій про навколишній світ, створюючи фундаментальну базу знань);

3) практичної діяльності (оволодіння обраними зразками дій і способів поведінки, інтерпретація зразків дій, діяльностей і відносин). Достатній рівень розвитку сприйняття, пам'яті, мислення, допитливості, мови є психологічними й біологічними передумовами сприятливого розвитку практичної діяльності.

Водночас у професійній діяльності педагога практичне спрямування має не лише вивчення психіки дитини, а й орієнтація на підвищення ефективності навчання та виховання дітей. Тому знання особливостей кожної дитини необхідні педагогу для забезпечення індивідуального підходу в роботі з нею. Однак власний досвід свідчить, що педагоги не поспішають поповнювати наукові знання з психології, а використовують наявні знання для визначення психолого-педагогічних характеристик своїх вихованців, не

простежують їх вияву в кожній конкретній дитини. Тому важливими є знання педагога з психології та розвитку дитини відповідно до віку. Це допоможе вчителю початкових класів у розумінні причин певних проявів поведінки дітей, визначенні їх схильностей, створенні умов для їх розвитку та визначенні допомоги й підтримки, необхідної школяреві в певній ситуації.

Висновки. Таким чином, важливою передумовою ефективною професійної діяльності вчителів початкових класів є врахування індивідуальних характеристик, вікових особливостей, розвитку психічних процесів, притаманних віку молодшого школяра. Тому важливим засобом сприяння формуванню особистості школяра є професійна інноваційна сфера діяльності педагога, спрямована на допомогу учневі в розвитку його індивідуальних здібностей, розкритті внутрішнього потенціалу та самостійному вирішенні труднощів з урахуванням власних психолого-педагогічних особливостей. Отже, професійний обов'язок кожного вчителя – бачити, насамперед, особистість дитини, якомога точніше визначити її пізнавальні здібності, ставлення до навчання, щоб їх індивідуалізувати.

Проведене дослідження не претендує на всебічне розв'язання проблеми й не висчерпує всіх аспектів окресленої теми, а закладає основу для подальшого вивчення особливостей урахування характеристик особистості молодших школярів у професійній діяльності вчителів початкових класів, науково-методичного забезпечення розвитку індивідуальних особливостей школярів в освітньому процесі початкової школи.

Список використаної літератури

1. Бірюк Л. Я. Формування компетентної особистості майбутнього вчителя початкової школи у процесі професійної підготовки. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету ім. Олександра Довженка*. 2011. Вип. 17. С. 114–119.
2. Бутківська П. В. Цінності: від учителя до учня. *Початкова школа*. 2007. № 2. С. 6–8.
3. Клос Л. Є., Фаласеніді Т. М. Особливості психолого-педагогічної характеристики молодшого школяра – передумова диференціації педагогічної підтримки. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. 2014. № 3. С. 44–49.
4. Мартиненко С. М. Система підготовки вчителя початкових класів до діагностичної діяльності : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Інститут педагогіки АПН України. Київ, 2009. 476 с.
5. Новик І. М. Особливості мотивації майбутніх учителів початкових класів до діагностичного супроводу розвитку пізнавальних інтересів молодших школярів. *Теоретичний і науково-методичний часопис "Вища освіта України" (галузь – педагогічні та філософські науки)*. 2013. № 3. Т. 2. С. 221–224.
6. Степанець Н. Забезпечення безперервності початкової освіти в умовах запровадження нових стандартів та особистісно зорієнтованого навчання. Миколаїв : Миколаївський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, 2013. 56 с.
7. Сугейко Л. Г. Інновації у підготовці особистості вчителя початкової школи. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Сер.: Педагогічні науки*. 2014. Вип. 65. С. 367–370.
8. Трухін І. О., Шпак О. Т. Основи шкільного виховання : навч. посібник. Київ : Центр навчальної літератури, 2004. 368 с.

Стаття надійшла до редакції 12.09.2017.

Грицько В. В. Учет характеристик личности младшего школьника в профессиональной деятельности учителей начальных классов

В статье обоснована необходимость учета характеристик личности младших школьников в профессиональной деятельности учителей начальных классов. Обобщено, что в современных условиях профессиональная деятельность учителя начальных классов заключается не только в трансляции знаний, формировании умений и навыков, а должна основываться на принципах педагогического диагностирования с целью изучения личности младших школьников, обеспечения оптимальных условий обучения и воспитания с учетом индивидуальных потребностей учащихся. Рассмотрены особенности индивидуального психологического развития школьников и важность использования совместной учебной деятельности учащихся в условиях начальной школы. Отражено влияние личностных характеристик школьника на выбор учителем начальных классов форм и методов профессиональной деятельности в образовательном процессе. Акцентировано внимание на важности организации обучения, которое учитывает индивидуальные особенности школьников и способствует максимально эффективному развитию ребенка младшего школьного возраста.

Ключевые слова: учитель начальных классов, личность младшего школьника, индивидуальные характеристики личности.

Hrytsko V. Consideration of Personality Characteristics of Junior Pupils in the Professional Activity of Primary School Teachers

The article under consideration substantiates the necessity Consideration of personality characteristics of junior pupils in the professional activity of primary school teachers. It is indicated that, the period of education in primary school is rather significant for intellectual, physical, emotional and social development of a child. Peculiarity of educational activity in primary school is predetermined by peculiarities of formation and development of junior school age children, their cognitive processes, emotional, willing and motivating sphere.

Peculiarities of individual psychological development of schoolchildren and the importance of using educational co-activity of pupils in terms primary school are investigated. It is indicated, that the basic aim of professional activity of primary school teacher is to involve children into the world of knowledge, to interest them, to awake the interest and aspiration to something new, therefore, it is necessary to take into account not only the age, but also the typological peculiarities of schoolchildren. The influence of personal characteristics of a schoolchild on the teacher's choice of forms and types of professional activity in the educational process is reflected. It is concluded, that junior school age is appropriate for development of educational motivation of schoolchildren (formation of interest to the knowledge, ways of obtaining knowledge, skills, abilities); cognitive base (cognitive activity makes it possible to get necessary information about the world, creating fundamental base of knowledge); practical activity (mastering of chosen patterns of actions and ways of behavior, interpretations of action patterns, activities and relations). Attention is drawn to the fact of importance of organization of study, which takes into account individual characteristics and promotes the most effective development of a child of junior school age. Deep knowledge of the individual characteristics of a pupil is necessary for solving two interrelated problems: individualization – support and development of a separate, special, peculiar as a personality potential; socialization – adaptation in the social environment and personality self-realization.

Key words: primary school children, personality of junior schoolchild, individual personal characteristics.

УДК 373.3.011.3-051.015.31-026.15:055.342(045)

Л. М. КОРОЛЬОВА

аспірант
Класичний приватний університет

ІННОВАЦІЙНІ ВИМІРИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У КОНТЕКСТІ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

У статті розкрито напрями та зміст роботи з підготовки майбутніх фахівців початкових класів Нової української школи (НУШ) до формування креативних здібностей у молодших школярів. Наголошено, що тільки креативна особистість педагога зможе сформувати креативні здібності в школяра. Акцентовано увагу на тому, що дієвими в підготовці майбутніх учителів початкових класів Нової української школи до формування креативних здібностей у молодших школярів є спеціальні методи формування креативності безпосередньо в особистості фахівця. Охарактеризовано та модифіковано методи продукування ідей і стимулювання великої кількості гіпотез та припущень у певній навчальній ситуації.

Ключові слова: Концепція Нової української школи, підготовка майбутніх учителів початкових класів, креативні здібності, молодші школярі.

Актуальною проблемою освіти нашої країни є репродуктивний тип навчання учнів, що дістався у спадок від освітньої системи радянських часів. Невідповідність результатів, які має сучасна школа, вимогам суспільства до вміння особистості розв'язувати проблеми, знаходити нестандартні рішення актуалізує потребу в реформуванні загальної середньої освіти. Тому Міністерство освіти і науки обрало стратегічний напрям реформування – створення Нової української школи, у якій буде приємно навчатись і яка даватиме школярам не тільки пакет знань, як це існує зараз освіті, а й уміння застосовувати їх у житті.

Нова українська школа – це осередок зацікавленості, відчуття задоволеності від отриманих знань та середовище креативу. Це школа, до якої учні ходять із задоволенням. Тут учителі чують запит думки від учня, вчать нестандартно мислити, не боятись оприлюднювати свій хід мислення та бути відповідальними громадянами української держави. Водночас батькам теж подобається відвідувати цю школу, адже тут панують співпраця та взаєморозуміння між усіма учасниками навчання.

За задумом укладачів Концепції, Нова українська школа буде працювати на засадах особистісно орієнтованої моделі освіти. У межах цієї моделі школа максимально враховує права дитини, її здібності, потреби та інтереси, на практиці реалізуючи принцип дитиноцентризму. “Є необхідність якомога більше наблизити навчання і виховання кожної дитини до її сутності, конкретних здібностей, майбутньої життєвої траєкторії людини. Це явище я називаю дитиноцентризмом в освіті”, – стверджує президент Національної академії педагогічних наук В. Кремень. Справді, дослідження

свідчать, що суттєво покращують результати навчання такі засоби персоналізації навчального досвіду, як робота за індивідуальними планами, окремими навчальним траєкторіями, у межах індивідуальних дослідницьких проектів [3].

На думку групи упорядників Концепції Нової української школи (Л. Гриневич, О. Єлькін, С. Калашнікова, І. Коберник, В. Ковтунець, О. Макаренко, О. Малахова, Т. Нанаєва, Г. Усатенко, П. Хобзей, Р. Шиян), буде забезпечено неупереджене та справедливе ставлення до кожного учня, подолано будь-яку дискримінацію. Відзначатимуться зусилля й успіхи всіх учнів. Учителів навчатимуть, як плекати в учнів та в собі гідність, оптимізм, сильні риси характеру та чесноти [3].

Суттєвих змін, за словами упорядників Концепції Нової української школи, зазнають процес і зміст підготовки вчителя. За Концепцією НУШ (розділ 3 “Умотивований вчитель”), учителі вивчатимуть особистісно орієнтований та компетентнісний підходи до управління освітнім процесом, психологію групової динаміки тощо [3]. У зв’язку із цим варто говорити про нову роль учителя: не як єдиного наставника та джерело знань, а як коуча, фасилітатора, тьютора, модератора в індивідуальній освітній траєкторії дитини.

Отже, постає питання: яким повинен бути майбутній учитель Нової української школи?

На думку академіка НАПН України, ректора Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова, президента Асоціації ректорів педагогічних університетів Європи В. Андрущенко, “головним джерелом якісної зміни освіти України, первиною основою цього процесу є радикальна зміна підготовки нового вчителя, який би міг відшукати відповіді на виклики епохи й реалізувати їх у щоденній навчально-виховній практиці” [1, с. 7].

Мета статті – визначити та проаналізувати сучасні напрями підготовки майбутніх учителів початкової освіти до формування креативних здібностей у молодших школярів у контексті Концепції Нової української школи.

Майбутній учитель початкової школи має бути вчителем-новатором, вчителем-фасилітатором, вчителем-науковцем. У контексті такого напряму підготовки викладачу необхідно сформувати в сучасного студента дослідницькі здібності, креативність та творчість. Виявити ці здібності в майбутнього фахівця, на нашу думку, допоможе комплекс спеціальних методів формування креативності, тому що тільки фахівець – креативна особистість може виховати школяра з креативними здібностями.

Аналіз першоджерел, досліджень учених дає підстави стверджувати, що дієвими у формуванні креативності у майбутніх фахівців початкових класів Нової української школи є методи продукування ідей.

Спираючись на праці британського вченого М. Боден [4, с. 96], ми підсумували, що науковець розглядала проблему креативності особистості в контексті когнітивної психології й досліджувала засади продукування

ідей і пов'язані із цим психічні процеси (сприйняття, нагадування, усвідомлення, асоціативну пам'ять).

Погоджуючись із М. Боден та акцентуючи увагу на засадах продукування ідей, зазначимо, що прогресивним методом формування креативності в майбутніх учителів початкових класів є така техніка, як ДІЛ (думки інших людей). Цей метод уперше запропонував британський науковець Е. де Боно [8, с. 18]. Вона передбачає розгляд різних думок усіх, хто має стосунок до висвітленої ситуації. Для цього необхідно визначити, поперше, хто ці люди; далі – уявно зайняти місце відповідної особи й висвітлити ситуацію з погляду зайнятої посади. ДІЛ допомагає вийти за межі власного сприйняття ситуації, визначити важливі аспекти потенційного вирішення проблеми.

Цікавим, на наш погляд, для формування креативності в студентів, які в майбутньому стануть учителями початкової освіти Нової української школи, є використання ігрової діяльності, зокрема рольових ігор. Вибір нами рольової гри зумовлений тим, що вона впливає на самі елементи когнітивної сфери, яка залучена до креативної діяльності, а саме: знімає напруженість, соціальні та емоційні блоки, створює умови для прийняття ризиків, сприяє розвитку дивергентного мислення, а саме такого його компонента, як гнучкість.

Яскравим прикладом рольової гри є метод британського науковця Е. де Боно “Шість капелюхів мислення”.

Аналізуючи алгоритм побудови методу, ми дійшли висновку, що він передбачає послідовний розгляд ситуації із шести позицій, спираючись на різні кольори капелюхів. Вибір саме такого предмета дослідник пов'язує з тим, що історично головний убір вважали показником належності його власника до певного кола осіб, зокрема в професійній діяльності [2, с. 19–20]. Тим самим капелюх допомагає власнику налаштувати свої думки на певну сферу роздумів. Крім того, колір капелюха створює атрибут захищеності від критики оточення, що створює сприятливе середовище під час упровадження цього методу.

Колір кожного капелюха безпосередньо пов'язаний з його власним призначенням:

- червоний – висловлення свого емоційного ставлення до процесу, інтуїтивне бачення розв'язків ситуації;
- чорний – погляд на ситуацію в негативному ключі, передбачення можливих ризиків, знаходження слабкої позиції в ситуації, висловлення сумнівів щодо наведених фактів і можливих невідповідностей із реальним станом справ;
- білий капелюх – неупереджений і об'єктивний виклад фактичної інформації щодо ситуації;
- жовтий – позитивний погляд на речі, пошук переваг та сприятливих стратегій розвитку можливих ситуацій;
- зелений – колір рослинного світу, потік нових ідей та пошук альтернатив;

– синій – колір вирію; цей капелюх пов'язаний з управлінням самим процесом мислення й організацією послідовності використання капелюхів інших кольорів [2, с. 19–20].

Порівнюючи інші методи з технікою Е. де Боно “Шість капелюхів мислення”, ми дійшли висновку, що доцільність такого підходу зумовлена його призначенням для групової роботи. Студенти об'єднуються в п'ять груп, кожна з яких отримує свій “капелюх мислення” відповідного кольору. Викладач “одягає” синій капелюх, тобто він є координатором груп студентів. Можна варіювати під час використання цього методу. Кожна група може по черзі “одягати” свій капелюх та висловлювати бачення позиції. Робота може проходити як фронтально, так і індивідуально. Необхідна умова впровадження цього методу – початок і завершення з позиції синього капелюха. Послідовність усіх інших груп визначається самостійно або залежно від суті реалізації поставленої ситуації.

Частково погоджуємось з позицією автора методу Е. де Боно, оскільки, за нашим переконанням, техніка використання цього методу обмежує студентів у виборі позицій для роздумів стосовно вміння розв'язати ситуації. З огляду на це пропонуємо модифікувати цю технологію, використовуючи методи евристичного навчання, а саме метод евристичних питань. Він відомий також як метод “ключових питань”. Метод евристичних питань доцільно застосовувати для добору необхідної інформації в умовах проблемної ситуації чи ранжування вже наявної інформації в самому процесі розв'язання творчого завдання. Евристичні питання існують як додатковий стимул, формують нові стратегії й тактики вирішення творчого завдання. Для яскравого прикладу пропонуємо використання капелюха синього кольору під час евристичної бесіди “Під синім капелюхом”. Під час реалізації такої навчальної стратегії студенти в процесі групової роботи вчаться ставити питання, які допомагають координувати роботу групи в прийнятті рішення для виходу з проблемної ситуації.

Зауважимо також, що потік нових ідей та пошук альтернатив під час групової роботи й налаштування на оригінальні шляхи висловлювання думки з метою отримання нестандартного продукту мислення надають можливість модифікувати першоджерельне використання капелюха зеленого кольору. Спрямовуючи навчальну діяльність майбутніх фахівців початкових класів на отримання оригінального продукту, пропонуємо провести евристичну бесіду “Одягай зелений капелюх – думай інакше”. Викладач ставить перед аудиторією проблемне питання, яке вимагає зміни індивідуальної позиції мислення та змушує студентів знаходити нестандартні шляхи розв'язання ситуації. На нашу думку, модифіковане використання окремих капелюхів мислення під час різних навчальних ситуацій є стимулювальною основою занурення студентів у пошукову діяльність.

Таким чином, рольові ігри є невід'ємною складовою арсеналу методів підготовки майбутніх учителів початкових класів до формування креативних здібностей у молодших школярів. Вважаємо, що головне завдання рольових ігор полягає в спонуканні студентів поглянути на вирішення ситуації

під новим кутом зору й заохоченні до експериментування з різними позиціями та поглядами, адже майбутній учитель Нової української школи – це особистість, яка вміє самостійно обирати підручники, методи, стратегії, способи й засоби навчання; активно виражати власну фахову думку [3].

На особливу увагу заслуговує аспект розвитку пошукового креативного мислення при підготовці майбутніх педагогів початкових класів до формування креативних здібностей у молодших школярів, який розкриває сутність методів, спрямованих на вивчення якомога більшої кількості варіантів розкриття ситуації, тобто стимулювання великої кількості ідей.

Невід’ємною складовою такою групи методів є мозковий штурм, або брейнстормінг. З погляду автора цієї техніки, американського теоретика А. Осборна, в основі методу два принципи: відстрочка оцінки й розширений пошук. Видатний учений порівняв процес продукування ідей з керуванням автомобілем, зазначивши, що він буде недієвим, якщо натискати на педаль гальм та газу одночасно [9, с. 129].

Значний внесок у розробку цієї техніки зробив американський науковець П. Торренс, виділивши чотири основні правила брейнстормінгу, а саме виключення критиканства, акцент на кількості, заохочення оригінальних ідей і їх удосконалення [6, с. 98].

Традиційно за алгоритмом цієї техніки учасники працюють у гетерогенних групах (з однаковими учасниками за рівнем знань, досвіду або статтю тощо), які складаються з 3–12 учасників [9, с. 130]. На початку кожна група обирає фасилітатора й спікера. Далі впродовж 10 хвилин кожен учасник групи окремо на аркушах викладає своє бачення ситуації та варіанти й пропозиції щодо його реалізації, після чого всі по черзі зачитують власні варіанти, а спікер їх фіксує. На цьому етапі обговорення та припущення власної думки заборонені, можна лише розширити висловлювання іншого, якщо подана ідея або стратегія збігається з думкою іншого, зафіксованою в списку спікера. Поширення власних ідей у письмовій формі й озвучення їх можуть відбуватися протягом відведеного часу кілька разів залежно від бажання всієї групи. Потім розглядають записані варіанти, порівнюючи й групуючи пропозиції. Наприкінці проводять аналіз ідей, кожен з учасників складає рейтинг найбільш важливих ідей, на його погляд. Далі ці списки порівнюють та виокремлюють співвідносні думки [6, с. 99].

Але практичний досвід, знання теорії і практики сучасної освіти майбутніх фахівців дають підстави зробити остаточний висновок, що кінцевий аналіз висунутих ідей, порівняння та виокремлення пропозицій при ранжуванні буде прогресивним, якщо модернізувати використання методу мозковий штурм, інтегруючи його з технікою ПМЦ (плюс, мінус, цікаво). Техніка передбачає аналіз ситуації з метою виділення трьох головних показників: “плюс” – позитивних, “мінус” – негативних, які не підходять під тлумачення ситуації, “цікаво” – тих аспектів, які не стосуються попередніх категорій, але є цікавими. ПМЦ можна використовувати на підготовчому етапі креативного процесу для оцінювання проблемної зони ситуації або на заключному етапі як одну з технік зворотного зв’язку [7, с. 160–171].

Доповнюючи техніку мозковий штурм методом ПМЦ, вважаємо, що доцільним буде такий алгоритм діяльності: студенти, аналізуючи ситуацію в групі, слухаючи припущення й ідеї інших учасників, фіксують їх, роблячи позначки “плюс, мінус, цікаво”. На нашу думку, така модифікація техніки надає перевагу швидкому аналізу ситуації, допомагає студентові подолати суб’єктивізм мислення, а виділення цікавих положень стимулює та прискорює подальший розвиток аналізу ситуації. Зазначимо, що ці вміння першочергово повинен мати майбутній учитель Нової української школи, тому що, відповідно до Концепції Нової української школи, “школа українська буде успішна, якщо в неї прийде успішний учитель. Він – успішний вчитель та фахівець – вирішить дуже багато питань щодо якості викладання, обсягу домашніх завдань, комунікації з дітьми та адміністрацією школи. До дітей має прийти людина-лідер, яка може вести за собою, яка любить свій предмет, яка його фахово викладає” [3].

Водночас доцільно наголосити, що багато науковців [5; 9], з позиціями яких ми цілком погоджуємось, називають недоліки цієї техніки, а саме: можлива пасивність окремих учасників і розуміння оцінки ідеї іншими учасниками за невербальними проявами ставлення до позиції доповідача.

Виходячи з того, що недоліки техніки можуть суттєво вплинути на ефективність отриманих ідей, вважаємо, що усунути їх можна, практикуючи спочатку індивідуальне проголошення ідей письмово з подальшим оприлюдненням їх у групі, акцентуючи під час обговорення на виключенні вербальної й невербальної критики (погляду, виразу обличчя, жестів тощо).

Висновки. Отже, авторський багаторічний досвід, аналіз праць учених та Концепції Нової української школи дають підстави стверджувати, що дієвими у формуванні креативності в майбутніх фахівців початкових класів є методи продукування ідей. Вони надають змогу розвивати побіжність мислення та спрямовувати погляд майбутнього вчителя початкових класів Нової української школи на вирішення ситуації під новим кутом зору, заохочують фахівця до експериментування з різними позиціями й поглядами на ситуацію, що тим самим забезпечує підготовку майбутнього вчителя початкових класів до формування креативних здібностей у молодших школярів.

Список використаної літератури

1. Андрущенко В. П. Вчитель XXI століття : нова стратегія національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. *Вища освіта*. 2016. № 4. С. 5–14.
2. Боно Э. Де. Шість шляп мислення. Санкт-Петербург : Питер Паблішинг, 1997. 256 с.
3. Концепція Нової української школи. URL: <http://nus.org.ua>.
4. Boden M. *Creativity and Knowledge*. London, 2001. P. 95–102.
5. Creen A. *Creativity in Public Relations*. London, 2010. 255 p.
6. Copley A. J. *More ways than one: fostering creativity*. Norwood, 1997. 134 p.
7. Fisher R. *Creativity across the curriculum*. London, 2004. P. 160–171.
8. Hughes P. *Learning about learning or learning to learn*. Exeter, 2007. P. 9–20.
9. Starko A. J. *Creativity in the classroom: schools of curious delight*. London, 2010.

356 p.

Стаття надійшла до редакції 05.09.2017.

Королёва Л. М. Инновационные измерения профессиональной подготовки учителя начальных классов по формированию креативных способностей у младших школьников в контексте Новой украинской школы

В статье раскрыты направления и содержание подготовки будущих специалистов начальных классов Новой украинской школы по формированию креативных способностей у младших школьников. Отмечено, что только креативная личность педагога может сформировать креативные способности у школьника. Акцентировано внимание на том, что действительными в подготовке будущих учителей начальных классов Новой украинской школы по формированию креативных способностей у младших школьников являются специальные методы формирования креативности именно у личности специалиста. Охарактеризованы и модифицированы методы получения идей, а также методы стимулирования большого количества гипотез и предположений в определенной учебной ситуации.

Ключевые слова: Концепция Новой украинской школы, подготовка будущих учителей начальных классов, креативные способности, младшие школьники.

Koroliova L. Innovative Dimensions of the Elementary School Teacher's Professional Training for the Creative Abilities Formation of Junior Schoolchildren in the Context of the New Ukrainian School

The article deals with the directions and content of the future specialists training in the elementary schools of the New Ukrainian School to form the creative abilities of junior schoolchildren. It is noted that the actual problem of education in our country is the reproductive type of students' studying which was inherited from the educational system of Soviet times. The discrepancy between the results, that today's school has, and the requirements of modern society, the ability of the individual to solve problems, to find non-standard solutions, actualizes the necessity in reforming of general secondary education. Therefore, the Ministry of Education and Science has chosen a strategic direction of reforming – it is the creation of a New Ukrainian school. It was emphasized that the main source of qualitative change in the education of Ukraine, the primary basis of this process is a radical change in the training of a new teacher, who could find answers to the challenges of the era and implement them in daily educational practice. The attention was drawn to the fact that only the creative personality of the teacher will be able to form creative abilities of schoolchildren. The modern directions of the elementary school teacher's professional training for the creative abilities formation of junior schoolchildren in the context of the Concept of the New Ukrainian School are determined and analyzed. The emphasis is placed on the fact that effective methods of elementary school teachers' training of the New Ukrainian school for the creative abilities formation of junior schoolchildren is a complex of special methods which forms creativity directly in the specialist's personality. The methods of producing ideas and stimulating a large number of hypotheses and assumptions in a particular educational situation were characterized and modified. These methods help to focus the elementary school future teacher's view of the New Ukrainian School to the solution of the situation from a new angle and encourages the specialist to experiment with different positions and outlooks on the situation that thus providing the opportunity to train a future elementary school teacher to form the creative abilities of junior schoolchildren.

Key words: Concept of the New Ukrainian school, elementary school teachers' future training, creative abilities, junior schoolchildren.

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Стаття присвячена аналізу сучасного стану першої ланки системи загальної освіти – початкової школи, яка нині переживає глибокі зміни. Узагальнено, що підвищення якості освіти розглядається у взаємозв'язку з вирішенням виховних завдань, створенням умов для найповнішої та гармонійної реалізації людського потенціалу. Виявлено та охарактеризовано зовнішні та внутрішні проблеми. Зовнішні проблеми зумовлені соціально-економічними факторами, які справляють посилений тиск на існування й розвиток початкової школи. Внутрішні проблеми зумовлені сучасним станом організації навчання молодших школярів, в якому існує суперечність між потребою суспільства в практико-орієнтованій моделі навчання й існуванням академічно зорієнтованої моделі початкової освіти. Важлива роль у розв'язанні зазначених проблем належить учителям початкових класів, основна функція яких полягає у створенні такого освітнього середовища, де учні виступали б активними суб'єктами.

Ключові слова: учитель початкових класів, проблеми початкової освіти педагогічна діяльність.

На сучасному етапі модернізації української освіти все виразніше виявляється тенденція до поєднання підвищення якості освіти з вирішенням виховних завдань, створенням умов для найповнішої та гармонійної реалізації людського потенціалу. Одним із ключових принципів Концепції розвитку освіти України на період 2015–2025 рр. [5] є принцип гуманізму, що визначає гуманістичний характер реформ освіти, спрямованість на розкриття творчих здібностей, повагу до особистості, забезпечення фундаментальних прав і свобод людини.

Однак у сучасних досить жорстких умовах світової економічної кризи, глибоких соціальних, політичних, міжетнічних і міжкультурних проблем затребуваним стає конкурентоспроможний, самостійний учитель початкових класів, який здатний критично мислити, уміє швидко реагувати на мінливі умови життя, ефективно виконувати професійну діяльність і, за необхідності, перетворювати її, спрямовуючи на досягнення найактуальніших цілей. Щоб відповідати цим вимогам, учителю початкових класів необхідно постійно вдосконалювати себе й власну професійну життєдіяльність. Найважливішою умовою та способом такого розвитку й саморозвитку є освіта, яка повинна бути практично безперервною протягом усього життя.

Оновлення ідеології та змісту педагогічної освіти супроводжується розробкою інноваційних навчальних технологій. Нововведення, зміни, пошук і знаходження засобів, що забезпечують інноваційність та інтенсифікацію освітнього процесу в початковій школі, є переходом до пошуку механізмів удосконалення підготовки майбутніх учителів початкових класів,

наближення їхніх можливостей до потреб особистості школяра й суспільства загалом. Тому сучасна система освіти є інтегрованою, багаторівневою та багатоступеневою, що відкриває нові можливості особистісного, соціального й професійного розвитку вчителів початкових класів.

Проблема якості сучасної початкової шкільної освіти перебуває в епіцентрі уваги освітян, батьків і суспільства загалом, оскільки переживає глибокі зміни. З одного боку, це позитивні перетворення. Шляхом реалізації національних проєктів здійснюється інвестування в освіту, упроваджуються нові освітні стандарти, аналізуються результати участі українських молодших школярів у міжнародних порівняльних дослідженнях (PIZA, TIMSS, PIRLS) з метою вибудовування освітнього процесу з урахуванням світових тенденцій розвитку початкової освіти.

З іншого боку, на початкову освіту також негативно впливають обставини, які гальмують підвищення якості навчання, посилюють суперечності минулого й проблематизують нинішній стан початкової школи. Низка таких проблем має економічний характер: низька заробітна плата вчителів, висока вартість навчальних комплектів для учнів тощо. Інші проблеми пов'язані з нездатністю вчителів початкових класів адаптуватися до зміни освітньої ситуації, для якої нині характерний високий рівень варіативності, а часто й невизначеності.

Аналіз педагогічних публікацій свідчить, що науковці вивчають виховний потенціал початкової освіти [9], новітні навчальні технології в початковій школі [3], пропонують сучасні стратегії виховання та соціалізації дітей [2], обґрунтовують теоретичні основи підготовки вчителів початкових класів в умовах інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища [8], аналізують вплив інформаційних технологій на молодших школярів [4] тощо.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні та визначенні сучасних актуальних проблем початкової освіти, з якими стикаються у професійній діяльності майбутні вчителі початкових класів.

Нині в умовах науково-технологічного прогресу перед сучасною школою постає низка проблем: в умовах традиційного навчання учні пасивно сприймають інформацію, не вміють застосовувати отримані знання на практиці, самостійно їх здобувати тощо. Тому завдання вчителя – створити таку систему навчання, яка б викликала інтерес у дітей, бажання вчитися, сприяла використанню інноваційних педагогічних методів, технологій. Із застосуванням педагогічних інновацій викладання вчителя на уроках можна вирішити проблеми, які постають перед сучасною школою [1, с. 124].

Проблеми сучасної початкової школи доцільно умовно поділити на зовнішні й внутрішні. Зовнішні пов'язані з конкретним часом, зумовлені соціально-економічними чинниками, які справляють посилений тиск на існування та розвиток початкової школи, серед яких:

- 1) соціально-політичні зміни;
- 2) економічна та екологічна кризи і, як наслідок, погіршення здоров'я дітей та зменшення витрат на освіту;

3) демографічні зміни (падіння народжуваності, міграція, демографічний бум), що призвели до трансформації вже сформованих мультиетнічних і мультикультурних середовищ та структури суспільства;

4) криза й зміна сім'ї як соціального інституту, що спричинили дефіцит діалогу між дітьми та дорослими [3, с. 46];

5) розвиток засобів масової інформації та комунікації, які стали значущими чинниками соціалізації особистості дитини.

Характеризуючи негативні тенденції постіндустріального періоду розвитку суспільства, О. Савченко вказує на наростання технологізації всіх аспектів життя, виникнення раціоналізованої техногенної особистості – гомутера (гомо (людина) + комп'ютер) [9, с. 75]. Автор зазначає, що сучасний молодший школяр у більшості випадків не має “двору” з його пригодами, який живе за своїми драматичними законами компанії однолітків, не має шкільної організації з її романтичною атрибутикою, традиціями, одноставною вірою в країну та світле майбутнє. Відбувається зсув ціннісних орієнтацій підростаючого покоління в напрямі матеріально-прагматичного підходу, унаслідок чого в молодших школярів деформуються такі моральні якості, як чесність, справедливість, обов'язок, порядність, відповідальність, совість, безкорисливість, працьовитість, повага до старших тощо [9, с. 83]. Тому майбутній учитель початкових класів має бути готовим працювати з такими дітьми.

Водночас навколишня дійсність зумовила якісні психічні, психофізіологічні, особистісні зміни школярів молодших класів. Існують характерні особливості сучасних дітей, які мають небезпечні наслідки для їхнього росту й дорослішання, а саме:

1) посилення орієнтації на споживання;

2) відрив від культурних традицій суспільства та його історії;

3) підвищений рівень тривожності й страхів, пов'язаний з прагненням батьків обмежувати активність і самостійність дітей;

4) підвищена агресивність під впливом чинника мілітаризації та розвитку комп'ютерних ігор, що знижують контроль над власною поведінкою й формують залежність;

5) екранна залежність, потреба в готових розвагах;

6) збіднення й обмеження спілкування дітей з однолітками, зростання явищ самотності;

7) недовіра до навколишнього світу, особливо до світу дорослих, що спричинює формування рафінованого інфантилізму [11, с. 7].

Ситуація ускладнюється й тим, що діти перебувають під жорстким пресингом інформаційного простору, який безмежно заповнений сюжетами сексу, жорстокості, насильства, кримінальними ситуаціями. Практично безконтрольний доступ дітей до подібної інформації завдає незворотної шкоди їхньому моральному розвитку, деформує психіку і, зрештою, підриває основи виховання, здорового способу життя [7, с. 42].

Тому велике занепокоєння викликають відносини дитини із засобами інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ). Нині діти молодшого шкільного віку є тим сегментом користувачів Інтернету, який найшвидше зростає. Молодші школярі проводять значну кількість часу перед екраном комп'ютера, оскільки батьки зазвичай не враховують вікових часових обмежень роботи з ІКТ-засобами [9, с. 148]. Статична поза за партою в школі й тривале сидіння перед екраном комп'ютера вдома породжують ще одну проблему школяра – гіподинамію. Враховуючи те, що 70% часу дитини – це школа й навчальні заняття, одним із найважчих навантажень є зниження рухової активності, яка на 50% менша порівняно з дошкільним періодом.

Важливо відзначити ще одну поширену тенденцію, яка безпосередньо впливає на формування особистості сучасного молодшого школяра: багато дітей не відвідують дошкільних навчальних закладів. Це спричинює, по-перше, недостатність спілкування з однолітками, відсутність у житті дитини рольової гри, в процесі якої тренуються навички міжособистісного спілкування, розширюється життєвий досвід дітей. По-друге, “домашня” дитина, як правило, відчуває дефіцит здатності до повноцінної предметно-маніпуляційної діяльності [11, с. 9]. Такі діти мають катастрофічно низький рівень сформованості навичок тонкої ручної моторики, що серйозно впливає на розвиток інтелекту загалом і практичного інтелекту зокрема.

Внутрішні проблеми початкової освіти зумовлені сучасним станом організації навчання школярів, у межах якої існує суперечність між потребою суспільства в практико-орієнтованій моделі навчання й існуючою академічно зорієнтованою моделлю.

Використання традиційного підходу до конструювання змісту освіти зазнає критики з боку педагогів-дослідників, у наукових розвідках яких окреслено проблемні позиції існуючої моделі змісту освіти:

- цільова орієнтація на накопичення “багажу” знань, умінь та навичок. “Коефіцієнт корисної дії” такого навчання виявляється низьким, оскільки воно засноване здебільшого на механічному запам'ятовуванні величезних масивів інформації та алгоритмів вирішення безлічі стандартних завдань [10, с. 62];
- пріоритетна роль знань інформаційного характеру на шкоду освоєння досвіду вирішення життєвих проблем (“сам факт наявності знань не задає простору життєвого шляху, не визначає перспективи” [7, с. 100]);
- безперервна екстенсивна зміна змісту будь-якого предмета та суми всіх предметів [1, с. 147];
- предметна роздрібленість матеріалу, що перешкоджає формуванню цілісної картини світу учнів молодших класів;
- відсутність наступності між ступенями освіти.

Водночас існує недосконалість підходів до конструювання змісту освіти, які зумовлюють об'єктивні та суб'єктивні проблеми в організації освітнього процесу в початковій школі. Проблеми об'єктивного характеру, на думку Т. Комарової, є наслідком недостатнього врахування авторами

навчально-методичних комплексів нових тенденцій у розвитку освіти, вимог нових стандартів для першого рівня навчання. Такими проблемами є:

- 1) трансляція знань учням у так званому “готовому вигляді”;
- 2) орієнтація організації засвоєння навчального матеріалу на його відтворення й отримання певної “єдиної правильної” відповіді;
- 3) нехтування різноманіттям організаційних форм і просторів для застосування теоретичного “багажу” молодших школярів на практиці;
- 4) невідповідність методик і технологій навчання реалізації вікових та функціональних можливостей дітей молодшого шкільного віку;
- 5) використання суб’єктивних форм оцінювання молодших школярів [4].

Проблеми суб’єктивного характеру безпосередньо пов’язані зі здійсненням конкретним учителем освітньої діяльності, серед яких:

- 1) “тотальний вербалізм” у навчанні;
- 2) пріоритетне використання репродуктивних методів навчання;
- 3) очевидне та завуальоване придушення самостійності й ініціативності учнів молодших класів;
- 4) опора на “принцип відкладеного розуміння”;
- 5) неврахування індивідуальних особливостей учнів і вихідного рівня їхнього розвитку [8, с. 38–42].

Ще однією проблемою початкової освіти є тенденція до завищення вікових можливостей дитини молодшого шкільного віку, надлишкова теоретизація навчального матеріалу, що спричинює автоматичне відтворення та неможливість його застосування для вирішення конкретних практичних завдань. Переважання репродуктивного навчання над продуктивними методами (практична робота, лабораторний експеримент, екскурсія), тенденція до ігнорування в навчанні етапу матеріалізації дії призводить до зниження рівня засвоєння матеріалу, гальмує формування практичних життєвих навичок, а також підвищує рівень загальної перевтоми й невротизації учнів молодших класів.

Окреслюючи проблему завищення вікових можливостей дитини молодшого шкільного віку, варто відзначити ще одну крайність, яку психологи називають симпліфікацією й розглядають як надмірне спрощення та збіднення навчального матеріалу, коли розвиток дитини ототожнюють лише з накопиченням знань, навичок і вмінь [2, с. 115].

Висновки. Отже, нині перед початковою школою постає чимало проблем, які стосуються навчання, виховання та розвитку молодших школярів. Завдяки зусиллям учителя та його наполегливій праці можна вирішити проблеми, які постають у перші дні навчання першокласників. Протягом чотирьох років учитель докладає зусиль, щоб не стикатися з проблемами, намагається організувати так свою роботу, щоб процес навчання молодших школярів був для них цікавим, доступним, викликав бажання та інтерес до навчальної діяльності. Тому ми вважаємо, що проблеми, які по-

стають перед початковою школою, можна вирішити за умови спільної діяльності та взаєморозуміння вчителя й учнів молодших класів.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо в розробці спеціальної методики підготовки майбутніх учителів початкових класів, яка враховуватиме критеріально-компонентну структуру готовності студентів закладів вищої педагогічної освіти до майбутньої роботи за фахом.

Список використаної літератури

1. Бех І. Д. Особистість у просторі духовного розвитку : навч. посібник. Київ : Академвидав, 2012. 256 с.
2. Дармодехин С. В. О разработке современной стратегии воспитания и социализации детей. *Педагогика*. 2012. № 3. С. 112–119.
3. Коваль Л. В. Сучасні навчальні технології в початковій школі. Донецьк : ТОВ “Юго-Восток”, 2006. 227 с.
4. Комарова Т. С., Комарова И. И. Дети младшего возраста и информационные технологии. *Педагогика*. 2011. № 8. С. 45–61.
5. Концепція розвитку освіти України на період 2015–2025 років. URL: <http://www.prof.univ.kiev.ua/prof/home/2010-12-22-00-05-45/2-events/571-2015-2025-.html>.
6. Мартиненко С. М. Діагностична діяльність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика. Київ : КМПУ ім. Б. Грінченка, 2008. 434 с.
7. Пехота О. М., Старєва А. М. Особистісно орієнтоване навчання: підготовка вчителя. Миколаїв : Іліон, 2006. 272 с.
8. Петухова Л. Є. Теоретичні основи підготовки вчителів початкових класів в умовах інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища : монографія. Херсон : Айлант, 2007. 220 с.
9. Савченко О. Я. Виховний потенціал початкової освіти. Київ : Богданова А. М., 2009. 226 с.
10. Сіданіч І. Л., Кислашко О. П. Духовно-моральне виховання дітей в історії педагогіки та вітчизняної школи : монографія. Київ : Дорадо-Друк, 2012. 496 с.
11. Фельдштейн Д. И. Изменяющийся ребенок в изменяющемся мире: психолого-педагогические проблемы новой школы. *Образовательная политика*. 2010. № 5. С. 6–15.

Стаття надійшла до редакції 08.09.2017.

Котубей В. Ф. Актуальные проблемы начального образования в педагогической деятельности учителя начальных классов

Статья посвящена анализу современного состояния первого звена системы общего образования – начальной школы. Начальная школа в настоящее время переживает глубокие изменения. Обобщено, что повышение качества образования рассматривается во взаимосвязи с решением воспитательных задач, созданием условий для наиболее полной и гармоничной реализации человеческого потенциала. Выявлены и охарактеризованы внешние и внутренние проблемы. Внешние проблемы обусловлены социально-экономическими факторами, которые оказывают усиленное давление на существование и развитие начальной школы. Внутренние проблемы обусловлены современным состоянием организации обучения младших школьников, в котором существует противоречие между возрастающей потребностью общества в практико-ориентированной модели обучения и существованием академически ориентированной модели. Важная роль в решении указанных проблем принадлежит учителям начальных классов, основная функция которых заключается в создании такой образовательной среды, где ученики выступали бы активными субъектами.

Ключевые слова: учитель начальных классов, проблемы начального образования, педагогическая деятельность.

Kotubey V. Urgent Problems of Primary Education in the Educational Activity of Primary School Teachers

The article is devoted to the analysis of the current state of the first level of the general educational system – primary school. The primary stage of education is the foundation of school education, which is designed to ensure the further formation and comprehensive development of the child's personality, intentionally identify and develop his / her abilities in different kinds of activities, create conditions for appropriate acquisition of the basic level of education and the ability to learn. The key figure in the implementation of renewed goals and content of primary education remains the primary school teacher.

The primary school is undergoing profound changes. The external and internal problems have been identified and characterized. External problems are caused by socio-economic factors that make increasing pressure on the primary school existence and development. Socio-political changes; economic and environmental crises; demographic changes; crisis and change of the family as a social institution; the active development of the media and communications that have become significant factors in the socialization of the child's personality have been identified as the external problems of primary education.

The internal problems are preconditioned by the current state of organization of education for junior pupils, in which there is a contradiction between the growing need of the society in a practically-oriented model of education and the existence of an academically-oriented model of primary education. The internal problems of primary education are: goal orientation on the accumulation of the so-called skills and knowledge "luggage"; the dominant role of the informational character of knowledge at the expense of the experience development for solving life problems; constant extensive change in the content of any subject and as well as in their total sum; fragmentation of the subject material, preventing the formation of the junior pupils' holistic view of the world; the absence of continuation between educational levels.

An important role in solving the abovementioned problems belongs to primary school teachers, whose main function is to create an educational environment in which junior pupils would act as active subjects in educational process.

Key words: *primary school teacher, problems of primary education, pedagogical activity.*

УДК 048.56: 376.3 В31

І. М. ЛЯХОВА

доктор педагогічних наук, професор
Класичний приватний університет

ВЕРБАЛЬНІ ТА НАОЧНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ ШКОЛЯРІВ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ В НАВЧАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОМУ ПРОЦЕСІ З ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

Ефективність навчання рухових дій школярів значною мірою залежить від вибору методів і методичних прийомів, що використовує вчитель фізичної культури під час цілеспрямованої рухової діяльності. Використання вербальних і наочних методів навчання на заняттях фізичною культурою зі школярами, які мають порушення слуху, є необхідним, проте досить проблематичним, що пов'язано з первинними, вторинними та подальшими відхиленнями в їхньому розвитку. У статті висвітлено теоретичні й емпіричні результати дослідження щодо підбору й особливостей використання вербальних і наочних методів навчання в роботі із цим контингентом дітей шкільного віку.

Ключові слова: фізичне виховання, школярі з порушеннями слуху, заняття фізичною культурою, вербальні та наочні методи навчання, формування рухових дій, адаптоване мовлення.

Аналіз науково-методичної та спеціальної літератури свідчить, що проблема гармонійного поєднання рухової, пізнавальної й мовленнєвої діяльності школярів із стійкими порушеннями слуху під час навчання їх рухових дій привертала увагу багатьох вітчизняних і зарубіжних учених. Різні аспекти взаємодії вчителя фізичної культури з дітьми шкільного віку, які мають порушення слухової функції, висвітлено в працях Н. Г. Байкіної [2], В. В. Дзюріча [3], І. М. Ляхової [5] та ін. Проте, через особливості психофізичного розвитку цих дітей питання підбору й використання вербальних і наочних методів їхнього навчання на заняттях фізичною культурою потребує наукового обґрунтування.

Актуальність проблеми навчання учнів віком 7–16 років, які мають стійкі порушення слуху, у навчально-педагогічному процесі з фізичного виховання значно підвищується у зв'язку з нерозробленістю цілої низки питань дидактичного характеру для цього контингенту осіб, а також з їхньою значною потребою в подальшій соціалізації як повноправних громадян своєї країни.

Метою статті є визначення особливостей застосування вербальних і наочних методів навчання учнів з порушеннями слуху віком 7–16 років на заняттях фізичною культурою.

Правильний вибір учителем фізичної культури комплексу методів навчання школярів з урахуванням віку, рівня фізичної підготовленості, особливостей їхнього психофізичного розвитку тощо забезпечує успішність опанування особами, які займаються фізичною культурою, цілеспря-

мованими руховими діями, виховання їхньої пізнавальної активності на заняттях, ефективність вирішення завдань фізичного виховання загалом. Застосування будь-якого методу або методичного прийому в практиці фізичного виховання обов'язково повинно привести до досягнення мети, наміченого результату навчання й виховання.

У теорії та методиці фізичного виховання метод розуміють як спосіб впливу педагога на вихованця, при якому можливо вирішення широкого кола навчальних, оздоровчих, виховних і корекційних завдань; систему дій учителя в процесі викладання, а учня – при засвоєнні навчального матеріалу.

Кожен метод має свій предметний зміст, включає в себе інструмент, необхідний для досягнення поставленої мети, що використовується на заняттях фізичної культури в процесі організованої діяльності. Саме вчитель фізичної культури повинен завчасно визначати сукупність дій, що забезпечать ефективність процесу навчання й виховання, порядок та їх послідовність.

Відповідно до дидактичних завдань і умов навчання кожен метод реалізується за допомогою методичних прийомів, що входять до складу цього методу. А отже, у конкретній педагогічній ситуації використовують методичний прийом або їх сукупність, що розглядаються як способи реалізації методу.

Спрямованість навчальної діяльності на заняттях фізичної культури ґрунтується на принципах гуманізації, демократизації, діяльнісному підході та цілісності процесу, його доступності й індивідуалізації (диференціації). На думку професора В. Г. Ареф'єва, індивідуальний підхід до учнів передбачає часткову тимчасову зміну найближчих завдань і окремих сторін змісту навчально-виховної роботи, постійне варіювання її методів з урахуванням загального й особливого в особистості кожного учня для забезпечення всебічного їх розвитку [1].

Виходячи із цього, підбір методів навчання або методичних прийомів повинен здійснюватися щодо специфіки навчального матеріалу з фізичної культури, відповідати принципам навчання, індивідуальній і груповій підготовленості учнів, умовам заняття, поставленому завданню й індивідуальним типологічним особливостям і можливостям осіб, які займаються фізичною культурою, і самих педагогів.

Рухова діяльність школярів із порушеннями слуху значною мірою пов'язана зі станом мовлення, якісного сприймання та розуміння вербальної інформації, а також активним використанням у процесі навчання зорового аналізатора, що є важливими умовами їхнього загального розвитку [5].

Загальновідомо, що вивчення рухової дії починається з її безпосереднього сприймання, яке психологи розглядають як дію зі створення образу-еталона. Для школярів з порушеннями слуху під час занять фізичною культурою провідну роль у цьому процесі відіграють зоровий, м'язово-руховий і тактильний аналізатори, додаткову – слуховий аналізатор. Їхня тісна взаємодія забезпечує сприймання рухів на основі створення зорового, значеннєвого (логічного) і кінестетичного образів рухових дій, забезпечу-

ючи їх практичне виконання й у разі потреби виправлення помилок. Вплив на цей процес педагогічного фактора не викликає сумнівів. З огляду на значну роль вищевказаних процесів у створенні уявлення про рухові дії, а також у регулюванні й керуванні рухами загалом, можна зробити висновок, що саме ці фактори будуть зумовлювати глибоку специфічність перебігу процесу навчання, корекції та розвитку рухів школярів зі стійкими порушеннями слуху.

Отже, створення вчителем фізичної культури сприятливих організаційно-педагогічних умов для освоєння рухових дій учнями з порушеннями слуху дасть змогу вже на першому етапі навчання (початкове розучування фізичних вправ) запобігти появі грубих помилок (превентивне навчання).

У науковій спеціальній літературі є окремі дослідження, в яких відзначено роль слова в розвитку рухів цієї типологічної групи дітей шкільного віку [2; 3; 5]. Водночас теоретики та практики зазначають, що сприймання дітьми з порушеннями слуху словесної інформації викликає в них певні труднощі.

Педагогічні спостереження за цим контингентом осіб дають змогу стверджувати, що на рівні сприйняття словесної інформації школярі з порушеннями слуху віком 7–16 років принципово відрізняються від категорії осіб зі збереженим слухом. Наявні також відмінності всередині нозологічної групи (між глухими школярами й тими, які слабочують). Якщо слух у дитини частково збережений, вона може з деякими викривленнями (залежно від ступеня втрати слуху) на основі часткового сприймання мови навколишніх нагромадити лише обмежений запас слів, неповноцінних за своїм фонетичним оформленням, які стосуються питань фізичної культури, або мати відносно розгорнуте мовлення, що відрізняється великою своєрідністю. При цьому нагромадження нових термінів у словниковому запасі глухих школярів відбувається значно повільніше, ніж у тих, які слабочують, а в останніх – повільніше, ніж у тих, хто добре чує. Це пов'язано зі специфічною сприймання ними інформації залежно від ступеня зниження слуху або групи глухоти, а відтак утрудненим процесом розкриття понять, а також обмеженим словниковим запасом, який скорочує можливість становлення місця нового терміна в їхній лексичній системі.

Виходячи із цього, формування знань школярів з порушеннями слуху на заняттях фізичною культурою відбувається досить повільно й супроводжується характерними для них мовленнєвими особливостями, що значно затримує процес формування рухових дій.

Таким чином, при сприйманні учнями з порушеннями слуху словесної інформації на заняттях фізичною культурою спостерігається значний прояв їхніх мовних особливостей: звуження обсягу інформації, що надходить у процесі навчання рухових дій, зниження швидкості її сприймання й переробки, у більшості випадків її викривлення; обмеження словникового запасу; порушення зв'язку слів у словосполученнях і окремих реченнях, помилки у вимові, заміна одних слів іншими (іменника – на дієслово), за-

надто вузький чи широкий опис необхідної спортивної термінології. Такі помилки є характерними для цієї нозологічної групи осіб.

Такі недоліки мовленнєвої функції мають стійкий характер і зберігаються впродовж усього періоду навчання цих учнів у спеціальній школі, але найбільший їх прояв виявляється в молодшому шкільному віці. Усе це вказує не тільки на недорозвиток мовлення школярів з порушеннями слуху, а й на особливий рівень можливостей пізнання навколишнього світу, своєрідний спосіб мислення з особливим рівнем розвитку інтелектуальних операцій аналізу та синтезу. Це потребує використання специфічних видів мови (дактиль, жесто-мімічне мовлення). Причому, за твердженням С. В. Кульбиди [4] та інших учених, учні з порушеннями слуху якісніше й краще розуміють повідомлення, передані жестовим мовленням, ніж усним. Відтак, одержання інформації учнями з порушеннями слуху шляхом сприймання мови вчителя, яка не адаптована до особливостей їхнього психічного й мовленнєвого розвитку, призводить до того, що вони сприймають слова та фрази як недиференційований сигнал. Варто зауважити, що вербальну інструкцію про виконання рухових дій на початковому етапі навчання ці школярі зазвичай правильно розуміють тільки після використання дактиля або жестів. Особливо це стосується дітей молодшого й середнього шкільного віку. Надалі ситуація кардинально змінюється. З освоєнням рухових дій учнями зі зниженим слухом потреба у використанні специфічних видів мови поступово або відпадає, або виявляється в окремих випадках, поступаючись місцем усному методу навчання.

Навчання дітей зі стійкими порушеннями слуху, на думку Л. С. Виготського, повинно йти “обхідними шляхами” з урахуванням особливих умов сприймання мовлення дитиною й об’єктивних закономірностей розвитку її мовленнєвої функції. У зв’язку із цим у роботі зі школярами, які мають порушений слух, доцільна активна участь зорового аналізатора та використання специфічних форм мовлення. Отже, особливого значення для цього контингенту осіб набуває не лише показ фізичних вправ учителем, а й писемне мовлення.

Роль писемного мовлення у спеціальному навчанні дітей з порушеннями слуху відзначено в низці наукових вітчизняних і зарубіжних праць (Р. М. Боскіс, А. Г. Зикеев, К. В. Комаров, Ф. Ф. Рау, М. К. Шеремет та ін.). Фахівці наголошують, що в умовах навчання дітей зі стійкими порушеннями слуху писемне мовлення перебуває в більш-менш вигідному стані порівняно з усним мовленням. Сприймання за допомогою зору робить його доступним для школярів із порушеннями слуху. Фіксованість тексту (його статична форма) дає змогу учням цієї нозологічної групи неодноразово його перечитувати, аналізувати написане з метою засвоєння розміщеної в ньому інформації. Отже, під час проведення організованої рухової діяльності цілком прийнятним є використання писемної форми викладу мовленнєвого матеріалу (спортивної термінології, графічного зображення фізичних вправ, способів пересування, організаційно-методичних вказівок

тощо). Сутність питання полягає лише в тому, на якому етапі навчання рухової дії застосовувати таку форму мовлення.

Педагогічні спостереження за школярами з порушеннями слуху показали, що використання вчителем фізичної культури карток з назвами фізичних вправ і рухових дій на початковій стадії їх розучування є цілком прийнятним, оскільки приводить до правильного розуміння учнями суті інформації, стимулює їхню активність на заняттях, виховує впевненість у своїх силах, уміння орієнтуватися в різній інформації та реалізовувати рухові завдання в процесі практичної діяльності.

Слухова недостатність і пов'язані з нею особливості розвитку словесного мовлення приводять до того, що особливого значення для школярів з порушеннями слуху набувають предметні дії, жесто-мімічна та дактильна форми мовлення. У зв'язку із цим у цей період навчання необхідно застосовувати весь комплекс усних і жестових методів та прийомів навчання: жестову й дактильну системи, читання з губ, залишковий слух, усне та писемне мовлення. Із засвоєнням рухових дій усне мовлення поступово має витіснити жестову й дактильну форми мовлення. Однак на початковому етапі опанування рухів школярами з порушеннями слуху вони є конче необхідні, особливо в молодшому шкільному віці.

У середньому шкільному віці під час організації рухової діяльності дітей із порушеннями слуху потрібно застосовувати жестову систему й дактиль меншою мірою. Їх варто розглядати як додаткові, однак важливі та досить специфічні засоби комунікації для цієї категорії осіб, що забезпечують швидке засвоєння необхідної, але важкої для їхнього сприймання інформації. Більше уваги потрібно приділяти зчитуванню з губ, усному й писемному мовленню. При цьому широко застосовують частково-пошуковий метод навчання з використанням навчальних карток у самостійній роботі школярів із порушеннями слухової функції щодо виконання ними рухових завдань. Навчальні картки повинні містити більш узагальнену інформацію про виконання рухових дій (назви вправ та їх графічне зображення, схеми пересувань, дозування фізичних вправ, короткі організаційно-методичні вказівки до них тощо).

У результаті розвитку слухового сприймання, а також значного розширення словникового запасу у старшому шкільному віці спілкування з дітьми з порушеннями слуху на заняттях фізичної культури необхідно здійснювати переважно у формі усного мовлення. При цьому усне мовлення – найбільш адекватний метод навчання, оскільки з його допомогою школярі з порушеннями слуху можуть включатися в безпосередню комунікацію з учителем і своїми ровесниками. Дактилювання й жестикуляція потрібно застосовувати на заняттях рідше, ніж у попередніх двох ланках навчання. Усне мовлення, підкріплене наочними методами навчання (показ вправи вчителем чи одним з учнів, демонстрація відеозапису техніки виконання фізичних вправ, малюнків, фотокарток, плакатів тощо), стає основною формою мовлення порівняно з іншими.

Необхідно зауважити, що порушення слуху створює особливі труднощі при внесенні оперативної інформації. Виходячи із цього, у роботі із цією категорією дітей шкільного віку треба здійснювати переведення якомога більшої кількості оперативної інформації в розряд неоперативної. При цьому для здійснення якомога швидкої корекції рухів учнів з порушеннями слуху (реалізації термінового контролю за виконанням рухових дій та внесення оперативної інформації) доцільно використовувати мову жестів з активною артикуляцією губ.

Отже, корекцію й розвиток рухової сфери школярів з порушеннями слуху під час проведення організованої рухової діяльності потрібно здійснюватися із широким варіативним застосуванням вербальних і наочних методів навчання.

Відомо, що при неповноті звукового сприймання інформації важливу роль для розуміння мови відіграють такі складові, як сила, висота, виразність й емоційність мовлення, наголос, ритм, темп, інтонація тощо [4]. У зв'язку із цим важливого значення набуває місцезнаходження вчителя стосовно учнів (відстань між ними, положення тіла). З огляду на це, під час подачі різних інформаційних повідомлень треба максимально скоротити відстань між учителем і учнями (до 2,4 м для дітей із III ступенем туговухості та глухих; 3,8 м при II ступені туговухості; 5–6 м при I ступені туговухості), намагаючись стояти обличчям до них. Це дасть змогу учням із порушеннями слуху не лише зчитувати мовленнєвий матеріал з губ, а й залежно від ступеня зниження слуху та розвитку слухового сприймання сприймати його на слух. Працюючи в спортивному залі, на майданчику, учитель фізичної культури по можливості має вибирати місце, яке відповідало б цим специфічним вимогам.

Висновки

1. Сприймання словесних інформаційних повідомлень учнями з порушеннями слуху під час проведення з ними організованої рухової діяльності викликає труднощі. Основною причиною цього є обмеження їхнього словникового запасу, утруднене формування мовленнєвих конструкцій і нерозуміння ними ряду граматичних форм.

2. Словесні інформаційні повідомлення відіграють додаткову, але важливу роль у корекції та розвитку рухів школярів із порушеннями слуху. Натомість рухова діяльність на заняттях фізичної культури повинна бути провідною стосовно їхньої мовленнєвої діяльності.

3. У корекційно-виховному процесі з фізичного виховання цієї категорії осіб цілком прийнятне застосування всіх форм мовлення (усного, писемного, дактилю, жестів). При цьому необхідно дотримуватись принципу їх комплексного використання при головній ролі усного мовлення й активної артикуляції губ.

4. Створення більш повного й виразного уявлення про рухові дії в учнів із порушеннями слуху шляхом широкого застосування різних форм мовлення дає змогу активізувати компенсаторні механізми, що сприяє ко-

рекції їхньої рухової сфери, позитивно позначається на швидкості формування знань, умінь і навичок, розвитку рухового потенціалу цих дітей.

5. Словесні інформаційні повідомлення обов'язково повинні підкріплюватися наочними компонентами, спрощенням словниково-граматичних форм і алгоритмізацією викладу суті рухових дій.

6. Характер, обсяг і форма цих повідомлень про рухову діяльність повинні визначатися цільовим призначенням інформації, рівнем мовленнєвого розвитку школярів із порушеннями слуху, етапом формування рухових дій та видом контролю.

Список використаної літератури

1. Арефьев В. Г. Теоретичні основи диференціації форм, засобів і методів у процесі навчання фізичної культури. *Науковий Часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 15. Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт)* : зб. наук. пр. / за ред. О. В. Тимошенка. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2018. Вип. ЗК (97) 18. С. 36–39.

2. Байкина Н. Г. Коррекционные основы физического воспитания глухих школьников : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.03. Москва, 1992. 29 с.

3. Дзюрнич В. В. Роль слова в развитии движений у глухих школьников : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. Минск, 1970. 247 с.

4. Кульбіда С. В. Теоретико-методичні засади використання мови жестів у навчанні нечуючих : монографія. Київ : Поліпром, 2010. 502 с.

5. Ляхова І. М. Корекційно-педагогічні основи фізичного виховання дітей зі зниженим слухом (теоретико-методичний аспект) : монографія. Запоріжжя : ГУ "ЗІДМУ", 2005. С. 162–205.

Стаття надійшла до редакції 13.09.2017.

Ляхова И. Н. Вербальные и наглядные методы обучения школьников с нарушениями слуха в учебно-педагогическом процессе по физическому воспитанию

Эффективность обучения двигательным действиям школьников в значительной мере зависит от выбора методов и методических приемов, применяемых учителем физической культуры во время целенаправленной двигательной деятельности. Использование вербальных и наглядных методов обучения на занятиях физической культурой со школьниками, имеющими устойчивые нарушения слуха, является необходимым, хотя и достаточно проблематичным, что связано с первичными, вторичными и дальнейшими отклонениями в их развитии. В статье отражены теоретические и эмпирические результаты исследования относительно подбора и особенностей применения вербальных и наглядных методов обучения в работе по физическому воспитанию с данным контингентом детей школьного возраста.

Ключевые слова: физическое воспитание, школьники с нарушениями слуха, занятия физической культурой, вербальные и наглядные методы обучения, формирование двигательных действий, адаптированная речь.

Liakhova I. Verbal and Visual Methods of Teaching Students with Hearing Impairment in the Teaching and Pedagogical Process of Physical Education

Efficiency of teaching of the motion activities (physical activities) of schoolchildren largely depends on the choice of methods and techniques used by the teacher of physical culture during the purposeful motion activity. The use of verbal and visual training methods in physical education classe with schoolchildren with stable hearing impairments is necessary, but quite problematic, due to primary, secondary and further deviations in their development. The article reflects the theoretical and empirical results of research on the selection and fea-

tures of the application of verbal and visual methods of teaching in the work on physical education of schoolchildren.

It has been established that verbal components of information play an important role in the development of children's movements and motion. However, their perception in the classes of physical culture causes difficulties for students with hearing impairments, which is related to the lack of their vocabulary, the difficulty of forming their speech, and the lack of understanding of a number of grammatical forms.

Creation of a more complete understanding of the motion actions in physical education by the wide use of different forms of speech (oral, written, dactyl (sign language), gestural) allows them to activate their compensatory mechanisms, which in turn contributes to the correction of the motor sphere, accelerates the formation of knowledge, practical abilities and skills, develops their motion potential. Information messages must necessarily be supported by visual components, simplification of vocabulary and grammatical forms and during the whole physical training to accompany the learning process of motion actions.

Key words: *physical education, schoolchildren with hearing impairment, physical education, verbal and visual methods of instruction, the formation of motion actions, adapted speech.*

В. М. СМОЛЯК

аспірант

Класичний приватний університет

ЗМІСТ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ З ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ ДО ВИКОРИСТАННЯ ПЕРСОНАЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА

У статті розглянуто зміст готовності майбутніх учителів початкової школи до використання персонального навчального середовища як складного інтегрованого особистісного утворення, сутність якого становить рівень сформованості сукупності компонентів, що взаємодіють: мотиваційно-цільового, когнітивного, операційно-діяльнісного, емоційно-ціннісного, особистісно-позиційного та дослідницько-рефлексивного. Розглянуто підходи й критерії до визначення готовності. Проаналізовано компоненти готовності та їх залежність від особливостей особистості майбутнього вчителя початкової школи. Виділено фактори – показники готовності майбутнього учителя до використання персонального навчального середовища. Продемонстровано результати аналізу навчальних планів педагогічних коледжів на факт наявності спеціальних дисциплін для навчання студентів створення та використання PLE.

Ключові слова: *персональне навчальне середовище (Personal Learning Environment, PLE), підготовка вчителя з початкової освіти, педагогічний коледж, освітній процес, початкова школа.*

Аналіз вітчизняних наукових джерел свідчить, що професійній освіті вчителя приділено багато уваги, оскільки за різних обставин, незважаючи на економічну ситуацію, суспільство для його ефективного розвитку потребує високого статусу педагога. Щодо початкової освіти в Україні переважає думка: “неважливо, яку школу вибрати, а важливо – якого вчителя”. Одним з перших в українській педагогіці зміст та умови формування готовності вчителя до професійної діяльності розглядав В. О. Сухомлинський. Видатний педагог висував високі вимоги до рівня професійної підготовки вчителя, його зростання впродовж життя. Сьогодні українська школа переживає період перетворень у галузі освіти, реформуючи всю систему дошкільної, початкової, середньої, професійної та вищої освіти, намагаючись вийти на рівень європейських стандартів. Прийняті Закони “Про вищу освіту”, “Про освіту”, розробляються “Про загальну середню освіту”, “Фахову передвищу освіту”, “Професійну освіту”, “Про освіту дорослих”. Робочі групи працюють над Концепцією педагогічної освіти, Концепцією розвитку молодшого спеціаліста, змінами до Закону “Про вищу освіту”, і цей перелік можна продовжувати. Стратегія співпраці України з Європейським Союзом передбачає поступове впровадження європейських норм і освітніх стандартів, інтеграцію національної системи вищої освіти в європейський освітній простір. Українські вищі педагогічні навчальні заклади мають значний досвід професійної підготовки майбутніх фахівців початкової школи, хоча Нова українська школа у змісті і, що важливіше, у підхо-

дах до початкової освіти значною мірою вплинули на характер професійної підготовки вчителів початкових класів.

Останніми роками багато уваги приділяють дослідженню проблеми формування готовності майбутніх учителів до різних видів діяльності. Прийняття вимог Нової української школи, тенденцій розвитку освіти в європейському просторі й українському зокрема передбачає перебудову не лише зовнішніх атрибутів освіти (шкіл, класів, засобів навчання, матеріально-технічного та методичного забезпечення), а й внутрішніх – складніших (прийняття інших підходів до навчання та виховання, відмова від авторитаризму, прийняття й розуміння проблем, пов'язаних з особливостями інклюзивної освіти, прийняття та використання переваг і особливостей інформаційного етапу розвитку суспільства).

Одним із важливих компонентів підготовки майбутнього вчителя початкової школи є створення у вищому закладі освіти максимально ефективного освітнього персонально орієнтованого середовища, яке надасть змогу сформувати “саме того” фахівця, який зможе розвинути його й адаптувати до власне своїх потреб і нахилів, а у професійній діяльності спроектує відповідне освітнє середовище для своїх учнів, упродовж життя розвиватиме й удосконалюватиме його та навчить цього школяра. У проекті професійного стандарту вчителя початкової школи передбачено високий рівень його відповідальності за формування навчального середовища [1].

На перехідному етапі до інформаційного суспільства в певній частині викладацького складу вищих навчальних закладів наявний природний опір до використання й підтримки освітнього середовища, на яке є попит молодого покоління майбутніх учителів початкової школи.

Той факт, що студенти й учні наслідують своїх наставників, приводить до ситуації, коли перші використовують сучасні технології для розваг, а в професійній діяльності, за аналогією, користуються “традиційними”, часто застарілими методиками.

Тому назріла проблема виділення й обґрунтування змісту готовності майбутніх учителів з початкової освіти до використання персонального навчального середовища.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що проблема підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності – одна з найважливіших у педагогічній науці, що підтверджують численні дослідження О. Абдулліної, Л. Кондрашової, Н. Кузьміної, В. Радула, В. Сластьоніна, А. Щербакова та ін. Готовність як психолого-педагогічну категорію розглянуто в працях М. Дяченко, Н. Левітова, Д. Узнадзе та ін.

Метою статті є обґрунтування змісту готовності майбутніх учителів з початкової освіти до використання персонального навчального середовища.

Готовність майбутніх учителів початкової школи до використання персонального навчального середовища розглядаємо як складне інтегроване особистісне утворення, сутність якого становить рівень сформованості сукупності компонентів, що взаємодіють: мотиваційно-цільового, когніти-

вного, операційно-діяльнісного, емоційно-ціннісного, особистісно-позиційного, дослідницько-рефлексивного.

Використання персонального навчального середовища (PLE, Personal Learning Environment) майбутніми вчителями початкової школи потребує готовності до роботи над собою, постійного навчання, ознайомлення із сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями й використання їх відповідно до потреб і нахилів учнів.

Існують різні підходи до визначення готовності, серед яких: особистісний (властивості та якості особистості, прояв здібностей, стійка характеристика особистості тощо), функціональний (як психічний стан) (установка, передстартовий стан у спорті, тимчасова готовність і працездатність), особистісно-діяльнісний (ЗУН, якості особистості, здібності тощо).

Готовність майбутніх учителів початкової школи до використання ПНС виявляється в їх здатності до організації, виконання й регулювання своєї діяльності. Готовність до діяльності зумовлена багатьма факторами, серед яких система методів і цілей, наявність професійних знань і вмінь, безпосереднє включення особистості в діяльність, у процесі якої найбільш активно формуються потреби, інтереси й мотиви до здобуття суттєвих, значущих, найбільш сучасних знань і вмінь.

Ми будемо розглядати готовність як сукупність якостей особистості, які забезпечують успішне виконання нею професійних функцій.

Існують різні підходи до визначення структури готовності майбутнього вчителя до професійної діяльності. Найчастіше науковці виділяють такі компоненти:

- емоційно-вольовий (Н. Раїтіна);
- когнітивний (І. Дичківська, В. Урусський);
- креативний (І. Дичківська, В. Сластьонін);
- мотиваційний (І. Дичківська, В. Сластьонін);
- операційний (В. Сластьонін, В. Урусський);
- особистісний (В. Урусський);
- рефлексивний (І. Дичківська, В. Сластьонін).

Готовність майбутніх учителів з початкової освіти до використання персонального навчального середовища багато в чому залежить від мотивів і потреб іти в ногу із часом, задовольняти запити учнів на якісну освіту за допомогою методів і засобів, які затребувані й прийняті молодим поколінням.

Використання персонального навчального середовища неможливе без знань про сучасні інтернет-технології, зокрема Веб 2.0 платформ, а також без знань методик навчання учнів початкової школи.

Як показує практика, змотивований студент, який знає інтернет-сервіси, не завжди може запропонувати вдалі шляхи їх використання в педагогічній практиці. Тому такі вміння потрібно формувати окремо. У межах навчального плану підготовки вчителя початкової школи це завдання безпосередньо покладено на дисципліни часткових методик.

Використання персонального навчального середовища передбачає наявність у майбутнього фахівця з початкової освіти організаторських здібностей, творчості, психологічної гнучкості, готовності до інновацій та саморозвитку, адже можливості й інтерфейс веб-сервісів може в будь-який час змінитися.

Підсумовуючи, зазначимо, що готовність до використання персонального навчального середовища передбачає мотиваційний, когнітивний, діяльнісний та особистісний компоненти (рис. 1).



Рис. 1. Структура готовності майбутніх учителів з початкової освіти до використання персонального навчального середовища

Показниками готовності майбутніх учителів з початкової освіти до використання персонального навчального середовища відповідно до компонентів можуть бути різні фактори.

Мотиваційний компонент. Показниками готовності можна вважати усвідомлення потреби у використанні в професійній діяльності та власному професійному зростанні веб-сервісів; спрямованість на розвиток інформаційної та комп'ютерної грамотності; розуміння необхідності навчати й розвивати учнів зручними та ефективними для них засобами й методами.

Когнітивний компонент. Показником вважаємо ґрунтовні знання про можливості й особливості використання PLE у власній педагогічній діяльності.

Діяльнісний компонент. Зараховуємо сюди вміння будувати педагогічний процес засобами сервісів Веб 2.0; уміння створювати й реалізовувати засобами мережі конкретні критерії оцінювання та самооцінювання в межах власного освітнього середовища; уміння наповнювати веб-платформи, критично до них ставитися, гнучко переходити на альтернативні.

Особистісний компонент. Показниками можуть бути такі якості особистості, як: рефлексивність, креативність, розвиненість логічного, критичного, професійного мислення, здатність самостійно розвиватися.

Виходячи з результатів дослідження А. Федорчук [2], для визначення рівня готовності майбутніх учителів з початкової освіти до використання персонального навчального середовища можна застосувати такі критерії.

1. Мотиваційний. Позитивний інтерес до майбутньої професійної діяльності, наявність мотивів та потреб у професійному становленні, усвідомлення суспільної значущості майбутньої професії; прагнення до розвитку педагогічних здібностей, удосконалення своїх знань, умінь та навичок. Показники – цілі, мотиви та потреби формування професійно-педагогічної спрямованості; наявність мотивації на досягнення ситуації успіху; здатність до самореалізації власних можливостей; потреба у формуванні пізнавального інтересу учнів, використанні сучасних технологій навчання у професійній діяльності й самовдосконаленні, підвищенні власного рівня знань, умінь та навичок, постійному вдосконаленні змісту навчального матеріалу в умовах розвитку комп'ютерної техніки; професійне самовизначення учнів, розвиток комп'ютерної грамотності та професійне вдосконалення кожного учня.

2. Інформаційний – інтегрована система знань (фахові, психолого-педагогічні, методичні) про сутність роботи вчителя в умовах нової школи, усвідомлення її суспільної значущості для підготовки майбутнього педагога в умовах інформаційного суспільства, наявність знань про загальнопедагогічні та специфічні форми й методи навчання та виховання дітей, володіння системою знань, необхідних і достатніх для успішної майбутньої професійної діяльності.

На підставі результатів дослідження Є. Макагон використовуємо рівні готовності майбутніх учителів з початкової освіти до використання персонального навчального середовища.

Для високого рівня готовності майбутнього вчителя характерно таке: яскраво виражена стійка творча активність і продуктивність, утвердження цінностей творчості в педагогічному колективі (що забезпечує створення відповідної атмосфери творчої, пошукової, інноваційної діяльності в педагогічному колективі окремого навчального закладу – відповідного інноваційно-освітнього середовища); оволодіння технікою організації й проведення дослідно-експериментальної роботи (це потрібно для експериментальної апробації ефективності використання РІЕ як педагогічного нововведення та його подальшого впровадження засобом постановки педагогічного експерименту, що приводить до моделювання нового педагогічного досвіду, роз-

робки власних інноваційних методик); уміння й здатність оцінити свій індивідуальний стиль діяльності та побудувати план розвитку своєї педагогічної діяльності, володіння здібностями для її прогнозування й проектування.

Для середнього рівня готовності характерно таке: орієнтація на оволодіння новими засобами для побудови PLE, установка на творчу взаємодію з колегами, прагнення виділяти цілі й завдання власної пошукової інноваційної роботи, використовувати наявні досягнення в педагогічній інноватиці; епізодичність використання знань та вмінь із застосування персонального навчального середовища, що не завжди приносить чітко усвідомлену задоволеність; рівень підготовки до використання PLE оцінюється як задовільний, однак упевненості в позитивному впливі цієї діяльності на успіхи в роботі, як правило, немає.

Для низького рівня готовності характерно таке: відсутність чи слабка вираженість творчої спрямованості, несформованість цілей власної діяльності, відсутність особистісно значущого ставлення до пошукової діяльності; володіння педагогом в основному набором традиційних прийомів і методів навчання; участь у пошуковій інноваційній діяльності лише в обов'язковому порядку; низька оцінка педагогом своєї підготовленості й заперечення можливості позитивного впливу участі в інноваційній діяльності на результати власної праці.

Як і будь-яка інновація, процес використання PLE повинен буде пройти п'ять етапів: шок, опір, дослідження, залучення, традиціоналізація. Завдяки широкому використанню інформаційно-комунікаційних технологій сучасними студентами-майбутніми учителями в повсякденній діяльності та в освітньому процесі перші два етапи (шок, опір), як показує практика, уже пройдено. Застосування інформаційно-комунікаційних технологій, сучасних освітніх веб-ресурсів молоде покоління сприймає не як нововведення, а як невід'ємну складову повсякденного життя.

Аналіз навчальних планів та державних стандартів підготовки вчителів з початкової освіти в педагогічних коледжах України свідчить, що сьогодні в цих документах не передбачено дисциплін для планомірної підготовки до створення та використання персонального навчального середовища.

Студентів знайомлять з окремими сервісами, які можна використовувати для власного навчання, спілкування, взаємодії, тестування на заняттях з інформатики, часткових методик, ІКТ ТЗН тощо. Таке ознайомлення не має системного характеру побудови власного навчального середовища, яке може постійно розвиватися, розширюватися, удосконалюватися під час навчання впродовж життя.

У педагогічних коледжах розбудовується освітнє середовище з використанням можливостей і переваг інформаційних ресурсів. В основному до таких ресурсів зараховують веб-сайт, засоби забезпечення електронного документообігу, систему організації дистанційного навчання, сайти предметно-циклових комісій та окремих викладачів. Популярністю користуються сторінки та групи в соціальних мережах. Триває робота з оформлен-

ня кабінетів часткових методик за дизайном зразкових класних кімнат початкової школи.

Для підвищення рівня мотивації, демонстрації сучасних зразків навчально-виховного процесу, заняття зі студентами проводять у різних формах: лекції навпаки, тренінги, семінари, нестандартні уроки, майстер-класи, квести, круглі столи, вебінари, проекти тощо.

Висновки. Аналіз професійного становлення учителя початкової освіти свідчить про наявність таких рівнів педагогічної зрілості: рівень базових знань та вмінь, набутих під час навчання у ВНЗ та різних видів педагогічної практики в школі; рівень педагогічної зрілості й майстерності, який забезпечується шляхом цілеспрямованого практикування на робочому місці, участю в роботі педагогічних спільнот, майстер-класах, тренінгах, конкурсах; творчий рівень, на якому вчитель використовує набуті знання та практичні вміння гнучко, відповідно до потреб аудиторії, адаптуючи весь свій педагогічний арсенал до потреб учнівської й батьківської спільноти; рівень педагога-новатора, який продукує нові підходи, методи, технології організації педагогічної співпраці.

Становлення вчителя буде виявлятися в розвитку його персонального навчального середовища, яке, як нейрон, обростатиме новими зв'язками, закріплюватиме їх або обриватиме неактуальні поєднання відповідно до потреб учителя та його аудиторії, технологій, яким надана перевага, внутрішнього психологічного стану.

Список використаної літератури

1. Проект професійного стандарту на професію "Вчитель початкової школи". URL: <http://mon.gov.ua/ua/news/proekt-profesijnogo-standartu-na-profesiyu-vchitel-pochatkovoyi-shkoli>.
2. Федорчук А. Л. Критерії та показники готовності майбутнього вчителя інформатики до роботи в класах фізико-математичного профілю. *Психологічні аспекти підготовки вчителя*. 2015. № 130. URL: http://visnyk.chnpu.edu.ua/?wpfb_dl=1399.

Стаття надійшла до редакції 11.09.2017.

Смоляк В. М. Содержание готовности будущих учителей начальных классов к использованию персональной учебной среды

В статье рассмотрено содержание готовности будущих учителей начальной школы к использованию персональной учебной среды как сложного интегрированного личностного образования, сущность которого составляет уровень сформированности совокупности взаимодействующих компонентов: мотивационно-целевого, когнитивного, операционно-деятельностного, эмоционально-ценностного, личностно-позиционного и исследовательско-рефлексивного. Рассмотрены подходы и критерии к определению готовности. Проанализированы компоненты готовности и их зависимость от особенностей личности будущего учителя начальной школы. Выделены факторы, которые можно рассматривать как показатели готовности будущего учителя к использованию персональной учебной среды. Продемонстрированы результаты анализа учебных планов педагогических колледжей на факт наличия специальных дисциплин для обучения студентов созданию и использованию PLE.

Ключевые слова: *готовность, персональная учебная среда (Personal Learning Environment, PLE), подготовка учителя начального образования, педагогический колледж, образовательный процесс, начальная школа.*

Smolyak V. The Content of Readiness of Future Elementary School Teachers for Use of the Personal Learning Environment

In article are considered the content of readiness of future elementary school teachers for use of the personal educational environment as the difficult integrated personal education. The essence is the level of formation of set of the interacting components: motivational and target, cognitive, operational and activity, emotional and valuable, personal and position and skilled and reflexive.

The purpose of the article is to prove the content of readiness of future teachers from primary education to use the personal educational environment.

Approaches and criteria to readiness definition are considered. Components of readiness and their dependence on features of the identity of future elementary school teacher are analysed. Factors which can be considered as indicators of readiness of future teacher for use personal the educational environment are allocated.

Readiness in the article is considered as a set of qualities of the personality which provide successful performance of professional functions by it.

Different levels of readiness (high, average, low) of future elementary school teachers to use the personal educational environment are analysed too. The results of the analysis of curricula of pedagogical colleges on existence of disciplines, which are directed to form of PLE are presented in it.

The problems when almost motivated, knowing the Internet services, web 2.0 platforms, the student can not always successfully use them in the practical activities, that private techniques are not always cope with this task and there is a need of use of special courses or disciplines are noted.

The results of the analysis of curricula of teacher training colleges on the fact of existence of special disciplines for training of students in creation and use of PLE are shown.

Key words: *readiness, Personal Learning Environment (PLE), training of a primary school teacher, pedagogical college, educational process, primary school.*

УДК 378. 02 – 048. 35 (045)

В. А. ТЕТЬОРКІНА

старший викладач

С. М. ПОГОРЕЛОВА

старший викладач

Л. І. ПРОКОПЕНКО

старший викладач

КЗ “Харківська гуманітарно-педагогічна академія” ХОР

УПРОВАДЖЕННЯ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВНОЇ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ В УМОВАХ МОДЕРНІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

У статті подано результати роботи викладачів з упровадження особистісно орієнтованої системи навчання при реалізації основних завдань Державного стандарту початкової загальної освіти засобами навчально-методичного забезпечення галузі “Природознавство” 2 клас. Визначено основні концептуальні підходи до створення зошитів з природознавства до підручника І. В. Грущинської (2 клас) і наведено різноманітні орієнтовні моделі урочної й позаурочної діяльності вчителя та учнів початкової загальної освіти Нової української школи. Проаналізовано навчально-пізнавальну й природоохоронну діяльність викладачів і учнів у ході сумісної роботи за запропонованими методиками: використання інформаційно-комунікативних засобів спостереження за природою і її охороною; власні природничі дослідження; аналогічне моделювання та проектування; вирішення ситуативних завдань.

Ключові слова: особистісно орієнтована система навчання, природознавча компетентність, інформаційно-комунікативні засоби навчання, креативність, моделювання та проектування.

В умовах модернізації педагогічної освіти, відповідно до основних документів “Нової школи” в освітній галузі “Природознавство” нового Державного стандарту, актуалізується проблема впровадження особистісно орієнтованої системи навчання засобами навчально-методичного забезпечення дисципліни в 1–4 класах загальноосвітніх навчальних закладах.

Сучасний рівень вимог суспільства до початкової загальної освіти зумовлює необхідність якісного формування компетентності в природничих науках і технологіях, тому перед початковою загальною освітою стоїть завдання не лише домогтися, щоб діти засвоїли наукове розуміння природи й сучасних технологій, а й набули здатності застосовувати знання в практичній діяльності, спостерігати та аналізувати, формулювати гіпотези, збирати дані, проводити експерименти, аналізувати результати.

Аналіз сучасної педагогічної науки свідчить, що зміни неможливі без застосування на уроках інтерактивних технологій, які ґрунтуються на діалозі, моделюванні ситуації, вільному обміні думками, авансуванні успіху, оформленні проектів [10].

Особистісний підхід до навчально-виховного процесу передбачає певну переорієнтацію свідомості вчителя, погляду на особистість учня та на

себе як на цінність і самоцінність формування особистості майбутнього громадянина.

Зміни, що відбуваються в сучасному українському освітньому середовищі, відбивають тенденції розвитку світової освіти, вимагають від учителів переорієнтації навчально-виховного процесу на забезпечення умов формування учня – громадянина розвинутого демократичного суспільства, якому притаманні динаміка соціального прогресу, прискорене зростання інформаційного потоку. За таких умов пріоритетними стають здатність і готовність людини аналізувати отриману інформацію, перевіряти й переосмислювати її, самостійно з'ясувати істину, ухвалювати рішення та аргументовано захищати свою позицію [4].

Одним із напрямів розв'язання цього завдання є формування дієвих природничих знань молодших школярів. Отже, перед початковою школою стоїть завдання домогтися, щоб діти не лише засвоїли природничі знання, а й могли вільно оперувати ними, застосовувати їх для вирішення навчальних та життєвих проблем, для розширення й поглиблення свого пізнавального досвіду.

Мета статті – розкрити концептуальні підходи до впровадження особистісно орієнтованого навчання засобами навчально-методичного забезпечення уроків природознавства для 2 класу й додаткового матеріалу, необхідного для проведення екскурсій і розробок проектів.

Програма навчального предмета “Природознавство” розроблена на основі Державного стандарту початкової загальної освіти й передбачає пропедевтику природничих предметів відповідно до вікових особливостей дітей молодшого шкільного віку. Базовим поняттям предмета є природа як цілісний системний об'єкт, який визначає добір змісту, його розподіл і способи організації навчально-пізнавальної діяльності дітей.

Основна мета навчального предмета “Природознавство” в початковій школі – формування природознавчої компетентності школярів шляхом засвоєння системи інтегрованих знань про неживу та живу природу, основ екологічних знань, опанування методів навчально-пізнавальної й природоохоронної діяльності, формування ціннісного ставлення до природи та людини [5].

Сьогодні початкові загальні заклади освіти забезпечені варіативними програмами й підручником до нового Державного стандарту. Зауважимо, що зміст нових підручників спрямований на самостійний пошук необхідних базових знань з природознавства до відповідних тем курсу. Учитель сам має створити оптимальні умови для розвитку й навчання особистості, яка здатна втілювати оригінальні ідеї, ухвалювати нестандартні рішення. Молоді вчителі та студенти потребують методичних рекомендацій з формування природознавчої компетентності.

Пріоритетною в роботі зі створення навчально-методичного забезпечення стала розробка варіативних робочих зошитів з природознавства та моделей уроків із цікавим змістовним матеріалом, які спрямовують творчий потенціал викладача на впровадження інтерактивних методів навчан-

ня, формування стійкого інтересу до предмета, розвиток у майбутніх учителів таких якостей, як ініціативність, упевненість у власних силах, вироблення вміння оперувати набутими знаннями в практичних ситуаціях, планувати педагогічні дії, передбачати їх результати, удосконалювати навички самоаналізу, самоконтролю, самооцінювання.

У Державному стандарті початкової загальної освіти в галузі “Людина і світ” передбачено усвідомлення учнями своєї належності до природи й суспільства, створення передумови для засвоєння учнями різних видів соціального досвіду, системи цінностей суспільства, морально-правових норм, традицій.

Метою освітньої галузі “Людина і світ” є формування цілісних орієнтацій у різноманітних галузях життя, культурній спадщині України, регіону, сім’ї шляхом оволодіння знаннями про природу, суспільство, що відображають основні властивості та закономірності реального світу, місце в ньому людини [1].

Вихід України в європейський простір сприяє вдосконаленню й перебудові сучасної системи освіти. Перед сучасною початковою школою гостро стоїть питання про таку організацію навчально-виховного процесу, яка була б більш особистісно орієнтованою, спрямованою на всебічну підготовку школярів, їхній цілісний і гармонійний розвиток та особисте зростання відповідно до міжнародних тенденцій, розвивала дитину як неповторну індивідуальність, формувала в неї творчий потенціал, прагнення до самостійної пізнавальної діяльності. Одним з ефективних засобів цілеспрямованого впливу на процес формування дієвих природничих знань молодших школярів є використання на уроках та в позакласній роботі системи пізнавальних завдань, в основі яких лежить виконання розумових дій, а саме: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, встановлення причинно-наслідкових зв’язків, класифікація.

Цю проблему досліджувала низка педагогів. Так, Н. С. Коваль [3] розуміє пізнавальні завдання як сукупність проблемних запитань, логічних завдань, виконання яких вимагає від учня різного рівня самостійності. На думку О. Я. Савченко [9], пізнавальні завдання – це комплекс тренувальних, частково самостійних, пошукових вправ, спрямованих на утворення в учнів повноцінних знань про властивості та ознаки предметів і явищ.

П. І. Підкасістий [6], О. В. Дідик [2] та інші методисти під пізнавальними розуміють такі завдання, розв’язання яких за допомогою різних методів пошукової діяльності приводить до формування в учнів нових знань про об’єкт та спосіб діяльності.

Реалізація цих проблем знайшла місце в серії посібників: “Я і Україна. Навколишній світ. 1–2 кл. Матеріали до уроків”, “Я і Україна. Природознавство. 4 кл. Матеріали до уроків” для студентів і викладачів початкових класів. Створення цих посібників мало на меті забезпечити вчителів початкової школи матеріалами для якісної підготовки до уроків природо-

знавства, упровадження новітніх форм навчання, формування інтересу до предмету, надання уявлень про цілісність природи [11].

З метою систематизації знань у 2015 р. був розроблений робочий зошит “Природознавство. 2 кл.” до підручника І. В. Грущинської “Природознавство. 2 кл.”. Цей зошит схвалений для використання в загальноосвітніх навчальних закладах Міністерством освіти і науки України від 14.11.2014 № 14.1./12-г-1771 (Вид-во “Ранок”, 2015 р.).

У 2017 р. в зошиті були зроблені зміни у зв’язку з корегуванням змісту програм з природознавства 1–4 класів за пропозиціями вчителів шкіл України.

У зошиті подано різнорівневі завдання з використанням малюнків, схем і таблиць, які сприяють розвитку мислення й мовлення дітей, розширюють та збагачують уявлення молодших школярів про навколишній світ. Під час екскурсій, описаних у зошиті, учні вчаться досліджувати зміни в неживій і живій природі. Запропонований дослідницький практикум дозволяє школярам краще зрозуміти суть природних явищ, вони вчаться визначати й записувати свої спостереження в Календаріку спостережень разом з учителем, робити висновки, порівнювати [13].

Природознавство тісно пов’язане з навколишньою природою й господарською діяльністю людей, тому вчитель може використовувати краєзнавчий матеріал, пов’язуючи навчання із життям. Спираючись на невеликий життєвий досвід дітей, можна розповісти про працю людей у різні пори року, про участь дітей у добрих справах.

Ілюстрації кольорової вставки допомагають розрізнити їстівні та отруйні гриби, а також запам’ятати назви рослин і тварин, занесених до Червоної книги України. Двобічний кольоровий постер знайомить із рослинами – символами нашої країни, а також із чудовим квітковим годинником.

Важливе значення для емоційно-естетичного сприйняття природи молодшими школярами мають власні дослідження; творчі завдання, екологічні акції, дидактичні ігри; уроки, проведені у формі подорожі, усного журналу, репортажу з місця подій, святкування дня Землі, води, прильоту птахів тощо. Такі форми проведення навчальних занять позитивно впливають на емоційну сферу дитини, сприяють розвитку її уяви, фантазії, мислення, концентрують увагу.

Метод проектів у сучасній початковій школі втілює ідею індивідуалізації навчального процесу та розвивального навчання. Саме в процесі проектної діяльності на уроках природознавства формуються міжпредметні та ключові компетентності. Тематика проектів і їхні назви, запропоновані в програмі, можуть бути змінені на розсуд учителя, але повинні відповідати навчальним завданням програми [7].

У зошиті наведено алгоритми до проектів “Зелена аптека”, “Збережемо першоцвіти”.

Посібник “Розробки уроків. Природознавство. 2 клас” складений відповідно до нової програми курсу “Природознавство” для загальноосвіт-

ніх навчальних закладів до підручника І. В. Грущинської “Природознавство. 2 кл.”. Створення цього посібника дало можливість привести в чітку систему наукові знання дітей з природознавства, забезпечити викладачів матеріалами для якісної підготовки до уроків, упровадити активні форми навчання, формувати інтерес до предмета.

Детальні розробки уроків дають можливість оволодіти різноманітними засобами навчальної діяльності; містять додаткову науково-пізнавальну інформацію (вірші, загадки, літературні твори дитячих письменників, приказки, народні прислів'я), що допомагає вчителеві більш цікаво розкрити програмні теми курсу; забезпечують патріотичне й екологічне виховання молодших школярів; стимулюють їхню допитливість та розвиток інтересу до пізнання об'єктів та явищ природи, розвивають пізнавальні здібності учнів.

Посібник містить завдання до проведення екскурсій, дослідницького практикуму, а також практичні завдання, які передбачають виконання за допомогою батьків [12].

При розкритті змісту тем розділів підручника акцентовано на осмисленні того, які зміни відбувалися в житті рослин і тварин у різні пори року. Із цих позицій сезонні зміни в природі сприймаються як закономірні й необхідні в житті рослинного та тваринного світу.

Навчальний курс “Природознавство” в 2 класі має інтегрований характер, поєднує елементи таких наук, як географія, астрономія, біологія та екологія. Тому конспекти уроків збагачені матеріалом, спрямованим на розвиток загальнонавчальних умінь і навичок. Зокрема, уміння спостерігати за природою, її об'єктами та явищами, виявляти причинно-наслідкові зв'язки, узагальнювати, порівнювати. У посібнику подано методичні рекомендації щодо організації творчої діяльності учнів, розв'язання проблемних завдань, розширення та збагачення уявлень про навколишній світ. Виходячи зі змісту завдань методичного посібника, учитель може конструювати інноваційні завдання, моделювати ситуації, пропагувати екологічні знання, розробляти моніторингові завдання. Розповідаючи про красу рідної природи, учитель формує в учнів патріотичні й естетичні почуття, які залишаються на все життя та спрямовують її діяльність. Тестовий контроль у посібнику дає можливість визначити якісні й кількісні характеристики, зокрема виявити види знань, якими володіють учні. Для вчителів запропоновано безкоштовний електронний додаток “Розробки уроків. 2 кл. В. А. Тетюркіна, С. М. Погорелова. Природознавство (до підручника І. В. Грущинської)”.

Давня сумісна робота пов'язує колектив Харківської гуманітарно-педагогічної академії та музею природи ХНДУ ім. В. Н. Каразіна, яка забезпечила створення змістовних лекцій для проведення екскурсій з дітьми початкових класів з метою ознайомлення з тваринним світом України та її охороною. На їх основі викладачем-методистом Л. І. Прокопенко та завідувачем відділу зоології хребетних музею Л. А. Гончаренко розроблено

методичний посібник для студентів та вчителів початкової загальної освіти “Ознайомлення з тваринним світом України та Харківської області”. Матеріали посібника розширюють та узагальнюють знання про різноманітність тваринного світу.

Експерсії до музею природи мають велике пізнавальне значення. Вони розширюють світогляд і поглиблюють знання. У ході експерсії можна залучитись до спілкування з тваринами будь-якого куточку нашої Батьківщини, побачити красу й різноманітність природи, ознайомитись з видами тварин, які потребують охорони [8].

Після експерсії учні початкових класів беруть участь у створенні міні-проектів “Книга – скарб природи”, “Захисти природу”, “Як тварини до зими готуються”, “Як тварини дбають про своє потомство” та проводять дослідницькі практикуми зі створення ланцюгів живлення в різні пори року.

Висновки. Проаналізовано методологічні особливості нетрадиційних методів навчання, що запропоновані в розробках орієнтовних моделей уроків “Природознавство 2 клас” і в робочому зошиті до підручника “Природознавство 2 клас” І. В. Грущинської. Зміст завдань у зошиті з природознавства й розробки уроків до змісту програми в галузі “Природознавство 2 клас” дають широкі можливості для використання креативного мислення, особистісно орієнтованої системи навчання, адже інтелектуальні методики розраховані на вдумливий, творчий процес пізнання світу, постановку проблеми, пошук її розв’язання.

Список використаної літератури

1. Бібік Н. Компетентність і компетенції у результатах початкової освіти. *Початкова школа*. 2011. № 7. С. 1-4.
2. Дідик О. В. Компетентісно-орієнтоване навчання у процесі формування творчої особистості молодшого школяра : навч. посібник. Харків, 2010. 144 с.
3. Коваль Н. С., Бондаренко Л. С. Природа навколо нас. Дидактичні матеріали до підручника природознавства для 2-го класу трирічної і 3-го класу чотирирічної початкової школи. Київ : Вища школа, 1998. 80 с.
4. Матоніна Р. Д. Розвиток критичного мислення учнів початкових класів. Харків : Основа, 2013. (Б-ка журн. “Початкове навчання та виховання”. Вип. 12 (120)).
5. Концепція нової української школи. URL: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/konczepczija.html>.
6. Педагогика : учеб. пособие / П. И. Пидкасистый, В. И. Беляев, Т. А. Юзефовичус, В. А. Мижеригов. Москва, 2010. 240 с.
7. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 38-39. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
8. Прокопенко Л. І., Гончаренко Л. І. Ознайомлення з тваринним світом України та Харківської області : метод. посібник. Харків, 2015. 51 с.
9. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти : підручник для студентів вищих навчальних закладів. Київ, 2012. 504 с.
10. Сиротенко Г. О. Сучасний урок: інтерактивні технології навчання : навч. посібник. Харків, 2003. 80 с.
11. Тетьоркіна В. А., Погорелова С. М., Пономарьова Г. Ф. Я і Україна. Навколишній світ : матеріали до уроків. Харків, 2008. 268 с.
12. Тетьоркіна В. А., Погорелова С. М. Природознавство 2 клас : розробки уроків : до підруч. І. В. Грущинської. Харків, 2014. 336 с.

13. Тетьоркіна В. А., Погорелова С. М. Природознавство : робочий зошит. 2 клас: для загальноосвіт. навч. закл. : до підручн. І. В. Грущинської. Харків, 2015. 64 с.

Стаття надійшла до редакції 04.09.2017.

Тетеркіна В. А., Погорелова С. Н., Прокопенко Л. И. Внедрение личностно ориентированной системы обучения в условиях модернизации педагогического образования

В статье представлены результаты работы преподавателей по внедрению личностно ориентированной системы обучения при реализации основных заданий Государственного стандарта начального общего образования средствами учебно-методического обеспечения области "Природоведение 2 класс". Выделены основные концептуальные подходы по созданию тетради по природоведению к учебнику И. В. Грущинской (2 класс) и представлены разнообразные ориентировочные модели классной и внеклассной деятельности учителя и учеников начального общего образования Новой украинской школы. Проведен анализ учебно-познавательной и природоохранной деятельности преподавателей и учеников в ходе совместной работы по предложенным методикам: использование информационно-коммуникативных способов наблюдения за природой и ее охраной; собственные естественные исследования; экологическое моделирование и проектирование; решение ситуативных заданий.

Ключевые слова: личностно ориентированная система обучения, природоведческая компетентность, информационно-коммуникативные средства обучения, креативность, моделирование и проектирование.

Tetorkina V., Pogorelova S., Prokopenko L. The Introduction of a Personality-Oriented System Learning in Conditions of Modernization of Pedagogical Education

The article presents the results of the work of teachers to implement personal-oriented learning system when implementing the main tasks the state standard of primary general education means of teaching and methodical support area of "Natural science" 2 class.

Priority in the work to create educational – methodological providing the development of variational workbooks on nature and models of lessons with interesting content, which direct creative potential which direct creative potential teacher for implementation in the initial process interactive teaching methods, forming a stable interest in the subject, development for future teachers such qualities as initiative, self-confidence, development skill manipulate acquired knowledge in practical situations, teaching plan of action, predict their results improve the skills of introspection, self-control, self-evaluation.

The work highlighted basic conceptual approaches to creating a notebook on natural sciences to the textbook I.V. Grushinskaya 2 class and presents a variety of indicative models of classroom and extracurricular activities teachers and pupils of the primary general education of the new Ukrainian school.

The authors analyzed the educational and cognitive and the environmental activities of teachers and students in the course of teamwork by the proposed methods: the use of information and communication methods observation of nature and its protection; own natural research; ecological modeling and design; decision situational tasks.

Key words: personality-oriented system learning, nature competence, information and communication means training, creativity, modeling and design.

ВИЩА ШКОЛА

УДК 378.091.12(438):378.093:005.336.5–057.212

І. М. АНДРОЩУК

кандидат педагогічних наук, професор
Навчально-науковий інститут менеджменту та психології
ДВНЗ “Університет менеджменту освіти” НАПН України, м. Київ

ШЛЯХИ ТА ФОРМИ УПРАВЛІННЯ ПРОФЕСІЙНИМ РОЗВИТКОМ ВИКЛАДАЧІВ КАФЕДР МЕНЕДЖМЕНТУ ПОЛЬСЬКИХ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті розкрито шляхи управління професійним розвитком викладачів кафедр менеджменту польських закладів вищої освіти. Проаналізовано такі форми управління професійним розвитком викладачів, як академічний менторинг, академічний коучинг. Розглянуто вплив на професійний розвиток викладачів курсів, навчань і тренінгів. Охарактеризовано умови участі викладачів у міжнародних проектах і проходження стажувань викладачами кафедр менеджменту в закладах вищої освіти Республіки Польща та інших країн, їх вплив на розвиток рівня професіоналізму викладачів кафедр менеджменту.

Ключові слова: академічний менторинг, академічний коучинг, управління професійним розвитком викладачів, стажування, міжнародні програми, гранти.

У сучасних реаліях, коли відбувається цивілізаційний і економічний розвиток суспільств, ринок праці висуває все нові й нові вимоги як до тих, хто перебуває в пошуках вакансій, так і до тих, хто вже має робоче місце. В університетських колах Республіки Польща, особливо після початку реформи у 2005 р. у системі вищої освіти, відбуваються реформи з оцінювання професійного рівня викладача. У польських закладах вищої освіти розробляють стратегії розвитку, в яких на основі аналізу зазначають оптимальні шляхи, форми й методи управління розвитком професійного рівня викладачів. У цій статті ми зупинимося на аналізі та характеристиці форм і шляхів управління професійним розвитком викладачів, котрі працюють у складі кафедр менеджменту польських державних закладів вищої освіти. Ця проблема є малодослідженою, що й зумовлює актуальність теми дослідження.

Серед польських науковців, які розглядають трансформації у сфері вищої освіти, заслуговують на увагу праці Ю. Бугай (університетські стратегії професійного розвитку академічних працівників у Польщі), М. Квака (трансформації польських закладів вищої освіти порівняно з європейськими), А. Сайдак (форми підтримки викладача у процесі його професійного становлення й розвитку). Однак не здійснено аналізу шляхів і форм управління професійним розвитком викладачів кафедр менеджменту.

Мета статті – аналіз шляхів і форм управління професійним розвитком викладачів кафедр менеджменту польських закладів вищої освіти.

Професійний розвиток викладачів може відбуватися за допомогою різних форм освіти: формальної, неформальної та інформальної. Формальна освіта – інституційна, за місцем роботи та поза нею, неформальна – доповнення або альтернатива формальній освіті протягом життя особистості; інформальна – самоосвіта.

У цій статті професійний розвиток викладачів кафедр менеджменту закладів вищої освіти Республіки Польща розглянуто як діяльність, спрямовану на підвищення рівня професійної компетентності викладачів. Таку діяльність можуть здійснювати в польських закладах вищої освіти ті особи, які безпосередньо займають керівні посади: завідувач кафедри, декан факультету, проректори, ректор, викладачі з високим рівнем професійної компетентності, які здійснюють супровід управління професійним розвитком менш досвідчених викладачів, а також самі викладачі. Нас цікавитиме формальна й неформальна освіта, зокрема її вплив на професійний розвиток вищезгаданих викладачів.

З огляду на польське законодавство в галузі вищої освіти, викладачі кафедр менеджменту польських вищих закладів освіти виконують функції в трьох сферах: дидактичній (підготовка, проведення та аналіз навчальних занять); науковій (здійснення наукових досліджень, наукового керівництва в дослідженнях студентів, докторантів, участь у наукових конференціях, симпозіумах тощо) та організаційній (усі форми діяльності, пов'язані з управлінням навчальним, науковим і виховним процесами).

У всіх вищезгаданих сферах діяльності викладачів менеджменту можна виділити кілька базових компетентностей, розвиток яких необхідний у процесі становлення та професійного вдосконалення кожного викладача. Потрібно зауважити, що наукова сфера є однаковою для викладачів будь-якої кафедри, натомість дидактичні й організаційні сфери на кожній кафедрі мають свою специфіку. У кожній сфері, як вважають науковці, викладач повинен бути професіоналом своєї справи та вдосконалювати себе з метою досягнення вищого рівня професіоналізму – бути майстром своєї справи в одній сфері [1, с. 52]. У праці “Парадигми навчання студентів і підтримки розвитку викладачів” професор А. Сайдак зазначає, що майстер має бути *“терпеливий, сердечний, із високою особистою культурою і повагою до студента, здатний формувати відповідальність, самостійність, пізнавальну активність, критичне і креативне мислення, повагу до інших поглядів, дбати про розвиток моральних цінностей, гідність, відповідальність, порядність, ретельність, достовірність, сумлінність, піклування про суспільне добро”*¹ [7, с. 146].

На думку К. Твардовського, усі три сфери: дидактична, наукова і організаційна – це одне ціле, однак, роль учителя й вихователя науковець ставить на перше місце, не применшуючи впливу викладача на студента з метою розвитку в нього здатності аналізувати, досліджувати, впроваджувати [12, pp. 8–10].

Як зауважує М. Квек [4, с. 123–127] у дослідженні, присвяченому університетським трансформаціям, професія викладача має невисокий престиж у зв'язку з низькою оплатою, що призводить до проблеми поколінь у науці. В університетах переважають професори середнього й старшого ві-

¹ Тут і далі переклад з польської – авт.

ку, а найкращі випускники рідко залишаються в польських закладах вищої освіти, щоб продовжувати навчання в докторантурі.

У зв'язку з вищеописаними процесами перед науковцями закладів вищої освіти Республіки Польща стоять серйозні завдання, які мають слугувати мотивації викладачів до професійного розвитку, розробки й запровадження шляхів і форм управління ним.

Із цією метою польські науковці досліджують і описують компетентності, які мають бути сформовані й повинні розвиватися в процесі професійної діяльності викладачів. У таблиці подано портфель компетентностей науково-дидактичних працівників, які опрацювала професор Ю. Бугай за класифікацією Т. Олексина [1, с. 57].

Таблиця 1

**Портфель компетентностей науково-дидактичних працівників
за Т. Олексиним**

Компетентності	Опис елементів
Ключові	<p>Неординарні знання з предмета, який викладає, які постійно актуалізуються й розширюються. Креативність та інноваційність. Результативність діяльності та здатність досягати мети. Педагогічні компетенції: уміння передавати знання методично правильно та цікаво, уміння зацікавити предметом, спонукати студентів і слухачів до самостійних пошуків, використання джерел, самостійного навчання та власного розвитку. Знання методології наукових досліджень, гарний рівень і постійне вдосконалення дослідницьких компетенцій, уміння здійснювати дослідження й описувати його результати</p>
Додаткові для осіб, які виконують функції керівників і координаторів	<p>Уміння створювати й розвивати колективи. Уміння здобувати фінансування на діяльність, зокрема на наукові дослідження, а також управління проектами</p>
Другорядні	<p>Аналітичні здібності, прозорливість і допитливість, уміння застосовувати індукцію, дедукцію й синтез. Прямування до правди, здатність до її пізнання та опису. Працьовитість і витривалість. Уміння отримувати й обробляти інформацію. Комунікативність, необхідна як у дидактичній діяльності, так і в зрозумілому описі зазвичай складних наукових проблем. Уміння співпрацювати, щоразу частіше в інтердисциплінарних колективах. Гарний рівень знання англійської мови та інших іноземних мов, які використовують у роботі. Етична поведінка. Піклування про здоров'я та психофізичну форму. Здатність уникати професійного вигорання, стійкість до стресу</p>

Джерело: [1].

Досить неординарним є підхід Р. Гардена, який запропонував класифікацію науковців [2, с. 6–7]:

1. Науковці-піонери. Це ті, хто ламає стереотипи, є авторами нових теорій, досліджень, геніальних винаходів.

2. Класичні науковці, майстри наукової методики. Їх можна назвати методологами, які хочуть навести лад у науці, вони дотримуються встановлених законів і правил, намагаються методично правильно вибудувати свою діяльність.

3. Науковці-стимулятори або постулятори. Самі досить рідко порушують чи вирішують наукові проблеми, але мають здібність їх помічати й формулювати, передавати іншим, вказуючи методи та джерела інформації. Досить ефективні в груповій роботі, оскільки здатні організувати, координувати й керувати науковою діяльністю групи.

4. Науковці-ерудити, компілятори й критики. Вони люблять збирати, контролювати та опрацьовувати чужі ідеї, щоб їх досліджувати, систематизуючи й надаючи критичну оцінку. Вони зазвичай є авторами цінних монографій і керівниками молодих науковців. Найчастіше дотримуються формальностей у способі написання наукових праць, використання символів, формулювань, термінології тощо.

5. Виконавці наукових робіт згідно із сучасними вимогами науки. Вони збирають статистичні дані, факти, виконують дослідження згідно з відомими алгоритмами. Це робота, яку зазвичай виконує середній технічний персонал, але є певна група науковців, які формально зараховують себе до науковців, а за інтелектуальними здібностями здатні лише на виконання технічної роботи.

6. Викладачі. Вони віддають перевагу навчальному процесу й обмежуються передачею знань, часто на високому науковому, методичному та дидактичному рівнях. При цьому передача наукових знань – це не те саме, що їх створення. Ці непорозуміння виникають здебільшого в результаті того, що раніше традиційно поєднували професії науковця й викладача.

7. Адміністратори, яким подобається керування науковими установами чи науковцями. Це заняття позбавлене сенсу, на відміну від постановки завдань щодо наукових досліджень, що має велику користь. Такі люди часто є причиною непорозумінь у наукових колах.

8. Псевдонауковці, які під виглядом науки висловлюють необґрунтовані погляди або добирають тенденційні аргументи для доведення завідомо відомих істин.

9. Кар'єристи, які не мають уповноважень до професії науковця, а наукові звання здобули завдяки позанауковим поглядам (такі випадки траплялися в Польщі до 1990 р.). Це паразити в науці.

Опитування завідувачів кафедр менеджменту польських закладів вищої освіти та самих викладачів дають змогу зробити висновок, що найбільший відсоток становить група 6 – так звані викладачі; група 3 також є численною, оскільки більшість викладачів здатні організувати наукову діяльність групи або окремих осіб. Також численною є група 2, яка намагається правильно, згідно з вимогами, побудувати свою наукову діяльність. Найменшою є група 1 – науковці-піонери, генератори ідей. Як зазначають

завідувачі кафедр, такі науковці найчастіше виїжджають до інших країн, оскільки там кращі умови для впровадження нововведень, ніж у Польщі.

Академічний менторинг (mentoring)

У польській культурній та суспільній семантиці слова ментор і майстер – не синонімічні поняття. Ментор (mentor) – це досвідчений викладач, який має високий рівень професійної компетентності й здатність навчити менш досвідченого викладача, бути його порадиником, учителем і вихователем [1, с. 72]. У Словнику польської мови зазначено, що ментор – це особа, яка хоче поділитися своїми знаннями і досвідом з особами, які самі б важче їх засвоїли або зовсім не засвоїли б, та така, що охоче їх поширювала б [9].

У польській науковій практиці ментор – це досвідчений викладач, який не просто передає знання чи досвід, а визначає індивідуальну траєкторію руху менш досвідченого викладача. При цьому радіє разом зі своїм учнем його успіхам, досягненням.

У випадку кафедр менеджменту польських закладів вищої освіти ментора обирає викладач, який має на меті підвищити професійний рівень під керівництвом іншого. Розмови та інтерв'ю, проведені з викладачами, свідчать, що, обираючи ментора, вони враховують не лише його досвід та компетентність, а й комунікативні та особистісно-ціннісні компетентності. На їх думку, ментор – це той, хто вміє з емпатією вислухати, професійно проаналізувати почуте, зробити фахові висновки й надати поради щодо шляхів і методів професійного становлення та зростання на основі реальних можливостей підопічного викладача (mentee).

Раніше в Польщі роль ментора в закладах вищої освіти відігравали наукові школи або так звані школи майстрів. Однак роль їх була іншою. Викладачі-початківці часто були учасниками навчальних семінарів, відвідували заняття майстрів і завдяки консультаціям, спостереженням, запозиченню досвіду вдосконалювали свою професійну майстерність.

Основні завдання ментора на сьогодні полягають у такому: дорадництво й консультування, вказування на способи розв'язання проблем, а також напрямів діяльності та розвитку, формуючи конструктивну зворотну інформацію на основі отриманої.

Ментор може підтримувати в професійному розвитку викладачів кафедр менеджменту у всіх трьох напрямках їх професійної діяльності: дидактичному, науковому та організаційному, – беручи до уваги те, що:

- у дидактичній сфері – це має бути викладач, якого поважають студенти й колеги. Ментор у дидактичній сфері допомагає у визначенні мети, якої має досягнути викладач кафедри менеджменту, виходячи з можливостей, особливостей характеру й темпераменту. Найчастіше ця мета – це стежка індивідуального кар'єрного зростання, яка базується на науковому та особистісному потенціалі викладача;

- у науковій сфері – це може бути викладач з іншою спеціальністю, працівник іншої кафедри. Ментор мотивує викладача до саморозвитку, підтримує в процесі наукового розвитку, здійснення наукових досліджень;

– в організацій сфері – має бути відмінність у професійній ієрархії. Ментором не може бути безпосередній керівник. Він скеровує та підтримує в організації процесу професійного зростання, мотивує й допомагає в процесі моніторингу науково-педагогічної діяльності викладача.

Ментор у польських закладах вищої освіти – це часто науковий керівник написання наукового дослідження на здобуття наукового ступеня доктора (український відповідник – кандидат наук або доктор філософії).

Серед викладачів кафедр менеджменту польських закладів освіти менторинг є досить поширеною формою управління розвитком професійної компетентності викладачів.

Академічний коучинг (coaching)

Коуч (coach) – це особистість, яка допомагає підопічному (coachee) віднайти в собі природні здібності, таланти, можливості. Коучинг може бути довготривалим процесом, який спрямований на допомогу в отриманні кращого результату й базується на партнерських відносинах. Викладачі кафедр менеджменту в індивідуальних розмовах зазначили, що коучинг дає найкращі результати тоді, коли має неформальний характер, коли підопічний у неформальних розмовах із коучем, до якого ставиться з повагою й довірою, розповідає про ті проблеми, які хоче вирішити, або про ті цілі, яких хоче досягнути, але не знає найкоротшого шляху.

Коуч не повинен бути спеціалістом у тій самій дисципліні, що й підопічний. Це має бути професіонал своєї справи, який допоможе викладачеві самостійно знайти шляхи вирішення, розвинути та вдосконалити професійні компетентності й особистісні цінності. На відміну від менторингу, у процесі коучингу підопічний – це людина, яка має певний рівень професіоналізму й досвід професійної діяльності.

Встановлено, що коучинг результативний також у трьох сферах професійної діяльності викладачів кафедри менеджменту:

– у сфері дидактики – розвиток і раціональне використання потенціалу викладача, удосконалення існуючих компетенцій та прямування до поставленої мети шляхом консультування, відвідування лекцій, участі в тренінгах і семінарах;

– у сфері науки – мотивування до саморозвитку, до ефективного використання наукового потенціалу в здійсненні досліджень, підтримка й розвиток наукової активності;

– в організаційній сфері – інтерактивний процес, у результаті якого коуч допомагає підопічному викладачу в будіванні найефективнішої траєкторії руху шляхом професійного зростання.

Від 2005 р., коли Республіка Польща стала членом Європейського Союзу, ректори закладів вищої освіти стали зацікавлені в участі наукових працівників у міжнародних проектах, грантах, у межах яких вони проходять стажування, відбувається обмін науковцями, студентами на гроші, виділені в межах проектів, грантів, відбувається оновлення матеріально-технічної та наукової бази тощо. З цією метою здійснюють навчання, семі-

нари, тренінги, згідно з програмою яких викладачів навчають писати проекти, програми стажувань. Викладач, який бере участь у проектній, грантовій діяльності або є учасником стажування, має більшу кількість годин на організаційну діяльність і менше на дидактичну чи наукову. Такий перерозподіл годин відбувається за дозволу завідувача кафедри й за підтримки ректора.

Досить поширеною формою в управлінні професійним розвитком викладачів кафедр менеджменту польських закладів вищої освіти є участь у міжнародних програмах, проектах, грантах, стажуваннях. Найчастіше – на основі угод, підписаних між університетами – польським і іншим європейським. У цьому випадку ініціаторами виступають керівники закладів вищої освіти Польщі або керівники їх структурних підрозділів: проректори, директори інститутів, завідувачі кафедр, пропонуючи тому чи іншому викладачу взяти участь у стажуванні, міжнародній науковій програмі або очолити групу чи стати учасником написання проекту, гранту. Таку діяльність часто делегують творчим досвідченим викладачам, які мають отримати нові знання, а потім втілити їх у розвиток закладу вищої освіти, в якому працюють. Рідше ініціатором участі в проекті, гранті чи стажуванні є сам викладач, тоді за погодженням із безпосереднім керівництвом і ректором закладу вищої освіти відбувається підвищення рівня професійної компетентності викладача.

Як зазначили самі викладачі, популярними формами розвитку професіоналізму викладачів кафедр менеджменту закладів вищої освіти Республіки Польща є курси, семінари, тренінги, конференції. На сьогодні найчастіше викладачі використовують при цьому e-learningu, оскільки вони можуть обирати час і місце для навчання. Формі підвищення професійного рівня викладачів кафедр менеджменту польських закладів освіти за допомогою e-learningu присвячено окрему наукову розвідку.

Окремо розглянемо таку форму підвищення професійного рівня викладачів кафедр менеджменту, як курси й навчання, які здійснюються в межах вищих навчальних закладах, у яких працюють викладачі.

Вони, на думку А. Jashapara, можуть відбуватися [3, с. 334]:

- 1) при формалізованому підході в результаті поєднання програм для навчання й професійного розвитку викладачів із періодичною оцінкою працівників закладів вищої освіти та з плануванням кар'єрної стежки;
- 2) при організованому підході в результаті підпорядкування програм навчання й розвитку цілям закладу вищої освіти та ідеї неперервного навчання.

Аналізуючи проблематику курсів і навчань викладачів, охарактеризуємо процедуру їх організації. Вона передбачає кілька етапів:

1. Попередні очікування й пропозиції, ідентифікація та аналіз навчальних потреб.
2. Окреслення мети навчання, його проектування.
3. Проведення навчання.
4. Звіт про проведене навчання.

5. Моніторинг і оцінювання здійсненого навчання.
6. Підсумок навчального процесу.

Як підкреслюють автори колективної монографії “Розвиток особистий і професійний. Вибрані проблеми теорії та практики”, до 90-х рр. XX ст. в польській літературі поняття “навчання” (*szkolenie* – прим. авт.) і поняття “курс” (*kurs* – прим. авт.) були взаємозамінними. Однак нині науковці наголошують, що курс є ширшим поняттям, ніж навчання [7, с. 61].

Аналіз результатів анкетування викладачів кафедр менеджменту польських закладів вищої освіти дає змогу зробити висновок, що працівники з науковим стажем до 10 років мають бажання вибудувувати наукову кар’єру під керівництвом коуча, ментора, брати участь у семінарах, тренінгах, навчаннях. Працівники, які мають 10 років наукового стажу й більше, віддають перевагу участі в міжнародних проектах, грантах і стажуваннях, досить часто самі є авторами й організаторами семінарів, тренінгів і виступають у ролі коучів та менторів.

Висновки. Отже, у статті подано портфель компетентностей науково-дидактичних працівників за Т. Олексиним та класифікацію наукових працівників за Р. Гарденом. Враховуючи ці класифікації, проаналізовано шляхи й форми управління професійним розвитком викладачів кафедр менеджменту польських закладів вищої освіти.

На основі аналізу теорії та практики управління розвитком професійної компетентності викладачів кафедр менеджменту польських закладів вищої освіти можемо зазначити, що найбільш ефективними формами й шляхами управління розвитком професійної компетентності вищезгаданих викладачів є академічний коучинг і академічний менторинг, стажування, участь у проектах, грантах, курсах, семінарах, тренінгах.

За результатами анкетування виявлено, що викладачі, які мають до 10 років наукового стажу, хочуть працювати під керівництвом коуча, ментора, брати участь у семінарах, тренінгах, навчаннях. Викладачі, які мають 10 років наукового стажу й більше, віддають перевагу участі в міжнародних проектах, грантах і стажуваннях, досить часто самі є авторами та організаторами семінарів, тренінгів, виступають у ролі коучів і менторів.

Проведене дослідження не претендує на всебічне розв’язання проблеми й не вичерпує всіх аспектів окресленої теми, але є базою для подальшого вивчення системи управління професійним розвитком викладачів кафедр менеджменту польських закладів освіти та використання кращих надбань в українській системі вищої освіти.

Список використаної літератури

1. Bugaj J. Uniwersyteckie strategie rozwoju zawodowego nauczycieli polskich w Polsce. Kraków : Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2016. 183 s.
2. Harden R., Crosby J. AMEE Education Guide №20: The good teacher is more than a lecturer – the twelve roles of the teacher. *Medical Teacher*. 2000. № 22 (4). P. 334–347.
3. Jashapara A. Zarządzanie wiedzą. Warszawa : Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, 2014. 338 s.

4. Kwiek M. Transformacje uniwersytetu. Zmiany instytucjonalne i ewolucje polityki edukacyjnej w Europie. Poznań : Wydawnictwo Naukowe UAM, 2010. 447 s.
5. Kwiek M. Uniwersytet w dobie przemian. Wydawnictwo Naukowe PWN. 545 s. URL: <http://www.ibuk.pl/fiszka/154156/uniwersytet-w-dobie-przemian.html>.
6. Listwan T. Kształcenie kadry menedżerskiej firmy. *KADRY*. Wrocław, 1998. S. 83.
7. Sajdak A. Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Wydanie I. Kraków, 2013. 504 s.
8. Słownik angielsko-polski. URL: <http://pl.bab.la>.
9. Słownik języka polskiego. URL: <http://sjp.pwn.pl/sjp/mentor;2482373.html>.
10. Sułkowski Ł. Kultura akademicka. Komie utopii? Warszawa : Wydawnictwo naukowe PWN, 2016. S. 220.
11. Szkolnictwo. Doskonalenie zawodowe nauczycieli – kategorie, kompetencje, praktyka. URL: <http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/17>.
12. Twardowski T. O dostojeństwie Uniwersytetu – The majesty of the University, reprint z notą biograficzną M. Nowak. Poznań : UAM, 2011. URL: <http://www.whus.pl/files/whus/twardowski2.pdf>.

Стаття надійшла до редакції 13.09.2017.

Андрощук И. Н. Пути и формы управления профессиональным развитием преподавателей кафедр менеджмента польских заведений высшего образования

В данной статье раскрыты пути управления профессиональным развитием преподавателей кафедр менеджмента польских заведений высшего образования. Проанализированы такие формы управления профессиональным развитием преподавателей, как академический менторинг, академический коучинг. Рассмотрено влияние на профессиональное развития преподавателей курсов, обучений, тренингов. Охарактеризованы условия участия преподавателей в международных проектах и прохождения стажировок преподавателями кафедр менеджмента в заведениях высшего образования Республики Польша и других стран, их влияние на развитие уровня профессионализма преподавателей кафедр менеджмента.

Ключевые слова: *академический менторинг, академический коучинг, управление профессиональным развитием преподавателей, стажировка, международные программы, гранты.*

Androshchuk I. Ways and Forms of Professional Teachers Development Management within Departments of Management of Polish Higher Educational Institutions

The author discloses ways of the professional teachers development management within departments of polish higher educational institutions management in this article. The portfolio of competences having been elaborated by professor Yu. Bugai is presented to scientific and didactic workers according to the classification by T. Oleksyn as well as a classification of scientists by R. Garden. Such forms of professional teachers development management as academic mentoring and academic coaching are analyzed. The main tasks of the mentor are noticed to include counseling and consulting, indicating ways to solve problems and directions of activity and development forming constructive feedback on the basis of the received information. Mentoring was investigated to be a fairly spread form of development management of the teachers professional competence among the teachers of departments of polish educational institutions management.

It was pointed that coaching can be a long-term process aimed at assisting to get a better result and based on partner relationships. Teachers of the management departments emphasized that coaching brings the best results if it is informal.

The conditions of participation are characterized by teachers of departments of management in higher educational institutions of the Republic of Poland and other countries in

international projects and internships as well as its influence on the teachers development level of professionalism within departments of management.

It has been established that teachers having 10 years of academic experience want to work under the guidance of a coach, mentor and participate in seminars, trainings and instructions. Teachers having more than 10 years of academic experience prefer to participate in international projects, grants and internships and frequently are responsible for organization of seminars, trainings and act as coaches and mentors.

Key words: *academic mentoring, academic coaching, professional teachers development management, internships, international programs, grants.*

УДК 378.016:373.2

Р. С. АРОНОВА

кандидат педагогічних наук

Приватна установа «Вищий навчальний заклад

Міжнародний гуманітарно-педагогічний інститут “Бейт-Хана”», м. Дніпро

**ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ
ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ**

У статті йдеться про підготовку майбутніх педагогів у закладі вищої освіти до роботи з дітьми з особливими потребами. Розкрито зміст компонентів готовності майбутніх педагогів до роботи з дітьми з особливими потребами, критерії та показники вимірювання рівнів готовності. Охарактеризовано необхідні умови й технологію досягнення результату.

Ключові слова: інклюзивна освіта, майбутній педагог, дитина з особливими потребами, готовність, критерії показники, технологія.

Поширення в Україні процесів інтеграції та інклюзії дітей з особливими потребами є не тільки відображенням часу, але реалізацією прав дітей на освіту відповідно до Закону України “Про освіту”.

Для виховання й навчання дітей з особливими потребами необхідний особливий підхід, оскільки не всі діти, які мають порушення в розвитку, можуть успішно адаптуватися в середовищі здорових однолітків.

Для успішної реалізації інклюзивного процесу необхідно формувати в дошкільнят уміння будувати взаємодію на основі співпраці та взаєморозуміння. Інклюзія сприяє формуванню в дітей з особливими потребами позитивного ставлення до однолітків і адекватної соціальної поведінки, а також більш повної реалізації потенціалу в навчанні й вихованні. Інклюзивне виховання допомагає розвивати в здорових дітей терпимість до психічних недоліків однолітків, почуття взаємодопомоги й прагнення до співпраці. Інклюзивне навчання забезпечує рівний доступ до якісної освіти та створення необхідних умов для досягнення успіху в освіті всіма дітьми.

Проблема виховання та навчання дітей з особливими освітніми потребами була предметом наукових досліджень багатьох науковців. Так, концепцію інтегрованого (інклюзивного) навчання дітей з особливими освітніми потребами та обмеженими можливостями здоров'я розробляли М. Малофєєв, Н. Шматко та ін.; проблеми моделювання інклюзивної освіти з позиції синергетичного підходу розглядали І. Аверіна, С. Альохіна, Т. Дмитрієва, М. Семаго, Н. Семаго, М. Семенович та ін.; ідеї педагогічної підтримки в сучасній освітній практиці обґрунтували А. Асмолов, О. Газман, Н. Крилова та ін.; теоретичні основи компетентнісного підходу, що визначають професійну компетентність педагога як здатність вирішувати професійні проблеми і типові завдання, аналізували О. Акулова, І. Батракова, О. Заїр-Бек, О. Казакова, В. Козирєв, С. Писарева, Н. Радіонова, А. Тряпціна, Н. Чекалева та ін.; теорію професійної підготовки розкрито в

науковому доробку С. Батишева, А. Беляєва, Х. Берднарчік, Г. Боровської, Н. Думченко, І. Клочкова, Н. Радіонової, О. Федорової, В. Шапкіна та ін.

Однак, поза увагою дослідників залишилися проблеми підготовки майбутніх педагогів до інклюзивного виховання та навчання в закладах вищої освіти.

Метою статті є розкриття структури та змісту професійної підготовки майбутніх педагогів у закладі вищої освіти як істотного чинника інклюзивного виховання й освіти дітей.

Інклюзивна освіта (від франц. *inclusif* – включає в себе; від лат. *include* – роблю висновок, включаю) – процес розвитку загальної освіти, який передбачає доступність освіти для всіх, зокрема для дітей з особливими потребами. В основу інклюзивної освіти закладена ідеологія, яка включає будь-яку дискримінацію дітей та забезпечує ставлення до всіх людей як до рівних, при цьому створює необхідні умови для дітей, які мають особливі освітні потреби.

Розглянемо найбільш поширені визначення поняття “інклюзивна освіта”.

“Інклюзивна” освіта – це визнання цінності відмінностей усіх дітей та їх здатності до навчання, яке ведеться тим способом, який найбільше підходить таким дітям. Це гнучка система, де враховують потреби всіх дітей, і не тільки з проблемами розвитку, але й різних етнічних груп, статі, віку, приналежності до тієї чи іншої соціальної групи. Така система навчання підлаштовується під дитину, а не дитина під систему. Переваги отримують усі діти, а не якісь особливі групи; часто використовують нові підходи до навчання, застосовують варіативні освітні форми й методи навчання та виховання; діти з особливими потребами можуть перебувати в групі повний час або частково, навчаючись з підтримкою або за індивідуальним навчальним планом” [6, с. 5].

Інклюзія – це можливість для всіх дітей у повному обсязі брати участь у житті колективу дитячого садка, школи, в дошкільному й шкільному житті. Мета такої (інклюзивної) школи – дати всім учням можливість для найбільш повноцінного соціального життя, активної участі в колективі, місцевому співтоваристві, забезпечуючи найбільш повну взаємодію й турботу одне про одного як членів однієї спільноти [1].

Інклюзія – це належність до співтовариства (групи друзів, дитячого садка, школи, того місця, де ми живемо) [5].

Різноманітність у розумінні поняття “інклюзія”, на нашу думку, пов’язана з тим, що для нашої країни це відносно нове поняття, яке означає процес, орієнтований на пошук нових способів задоволення освітніх потреб кожного учасника, тому його тлумачать по-різному залежно від навчальної ситуації й контингенту дітей.

Таким чином, інклюзивна освіта являє собою соціально-педагогічний феномен, що полягає в побудові освітнього процесу, за якого дитина з особливими потребами навчається разом зі здоровими однолітками й отримує

специфічну педагогічну підтримку та корекційну допомогу, пов'язану із задоволенням її особливих освітніх потреб.

Вихователька (вихователь) інклюзивного дитячого садка – педагог, який безпосередньо відповідає за життя й здоров'я довірених йому дітей. Вона створює в групі умови для успішного оволодіння ними освітньою програмою. Вихователька не просто “наглядає” за малюками, вона (спільно з іншими фахівцями) планує й організовує спільну діяльність усіх вихованців групи; забезпечує індивідуальний підхід до кожного з них, спираючись на рекомендації фахівців, проводить заняття, ігри, прогулянки та розваги відповідно до віку дітей. Спільно з музичним керівником і вихователем з фізичної культури готує свята, розважальні та спортивні заняття тощо [12].

Крім того, вихователь веде роботу з батьками з питань виховання дітей у сім'ї, залучає їх до активної співпраці з дитячим садом.

Ґрунтуючись на дослідженнях таких учених, як А. Тряпціна, О. Піскунова, Н. Радіонова [10] та ін., ми конкретизували групи професійних завдань, що характеризують діяльність вихователів у дошкільних закладах, що здійснюють інклюзивну освіту. На нашу думку, вихователь має:

- розуміти філософію інклюзивної освіти;
- знати психолого-педагогічні закономірності та особливості вікового й особистісного розвитку дітей з особливими потребами, уміти виявляти такі закономірності та особливості;
- уміти відбирати оптимальні способи організації інклюзивної освіти, проектувати й організовувати освітній процес для спільного навчання дітей з нормальним і порушеним розвитком;
- застосовувати різні способи педагогічної взаємодії між усіма суб'єктами освітнього процесу, зорієнтованого на ціннісне ставлення до дітей з особливими потребами та інклюзивної освіти загалом;
- створювати корекційно-розвивальне середовище в умовах інклюзивного освітнього простору й використовувати ресурси закладу дошкільної освіти для розвитку всіх дітей;
- здійснювати професійний саморозвиток та самоосвіту з питань спільного виховання й навчання дітей з нормальним і порушеним розвитком.

Як підтверджують наукові дослідження та практика роботи, ефективність спільного виховання й навчання дітей з особливими потребами та однолітків, які нормально розвиваються, залежить від професіоналізму й особистісних якостей педагогічних кадрів, які здійснюють інклюзивну освіту. Відтак постає проблема їхньої професійної підготовки в закладах вищої освіти.

Підготовка педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти – це персоніфікований і безперервний процес розвитку професійної компетентності педагогів, спрямований на досягнення гуманістичних цілей і прищеплення загальнолюдських цінностей, у результаті якого в них формується професійна компетентність (здатність) вирішувати професійні завдання та проблеми у сфері інклюзивної освіти [4; 14; 15].

У процесі підготовки має відбуватися якісна зміна професійно-особистісних якостей майбутніх педагогів, набуття особистісно-педагогічних цінностей, формування професійної компетентності, що є показником їхнього професійно-особистісного розвитку. Зміст підготовки педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти будується на основі тенденцій розвитку інклюзії в Україні та за кордоном, а також контексту професійних завдань, пов'язаних з інклюзивною освітою.

До проблеми підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах інклюзивної освіти зверталися О. Агафонова, С. Альохіна, О. Алексеєва, О. Мартинчук, С. Миронова [1; 11; 12] та ін. Вони розглядають готовність педагогів до інклюзивної освіти через оцінку двох блоків – професійної та психологічної готовності.

У структурі професійної готовності автори виділяють такі компоненти: володіння педагогічними технологіями, знання основ корекційної педагогіки та спеціальної психології, інформаційну готовність, варіативність і гнучкість педагогічного мислення, урахування індивідуальних відмінностей дітей, рефлексію професійного досвіду й результату, готовність до професійної взаємодії.

У структурі психологічної готовності вчені виділяють: мотиваційну готовність, що складається з особистісних установок (моральні принципи педагога й сумніви щодо інклюзії); емоційне прийняття дітей з різними порушеннями в розвитку (прийняття – відторгнення); готовність включати таких дітей в освітню діяльність (включення – ізоляція) [1; 11].

Викладене вище надає нам підстави зробити висновок, що підготовка педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти повинна мати не тільки ціннісну складову, а й розкривати змістовну, організаційно-технологічну та рефлексивну складові такої підготовки. Крім того, підготовку майбутніх педагогів до інклюзивної освіти в дошкільних закладах освіти доцільно будувати за модульним принципом, забезпечуючи індивідуалізацію й суб'єктивізацію цього процесу, що є показником самореалізації педагогів і їхнього професійно-особистісного розвитку.

Проблема готовності педагогів до професійної діяльності є складною та багатогранною. У контексті підготовки соціальних педагогів О. Карпенко розглядає готовність як єдність двох взаємозумовлених і взаємопов'язаних складових: готовності особистості до діяльності й готовності до розвитку та саморозвитку (самовдосконалення, самокорекція, самоуправління) [7, с. 34].

У своїй дисертації “Готовність майбутнього вчителя до роботи з учнями в умовах інклюзивної освіти” Ю. Шуміловська визначає інклюзивну освіту як сукупність знань і уявлень про особливості учнів з обмеженими можливостями здоров'я, володіння способами і прийомами роботи із цими учнями в умовах інклюзивної освіти, а також сформованість певних особистісних якостей, що забезпечують стійку мотивацію до цієї діяльності. Нею визначені й розкриті компоненти готовності майбутнього вчителя до

роботи з учнями в умовах інклюзивної освіти: мотиваційний, креативний, когнітивний, діяльнісний [16].

На підставі аналізу наукових досліджень вітчизняних і зарубіжних учених, а також нашої освітньої практики пропонуємо такі компоненти готовності майбутніх педагогів до інклюзивної освіти: мотиваційно-ціннісний, змістовий, діяльнісний та комунікативний.

Мотиваційно-ціннісний компонент готовності характеризується ціннісним ставленням майбутніх педагогів до інклюзивної освіти, усвідомленим вибором професії, стійкою мотивацією до навчання, ставленням до дітей з особливими потребами як до цінності.

Змістовий компонент включає знання психолого-педагогічних закономірностей, принципів і механізмів навчання дітей з особливими потребами з урахуванням їхніх вікових, особистісних особливостей розвитку та становлення в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Діяльнісний компонент готовності включає вміння вирішувати конкретні педагогічні завдання, тобто знаходити проблему, здійснювати цілепокладання, планування, конструювання варіанта вирішення завдання, його реалізацію та аналіз результатів діяльності педагога й вихованців.

Комунікативний компонент відображає здатність організовувати та підтримувати ефективну взаємодію й спілкування з усіма учасниками інклюзивного освітнього простору, володіння адекватними засобами та техніками ефективної комунікації.

Оцінка готовності педагогів до реалізації ідей інклюзії є результатом підготовки й здійснюється за такими критеріями: мотиваційно-ціннісний, операційно-діяльнісний і рефлексивно-оцінний.

Мотиваційно-ціннісний критерій готовності розкриває розуміння філософії інклюзивної освіти, основних тенденцій її розвитку й цінності для дітей з особливими потребами; прагнення до вивчення психофізичних особливостей розвитку таких дітей; умотивованість на виконання певних дій і досягнення успіху в організації спільного навчання дітей з нормальним та порушеним розвитком; прагнення до створення сприятливого клімату в дитячому колективі; прагнення до перетворення власного досвіду, відкритої взаємодії з колегами.

Організаційно-технологічний критерій готовності свідчить про здатність педагога: визначати необхідні та наявні ресурси для організації інклюзивної освіти, виявляти особливі освітні потреби й потенційні можливості дітей з особливими потребами; будувати процес спільного виховання та навчання дітей з нормальним і порушеним розвитком; застосовувати технології формування дитячого колективу в умовах інклюзивної освіти; будувати власну професійну діяльність з урахуванням технологій роботи міждисциплінарної команди.

Рефлексивно-оцінний критерій готовності характеризує вміння майбутніх педагогів аналізувати труднощі й проблеми окремої дитини та дитячого колективу; здатність оцінювати результати побудови інклюзивного

освітнього середовища; уміння виявляти ефективні способи організації взаємодії суб'єктів інклюзивної освіти; уміння працювати в міждисциплінарній команді; здатність оцінювати власну професійну діяльність, проектувати й здійснювати професійний саморозвиток та самоосвіту у сфері інклюзії.

Ефективність підготовки майбутніх педагогів до інклюзивної освіти й формування в них ціннісного ставлення до дітей з особливими потребами забезпечується завдяки застосуванню інноваційних освітніх технологій.

Удосконалення методики підготовки педагогів для закладів інклюзивної освіти пов'язано з активним упровадженням компетентнісного підходу. Ключова роль належить практичному навчанню, зокрема в умовах реального педагогічного процесу в групах інтегрованого навчання й виховання. При цьому особливу увагу приділяють формуванню вмій включати дитину з особливими потребами в соціальну взаємодію й оцінювати її ефективність.

Вирішальними умовами забезпечення інклюзивної освіти осіб з особливими потребами є: забезпечення освітнього процесу кваліфікованими кадрами; прийняття всіма учасниками освітнього процесу нової системи цінностей; знання специфіки освітніх програм і володіння методиками навчання дітей з особливими потребами; творча реалізація нових технологій виховання й навчання, здатних вирішити проблему соціалізації дітей з особливими потребами; володіння педагогами методами психолого-педагогічної діагностики; ефективна взаємодія педагогів і фахівців у закладі дошкільної освіти, а також з батьками і навколишнім соціумом.

Для організації ефективної інклюзивної освіти необхідна спеціальна підготовка педагогічних кадрів. Її метою є навчання майбутніх педагогів, фахівців дошкільного виховання основ спеціальної психології та корекційної педагогіки; оволодіння ними спеціальними технологіями навчання, які забезпечують можливість індивідуального підходу до "нестандартної" дитини.

Вимога щодо забезпечення практико-орієнтованої підготовки майбутніх фахівців до здійснення інклюзивної освіти передбачає залучення їх уже на етапі професійного становлення до вирішення практичних завдань, що відображають зміст майбутньої професійно-педагогічної діяльності. Таким чином, упровадження окремих курсів або спецкурсів з інклюзивної освіти в закладі вищої освіти, що реалізує освітні програми підготовки педагогів, дає можливість забезпечити якість підготовки педагогічних кадрів відповідно до сучасних вимог. Водночас розробка науково-методичних і дидактичних ресурсів інклюзивної освіти як продукту навчально-дослідної та науково-дослідної діяльності студентів, аспірантів, їх науково-методичного забезпечення й апробація передбачають зміну позиції особистості майбутнього педагога, зміну ставлення до такого соціального феномену, як інклюзивна освіта, а також до дітей з особливими потребами в освітньому просторі дошкільної освіти, усвідомлення й виконання нової професійно-соціальної ролі.

Така підготовка включає комплекс взаємопов'язаних завдань, серед яких можна виділити кілька основних. У педагогів потрібно викликати адекватне ставлення до появи дитини з особливими потребами: сформувати симпатію, інтерес і бажання навчати її. Необхідно розкрити потенційні можливості навчання “нестандартних” дітей. Показати й довести, що такі діти можуть в умовах професійно організованої підтримки досягти рівня розвитку більшості своїх однолітків, а в чомусь і випередити їх. Прийняття педагогом дитини з особливими потребами має поєднуватися з ясным розумінням особливостей її психічного розвитку, пізнавальної діяльності, слабких і сильних боків її особистості. Потрібно спеціально вчити налагодження взаємодії з батьками й близьким оточенням, співпраці та партнерства; знайомити педагогів з конкретними методами й прийомами корекційної підтримки дитини в системі дошкільного та шкільного інклюзивного виховання й навчання, а також у процесі здобуття професійної освіти (середньої або вищої), дати їм уявлення про чинну систему спеціальної освіти [14].

Аналіз результатів підготовки майбутніх педагогів до роботи в закладах інклюзивної освіти, проведений у приватній установі «Вищий навчальний заклад Міжнародний гуманітарно-педагогічний інститут “Бейт-Хана”», дає змогу стверджувати, що організація освітнього процесу з використанням програми спецкурсу “Готовність майбутніх фахівців початкової та дошкільної освіти до роботи в інклюзивних навчальних закладах: теорія та практика” (розробник Р. Аронова) за умов дотримання таких принципів: поетапність, тобто послідовність у формуванні структурних компонентів готовності, проходження психолого-педагогічних тренінгів (I етап), вивчення студентами елективного курсу “Психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами” (II етап) і практики “Готовність педагогічного колективу закладу дошкільної освіти до впровадження інклюзивного навчання” (III етап), інтегративність впливу на всіх суб'єктів інклюзивного освітнього простору з виділенням пріоритетних напрямів роботи, творча співпраця викладачів, вихователів і студентів, – є важливою й необхідною складовою професійної підготовки майбутніх педагогів.

Після закінчення приватної установи «Вищий навчальний заклад Міжнародний гуманітарно-педагогічний інститут “Бейт-Хана”» майбутні педагоги мають високий рівень готовності до роботи з дітьми з особливими потребами в системі інклюзивної освіти.

Висновки. Успішне вирішення проблеми психолого-педагогічної готовності майбутніх педагогів до роботи з дітьми з особливими потребами дасть змогу інтенсивно вводити інклюзивну освіту в нашій країні, підвищить рівень професійної компетентності випускників закладів вищої освіти, задовольнить запити всіх споживачів освітніх послуг: особистості, суспільства, держави, а головне – забезпечить створення необхідних умов і рівний доступ до якісної освіти для досягнення успіху в освіті та житті всіма дітьми.

Перспективи подальших досліджень у цьому напрямі ми вбачаємо в розробці психолого-педагогічних умов підготовки майбутніх педагогів до інклюзивної освіти дітей з особливими потребами, інноваційних моделей підготовки майбутніх педагогів для роботи в інклюзивних закладах дошкільної освіти та проектуванні технологій навчання й виховання осіб з особливими потребами.

Список використаної літератури

1. Алехина С. В., Алексеева М. Н., Агафонова Е. Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании. *Психологическая наука и образование*. 2011. № 1. С. 83–91.
2. Ворошнина О. Р., Наумов А. А. Проблемы интеграции и инклюзии детей с ограниченными возможностями здоровья в дошкольное образовательное пространство. *Инклюзивное образование: методология, практика, технологии* : материалы междунар. науч.-практ. конф., 20–22 июня 2011 г. Москва : МГППУ, 2011. С. 115–119.
3. Волкова К. С. Использование наследия А. С. Макаренко в формировании профессиональной готовности учителей начальных классов к работе в условиях инклюзивного образования. *Вестник ЛНУ*. 2013. № 7(266). С. 26–30.
4. Воробьева А. К вопросу о профессиональной подготовке будущего учителя начальных классов, способного работать в инклюзивной среде. *Материалы II Всерос. науч.-практ. (заочн.) конф.* 2012 г. Москва : СВИВТ, 2012. С. 57–65.
5. Денисова О. А. Стратегия и тактика педагогов инклюзивного образования. *Дефектология*. 2012. № 3. С. 81–89.
6. Инклюзивное образование. Методические рекомендации по организации инклюзивного образовательного процесса в детском саду / под ред. М. М. Прочухаева, Е. В. Самсонова. Москва : Школьная книга, 2010. Вып. 4. 240 с.
7. Карпенко О. Г. Професійна підготовка майбутніх соціальних працівників в умовах університетської освіти : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2008. 48 с.
8. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : монографія. Київ, 2009. 272 с.
9. Концепція розвитку інклюзивної освіти. URL: <http://studfiles.net/preview/5242153/page:16/>.
10. Компетентностный подход в подготовке кадров в области гуманитарных технологий : учебно-методическое пособие / под ред. В. Г. Зарубина, Л. А. Громовой. Санкт-Петербург : РГПУ им. А. И. Герцена, 2007. 511 с.
11. Мартинчук О. В. Підготовка майбутніх педагогів до професійної діяльності в умовах іклюдивної освіти. *Вісник психології і педагогіки* : зб. наук. пр. Київ, 2012. Вип. 8. URL: <https://www.psyh.kiev.ua/>.
12. Миронова С. Ставлення студентів і педагогів до проблем інклюзивної освіти дітей з порушеннями психофізичного розвитку. *Дефектологія*. 2011. № 1. С. 8–11.
13. Назарова Н. М. Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения. URL: https://psyjournals.ru/files/44147/Inclusive_edu_Bukovtsova.pdf.
14. Поникарова В. Н. Личностно-ориентированные технологии формирования готовности педагогов к осуществлению инклюзивного образования : монография / под ред. В. Г. Маралова, Н. В. Гольцовой. Череповец : ЧГУ, 2014. С. 256–270.
15. Хафизуллина И. Н. Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Астрахань, 2008. 22 с.

16. Шумиловская Ю. В. Подготовка будущего учителя к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Шуя, 2011. 175 с.

Стаття надійшла до редакції 04.09.2017.

Аронова Р. С. Подготовка будущих педагогов к работе с детьми с особыми потребностями

В статье охарактеризована проблема подготовки будущих педагогов в учреждениях высшего образования к работе с детьми с особыми потребностями. Раскрыто содержание компонентов готовности будущих педагогов к работе с детьми с особыми потребностями, критерии и показатели измерения уровней готовности. Охарактеризованы необходимые условия и технология достижения результата.

Ключевые слова: инклюзивное образование, будущий педагог, ребенок с особыми потребностями, готовность, критерии показатели, технология.

Aronova R. Training Future Teachers to Work with Children who Have Special Needs

The article is devoted to the training future teachers in institution of higher education to work with children who have special needs.

Based on the analysis of scientific research of domestic and foreign scientists, as well as our educational practice the following components of readiness future teachers for inclusive education were proposed: motivational-value, content, activity and communicative.

The motivational and value component of readiness is characterized by the value attitude of future teachers to the inclusive education, a conscious choice of profession, a stable motivation for learning, and the attitude towards children with special needs as attitude to value.

Informative component includes knowledge of psychological and pedagogical patterns, principles and mechanisms of teaching children with special needs, taking into account their age, personality peculiarities of development and formation in the conditions of inclusive educational environment;

The actionable component of readiness includes the ability to solve specific pedagogical tasks, that is: to find the problem, to make goal-setting, planning, designing a solution to the problem and its implementation, and to analyze the results of the activity of the teacher and the pupils.

The communicative component represents the ability to organize and maintain effective interaction and communication with all participants in the inclusive educational space, to possess adequate means and techniques of effective communication.

Assessment of the readiness of teachers to implement the ideas of inclusion is the result of preparation and is carried out according to the following criteria: motivational-value, operational-activity and reflexive-estimation.

The effectiveness of training future teachers for inclusive education and the formation of their value attitude towards children with special needs is ensured through the use of innovative educational technologies.

Key words: inclusive education, future teacher, child with special needs, readiness, criteria indicators, technology.

УДК 378.046–021.68:005.73-051(043.5)

О. В. БОНДАР

аспірант

Класичний приватний університет

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ТА РЕЗУЛЬТАТИ ПЕДАГОГІЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ З ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МЕНЕДЖЕРІВ У ПРОЦЕСІ МАГІСТЕРСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ

Уточнено значення терміна “інформаційна культура менеджера”. Розкрито педагогічні умови формування інформаційної культури менеджерів організацій у процесі перепідготовки. Висвітлено методику оцінювання рівня інформаційної культури менеджерів. Описано експеримент з формування інформаційної культури менеджерів організацій в умовах післядипломної освіти. Проаналізовано результати цього експерименту.

***Ключові слова:** менеджери, перепідготовка, післядипломна освіта, експеримент, інформаційна культура.*

Сьогодні, у зв'язку з вражаючим за своїм масштабом і темпом розвитком глобального інформаційного простору, народжується новий формат професійної діяльності менеджерів організацій, ключовими вимогами якого є вміння орієнтуватися в різноманітні сучасних інформаційних ресурсів, а також створювати якісні інформаційні продукти. Вимоги часу детермінують необхідність підготовки покоління менеджерів, здатних швидко й адекватно реагувати на виклики інформаційного суспільства. Особливе місце в структурі такої підготовки належить формуванню інформаційної культури.

Основи інформаційної культури менеджера закладають у середній школі та базовій вищій освіті. Проте, ці основи мають загальний характер, далекий від специфіки реальної управлінської діяльності. Ситуація ускладнюється тим, що значна кількість працівників, які виконують управлінські функції, не мають спеціалізованої освіти. Водночас обов'язковість такої освіти зафіксована в кваліфікаційних вимогах до менеджерів різних рівнів і галузей.

Ця суперечність вирішується в разі проходження працівниками перепідготовки, яка, відповідно до Закону України “Про освіту” (2017), визначається як освіта дорослих, спрямована на професійне навчання з метою оволодіння іншою професією.

Виходячи з останнього, формування специфічної інформаційної культури менеджера має продовжуватися в перепідготовці в межах післядипломної управлінської освіти, яка, відповідно до Закону України “Про вищу освіту” (2014), являє собою спеціалізоване вдосконалення освіти та професійної підготовки особи шляхом поглиблення, розширення та оновлення її знань, умінь і навичок на основі здобутої раніше вищої освіти

(спеціальності) або професійно-технічної освіти (професії) та практичного досвіду.

Утім, сьогодні загальний стан інформаційної культури здобувачів післядипломної (магістерської) освіти за спеціальністю 073 “Менеджмент” не може бути визнаний задовільним. Серед симптомів низького рівня їхньої інформаційної культури – відсутність умінь аналізу та синтезу інформації, її критичної оцінки, переробки й узагальнення. Крім того, студенти не усвідомлюють своєї некомпетентності в галузі інформаційної діяльності.

Огляд наукових праць з проблематики формування інформаційної культури в менеджерів організацій (О. Гончарова [1], Т. Коваль [2], М. Коляда [3], Н. Коноваленко [4], С. Кустовський [5], Г. Нагорнова [6], А. Оршанський [7], Л. Савчук [8]) показує, що на сьогодні розроблено ефективні й доцільні засоби та методи, спрямовані на формування інформаційної культури здобувачів вищої освіти. Однак ці методи та засоби розроблено без урахування особливостей післядипломної освіти, головна особливість якої – спрямованість на дорослих людей – сформованих особистостей і професіоналів.

У контексті післядипломної освіти форми, методи, засоби формування інформаційної культури, запропоновані авторами, потребують узагальнення й наукового обґрунтування. Зокрема, актуальними є розробка та перевірка ефективності методики формування інформаційної культури менеджерів організацій у післядипломній підготовці (перепідготовці), яка мала б технологічний характер і могла бути широко використана на практиці.

Актуальність та недостатня розробленість проблематики формування інформаційної культури менеджерів організацій у процесі перепідготовки зумовили спрямування наших зусиль на розробку педагогічних умов і моделі формування інформаційної культури менеджерів організацій у післядипломній освіті.

Метою статті є висвітлення сутності цих умов, а також результатів педагогічного експерименту.

Інформаційну культуру менеджера ми розуміємо як професійну якість, що характеризується компетенціями в когнітивному, технологічному, ціннісно-мотиваційному, морально-правовому аспектах інформаційної діяльності та забезпечує отримання, обробку, зберігання, передачу інформації при виконанні виробничих функцій.

У результаті проведених досліджень встановлено, що більшість студентів-післядипломників спеціальності 073 “Менеджмент” мають низький рівень інформаційної культури, що виражається в таких характеристиках:

- відсутність умінь аналізу й синтезу інформації, її критичної оцінки;
- відсутність знань про сучасні інформаційні системи, розроблені для здійснення управлінської діяльності;
- незнання законів, що регулюють циркуляцію інформації в суспільстві;
- відсутність інформаційної етики.

Результати досліджень підтвердили актуальність розробки методичного забезпечення формування інформаційної культури менеджерів у післядипломній освіті з акцентом на формування професійно-технологічного компонента.

У нашій роботі обґрунтовано тезу про те, що найважливішою передумовою ефективного формування інформаційної культури менеджерів під час перепідготовки є наявність колективного інформаційного середовища. Це середовище повинно передбачати:

- створення та адміністрування локальної мережі з доступом до Інтернету;
- забезпечення доступу студентів до електронних ресурсів з метою здійснення самостійної та науково-дослідної роботи;
- застосування комунікативних мережевих технологій;
- перевірку та самоперевірку навчальних досягнень студентів.

Вихідною теоретичною базою для розробки методичного забезпечення формування інформаційної культури менеджерів у процесі перепідготовки стали принципи навчання дорослих, у формулюванні С. Щеннікова. Зокрема, ми керувалися принципами:

- єдності навчального, професійного та соціального середовищ;
- відкритості освітнього простору;
- синтезу андрагогічного, особистісно орієнтованого та контекстного підходів до освіти;
- організації освітніх процесів на основі потреб професійної діяльності студентів;
- безперервної педагогічної підтримки;
- професійної мотивації [9].

Відповідно до цих принципів визначено педагогічні умови формування інформаційної культури менеджерів у післядипломній освіті, серед яких:

- обмін досвідом використання інформаційного середовища ВНЗ між викладачами, які безпосередньо залучені до процесу формування інформаційної культури менеджерів організацій у процесі перепідготовки;
- активізація пізнавальної діяльності студентів з урахуванням особливостей індивідуального досвіду та ступеня розвитку інформаційної культури;
- орієнтація змісту навчання на поновлення базових знань у галузі роботи з інформацією, а також формування вмінь використання у професійній діяльності найбільш важливих інформаційних систем, створених на основі вільно розповсюдженого програмного забезпечення;
- акцентування в ході навчального процесу на нормах інформаційної етики управлінської діяльності;
- організація педагогічної підтримки самостійної пізнавальної діяльності студентів із використанням потенціалу інформаційного середовища ВНЗ.

Створення цих умов пов'язане з упровадженням авторської моделі процесу формування інформаційної культури, яка інтегрує підготовчий, базовий, самостійнопізнавальний і контрольний етапи.

Перевірка ефективності навчального процесу, створеного на основі цієї моделі, неможлива без методики діагностики рівня інформаційної культури. У зв'язку із цим нами створено діагностичний комплекс, в основу якого покладено такі критерії й показники інформаційної культури менеджерів:

- когнітивний, показниками якого є знання понятійно-термінологічного апарату у сфері інформаційного забезпечення управлінської діяльності; рівень комп'ютерної грамотності;
- технологічний, показником якого є вміння та навички використання сучасних інформаційних систем у професійній діяльності;
- мотиваційно-ціннісний, показником якого є активність в інформаційній діяльності на основі стійких професійно-пізнавальних потреб та інтересів;
- морально-правовий, показниками якого є знання законів і правил, що регулюють використання інформації в професійній діяльності; володіння основами інформаційної етики.

На основі виділених критеріїв розроблено та стандартизовано методику оцінювання окремих показників інформаційної культури менеджера в післядипломній освіті, до складу якої увійшли: тестове завдання з підготовки професійно-інформаційного продукту; комп'ютерний тест знань; тестове завдання з використання сучасних інформаційних технологій управління проектами; тест-опитувальник “Активність у професійно-інформаційній діяльності”; тест-опитувальник “Знання норм інформаційної етики”.

Для обробки результатів, отриманих з використанням методики, створений інструментарій на основі Open Office Calc, що дає змогу обчислити індекс інформаційної культури майбутніх менеджерів.

Теоретичні пошуки та пілотні емпіричні дослідження заклали основи педагогічного експерименту з перевірки ефективності авторської моделі формування інформаційної культури майбутніх менеджерів організацій.

Експеримент проведено у 2015–2017 рр. Його тривалість зумовлена терміном навчання (3 семестри) за освітньою програмою “Менеджмент організацій і адміністрування” спеціальності 073 “Менеджмент”. Робота здійснювалася під керівництвом автора на базі Класичного приватного університету (м. Запоріжжя).

Зауважимо, що до початку експерименту департаментом інформатизації Класичного приватного університету розроблений та втілений проект веб-порталу підтримки навчальних програм, метою якого є надання користувачам комплексу сервісних послуг та інформаційних ресурсів.

У ході експерименту визначено експериментальну (ЕГ) та контрольну (КГ) групи. Контрольною стала навчальна група факультету менеджме-

нту ЗНУ ($n=24$), експериментальною – навчальна група факультету управління Класичного приватного університету ($n=23$).

За рівнем підготовленості студентів, контингентом, матеріально-технічними умовами, рівнем кадрового забезпечення, а також термінами підготовки групи були приблизно однаковими. Контрольні зрізи в ЕГ та КГ організовували одночасно. Студенти не знали про участь в експерименті й не змінювали ставлення до навчання.

Відмінності між КГ та ЕГ забезпечувалися модифікацією навчального процесу завдяки введенню модулів “Інформаційна культура менеджера”, “Інформаційно-комунікаційні засоби професійної діяльності” до дисципліни “Комп’ютерні мережі та телекомунікації”, а також “Інформаційні системи управління проектами”, “Інформаційні системи управління даними” до дисципліни “Інформаційні системи в менеджменті”, у межах яких використано інноваційні педагогічні засоби.

Експериментальне дослідження передбачало:

- оцінювання інформаційної культури студентів ЕГ і КГ на початку експерименту з використанням авторського діагностичного інструментарію;
- оцінювання інформаційної культури студентів ЕГ і КГ на заключному етапі експерименту;
- виявлення динаміки інформаційної культури студентів в експериментальній та контрольній групах з використанням критерію знаків ($p \leq 0,05$).

Отримані в ході експерименту емпіричні дані щодо динаміки загального рівня інформаційної культури менеджерів організацій, а також сформованості технологічного компонента цієї професійної якості подано в табл. 1.

Таблиця 1

Динаміка інформаційної культури менеджерів організацій, %

Рівні	ЕГ		КГ	
	Контр. етап	Конст. етап	Контр. етап	Конст. етап
Технологічний компонент				
Низький	47,8	0,0	45,8	33,3
Середній	39,1	30,4	37,5	41,7
Високий	13,0	69,6	16,7	25,0
Загальна інформаційна культура				
Низький	52,2	0,0	50,0	33,3
Середній	39,1	30,4	37,5	45,8
Високий	8,7	69,6	12,5	20,8

З табл. 1 видно, що в ЕГ значно зросла (на 56,6%) кількість студентів з високим рівнем технологічного компонента інформаційної культури. Водночас у КГ кількість студентів з високим рівнем цього компонента інформаційної культури збільшилася лише на 8,3%. Динаміка рівня загальної інформаційної культури студентів ЕГ також більш виражена, ніж у студен-

тів КГ. Так, кількість студентів ЕГ з високим рівнем загальної інформаційної культури підвищилася на 60,9%, а студентів КГ – лише на 8,3%.

Порівняння результатів діагностики загальної інформаційної культури в ЕГ на початку та наприкінці експерименту з використанням критерію знаків ($p \leq 0,05$) дало змогу констатувати, що її рівень достовірно підвищився. У КГ статистично достовірного підвищення рівня загальної інформаційної культури зафіксовано не було. Сказане стосується й технологічного компонента інформаційної культури менеджерів організацій.

Висновки. Таким чином, результати педагогічного експерименту свідчать, що в експериментальній групі, на відміну від контрольної, формування інформаційної культури було ефективнішим. Зокрема, порівняння індексу сформованості технологічного компонента інформаційної культури, а також індексу загальної інформаційної культури студентів на констатувальному й контрольному етапах експерименту з використанням критерію знаків показало, що в експериментальній групі відбулися достовірні зміни ($p \leq 0,05$). При цьому в контрольній групі статистично достовірних змін не виявлено.

Результати експерименту підтверджують гіпотезу про ефективність авторської моделі формування інформаційної культури менеджерів організацій у післядипломній освіті, смисловим ядром якої є визначені педагогічні умови.

Перспективним напрямом дослідження є вдосконалення методики оцінювання інформаційної культури менеджерів у процесі виконання ними основних професійних функцій. Інтерес становить також вивчення досвіду розвитку та формування інформаційної культури менеджерів в інших країнах.

Список використаної літератури

1. Гончарова О. М. Теоретико-методичні основи особистісно-орієнтованої системи формування інформатичних компетентностей студентів економічних спеціальностей : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02. Київ, 2007. 40 с.
2. Коваль Т. І. Теоретичні та методичні основи професійної підготовки з інформаційних технологій майбутніх менеджерів-економістів : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2008. 46 с.
3. Коляда М. Г. Формування інформаційної культури майбутніх економістів у процесі професійної підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Луганськ, 2004. 20 с.
4. Коноваленко Н. В. Особливості розвитку інформаційно-комунікаційної культури менеджера. *Культура і сучасність*. 2010. № 2. URL: http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/kis/2010_2/.
5. Кустовський С. М. Дидактичні умови організації самостійної навчально-пізнавальної діяльності майбутніх економістів у вищих навчальних закладах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2005. 255 с.
6. Нагорнова Г. В. Формирование информационной культуры будущего менеджера в вузе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Киров, 2007. 225 с.
7. Оршанский А. Ю. Корректировка формирования информационной культуры при профессиональной подготовке экономистов в вузах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Ставрополь, 2003. 198 с.

8. Савчук Л. О. Формування інформаційної складової фахової підготовки майбутніх економістів у процесі самостійної навчально-пізнавальної діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Тернопіль, 2009. 20 с.

9. Щенников С. А. Открытое образование. Москва : Наука, 2002. 527 с.

Стаття надійшла до редакції 01.09.2017.

Бондарь А. В. Теоретические основы и результаты педагогического эксперимента по формированию информационной культуры менеджеров в процессе магистерской подготовки

Уточнено значение термина “информационная культура менеджера”. Представлены педагогические условия формирования информационной культуры менеджеров организаций в процессе переподготовки. Освещена методика оценивания уровня информационной культуры менеджеров. Описан эксперимент по формированию информационной культуры менеджеров организаций в условиях их последипломного образования. Проанализированы результаты этого эксперимента.

Ключевые слова: менеджеры, переподготовка, последипломное образование, эксперимент, информационная культура.

Bondar O. Theoretical Foundations and Results of Pedagogical Experiment of Formation of Information Culture of Managers in Master Preparation Process

The term “Information culture” is specified as professional quality, which is characterized with some competences in cognitive, technological, valuable, motivational, moral and legal aspects of information activity. It provides the delivery, processing, saving and transmission of information during the performing working functions.

The pedagogical conditions of formation of information culture of managers of organizations during the process of preparation are presented: exchange of the experience of using the information environment in high education between the lecturers, who are involved into the development of information culture of organization managers during the preparation process in postgraduated form activation of learning activity of students with specific individual experience and level of developing of competence in information sphere; orientation of the context of learning on renewing of basic knowledge in the information sphere, formation of skills of using the most important informative systems, created on the basis of free distributive soft in professional activity. Emphasis of management of activity during the educational process on the norms of informational ethics.

Organization of pedagogical support of individual activity of student with using potential of informative environment of high education institute.

The evaluative methods of the level of information culture of managers, which integrate the tests of preparing the professional and informative product are presented; digital test of the knowledge; test for ability of modern ICT – project; questionnaire-test “Activity in the professional and informative process”; questionnaire-test “Knowledge of informative ethics norms”.

The experiment of the formation of manager informative culture in the, the results of which prove the hypothesis about the effectiveness of the author’s model of the formation of manager informative culture in the postgraduate education with the main idea of the denoted pedagogical conditions is described.

The perfection of the evaluation methods of manager informative culture during the process of their producing of the main professional functions and the studying of the experience of the formation of manager informative culture in other countries are the perspective directions of the research.

Key words: managers, retraining, postgraduate education, experiment, informative culture.

УДК 783.65:286.12:378.1

С. Б. БРЕЖНЕВА

здобувач

Мелітопольський державний педагогічний університет
ім. Богдана Хмельницького

АКТУАЛІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСВІДУ ВПРОВАДЖЕННЯ ІСТОРИЧНИХ ДУХОВНИХ ПІСЕНЬ МЕНОНІТІВ У СУЧАСНИЙ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИЙ ПРОЦЕС ВНЗ

У статті проаналізовано педагогічний досвід упровадження духовних пісень менонітів у сучасний навчально-виховний процес. Актуалізовано педагогічний досвід за етапами. На першому етапі проведено анкетування студентів, організовано пропедевтичні бесіди. На другому – студентам була запропонована експериментальна методика розучування духовних пісень менонітів, які проживали на Півдні України (кінець XVIII – початок XX ст.). На третьому етапі запропоновано студентам експериментальної групи виступити у хоровому співі з виконанням духовних пісень менонітів.

Ключові слова: педагогічний досвід, духовна пісня, меноніти, хор, студенти, педагогічний університет.

Актуальність зазначеної проблеми зумовлена тим, що меноніти-колоністи – це генотип культури, що відображає єдність релігійної духовності, етноконфесійної музики та відповідного економічного архетипу. Іноетнічний анклав має право на збереження духовних здобутків, їх теоретичне осмислення науковою спільнотою й етнокультурний ренесанс. Переселення німців на південноукраїнські землі супроводжувалося утворенням громад колоністів, які мали автономні духовно-музичні, культурні, освітні, педагогічні засади, що вплинуло на реформування їх системи освіти, зокрема етноконфесійної музичної, що становить дослідницький інтерес у наш час. Адже збереження національних традицій, вивчення культури та її збагачення передбачено такими нормативними документами, як: Декларація прав національностей України (1991 р.), Закон України “Про національні меншини в Україні” (1992 р.), Рамкова конвенція ради Європи про захист національних меншин (1997 р.). У зазначеному напрямі плідно працюють міжнародні організації, зокрема Інститут Гете, Фонд Фулбрайта тощо.

Мета статті – розкрити актуальність педагогічного досвіду впровадження історичних духовних пісень менонітів у сучасний навчально-виховний процес ВНЗ, охарактеризувати авторську експериментальну методику розучування духовних пісень менонітів, які проживали на території Півдня України (кінець XVIII – початок XX ст.), узагальнити результати педагогічного досвіду.

Останнім часом широко розглядають педагогічний потенціал українського пісенного фольклору в аспекті музичного виховання школярів (Т. Каблова, С. Павлова) [2]. Питанням виховання духовного потенціалу та вико-

ристання фольклору присвячені праці багатьох сучасників (А. Авдєєвський, О. Дей, М. Дмитренко, А. Іваницький, С. Мишанич, О. Олексюк, М. Стельмахович та ін.) [3]. Роль народних обрядів у контексті народних традицій та їх значення актуалізовано в сучасних працях (Л. Хомич) [5].

На жаль, широко не представлено сучасні педагогічні дослідження про значення іншодуховних пісень у житті підростаючого покоління, засвоєння духовних надбань іншомовної культури, яке може значно збагатити внутрішній світ людини та посісти відповідне місце у формуванні світогляду молоді, про що свідчить історіографія Українського Євангельсько-Реформованого руху, інші вірування в житті українського населення (О. Домбровський) [1].

Актуалізацію авторського педагогічного досвіду здійснено протягом 2016–2017 н. р. (1, 2-й семестри) у Мелітопольському державному педагогічному університеті імені Б. Хмельницького (далі – МДПУ) зі студентами денної форми навчання II курсу групи 515-с/1 спеціальності “Музичне мистецтво”, спеціалізація “Естрадний спів”, а також групи 515-с/2 спеціальності “Музичне мистецтво”, спеціалізація “Художня культура”. Загальна кількість студентів – 10 осіб.

Педагогічний досвід відображає перший (2016 р.), другий і третій етапи (2017 р.) дослідження взаємодії різних культур та узагальнення музично-педагогічного досвіду роботи зі студентами на матеріалі історичних іншомовних та іншодуховних пісень менонітів.

Наведемо послідовний опис педагогічного досвіду за етапами. На першому етапі розроблено анкету, яка містила запитання, що передбачали аналіз змісту та знаходження відмінностей у термінологічному полі духовної музики між основними дефініціями; проведення циклу пропедевтичних бесід з метою формування знань у студентів про гімнографічний музично-поетичний стиль з моралістичним контентом духовних пісень менонітів, які проживали на території Півдня України (кінець XVIII – початок XX ст.), а також здійснення підготовки до наступного етапу: засвоєння експериментальної методики розучування історичних духовних пісень протестантського напрямку (II етап) і представлення духовних пісень менонітів у хоровому виконанні студентів музично-педагогічного факультету перед широкою студентською аудиторією ВНЗ (III етап).

Аналіз відповідей студентів на першому етапі відображає їхнє розуміння про духовну музику, гімни, літургії, псалми тощо. До проведення цілеспрямованих пропедевтичних бесід студенти не звертали уваги на диференціацію літургійних творів протестантського, католицького, лютеранського та православного спрямування. У них не було нагоди взяти участь у хоровому співі під час виконання духовно-музичних творів менонітів, однак вони мали практичний досвід виконання православних творів на музичних фестивалях, конкурсах. Після проведення цілеспрямованих бесід студенти зрозуміли відмінність між фольклорною музикою та духовною музикою менонітів. Зауважимо, що студенти добре знають твори українських компо-

зиторів, обробки народних пісень, грецькі та київські наспіви, однак духовно-музичні скарби менонітів до проведення та узагальнення авторського педагогічного досвіду залишались поза їх увагою. Частина студентів позитивно сприймає духовну музику, виявляє зацікавленість нею, характеризує за допомогою музичної термінології твори духовної музики. Однак були студенти, які більше налаштовані на виконання сучасних творів, історична духовна музика їх цікавила менше, тому вони виявили не дуже сильний інтерес до духовного пісенства, що й було зафіксовано у відповідях на запитання анкети. Частина студентів помилялася у відповідях, неточно надавала характеристику музичному твору, уникала зазначення свого ставлення та не мала позитивного досвіду у виконанні духовного твору. Вони не бажали розширювати знання, зокрема щодо духовної музики менонітів, та були пасивні на пропедевтичних бесідах. Анкетування відобразило різні підходи студентів спеціалізацій “Естрадний спів” та “Художня культура” до засвоєння матеріалу. Більшу зацікавленість у цих знаннях виявляли студенти спеціалізації “Художня культура”. Студентка Олена Р. особисто попросила взяти деякі нотні записи менонітських гімнів додому, оскільки вони їй дуже сподобались.

Під час бесід студенти були здивовані тим фактом, що впродовж християнської історії псалми виконували як сольний спів, хорове читання, а потім виникло розспівчає виконання тексту псалмів. Найпростіша форма передачі псалмів – це сольне читання тексту окремою особою, особливо це доречно, коли читають молитву, плач або Символ віри. Церква має різні християнські практики сумісного співання або читання псалмів, про що свідчить аналіз музикознавчої літератури.

Анкетування відображає той факт, що твори музичного духовного змісту мають невеликий відсоток для вивчення студентами в навчальному процесі ВНЗ, що відображено у відповідях студентів. Такі навчальні курси, як “Історія української музики”, “Історія театру”, “Сольфеджіо”, “Гармонія”, “Поліфонія”, “Семантичний аналіз музичних творів”, “Хоровий клас”, “Хорове диригування”, містять зразки слов’янської музики, частково західноєвропейської, і зовсім *не відображають іншодуховної музики, наприклад, протестантів-менонітів.*

Загальні висновки за результатами анкетування студентів спрямували наші педагогічні дії на організацію прослуховування студентами духовної протестантської музики менонітів, аналіз музичного стилю, жанру й напрямку твору.

Ми розглядали бесіду як дидактичний метод, тобто як спосіб цілеспрямованої реалізації мети щодо засвоєння базових знань про духовні пісні, гімни та німецький фольклор, які були теоретичною основою етноконфесійної музичної освіти молоді менонітів.

У першому семестрі 2016–2017 н. р. зі студентами денної форми навчання було організовано п’ять бесід за темами: “Характеристика дитячих та молодіжних духовних пісень менонітів”; “Загальна характеристика гім-

нографії менонітів та історія її виникнення”; “Акапела як виконання духовного пісенспіву та її особливості”; “Фольклорні німецькі пісні менонітів”; “Етноконфесійна музична освіта менонітів”.

Ми приділили увагу методиці прослуховування, а саме:

- вступне слово дослідника;
- прослуховування музичного твору – гімну менонітів;
- художньо-педагогічний аналіз музичного твору дослідником.

Цілі прослуховування та сприймання духовної музики менонітів: розвивати навички глибокого порівняльного аналізу духовного твору; збагачувати емоційно-естетичний досвід студентів; формувати та вдосконалювати вокально-хорові навички, художній смак; активізувати мистецьке спілкування у студентській групі й самовираження студента як майбутнього вчителя музики.

Основні методи й методичні прийоми дослідника в процесі організації прослуховування: коротка розповідь про історію написання музичного твору; пояснення, тлумачення стародавніх біблійних слів та висловів з тексту гімнів, розкриття можливостей духовної музики; метод порівняння; методичний прийом “створення первинного початкового образу менонітського гімну”.

Самостійна робота студентів після повторного прослуховування: обґрунтування своєї думки (“за” чи “проти”) для вокального виконання студентами-співаками акапела духовного твору.

Наведемо приклади духовних пісень, які прослуховували студенти.

1. “Прийдіть, всі ви вірні, радісно і урочисто” (“*O come, all ye faithful, Joyful and triumphant*”) (Оуклі, Фредерік (Oakeley, Frederick), 1802–1880 pp.). Текст цього гімну відтворює радісний настрій.

2. “Могутня фортеція наш Бог, бастіон, який ніколи не впаде” (“*A mighty fortress is our God, A bulwark never failing*”) (1529 p.). Пісенспів присвячений могутній фортеці. Це Бог. “<...> Він оплот для багатьох людей, помічник у тяжких справах. Він допомагає побороти смертельний недуг. Він велика й могутня сила. Його майстерність і сила велика. Він потрібен людям. Хто він? Ісус Христос, це він <...>” і т. д.

3. Гімни для дітей та дорослих: “Разом будемо співати хвалу”. Слова: Вільям У. Фелпс (1792–1872 pp.) Музика: Джозеф Дж. Дейніс (1851–1920 pp.). Вчення та Завіти 135:3. Моїсей 7:62, 67. та ін.

Студентам для прослуховування були запропоновані пісенспіви, які виконують на вечірньому Богослужінні та Літургії Православної та Католицької церков: “Молитву проллю” у виконанні святкового хору Свято-Данилова чоловічого монастиря; “Великое славословие”, “Царю небесному”, “Достойно быть” у виконанні сестринського хору жіночого монастиря Св. Іоана Златоуста (Македонія); “Милость мира” у виконанні чоловічого хору; “Милость мира” у виконанні змішаного хору Новокузнецького православного духовного училища та ін.

Для сумісного музично-творчого аналізу студентам були запропоновані фрагменти духовних пісень: “Боже я дитя”; “Бог є любов”; “Той, хто покликаний працювати”, “Як сестри в Сіоні” тощо.

Охарактеризуємо особливості прослуховування і сприймання духовної музики менонітів. Під час прослуховування духовної музики менонітів ми запропонували студентам визначити музичний жанр з огляду на його походження (фольклор або народно-побутова музика; камерна музика, хорова музика тощо), музичний стиль як сукупність засобів та прийомів історичної художньої виразності відповідної епохи та естетику твору й музичний напрям. Сприймання ми розглядаємо як вид духовно-практичної діяльності студента, як осягнення виражально-сміслового змісту духовної музики, виклик і пробудження емоцій, емоційного відгуку та чутливості до музики й естетичної насолоди.

Ми здійснили художньо-педагогічний аналіз музичного твору та обговорення сприймання духовної музики менонітів після прослуховування. Студентам після кожного прослуховування протестантського духовного твору пропонували дотримуватися таких засад у своїх висловах: образність, емоційність, лаконічність; помірність у викладенні частини тексту твору. Крім того, використовувати тільки ті музичні факти, які потрібні для глибшого розуміння музичного твору.

Мета повторного прослуховування: вчити детально аналізувати й запам’ятовувати духовний твір, музичні інтонації, контрастні частини та регістри на основі попереднього головного запитання від дослідника.

Повторне прослуховування духовного твору передбачає пошук студентом відповіді на запитання дослідника, яке деталізує музичний твір. Воно *передусь* повторному прослуховуванню твору.

Ми провели додаткове анкетування студентів, у ході якого виявлено, що музика та змістовий контент тексту гімнів викликають у студентів майже однакові почуття. Наприклад, усі опитані висловили думку, що гімни для дітей простіші, мають нескладний ритмічний малюнок, партитура написана на два голоси (“Сім’ї навіки можуть бути разом”), дуже рідко можна зустріти такий інтервальний стрибок, як чиста квінта та мала секста, вони легше запам’ятовуються, тому їх легше співати.

Тексти гімнів для дорослих мають більш глибокий зміст, музичний текст складніший (ритм, великі інтервальні стрибки, 4 голоси тощо). Усі студенти на друге запитання відповіли, що саме багатоголосний спів викликає відчуття благодаті: “Коли слухаю такий спів, здається, що співає дуже багато людей” (Неля В.) або: “...где двое или трое собраны во имя Мое, там Я посреди них” (Варвара М.). Останній вислів узято з Біблії (Євангеліє від Матфія, 18 глава, 20 вірш). Ще одна студентка зауважила, що “десь ці слова вже чула” (Вікторія С.). Така відповідь свідчить про те, що деякі опитані читали Біблію, іншим про неї розповідали вдома, або вони чули тексти на проповідях у церкві. Студентка (Анастасія О., спеціалізація “Естрадний спів”) відчула, що музика гімнів схожа на музику народних (фольклорних)

пісень. Справді, за результатами аналізу літератури з'ясовано, що меноніти дуже часто використовували мелодії народних пісень.

Наводимо характеристику експериментальної методики розучування хорових творів – гімнів менонітів та організації репетицій хорового співу акапела зі студентами II курсу МДПУ імені Б. Хмельницького (м. Мелітополь).

До участі залучено студентів, які мають *особистий досвід у хоровому співі*, брали участь у музичних фестивалях, схильні працювати в ансамблях, швидко налаштовуються на позитивно-емоційну хвилю у виконанні хорової партії, мають особистий досвід організації дитячих змішаних хорів у загальноосвітніх школах під час проходження педагогічної практики (допомога вчителям музики) та налаштовані працювати вчителями музики в школах і професійно зростати.

Кожен студент раніше брав участь у хоровому співі, володіє необхідними вокально-технічними й художньо-виразними засобами передачі музичного твору. Студенти знають основи диригентської техніки, розуміють ансамблевість хорового співу, постійно працюють над звуком та дикцією під час занять з дисципліни “Постановка голосу”. Деякі студенти вже мають досвід роботи з дітьми в загальноосвітній школі; вони активно допомагали вчителям музики в роботі з хоровими колективами при підготовці до святкових виступів, знають шкільний репертуар, широко використовували методи й засоби педагогізації музичної освіти підростаючого покоління.

Студенти працювали над художньо-технічними завданнями з метою подолання труднощів. Вони не тільки ознайомлені з основними елементами співацького процесу: активність і правильність дихання, динамічність відтінків, чистота унісону, злиття ансамблю, якість звуку, дикція, – але й активно втілювали їх у процесі підготовки виконання музичного хорового твору.

Експериментальна методика включала відпрацювання в студентів співацьких умінь, співацьких навичок, співацької постави, співацького дихання, співацької дикції, співацького звукоутворення. Експериментальна методика включала вербальні (метод аналізу німецько-стильових особливостей виконання духовних пісень менонітів), наочні, технічні (аудіозапис співу) (спів хорової партії), практичні (метод багаторазового повтору), репродуктивний (відпрацювання набутих вокально-хорових умінь) методи, методичні прийоми та виражальні засоби, які охарактеризовано нижче.

Провідні методи, які були використані в експериментальній методиці: метод мотиваційного заохочення; метод показу; метод багаторазового повтору; фонетичний метод, музично-теоретичний аналіз протестантського гімну; вокально-хоровий аналіз твору; метод аналізу німецько-стильових особливостей виконання духовних пісень менонітів; метод художньо-педагогічного аналізу за Г. С. Дідич: експертна оцінка, термінологія, порівняння, візуалізація матеріалу для позитивного емоційного настрою, контроль за сприйманням; метод використання виражальних засобів, прита-

манних німецькій музичній культурі; пояснювально-ілюстративний метод; метод звуковедення; метод вербального спонукання студентів-вокалістів до емпатійно-емоційного переживання протестантської музики менонітів; метод відтворення фрагмента музики як відображення музичних образів у художньо-естетичному вимірі звучання в німецько-інтонаційному колориті; практико-орієнтоване вироблення вокально-хорової техніки.

Методичні прийоми: словникова робота з музичною термінологією; методичний прийом звернення уваги студентів на особливості звучання музичного твору протестантської музики; методичний прийом вироблення елементів хорового звучання; методичний прийом роботи над строем; методичний прийом роботи над дикцією; методичний прийом роботи над співацьким диханням; методичний прийом над хоровим диханням (ланцюгове дихання).

Виразальні засоби протестантського гімну: ладотональний план, гармонійна мова, музична форма, метроритмічна структура, динаміка.

Педагогічні підходи, які реалізовані в експериментальній методиці: особистісний, діалогічний, культурологічний. Студенти засвоювали хорову техніку та активно працювали над її основними компонентами хорової звучності (інтонація й тембр). Робота з кожним студентом є центральною ланкою репетиційного процесу навіть тоді, коли хор уже вивчив твір.

Третій етап. Практичне втілення хорової техніки на основі високої виконавської культури студентів (2-й семестр, 2016–2017 н. р.). Хоровий спів історичних духовних менонітських пісень протестантського спрямування.

Ми дійшли висновку, що більшість студентів мають позитивне ставлення до духовної музики, вони пов'язують її з богослужінням, смиренням, покаєнням та вмінням людини жити за заповідями Ісуса Христа, що підтверджує рівень виконавської культури духовних менонітських пісень протестантського спрямування.

Педагогічні підходи, які були позитивно реалізовані в актуалізації педагогічного досвіду: *особистісний підхід* як опора в музичному навчанні на природний процес саморозвитку задатків і музично-творчого потенціалу студентів ВНЗ; *діалогічний підхід* як установка на педагогічне активне спілкування засобами музичного твору; *культурологічний підхід* як освоєння музичної західноєвропейської культури, зокрема традиції хорової культури щодо виконання духовних піснеспівів акапела; *гуманістичний підхід* як людиноцентричний з метою ознайомлення з історичними музичними надбаннями іншодуховної західноєвропейської культури.

Відзначено, що студенти наполягали на тому, що відпрацювання співацьких умінь і навичок, постави, дихання, дикції, звукоутворення засобами етноконфесійної музики та використання експериментатором провідних методів, таких як: вербальний (метод аналізу німецько-стильових особливостей виконання духовних пісень менонітів-колоністів), наочний (спів хорової партії), практичні (метод багаторазового повтору тексту духовного твору), репродуктивний (відпрацювання набутих вокально-хорових

умінь студентів), – уможливили якісне хороше виконання духовних пісень менонітів-колоністів перед широкою аудиторією, а попередні бесіди за такими темами, як: “Характеристика дитячих та молодіжних духовних пісень менонітів-колоністів”; “Загальна характеристика гімнографії менонітів-колоністів та історія її виникнення”; “А капела як виконання духовного піснеспіву та її особливості”; “Фольклорні німецькі пісні менонітів-колоністів”; “Етноконфесійна музична освіта менонітів-колоністів”, – надали змогу засвоїти нові етноконфесійні знання щодо музичної освіти менонітів та вплинули на музично-естетичну яскравість звучання духовної музики, що є великим надбанням окремого етносу.

Висновки. Упровадження історичних духовних пісень у сучасний навчально-виховний процес ВНЗ засвідчило їх значущість для менонітських родин, які на початку ХХ ст. залишили південноукраїнські землі, а обмін думками, духовними знаннями, духовними піснеспівами при систематичних зустрічах з іноменщинами на південноукраїнських землях сприяють засвоєнню культурних пісенних духовних надбань, що доводить наш досвід спілкування із зарубіжними дослідниками. Така актуалізація педагогічного досвіду безпосередньо впливає на формування світогляду студентів та своєчасно ознайомлює їх з гімнографічними музично-поетичними творами менонітів, які були збережені до сьогодення й означають осмислення студентами духовно-пісенних традицій менонітів, які проживали на південноукраїнських землях.

Список використаної літератури

1. Домбровський О. Нарис історії Українського Євангельсько-Реформованого руху. Видання Українського Євангельського Об'єднання в Північній Америці. Нью Йорк, 1979. 622 с.
2. Каблова Т. Б., Павлова С. О. Український пісенний фольклор у музичному вихованні школярів. *Музичне мистецтво в освітологічному дискурсі*. 2017. № 2. С. 128–131.
3. Мишанич С. В., Петровская Г. А. Псальма. *Восточнославянский фольклор* : словарь научной и народной терминологии / редкол.: К. П. Кабашников (отв. ред.) и др. Минск, 1993. С. 293.
4. Павленко І. Українські народні духовні пісні (художні особливості та побутування). *Література. Фольклор. Проблеми поетики* : зб. наук. пр. / Київський національний університет ім. Тараса Шевченка. 2010. Вип. 34. С. 309–315.
5. Хомич Л. О. Народні традиції у вихованні молодших школярів. *Вісник Черкаського університету*. 2013. № 21 (274). С. 125–127.

Стаття надійшла до редакції 06.09.2017.

Брежнева С. Б. Актуализация педагогического опыта по внедрению исторических духовных песнопений меннонитов в современный учебно-воспитательный процесс вуза

В статье анализируется педагогический опыт внедрения духовных песен меннонитов в современный учебно-воспитательный процесс. Охарактеризован педагогический опыт по этапам. На первом этапе проведено анкетирование студентов, организованы пропедевтические беседы. На втором этапе студентам была предложена экспериментальная методика разучивания духовных песен меннонитов, которые проживали на юге Украины (конец XVIII – начало XX в.). На третьем этапе предложено студен-

там экспериментальной группы выступить с хоровым пением, исполнить духовные песни меннонитов перед широкой аудиторией.

Ключевые слова: педагогический опыт, духовная песня, меннониты, Юг Украины, студенты, хор, педагогический университет.

Brezhneva S. Actualization of Pedagogical Experience on Implementation of Historical Spiritual Hypnosis of Mennonites in Modern Educational Process of High School

Acapella singing, as a vocal art of mennonite-colonists, development was historically based on spiritual-singing liturgical and performing traditions, and was accommodated with canons of christian ethics; acapella is polyphonic choral singing of spiritual songs and hymns, that shows prayerful attitude of youth using intonation of solemn melody and stylistics of spiritual music, that influences creation of united commonality of performers in the choir. Main attributes of polyphonic acapella performance of spiritual songs in the choir are naturalness, timbre saturation, specific coloration, tempo-rhythm, voice register and harmony, which was achieved at the time of getting ethnoconfessional education by youth. Choir performance of spiritual songs acapella by mennonite-colonists cultivated harmonious and melodic ear for music by means of achieving unison singing, and polyphonic acapella was considered as the highest form of spiritual songs choir singing.

Designed a content of pedagogical experience: modern choir performance of mennonite-colonists' spiritual songs by students of Melitopol national pedagogical university of Bohdan Hmelnytskyi. Students were performing spiritual songs of mennonite-colonists taking into consideration musical and liturgical traditions and historical achievements of the past centuries.

Experimental work at the first ascertaining stage of pedagogical experience gave an opportunity to plan correctly the forming stage; at the second forming stage of pedagogical experiment was proceeded learning of mennonites' spiritual song according to spiritual canons basing on spiritual knowledge of students, and at the third control stage of pedagogical experiment the connection between formed knowledge about spiritual music and the quality of spiritual chant performance was checked by students based on their spiritual comprehension.

Defined the growth of attention to historical and anthropological mensuration of European reformation, interaction of cultures in the context of searching lost musicological, cultural scientific sources of mennonite-colonists and their value in development of ethnoconfessional musical education, that proved correspondence with modern researchers from Germany and Canada.

Key words: ethnoconfession, music, education, mennonite-colonists, southern Ukrainian territories, choir, students.

УДК 37:81-057.875 (076.5)

Л. Г. БУДАНОВА

доктор педагогічних наук, доцент
Національний фармацевтичний університет, м. Харків

ЗМІСТ ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ З ДИСЦИПЛІНИ “ІНОЗЕМНА МОВА (ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ)” У НАЦІОНАЛЬНОМУ ФАРМАЦЕВТИЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ

Стаття присвячена змісту практичної підготовки студентів за спеціальністю “Фармація” з дисципліни “Іноземна мова (за професійним спрямуванням)” на прикладі Національного фармацевтичного університету. Визначено предмет, мету вивчення навчальної дисципліни “Іноземна мова (за професійним спрямуванням)” та міждисциплінарні зв’язки. Деталізовано компетентності, формуванню яких сприяє вищезазначена дисципліна. Підкреслено завдання для самостійної аудиторної роботи студентів, які навчають комунікативних компетенцій. Розглянуто методи навчання іноземних мов та методи контролю.

Ключові слова: практична підготовка, матриця, компетентність, професійне спрямування, навчальна програма, зміст, фах.

Фармацевтична освіта має одні з найкращих освітніх показників у нашій державі. Вона прогресивно інтегрується до Європейського освітнього простору. Актуальність статті зумовлена тим, що сьогодні активно й цілеспрямовано впроваджують світові освітні стандарти в систему практичної підготовки майбутніх фахівців фармацевтичної галузі з дисципліни “Іноземна мова (за професійним спрямуванням)”.

Метою статті є висвітлення змісту програми практичної підготовки здобувачів зі спеціальності “Фармація” з дисципліни “Іноземна мова (за професійним спрямуванням)”. Досягнення мети передбачає аналіз змісту навчальної програми з дисципліни “Іноземна мова (за професійним спрямуванням)” для фармацевтичних факультетів українських закладів вищої освіти.

Предметом вивчення навчальної дисципліни “Іноземна мова (за професійним спрямуванням)” є лексичний та граматичний матеріал з іноземної мови, необхідний для розвитку лінгвістичних, соціолінгвістичних та прагматичних компетенцій відповідно до рівня B2, а також робота з іноземною літературою з тим, щоб уміти одержувати необхідну інформацію з іноземних джерел.

Міждисциплінарні зв’язки: навчання іноземної мови з використанням навчально-методичного комплексу кафедри інтегрується з усіма дисциплінами спеціальностей “Фармація”, “Клінічна фармація”, “Технології парфумерно-косметичних засобів”, “Технології фармацевтичних препаратів”, “Лабораторна діагностика”, “Промислова біотехнологія”, “Фармацевтична біотехнологія”, “Економіка підприємства”, “Маркетинг”, “Логістика”, “Менеджмент організацій і адміністрування”, які студенти вивчають з першого курсу.

Цілі викладання навчальної дисципліни “Іноземна мова (за професійним спрямуванням)”:

– *практична* – формування в студентів комунікативних мовленнєвих компетенцій та вміння застосовувати свої знання з англійської мови

для здійснення іншомовного спілкування, а також застосовувати свої знання при аудіюванні, говорінні, читанні та письмі;

- *освітня* – формування в студентів розуміння суті мовних явищ; порівняння явищ іноземної мови з рідною мовою; залучення до діалогу культур; оволодіння знаннями про культуру, історію, реалії іншомовної країни; уміння працювати з інформаційними ресурсами;

- *розвивальна* – розвиток умінь застосовувати здобуті знання та навички в певній ситуації мовлення на основі здійснення проблемно-пошукової діяльності; мовленнєвих здібностей; інтелектуальних і пізнавальних здібностей; готовності до участі в спілкуванні з носіями мови; готовності до самоосвіти за просунутими рівнями володіння іноземною мовою іншомовного спілкування, а також застосовувати свої знання при аудіюванні, говорінні, читанні та письмі;

- *виховна* – виховання в студентів культури спілкування, яка прийнята в сучасному світі; ціннісних орієнтацій, почуттів та емоцій; позитивного ставлення до іноземної мови, культури народу, який розмовляє цією мовою; такої риси характеру, як доброзичливість;

- *соціальна* – вироблення вміння спілкуватися й робити вагомий внесок у міжнародне середовище, що постійно змінюється;

- *соціокультурна* – формування широкого розуміння важливих і різнопланових міжнародних соціокультурних проблем.

Таким чином, основними завданнями вивчення дисципліни “Іноземна мова (за професійним спрямуванням)” є навчити таких компетенцій: лінгвістичних (лексична, граматична, семантична, фонологічна, орфографічна, орфоепічна); соціолінгвістичних (лінгвістичні маркери соціальних відносин, правила ввічливості, вирази народної мудрості, реєстрові відмінності, діалект та акцент); *прагматичні* (дискурсивна та функціональна компетенції).

Отже, компетентності та результати навчання, формуванню яких сприяє дисципліна “Іноземна мова (за професійним спрямуванням)”, мають взаємозв’язок з нормативним змістом підготовки здобувачів вищої освіти, сформульованим у термінах результатів навчання в Стандарті вищої освіти України.

Згідно з вимогами стандарту, дисципліна забезпечує набуття здобувачами вищої освіти *компетентностей: інтегральних* – формулювати судження; ясно й недвозначно доносити свої висновки та знання, розумно їх обґрунтовуючи, до фахової та нефахової аудиторії; *загальних* – здатність застосовувати знання в практичних ситуаціях; здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу; здатність учитися й бути сучасно навченим; здатність до адаптації та дії в новій ситуації; здатність спілкуватися іноземною мовою, як усно, так і письмово; навички використання інформаційних та комунікаційних технологій; здатність до вибору стратегії спілкування; *фахових* – здатність спілкуватися іноземною мовою, як усно, так і письмово; володіти лексикою на найбільш загальні теми та теми, пов’язані з професійною сферою діяльності.

У табл. 1 подано деталізацію компетентностей відповідно до дескрипторів НРК у формі “Матриці компетентностей”.

Таблиця 1

Матриця компетентностей

№	Компетентність	Знання	Уміння	Комунікація	Автономія та відповідальність
1	2	3	4	5	6
1	Інтегральна	- лексика та граматичні конструкції на рівні вище від середнього	- формувати судження; - чітко робити висновки, обґрунтовувати їх	- може чітко висловити свої погляди на певне явище чи інформацію та прокоментувати її	- використання результатів самостійного пошуку аналізу та синтезу інформації з різних джерел для вирішення питань
2	Загальна				
	комунікативна: лінгвістична	- стійкі фрази, фразеологізми; - граматичні елементи, категорії, класи, структури, процеси; - морфологія; - зв'язок слова із загальним контекстом; - синоніми, антоніми; - логічні зв'язки; - перцепція і продукція звукових одиниць; - перцепція та продукція символів, з яких складаються письмові тексти; - правила написання; - умовні позначення	- володіти лексикою - на найбільш загальні теми та теми, пов'язані зі сферою діяльності; - усвідомлювати й контролювати організацію змісту; - чітко природно вимовляти слова та інтонувати; - правильно вживати пунктуаційні знаки; - правильно озвучувати написане; - користуватись словником	- може ясно висловити свою думку, аргументувати її, не маючи потреби в обмеженні того, що хоче сказати; - може письмово викласти свою думку чітко, змістовно, об'ємно; - спелінг, пунктуація правильні	- досвід самостійної предметної діяльності: навчально-пізнавальної, аналітичної, синтетичної тощо

Продовження табл. 1

1	2	3	4	5	6
	соціо-лінгвістична	<ul style="list-style-type: none"> - правила ввічливості, вирази народної мудрості, соціальні відносини 	<ul style="list-style-type: none"> - вживати та вибирати привітання, форми звертання, - обмін інтересами 	<ul style="list-style-type: none"> - висловлюватись упевнено, чітко й ввічливо у формальному та неформальному ресстрах, адекватно ситуації та особистості співрозмовника 	<ul style="list-style-type: none"> - здатність до контролю, самоконтролю результатів мовленнєвої діяльності
	прагматична	<ul style="list-style-type: none"> - принципи, за якими висловлювання організуються й укладаються; - надання та запит фактичної інформації 	<ul style="list-style-type: none"> - контролювати логічне складання речень з погляду теми; - будувати й керувати мовленням; - виражати ставлення до фактів, емоцій тощо 	<ul style="list-style-type: none"> - може привести зміст і форму власного висловлювання у відповідність до ситуації; - може висловлюватись спонтанно; - вираження думок 	<ul style="list-style-type: none"> - досвід особистої відповідальності за власну комунікативну поведінку, ви-могливість до свого мовлення
	Загальні за Європейськими мовленнєвими стандартами	<ul style="list-style-type: none"> - декларативні знання, знання світу, набуті через досвід освіти чи інформаційні джерела; - соціокультурні знання: повсякденне життя, умови життя, міжособистісні відносини, цінності, ідеали, норми поведінки, соціальні правила поведінки 	<ul style="list-style-type: none"> - евристичні вміння; - уміння вчитися; - загальні фонетичні здібності та вміння; - мовна і комунікативна свідомість; - “компетенція існування”; - міжкультурні вміння та навички; - практичні вміння та здібності, міжкультурне усвідомлення 	<ul style="list-style-type: none"> - може використовувати знання за якими мова організовується; - може спостерігати за новим досвідом і брати в цьому участь; - приєднувати нове знання до вже існуючого; - привести до спільного знаменника рідну й іноземну культури 	<ul style="list-style-type: none"> - використання знання, умінь та навичок для самоосвіти й самостійної роботи

У результаті вивчення навчальної дисципліни здобувач освіти повинен:

– *знати*: лексику та граматичні конструкції на рівні вище від середнього; стійкі фрази, фразеологізми; граматичні елементи, категорії, класи, структури; морфологію; зв'язок слів із загальним контекстом; синоніми, антоніми; перцепцію та продукцію звукових одиниць; перцепцію та продукцію символів, з яких складаються письмові тексти; правила написання; умовні позначення; правила ввічливості, вирази народної мудрості, соціальні відносини; принципи, за якими висловлювання організуються й укладаються;

– *вміти*: розуміти основні ідеї тексту як на абстракту, так і на конкретну тему, зокрема брати участь у дискусіях за фахом; вільно спілкуватися з носіями мови; чітко, детально висловитись на широке коло тем, виражати свою думку з певної проблеми, наводячи різноманітні аргументи за і проти; розуміти основні ідеї складних текстів на абстрактні й конкретні теми, загальні і професійно орієнтовані; взаємодіяти з певною мірою побіжності та безпосередності з носіями мови; робити чіткі й детальні повідомлення з широкого кола питань, викладати свій погляд на основну проблему, показати переваги та недоліки;

– *володіти*: методами самостійного пошуку, аналізу та синтезу інформації з різних джерел для вирішення питань; уміннями й навичками для самоосвіти та самостійної роботи; евристичними вміннями; комунікативним методом; умінням учитися.

На вивчення навчальної дисципліни “Іноземна мова (за професійним спрямуванням)” відводиться 90 годин (30 – практична робота, 60 – самостійна робота), 3 кредити ЄКТС.

Завдання для самостійної *аудиторної роботи* студентів, які спрямовані на формування комунікативних компетенцій, можна узагальнити таким чином: прослухайте аудіозапис тексту та слів до теми, що вивчаєте; виконайте вправи на multiplechoice на розуміння прослуханої інформації; перекладіть слова до тексту, який читали вдома; дайте відповіді на запитання до тексту; розкажіть розмовну тему; прочитайте та перекладіть на рідну мову текст з підручника; розв'яжіть ситуативні завдання; обговорення, написання студентських творів за темами практичних занять: напишіть переклад тексту для конкурсу на кращий переклад; виконайте завдання на читання, переклад, розуміння тексту, а також завдання на перевірку вмінь та навичок комунікації та розуміння прослуханої інформації в олімпіадах.

Завдання для самостійної *позаудиторної роботи* студентів: підготуйте повідомлення на тему, що вивчаєте; вивчіть напам'ять лексику з теми; підготуйте тему з граматики; підготуйте лексичну тему; напишіть науково-дослідну роботу за темою, відображеною в плані; зробіть виступ на конференціях, у гуртках СНТ; прочитайте самостійно рекомендовану літературу при підготовці до занять; напишіть реферат за темою, що вивчаєте; прочитайте та перекладіть тексти домашнього завдання; виконайте письмові вправи; напишіть твір за поданою темою.

Таким чином, організація самостійної роботи студентів та вибір оптимальних форм і методів її організації спонукає до отримання навчальної інформації з різноманітних джерел, від друкованих видань до інтернет-ресурсів, формує навички самостійного планування й організації власного навчального процесу, що забезпечує перехід до самоосвіти після завершення навчання в закладах вищої освіти.

Щодо методів навчання, то провідним методом навчання іноземних мов є *комунікативний*. Він передбачає приділення найбільшої уваги говорінню й аудіюванню. Головною метою цього методу є навчити студента спілкуватися іноземною мовою за допомогою створення іншомовного середовища. Розвиток комунікативної компетенції здійснюється завдяки взаємодії між студентами на практичному занятті, під час виконання парних і групових завдань, а також з аудіювання. *Граматично-перекладний метод* передбачає вивчення іноземної мови для вільного читання текстів на соціально-побутові теми та професійно орієнтовані. Студенти повинні перекласти на рідну мову тексти, проаналізувати граматичні структури та явища, вивчити лексику, яка є в тексті. *Когнітивний метод* потребує свідомого володіння граматичними конструкціями та розширення словникового запасу. Студенти розв'язують ситуативні завдання, які вимагають креативного мислення, аналізу та застосування мовних знань. *Інноваційні методи* навчання іноземних мов своєю метою ставлять розвиток і самовдосконалення студентів, які розкривають свої потенційні творчі можливості під час взаємодії з викладачем. *Інтерактивний метод* надає можливість вирішити комунікативно-пізнавальні завдання засобами іншомовного спілкування, організувати й розвивати діалогічне мовлення, спрямоване на взаємодію, вирішення проблем, важливих для кожного з учасників навчального процесу.

Реалізація методів навчання здійснюється за допомогою низки прийомів, різноманітних підходів та робочих технік.

Водночас методи контролю здобутих знань з іноземної мови під час поточного, модульного та підсумкового контролю передбачають застосування методів усного контролю (монологічне мовлення, читання тексту, бесіда) і методів письмового контролю (диктант, тест, твір).

Висновки. У процесі викладання дисципліни “Іноземна мова (за професійним спрямуванням)” віршують такі питання: проводять заходи щодо навчально-методичного забезпечення мовних курсів (добір підручників, створення робочих навчальних програм); організують самостійну роботу студентів, розробляють рекомендації щодо роботи з використанням рекомендованих комп'ютерних програм тощо; здійснюють перспективне та поточне планування заходів з урахуванням потреб їх ресурсного, кадрового й організаційного забезпечення.

Список використаної літератури

1. Буданова Л. Г. Діагностика якості знань студентів немовних ВНЗ у процесі вивчення іноземних мов. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*: зб. наук. пр. / редкол.: Т. І. Сущенко (гол. ред.) та ін. Запоріжжя, 2011. Вип. 14. С. 317–321.

2. Василенко О. М. Функції та методи управління освітнім процесом. *Наука і сучасність* : зб. наук. пр. Київ, 2000. Вип. 1. С. 25–36.
3. Кайдалова Л. Г. Компетентнісний підхід у підготовці фармацевтичних кадрів. *Проблеми освіти* : наук.-метод. зб. Київ, 2015. Вип. 43. С. 39–43.
4. Hopkins J. Some reflections on human and social indicators for development. *Discussion Paper*. Geneva, 1988. 93 p.
5. Nilsson K. A., Kells H. R. Evaluation for Quality Assurance and Improvement. Stockholm, 1998. 106 p.
6. Royal Pharmaceutical Society of Great Britain, Pharmacy in a New Age: The New Horizon. *Draft*. Great Britain, 2004. P. 11–18.
7. Annual Directory of Accredited Professional Programs of Colleges and Schools of Pharmacy on ACPE. URL: <http://www.acpe-accredit.org>.
8. European Institute of Innovation and Technology. URL: <http://eit.europa.eu/>

Стаття надійшла до редакції 15.09.2017.

Буданова Л. Г. Содержание практической подготовки по дисциплине “Иностранный язык (по профессиональному направлению)” в Национальном фармацевтическом университете

Рассмотрено содержание практической подготовки студентов по специальности “Фармация” по дисциплине “Иностранный язык (по профессиональному направлению)” на примере Национального фармацевтического университета. Определены предмет, цель изучения учебной дисциплины “Иностранный язык (по профессиональному направлению)” и междисциплинарные связи. Детализированы компетентности, формированию которых способствует вышеупомянутая дисциплина. Выделены задания для самостоятельной аудиторной работы студентов, которые развивают коммуникативные компетенции. Рассмотрены методы обучения иностранным языкам и методы контроля.

Ключевые слова: практическая подготовка, матрица, компетентность, профессиональное направление, учебная программа, содержание, специальность.

Budanova L. Contents of Practical Training in the Discipline “Foreign Language (in Proficiency)” at the National Pharmaceutical University

The discipline “Foreign Language” (in proficiency) is intended to increase the competence of future specialists. Based on knowledge of the school curriculum, the discipline demonstrates a completely different, higher level foreign language.

The content of students’ practical training in specialty “Pharmacy”, discipline “Foreign Language (in proficiency)” is considered on the example of the National University of Pharmacy. The subject, the purpose of studying discipline “Foreign language” (in proficiency) and interdisciplinary connections are determined.

The subject of study discipline “Foreign Language” (in proficiency) is the lexical and grammar material from a foreign language is necessary for the development of linguistic, sociolinguistic and pragmatic competences in accordance with level B2, as well as work with foreign literature in order to be able to obtain the necessary information. from foreign sources.

The competence, the formation of which is promoted by the aforementioned discipline, is detailed. According to the requirements of the standard discipline provides acquisition of higher education competencies: integral, general, professional.

The task for independent student’s work, which teaches communicative competence, is emphasized. At the same time, the methods of teaching foreign languages and methods of control are considered. The methods of teaching – communicative method, grammatical translation method, cognitive method, innovative methods and interactive method.

Integrative final programmatic learning outcomes, the formation of which is facilitated by academic discipline, presuppose that students fluent in foreign language at level B2.

Key words: practical training, matrix, competence, professional direction, curriculum, content, specialty.

УДК 796.08

А. И. ВАНЮК

кандидат наук по физическому воспитанию, доцент

В. И. КЕМКИНАкандидат наук по физическому воспитанию, доцент
Запорожский национальный технический университет

РАЗВИТИЕ ФИЗИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ У СТУДЕНТОВ ВУЗОВ ПРИ ПОМОЩИ ВОЛЕЙБОЛА

Развитие физических качеств в высшем учебном заведении является важной частью воспитательного процесса, которая оказывает положительное влияние на общее состояние организма студента. В статье рассматривается влияние физических нагрузок при игре в волейбол на развитие физических качеств студентов. Совершенствование способов и методов проведения игры в волейбол является актуальным вопросом, поэтому представлены упражнения, выполнение которых помогает при подготовке к игре в волейбол, тем самым влияя на физические качества студентов.

Ключевые слова: волейбол, физическая культура, физические качества, упражнения, игра, ловкость, выносливость.

Целью статьи является изучение развития физических качеств у студентов при помощи волейбола, а именно развитие ловкости и скоростно-силовых качеств.

Волейбол является одной из распространенных игр среди населения. В число самых популярных видов спорта волейбол вошел благодаря тому, что он прост в обучении, широкодоступен, динамичен в процессе проведения. Хочется отметить, что наибольшее признание волейбол получил среди студентов, поэтому он входит в учебную программу как игровой вид, развивающий и совершенствующий физические качества студентов.

Волейбол представляет собой атлетический вид спорта, который предъявляет к организму определенные функциональные требования. Ознакомившись с результатами пульсографических исследований и наблюдавшейся фиксированной потерей веса у спортсменов, можно убедиться, что волейбол является видом спорта, которому свойственны большой объем нагрузок и интенсивность проведения занятия. Данные характеристики предъявляют высокие требования к физическому состоянию студентов, которые непосредственно участвуют в процессе игры.

Нужно заметить, что волейбол направлен на развитие выносливости благодаря высокой насыщенности прыжков и интенсивности их выполнения. Именно интенсивность выполнения прыжков является отличительной чертой волейбола на фоне других видов спортивных игр.

В условиях современного мира игра в волейбол на занятиях по физическому воспитанию не теряет актуальности. Волейбол ставит следующие задачи: 1) повышение уровня здоровья студентов; 2) формирование физи-

ческих качеств, которые обязательно пригодятся учащимся в дальнейшей жизни и профессиональном труде.

К профессионально значимым физическим качествам студентов относятся следующие: высокая работоспособность и устойчивость к утомлению, стрессоустойчивость, сила, выносливость, ловкость, внимательность, быстрая скорость реакции, высокая концентрация и переключаемость внимания, хорошо развитая память, особенно оперативная, высокий уровень восприятия и развитая наблюдательность, сформированное практическое мышление, умение оперативно принимать решения в сложных ситуациях, наблюдательность, высокая координация движений. Все вышеперечисленные качества – необходимое требование для занятия волейболом.

Для того, чтобы методически грамотно и правильно построить занятия по волейболу со студентами, преподаватель должен знать анатомо-физиологические особенности молодого организма.

Эффективность процесса обучения непосредственно связана со многими факторами. В первую очередь, с работоспособностью студента на занятии по волейболу. Работоспособность студента позволяет выполнять технические приемы и тактические комбинации на протяжении всего занятия по волейболу. Другими словами, учащиеся должны сохранять долговременную высокую активность в течение всей тренировки. Соответственно, весь период подготовки должен быть сконцентрирован на развитии физических качеств организма, таких как сила, выносливость, ловкость, быстрота, гибкость. Все они способствуют выработке тепловой энергии, необходимой для работы отдельных групп мышц. Только в таком случае двигательные игровые действия будут проявляться эффективно.

На практике уже давно доказан тот факт, что любая физическая нагрузка благоприятно влияет на повышение уровня общей активности студента и его физической и умственной работоспособности, чего нельзя сказать об учащих, которые избегают физических нагрузок и занятий любым видом спорта. Проявление данных качеств происходит в том случае, если занятия направлены на преимущественное развитие выносливости, смекалки, духа коллективизма и силы.

Игра в волейбол способствует развитию быстроты и ее элементарных форм: времени реакции, частоты движений и скорости, с которой будут передвигаться учащиеся во время процесса игры. Подтверждением этого факта является то, что профессиональные спортсмены отличаются мгновенной реакцией, которая отражается в интервале от 0,12 до 0,18, и достаточно высокой частотой движений, о которой можно судить при работе на телеграфном ключе. Максимальный темп движений находится в пределах 70–90 ударов за 10 секунд и превышает показатели по этому тесту спортсменов других видов спорта, что свидетельствует о высокой подвижности и лабильности нервных процессов [4].

Волейбол способствует развитию у студентов умения выполнять сочетание сложных комбинаций, формирует умение максимально целесооб-

разно принимать решения в связи с внезапно образовавшимися условиями и задачами, а также внезапными их изменениями, то есть способствует овладению ловкостью. Игрокам во время игры в волейбол необходимо проявлять такие характеристики мышления, которые связаны с координацией в пространстве, зрительным восприятием и внимательностью.

Студентам приходится решать тактические задачи в ходе игры, исходя из срочной оценки большого объема информации о конкретной сложившейся ситуации во времени и пространстве, сопоставления данной обстановки с имеющимся опытом за плечами. В данном случае решение тактических задач имеет вероятностный характер, и игрок выбирает из множества решений то, которое, по его мнению, имеет большую вероятность позитивного исхода. Продумывая в уме стратегию дальнейших действий, игрок сосредоточивает внимание на объекте игры, тренирует зрительную память и невербальное восприятие действительности, поэтому волейбол одновременно развивает как физические возможности, так и тактическое мышление.

Волейбол участвует в совершенствовании трех физиологических компонентов организма учащихся, а именно адаптированности, нейротизма и стабильности баланса нервных процессов.

Адаптированность показывает, насколько хорошо студент чувствует себя в социуме, удовлетворен ли он собой и своей жизнью, каков его социальный статус. Волейбол совершенствует данный компонент, что ведет к способности студента регулировать свои психические процессы: адекватно управлять своими мыслями, чувствами, желаниями; также происходит формирование умения взаимодействовать с окружающей средой, общаться с окружающими.

Игра в волейбол способствует профилактике нервных срывов, чрезмерной тревожности, эмоционального расстройства, что благоприятно влияет на такой физиологический компонент, как нейротизм.

Игра в волейбол положительно влияет на такой компонент, как баланс нервных процессов, за счет баланса между возбуждением и торможением в нервной системе студентов. Сбалансированность существует только тогда, когда нервные процессы одинаково выражены [1].

Сочетание компонентов подчеркивает особую важность эмоционально-психической регуляции в процессе соревновательной деятельности волейболистов. Представляется, что зрительное восприятие определяет игровую стабильность волейболистов. Обособленность этого фактора подчеркивает значение эмоциональной уравновешенности студентов в игре.

Преподавателями высших учебных заведений замечено, что выполнение студентами общеразвивающих, подводящих и специальных упражнений оказывает положительное физиологическое воздействие на их организм. Таким образом, в процессе разминки повышается частота сердечно-сосудистых сокращений, улучшается устойчивость вестибулярного аппарата, также активно увеличивается силовой показатель.

К концу тренировочного занятия у студентов наблюдается увеличение поля и глубины зрения. Замечено также повышение интенсивности, устойчивости и особенно переключения внимания. Это непосредственно объясняется ростом общей работоспособности студентов, повышением силы и подвижности нервных процессов. В процессе игры в волейбол студенты находятся в благоприятных условиях, при которых существует прекрасная возможность проявить силу, ловкость, быстроту, смекалку, коллективизм, а также много других качеств, необходимых обучающимся для совершенствования и становления себя как личности.

Волейболу свойственны движения, которые базируются на прыжках, беге, а также метании, передаче мяча. На сегодняшний день ученые в области медицины, биологии, социологии установили, что регулярные организованные занятия волейболом положительно влияют на функционирование всех органов чувств. Под ними понимаются определенные анализаторы, то есть функциональные единицы, которые отвечают за прием и анализ сенсорной информации. Данный термин был введен И. П. Павловым. Регулярная игра в волейбол положительно сказывается на опорно-двигательном аппарате, улучшает работоспособность желудочно-кишечного тракта и системы кровообращения [2].

Техника игры в волейбол предусматривает многократное выполнение прыжков, которые непосредственно способствуют укреплению отдельных групп мышц и увеличению их динамической силы. Достижение эффективного ведения игры возможно при хорошей подвижности в лучезапястном, локтевом, плечевом суставах, крестцово-позвоночном сочленении, а также в тазобедренном и голеностопном суставах. Развивая подвижность суставов, студенты улучшают физические качества своего организма.

Волейбол стоит воспринимать не только в узком смысле – как вид спорта. Это еще игра, занимающая важное место в подготовке к производственному труду будущих специалистов после окончания обучения, деятельность которых будет связана с физическим трудом, устойчивостью, высокой скоростью реагирования.

Немаловажное значение в волейболе имеет психологическая подготовка. Отличие волейбола от других игр состоит в том, что данному виду спорта присущ высокий уровень эмоционально-интеллектуальной нагрузки. Психологические особенности обусловлены правилами игры. Одной из главных задач, стоящих во время подготовки к волейболу, является развитие волевых качеств. С данной задачей справляются тренировочные занятия, в процессе которых учащиеся проявляют новые усилия, сосредоточенность, координацию внимания.

Таким образом, можно сделать вывод, что применение средств и методов игры в волейбол в организации занятий по физической культуре в вузе способствует совершенствованию профессионально важных качеств студентов.

В целях развития, улучшения и повышения скоростно-силовых качеств на практике используются определенные методы (табл. 1).

Таблица 1

**Методы, способствующие развитию и совершенствованию
скоростно-силовых качеств студентов**

<i>Метод</i>	<i>Суть метода</i>
Метод неопределенных усилий	Учащийся самостоятельно определяет для себя оптимальный вес при выполнении нагрузки, например приседаний с весом в несколько килограммов. Значит, перед студентами стоит задача присесть и встать с грузом при максимально быстром темпе. Упражнение можно повторить, но стоит помнить, что при этом нужно незначительно увеличивать вес гири или штанги
Сопряженный метод	Данный метод способствует развитию прыгучести в процессе выполнения технических приемов или их частей. Здесь уместны утяжеленные пояса, с ними выполняются ответные удары и подачи мяча
Метод круговой тренировки	Упражнения, относящиеся к данному методу, рассчитаны на использование основных групп мышц:
	1) удары по мячу; 2) прыжки из глубокого приседа; 3) прыжки с использованием скакалки; 4) прыжки вверх с легким отягощением; 5) прыжки вверх на одной, а также обеих ногах

Волейбол способствует также развитию быстроты. В этом случае студенты выполняют двигательные действия за короткий период времени. Важно то, что длится действие недолго, и студент не должен чувствовать утомления после его выполнения.

Из всех имеющихся и известных физических качеств наименее изученной является ловкость. Замечено, что студент, которому достаточно ловкости в волейболе, может не хватать ее в легкой атлетике. Так, выделяют людей, умеющих лучше и быстрее выполнять определенные движения, но оказывающихся в числе последних при выполнении совершенно иных упражнений [2].

Различают три степени ловкости: точность движения, точность в быстрой, точность в быстрой при переменных условиях. Для развития ловкости используются любые упражнения, которые будут включать элементы новизны, требующие быстрого реагирования на резко изменяющиеся обстоятельства.

К одним из важных физических качеств в волейболе можно отнести силу. Методикой развития у студентов силы является выбор величины сопротивления. Если штангисты для развития силы выполняют многократное поднятие штанги с наибольшим весом за определенное время, то волейболистам данное упражнение не подходит, так как это негативно скажется на выполнении ими упражнений на точность и скоростно-силовых качествах.

Нельзя не сказать и о выносливости как физическом качестве. Под данным термином понимают умение студента выполнять игровую дея-

льність без зниження її ефективності на протязі певного ігрового періоду. Проведення тренувань, націлених на розвиток витривалості, підвищує функціональні можливості верхнього дихального апарату, а також працює на покращення реакції серцево-судинної системи на функціональну навантаження [1].

Щоб повністю визначитися з методикою розвитку витривалості, цілеспрямовано враховувати характер їх ігрової діяльності і навантаження, яку волейболіст бере на себе. Найбільш ефективними методами розвитку витривалості служать інтервальний, перемінний, повторний, поточний.

Висновки. Таким чином, можна зробити висновок, що волейбол в цілому необхідно розглядати не тільки як вид спорту, що сприяє досягненню високих спортивних показників, але і як одне з засобів підготовки до виробничої праці людей, професія яких характеризується проявом фізичних якостей, високою інтенсивністю, стійкістю, швидкістю і точністю переключення уваги, високою швидкістю реакції і точністю сприйняття м'язових зусиль. Не варто сумніватися, що саме волейбол є одним з засобів, з допомогою якого відбувається розвиток фізичних якостей студентів ВНЗ.

Список використаної літератури

1. Алабин В. Г. Многолетняя тренировка юных спортсменов. Харьков : Основа, 1993. 241 с.
2. Головченко Г. Т. Формирование личности специалиста средствами физического воспитания : учеб. пособие. Харьков : ИВМО "ХК", 2001. 156 с.
3. Лапинский Е. В. Пути развития большого мужского волейбола в Украине. *Современная стратегия и инновационные технологии физ. совершенствования студенческой молодежи* / под ред. Р. Т. Раевского. Одесса : Наука и техника, 2010. С. 97–98.
4. Фурманов А. Г. Подготовка волейболистов. Минск : МЕТ, 2007. 329 с.

Стаття надійшла до редакції 01.09.2017.

Ванюк О. І., Кемкіна В. І. Розвиток фізичних якостей у студентів ВНЗ за допомогою волейболу

Розвиток фізичних якостей у вищому навчальному закладі є важливою частиною навчального процесу, яка позитивно впливає на загальний стан організму студента. У статті розглянуто вплив фізичних навантажень при грі у волейбол на розвиток фізичних якостей студентів. Удосконалення способів та методів проведення гри у волейбол є актуальним питанням, тому подано вправи, виконання яких допомагає при підготовці до гри у волейбол, тим самим впливає на фізичні якості студентів.

Ключові слова: волейбол, фізична культура, фізичні якості, вправи, гра, здібність, витривалість.

Vanyuk A., Kemkina V. Development of Physical Qualities at University Students through Volleyball

The development of physical qualities in a higher educational institution is an important part of the educational process, which has a positive effect on the general condition of the student's body. This article examines the effect of physical stress when playing volleyball on the development of physical qualities of students. Improving the methods and methods of playing volleyball is a topical issue. That is why the purpose of the article is the exercises, the

implementation of which helps in preparing for the game of volleyball, thus affecting the physical qualities of students. Volleyball is one of the popular and popular games among the population. Among the most popular sports, volleyball has entered due to the fact that it is easy to learn, is widely available, is dynamic in the process of carrying out. I would like to note that the greatest recognition of volleyball was among the students of the university; therefore, he enters the curriculum as a game form, developing and improving the physical qualities of the students.

Volleyball contributes to the development of students' ability to perform a combination of complex combinations, forms the ability to make the most expedient decisions in connection with suddenly formed conditions and tasks, as well as their sudden changes, that is, promotes mastery of dexterity. Just playing volleyball positively affects such a component as the balance of nervous processes due to the balance between excitation and inhibition in the nervous system of students. Volleyball is not only perceived in a narrow sense, as a sport. This is still a game that occupies an important place in the preparation for future work of future specialists after graduation, the activities of which will be related to physical labor, stability, high response speed.

Key words: *volleyball, physical culture, physical qualities, exercises, game, agility, stamina.*

УДК 378.091.212: [61-049.34+004.56](045)

Ю. О. ДЕХТЯРЬОВА

аспірант

Харківський національний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди

О. О. ДЕХТЯРЬОВА

кандидат біологічних наук, доцент

О. О. ПАЛЬЧИК

кандидат сільськогосподарських наук, доцент

КЗ “Харківська гуманітарно-педагогічна академія” ХОР

ЗДОРОВ'Я ТА БЕЗПЕКА СТУДЕНТІВ У СВІТІ ІНТЕРАКТИВНИХ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті розглянуто проблему впливу інтерактивних комп'ютерних технологій на стан здоров'я студентів, зазначено умови забезпечення здоров'язбереження при роботі із SMART-інструментами. Проведено аналіз останніх досліджень, публікацій та визначено невирішені проблеми. Виявлено існування проблеми ефективного застосування інформаційних і комунікаційних технологій у вищих навчальних закладах в аспекті збереження здоров'я студентів. Проаналізовано вплив SMART-інструментів на здоров'я студентської молоді, окреслено можливі шляхи його зменшення. Доведено доцільність подальшого пошуку шляхів усунення негативних наслідків і розширення існуючого позитивного впливу комп'ютерної техніки. Висвітлено експериментальну базу.

Ключові слова: SMART-інструменти, інноваційні інтерактивні технології, здоров'я, здоров'язбереження, комп'ютерна грамотність, засіб навчання, освіта.

Бурхливий розвиток нових інтерактивних комп'ютерних технологій (ІКТ) і впровадження за останні 15 років їх в Україні змінило роль персональних комп'ютерів і SMART-інструментів у житті суспільства. Як показує практика, без нових інформаційних технологій неможливо уявити собі сучасний ВНЗ.

Потужний потік нової інформації, реклами, застосування комп'ютерних технологій на телебаченні, поширення ігрових приставок, електронних іграшок і SMART-інструментів мають великий вплив на сприйняття навколишнього світу. SMART-інструменти останніми роками стали одним з найбільш ефективних засобів розвитку навчальної, пізнавальної й дослідницької діяльності, у поєднанні з традиційними технологіями, методами та засобами вони забезпечують умови для навчання грамотності в будь-якій галузі [5].

Необхідність оволодіння SMART-інструментами очевидна, переваги використання їх у навчанні не викликають сумнівів. SMART-технології – чудовий засіб наочності, що є засадничим в освіті студентської молоді. SMART-інструменти допомагають молоді орієнтуватися у світі інформації, сприяють розвитку уваги, логічного й абстрактного мислення, швидкості реакції, візуального сприйняття об'єктів, зорово-моторної координації, що є важливою умовою повноцінного інтелектуального та соціального розвитку. Проте його вплив на здоров'я й розвиток особистості може бути як по-

зитивним, так і негативним. Вплив персональних комп'ютерів на людину вивчають багато років, але з появою нових SMART-інструментів виникають нові питання.

Метою статті є аналіз впливу SMART-інструментів на здоров'я студентської молоді та визначення можливих шляхів зменшення його негативного впливу.

Останнім часом все частіше зустрічаються дослідження вчених, присвячені особливостям впливу комп'ютера й SMART-інструментів на здоров'я нового покоління. Проблема широкого застосування комп'ютерних технологій у сфері освіти викликає підвищений інтерес у вітчизняній педагогічній науці. Значний внесок у вирішення проблеми комп'ютерної технології навчання зробили О. Агапова, Г. Громов, В. Гриценко, Г. Клейман, О. Кривошиїв, С. Пейперт, Б. Сендов, Б. Хантер, В. Шолохович та ін. Різні проблеми комп'ютеризації навчання в нашій країні відображено в працях О. Бондаренко, Е. Дмитреєва, О. Міщенко, О. Пінчук, Е. Полат та ін. Розробляють і впроваджують у навчальний процес нові інформаційні технології такі професори, як Ніл Стадлер, Енн Томпсон, Лінн Шрум, Пол Реста (США), Сер Джон Деніел (Канада), Піт Коммерс (Нідерланди), Вікторіо Мі-Доро (Італія), Сіндре Росвиком (Норвегія). Роль комп'ютерних технологій в освіті зарубіжних країн розкрито в публікаціях М. Бекера, Р. Бенсона, Р. Кеснера, Г. Лібетрац, М. Паркера, Т. Саарінена, Р. Хеберфельнера та ін.

Студент ХХІ ст. вже не уявляє ні повсякденного життя, ні процесу навчання без сучасних інформаційно-комунікативних технологій. Нині сучасне суспільство переживає нову технологічну хвилю на базі нано-, кіберта інших інноваційних технологій. Однією із складових цієї хвилі є технології, пристрої, ресурси, що з'єднуються в системах.

Мета освіти – розвиток особистості людини як суб'єкта взаємодії, а також формування компетентності суб'єктів як складової їх інноваційної культури. У таких умовах проблема використання засобів інформаційних і комунікаційних технологій, передусім застосування мультимедійних комп'ютерних матеріалів, інтернет-технологій і Web-технологій у професійній освіті, для самоосвіти й самонавчання набувають дедалі більшої значущості. Повсюдне проникнення засобів ІКТ у загальну вищу освіту робить актуальним завдання збереження здоров'я студентів у процесі навчання з використанням SMART-інструментів та інших засобів інформатизації, які можуть негативно позначатися на здоров'ї [2].

Існує проблема ефективного застосування інформаційних і комунікаційних технологій у вищих навчальних закладах в аспекті збереження здоров'я студентів. Спробуємо визначити основні напрями й зміст здоров'язбережної діяльності педагога, який застосовує електронні навчальні матеріали на занятті та в позаурочній роботі.

Актуальність вирішення цього завдання зберігається протягом усього часу масового навчання студентів з використанням засобів ІКТ – вже понад 10 років. За ці роки дослідники виявили велику кількість чинників і

рекомендацій, значущих з погляду впровадження здоров'язбережних технологій у навчання.

Існує декілька редакцій санітарних норм і правил, що стосуються проведення навчального заняття з використанням комп'ютерної й іншої техніки. При цьому проблема коректного використання SMART-інструментів у навчанні досі не вирішена, оскільки робота студентів з ІКТ пов'язана з підвищеним розумовим навантаженням, нервово-емоційною й зоровою напругою. Використання ІКТ не за призначенням призводить до виникнення ряду проблем. Загальне занепокоєння світової спільноти вказаними проблемами спонукає фахівців розробляти систему заходів з метою зниження негативного впливу комп'ютерних технологій на студентів та ефективніше використовувати позитивні сторони інформатизації [3].

У зв'язку з появою останнім часом нових SMART-інструментів, які стали найважливішим напрямом розвитку сучасної вищої освіти, гостро постала проблема детального вивчення впливу їх на фізичне і психологічне здоров'я. Необхідно зазначити, що в сучасних умовах починають з'являтися нові теорії щодо позитивного впливу ІКТ на психологію людини. Отже, варто розглянути причини як негативного, так і позитивного впливу SMART-технологій на стан здоров'я студента [1].

Останніми роками у ВНЗ стали широко використовувати інтерактивні дошки на всіх східцях навчання. Загальновизнано, що застосування інтерактивних дошок у ході педагогічного процесу значно розширює ілюстративний матеріал, дозволяє запропонувати учням повнішу й точнішу інформацію про предмет або явище. Крім того, можна забезпечити найбільш комфортні умови кожному студенту, враховуючи індивідуальні особливості. Користь у викладанні предметів з використанням інтерактивних дошок беззаперечна. Вони допомагають, проте мало досліджень щодо їх впливу на здоров'я. Ми провели дослідження (вимірювали радіоактивний фон у кабінетах і стан здоров'я студентів при роботі дошки).

Інтерактивна дошка – це проєкційний екран, оснащений приймачами-передавачами ультразвукових і інфрачервоних сигналів. Щоб дізнатися, чи становлять небезпеку для здоров'я ці сигнали, ми вивчали наукову літературу, проводили дослідження; склали графіки, порівнювали показники приладів, отримані при вимірюванні, аналізували результати медичних оглядів студентів за останні два роки, робили висновки. При проведенні досліджень з дозиметром отримано дані, що дозволяють встановити залежність між площею дошки й кількістю випромінюваної нею під час роботи радіації. Отримані дані щодо радіаційного фону мають середнє значення, яке отримано при дослідженні загального радіаційного фону у ВНЗ і дорівнює 0,10 МкР/год. Ці показники (отримані при дослідженні радіаційного фону) відповідають дозволеним нормам. Таким чином, радіаційний фон, місць, де розташовані інтерактивні дошки, незначний, тому не може завдати шкоди здоров'ю студентів.

Зроблені нами висновки підтверджують безпеку роботи із сучасним устаткуванням. Проте тривале використання дошки призводить до таких наслідків:

- збільшення інформаційного навантаження, ризику підвищення стомлюваності, що здатне спричинити негативний результат. Учні постійно скаржилися на стомлення після закінчення заняття з використанням дошки;

- головний біль, відчуття тяжкості в голові – це відзначили 10,1% викладачів; періодичний характер головного болю – 15,2%; 12,3% викладачів постійно і 21,8% іноді констатували в студентів зорове стомлення;

- серед чинників, пов'язаних з використанням інтерактивної дошки і здатних мати негативний вплив на самопочуття і стан здоров'я учнів, 25,1% респондентів називали яскравий світловий потік від відеопроєктора, 12,9% – можливий вплив електромагнітних випромінювань, а 9,1% – підвищення температури повітря, що суб'єктивно відчувається від проекційного екрана;

- зміна психоемоційного стану (відчуття дискомфорту) після уроків з використанням інтерактивної дошки – відзначили 12,2% викладачів (враховували відповіді тих, хто відчував дискомфорт як “зрідка”, так і “постійно”). Відчуття мигтінь перед очима, нечітке зображення при сприйнятті видалених предметів, головний біль – явища, характерні для стану зниженої працездатності, 4,1% викладачів пов'язують це з інтерактивною дошкою.

Розглянемо детальніше вплив ІКТ на здоров'я студентів:

1. SMART-технології впливають на всі біологічні характеристики організму людини, насамперед його фізичне і психічне здоров'я: погіршення зору, викривлення хребта, порушення живлення, втрата інтересу до соціального життя і свого зовнішнього вигляду. Проте вважати, що провиною зіпсованої фігури й зору є саме гаджети, не можна. Існує досить багато інших способів погіршення постави та зору, наприклад сидіння за підручниками, гра на музичних інструментах, коли положення тіла доводиться не змінювати годинами.

2. Виражений негативний вплив на соціально-особистісні якості людини при виникненні залежності призводить до деградації й руйнування соціальних зв'язків особистості, відбувається так звана соціальна дезадаптація людини.

3. У навчальній діяльності негативний вплив комп'ютерних технологій може виражатися в погіршенні пам'яті, уваги, зниженні успішності. Нині в навчальних закладах активно впроваджують сучасні SMART-технології, які здатні зацікавити студентів, стимулювати до активної навчально-пізнавальної діяльності [4].

На нашу думку, з-поміж названих вище проблем найбільшу загрозу становить негативний вплив комп'ютерних технологій на психологічний стан

студента, але профілактика нервових розладів багато в чому залежить від нас самих. Щоб уникнути нервової напруги, варто вживати таких заходів:

- стежити за справністю роботи ІКТ, що допоможе уникнути роздратування від можливих збоїв;
- користуватися послугами надійних провайдерів;
- якомога частіше робити перерви в роботі із SMART-інструментами.

Не секрет, що останнім часом учені дедалі більше уваги приділяють вивченню позитивних сторін використання SMART-інструментів.

Як приклад, можна навести дослідження, результати якого показують, що візуальне сприйняття навколишнього світу у прихильників комп'ютерних технологій розвинене значно краще, ніж у людей, які не користуються ІКТ зовсім. Таким чином, незважаючи на велику кількість чинників негативної дії SMART-інструментів на психологію людини, є також позитивні сторони використання інтерактивних комп'ютерних технологій і комп'ютерної техніки.

Висновки. Сьогодні ІКТ посідає важливе місце в нашому житті, тому вважаємо за доцільне здійснювати подальший пошук шляхів усунення негативних наслідків і розширення існуючого позитивного впливу комп'ютерної техніки на здоров'я.

Очевидно, що всі позитивні аспекти інформатизації ВНЗ не можуть бути виправдані в тому випадку, якщо формування й підвищення інформаційної культури студентів супроводжується погіршенням їх здоров'я.

При цьому не хотілося б відмовлятися від використання SMART-інструментів і створених на їх основі сучасних технологій подання, обробки, зберігання та передачі інформації в навчанні й вихованні студентської молоді, тим більше, що експериментально підтверджений позитивний вплив застосування електронних навчальних матеріалів в освітньому процесі на результати навчання.

Список використаної літератури

1. Бугаева Н. М. Глобальные риски использования современных телекоммуникационных технологий. *Актуальні проблеми психології: Психологічна теорія і технологія навчання*. 2007. Т. 8. Вип. 3. С. 133–141.
2. Про захист дітей та молоді від негативних інформаційних впливів : Лист МОН України від 06.11.2009 № 1/9-768 .
3. Про проведення дня безпечного Інтернету : Лист МОН України від 28.12.2009 № 1/9-916.
4. Технології в Україні і світі. URL: <http://molodi.in.ua/-tehnolohiji/>.
5. Тихомирова Н. В. Глобальная стратегия развития общества. URL: <http://mesiblogspot.com/2012/03/-html>.

Стаття надійшла до редакції 01.09.2017.

Дехтярёва Ю. А., Дехтярёва Е. А., Пальчик О. А. Здоровье и безопасность студентов в мире интерактивных компьютерных технологий

В статье рассматривается проблема влияния интерактивных компьютерных технологий на состояние здоровья студентов, обозначаются условия обеспечения фа-

кторов сохранения здоровья при работе на SMART-инструментах. Проведен анализ последних исследований, публикаций и определены нерешенные проблемы. Выявлено существование проблемы эффективного применения информационных и коммуникационных технологий в высших учебных заведениях в аспекте сохранения здоровья студентов. Проанализировано влияние SMART-инструментов на здоровье студенческой молодежи, определены возможные пути его уменьшения. Доказана целесообразность дальнейшего поиска путей устранения негативных последствий и расширения существующего позитивного влияния компьютерной техники. Отражена экспериментальная база.

Ключевые слова: SMART-инструменты, инновационные интерактивные технологии, здоровье, технологии сохранения здоровья, компьютерная грамотность, методы обучения, образование.

Dekhtiarova Y., Dekhtiarova O., Palchik O. Health and Safety of Students in the World of Interactive Computer Technologies

The necessity of mastering SMART-tools is obvious and there is no doubt that they have benefits in learning. SMART-technologies are great tools for visibility that is fundamental to the education of students. SMART-tools help young people to navigate in the world of information. However, their impact on health and personality development can be both positive and negative.

Over the years, researchers have discovered a large number of factors and recommendations that are significant in terms of implementing health-saving technologies in education. There are several editions of sanitary norms and rules relating to conducting training with the use of computer and other equipment. The general concern of the world community with these problems prompts experts to develop a system of measures to reduce the negative impact of computer technology on students and more effectively use the positive aspects of information.

The article deals with the problem of the interactive computer technologies influence on the state of health of students, and the conditions for ensuring healthcare during work with SMART-tools. The problem of the widespread use of computer technology in education during last decade increased interest in science teaching. We have carried out the analysis of recent research, publications and the identification of unresolved parts of the problem. Existence problem of effective use of information and communication technologies in higher education institutions in terms of maintaining the health of students.

The influence of SMART-tools on the health of students was analyzed, possible ways of its reduction were determined. Expedient further search for ways to eliminate the negative effects and expansion of existing positive impact of computer technology was proved. The experimental base was highlighted.

Key words: SMART tools, innovative and interactive technologies, health, healthcare, computer literacy, teaching methods, education.

УДК [614.25:378] (043.3)

Л. В. ДУДІКОВА

кандидат педагогічних наук, доцент

Вінницький національний медичний університет ім. М. І. Пирогова

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ У МЕДИЧНИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ НА БАЗОВОМУ ЕТАПІ ПІДГОТОВКИ

У статті обґрунтовано педагогічні умови формування професійно-етичної компетентності майбутніх лікарів на базовому (визначальному) етапі підготовки у медичних закладах вищої освіти. Наголошено на значенні педагогічних впливів і заходів, необхідних для формування професійно-етичної компетентності майбутніх лікарів. Ідеться про моделювання змісту занять на основі міждисциплінарного підходу, що імітують ситуації застосування лікарської та медичної етики; застосування в освітньому процесі технологій навчання, спрямованих на задоволення індивідуальних освітніх потреб студентів, їх саморозвиток і самовдосконалення; управління самостійною науково-дослідною роботою студентів; моніторинг якості формування професійно-етичної компетентності майбутніх лікарів; упровадження тренінгової програми сприяння розвитку професійної етики майбутніх лікарів.

Ключові слова: професійно-етична компетентність, майбутні лікарі, педагогічні умови, зміст навчання, діалогові методи навчання, технологія, тренінг.

На сьогодні головною метою реформування вищої медичної освіти є підготовка нових медичних кадрів шляхом упровадження в освітній процес європейських освітніх і медичних стандартів, підвищення інтелектуального, науково-освітнього, професійно орієнтованого рівня майбутніх лікарів, культури медичного персоналу, забезпечення їх сучасними, більш ефективними інноваційними та інформаційними медичними технологіями. Вимогами сьогодення є підвищення не лише професійного рівня фахівців сфери охорони здоров'я, а й покращення якості надання медичних послуг, їх відповідності нормам медичної етики.

Проблеми виховання та формування духовних цінностей сучасної молоді у вищих навчальних закладах вивчають І. Бех, К. Журба, А. Капська, Д. Пащенко, Н. Чернуха та ін. Питання медичної освіти, формування особистості лікаря в аспекті деонтології, біоетики та медичної етики останнім часом були предметом уваги українських (В. Демченко, В. Запорожан, Ю. Кундієв, В. Чешко та ін.) і зарубіжних (О. Грандо, В. Кордюм, Т. Мішаткіна, А. Моруа, В. Поттер та ін.) науковців. Проте комплексного дослідження формування професійно-етичної компетентності майбутніх лікарів у вищих медичних навчальних закладах на сьогодні немає.

З огляду на це **метою статті** є обґрунтування педагогічних умов формування професійно-етичної компетентності майбутніх лікарів на базовому (визначальному) етапі в медичних закладах вищої освіти.

На базовому етапі формування професійно-етичної компетентності майбутніх лікарів, що охоплює V–VI курси навчання, важливе значення для формування професійно-етичної компетентності майбутніх лікарів має введення спеціального факультативного курсу для поглибленого оволодіння етичними нормами професійної діяльності. Спецсемінари дає більші можливості для ознайомлення майбутніх лікарів з етапами становлення етичних учень у медицині, етичними аспектами їх професійної діяльності, особливостями дотримання етичних норм у повсякденній професійній діяльності.

При визначенні програми спецкурсу важливо брати до уваги результати аналізу особливостей професійно-етичної діяльності лікаря та необхідність формування їх професійно-етичної компетентності. Ідеться про те, що, насамперед, важливо сформулювати відповідне ставлення студентів до своєї майбутньої професії, розуміння необхідності, готовності та бажання допомагати іншим людям. Для цього бажано детально висвітлити особливості професійної діяльності лікаря в етичному аспекті, моральними вимогами до його слів і вчинків. До програми спецкурсу важливо включити також відомості про історію становлення етичних поглядів у медицині у нашій країні та за кордоном, про найвідоміших представників, які зробили внесок у розвиток етичних учень.

Додаткове ознайомлення студентів з професійно-етичною проблематикою розширить їхні знання про етику професійної діяльності лікаря, допоможе осмислити ці знання та усвідомити необхідність дотримання етичних вимог у своїй професійній діяльності. Це стане основою для відповідного формування вмінь і навичок професійно-етичної діяльності та рефлексії своїх слів і вчинків. За таких умов етичні знання стануть основою розвитку всіх компонентів професійно-етичної компетентності майбутніх лікарів, базою для осмисленого формування та розвитку професійно-етичних умінь і якостей – складових професійно-етичної компетентності. З розширенням сфери етичних знань у студентів зростатимуть потреба й прагнення застосовувати ці знання на практиці. Вони стимулюватимуть загальний розвиток майбутніх лікарів, їх прагнення досягти вершин професіоналізму. Через механізм рефлексії майбутні фахівці зможуть порівнювати свій рівень професійно-етичної компетентності з еталонним.

Таким чином, перша умова базового етапу формування професійно-етичної компетентності майбутніх лікарів повинна стосуватися розробки спеціального курсу підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності, де основну увагу потрібно звертати на питання історії медичної етики та її специфіки в різних сферах професійної діяльності лікарів. Навчальний матеріал спецкурсу повинен передбачати вивчення тих питань, які, по-перше, стосуються особливостей дотримання етичних вимог у професійній діяльності лікаря, можливих варіантів вирішення моральних проблем; по-друге, тих, що стосуються організації та здійснення комунікативної взаємодії колегами, з пацієнтами і їх родичами.

Друга педагогічна умова формування професійно-етичної компетентності майбутніх лікарів передбачає моделювання змісту занять, які імітують ситуації застосування лікарської та медичної етики, на основі міждисциплінарного підходу. Про важливість цієї умови свідчить позиція В. Галузяка, М. Сметанського і В. Шахова, які підкреслюють, що моральне виховання не зводиться тільки до засвоєння студентами теорії, норм і правил, а спрямоване й на формування моральної поведінки, проїнятої прагненням до істини, доброти, прекрасного, до вироблення таких моральних якостей, як повага і дружба, вдячність, любов до праці, дисциплінованість, відповідальність, честь, совість, скромність, громадська співпраця, милосердя тощо. Завдання морального виховання, як вважають учені, полягають у: розвитку моральної свідомості суб'єктів навчання, формуванні моральних почуттів і переконань, виробленні звичок моральної поведінки [9, с. 67].

Такої самої думки дотримуються М. Фіцула й П. Фрейре. Зокрема, М. Фіцула вказує на те, що потрібно “враховувати й те, що основи професійної етики формуються у професійній діяльності, у безпосередньому контакті з професією” [12, с. 244]; П. Фрейре наголошує: “Немає правильного мислення, відірваного від певної послідовної життєвої практики” [13, с. 53].

Системна робота з формування в майбутніх лікарів професійно-етичної компетентності передбачає й використання міждисциплінарного підходу. За сучасних умов дотримання вимог міждисциплінарного підходу надає змогу ефективніше формувати систему професійно-етичних знань і навичок їх застосування в професійній діяльності. Забезпечення міжпредметних зв'язків відповідно до принципів професійної спрямованості, наступності, єдності виховання й навчання надає змогу розглядати явища професійно-етичної діяльності в різних аспектах, реалізуючи комплексний підхід до навчання.

Міжпредметні зв'язки на всіх етапах їх включення в пізнавальну діяльність студентів відіграють роль ситуаційного стимулу. Знання, отримані студентами в результаті попереднього досвіду засвоєння матеріалу інших дисциплін, стають регуляторами їх пізнавальної активності на будь-якому етапі включення міжпредметних зв'язків у пізнавальну діяльність. Вони виконують функцію інтеграції інформації, що підвищує продуктивність психічних процесів та якість засвоєння інформації майбутніх фахівців.

Таким чином, міжпредметні зв'язки забезпечують засвоєння знань, формування професійно-етичних системних умінь і навичок, сприяють активізації мисленнєвої діяльності, перенесенню теоретичних знань на навчально-професійну діяльність майбутніх фахівців. Використання міжпредметних зв'язків має важливе значення для активізації пізнавальної діяльності студентів у процесі підготовки до професійної діяльності відповідно до етичних вимог.

Третя педагогічна умова формування професійно-етичної компетентності майбутніх лікарів передбачає застосування в освітньому процесі технологій навчання, спрямованих на задоволення індивідуальних освітніх

потреб студентів, їх саморозвиток і самовдосконалення. Індивідуалізацію в освітньому процесі І. Бех тлумачить як систему засобів, що сприяє усвідомленню особистістю своєї відмінності від інших: своїх способів досягнення культурних цінностей і міжособистісної взаємодії для успішного входження у світ духовності та гідного життя в ньому. Індивідуалізацію доцільно розглядати як діяльність педагога й самого вихованця щодо розкриття, зберігання та розвитку одиничного, своєрідного, особливого, що зумовлене природою або набуте [2, с. 76]. Дослідник підкреслює, що, не дотримуючись індивідуального підходу у вихованні, можна спричинити виникнення смислового бар'єра. Сутність цього явища полягає в тому, що через різне ставлення учня та дорослого до однієї й тієї самої події, вчинку, поведінки загалом вихованець виявляється цілком несприйнятливим як до окремих педагогічних впливів, так і до всієї їх системи. Учень, добре розуміючи та вміючи виконувати те, чого від нього вимагає вихователь, уперто цього не виконує [2, с. 77].

Індивідуалізація навчання означає використання різних навчально-методичних, психолого-педагогічних та організаційно-управлінських заходів, що забезпечують індивідуальний підхід. Серед технологій індивідуального навчання виокремлюють навчання в співпраці (співробітництві), метод проектів та різнорівневі навчання. Зокрема, метод проектів охоплює сукупність дослідницьких, пошукових, проблемних методів, творчих за своєю суттю. Метод охоплює прийоми, операції з оволодіння певною сферою практичного або теоретичного знання, тієї чи іншої діяльності. В основі методу лежить розвиток пізнавальних навичок студентів, умінь самостійно конструювати свої знання й орієнтуватися в інформаційному просторі.

Загалом навчання в співробітництві й метод проектів важливі для формування професійно-етичної компетентності з огляду на такі особливості:

- можливість оволодіння студентами комунікативними вміннями й навичками, уміннями працювати в різноманітних групах, використання різних соціальних ролей (керівника, виконавця, пацієнта, посередника тощо);
- набуття студентами широких людських контактів, ознайомлення з різними моделями поведінки, різними поглядами на одну й ту саму проблему;
- можливість не стільки передавати студентам знання, скільки навчити здобувати їх самостійно, користуватися ними для вирішення нових пізнавальних і практичних завдань;
- можливість оволодіння вміннями користуватися пошуковими методами, зокрема збирати необхідну інформацію й факти, аналізувати їх з різних поглядів, висувати гіпотези, формулювати висновки.

Таким чином, для формування професійно-етичної компетентності майбутніх лікарів важливо використовувати такі технології індивідуального навчання, як різнорівневе навчання, навчання у співпраці (співробітництві) і метод проектів. Найважливіша перевага технологій індивідуального навчання полягає в тому, що вони надають змогу цілком адаптувати зміст, методи й темпи навчальної діяльності студентів до їх особливостей,

згуртовувати студентський колектив, учити допомагати та підтримувати одне одного, формувати навички ефективної комунікативної взаємодії.

Четверта педагогічна умова формування професійно-етичної компетентності передбачає належну організацію самостійної науково-дослідної роботи студентів. При цьому потрібно враховувати, що для науково-дослідної роботи, як зазначають Д. Стеченко, О. Чмир [11, с. 9–10], властиві, насамперед, цілеспрямованість, предметний характер, пошук нового, системність, єдність предметного й почуттєвого. Такий вид пізнавальної діяльності передбачає здійснення наукового дослідження з метою отримання нових знань. Щодо формування професійно-етичної компетентності майбутніх лікарів варто зауважити, що використання цього методу підвищує інтенсивність засвоєння студентами інформації про етичну складову професійної діяльності лікаря.

Крім цього, виконання дослідних робіт допоможе майбутнім фахівцям підготуватися до вирішення складних проблем професійної діяльності, що потребує таких дослідницьких (часто подібних до інтелектуальних та загальнонавчальних) умінь, як: аналізувати й знаходити головне, давати чіткі визначення та пояснювати, порівнювати, конкретизувати, узагальнювати й систематизувати, доводити, класифікувати. Загалом ідеться про здатність ефективно використовувати розумовий потенціал для вирішення проблемних ситуацій.

Як зазначають В. Галузьяк, М. Сметанський і В. Шахов, особливістю дослідницького методу є можливість пошукової, творчої діяльності студентів, спрямованої на розв'язання нових для них проблем. Учені вважають, що, виконуючи завдання, теоретичні й практичні дослідження, студенти осмислюють проблему, обґрунтовують гіпотези щодо її розв'язання, планують їх перевірку, здійснюють пошук і досягають необхідного результату. За таких умов їх пізнавальна діяльність за структурою наближається до дослідної діяльності вчених [9, с. 160–161].

Педагоги вважають, що при цьому потрібно практикувати такі пошукові завдання, які б охоплювали:

- спостереження й вивчення фактів, виявлених незрозумілих явищ, які потребують дослідження (постановка проблеми);
- складання плану дослідження;
- виконання плану;
- аналіз і систематизацію отриманих результатів, формулювання висновків щодо сфери їхнього практичного застосування [9, с. 161].

Роботу зі студентами важливо будувати з урахуванням їх індивідуальних потреб та зацікавлень. Важливо визначити проблеми, які повинні дослідити студенти, з'ясувати мету дослідження. На наступному етапі потрібно уточнити тему й створити необхідне освітнє середовище, обговорити програму дослідження з теми та конкретне навчальне або наукове завдання для студента. Викладач повинен також разом зі студентами з'ясувати послідовність або проект виконання дослідницької роботи. На

всіх етапах роботи важливе значення мають колективне обговорення й систематизація отриманого проєктивного матеріалу, оцінювання досягнутих результатів.

Загалом використання дослідницьких методів при формуванні професійно-етичної компетентності майбутніх лікарів надає змогу підтримувати зв'язок навчання із життям, допомагає студентам більш повно зрозуміти теорію, виробити вміння застосовувати набуті знання на практиці, готувати їх до ефективного вирішення складних проблем професійно-етичного характеру.

П'ята педагогічна умова формування професійно-етичної компетентності майбутніх лікарів передбачає моніторинг якості формування професійно-етичної компетентності майбутніх лікарів.

Поняття “педагогічний моніторинг” почали використовувати порівняно недавно, поряд з такими термінами, як “педагогічна діагностика” та “педагогічне оцінювання”. Моніторинг (лат. *monitor* – спостережний), як зазначає І. Малафійк, надає змогу порівняти ті результати навчання, яких вдалося досягти, з тими, які планувалося досягти на початку вивчення навчального матеріалу [6, с. 240]. Моніторинг є ширшим поняттям, ніж звичайна перевірка знань та вмінь. На відміну від перевірки, моніторинг не лише констатує результати, а й визначає причини такого стану справ, напрями та шляхи покращення ситуації.

Серед інноваційних підходів до моніторингу рівнів досягнень компетентностей О. Локшина виокремлює різні тести для об'єктивного вимірювання компетентностей: звичайні завдання з вибором відповіді; завдання із закритою відповіддю; завдання з відкритою відповіддю; завдання з короткою відповіддю. Серед типів текстів використовують такі: реклама, аргументація, графіки й діаграми, опис, пояснення, інструкції, мапи, схеми, таблиці [4, с. 26]. При цьому важливо, на думку дослідниці, використовувати також тести мінімальної компетентності.

Зокрема, Г. Атанов підкреслює, що при цьому принципове значення мають вимоги щодо достовірності й надійності контролю. Перша із цих вимог означає, що контроль має забезпечувати отримання достовірних результатів, досягнення певних цілей. Придатність того чи іншого виду контролю для досягнення тієї чи іншої мети називають **валідністю**. Зокрема, валідний за змістом контроль передбачає, що в цьому випадку забезпечуються достовірні результати контролю за засвоєнням змісту. **Надійність** конкретного виду контролю означає можливість отримати досить точні результати за умов контролю за *різними* групами об'єктів навчання різного рівня підготовки [1, с. 203].

Найважливішою складовою педагогічного моніторингу є оцінювання навчальної діяльності студентів. У вищому навчальному закладі, як слушно зауважує О. Власова, оцінювання надає змогу, по-перше, зорієнтуватись щодо стану знань студентів і міри їхньої відповідності вимогам; по-друге, заохочувати, стимулювати розумову роботу майбутніх фахівців; по-третє,

отримувати безпосередню або опосередковану інформацію про успіх або неуспіх у певній навчальній ситуації; по-четверте, виражати загальну думку, судження педагога про студентів та їх роботу [3, с. 158].

Зокрема, П. Фрейре підкреслює, що питання полягає не у виступах проти оцінювання як такого (очевидно, що воно потрібне), а в протидії тій методології, яка спрямована на придушення конструктивного різноманіття, конструктивного критицизму і, зрештою, свободи. На думку відомого педагога, оцінювання має слугувати інструментом для підтримки учнів, а не їх приборкання. Науковець також зазнає, що оцінювання, яке стимулює промову “до людей”, має бути лише етапом до розмови “з людьми” [13, с. 100]. В. Кукушин вважає, що педагог оцінкою повинен заохочувати студентів до вдосконалення своєї навчальної діяльності, поглиблення й посилення мотивів пізнання, а також зміцнювати в них віру в свої сили, залучати до різних форм співробітництва й розвивати в них самостійність, бажання до вільного вибору [5, с. 290].

Таким чином, моніторинг надає змогу відстежувати якість формування професійно-етичної компетентності майбутніх лікарів, забезпечити правильне визначення результатів навчання та загалом оптимізувати процес навчання. Серед інноваційних підходів до моніторингу рівнів досягнень компетентностей важливо використовувати різні види тестів, що відповідали б вимогами щодо достовірності й надійності. Педагог оцінкою повинен заохочувати студентів до вдосконалення своєї навчальної діяльності, поглиблення й посилення мотивів пізнання етичних аспектів професійної діяльності.

Шоста педагогічна умова формування професійно-етичної компетентності майбутніх лікарів передбачає *впровадження тренінгової програми розвитку професійної етики майбутніх лікарів*. Необхідність цієї умови пов'язана з тим, що, як вважають Л. Мороз, С. Яковенко [8], С. Сисоєва [10] та ін., тренінг є найперспективнішим методом психолого-педагогічної підготовки фахівців різних галузей, оскільки допомагає формувати вміння й навички, необхідні для виконання професійних функцій.

Тренінгові заняття мають великий потенціал щодо особистісного розвитку майбутніх фахівців, створення умов для розвитку професійного й особистісного самоусвідомлення. Під час тренінгових занять створюються умови для формування професійної ідентичності майбутніх фахівців, підвищення впевненості в собі, розвитку компетентності та власної гідності, формування адекватного образу успішного професійного майбутнього з виявленням й актуалізацією особистісних ресурсів.

Тренінг як засіб інтерактивного навчання надає змогу також формувати індивідуальні стилі спілкування, навички активного слухання, уміння ставити питання й підтримувати зворотний міжособистісний зв'язок тощо. Саме тренінг є дієвим методом підготовки майбутніх лікарів до професійної діяльності, що пов'язана із суб'єкт-суб'єктною взаємодією. Як зазначає І. Мельничук, роль тренінгів у навчанні майбутніх лікарів полягає в тому,

що він допомагає через метод ігрового моделювання навчальних, професійних, життєвих ситуацій формувати необхідні професійні та особистісні якості, комунікативні вміння й навички майбутнього фахівця, підвищувати адекватність самосвідомості та поведінки шляхом включення до тренінгової ситуації [7, с. 178].

Основне завдання тренінгових занять – робота над проблемами взаємодії, комунікації та співробітництва на рівні “викладач – студент” або “студент – студент”. Під час такої роботи студенти набувають певного професійного досвіду, оскільки відтворюють моделі поведінки, які характерні для професійної діяльності, та показують приклади вирішення навчально-пізнавальних професійно-етичних ситуацій. Під час тренінгу за допомогою зворотного зв'язку з іншими членами групи учасник може зосередитись на засвоєнні специфічних способів поведінки й краще зрозуміти їх.

Загалом тренінг є дієвим способом підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності. Використання навчальних тренінгів сприятиме не тільки кращому засвоєнню теоретичного програмового матеріалу з професійних дисциплін, підвищенню якості професійної освіти студентів, а й створюватиме оптимальні можливості для самовизначення, самореалізації, особистісного та професійного становлення. Під час тренінгу студенти відпрацьовуватимуть навички комунікативної взаємодії, у них визначатимуться ціннісні орієнтації. Студенти матимуть можливість набути необхідного досвіду, оскільки відтворюватимуть свій життєвий стиль і зразки поведінки, властиві їм і поза групою, знаходитимуть шляхи вирішення навчальних проблемних ситуацій ігрового та професійного спрямування одночасно.

Висновки. Базовий (визначальний) етап охоплює V–VI курси навчання майбутніх лікарів та передбачає закріплення професійно-етичних умінь і подальший розвиток мотивації до професійної діяльності з урахуванням професійно-етичних принципів надання медичної допомоги. Педагогічними умовами цього етапу є моделювання змісту занять на основі міждисциплінарного підходу, що імітують ситуації застосування лікарської та медичної етики; застосування в освітньому процесі технологій навчання, спрямованих на задоволення індивідуальних освітніх потреб студентів, їх саморозвиток і самовдосконалення; управління самостійною науково-дослідною роботою студентів; уведення спеціального факультативного курсу для поглибленого оволодіння етичними нормами професійної діяльності; моніторинг якості формування професійно-етичної компетентності майбутніх лікарів; упровадження тренінгової програми сприяння розвитку професійної етики майбутніх лікарів.

Перспективами подальших наукових розвідок є висвітлення результатів педагогічного експерименту з формування в майбутніх лікарів професійно-етичної компетентності.

Список використаної літератури

1. Атанов Г. О. Знання як засіб навчання : навч. посібник. Київ : Кондор, 2008. 236 с.

2. Бех І. Д. Особистість у просторі духовного розвитку : навч. посібник. Київ : Академвидав, 2012. 256 с. (Серія "Альма-матер").
3. Власова О. І. Педагогічна психологія : навч. посібник. Київ : Либідь, 2005. 400 с.
4. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / під заг. ред. О. В. Овчарук. Київ : К.І.С., 2004. 112 с.
5. Кукушин В. С. Дидактика (теорія обучения) : учеб. пособие. Москва ; Ростов-на-Дону : МарТ, 2003. 368 с.
6. Малафійк І. В. Дидактика : навч. посібник. Київ : Кондор, 2005. 398 с.
7. Мельничук І. М. Теорія і практика професійної підготовки майбутніх соціальних працівників засобами інтерактивних технологій : монографія. Тернопіль : Економічна думка, 2010. 326 с.
8. Мороз Л. І., Яковенко С. І. Професійно-психологічний тренінг : підручник. Київ : ПАЛИВОДА А. В., 2011. 252 с.
9. Педагогіка : навч. посібник / В. М. Галузяк, М. І. Сметанський, В. І. Шахов. 5-те вид., випр. і доп. Вінниця : Планер, 2012. 400 с.
10. Сисоєва С. О. Інтерактивні технології навчання дорослих : навч.-метод. посібник. Київ : НАПН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих ЕКМО, 2011. 320 с.
11. Стеченко Д. М., Чмир О. С. Методологія наукових досліджень : підручник. Київ : Знання, 2005. 309 с. (Вища освіта ХХІ століття).
12. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : навч. посібник. Київ : Академвидав, 2006. 352 с.
13. Фрейре П. Педагогіка свободи: етика, демократія і громадянська мужність / пер. з англ. О. Дем'янчука. Київ : КМ Академія, 2004. 124 с.

Стаття надійшла до редакції 05.09.2017.

Дудикова Л. В. Педагогические условия формирования профессионально-этической компетентности будущих врачей в медицинских учреждениях высшего образования на базовом этапе подготовки

В статье обоснованы педагогические условия формирования профессионально-этической компетентности будущих врачей на базовом (определяющем) этапе в медицинских учреждениях высшего образования. Отмечено значение педагогических воздействий и мер, необходимых для формирования профессионально-этической компетентности будущих врачей. Речь идет о моделировании содержания занятий на основе междисциплинарного подхода, имитирующих ситуации применения врачебной и медицинской этики; применении в образовательном процессе технологий обучения, направленных на удовлетворение индивидуальных образовательных потребностей студентов, их саморазвитие и самосовершенствование; управлении самостоятельной научно-исследовательской работой студентов; мониторинге качества формирования профессионально-этической компетентности будущих врачей; внедрении тренинговой программы содействия развитию профессиональной этики будущих врачей.

Ключевые слова: *профессионально-этическая компетентность, будущие врачи, педагогические условия, содержание обучения, диалоговые методы обучения, технология, тренинг.*

Dudikova L. Pedagogical Conditions for the Future Doctors' Professional and Ethical Competence Formation at Higher Medical Educational Institutions during the Basic Stage of Training

In the article the author proves that the requirements of the modern world are to increase not only the professional level of healthcare professionals, but also to improve the quality of medical service and their compliance with the norms of medical ethics. The problem of forming a doctor's personality, professional culture, ethical behavior, professional and

ethical competence is the subject of scientists' constant attention. However, there is currently no comprehensive study of the future doctors' professional and ethical competence formation at higher medical educational institutions. Taking this into consideration, the purpose of the article is to give reasons for the pedagogical conditions for the future physicians' professional and ethical competence formation during the basic (determining) stage at higher medical educational institutions.

The first condition of the basic stage of the future physicians' professional and ethical competence formation involves the development of a special course for preparing students for their future professional activities, wherein the main attention should be paid to the questions of the history of medical ethics and its specifics in various areas of a doctor's professional activity. For the implementation of the second pedagogical condition for the future physicians' professional and ethical competence formation, it is necessary to model the content of the lessons simulating the situations of doctor's and medical ethics application, based on the interdisciplinary approach. The third pedagogical condition involves the use of educational technology in the educational process, aimed at satisfying the student's individual educational needs, their self-development and self-improvement. Implementation of the fourth pedagogical condition for the formation of professional and ethical competence is connected with the proper organization of the student's independent research work. The fifth pedagogical condition involves monitoring the quality of the formation of the future physicians' professional and ethical competence. The sixth pedagogical condition for the future doctors' professional and ethical competence formation provides introduction of a training program for the future physicians' professional ethics development.

The article confirms that training is an effective way of preparing future specialists for their professional activity. The use of training sessions will help not only in better mastering theoretical curriculum material on special disciplines, but also in creating the best opportunities for self-identification, self-realization, personal and professional formation.

Key words: *professional and ethical competence, future doctors, pedagogical conditions, content of training, dialogue methods of teaching, technology, training.*

УДК 378.2:376.1

О. М. КАС'ЯНЕНКО

старший викладач

Мукачівський державний університет

МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ

У статті обґрунтовано організаційно-педагогічну модель формування готовності майбутніх вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку в умовах інклюзії. Визначено зміст понять “готовність”, “компетентність”, “інтеграція”, “інклюзивна освіта”. Охарактеризовано три основні моделі організації освіти для дітей з особливими потребами: скандинавсько-американську, російську та європейську. Визначено педагогічні умови як системотвірний компонент моделі формування готовності майбутніх фахівців до роботи в умовах інклюзії.

Ключові слова: *готовність, компетентність, інклюзивна освіта, модель формування готовності, майбутні вихователі, діти дошкільного віку.*

Сьогодні особливо гостро постали питання організації інклюзивної освіти. В усьому світі тривають активні пошуки оптимальних шляхів повноцінної інтеграції в суспільство людей з обмеженими можливостями. Нагального розв'язання такі питання потребують тоді, коли йдеться про дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. В Україні усвідомлюють важливість окресленої проблематики, про що свідчить низка нормативно-правових актів з питань інклюзивної освіти (укази Президента України, постанови Кабінету Міністрів України, накази Міністерства освіти і науки України, рішення колегії Міністерства освіти і науки України та Президії Академії педагогічних наук України).

Діти з обмеженими можливостями здоров'я – це діти, стан здоров'я яких перешкоджає засвоєнню освітніх програм без створення спеціальних умов навчання (виховання), – діти-інваліди, а також інші діти, віком від народження до 18 років, які не визнані в установленому порядку дітьми-інвалідами, але мають тимчасові або постійні відхилення у фізичному і (або) психічному розвитку та потребують створення спеціальних умов навчання (виховання) (діти з порушеннями слуху, зору, опорно-рухового апарату, мови, інтелекту, з вираженими розладами емоційно-вольової сфери та поведінки, затримкою психічного розвитку, зі складними вадами розвитку, з хронічними соматичними або інфекційними захворюваннями).

В Україні тривають активний пошук і впровадження ефективних шляхів соціальної взаємодії дітей, які потребують корекції психофізичного розвитку, з їхніми здоровими однолітками. Цій проблемі присвячено як фундаментальні праці науковців, так і окремі дослідження. Аналіз зарубіжної та вітчизняної практики впровадження інклюзії в освітній процес дав можливість виокремити праці вчених, які зробили найбільший внесок у

розробку теоретико-методичних основ інклюзивної освіти (Д. Депплер, Т. Дмитрієва, В. Засенко, А. Колупаєва, Т. Лорман, М. Семаго, Н. Семаго, Д. Харві, Н. Шматко, О. Ярська-Смирнова та ін.). Питання готовності майбутнього педагога до роботи з дітьми в умовах інклюзивної освіти досліджували Н. Назарова, І. Хафізулліна, Ю. Шумилівська та ін.

Таким чином, аналіз науково-педагогічної літератури та практичної роботи із цієї проблеми, тенденцій розвитку сучасної освіти дали змогу виокремити основну суперечність між значною кількістю дітей, які потребують інклюзивної опіки, та низьким рівнем діагностико-прогностичних технологій організації дошкільної освіти в системі підготовки майбутнього вихователя.

Мета статті – обґрунтувати організаційно-педагогічну модель формування готовності майбутніх вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку в умовах інклюзії.

Сьогодні у світовій освітній практиці на зміну терміну “інтеграція” (від англ. integrate – об’єднувати в єдине ціле) приходять термін “інклюзія” (від англ. include – утримувати, охоплювати, мати у своєму складі). Інтеграція передбачає адаптацію дитини до вимог системи, тоді як інклюзія полягає в адаптації системи до потреб дитини [6].

Таким чином, під інклюзивною освітою розуміємо більш широкий процес інтеграції, що передбачає доступність освіти для всіх і розвиток загальної освіти для пристосування до різних потреб усіх дітей.

У світовій освітній практиці існують три основні моделі організації освіти для дітей з обмеженими можливостями здоров’я: скандинавсько-американська, російська та європейська.

Перша модель виходить з того, що діти повинні навчатися у звичайних освітніх установах, але при цьому необхідно створювати спеціальні освітні умови й відповідно підготувати педагогів. Друга модель – це модель превуальованого навчання дітей з обмеженими можливостями здоров’я в спеціальних освітніх установах інтернатного типу. Недоліками цієї системи є соціальна ізоляція дітей та усунення батьків від виховання. Із цієї причини випускники навчальних закладів інтернатного типу відчувають труднощі подальшої інтеграції в соціум. Третя модель поєднує систему спеціальних освітніх установ і систему інтегрованого навчання, причому залежно від вікової категорії дітей. При цьому існує установка на те, щоб максимально забезпечити можливість кожному з батьків навчати своїх дітей з обмеженими можливостями здоров’я за місцем проживання, за наявності сприятливих чинників, зокрема створення спеціальних освітніх умов [13, с. 15].

Отримання нового педагогічного знання про об’єкт є основною метою педагогічного моделювання, яке й визначає весь набір вимог до кожної конкретної моделі. Без урахування пізнавального аспекту безглуздо говорити про моделювання [9].

У нашому розумінні метою педагогічного моделювання є визначення можливостей удосконалення педагогічного процесу, знаходження резервів

підвищення його якості та ефективності на основі аналізу запропонованої моделі.

Аналіз науково-педагогічної літератури свідчить, що інклюзивна освіта – це особлива педагогічна система, що забезпечує навчання за індивідуальними навчальними планами та систематичний медико-соціальний і психолого-педагогічний супровід, охоплює різноманітний контингент дітей та диференціює освітній процес.

Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчує, що в сучасній науці накопичено значний масив досліджень, присвячених проблемі підготовки вихователя (О. Абдуліна, О. А. Беленька, Л. Зданевич, О. Кучерявий, Л. Кондрашова, Н. Кузьміна, К. Крутій та ін.).

Враховуючи результати наукових досліджень [3; 11; 13], готовність майбутніх вихователів ЗДО до інклюзії розуміємо як інтегративне особистісне утворення, що зумовлене здатністю майбутніх вихователів здійснювати професійні функції в процесі інклюзивної освіти, ураховуючи різні освітні потреби дітей і забезпечуючи залучення дитини з обмеженими можливостями здоров'я в середовище ЗДО та створення умов для її розвитку й саморозвитку.

Для нашого дослідження важливим є питання співвідношення між собою понять “готовність” і “компетентність”. Готовність є результатом підготовки, що охоплює мотиваційні, змістові та процесуальні характеристики. Компетентність розуміємо як найвищий етап готовності, синтез цінностей, мотивів, знань, умінь, досвіду здійснення конкретного виду діяльності.

Готовність фахівців характеризують через два основні показники: професійна готовність та психологічна готовність. Складові професійної готовності такі:

- інформаційна обізнаність;
- володіння педагогічними технологіями;
- знання основ психології й корекційної педагогіки;
- знання індивідуальних відмінностей дітей;
- застосування варіативності в навчально-виховному процесі;
- знання індивідуальних особливостей дітей з різноманітними вадами розвитку.

Складові психологічної готовності такі:

- емоційне прийняття дітей з різними типами порушень у розвитку;
- залучення дітей з вадами в діяльність під час занять;
- задоволеність власною педагогічною діяльністю [15].

Ми виділяємо ключові змістові та ключові функціональні компетентності, ураховуючи відмінності змісту діяльності й способів її здійснення в структурі “інклюзивної” компетентності. Під ключовими компетентностями майбутнього вихователя в межах нашого дослідження розуміємо особистісно усвідомлювані, що увійшли до суб’єктивного досвіду, системи знань,

умінь і навичок, які використовуються в різних видах педагогічної діяльності під час вирішення різноманітних професійних завдань і які можна трактувати як здатність ефективно виконувати конкретні професійні дії. Особистісний зміст можна вважати системотвірним компонентом, що визначає й інтегрує всі інші складові компетентності (знання, уміння, досвід).

Дослідження показало, що в структурі інклюзивної готовності майбутніх вихователів наявні ключові змістові (мотиваційна, когнітивна, рефлексивна) та ключові операційні компетентності, які ми будемо аналізувати як компоненти інклюзивної компетентності майбутнього вихователя.

Ключові змістові компетентності, що входять до складу інклюзивної компетентності, можна трактувати як здатність осмислення змісту професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання. До їх складу належать мотиваційна, когнітивна, рефлексивна компетентності.

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

Серед основних завдань інклюзивної освіти, як вважають науковці, такі:

- посилити роботу з формування в дітей з особливими освітніми потребами особистісних якостей, що роблять їх цінними для суспільства, зокрема, таких як: патріотизм, дисциплінованість, креативність, здатність до саморозвитку та самовдосконалення, дотримання здорового способу життя, співчутливість тощо, оскільки метою освіти в Україні є всебічний розвиток людини як особистості й найвищої цінності суспільства;

- особливу увагу приділити формуванню в дошкільників такої важливої особистісної якості, як соціальна та особистісна мотивація до збереження й зміцнення власного здоров'я шляхом: а) популяризації здорового способу життя; б) створення умов для систематичного забезпечення дітям з особливими освітніми потребами оптимальної рухової активності з урахуванням інтересів, побажань, здібностей та індивідуальних особливостей; в) профілактики травматизму; г) виховання гігієнічних навичок; д) формування в дітей дошкільного віку здатності протистояти проявам асоціальної поведінки однолітків і шкідливих звичок.

- учити кожного вихованця з обмеженими можливостями здоров'я толерантності в стосунках з однолітками, турботливого ставлення до менших, шанобливого – до старших; прищеплювати дошкільникам навички соціальної поведінки в повсякденному житті; формувати вміння співпрацювати в парі, групі, відповідально ставитися до виконання своїх обов'язків та доручень, адже людина – істота суспільна, а тому фізичні чи психічні вади дитини не повинні стати на заваді її спілкування з оточенням.

Дані констатувального експерименту свідчать, що формуванню інклюзивної компетентності майбутніх вихователів як компонента професійної готовності поки що не приділяють належної уваги. Майбутні вихователі не мають чіткого уявлення про інклюзивну освіту дітей з обмеженими можливостями здоров'я в дошкільному навчальному закладі, не мають уявлення про поняття "інклюзивна компетентність", не усвідомлюють важливості інклюзивної освіти та роботи над підвищенням рівня власної інклюзивної компетентності.

Так, виявилось, що більшість респондентів перебувають на нульовому (54,4%) і низькому (42,6%) рівнях сформованості інклюзивної компетентності, лише 2,9% респондентів належать до середнього рівня за сформованістю мотиваційної та когнітивної компетентностей, що є складовими інклюзивної компетентності.

Ураховуючи результати констатувального експерименту, зміст і структуру досліджуваної категорії, вимоги компетентнісного підходу й принципи організації контекстного навчання, розроблено модель формування готовності майбутніх вихователів до організації інклюзивної освіти в процесі професійної підготовки, що була апробована під час формувального експерименту (рис. 1).

Розроблена нами теоретична модель формування готовності майбутніх вихователів у процесі професійної підготовки є розгортанням ключових змістових (мотиваційна, когнітивна, рефлексивна) і ключових операційних компетентностей (діагностична, прогностична, конструктивна, організаційна, комунікативна, технологічна, корекційна, дослідницька). Ураховуючи загальні уявлення про структуру процесу, виокремлено такі компоненти моделі:

- цільовий (мета, завдання, методологічні підходи, принципи);
- змістовий (основні напрями діяльності);
- операційний (етапи, форми, методи);
- оцінно-результативний (критерії, рівні, результат). Обов'язковим елементом моделі є системотвірні зв'язки, що сприяють взаємодії елементів і утворенню єдиного цілісного процесу. Важливим системотвірним компонентом моделі є цільовий, що містить мету як ідеальний прообраз результату функціонування моделі, завдання – окремі (проміжні) цілі, передбачені дії (кроки) на досягнення проміжних результатів, а також принципи, рекомендації, які спрямовують і педагогічну діяльність, і весь процес навчання загалом як способи досягнення педагогічних цілей з урахуванням закономірностей навчального процесу.

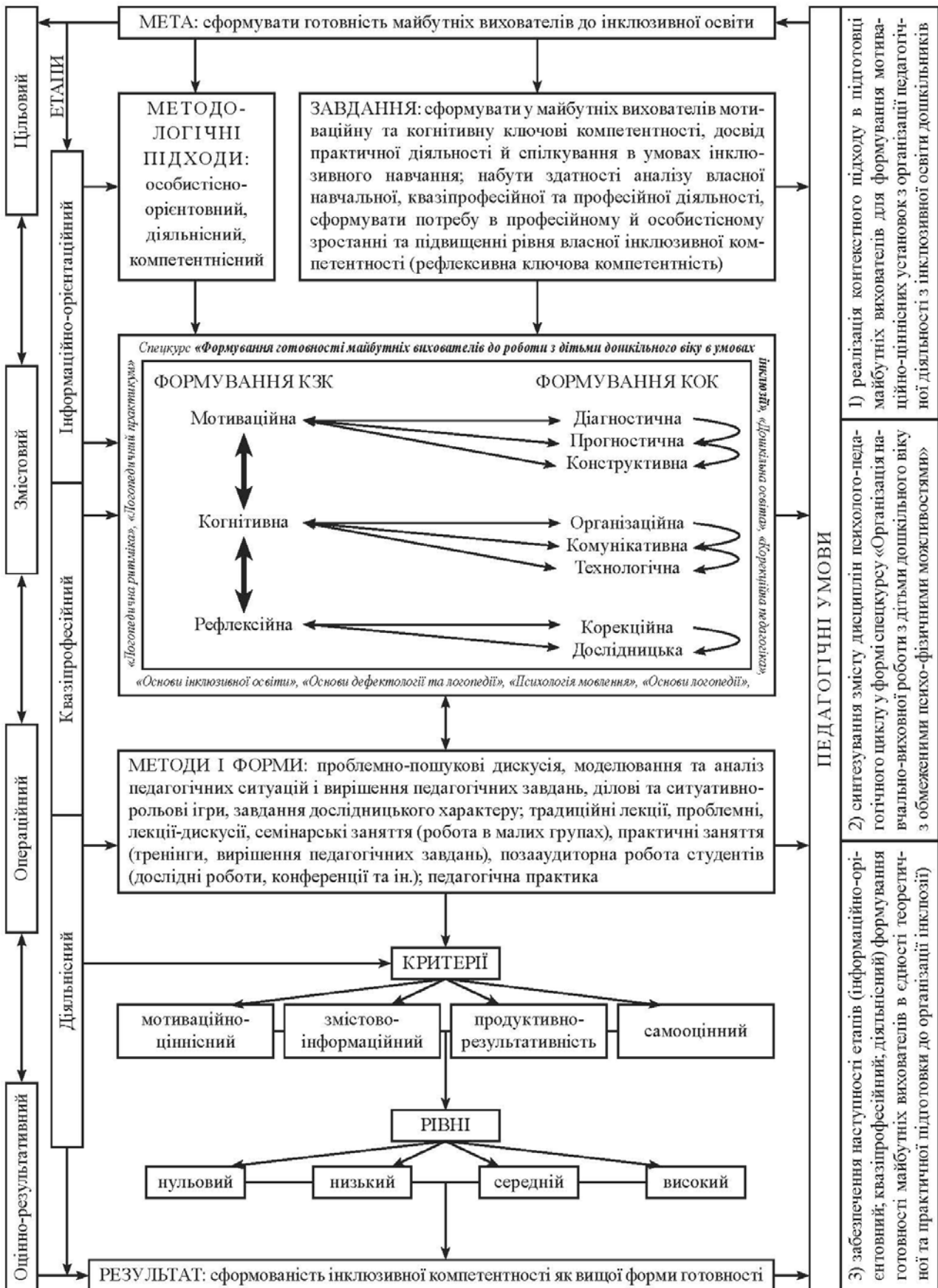


Рис. 1. Модель формування готовності майбутніх вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку в умовах інклюзії

Метою визначено формування інклюзивної компетентності майбутніх вихователів як вищої форми готовності. Для її досягнення поставлено низку завдань:

- сформуванню позитивне ставлення до педагогічної діяльності в умовах інклюзивної освіти та сприяти здатності педагогічно мислити на основі системи знань і досвіду пізнавальної діяльності, необхідних для її здійснення;
- сформуванню в майбутніх вихователів мотиваційну та когнітивну ключові компетентності, що належать до системи інклюзивної компетентності;
- сформуванню досвід практичної діяльності й спілкування в умовах інклюзії у формі ключових операційних компетентностей шляхом оптимального поєднання репродуктивних і активних методів навчання;
- набути здатності до аналізу власної навчальної, квазіпрофесійної та професійної діяльності, сформуванню потребу в професійному й особистісному зростанні та підвищенні рівня власної інклюзивної компетентності (рефлексивна ключова компетентність);
- розвинути й застосовувати сформовані ключові компетентності в практичній діяльності.

Вирішенню цих завдань сприяла реалізація в системі підготовки майбутніх вихователів основних положень теорії контекстного навчання. Це означає, що для досягнення цілей формування особистості фахівця в професійному навчальному закладі організовано таке навчання, яке забезпечує перехід, трансформацію одного типу діяльності (пізнавальної) в інший (професійний) з відповідною зміною потреб і мотивів, цілей, дій, засобів, предметів та результатів.

Важливим компонентом розробленої моделі є змістовий, який розкрито через основні напрями діяльності з формування інклюзивної компетентності майбутніх вихователів [10]:

1. Ключові змістові компетентності: мотиваційна; когнітивна; рефлексивна.
2. Ключові операційні компетентності: діагностична; прогностична; конструктивна; організаційна; комунікативна; технологічна; колекційна; дослідна.

Змістовий компонент представлений комплексом знань і вмінь з дисциплін психолого-педагогічного циклу, а також спецкурсу “Організація навчально-виховної роботи з дітьми дошкільного віку з обмеженими психо-фізичними можливостями”.

Операційний компонент моделі містить форми й методи навчання, які найбільш адекватно відображають мету функціонування моделі, а також етапи формування інклюзивної компетентності майбутніх вихователів.

Для реалізації моделі доцільно застосовувати такі форми навчання: лекції (традиційні, проблемні, лекції-дискусії), семінарські заняття (робота в малих групах), практичні заняття (тренінги, вирішення педагогічних за-

вдань), позааудиторну роботу студентів (дослідні роботи, конференції тощо); педагогічну практику; такі методи навчання: репродуктивні; активні – неімітаційні (дискусія, круглий стіл) й імітаційні (аналіз конкретних ситуацій і вирішення педагогічних завдань, ділові ігри, що передбачають створення ситуацій варіативно-професійної поведінки), дослідницькі та практичні завдання.

Системотвірним компонентом моделі є педагогічні умови, що сприяють ефективному формуванню готовності майбутніх вихователів до інклюзії:

- реалізація контекстного підходу в підготовці майбутніх вихователів для формування мотиваційно-ціннісних установок з організації педагогічної діяльності з інклюзивної освіти дошкільників;
- синтезування змісту дисциплін психолого-педагогічного циклу у формі спецкурсу “Організація навчально-виховної роботи з дітьми дошкільного віку з обмеженими психофізичними можливостями”;
- забезпечення наступності етапів (інформаційно-орієнтований; квазіпрофесійний; діяльнісний) формування готовності майбутніх вихователів у єдності теоретичної та практичної підготовки.

Процес формування готовності майбутніх вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку в умовах інклюзії передбачає три етапи.

Перший етап (інформаційно-орієнтований) мав на меті розвиток і поглиблення інтересу й ціннісного ставлення до інклюзивного навчання дітей з обмеженими можливостями здоров’я в дошкільному навчальному закладі, а також формування знань про способи організації інклюзії за кордоном і в Україні та досвіду пізнавальної діяльності, тобто формування мотиваційної й когнітивної ключових компетентностей інклюзивної компетентності.

Мета другого етапу – квазіпрофесійного – набуття та апробація ключових компетентностей в умовах, що моделюють майбутню професійну діяльність у процесі інклюзивної освіти.

Третій етап – діяльнісний – спрямований на подальший розвиток і застосування ключових компетентностей у практичній та дослідницькій діяльності студентів [11].

У процесі реалізації моделі доцільно використовувати активні методи навчання: проблемні лекції та семінари, дискусії, завдання дослідницького характеру, аналіз конкретних ситуацій і вирішення педагогічних завдань; ситуативно-рольові ігри.

Висновки. Моделювання процесу формування готовності майбутніх вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку в умовах інклюзії дало змогу розглянути цей педагогічний феномен як цілісність, як педагогічну систему, яка функціонує в складних генетичних та ієрархічних структурних і функціональних зв’язках.

Основні перспективи дослідження пов’язані із застосуванням отриманих результатів в організації та оптимізації педагогічного процесу у

сфері професійної підготовки, перепідготовки й підвищення кваліфікації вихователів.

Список використаної літератури

1. Беленька Г. В. Формування професійної компетентності сучасного вихователя дошкільного навчального закладу : монографія. Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2011. 320 с.
2. Волкова К. С. Использование наследия А. С. Макаренко в формировании профессиональной готовности учителей начальных классов к работе в условиях инклюзивного образования. *Вестник ЛНУ*. 2013. № 7 (266). С. 26–30.
3. Глас Дж., Стенли Дж. Статистические методы в педагогике и психологии. Москва : Прогресс, 1976. 946 с.
4. Дегтяренко Т. М. До проблеми професійно-прикладної підготовленості випускників вищих навчальних закладів недефектологічних спеціальностей до роботи в системі інклюзивної освіти. *Освіта дітей з особливими потребами: від інституціалізації до інклюзії* : матеріали Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки, психології та реабілітології / ред. кол.: В. В. Засенко, А. А. Колупаєва, Н. І. Лазаренко, З. П. Ленів. Вінниця : Планер, 2016. С. 92–93.
5. Дефектологічний словник : навч. посібник / за ред. В. І. Бондаря, В. М. Синьова. Київ : МП Леся, 2011. 528 с.
6. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : монографія. Київ : Саміт-Книга, 2009. 272 с.
7. Кузьмина Н. В. Методы системного педагогического исследования. Ленинград : ЛГУ, 1980. 172 с.
8. Назарова Н. М. Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения. URL: <http://www.mgpru.ru>.
9. Павлютенков Є. М. Моделювання в системі освіти (у схемах і таблицях). Харків : Основа, 2008. 128 с.
10. П'ятакова Т. Розвиток інклюзивної компетентності: швейцарський досвід. *Порівняльно-педагогічні студії*. 2012. № 1 (11). С. 93–98.
11. Сиденко А. С., Новикова Т. Г. Эксперимент в образовании. Москва : АПК и ПРО, 2002. 94 с.
12. Симен-Северская О. В. Формирование педагогической компетентности специалиста социальной работы в ВУЗе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Ставрополь, 2002. 190 с.
13. Слостенин В. А. Профессиональная готовность учителя к воспитательной работе: содержание, структура, функционирование. *Профессиональная подготовка педагога* : сб. науч. тр. Москва, 1988. С. 14–28.
14. Смолин О. Н. Нормативно-правовые вопросы организации образования детей с ограниченными возможностями здоровья. *Вестник Российского общественного совета по развитию образования*. 2006. Вып. 15. С. 15–22.
15. Уруський В. І. Формування готовності вчителів до інноваційної діяльності : метод. посібник. Тернопіль : ТОКІППО, 2005. 96 с.

Стаття надійшла до редакції 04.09.2017.

Касьяненко О. Н. Моделирование процесса формирования готовности будущих воспитателей к работе с детьми дошкольного возраста в условиях инклюзии

В статье обоснована организационно-педагогическая модель формирования готовности будущих воспитателей к работе с детьми дошкольного возраста в условиях инклюзии. Определено содержание понятий “готовность”, “компетентность”, “интеграция”, “инклюзивное образование”. Охарактеризованы три основных модели ор-

ганизации образования для детей с особыми потребностями: скандинаво-американская, российская и европейская. Определены педагогические условия как системообразующий компонент модели формирования готовности будущих специалистов к работе в условиях инклюзии.

Ключевые слова: готовность, компетентность, инклюзивное образование, модель формирования готовности, будущие воспитатели, дети дошкольного возраста.

Kasyanenko O. Modeling the Process of Forming the Readiness of Future Educators to Work with Preschool Children in Conditions of Inclusion

The article substantiates the organizational-pedagogical model of forming the readiness of future educators to work with children of preschool age in conditions of inclusion. The content of the concepts of readiness, competence, integration, inclusive education is defined. Three basic models of education organization for children with special needs are described: Scandinavian-American, Russian and European. The pedagogical conditions as a system-specific component of the model of forming the readiness of future specialists for work in conditions of inclusion are determined.

The research has shown that in the structure of inclusive readiness of future educators there are key content – motivational, cognitive, reflexive and key operational competencies that we will analyze as components of the inclusive competence of the future educator.

The key content competencies that are part of inclusive competence can be interpreted as the ability to comprehend the content of professional activity under the conditions of inclusive education. They include: motivational, cognitive, reflexive competence. Key operational competencies characterize the functional scope of inclusive competence and are defined as the ability to perform specific professional tasks in the educational process.

Modeling the process of forming the readiness of future educators to work with preschool children in the conditions of inclusion enabled to consider this pedagogical phenomenon as integrity as a pedagogical system, which functions in complex genetic and hierarchical structural and functional relationships.

The main perspectives of the research are related to the application of the results obtained in the organization and optimization of the pedagogical process in the field of vocational training, retraining and in-service training for educators.

Key words: readiness, competence, inclusive education, model of formation of readiness, future educators, children of preschool age.

УДК 378.14.015.62

І. С. КОЗИР

старший викладач

Кіровоградська льотна академія Національного авіаційного університету

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЯК ФУНКЦІЯ ЯКІСНОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті проаналізовано сутність та сучасні умови формування конкурентоспроможності випускників ВНЗ, що в умовах зростання масовості вищої освіти в Україні, а також наслідків глобалізації та інтернаціоналізації, є основним завданням закладів вищої освіти. Система забезпечення якості вищої освіти на основі визначення компетентностей надає змогу підготувати майбутніх фахівців відповідно до запитів ринку праці та збільшити, таким чином, імовірність працевлаштування за фахом.

Ключові слова: вища освіта, якість вищої освіти, конкурентоспроможність випускників ВНЗ, компетентнісний підхід, фахівці з вищою освітою.

Останнім часом у більшості національних систем вищої освіти країн – учасниць Болонського процесу став очевидним зсув від контролю за “входами” до моніторингу контролю за “виходами” освітнього процесу. Це зумовлює засвоєння такої методології проектування вищої освіти, в якій одним із найважливіших структурних елементів системи вищої освіти стають результати освіти [11]. Так, ринок праці, для якого готують різних фахівців, висуває все жорсткіші умови до компетентності й характеристик претендентів на вакантні посади в усіх галузях діяльності.

Центр уваги дедалі відчутніше зміщується із самого процесу навчання (навчальні програми, академічна успішність студентів тощо) на компетентнісний підхід з орієнтацією на професійну та особистісну підготовленість, насамперед до працевлаштування випускників, що й повинно бути критерієм результату освіти. У цих умовах механізми забезпечення якості стають центральною складовою подібного управління системою освіти за результатами [4].

Метою статті є з’ясування сутності та складових конкурентоспроможності випускників ВНЗ як показника якості вищої освіти.

Вища освіта в Україні та всьому світі визнана як основа соціально-економічного та суспільного стратегічного розвитку держави. Систему вищої освіти, що відповідає сучасним вимогам щодо підготовки фахівців, вважають одним з найголовніших чинників збільшення соціального капіталу, джерелом інновацій, запорукою довгострокового та стабільного зростання показників економічної системи й добробуту населення країни. За словами академіка В. Андрущенка [3], вища школа покликана формувати інтелект нації, від чого залежить її майбутнє.

Сутність поняття та окремі аспекти якості вищої освіти досліджують як вітчизняні вчені: В. Бахрушин [5], І. Жиліяєв [8], Г. Клімова [11],

В. Ковтунець [8], І. Станкевич [16], І. Сьомкін [8] та ін., так і зарубіжні: Е. Коротков [12], Р. Браун (Brown) [19], Е. Салліс (Sallis) [20] та ін.

Зокрема, Г. Азгальдов і О. Костін якість вищої освіти розглядають як комплексну характеристику процесу виховання та навчання людини (або його результату) у системі вищої школи, що являє собою сукупність лише власних характеристик, отримуваних у результаті здобуття вищої освіти [1].

Визначення якості вищої освіти як відповідності результатів навчання вимогам, встановленим законодавством, відповідним стандартом вищої освіти та/або договором про надання освітніх послуг [15] не повністю відображає її роль у суспільстві та значення для тих, хто її здобуває.

Якщо звернутися до загального визначення якості продукції як сукупності її властивостей, що зумовлені здатністю продукції задовольнити певні потреби відповідно до призначення, то вихідним пунктом з'ясування якості вищої освіти має бути визначення конкретної мети існування цієї системи в суспільстві.

Нормативно-правові документи, зокрема основний – Закон України “Про вищу освіту”, не містять визначення мети й завдань системи вищої освіти. Дослідники П. Воробієнко, І. Станкевич [16], які вивчали менеджмент вищої освіти на основі цільового підходу, вказують на задоволення сукупних потреб суспільства та його окремих сфер (держави (суспільства), працедавців, освітніх організацій, індивідуальні потреби особистостей тощо) як мету вищої освіти.

Міжнародна організація з розвитку вищої освіти (Task Force on Higher Education), яку спонсорує Всесвітній банк і ЮНЕСКО, ще у 2000 р. наголошувала, що “вища освіта, безперечно, є новою межею розвитку освіти в усе більшій кількості країн” [21].

Як зазначає І. Бурачек, якщо спрогнозувати реакцію вищої освіти на процес стрімкої глобалізації, то її основним завданням буде спрямування зусиль на зміцнення, збереження та подальший розвиток усіх навчальних закладів, становлення їх конкурентоспроможності з урахуванням сучасного економічного стану, кваліфікаційних характеристик і збереження національних особливостей [6].

Узагальнюючи думки науковців, зазначимо, що вища освіта є своєрідним інструментом адаптації до умов розвитку суспільства, що характеризуються високою динамікою, а також зростанням конкуренції на ринках усіх видів ресурсів. Так, сучасну соціально-економічну систему неможливо уявити без дії конкурентних сил, що постійно спонукають один одного до розвитку, пошуку більш ефективних шляхів отримання прибутку, задоволення потреб, завоювання довіри, створення позитивного іміджу й забезпечення, таким чином, більш вигідного становища порівняно з іншими учасниками цієї системи. Отже, конкуренція справедливо визнана основою розвитку як науки, так і практики.

Конкурентоспроможність – якісна характеристика, риса, здатність до створення конкуренції, тобто протистояння схожих за певною ознакою,

об'єктів. Такою ознакою можуть бути потреби, які задовольняє продукція/послуги, територія, ринковий сегмент споживачів тощо.

Однією з основних тенденцій, що спостерігаються наразі в системі вищої освіти України, є зростання її масовості, що актуалізує проблему забезпечення конкурентоспроможності випускників ВНЗ, а отже, забезпечення якості підготовки. Так, за умови збільшення на ринку праці кваліфікованих фахівців, по-перше, відбувається поступове знецінення здобутої кваліфікації; по-друге, збільшується кількість претендентів на одне вакантне робоче місце, яке може зайняти фахівець з вищою освітою з певної спеціальності, тобто конкуренція серед випускників ВНЗ зростає. Ситуація, коли роботодавець має змогу обирати кращих фахівців із запропонованої множини, характеризується як “диктат покупця” на ринку праці й вимагає від претендентів наявності вищого рівня професійних навичок, особистісних морально-психологічних якостей, що забезпечують швидшу адаптацію до умов і вимог сфери діяльності, а також збільшує ймовірність як працевлаштування взагалі, так і отримання бажаної посади в успішній компанії зокрема.

Таким чином, ми погоджуємося з думкою І. Станкевич щодо визначення якості вищої освіти з погляду результатів, які можуть бути якісними, кількісними, суспільними, академічними тощо. Автор визначає якість вищої освіти як відповідність результатів ВО вимогам особистостей та інших зацікавлених сторін [16].

Отже, оцінка якості вищої освіти має враховувати:

- рівень задоволення потреб суспільства у формуванні та збереженні людського потенціалу, забезпечення сталого розвитку економіки, збереження й примноження соціально-культурних цінностей, зростання національної свідомості та інших, пов'язаних з ними, суспільних потреб;
- рівень задоволення потреб соціально-економічних груп (підприємств, організацій) у кваліфікованих фахівцях, що здатні виконувати свої професійні обов'язки відповідно до займаних посад, спрямовані на досягнення цілей організації;
- рівень задоволення індивідуальних потреб окремих осіб у здобутті певного рівня знань, умінь і навичок, що надають змогу в майбутньому шляхом зайнятості в певній галузі діяльності досягти бажаного рівня добробуту, визнання, саморозвитку.

Здатності людини через конкретний вид трудової діяльності забезпечувати себе умовами для реалізації особистих економічних і соціальних інтересів О. Цимбал визначає як конкурентоспроможності робочої сили [18].

Педагогічна сутність конкурентоспроможності, на думку Т. Андріяко, полягає в тому, щоб розглядати її як складну, багаторівневу інтегральну властивість, яка дозволяє особистості відповідно до її індивідуальних здібностей, інтересів і потреб брати участь і отримувати переваги в конкурентних відносинах в обраній для себе сфері професійної діяльності [2].

Згідно з позицією О. Дідківської, конкурентоспроможність випускника ВНЗ має визначатись не лише професійними знаннями, уміннями та навичками, а й здатністю приймати відповідальні рішення в ситуаціях вибору, схильністю до співробітництва, мобільністю, здатністю до адаптації, що в результаті визначає затребуваність фахівця в суспільстві [7].

Тенденцією змін сучасного суспільства є висока динаміка процесів глобалізації й освітньої інтернаціоналізації, наслідками якої є:

1. Збільшення можливостей здобути освіту в іноземних ВНЗ, зокрема за програмами обміну та на безкоштовній основі (за рахунок грантів, державних освітніх програм країн ЄС тощо). Прагнучи бути більш конкурентоспроможними на ринку праці, українські абітурієнти та бакалаври від'їжджають на навчання за кордон (переважно до країн близького зарубіжжя – Польщі, Чехії, Словаччини). При цьому, за даними соціологічних опитувань 2017 р., із загальної кількості студентів, які виїхали на навчання до Польщі, планують повернутися лише 2,4%. Змінити Польщу на інші країни після навчання бажають 22% студентів, які там навчаються [17].

Наслідком таких можливостей може стати збільшення відтоку інтелектуального капіталу з України. Як показує дослідження, проведене Н. Мосьпан, Україна та Європейський Союз для випускників, зокрема, педагогічних ВНЗ, на цей період є найбільш привабливими ринками праці. Україна посідає перше місце серед країн, у яких вони планують працювати наступні 3–5 років (72,22%), друге місце належить країнам Європейського Союзу – 20,83%, третє – США (4,16%) [13]. Крім того, вихід фахівців з освітою, здобутою за європейськими стандартами, на вітчизняний ринок праці може призвести до зниження конкурентоспроможності випускників українських ВНЗ.

2. Посилення інтеграції ВНЗ та освітніх систем, зокрема, упровадження кредитно-трансферної системи ECTS, спричиняє стандартизацію навчання, зникнення оригінальності в підходах ВНЗ у формуванні програм, планів підготовки, набору навчальних дисциплін і часу на їх вивчення. Це, з одного боку, стимулює мобільність, забезпечує визнання результатів навчання в різних ВНЗ та спрямовано на забезпечення якості підготовки шляхом державного регулювання, процедур акредитації, ліцензування, розробки й залучення до європейських систем і мереж забезпечення якості освіти. З іншого боку, це має спонукати працівників ВНЗ до пошуку ефективних методик, педагогічних умов та засобів навчання, що надаватимуть випускникам додаткові переваги серед інших на ринку праці. Отже, метою освітнього процесу й результатів навчання студентів є задоволення їх освітніх потреб і сподівань щодо здобуття професійних та загальнолюдських компетентностей, які забезпечують їх конкурентоспроможність на ринку праці. У зв'язку із цим одним з пріоритетів при впровадженні системи забезпечення якості освіти є використання компетентнісного підходу. Його застосування надає змогу побудувати наскрізну модель фахівця, яка фор-

мується набором компетенцій, що відповідають інтересам особистості та роботодавців.

Багато вітчизняних учених, зокрема, А. Алексюк, В. Безпалько, С. Вітвицька, О. Дубасенюк, В. Кремень, Н. Кузьміна, Н. Ничкало, І. Стаднійчук та інші розглядають проблему формування професійної компетентності як результат системи ступеневої освіти. Компетентнісний підхід дозволяє окреслити якості майбутнього працівника як фахівця та як особистості, завдяки яким він може скласти конкуренцію іншим претендентам на вакантне робоче місце.

Очевидно, що в контексті педагогічної сутності конкурентоспроможності фахівця її доцільно вивчати і, головне, формувати на рівні особистісних якостей (мобільність, адаптивність, комунікативність, самостійність, пристосовність, цілеспрямованість, ціннісні орієнтації й установки, соціальна пам'ять, критичне мислення, здатність до самопізнання, саморозвитку, самоосвіти, соціальна рухомість); на рівні характеристик діяльності (рефлексивність, креативність, проєктивність, прогнозування, цілепокладання, гнучкість, пластичність); на рівні процесів перетворення власної особистості, діяльності, навколишнього середовища [2].

Як зазначає Л. Помиткіна, основною ідеєю компетентнісного підходу вчені та практики вважають реалізацію діяльнісного характеру змісту освіти, у результаті якої той, хто навчається, перетворюється з об'єкта на суб'єкт навчання, розвиває себе як особистість. У процесі фахової підготовки за компетентнісного підходу увага зосереджена на практичній складовій освіти, що передбачає необхідність використання знань під час вирішення нестандартних ситуацій у професійній діяльності. З позицій компетентнісного підходу рівень освіти дорослої людини має визначатися її здатністю розв'язувати проблеми різної складності на основі наявних знань та досвіду [14]. Таким чином, реалізація компетентнісного підходу у вищій освіті дозволяє сформувати такі професійні компетентності, які забезпечать випускнику ВНЗ бажане місце на ринку праці.

Як стверджують С. Зінчик та О. Момот, конкуренція, а з нею й конкурентоспроможність, виявляється в обох суб'єктах економічних відносин – виробниках і споживачах [9]. Відповідно, у межах нашого дослідження ми одночасно розглядаємо конкурентоспроможність ВНЗ, який готує фахівців, створює умови для освітнього процесу та перебуває, таким чином, у прямій залежності від конкурентоспроможності своїх випускників на ринку праці. За таких умов завданням ВНЗ є формування компетентностей студентів більш ефективними способами, з використанням інноваційних навчальних технологій, раціоналізації організації навчального процесу, створення позитивної мотивації студентів і, безперечно, реалізації особистісно орієнтованого навчання.

Тобто формування результату та досягнення мети вищої освіти залежить від таких основних складових, як: державні стандарти, системи забезпечення вищими навчальними закладами якості освітньої діяльності та

якості вищої освіти (система внутрішнього забезпечення якості), системи зовнішнього забезпечення якості освітньої діяльності вищих навчальних закладів і якості вищої освіти, організаційно-педагогічні умови освітньої діяльності (рис. 1).

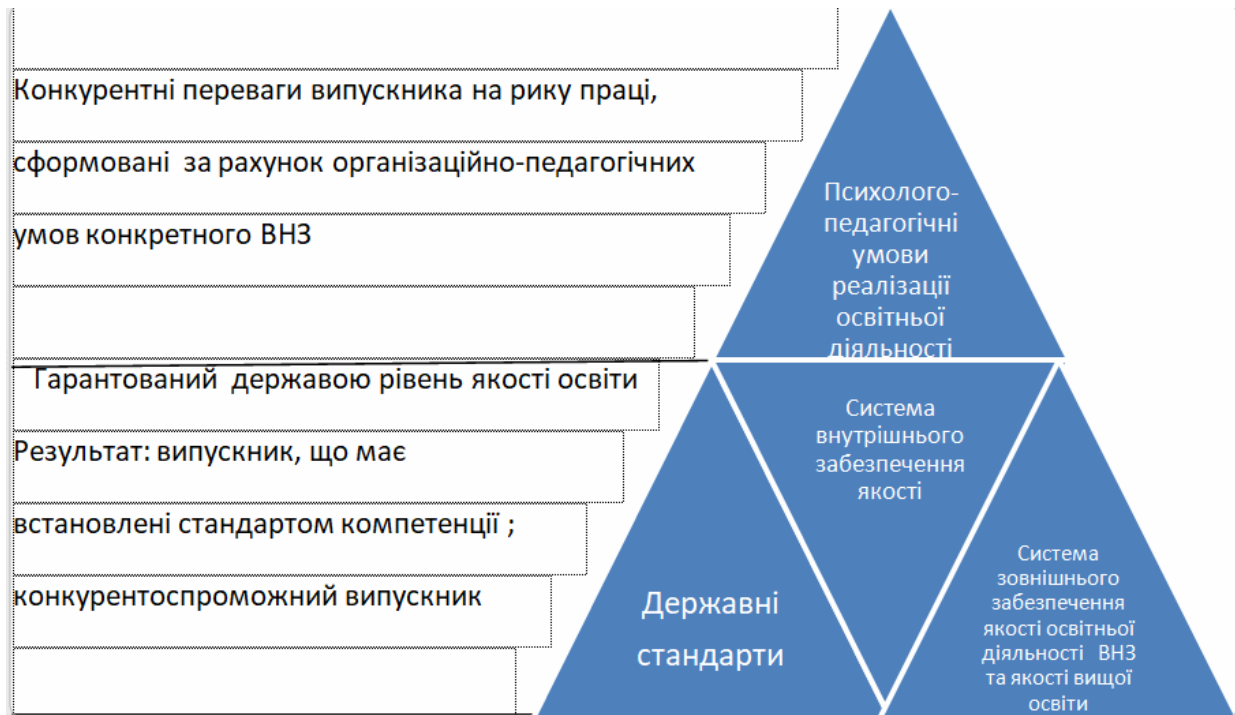


Рис. 1. Складові забезпечення конкурентоспроможності майбутніх фахівців

Поєднання розглянутих факторів впливу та їх реалізація в кожному конкретному ВНЗ мають забезпечити такий рівень підготовки майбутніх фахівців, що задовольняє вимоги ринку праці (роботодавців) щодо кваліфікації й компетентності працівників за певною спеціальністю, забезпечує ефективну поведінку випускника ВНЗ на ринку праці і, таким чином, дозволяє досягти мети здобуття вищої освіти стейкхолдерами ринку праці.

Висновки. Отже, якість вищої освіти, яка, відповідно до Закону України “Про освіту”, реалізується через політику, процедури, заходи забезпечення якості освіти та складається з внутрішнього і зовнішнього забезпечення якості освітньої діяльності та вищої освіти, має гарантувати випускникам ВНЗ затребуваність їх знань, умінь та навичок на ринку праці. У свою чергу, конкурентоспроможність майбутнього фахівця, як комплексна інтегруюча характеристика, що впливає на всі сфери його життя і є фактором забезпечення успішного працевлаштування за фахом, має створюватися на основі якісної освіти та за рахунок вибору ефективних методик освіти, формування педагогічних умов, засобів і технологій освітньої діяльності. Таким чином, якість вищої освіти є необхідною, але недостатньою умовою для досягнення мети фахової підготовки майбутніми спеціалістами. Подальші дослідження можуть бути спрямовані на визначення

окремих складових забезпечення конкурентоспроможності майбутніх фахівців в окремих галузях діяльності.

Список використаної літератури

1. Азгальдов Г. Г., Костин А. В. Квалиметрия в высшей школе. Москва : Знание, 2012. 78 с.
2. Андріяко Т. Ю. Педагогічна сутність і структура конкурентоспроможності фахівця. *Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку* : е-журнал. URL: http://intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_vypuski_n3_2010_st_6/.
3. Андрущенко В. П. Основні тенденції розвитку вищої освіти на рубежі століть. *Вища освіта України*. 2001. № 1. С. 11–17.
4. Бабін І. І. Забезпечення якості вищої освіти: європейський, національний та інституційний рівні. *Наука і освіта*. 2011. № 1. С. 7–13.
5. Бахрушин В. Що таке якість вищої освіти і як її вимірюють? *Освітня політика: портал громадських експертів*. URL: <http://educationua.org>.
6. Бурачек І. В., Кравчук К. М. Глобалізація вищої освіти та її наслідки для України. *Вісник Житомирського державного технологічного університету*. 2017. № 3 (81). С. 50–53.
7. Дідківська О. Г. Конкурентоспроможність випускників ВНЗ у контексті компетентісного підходу. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Сер.: Економічні науки*. 2014. Вип. 7 (4). С. 150–154.
8. Жилиєв І. В., Ковтунець В. В., Сьомкін М. В. Вища освіта України: стан та проблеми : наукове видання / Науково-дослідний інститут інформатики і права Національної академії правових наук України, Інститут вищої освіти Національної академії педагогічних наук України. Київ, 2015. 96 с.
9. Зінчик С. М., Момот О. М. Поняття конкурентоспроможності як економічної категорії суспільного розвитку. *Актуальні питання підвищення конкурентоспроможності держави, бізнесу та освіти в сучасних економічних умовах* : матеріали І-ї Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Полтава, 14–15 лютого 2013 р.). URL: http://www.confcontact.com/20130214_econ/1_zinchik.htm.
10. Іщенко А. Ю. Глобальні тенденції і проблеми розвитку освіти: наслідки для України : аналітична записка. *Сайт Національного інституту стратегічних досліджень при Президентові України*. URL: <http://www.niss.gov.ua/articles/1537/>.
11. Клімова Г. П. Якість вищої освіти: європейський вимір. *Вісник Національного університету “Юридична академія України імені Ярослава Мудрого”*. Серія: Філософія. 2016. № 1. С. 203–210.
12. Коротков Э. М. Управление качеством образования : учеб. пособие для вузов. Москва : Мир, 2006. 320 с.
13. Мосьпан Н. Від освіти до ринку праці. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2016. Вип. 1–2. С. 50–55. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NPO_2016_1-2_11.
14. Помиткіна Л. В. Психологічні особливості реалізації компетентісного підходу в освіті. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2015. № 23. С. 99–104. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Potip_2015_23_121.
15. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII (редакція станом на 01.01.2018). URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
16. Станкевич І. В. Сутність поняття “якість вищої освіти” у сучасних умовах. *Економічний часопис-XXI*. 2015. № 9–10. С. 60–63.
17. Українська молодь “ломанулася” за кордон. *Високий Замок Online*. URL: <http://wz.lviv.ua/article/207990-ukrainska-molod-lomanulasia-za-kordon>.

18. Цимбал О. І. До визначення категорії конкурентоспроможність стосовно робочої сили в умовах функціонування економіки перехідного типу. *Зайнятість та ринок праці*. 1999. № 9. С. 216–227.

19. Brown R. Quality assurance in higher education: The UK experience since 1992. London ; New York : Routledge Falmer, 2004. 201 p.

20. Sallis E. Total quality management in education. Philadelphia ; London : Kogan Page 2003. 155 p.

21. Task Force on Higher Education and Society. Higher education in Developing countries: Peril and promise. Washington DC : The World Bank/UNESCO, February 2000. 144 p. URL:http://siteresources.worldbank.org/INTAFRREGTOPTEIA/Resources/Peril_and_Promise.pdf.

Стаття надійшла до редакції 01.09.2017.

Козыр И. С. Обеспечение конкурентоспособности будущих специалистов как функция качественного высшего образования

В статье проанализированы сущность и современные условия формирования конкурентоспособности выпускников вузов, что в условиях роста массовости высшего образования в Украине, а также последствий глобализации и интернационализации является основной задачей высших учебных заведений. Система обеспечения качества высшего образования на основе определения компетенций позволяет подготовить будущих специалистов согласно запросам рынка труда и увеличить, таким образом, вероятность трудоустройства по специальности.

Ключевые слова: *высшее образование, качество высшего образования, конкурентоспособность выпускников вузов, компетентностный подход, специалисты с высшим образованием.*

Kozyr I. Providing Competitiveness of Future Specialists as Function of Quality Higher Education

The article examines the impact of higher education on the development of society, economy and the state, as well as trends in its development in Ukraine. On the basis of the study of scientific conclusions, it is indicated that the formed abilities, skills and skills of behavior of a specialist in the labor market should ensure the achievement of the main goal of obtaining higher education – successful employment in a specialty in a certain field of activity. Also, the article clarifies the essence of the competitiveness of future graduates of higher educational institutions as an integral characteristic, which combines the competence of the specialist and individual qualities, actively influences the professional development and the vital position of the employee.

The main focus of the research is on the conditions of formation of the competitiveness of graduates of higher educational institutions, which, in the conditions of the increasing mass of higher education in Ukraine, as well as the consequences of globalization and internationalization, are the main task of institutions of higher education. Given the role and place of skilled labor in the modern environment, the quality of higher education, as a basis for training specialists capable of meeting the professional requirements of employers, is one of the decisive factors in the development of society as a whole, certain socio-economic groups (enterprises, organizations) and individuals. In addition, it is noted that the quality assurance system of higher education based on competency and personality-oriented training allows the preparation of future specialists who meet the demands of the labor market, can compete with each other and increase the probability of employment in the specialty.

Key words: *higher education, quality of higher education, competitiveness of graduates of higher educational institutions, competence approach, specialists with higher education.*

УДК 613(09)

В. Г. ЛЮЛЬЧЕНКО

аспірант

Уманський державний педагогічний університет ім. Павла Тичини

ФОРМУВАННЯ САНІТАРНО-ГІГІЄНІЧНОЇ КУЛЬТУРИ В МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ У ПРОЦЕСІ ЇХНЬОЇ ПІДГОТОВКИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

У статті розглянуто актуальність формування санітарно-гігієнічної культури в майбутніх інженерів-педагогів у процесі їхньої підготовки як один з головних елементів, що сприяє усвідомленню проблеми збереження та зміцнення здоров'я молоді, мотивує дбайливо ставитись як до власного здоров'я, так і здоров'я інших. Описано процес формування санітарно-гігієнічної культури, що повинен будуватися на вихованні в сімейному середовищі, у навчально-виховному процесі та професійному зростанні. Зосереджено увагу на узгодженій взаємодії сім'ї й навчально-виховного закладу, батьків і педагогів для гуманізації, цілісного підходу до виховання, урахування вікових та індивідуальних особливостей, що позитивно впливають на особистість молоді. Складовими санітарно-гігієнічної культури майбутнього інженера-педагога є рухова активність, фізична культура та загартовування, раціональний режим дня, гігієна розумової роботи, громадська і особиста гігієна, гігієна харчування, запобігання шкідливим звичкам та формування здорового способу життя. Формування санітарно-гігієнічної культури у майбутніх інженерів-педагогів можливе за допомогою спецсемінару "Санітарно-гігієнічна культура", що сприятиме позитивній мотивації до збереження здоров'я.

Ключові слова: інженер-педагог, здоров'я, здоров'язбереження, санітарно-гігієнічна культура.

Результати наукових досліджень свідчать про погіршення стану здоров'я молоді, пов'язане з її низькою фізичною підготовкою, малорухливістю, зростанням рівня захворюваності, уживанням наркотичних засобів, зловживанням алкогольними напоями та тютюнопалінням. Формування здорової нації необхідно розпочати з пошуку ефективних технологій, розв'язання проблеми здоров'язбереження та зміцнення здоров'я населення країни. Здоров'язбережувальні технології, спрямовані на виховання в молоді дбайливого ставлення до власного здоров'я. Вирішення цієї проблеми можливе шляхом формування санітарно-гігієнічної культури майбутніх інженерів-педагогів.

Збереження здоров'я молоді, формування в неї світогляду, спрямованого на оволодіння навичками здорового способу життя та безпечної поведінки, а також створення умов для гармонійного розвитку душі й тіла, є актуальною проблемою сьогодення. У сучасному суспільстві здоров'я розглядають як найважливіший критерій реалізації творчого потенціалу людини в професійній діяльності. Несприятлива демографічна ситуація, зростання смертності та скорочення тривалості життя населення України висувають у розряд національних пріоритетів заходи щодо зміцнення й охорони здоров'я людини, перш за все молоді.

Збереження та зміцнення здоров'я молоді визначаються пріоритетними завданнями соціальної політики нашої держави, стратегічні цілі якої встановлені Конституцією України, Законами України “Про освіту”, “Про загальну середню освіту”, “Про позашкільну освіту”, Державною національною програмою “Освіта” (Україна XXI століття), Національною доктринальною розвідкою освіти України в XXI столітті, Національною стратегією розвитку освіти в Україні на період до 2021 року та іншими нормативними документами.

Проблема здоров'язбереження багатогранна, що зумовило розгляд її науковцями в таких аспектах: обґрунтовано принципи, зміст, форми й методи здоров'язбережувальної педагогіки як галузі педагогічного знання (М. Безруких, В. Горашук, С. Гримблат, М. Лук'янченко, С. Омельченко, М. Смірнов, Л. Тихомирова та ін.); розроблено цілісний підхід до формування здоров'я людини (М. Амосов, Т. Бойченко, Е. Булич, О. Міхеєнко, І. Муравов та ін.), методологічні засади здоров'язбережувальної діяльності (Н. Башавець, Ю. Бойчук, П. Джуринський, О. Дубогай, Н. Завидівська, В. Омеляненко, В. Оржеховська та ін.); запропоновано шляхи створення здоров'язбережувального освітнього середовища (О. Єжова, В. Пристигський), теоретичне підґрунтя для застосування здоров'язбережувальних технологій у навчальній та позанавчальній діяльності (О. Ващенко, Д. Воронін, С. Гаркуша, В. Єфімова, М. Носко, І. Потапшнюк) та ін.

Мета статті – розкрити компоненти формування санітарно-гігієнічної культури в майбутніх інженерів-педагогів у процесі їхньої підготовки у вищих навчальних закладах.

У сучасному розвитку України відбуваються значні соціальні, економічні, політичні й екологічні зміни, а проблема збереження здоров'я та життя людини набуває ще більшої актуальності. Одним із найважливіших факторів розвитку успішної, перспективної держави є стан здоров'я населення. Державні та громадські організації з метою запобігання поширенню хвороб вживають профілактичних та запобіжних заходів серед населення у вигляді соціальної реклами, роз'яснювальної літератури, телепередач та радіопередач. Соціальними програмами, які працюють на рівні держави (зокрема, “Молодь України”, “Формування здорового способу життя молоді України”, “Репродуктивне та статеве здоров'я нації на період до 2021 року”, “Здоров'я 2020: український вимір” тощо), передбачено певний план дій щодо здоров'язбереження молодого покоління.

Як слушно зауважує Н. Романова в праці “Теоретичні аспекти розробки стандарту формування здорового способу життя” (2014 р.), державним установам необхідно проводити моніторинг, оцінювання, збір і фіксацію діяльності державних програм з метою їх ефективною реалізації та застосування комплексу заходів зі збереження здоров'я населення. Така турбота держави про свого громадянина дуже вагома, але, проаналізувавши нормативні документи та соціальні програми, бачимо, що більшість із них дублюються за змістом і формами роботи та не завжди ефективні на практиці

через відсутність скоординованих дій [5, с. 70]. Це підтверджують статистичні показники поширеності хвороб та захворюваності серед населення України з тенденцією до їх зростання, а саме: поширеність хвороб серед усього населення країни у 2016 р. зросла (відносно 2014 р.) на 1,5%, захворюваність – на 2,5% [5, с. 37]. Стає зрозумілим, що стан здоров'я населення постійно погіршується, тому необхідно вживати ефективних заходів для запобігання виникненню та поширенню хвороб.

На нашу думку, навчально-виховні заклади, які забезпечують освітній процес, повинні відігравати головну роль у формуванні інтересу особистості до збереження власного здоров'я, у реальних умовах важливо навчити здійснювати профілактику захворювань та запобігати їм. Тому під час здобуття освіти майбутніми інженерами-педагогами необхідно зосередити їхню увагу саме на здоров'язбереженні з використанням ефективних педагогічних технологій, стратегій, адекватних індивідуальним особливостям, віку та соціальному статусу кожного учасника навчально-виховного процесу.

Здоров'язбережувальна система в сучасному освітньому середовищі повинна охоплювати всі етапи навчально-виховного процесу з метою надання знань та формування вмінь і навичок збереження власного здоров'я. Велика відповідальність саме на вищій педагогічній освіті, яка, у свою чергу, готує педагогів для праці в навчально-виховних закладах різних рівнів. Під час здобуття вищої освіти одним із важливих професійних компонентів повинно бути вивчення здоров'язбережувальних технологій, які потім педагог умів би застосовувати на практиці. На це вказує О. Гезун у праці “Здоров'язберігаючі освітні технології як важлива складова професійної компетентності сучасного педагога”, наголошуючи, що необхідно створювати здоров'язбережувальне середовище у вищих навчальних закладах для розвитку духовної та фізичної сфер життя студентів. Це дасть можливість виробити пріоритетну цінність позитивного ставлення як до власного здоров'я, так і до здоров'я інших.

Розробка та впровадження комплексних медико-педагогічних заходів у процесі підготовки майбутнього інженера-педагога повинні базуватися саме на санітарно-гігієнічних засадах, що є одним із важливих елементів проведення профілактики захворювань. Адже гігієна – це наука, що вивчає закономірності впливу на організм людини та суспільне здоров'я комплексу чинників довкілля з метою розробки гігієнічних норм, санітарних правил, запобіжних і оздоровчих заходів, а санітарія – сукупність практичних заходів, спрямованих на оздоровлення середовища людини, упровадження в життя вимог та норм, які обґрунтовує гігієна. Використання гігієни та санітарії необхідно забезпечити ефективною взаємодією анатомії, фізіології, гігієни, зокрема гігієни дітей та підлітків, гігієни розумової праці, гігієни праці, комунальної гігієни, гігієни житла, особистої гігієни, гігієни харчування, психогігієни, гігієни фізичної культури і спорту тощо.

Таку взаємодію розділів гігієни необхідно будувати на сучасних відкриттях, дослідженнях у галузі медицини, гігієни та санітарії, а також варто враховувати історичні надбання цих галузей. Розвиток гігієни та санітарії має певний відбиток на історії розвитку людства. Тому доцільно використовувати накопичений досвід створення умов для збереження здоров'я й життя людини, особливо під час засвоєння культури гігієни та основ санітарії.

Саме поняття “культура” має велику кількість тлумачень; згідно з одним з них, культура – це сукупність матеріального і духовного надбання людства, нагромадженого, закріпленого й збагаченого упродовж історії, що передається від покоління до покоління [4, с. 596]. Отже, санітарно-гігієнічна культура – це сукупність соціальних норм і цінностей, спрямованих на підвищення поінформованості майбутнього педагога в питаннях, пов'язаних з охороною здоров'я та профілактикою захворювань, що сформувалися завдяки плідній праці людини над розвитком матеріального, технічного й духовного світу з мотивацією до ведення здорового способу життя як окремих людей, так і суспільства загалом.

Формування в навчальному процесі вишів санітарно-гігієнічної культури студентів необхідно будувати на санітарно-гігієнічних поняттях, санітарно-гігієнічних знаннях у санітарно-гігієнічних умовах, аби виховати санітарно-гігієнічну відповідальність кожного за власне здоров'я та здоров'я інших. Це стосується й майбутніх інженерів-педагогів, а вони, у свою чергу, будуть забезпечувати формування санітарно-гігієнічної культури серед інших учасників навчально-виховного процесу – серед молоді. Засвоєні санітарно-гігієнічні знання дозволять майбутнім інженерам-педагогам орієнтуватися у таких питаннях, як: оздоровче значення рухової активності; фізична культура та загартовування; раціональний режим дня; гігієна розумової роботи; громадська й особиста гігієна; гігієна харчування; запобігання шкідливим звичкам та прищеплення здорового способу життя. Така підготовка сформує певну компетентність у галузі збереження здоров'я, допоможе усвідомити необхідність ведення здорового способу життя як однієї з найважливіших умов нормального функціонування організму; пізнати особливості, структуру та функції організму в умовах зміни факторів навколишнього середовища, змінити своє ставлення до здоров'я, відмовитися від шкідливих звичок, нормувати шкідливу дію на організм умов праці, побуту, саморегулювати свої потреби відповідно до можливостей довілля. У ході такої підготовки виховується гуманне ставлення до людини, що сприятиме більш повному розвитку особистості; виконуватимуться практичні дії щодо поліпшення стану факторів навколишнього середовища, вироблятимуться вміння брати під свій контроль і регулювати всі основні процеси на різних рівнях [2, с. 32].

Навчання санітарно-гігієнічної культури необхідно впроваджувати послідовно та неперервно. Саме неперервна освіта, на думку чеського педагога та мислителя Я. Коменського, супроводжується процесом освітньо-

го зростання (загального й професійного) потенціалу особистості протягом життя. Він зазначав, що кожний вік підходить для навчання, і воно має бути головною метою життя людини. Стає зрозумілим, що виховання санітарно-гігієнічної культури потрібно розпочинати із самого народження людини та продовжувати протягом подальшого життя, дотримуючись чотирьох основних етапів. Перший етап – отримання знань про санітарно-гігієнічну культуру – повинен розпочатися з народження дитини, тобто роль із формування здорового способу життя дитини виконують батьки, громадські організації та соціальні служби. На наступному етапі розвитку дитини відповідальність на сім'ї, дошкільному закладі та загальній середній школі, які мають співпрацювати. Особливий етап припадає саме на період здобуття професійно-технічної, фахової передвищої та вищої освіти, що пов'язано з усвідомленням кожним індивідом небезпеки під час праці, яка може негативно вплинути на стан здоров'я. Завершальний етап професійного зростання: підвищення кваліфікації, переатестація, кар'єрне зростання тощо – супроводжується дотриманням санітарно-гігієнічних норм. Результатом запровадження таких чотирьох етапів санітарно-гігієнічної культури, крім отриманого багажу знань та трудового зростання, має стати відповідний рівень санітарно-гігієнічних знань, умінь і навичок зі збереження власного здоров'я та життя.

Одним із важливих елементів формування в людини санітарно-гігієнічної культури є пізнання проблем збереження здоров'я, що мають свій історичний розвиток. Так, український просвітник-гуманіст Г. Сковорода (1722–1794 рр.) вважав, що здоров'я залежить від духовно-морального вдосконалення людини. Закарпатський просвітник і педагог І. Ставровський (1822–1878 рр.) зауважував, що здоров'я людини багато в чому залежить від способу життя. Закарпатський письменник і педагог О. Духнович (1803–1865 рр.) убачав здоровий спосіб життя молодого покоління в нерозривному взаємозв'язку фізичного, розумового й морального розвитку дитини в родинному колі. Педагог К. Ушинський (1824–1870 рр.) розкрив у своїх творах значення фізичного виховання для гармонійного розвитку особистості й наголошував на необхідності поєднання фізичних вправ, природних та гігієнічних факторів. Лікар і педагог П. Лесгафт (1837–1909 рр.) створив науково обґрунтовану систему фізичного виховання, зміст якої був спрямований на збереження, підтримку й зміцнення здоров'я. Видатний педагог-гуманіст С. Русова (1856–1940 рр.) вважала, що педагог повинен володіти, передусім, знаннями з психології та фізіології дитини, анатомії дитячого організму, приділяти особливу увагу збереженню здоров'я, забезпеченню нормального фізичного розвитку дітей. Педагог Г. Ващенко (1878–1967 рр.) зазначав, що підвищення рівня професійної придатності майбутніх спеціалістів відбудеться завдяки регулярним заняттям фізичною підготовкою. Педагог і письменник А. Макаренко (1888–1939 рр.) прагнув виховати духовно багатих молодих людей за допомогою поєднання трудового, розумового, фізичного та естетичного виховання. Педагог, публіцист,

письменник В. Сухомлинський (1918–1970 рр.) розвинув низку здоров'язбережувальних ідей, реалізація яких сприяє збереженню й зміцненню здоров'я школярів. Принцип гуманізації, цілісний підхід до виховання, урахування вікових та індивідуальних особливостей позитивно впливають на особистість молоді завдяки узгодженій взаємодії сім'ї й навчально-виховного закладу, батьків і інженерів-педагогів [1, с. 24].

Наведені погляди щодо збереження здоров'я й життя людини потрібно віднести до формувального етапу санітарно-гігієнічної культури та доповнити сучасними дослідженнями з медицини, освіти, психології тощо. Це дасть можливість конкретизувати основні напрями розвитку санітарно-гігієнічної культури, повноцінного психологічного та фізичного розвитку, трудового, естетичного, духовно-морального й розумового виховання майбутнього інженера-педагога, який, маючи глибокі знання технологій збереження здоров'я, повинен уміти будувати правильний спосіб життя, удосконалювати взаємодію між батьками та навчально-виховним закладом і вивчати індивідуальні особливості кожного індивіда.

Рефлексивний рівень буде полягати в готовності майбутнього інженера-педагога до організації процесу формування санітарно-гігієнічної культури в молоді. Це створить умови для оволодіння молоддю знаннями та вміннями для виконання завдань з питань здоров'язбереження й підготовки для швидкого вирішення окреслених завдань. Створені інженером-педагогом комфортні умови будуть мотивувати молодь до дотримання здорового способу життя. Це надасть змогу досягнути позитивного розвитку показників реалізації санітарно-гігієнічної культури.

Майбутній інженер-педагог, маючи високий рівень санітарно-гігієнічної культури, повинен уміти аналізувати та коригувати відносини між навчально-виховним закладом, учасниками навчально-виховного процесу, батьками, медичним працівником та соціальними службами для кращої адаптації молоді до навчально-виховного процесу, створення здоров'язбережувального середовища, упровадження санітарно-гігієнічної освіти та виховання.

Процес професійної підготовки педагога до застосування санітарно-гігієнічної культури в навчальній, виховній та профілактичній роботі з учасниками навчально-виховного процесу буде ефективнішим за умови формування готовності до пропаганди й реалізації ідей здорового способу життя, створення відповідної моделі, що ґрунтується на структурно-системному підході, упровадження спецсемінару “Санітарно-гігієнічна культура”. Таким чинним, зростання актуальності санітарно-гігієнічної освіти диктує нові вимоги до вдосконалення процесу підготовки майбутніх педагогів.

Висновки. Отже, поняття “санітарно-гігієнічна культура” є актуальним при формуванні здорового способу життя людини. Застосування спецсемінару “Санітарно-гігієнічна культура” у вищих педагогічних закладах освіти дасть можливість підготувати майбутнього інженера-педагога до створення здоров'язбережувальних умов у навчально-виховних закладах освіти. Санітарно-гігієнічна компетентність педагога полягає в цілеспря-

мованій роботі із застосування здоров'язберезувальних технологій у процесі навчання, виховання, методичної й дослідницької роботи. Аналіз педагогом умов навчально-виховного процесу допоможе сформулювати педагогічні завдання з пошуку оптимальних способів їх вирішення в галузі здоров'язбереження.

Матеріали статті не вичерпують усіх аспектів окресленої теми, тому в подальших дослідженнях будемо продовжувати вивчати впровадження санітарно-гігієнічної культури в процес підготовки майбутніх інженерів-педагогів харчового профілю.

Список використаної літератури

1. Гаркуша С. В. Проблема здоров'язбереження в історії вітчизняної педагогічної науки. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Сер. Педагогічні науки*. 2015. Вип. 132. С. 23–24.
2. Марков П. Г., Чернова Н. Н. Психолого-педагогическое обоснование освоения учащимися санитарно-гигиенической культуры. *Интеграция образования*. 2008. № 4. С. 31–35.
3. Романова Н. Ф. Теоретичні аспекти розробки стандарту формування здорового способу життя. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 11. Соціальна робота. Соціальна педагогіка*. 2014. Вип. 19. С. 69–75.
4. Універсальний словник-енциклопедія / уклад. і голов. ред. М. Попович. Київ : Тека, 2006. 1432 с.
5. Щорічна доповідь про стан здоров'я населення, санітарно-епідемічну ситуацію та результати діяльності системи охорони здоров'я України 2016 р. / МОЗ України, ДУ "УІСД МОЗ України". URL: <http://www.uiph.kiev.ua/download/Vidavnictvo/Shchorichna%20dopovid/%D0%A9%D0%BE%D1%80%D1%96%D1%87%D0%BD%D0%B0%20%D0%B4%D0%BE%D0%BF%D0%BE%D0%B2%D1%96%D0%B4%D1%8C.2017.pdf>.

Стаття надійшла до редакції 05.09.2017.

Люльченко В. Г. Формирование санитарно-гигиенической культуры у будущих инженеров-педагогов в процесс их подготовки в высших учебных заведениях

В статье рассматривается актуальность формирования санитарно-гигиенической культуры у будущих инженеров-педагогов в процессе их подготовки как один из главных элементов, способствующих осознанию проблемы сохранения и укрепления здоровья молодежи и мотивирующих бережно относиться как к собственному здоровью, так и здоровью окружающих. Описан процесс формирования санитарно-гигиенической культуры, который должен строиться на воспитании в семейной среде, в учебно-воспитательном процессе и профессиональном росте. Сосредоточено внимание на согласованном взаимодействии семьи и учебно-воспитательного заведения, родителей и педагогов для гуманизации, целостного подхода к воспитанию, учета возрастных и индивидуальных особенностей, оказывающих положительное влияние на личность молодежи. Составляющими санитарно-гигиенической культуры будущего инженера-педагога являются двигательная активность, физическая культура и закаливание, рациональный режим дня, гигиена умственной работы, общественная и личная гигиена, гигиена питания, предотвращение вредных привычек и формировании здорового образа жизни. Формирование санитарно-гигиенической культуры у будущих инженеров-педагогов возможно с помощью спецсеминара "Санитарно-гигиеническая культура", который будет способствовать положительной мотивации к сохранению здоровья.

Ключевые слова: инженер-педагог, здоровья, здоровьесбережение, санитарно-гигиеническая культура.

Lyulchenko V. Formation of Sanitary-Hygienic Culture in Future Engineers-Teachers in the Process of Their Preparation in Higher Educational Institutions

The article discusses the urgency of the formation of sanitary and hygiene culture among future engineers and educators in the process of their preparation, as one of the main elements, contributes to the awareness of the problem of preserving and strengthening the health of youth and motivates to treat carefully both their own health and the health of others. The process of forming a sanitary and hygienic culture, should be based on education in the family environment, in the educational process and professional growth. The formation of a sanitary and hygienic culture in the individual must be carried out consistently and continuously, taking into account the potential and professional growth of the individual and the family and the educational and training institutions, parents and teachers for humanization, a holistic approach to upbringing, taking into account age and individual characteristics. The concept of sanitary and hygienic culture is defined, it encompasses a set of social norms and values aimed at raising awareness future teacher in matters related to health protection and the prevention of diseases that have emerged due to the fruitful work on the development of human material, technical and spiritual world with the motivation of a healthy lifestyle of individuals and society as a whole. It is also necessary to take into account the separate parts of filling the sanitary and hygienic culture, both spiritual and moral perfection, the inseparable interrelation of physical, mental and moral development, the combination of physical exercises, natural factors and hygienic factors, knowledge of psychology and physiology, anatomy of the body, labor, mental, physical and aesthetic education. The components of the sanitary-hygienic culture of the future engineer-teacher consist in the recreational importance of physical activity, physical training and tempering, rational mode of the day, hygiene of mental work, public and personal hygiene, food hygiene, preventing the formation of bad habits and the formation of a healthy lifestyle. The process of formation of sanitary-hygienic culture among future engineers-teachers is possible due to the use of the special seminar "Sanitary and hygienic culture", which will contribute to a positive motivation for maintaining health.

Key words: *engineer-educator, health, health preservation, sanitary-hygienic culture.*

КОМПЛЕКС ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ЗАСТОСУВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ТРЕНІНГІВ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ МІЖНАРОДНИХ ЕКОНОМІЧНИХ ВІДНОСИН

У статті конкретизовано зміст понять “умови” і “педагогічні умови”. Уточнено класифікаційні групи педагогічних умов. Проаналізовано дисертаційні дослідження, що стосуються проблеми виокремлення педагогічних умов підготовки майбутніх економістів, економістів-міжнародників, фахівців міжнародних економічних відносин. Згенеровано низку ймовірно ефективних педагогічних умов професійної підготовки майбутніх фахівців міжнародних економічних відносин засобами навчальних тренінгів. Визначено комплекс педагогічних умов застосування навчальних тренінгів у підготовці майбутніх фахівців міжнародних економічних відносин, до яких зараховано: створення мотиваційно-акмеологічного тренінгового середовища для професійної адаптації студентів; формування професійного інтелекту майбутніх фахівців міжнародних економічних відносин у міждисциплінарному навчальному тренінгу; подолання праксеологічно-когнітивної неузгодженості в змодельованих ситуаціях професійної взаємодії студентів у навчальному тренінгу; забезпечення самоосвітньої пізнавальної діяльності майбутніх фахівців міжнародних економічних відносин для активної участі в тренінгових вправах.

Ключові слова: педагогічні умови, навчальні тренінги, професійна підготовка, економічна освіта, майбутні фахівці міжнародних економічних відносин, студенти.

У сучасних педагогічних дослідженнях, пов'язаних з проблемами вдосконалення функціонування педагогічних систем, підвищення ефективності освітнього процесу, одним з аспектів, що викликає найбільший інтерес, є виокремлення, обґрунтування й перевірка педагогічних умов, що забезпечують успішність експериментальної роботи. Вирішення цього завдання іноді викликає труднощі в дослідників, що здебільшого зумовлено такими причинами:

- 1) однобічне уявлення про феномен ключового поняття “умови”;
- 2) підбір педагогічних умов, що належать до різних класифікаційних груп;
- 3) нечітке розуміння спрямованості виявлених умов у межах конкретного дослідження;
- 4) слабка обґрунтованість вибору конкретних умов тощо.

З метою запобігання виникненню подібних труднощів визначення ефективних педагогічних умов застосування навчальних тренінгів (НТ) у професійній підготовці майбутніх ФМЕВ здійснено за декількома напрямками:

- аналіз і конкретизація змісту понять “умови” та “педагогічні умови”;
- уточнення класифікаційних груп педагогічних умов;

- аналіз дисертаційних робіт, що стосуються проблеми виокремлення педагогічних умов підготовки майбутніх економістів, економістів-міжнародників, фахівців міжнародних економічних відносин (далі – ФМЕВ);
- генерування низки ймовірно ефективних педагогічних умов професійної підготовки майбутніх ФМЕВ засобами НТ;
- залучення експертної групи до процедури виокремлення найефективніших педагогічних умов з переліку запропонованих;
- теоретичне обґрунтування обраних педагогічних умов.

Проблема професійної підготовки майбутніх фахівців економічної сфери знайшла своє відображення в наукових доробках вітчизняних (С. Адамів, Н. Андрущенко, О. Бабаян) та зарубіжних (Н. Дегтярева, Р. Кац (R. Katz)), М. Кларк (M. Clark), Ф. Мохсен (F. Mohsen) та ін.) учених. Дослідники визначають ключові аспекти фахової підготовки майбутніх економістів (Н. Тувакова), сучасні вимоги до формування професійної (О. Бабаян); комунікативної (О. Кричківська, І. Ярощук), інформаційної (Н. Баловсяк), міжкультурної компетенції (О. Зеліковська), мобільності (Є. Іванченко), науково-пізнавальної компетентності (Л. Борисенко), комунікативної культури (В. Дубова), готовності до міжкультурної комунікації (Г. Захарова), до професійного іншомовного спілкування (Н. Логутіна) майбутніх економістів на основі використання міжпредметних зв'язків (В. Вишпольська), індивідуального (Л. Дибкова), імітаційно-ігрового підходу у викладанні психолого-педагогічних дисциплін (М. Вієвська), в умовах нових технологій (Ю. Деркач) та використання активних методів навчання в процесі теоретичної підготовки студентів економічних спеціальностей (К. Кірей) і навчальних тренінгів у вищій школі (І. Мельничук). Детальний теоретичний аналіз згаданих дисертаційних робіт засвідчив відсутність цілеспрямованих пошуків комплексу педагогічних умов застосування навчальних тренінгів у підготовці майбутніх фахівців міжнародних економічних відносин.

Метою статті є висвітлення теоретичних основ та дослідницької стратегії визначення комплексу педагогічних умов застосування навчальних тренінгів у підготовці майбутніх фахівців міжнародних економічних відносин.

Аналіз філософської літератури свідчить, що тлумачення терміна “умова” дослідники пов'язують із встановленням низки взаємозв'язків предмета з явищами навколишньої дійсності, без яких перший існувати не може. У філософському словнику згадане поняття визначено як “те, від чого залежить щось інше; вагомий складник об'єктів, станів, взаємодій (освітньої, професійної тощо), наявність якого детермінує існування самого явища” [8, с. 707]. Отже, низка конкретних умов того чи іншого явища створює середовище його перебігу, виникнення, існування та розвитку.

У психологічній науці термін “умова” зазвичай застосовують у контексті пояснення специфіки розвитку певного психічного стану, його роз-

кривають за допомогою комплексу внутрішніх і зовнішніх детермінант. Останні, за словами науковців [6, с. 35], власне прискорюють або сповільнюють психологічний розвиток людини, визначають його динаміку й кінцеві результати.

У педагогічних дослідженнях науковці дотримуються схожої позиції щодо трактування аналізованої дефініції. Так, під педагогічними умовами розуміють сукупність взаємопов'язаних чинників, необхідних для створення цілеспрямованого освітнього процесу з використанням сучасних педагогічних інновацій, що забезпечують формування професійної компетентності майбутнього фахівця. В освітній практиці створення специфічних умов пов'язано з урахуванням психологічного та педагогічного аспектів розвитку досліджуваних феноменів. Психологічний аспект передбачає вивчення внутрішніх характеристик явища у внутрішніх структурах особистості з метою спрямованого впливу на них. Педагогічний аспект пов'язує психологічний зміст із чинниками і механізмами, що забезпечують бажаний розвиток процесів, явищ, властивостей; передбачає виявлення та створення обставин, що забезпечують ефективність впливів. Водночас урахування педагогічного аспекту зумовлено необхідністю визначення тих умов, які сприяють реалізації найважливіших цільових установок застосування тих чи інших сучасних педагогічних технологій як засобу науково-дослідницької діяльності.

Здійснений порівняльно-синтезуючий аналіз дефініції “умова” засвідчив, що цей термін є загальнонауковим, а його зміст у педагогічному розумінні можна охарактеризувати сукупністю положень, як-от:

- умова – це низка взаємопов'язаних причин, обставин, об'єктів тощо;
- певна сукупність обраних умов впливає на динаміку формування педагогічних феноменів;
- перетворювальний вплив, отриманий у результаті реалізації умов, прискорює або уповільнює розвиток певних явищ.

Нині термін “умова” широко вживають у наукових працях для опису педагогічних систем, створення структурно-функціональних моделей реалізації низки умов, для яких ще немає загальноприйнятої класифікації. Тому науковці виокремлюють різноманітні групи умов, спираючись на їх значущі ознаки.

За характером впливу умови бувають *об'єктивні* та *суб'єктивні*. Перші забезпечують існування й функціонування освітніх систем (нормативно-правова база, засоби інформації тощо). Суб'єктивні ж умови детермінують динаміку розвитку педагогічних систем, процесів, явищ, демонструють потенціал суб'єктів освітньої діяльності, рівень узгодженості дій викладачів і студентів, ступінь особистісної значущості професійних (навчальних) мотивів, цільових пріоритетів тощо.

Зважаючи на специфіку досліджуваного об'єкта педагогічного впливу, виокремлюють *загальні* (соціальні, економічні, культурні, національні,

географічні тощо) та *специфічні* (особливості соціально-демографічного складу студентів; місцезнаходження ЗВО; матеріально-технічні можливості освітньої установи тощо) умови, що безпосередньо чи опосередковано регулюють процес функціонування та розвитку педагогічних систем. Науковці наголошують, що значущими в забезпеченні розвитку певного досліджуваного явища є умови, пов'язані з характером морально-психологічної атмосфери в педагогічному та студентському колективах, рівень педагогічної культури педагогів тощо.

Виокремлення різних груп умов, які певним чином зумовлюють розвиток і функціонування освітніх систем, є цілком обґрунтованим. Однак, вважаємо за необхідне зауважити, що під час здійснення теоретичного аналізу будь-якого конкретного аспекту цілісного освітнього процесу варто застосовувати низку умов, які добираються за певною ознакою, відображають спрямованість на формування складових досліджуваного феномену.

Трактуючи дефініцію “педагогічні умови”, науковці дотримуються декількох позицій, які умовно поділено на три групи. Представники першої (В. Андреев, А. Найн, Н. Яковлева та ін.) вважають, що педагогічні умови – це сукупність будь-яких заходів педагогічного впливу й можливостей матеріально-просторового середовища. Дослідники, котрі підтримують другу позицію, пов'язують педагогічні умови з конструюванням освітніх систем (Н. Іпполітова, М. Зверева та ін.).

Науковці, яких зараховано до третьої групи, вважають, що педагогічні умови – це цілеспрямована дослідницька робота з уточнення закономірностей (стійких зв'язків) освітнього процесу, що забезпечують можливості перевірки результатів експериментального педагогічного дослідження (Б. Купріянов, С. Динін та ін.). Автори цієї групи вказують на необхідність виокремлення низки педагогічних умов, котрі перевіряють у межах одного дослідження.

Здійснений ґрунтовний аналіз позицій науковців щодо тлумачення змістового наповнення категорії “педагогічні умови” дав змогу виокремити низку положень, що визначають специфіку авторського розуміння анонсованої дефініції:

- 1) умови є складовими елементами педагогічних систем, явищ;
- 2) педагогічні умови відображають сукупність можливостей освітнього (спеціально сконструйовані заходи впливу та взаємодії викладачів і здобувачів освіти: зміст, методи, прийоми й форми навчання) і матеріально-просторового (технічне обладнання, наповнення бібліографічних фондів ЗВО тощо) середовища, що істотно впливають (позитивно/негативно) на його функціонування;
- 3) у структурі педагогічних умов доцільно визначати внутрішні (спрямовані на розвиток особистісної сфери (потреб, мотивів, ціннісних орієнтацій, спрямованості на самоосвіту тощо) студентів) і зовнішні (сприяють формування процесуального складника реалізації дослідницької мети) елементи педагогічного впливу;

4) реалізація ефективних педагогічних умов детермінує формування досліджуваних феноменів, явищ.

Узагальнення результатів численних науково-педагогічних досліджень засвідчує, що в педагогічній теорії і практиці виокремлюють декілька різновидів педагогічних умов, а саме: організаційно-педагогічні, психолого-педагогічні, дидактичні умови тощо.

Підсумовуючи сказане, припускаємо, що педагогічні умови застосування НТ у професійній підготовці майбутніх ФМЕВ повинні відображати:

- якісну характеристику основних чинників, процесів і явищ освітнього середовища, основні вимоги до організації професійної підготовки майбутніх ФМЕВ у закладах вищої освіти;

- сукупність об'єктивних можливостей, обставин педагогічного процесу, цілеспрямовано створених і реалізованих в освітньому середовищі, які забезпечують вирішення поставлених педагогічних завдань і досягнення дослідницької мети;

- комплекс заходів, що сприяють підвищенню ефективності процесу формування професійної компетентності майбутніх ФМЕВ: інформаційних (зміст освіти; когнітивна основа педагогічного процесу); технологічних (форми, засоби, методи, прийоми, етапи, способи організації освітньої діяльності; процесуально-методична основа педагогічного процесу); особистісних (поведінка, діяльність, спілкування, особистісні якості суб'єктів освітнього процесу); психологічних (організація рефлексивної діяльності тощо).

З метою визначення педагогічних умов застосування навчальних тренінгів у професійній підготовці майбутніх ФМЕВ проаналізовано сутність чинників, апробованих в інших дослідженнях, що стосуються проблем удосконалення фахового навчання майбутніх маркетологів, економістів, економістів-міжнародників. Так, С. Адамів, розглядаючи специфіку формування професійної компетентності майбутніх маркетологів, виокремила педагогічні умови такого процесу: занурення студентів у професійно-мотиваційне середовище шляхом використання інтерактивних технологій; моделювання проблемних професійно-комунікативних ситуацій як складників інтерактивних технологій; залучення студентів до іншомовної квазі-професійної діяльності на основі використання ділових ігор; активізація самоосвітньої діяльності студентів засобами інтерактивних технологій. Однак поза увагою автора залишилась проблема використання НТ у професійній підготовці студентів економічних спеціальностей [1].

У праці С. Максимчук виокремлено, теоретично обґрунтовано та експериментально перевірено педагогічні умови формування готовності майбутніх економістів-міжнародників до професійної діяльності засобами інтерактивних технологій (створення професійно-мотиваційного середовища за допомогою використання мотиваційних тренінгів; забезпечення інтегративного підходу в професійній підготовці майбутніх економістів-міжнародників під час вивчення психолого-педагогічних дисциплін; реалізація професійно-адаптаційних процесів для оптимізації практично-

професійної спрямованості іншомовної підготовки майбутніх економістів-міжнародників) [5, с. 8]. Нам імпонує авторський підхід С. Максимчук, проте, вважаємо, що доцільно було б акцентувати увагу на необхідності формування здатності студентів до самоосвіти.

Звертаючись до необхідності іншомовної професійної підготовки майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності (ЗЕД), Н. Логутіна стверджує, що ефективність згаданого процесу забезпечують такі умови: усвідомлення студентами ролі професійного іншомовного спілкування в ЗЕД менеджера; реалізація контекстного підходу до навчального процесу; використання форм і методів інтерактивного навчання; забезпечення рефлексивного аналізу майбутніми менеджерами власних комунікативних можливостей [4, с. 47]. У праці Ю. Друзь конкретизовано та експериментально перевірено педагогічні умови використання ділової гри в підготовці студентів до іншомовного спілкування [3, с. 9]. Згадані автори не вдаються до інтеграції професійних знань і практичних умінь студентів, що, на наш погляд, дещо знижує ефективність формування досліджуваних феноменів.

Вдалими в контексті нашої наукової розвідки видаються висновки Л. Боднаревої. Аналізуючи педагогічні умови використання навчальних тренінгів як засобу професійної підготовки майбутніх менеджерів організацій в економічних університетах, дослідниця зазначає, що впровадження в навчальний процес вищого економічного навчального закладу цих педагогічних інновацій сприяє забезпеченню ефективного спрямування процесу здобуття вищої економічної освіти на майбутню професійну діяльність [2, с. 34].

Аналіз наукових досліджень засвідчив відсутність цілеспрямованих розробок, предметом яких були педагогічні умови застосування навчальних тренінгів у професійній підготовці майбутніх ФМЕВ, що підтверджує актуальність нашої розвідки. Зважаючи на ці факти й маючи на меті визначити ефективні, доцільні, керовані та результативні педагогічні умови згаданого процесу, прийнято рішення застосувати метод експертної оцінки. Завданням експертів – педагогів-практиків було визначити найефективніші, на їх погляд, педагогічні умови. Аналіз відповідей викладачів дав змогу виявити оптимальні чинники застосування навчальних тренінгів у професійній підготовці майбутніх ФМЕВ. Враховували наукові розвідки, присвячені психологічним аспектам проведення тренінгів [6], основним цілям використання тренінгів у підготовці майбутніх фахівців [7] тощо. Такими умовами визначено:

- створення мотиваційно-акмеологічного тренінгового середовища для професійної адаптації студентів;
- формування професійного інтелекту майбутніх ФМЕВ у міждисциплінарному навчальному тренінгу;
- подолання праксеологічно-когнітивної неузгодженості в змодельованих ситуаціях професійної взаємодії студентів у навчальному тренінгу;

– забезпечення самоосвітньої пізнавальної діяльності майбутніх ФМЕВ для активної участі в тренінгових вправах.

Висновки. Отже, враховуючи теоретичні основи професійної підготовки майбутніх ФМЕВ, спрямованість навчальних тренінгів на активізацію освітнього процесу в закладах вищої освіти та вдосконалення підготовки студентів цієї спеціальності до професійної діяльності, результати бесід з викладачами Хмельницького національного університету, висунуто гіпотетичне припущення, відповідно до якого виокремлено педагогічні умови застосування НТ у професійній підготовці майбутніх ФМЕВ. Припускаємо, що зазначені педагогічні умови забезпечать підвищення ефективності формування професійної компетентності студентів.

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямі вбачаємо у висвітленні методики реалізації комплексу педагогічних умов застосування навчальних тренінгів у підготовці майбутніх фахівців міжнародних економічних відносин.

Список використаної літератури

1. Адамів С. Є. Формування професійної компетентності майбутніх маркетологів засобами інтерактивних технологій : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Хмельницький, 2017. 240 с.
2. Бондарєва Л. І. Навчальний тренінг як засіб професійної підготовки майбутніх менеджерів організацій в економічних університетах: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2006. 250 с.
3. Друзь Ю. М. Педагогічні умови використання ділової гри в підготовці студентів до іншомовного спілкування : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2000. 20 с.
4. Логутіна Н. В. Формування готовності до професійного іншомовного спілкування у майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2006. 200 с.
5. Максимчук Л. В. Підготовка майбутніх економістів-міжнародників до професійної діяльності засобами інтерактивних технологій : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Хмельницький, 2012. 20 с.
6. Макшанов С. И. Психология тренинга. Санкт-Петербург : Питер, 1997. 214 с.
7. Мельничук І. М., Мельничук С. Загальна характеристика основних цілей використання тренінгів у підготовці майбутніх фахівців. *Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки*. 2016. № 9. С. 113–117.
8. Новейший философский словарь / сост. и глав. ред. А. А. Грицанов. 3-е изд., исправл. Минск, 2003. 1280 с.

Стаття надійшла до редакції 12.09.2017.

Мельничук С. Ю. Комплекс педагогических условий применения обучающих тренингов в подготовке будущих специалистов международных экономических отношений

В статье конкретизировано содержание понятий “условия” и “педагогические условия”. Уточнены классификационные группы педагогических условий. Проанализированы диссертационные исследования, касающиеся проблемы выделения педагогических условий подготовки будущих экономистов, экономистов-международников, специалистов международных экономических отношений. Создан ряд достоверно эффективных педагогических условий профессиональной подготовки будущих специалистов международных экономических отношений средствами учебных тренингов. Определен комплекс

педагогических условий применения учебных тренингов в подготовке будущих специалистов международных экономических отношений, к которым отнесены: создание мотивационно-акмеологической тренинговой среды для профессиональной адаптации студентов; формирование профессионального интеллекта будущих специалистов международных экономических отношений в междисциплинарном учебном тренинге; преодоление праксеологически-когнитивного несоответствия в смоделированных ситуациях профессионального взаимодействия студентов в учебном тренинге; обеспечение самообразовательной познавательной деятельности будущих специалистов международных экономических отношений для активного участия в тренинговых упражнениях.

Ключевые слова: педагогические условия, учебные тренинги, профессиональная подготовка, экономическое образование, будущие специалисты международных экономических отношений, студенты.

Melnychuk S. A Complex of Pedagogical Conditions for the Use of Trainings in the Future International Economic Relations Specialists' Education

The meaning of the terms “conditions” and “pedagogical conditions” is analyzed and specified in the article. It is stated that the term “condition” is general scientific, and its content in the pedagogical sense is characterized by a set of provisions, such as: the condition is a series of interrelated reasons, circumstances, objects, etc.; a certain set of selected conditions influences the dynamics of the formation of pedagogical phenomena; the transformational influence obtained as a result of the realization of conditions, accelerates or slows the process of development of certain phenomena. Classification groups of pedagogical conditions are specified. The article deals with the problem of distinguishing pedagogical conditions of future economists, international economists, experts' in international economic relations training. A series of credibly effective pedagogical conditions for the education of future international economic relations specialists through trainings has been generated.

It is concluded that the pedagogical conditions of the use of training in the education of future international economic relations specialists should reflect: a qualitative description of the main factors, processes and phenomena of the educational environment, reflecting the basic requirements for the organization of professional training of future international economic relations specialists in higher education institutions; a set of objective opportunities, circumstances of the pedagogical process, purposefully created and implemented in the educational environment, which ensure the solution of the set pedagogical tasks and the achievement of the research goal; a set of measures that contribute to improving the efficiency of the process of forming the professional competence of future international economic relations specialists: information (content of education, cognitive basis of the pedagogical process); technological (forms, means, methods, techniques, stages, methods of organizing educational activities, procedural and methodical basis of the pedagogical process); personal (behavior, activity, communication, personal qualities of subjects of educational process); psychological (organization of reflexive activity, etc.).

The complex of pedagogical conditions of application of trainings in education of future international economic relations specialists is defined. These include: creation of motivational-acmeological training environment for professional adaptation of students; formation of professional intelligence of future international economic relations specialists in interdisciplinary educational training; overcoming of the practice-cognitive inconsistency in the simulated situations of professional interaction of students in the training; provision of self-educating cognitive activity of future international economic relations specialists for active participation in training exercises.

Key words: pedagogical conditions, educational trainings, professional training, economical education, future international economic relations specialists, students.

УДК 378.147

О. Ф. СМОЛЯРЧУК

викладач

Київський національний економічний університет ім. Вадима Гетьмана

ПОРІВНЯЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ВСТУПНИХ І ВИПУСКНИХ ЕКЗАМЕНІВ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В КИТАЙСЬКИХ УНІВЕРСИТЕТАХ

У статті розглянуто класифікацію та порівняльну характеристику основних вступних і випускних екзаменів з англійської мови в Китаї, а саме: *National Matriculation English Test (NMET)*, *Graduate School Entrance English Exam (GSEEE)*, *College English Test-Band 4 (CET-4)* та *Test for English Majors (TEM-4 & TEM-8)*, зазначено їх історичний розвиток та структуру, типи завдань, кількість балів і час виконання. Особливу увагу приділено екзамену *National Matriculation English Test* або “Гаокао (англійська мова)”, який є частиною вступного екзамену “Гаокао” до ВНЗ. Акцентовано на неабиякій важливості та популярності екзамену *College English Test-Band 4 (CET-4)*, без якого неможливо отримати диплом бакалавра, якщо його не скласти в кінці четвертого курсу. Подано таблицю щодо змісту, формату завдань, часу виконання та нарахування балів за екзамен *CET-4*.

Ключові слова: екзамен з англійської мови, англійська мова, університет, Гаокао (*NMET*), *College English Test-Band 4*, *Test for English Majors*, *GSEEE*, *CET-SET*.

Серед мов світу китайська має найбільшу кількість носіїв мови, однак, за межами Китаю (та в інших китайськомовних країнах і громадах) китайською не розмовляють повсюдно. Тому в Китаї широко вивчають англійську як мову міжнародного спілкування. Оскільки Китай виріс як економічно потужна та політично впливова країна, дедалі частіше комунікація між китайськими громадянами та зовнішнім світом відбувається англійською мовою. Відповідно, її нині вивчають у Китаї у великих масштабах. Це підтверджує той факт, що населення Китаю, яке вивчає англійську мову, становить близько 300 мільйонів. Така кількість означає, що тих, хто вивчає англійську мову в Китаї, більше, ніж носіїв англійської мови в США. Тому викладання та тестування з англійської мови є важливою частиною китайської системи освіти [1, с. 5].

Китайську освіту сьогодні часто характеризують як таку, що є орієнтованою на екзамен. Китайські діти, за бажанням чи без, можуть почати складати іспити ще у віці 4–5 років, щоб потрапити до вибраного дитячого садка, і вони ніколи не припинять їх складати, якщо хочуть здобути вищу освіту або прагнуть важливих соціальних позицій. “За роки початкової (K-Grade 6), середньої (Junior High Grade 7–9, Senior High School 10–12) та університетської освіти (4 курси бакалаврату) учні/студенти складають численні іспити на рівні школи, міста, провінції та держави” [2, с. 16]. У Китаї кожен повинен здобути дев’ятирічну обов’язкову освіту, але всі студенти повинні скласти іспити для переходу з одного рівня на інший. Багато з

них складають висококонкурсні іспити, щоб потрапити до кращої школи [1, с. 12].

Систему тестування з англійської мови в Китаї досліджували такі китайські вчені: Чен (L. Cheng), Хуан (J. Huang), Гу (X. Gu), Цзінь (Y. Jin), Лу (S. Lu), Цзоу (S. Zou) та ін., проблемам викладання англійської мови в Китаї приділили увагу такі вчені з англомовних країн: Хенрічсен (L. Henrichsen), Маккей (D. McKay), Адамсон (B. Adamson), Болтон (K. Bolton).

Мета статті – здійснити класифікацію й порівняння основних вступних і випускних екзаменів з англійської мови, які складають абітурієнти та студенти в Китаї.

Найбільш важливими та впливовими для рівня коледжу та університету Китаю є такі чотири екзамени з англійської мови:

1) “Національний екзамен з англійської мови на вступ до вищого навчального закладу” (the National Matriculation English Test (NMET));

2) “Екзамен з англійської мови на вступ до магістратури” (the Graduate School Entrance English Exam (GSEEE));

3) “Екзамен з англійської мови для студентів університетів, у кого англійська мова не є спеціальністю, – рівень 4” (the College English Test-Band 4 (CET-4));

4) “Екзамен з англійської мови для студентів університетів, у кого англійська мова є спеціальністю, – рівень 4 та рівень 8” (the Test for English Majors (TEM-4 & TEM-8)).

Два з них є вступними екзаменами (NMET та GSEEE), а інші два – сертифікатами чи випускними екзаменами у вищих навчальних закладах (CET та TEM) [1, с. 33].

Розглянемо детальніше кожен з них.

“Національний екзамен з англійської мови на вступ до вищого навчального закладу” – the National Matriculation English Test (NMET). NMET є одним із чотирьох або п’яти предметів, запропонованих для вступних іспитів Програмою вступних екзаменів до університетів – University Entrance Examination to Higher Education (UEEHE). UEEHE відомий також як “Гаокао” (китайською: 高考 Gāokǎo). Він є основним етапом, через який китайські абітурієнти повинні пройти, щоб здобути вищу освіту, хоча цей етап не єдиний. Це навчальний екзамен, у якому беруть участь багато сторін; його проводять щороку в червні по всій території Китаю. Усі студенти загальноосвітньої середньої школи, які хочуть вступити до коледжів і університетів, на останньому році свого навчання повинні скласти екзамен UEEHE (“Гаокао”), що є обов’язковою умовою для вступу до всіх коледжів і університетів.

Незважаючи на те, що все більша кількість кандидатів може бути прийнята коледжами та університетами різного рівня, близько половини кандидатів усе ще не можуть вступити до вищих навчальних закладів, складаючи екзамен UEEHE (“Гаокао”), через обмежені можливості прийому на навчання в китайських університетах. Для тих, хто не зможе вступи-

ти до ВНЗ, склавши іспит UEEHE (“Гаокао”), є інші екзамени, такі як: “Вступні тести до вищих навчальних закладів для дорослих” (the Admission Tests to Institutions of Higher Education for Adults) та “Система екзаменування самонавчання вищої освіти” (the Self-Taught Higher Education Examination System) [1, с. 13].

Безсумнівно, екзамен UEEHE (“Гаокао”) є найбільш важливим та конкурентним вступним екзаменом у Китаї. Щороку мільйони випускників середньої школи та інших еквівалентних навчальних закладів намагаються вступити до ВНЗ завдяки цьому іспиту. Кількість тих, хто складає іспит, варіює, але щороку зростає [1, с. 14].

З 1978 р. екзамен UEEHE (“Гаокао”) став національним, він розроблений Міністерством освіти Китайської Народної Республіки за єдиним принципом. З тих пір усі абітурієнти по всій країні щороку складають цей іспит. До 2004 р. використовували єдиний паперовий тест для кожного предмета “Гаокао” по всій країні в один і той самий екзаменаційний день. Тест організували й усе ще організують екзаменаційні та приймальні відділення освіти кожної провінції, автономного регіону й міста прямого підпорядкування від імені Міністерства освіти.

Проте в 2004 р. з огляду на питання безпеки Екзаменаційна комісія з національної освіти (National Education Examination Authority (NEEA)) повинна була розробити чотири набори документів для кожного предмета. Вони були використані в різних провінціях. Водночас дев'ятьом провінціям дозволили розробити власні екзамени на вступ до вищого навчального закладу. У 2005 та 2006 рр. ще кільком провінціям було дозволено це зробити (Liu, 2010), і сьогодні багатьом основним університетам дозволено розробляти їх власні екзамени на вступ до вищого навчального закладу.

Незважаючи на те, складають кандидати національний, провінційний чи університетський екзамен на вступ до ВНЗ, “Гаокао” відбувається 7–9 червня (до 2003 р. – 7–9 липня).

“Гаокао” – це екзамен, який має багато частин, деякі з них є обов'язковими, а деякі – вибірковими. Китайська мова, математика і англійська мова є обов'язковими предметами, а вибірковими є фізика, хімія, геологія, географія, політологія та історія; їх абітурієнти обирають залежно від того, хочуть вони вивчати в університеті природничі науки чи гуманітарні. Проте для екзамену “Гаокао” 2010 р. 4 з 6 університетів в Шанхаї з правом розробляти власні екзамени на вступ до ВНЗ оголосили, що лише математика та англійська мова будуть обов'язковими. Один з президентів цих університетів пояснив, що китайську мову вони вилучили для того, щоб зменшити навчальне навантаження на вступників (Ji, & Xu, 2010). Варто зазначити, що, незважаючи на вилучення такого важливого навчального предмету, як китайська мова, англійська мова (у формі “Національного екзамену з англійської мови на вступ до вищого навчального закладу” (the National Matriculation English Test (NMET)) має стійку позицію в екзамені “Гаокао”.

“Національний екзамен з англійської мови на вступ до вищого навчального закладу” (the National Matriculation English Test (NMET)) чи “Гаокао (англійська мова)” – це мовний компонент екзамену “Гаокао”, він є стандартизованим тестом, основна функція якого полягає у виборі абітурієнтів для навчання у ВНЗ [2, с. 19]. Окремою метою NMET є “зробити висновки про кандидатів” та визначити їхній рівень володіння англійською мовою, які “будуть використані прийомною комісією університету разом з балами за інші університетські екзамени” [2, с. 19]. Історичний розвиток NMET можна розділити на два основні етапи [1, с. 15–16].

Достандартизований етап (1950–1988 рр.). У першій фазі (1950–1966 рр.) цього етапу на екзамені NMET перевіряли переважно читання, переклад з англійської мови на китайську й переклад з китайської на англійську. Співвідношення суб’єктивних запитань до об’єктивних відповідей становило 80:20.

NMET не проводили протягом десяти років (1966–1976 рр.) у період Культурної Революції. Він був відновлений 1977 р. Формат тесту значно змінився за період другого етапу (1977–1988 рр.). Новий NMET складався з шістнадцяти абсолютно різних типів питань. Співвідношення між суб’єктивними питаннями та питаннями з об’єктивними відповідями було змінено з 80:20 до 20:80. З 1978 р. почали зараховувати оцінку за NMET до загальної оцінки “Гаокао”.

Стандартизований етап (1989 р. – дотепер). На другому етапі NMET пройшов три різні фази розвитку.

1. Matriculation English Test (MET) (1989-1994 рр.). “Екзамен з англійської мови на вступ до вищого навчального закладу” (Matriculation English Test (MET)) був започаткований у провінції Гуандун у 1985 р. і набув поширення в країні в 1989 р. Максимально можливий бал був 100. Екзамен мав 5 різних секцій: фонетика (5%); тест множинного вибору (15%); тест на заповнення пропусків у зв’язному тексті (25%); читання (40%) і письмо (15%).

2. Фаза NMET (1995–2003 рр.). The National Matriculation English Test (NMET) був запроваджений у кількох провінціях з 1991 р. і запропонований по всій країні в 1995 р. Цей тест мав усього 150 балів та 5 різних секцій: читання (50 балів), ситуативна бесіда і правопис слова (тобто диктант) (20 балів); тест множинного вибору (25 балів); тест на заповнення пропусків у зв’язному тексті (25 балів); письмо (30 балів). Співвідношення між суб’єктивними та об’єктивними відповідями на питання було 55:95 (з-поміж 150 балів). Аудіювання було додане до екзамену приблизно в 2000 р., але його не враховували до загальних балів до 2003 р.

3. Друга фаза MET (2004 р. – дотепер). Починаючи з 2004 р., Міністерство освіти Китаю дозволило дев’ятьом провінціям розробляти їх власні тести з англійської мови для екзамену “Гаокао”. До 2007 р. ще дев’ятьом провінціям були надані ці переваги. Така децентралізація повністю змінила попередню тенденцію щодо централізованого контролю над екзаменом. На

сьогодні більше провінцій використовують свій власний тест, ніж національний тест MET. Найбільшою відмінністю між національним та провінційним варіантами екзамену NMET є те, чи враховують аудіювання в загальну кількість балів тесту [1, с. 17–18].

“Екзамен з англійської мови на вступ до магістратури” (the Graduate School Entrance English Exam (GSEEE)). Як і UEEHE (“Гаокао”), “Екзамен на вступ до магістратури” (the Graduate School Entrance Examination (GSEE)) є вступним і проводиться на національному рівні щорічно. Відмінність полягає в тому, що його складають випускники бакалаврату, які хочуть вступити до магістратури [2, с. 20]. GSEE має чотири компоненти, один з яких – GSEEE (“Екзамен з англійської мови на вступ до магістратури”). На GSEEE перевіряють англійську мову, яка є одним з двох обов’язкових предметів (іншим обов’язковим предметом є політична наука), які вимагає Екзаменаційна комісія з національної освіти (National Education Examination Authority (NEEA)) Міністерства освіти Китаю. Інші два предмети, які екзаменують на GSEE, пов’язані з курсом навчання й розроблені університетами або дослідницькими інститутами, до яких хоче вступити абітурієнт. GSEEE проводить у кінці січня або на початку лютого щороку Екзаменаційна комісія з національної освіти (NEEA) [1, с. 19].

Сучасний формат екзамену GSEEE розроблений у 2004 р. і вперше використаний у 2005 р. Він містить три головні частини: використання англійської мови (10%), читання (60%) і письмо (30%).

Перша секція – “Використання англійської мови” – акцентує увагу на контролі за формальними елементами мови в контексті, включаючи широке різноманіття лексичного запасу, виразів, структур і реорганізації характерних рис дискурсу, які стосуються чіткості викладення думок та правильної структури, зв’язності речень між собою. Абітурієнти мусять написати тест на заповнення пропусків у зв’язному тексті з 20 варіантами на вибір.

Друга секція – “Читання” – складається з трьох частин, в яких перевіряють розуміння абітурієнтами написаного тексту англійською мовою. У першій частині абітурієнтам потрібно прочитати чотири уривки й дати відповідь на 20 запитань множинного вибору, які стосуються тексту. У другій частині потрібно прочитати незавершений уривок з п’ятьма пропусками й заповнити пропуски п’ятьма варіантами із семи запропонованих. У третій частині потрібно прочитати один уривок тексту та перекласти п’ять підкреслених секцій з англійської мови на китайську.

Третя секція – “Письмо” – містить дві частини. У першій абітурієнтам пропонують написати лист, доповідь, службову записку або короткий зміст на 100 слів щодо наданої інформації. У другій частині потрібно написати есе на 160–200 слів щодо твердження, написаного англійською чи китайською мовою.

На проходження різних секцій та підсекцій екзамену GSEEE відведено всього 180 хвилин (тест на заповнення пропусків у зв’язному тексті:

15–20 хвилин, читання: 70–75 хвилин, переклад: 20 хвилин, заповнення пропусків: 20 хвилин, письмо: 50 хвилин).

Хоч екзамен GSEEE складають усе менше абітурієнтів щороку (1,400,000 в 2010 р.) порівняно з тими, хто складає екзамен NMET (понад 10 мільйонів), GSEEE все ще є важливим та впливовим. Той факт, що кількість абітурієнтів є меншою, сприяє тому, що завдання є більш зрозумілими та автентичними, хоча вони також є досить затратними за часом для підрахунку балів [1, с. 20–21].

“Екзамен з англійської мови для студентів університетів, у кого англійська мова не є спеціальністю, – рівень 4” (the College English Test-Band 4 (CET-4)). CET-4 є найбільш важливим сертифікатом (чи екзаменом для випускників ВНЗ) з англійської мови в системі китайської університетської освіти. Щороку його складають більше абітурієнтів, ніж будь-який інший екзамен з англійської мови, – понад 10 мільйонів за рік.

Метою CET-4 є перевірити рівень компетентності з англійської мови в студентів китайських університетів і переконатися, що вони досягли необхідних рівнів володіння англійською мовою, зазначених у Національній навчальній програмі з англійської мови (National College English Teaching Syllabi). Екзамен CET-4 був запроваджений у 1987 р. та розповсюджений для студентів університетів по всьому Китаї у 1988 р., але все ще був обов’язковим. Студенти могли скласти екзамен CET-4, який розробляв кожен університет. Але згодом деякі університети запровадили нововведення, щоб студенти другого курсу складали екзамен CET-4 після того, як вони закінчать вивчення курсу англійської мови, і зробили правилом, що лише той, хто склав іспит на 60 балів і вище (максимально 100 балів), може отримати сертифікат про складення курсу або ступінь бакалавра. Із середини 90-х рр. ХХ ст. дедалі більше компаній, а також уряд роблять сертифікат CET-4 важливою вимогою щодо найму на роботу випускників. Тому все більше коледжів та університетів почали вимагати сертифікат CET-4 для всіх випускників для здобуття ними ступеня бакалавра.

College English Test-Band 4 (CET-4) є національним, великомасштабним, стандартизованим екзаменом, який проводять освітні відділи кожної провінції, автономного регіону та міст прямого підпорядкування [1, с. 22]. Він проходить двічі на рік – у червні та грудні/січні. Створений під керівництвом Національного комітету з тестування англійської мови (National College English Testing Committee (NCETC) від імені Вищого відділу освіти Higher Education Department (HED) Міністерства освіти Китаю. Цей іспит складають студенти університетів рівня бакалаврату немовних спеціальностей, коли завершать відповідний університетський курс з англійської мови. Екзамен CET є набором тестів з трьома послідовними етапами: CET-4 (Band 4), CET-6 (Band 6), і CET Spoken English Test (CET-SET).

Термін “band” є невідомим для більшості освітян за межами Китаю й потребує пояснення. Усі студенти китайських університетів вивчають англійську мову протягом двох років, тобто протягом перших чотирьох семес-

трів. Кожен семестр зараховується як один рівень (band). Студенти складають фінальні іспити для 1, 2, 3 рівнів щосеместру в їхніх університетах, а потім SET-4 як національний іспит з англійської мови. Після написання іспиту SET-4 викладання та вивчення англійської мови для загальних цілей зупиняється й змінюється на вивчення англійської мови для спеціальних цілей залежно від рівня освітньої підготовки студентів. Ті студенти, які завершили вивчення курсу англійської мови 5 та 6 рівнів (Band 5–6) й отримали 425 і більше балів, можуть скласти іспит SET-6, який є обов'язковим, тож його складають значно менше студентів. Бали за іспит SET-4 нараховують у діапазоні від 290 до 710. Іспит містить чотири частини: аудіювання, читання, комплексний тест і письмо. Ці компоненти, разом зі змістом, форматом завдань, часом та балами подано в табл.

Таблиця

Зміст, формат завдань, час та нарахування балів за іспит SET-4

Компоненти	Зміст		Формат	Бали		Час
Аудіювання	Діалоги	короткі	множинний вибір	15%	35%	35
		довгі	множинний вибір	20%		
	Уривки	розуміння	множинний вибір			
		комбінований диктант	комбінований диктант			
Читання	Вдумливе читання	зв'язний текст	множинний вибір		35%	25
		зв'язний текст з лексиною	об'єднаний тест на заповнення пропущених у тексті слів	25%		
	Ознайомлювальне читання		запитання так/ні заповнити пропуски завершити речення	10%		15
Комплексний тест	Тест на вписування пропущених слів або виправлення помилок		множинний вибір або виправлення помилок	10%		15
	Короткі відповіді або переклад	відповіді	питання та відповіді або переклад з китайської на англійську	5%	15%	5
Письмо	Письмо		коротке есе		15%	30
Всього:					710	125

Джерело: [1, с. 23–24].

College English Test-Spoken English Test (CET-SET). “Іспит з англійської мови – розмовна англійська мова” або CET-SET слугує для оцінювання компетентності тих, хто складає тест, в усній комунікації англійською мовою. Цей іспит можуть скласти лише ті студенти, які отримали високі бали на SET-4 чи SET-6. Наприклад, згідно з реєстрацією на іспит CET-SET у грудні 2009 р., лише той, хто склав SET-4 із сумою балів

550 і вище чи CET-6 з балом 520 і вище (із загальної кількості 710), у 2008 і 2009 рр. могли зареєструватися на CET-SET (Oral Exam Registration Notification, 2009).

Екзамен CET-SET містить три частини. У першій частині 3–4 екзаменованих та 2 уповноважених екзаменатори CET-SET спілкуються в малій групі, запитують та дають відповіді, це триває близько 5 хвилин. У другій частині кожен екзаменований говорить 90 секунд, потім триває панельна дискусія 4–5 хвилин. На цю частину відведено 10 хвилин. У третій частині екзаменатори ставлять більше запитань, щоб перевірити вміння екзаменованих в усній комунікації англійською мовою, ця частина триває 5 хвилин.

Оцінка виконання екзаменованими особами іспиту CET-SET базується на таких шести критеріях: 1) точність вимови, інтонації та використання граматики й лексики; 2) складність та різноманіття лексики й граматичних структур, використаних у мовленні; 3) особистий внесок у групову дискусію; 4) послідовність і логічність викладу; 5) гнучкість у застосуванні різних сценаріїв та тем; 6) доцільність використання мови в певному контексті [1, с. 27–28].

“Екзамен з англійської мови для студентів університетів, у кого англійська мова є спеціальністю, – рівень 4 та рівень 8” (the Test for English Majors (TEM-4 & TEM-8)). Test for English Majors (TEM) – це екзамен з англійської мови для студентів університетів, у яких спеціальністю є англійська мова. По всій країні його проводить Національна консультативна комісія з питань викладання іноземних мов у вищих навчальних закладах (National Advisory Commission on foreign Language Teaching in Higher Education). Він має на меті оцінити рівень компетентності з англійської мови студентів університетів бакалаврату, у яких англійська мова є спеціальністю, згідно з Національною програмою з викладання англійської мови для філологів (National College English Teaching Syllabus for English Majors). TEM має дві версії – TEM-Band 4 і TEM-Band 8. Обидва екзамени були вперше проведені в 1991 р. TEM-4 проходить у травні наприкінці другого курсу, TEM-8 – у березні, ближче до завершення четвертого курсу.

Цілями екзамену Test for English Majors є: 1) оцінити мовленнєву компетентність філологів англійської мови; 2) перевірити, наскільки ефективно працює навчальна програма з викладання англійської мови (College English teaching syllabus) для того, щоб покращити форми викладання та вивчення англійської мови [2, с. 19–20]. Сертифікат TEM видає NACFLT, він є дійсним протягом усього життя екзаменованого. Бали за екзамени TEM-4 і TEM-8 розділяються на три рівні: 60–69 = складено (pass); 70–79 = добре (good), 80 і вище = відмінно (excellent). З 2003 р. той, хто не склав TEM з першого разу, можуть мати ще один шанс скласти тест. Незважаючи на це, той, хто складає екзамен TEM удруге, може отримати сертифікат лише з позначкою “складено” (pass), незалежно від того, наскільки високим є їхній бал.

Test for English Majors – Band 4. Екзамен TEM-4 має 40% суб'єктивних запитань і займає 130 хвилин. TEM-4 складається із шести частин: письмо (composition & notewriting), диктант (4-разове прослуховування тексту на 150 слів, який вимовляється зі швидкістю 120 слів за хвилину), аудіювання (твердження на 2–3 речення, після яких пропонується 7–9 запитань множинного вибору, діалоги на три речення, після яких 7–9 запитань множинного вибору, декілька коротких новин з каналу VOA чи BBC, після яких ідуть 7–9 запитань множинного вибору), тест на заповнення пропусків у зв'язному тексті (уривок приблизно на 250 слів з 15 пропусками й чотирима варіантами на кожен пропуск), граматики та лексики (25 запитань множинного вибору, з половиною завдань на перевірку граматики й половиною на перевірку лексики), читання (вдумливе читання та ознайомлювальне читання) [1, с. 29–30].

Test for English Majors – Band 8. TEM-8 теж містить шість частин: аудіювання (4 секції: виступ, бесіда чи інтерв'ювання, випуск новин, стенографування, заповнення пропусків – лекція приблизно на 700 слів, 140–170 слів за хвилину, конспектування під час аудіювання з наступним заповненням пропусків з опущеною інформацією), читання (вдумливе читання та ознайомлювальне читання), загальні знання (культура й суспільство англomовних країн, англійська література, лінгвістика англійської мови), коректура та виправлення помилок (уривок на 200 слів з 10 рядками, які містять помилки; потрібно виправити помилки, додаючи, видаляючи чи змінюючи слово або фразу), переклад (2 уривки на 300 слів кожний, один китайською мовою, інший англійською. Кожен уривок має приблизно 150 підкреслених слів, які потрібно перекласти з китайської мови на англійську та навпаки), письмо (роздум чи пояснювальне есе приблизно на 400 слів). TEM-8 триває 185 хвилин.

Дві форми Test for English Majors використовують для перевірки вміння китайських студентів з англійської мови на досить високому рівні відносно автентичним та ефективним способом. Це можливо завдяки тому, що кількість екзаменованих щороку (лише ті, у кого спеціальністю є англійська мова) є порівняно малою. Незважаючи на це, кількість тих, хто складає екзамен TEM, є все ще дуже великою, щоб зробити тестування розмовних навичок студентів-філологів непридатним. Незважаючи на попередні сподівання в цьому плані, екзамен з говоріння, який планувався для TEM, мав бути відкладеним, тому що умови все ще не є сприятливими для проведення великомасштабного тесту з говоріння по всьому Китаю [1, с. 31–33].

Висновки. Аналіз чотирьох головних екзаменів з англійської мови надав змогу з'ясувати, що два з них є вступними екзаменами до ВНЗ – це National Matriculation English Test (NMET) та Graduate School Entrance English Exam (GSEEE), інші два є сертифікатами чи випускними екзаменами з вищих навчальних закладів – College English Test-Band 4 (CET-4) і Test for English Majors (TEM-4 & TEM-8).

National Matriculation English Test (NMET) є найбільш важливим вступним екзаменом у Китаї, а College English Test – Band Four (CET-4) – найбільш впливовим сертифікатом з англійської мови серед багатьох ін-

ших сертифікатів з англійської мови в Китаї. Значення цих двох екзаменів є дуже великим. Менш популярними екзаменами є Graduate School Entrance Examination (GSEE) та Test for English Majors (TEM-4 & TEM-8).

Основна відмінність полягає в тому, що College English Test-Band 4 (CET-4) та Test for English Majors (TEM-4 & TEM-8) використовують як екзамен лише з англійської мови, а National Matriculation English Test (NMET) та Graduate School Entrance English Exam (GSEEE) є лише одним з кількох предметів, які входять до вступних іспитів.

NMET є частиною екзамену “Гаокао” (University Entrance Examination to Higher Education (UEEHE)), який складають випускники шкіл під час вступу до ВНЗ. В екзамені “Гаокао” запропоновано 4–5 предметів, 3 з яких є обов’язковими: англійська мова, китайська мова, математика, інші два предмети на вибір.

Graduate School Entrance English Exam (GSEEE) є частиною екзамену Graduate School Entrance Examination (GSEE), що складають випускники бакалаврату, які хочуть вступити до магістратури. Обов’язковими є англійська мова та політична наука, інші 2 предмети на вибір залежно від університету, до якого хоче вступити абітурієнт.

Серед недоліків перелічених тестів варто зазначити, що жоден з них не надає можливості перевірити вміння студентів у говорінні; навіть у екзаменах TEM-4 і TEM-8 (Test for English Majors) відсутній цей компонент. Є окремий тест, який перевіряє такі вміння, – це College English Test-Spoken English Test (CET-SET), але його складає небагато студентів.

Подальші наукові розвідки можуть бути пов’язані з вивченням навчальних програм з англійської мови в університетах Китаю.

Список використаної літератури

1. Caiping Sun, An Introduction to Major University English Tests and English Language Teaching In China. Brigham Young University, 2010. 91 p.
2. Cheng L. The key to success: English language testing in China. Language Testing, 25 (1). Canada : Queen’s University, 2008. P. 15–37.

Стаття надійшла до редакції 06.09.2017.

Смолярчук Е. Ф. Сравнительная характеристика вступительных и выпускных экзаменов по английскому языку в китайских университетах

В статье рассмотрена классификация и дана сравнительная характеристика основных вступительных и выпускных экзаменов по английскому языку в Китае, а именно: National Matriculation English Test (NMET), Graduate School Entrance English Exam (GSEEE), College English Test-Band 4 (CET-4) и Test for English Majors (TEM-4 & TEM-8), указано их историческое развитие и структуру, типы заданий, количество баллов и время выполнения. Большое внимание уделено экзамену National Matriculation English Test или “Гаокао (английский язык)”, который является частью вступительного экзамена “Гаокао” в вуз. Сделан акцент на огромной важности и популярности экзамена College English Test-Band 4 (CET-4), без которого невозможно получить диплом бакалавра, если его не сдать в конце четвертого курса. Представлена таблица по содержанию, формату заданий, времени исполнения и начисления баллов за экзамен CET-4.

Ключевые слова: экзамен по английскому языку, английский язык, университет, Гаокао (NMET), College English Test-Band 4, Test for English Majors, GSEEE, CET-SET.

Smolyarchuk O. Comparative Characteristics of Entrance and Graduate Exams in English Language in Chinese Universities

The article reviews the classification and comparative characteristics of the main English language entrance and graduate exams in China, namely: National Matriculation English Test (NMET), Graduate School Entrance Examination (GSEEE), College English Test-Band 4 (CET-4) and Test for English Majors (TEM-4 & TEM-8), their historical development and structure, types of tasks, number of points and timing are indicated. Much attention is paid to the National Matriculation English Test, or “Gaocao (English)”, which is a part of the “Gaokao” entrance examination to the university, also the article focuses on the importance and popularity of the College English Test-Band 4 (CET-4) exam, without which it is impossible to obtain a bachelor’s degree if it is not completed at the end of the 4th year of studying. Besides, the article provides a table on the content, format of tasks, time of execution and points for the CET-4 exam.

The National Matriculation English Test (NMET) is the most important entrance exam in China, and the College English Test – Band Four (CET-4) is the most influential English Certificate among many other English language certifications in China. The value of these two exams is very large. Less popular exams are Graduate School Entrance Examination (GSEE) and Test for English Majors (TEM-4 & TEM-8). The main difference is that the College English Test-Band 4 (CET-4) and Test for English Majors (TEM-4 & TEM-8) exams are used only as an English exam, and the National Matriculation English Test (NMET) and the Graduate School Entrance Exam (GSEEE) are just one of several subjects that are part of the entrance exams. The NMET is part of the University Entrance Examination to Higher Education (UEEHE) exam, which is made up of school graduates when entering university. In the “Gaokao” exam, 4-5 subjects are offered, of which 3 are compulsory: English, Chinese, mathematics, and two other subjects to choose from. The Graduate School Entrance Examination (GSEEE) is part of the Graduate School Entrance Examination (GSEE) exam, comprised of undergraduate graduates who wish to enroll in a Master’s Degree. Required for compilation are English and political science, and two other subjects to choose from, depending on the university to which the entrant wishes to enter. Among the disadvantages of the listed tests, it should be noted that none of them provides the ability to check students’ skills in speaking; even in the TEM-4 and TEM-8 (Test for English Majors) exams there is no such component. There is a separate test that tests such skills – it’s a College English Test-Spoken English Test (CET-SET). It is stated that teaching and testing in English is an important part of the Chinese education system.

Key words: *English exam, the English language, university; Gaokao (NMET), College English Test-Band 4, Test for English Majors, GSEEE, CET-SET.*

УДК 378.4

Л. О. СУЩЕНКО

доктор педагогічних наук, доцент
Класичний приватний університет

РОЛЬ І МІСЦЕ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МЕНЕДЖЕРІВ У СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

У статті здійснено аналіз пріоритетності підготовки менеджерів у системі вищої професійної освіти України на основі характеристик вступних кампаній 2012–2015 рр. Встановлено популярність серед абітурієнтів напряму підготовки 6.030601 “Менеджмент” та спеціальностей галузі знань 0306 “Менеджмент і адміністрування”. За рядом досліджуваних показників визначено рейтингове місце аналізованої галузі знань серед загального переліку.

Ключові слова: абітурієнт, вищий навчальний заклад, професійна підготовка, менеджмент, вступна кампанія.

Основним чинником конкурентоспроможності держави на сучасному етапі є впровадження ефективних механізмів інноваційної політики. Досвід розвинених країн світу підтверджує, що ключова роль у забезпеченні умов інноваційного розвитку належить державі [7].

Інтенсивність міжнародних інтеграційних процесів, спрямованість стратегії сталого розвитку “Україна–2020” на підвищення конкурентоспроможності вітчизняної економіки у міжнародному середовищі висувають нові вимоги до професійної підготовки менеджерів [2, с. 1].

Концептуальні засади підготовки майбутніх менеджерів досліджували у своїх працях такі науковці, як: Л. Влодарска-Зола, В. Жигір, С. Заскалета, О. Капітанець, В. Каричковський, В. Лівенцова, В. Петренко, В. Свистун та ін.

Метою статті є аналіз пріоритетності професійної підготовки майбутніх менеджерів у системі вищої освіти України.

Професійна підготовка фахівців менеджерів посідає істотне місце в системі вищої економічної освіти України. Згідно з пунктом 7 частини першої статті 13 Закону України “Про вищу освіту” [3], Постановою Кабінету Міністрів України від 29 квітня 2015 р. № 266 [4] затверджено перелік галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти. Відповідно до вказаного переліку підготовка менеджерів здійснюється за спеціальністю 073 “Менеджмент” галузі знань 07 “Управління та адміністрування”. Постанова набула чинності з 1 вересня 2015 р.

До цього часу підготовку менеджерів здійснювали за трьома освітньо-кваліфікаційними рівнями: бакалавр, спеціаліст та магістр, причому, відповідно до постанов КМУ від 13 грудня 2006 р. № 1719 [6] та 27 серпня 2010 р. № 787 [5], підготовка бакалаврів проводилась за напрямом підготовки 6.030601 “Менеджмент”, спеціалістів – за спеціальностями 7.03060101–

7.03060107, а магістрів – за спеціальностями 8.03060101–8.03060107 галузі знань 0306 “Менеджмент і адміністрування”.

З метою вивчення чисельності студентів, які навчалися у 2012–2015 рр. за напрямом підготовки “Менеджмент” та спеціальностями галузі знань “Менеджмент і адміністрування”, використано статистичну інформацію щодо вступу до вищих навчальних закладів України. Джерелом вихідної інформації стосовно кількісних показників вступних кампаній 2012–2015 рр. є інтернет-ресурс “Сервіс пошуку абітурієнтів 2012–2017” [8] на базі інформації ресурсу “ІС Конкурс” [1].

Відповідно до отриманих даних, вступні кампанії ВНЗ за напрямом підготовки 6.030601 “Менеджмент” ОКР бакалавр денної форми навчання можна так охарактеризувати (табл. 1).

Таблиця 1

**Характеристика вступних кампаній ВНЗ України
за напрямом підготовки 6.030601 “Менеджмент” ОКР бакалавр
у 2012–2015 рр. Денної форми навчання**

Показник	Галузь знань/ загальний показник	2012 р.	2013 р.	2014 р.	2015 р.
Кількість поданих заяв	Менеджмент організацій і адміністрування	53285	59796	52616	42275
	Всього по Україні	927657	1186454	1003326	886140
Кількість бюджетних місць	Менеджмент організацій і адміністрування	3883	3208	3022	2485
	Всього по Україні	115321	108480	103014	92428
Кількість поданих оригіналів документів	Менеджмент організацій і адміністрування	7691	6608	6453	5795
	Всього по Україні	189604	183031	181508	155168
Кількість заяв на одне бюджетне місце	Менеджмент організацій і адміністрування	13,72	18,64	17,41	17,01

З табл. 1 видно, що за кількістю поданих абітурієнтами заяв за ОКР бакалавр напряму підготовки 6.030601 “Менеджмент” найвищими значеннями характеризувався 2013 р., де кількість сягала майже 60 тис., тоді як найнижчі значення були у 2015 р., коли подано близько 42 тис. Заяв, що на 29,3% менше від значення 2013 р. Подібна тенденція характерна й для загальних значень поданих українськими абітурієнтами заяв за всіма галузями знань. Причому частка поданих від загальної чисельності заяв за напрямом підготовки 6.030601 “Менеджмент” найвищою була у 2012 р. – 5,74%, а найнижчою у 2015 р. – 4,77%. За цим показником галузь знань 0306 “Менеджмент і адміністрування” за досліджуваний період посідала п’яте місце в рейтингу популярності серед абітурієнтів, поступаючись таким галузям знань, як 0305 “Економіка та підприємництво”, 0203 “Гуманітарні науки”, 0501 “Інформатика та обчислювальна техніка” й 0304 “Право”.

Крім того, на популярність навчання за певним напрямом підготовки впливає і фактор державного фінансування. Зазвичай популярним серед абітурієнтів напрямом підготовки властиві незначні рівні навчання на місцях державного фінансування.

Частка державного фінансування від загальної чисельності місць за напрямом підготовки 6.030601 “Менеджмент” варіювала від 3,36% у 2012 р. до 2,69% у 2015 р., посівши при цьому десяте місце у 2012 р. та чотирнадцяте у 2015 р. Упродовж 2012–2015 рр. Кількість місць державного замовлення за напрямом підготовки “Менеджмент” скоротилася з 3883 до 2485, або на 36%. Закономірно, що темпи скорочення кількості місць бюджетного фінансування були вищими від темпів скорочення кількості поданих заяв, а тому за показником співвідношення кількості поданих заяв у розрахунку на одне місце державного замовлення зросло з 13,72 у 2012 р. до 17,01 у 2015 р. Отже, серед абітурієнтів популярність навчання за напрямом підготовки “Менеджмент” залежить неістотно від чисельності місць державного фінансування, тобто потенційні студенти згодні інвестувати в майбутню професію власні кошти, не чекаючи державної підтримки.

Кількість поданих оригіналів відповідає чисельності зарахованих студентів. Зокрема, за напрямом підготовки 6.030601 “Менеджмент” у 2012–2015 рр. Зараховано від 7691 студента у 2012 р. до 5795 студентів у 2015 р. Відмічаємо 25%-ве скорочення чисельності зарахованих студентів, при цьому частка зарахованих за цим напрямом підготовки від загальної чисельності становила від 3,55% у 2014 р. до 4,05% у 2012 р., у 2015 р. значення частки було 3,73%. За кількістю зарахованих студентів напрям підготовки “Менеджмент” посів сьоме рейтингове місце серед інших напрямів підготовки у 2012 р. та дев’яте – у 2015 р.

За даними інтернет-ресурсу “Сервіс пошуку абітурієнтів 2012–2017” [8], вступні кампанії 2012–2015 рр. За спеціальностями галузі знань 0306 “Менеджмент і адміністрування” освітньо-кваліфікаційних рівнів спеціаліст та магістр денної форми навчання характеризують такі кількісні показники (табл. 2).

Таблиця 2

**Характеристика вступних кампаній ВНЗ України
за спеціальностями галузі знань 0306 “Менеджмент і адміністрування”
ОКР спеціаліст та магістр у 2012–2015 рр. Денної форми навчання,
сумарні показники**

Показник	Галузь знань/ загальний показник	2012 р.	2013 р.	2014 р.	2015 р.
1	2	3	4	5	6
Кількість поданих заяв	Менеджмент організацій і адміністрування	12769	11073	10539	6977
	Всього по Україні	240802	312456	286916	248054
Кількість бюджетних місць	Менеджмент організацій і адміністрування	4097	3542	3590	2121
	Всього по Україні	95139	89900	92743	66975

Продовження табл. 2

1	2	3	4	5	6
Кількість поданих оригіналів документів	Менеджмент організацій і адміністрування	10279	7484	7211	4836
	Всього по Україні	166340	163373	163270	122843
Кількість заяв на одне бюджетне місце	Менеджмент організацій і адміністрування	3,12	3,13	2,94	3,29

За сумарними показниками в розрізі всіх спеціальностей галузі знань 0306 “Менеджмент і адміністрування” у 2012–2015 рр. кількість поданих абітурієнтами заяв істотно скоротилася з 12 769 у 2012 р. до 6977 у 2015 р. При цьому частка галузі знань 0306 в загальній чисельності поданих заяв за ОКР спеціаліст та магістр варіювала від 5,3% у 2012 р. до 2,81% у 2015 р. У рейтингу за кількістю поданих заяв галузь 0306 посіла четверте місце у 2012 р., а вже у 2015 р. опустилася до шостого місця за ОКР магістр та до десятого – за ОКР спеціаліст. Скорочення чисельності заяв абітурієнтів у 1,83 разу спричинило майже двократне скорочення кількості місць державного фінансування, яке зменшилося з 4097 до 2121 за 2012–2015 рр. При цьому на спеціальності галузі знань “Менеджмент і адміністрування” у загальній чисельності місць державного замовлення припадало від 4,31% у 2012 р. до 3,17% у 2015 р.

За досліджуваний період кількість зарахованих студентів до ВНЗ України за спеціальностями галузі знань 0306 істотно скоротилася з 10 279 у 2012 р. до 4836 у 2015 р., такий набір у 2015 р. становив лише 47% від значення 2012 р. У 2013–2014 рр. набір був на рівні 7484 та 7211 студентів відповідно. Таким чином, за рейтингом галузі знань 0306 за показником кількості зарахованих студентів на спеціальності ОКР магістр знизилася з четвертого місця у 2012 р. до п’ятого у 2013–2015 рр., тоді як за ОКР спеціаліст галузь знань посідала четверте місце у 2012 р., десяте – у 2013 та 2015 рр., а от у 2014 р. – одинадцяте.

Висновки. Таким чином, спостерігаємо пріоритетність вибору абітурієнтами навчання за спеціальностями галузі знань 0306 “Менеджмент і адміністрування” за ОКР магістр порівняно з ОКР спеціаліст.

Загалом можемо стверджувати, що навчання за напрямками підготовки та спеціальностями галузі знань 0306 “Менеджмент і адміністрування” денної форми у 2012–2015 рр. було досить популярним серед абітурієнтів вищих навчальних закладів України.

Список використаної літератури

1. Інформаційна система конкурсу. URL: <http://vstup.info>.
2. Петренко В. О. Педагогічні умови підготовки майбутніх менеджерів до міжкультурної професійної взаємодії : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Кропивницький, 2017. 20 с.
3. Про вищу освіту : Закон України № 1556-18. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/go/1556-18>.
4. Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 29.04.2015 № 266. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/266-2015-p/page#n11>.
5. Про затвердження переліку спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційними рівнями спеці-

аліста і магістра : Постанова КМУ від 27.08.2010 № 787. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/787-2010-п>.

6. Про перелік напрямів, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра” : Постанова КМУ від 13.12.2006 № 1719. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1719-2006-п>.

7. Про Рекомендації парламентських слухань на тему: “Стратегія інноваційного розвитку України на 2010–2020 роки в умовах глобалізаційних викликів” : Постанова Верховної Ради України. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2632-17>.

8. Сервіс пошуку абітурієнтів 2012–2017. URL: <http://abit-poisk.org.ua>.

Стаття надійшла до редакції 01.09.2017.

Сущенко Л. А. Роль и место профессиональной подготовки менеджеров в системе высшего образования Украины

В статье осуществлен анализ приоритетности подготовки менеджеров в системе высшего профессионального образования Украины на основе характеристик вступительных кампаний 2012–2015 гг. Установлено популярность среди абитуриентов направления подготовки 6.030601 “Менеджмент” и специальностей области знаний 0306 “Менеджмент и администрирование”. По ряду исследуемых показателей определено рейтинговое место рассматриваемой отрасли знаний среди общего перечня.

Ключевые слова: абитуриент, вуз, профессиональная подготовка, менеджмент, вступительная кампания.

Sushchenko L. Role and Place of Professional Training of Managers in the Higher Education System of Ukraine

The article analyzes the priority of training managers in the system of higher professional education of Ukraine on the basis of 2012–2015 admissions processes characteristics. It has been established the popularity of the training program 6.030601 “Management” and specialties of the field of knowledge 0306 “Management and administration”. According to a number of researched indicators, the rating place of the analyzed area of knowledge in the general list is determined.

The main factor of the state’s competitiveness at the present stage is the introduction of effective mechanisms of innovation policy. The experience of the developed countries of the world confirms that the state plays a key role in ensuring the conditions for innovative development.

The intensity of international integration processes, the direction of the Ukraine-2020 sustainable development strategy to increase the competitiveness of the domestic economy in the international environment put forward new requirements for the professional training of managers.

The achievements of domestic and foreign scientists on this matter were analyzed; the most common mistakes were determined; the reasons of failures and successes, which the higher education institutions face while working, were identified; the main ways for their optimization were proposed. The main, traditional innovative forms were described; the modern innovative forms were proposed, including information and communication technologies, forms of organization of educational process of future managers, aimed at forming professional competence of professional managers.

The urgent educational problems were determined, which require scientific justification and implementation of new forms and changes in the educational process, including borrowed one from positive foreign experience, namely from such countries as Germany, Great Britain, Canada, the United States, the higher education institutions of which have significant pedagogical achievements and developed the system of professional training of professional managers. Examples of such experience were given.

The main directions of improvement of professional education content were determined. The priority direction of scientific and educational researches was identified as the problem of integration of experience of professional training of managers in the higher education institutions of Ukraine.

Key words: entrant, higher educational establishment, professional training, management, introductory campaign.

УДК 37.001.895:[004]

К. С. ТАРАНЕНКО

викладач

Полтавський юридичний коледж

Національного юридичного університету ім. Ярослава Мудрого

ТЕХНОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ МОНІТОРИНГУ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ БАКАЛАВРІВ ФІЛОЛОГІЇ ЗАСОБАМИ КОМП'ЮТЕРНОГО ТЕСТУВАННЯ

У статті моніторинг якості професійної підготовки бакалаврів філології (учителів іноземної мови, перекладачів) засобами комп'ютерного тестування розглянуто як важливу форму й комплексну технологію вимірювання та оцінювання здобутих знань, умінь і навичок з надійною фіксацією отриманих результатів. З'ясовано особливості комп'ютерного тестування як різновиду контролю (перевірки, оцінювання, узгаляння) здобутих знань, специфіку застосування операційних можливостей системи програмно-технічних засобів та причини відсутності досконалих тестових методик, особливо – стосовно фахівців гуманітарної сфери.

Запропоновано авторську методику моніторингу знань з англійської мови майбутніх філологів, розроблену на основі можливостей програми MyTestXPro, яка складається із системи різнорівневих завдань для студентів II курсів філологічних факультетів. У процесі експериментальної роботи доведено ефективність запропонованої методики.

Ключові слова: бакалавр філології, моніторинг якості професійної підготовки, тест, технологія тестування, стандартизована тестова методика.

Реформування освіти в Україні передбачає створення високоефективного механізму забезпечення її якості, зокрема, запровадження сучасних технологій моніторингу якості професійної підготовки. Методики тестового моніторингу як засоби об'єктивного та неупередженого контролю знань надають змогу ефективно отримувати широкий спектр навчальних результатів, забезпечувати контроль у різнобічному його розумінні як перевірку та встановлення зворотних зв'язків. Усвідомлене, планове, поетапне спостереження, фіксація вербальних і практичних дій студентів із метою з'ясування рівня набуття ними професійного досвіду, якісного опанування програмним матеріалом, оволодіння теоретичними та практичними знаннями, навичками й уміннями підтримує та стимулює формування в майбутніх фахівців особистісних і професійних якостей та цінностей.

У сучасних технологіях моніторингу якості професійної підготовки контроль складається з: перевірки – виявлення рівня знань, умінь і навичок; оцінювання – вимірювання рівня знань, умінь і навичок; обліку – фіксування результатів у вигляді оцінок. Нині світова освітня практика широко застосовує для ефективного моніторингу тестовий контроль і рейтинг, які є об'єктивними, прозорими й науково обґрунтованими методами кількісного подання результатів діагностування. Тестування в педагогіці розглядають як метод і процес моніторингу, що полягає в кількісному вимірюванні рівня (ступеня вияву) знань, умінь, навичок, здатностей, властиво-

стей, якостей, уявленнь того, хто випробовується (учня, студента, слухача), з метою оцінювання зазначених вище складників. Особливо це стосується стандартизованих тестів, що мають комплексні характеристики, які визначаються процедурою вимірювання й процедурою шкалювання, а також чітким регламентуванням логістики (організації) процесу моніторингу. Стандартизовані тести моніторингу успішності мають такі переваги: зміст тесту ґрунтується на матеріалах широко використовуваних підручників і посібників, тестові завдання апробовано та проаналізовано на предмет складності й дискримінаційної здатності, інструкції щодо проведення тесту та оцінювання детально описані тощо.

Останнім часом до проблем тестування, зокрема тестового контролю знань, прикута увага значної кількості педагогів, тестологів, фахівців у галузі інноваційних технологій. Цей факт є визнанням того, що комп'ютерне тестування знань нині вважають одним із пріоритетних напрямів моніторингу якості освіти. Наукові дослідження провідних тестологів: В. Аванесова, А. Анастасі, Е. Баликіної, І. Булах, Л. Долінера, В. Звонкова, П. Клайна, Л. Кухар, О. Майорова, Г. Нормана, З. Хорста та інших є базисом для подальших розвідок у напрямі комп'ютерної діагностики навчальних досягнень засобами тестових методик, стандартизованих відповідно до галузей знань та адаптованих до потреб конкретної сфери професійної підготовки.

Метою статті є з'ясування технологічних можливостей тестових методик у процесі моніторингу якості професійної підготовки майбутніх бакалаврів філології.

Сучасну освіту неможливо уявити без виду моніторингу, який прийшов на зміну традиційним іспитам, – тестування. Учені підкреслюють: “Основні питання, що взаємопов’язані між собою і безпосередньо впливають на якість тестових завдань, – це принципи або правила створення тестових завдань, формати завдань, технологія створення та технічні дефекти” [11, с. 39]. Іншими словами, тестовий моніторинг – це відповідальна, різноманітна та досить складна робота, від якої загалом залежить майбутня картина процесу підготовки. Стандартизація (від англ. standart – типове, нормальне) стосовно тестування означає уніфікацію, тобто приведення до єдиних норм процедур вимірювання та показників якості тесту [7; 11]. У світовій практиці стандартизовані тести створені підготовленими науковими фахівцями або авторськими колективами, їх застосовують для вимірювання якості в різних галузях знань [2; 16; 18].

На думку вчених, конструювання тесту, який комплексно вимірює заплановані результати професійної підготовки, передбачає такі необхідні етапи: конкретизація навчальних цілей; специфікація тесту; підготовка відповідних тестових завдань; упорядкування завдань у тесті; підготовка чітких інструкцій; рецензування укладеного тесту [1; 6; 11; 14].

Тест як інструмент моніторингу має задовольняти низку умов, що роблять його засобом вимірювання, а не звичайним набором запитань і завдань. Фахівцями з практичного досвіду проведення різноманітних тесту-

вань напрацьовані методичні рекомендації, відповідно до яких технологія конструювання тестових завдань передбачає дотримання низки правил: кожне тестове завдання має оцінювати досягнення важливої та суттєвої освітньої мети; варто уникати перевірки тривіальних знань; кожне тестове завдання має фіксувати відповідний рівень засвоєння знань та переходів на вищі когнітивні рівні; час, виділений на тестове завдання, має бути витраченим на пошук відповіді, а не на розуміння умови питання, тому необхідно намагатися:

а) формулювати завдання у вигляді одного речення (бажано використовувати просту, граматично правильну стверджувальну форму завдання у формі одного речення з 5–20 слів);

б) слова й словосполучення, що повторюються у відповідях, необхідно вилучити та перенести в основну частину умови;

в) у студента не повинно виникнути питання з уточнення умови або дистрактора в процесі пошуку правильної відповіді [5].

Усі завдання одного типу мають бути об'єднані в одну групу, що дозволяє давати одну інструкцію для кожного типу завдань, та розташовані в порядку ускладнення. Таке впорядкування не дає студентам можливості зупинитися на складних завданнях на початку тесту [14, с. 74]. Узагальнено основні методичні вимоги до тестових завдань: адекватність інструкції формі й змістові завдання, логічна форма висловлювань у завданні, наявність у відповідях дистракторів, єдині правила оцінювання відповідей [10].

Одним із необхідних механізмів удосконалення моніторингу є інформаційні комп'ютерні технології, зокрема, комп'ютерне тестування. Так, В. Аванесов стверджує: “Серед засобів об'єктивного контролю найбільш науково обґрунтованим є метод тестування із залученням технічних засобів...” [1, с. 5]. Українська дослідниця в галузі тестології І. Булах переконана, що “ми стоїмо на порозі технічної революції в освіті, коли впровадження нової педагогіки, психології, інформатики, кібернетики й нових зразків персональної комп'ютерної техніки стане нормою” [4, с. 3], та наголошує, що комп'ютерний моніторинг дає можливість реалізувати основні дидактичні принципи контролю за навчанням: індивідуального характеру перевірки й оцінювання знань; системності перевірки й оцінювання знань; тематичності; диференційованої оцінки успішності навчання; однакових вимог викладачів до студентів, учителів до учнів. Таким чином, під комп'ютерним моніторингом знань розуміємо автоматизований процес вимірювань, які з допомогою програмно-технічних засобів здатні організувати мережевий зворотний зв'язок між викладачем та студентом для отримання підсумків навчального процесу, реалізованих об'єктивною перевіркою, оцінюванням здобутих знань, умінь і навичок й фіксацією отриманих результатів.

Відсутність глибоких наукових досліджень та єдиної концепції бачення стандартів упровадження й застосування комп'ютерних технологій тестового контролю знань розкривають широкі перспективи для розвідок у

методології тестології. По-перше, комп'ютерне тестування – це різновид контролю, головна мета якого – перевірка, оцінювання та фіксація результатів здобутих знань. Але виконання контролювальних функцій прямо залежить від програмно-технічних можливостей інструментарію (системи програмно-технічних засобів). Така залежність вказує на постійне внесення змін до методики створення тестового продукту, унеможлиблює напрацювання певного стандарту. По-друге, відсутність єдиного сертифікованого та стандартизованого інструментарію зумовлена невпинним розвитком інноваційних технологій, тому неможливо напрацювати сталі методичні рекомендації з його використання.

Суттєва відмінність між взаємозалежними та змінними величинами, продуктом тестових завдань та інструментарієм з його реалізації полягає в тому, що межі вдосконалення методики створення якісного тесту не існує, але є межа можливостей програмно-технічних засобів. Наприклад, для оцінювання завдання відкритого типу з розгорнутою відповіддю потрібні розумові, інтелектуальні здібності. Зважаючи на те, що штучний інтелект має далеку перспективу в науці, можна зробити висновок: можливості програмно-технічних засобів поки що мають свої межі. Ураховуючи результат методолого-теоретичного пошуку шляхів розв'язання проблеми й власні напрацювання, нами розроблено методику комп'ютерного моніторингу якості професійної підготовки майбутніх філологів з допомогою програми MyTestXPro [9; 10].

Власний досвід використання програмного забезпечення свідчить, що продукт MyTestXPro є найбільш вдалим, простим, зрозумілим, має широкий спектр функціональних можливостей для реалізації різних форматів тестових завдань для майбутніх філологів. Робочий план вивчення тем “Articles”, “Complex Object”, “Subjunctive Mood” передбачає проведення поточного контролю знань граматичних та лексичних одиниць англійської мови студентів II курсу. Це завдання було реалізоване за допомогою програми MyTestXPro шляхом підготовки відповідної методики та проведення комп'ютерного тестування. Практичний досвід використання програмного продукту допоміг напрацювати методичні рекомендації для впровадження комп'ютерної програми моніторингу знань у навчальний процес філологічного факультету університету.

Головною метою проведеного нами експерименту стало об'єктивне та неупереджене вимірювання отриманих знань; видом перевірки було поточне комп'ютерне тестування. Для реалізації поставленої мети визначено завдання: створення якісного тесту; практичне використання програми комп'ютерного контролю знань MyTestXPro; проведення підсумкового аналізу отриманих результатів. Об'єктом перевірки були студенти II курсу, майбутні бакалаври філології (вчителі іноземних мов та перекладачі), суб'єктом – організація зворотного зв'язку між студентами й викладачем, реалізованого за допомогою програмного продукту MyTestXPro для покращення якості отриманих знань. Поставленої мети досягали за допомо-

гою: системи комп'ютерних засобів з надійним мережевим зв'язком; програми для проведення комп'ютерного тестування MyTestXPro; розробленого авторського тестового продукту.

Процес проведення комп'ютерного моніторингу складався з трьох рівнозначних компонентів: організаційних заходів, практичного проведення тестування, фіксації отриманих результатів та підбиття підсумків.

Загальноорганізаційні заходи включали:

1. Планування. Насамперед, ми визначили цілі тестування: обрали навчальні теми, за якими потрібно провести перевірку, встановили необхідний обсяг навчального матеріалу та з'ясували напрями контролю знань лексичних і граматичних одиниць англійської мови. Створена специфікація тесту чітко окреслювала стратегію тестування, структуру тесту, критерії оцінювання відповідей.

2. Усі дії з проведення комп'ютерного тестування узгоджували з керівником експерименту, і він їх затверджував. Завідувачам кафедр факультету іноземних мов для узгодження були надані специфікація тесту й план підготовки з додатком тестових завдань у письмовій формі та в електронному вигляді. План проведення комп'ютерного тестування було узгоджено з відповідальною за комп'ютерний клас особою. Відповідно до графіка роботи комп'ютерного класу факультету іноземних мов було визначено дату та час проведення діагностувальних занять.

3. Технічну підтримку заняття з комп'ютерного моніторингу знань було покладено на відповідального за комп'ютерний клас, тому для ознайомлення з порядком дій під час встановлення й налаштування програмного продукту MyTestXPro він отримав інструкцію з використання програмного забезпечення. Проведено практичне випробування програмного продукту на контрольній групі.

4. Підготовча робота з учасниками експериментальних груп передбачала ознайомлення студентів, які виконували тест, з інтерфейсом (зовнішнім виглядом) модуля тестування програмного продукту MyTestXPro та інструкцію про порядок дій:

- входження до Модуля тестування;
- реєстрація персональних даних (внесення відомостей про прізвище та ім'я тестованого, № навчальної групи);
- ознайомлення з умовою тестового завдання та вибором відповіді;
- контроль за витраченим часом;
- дії після проходження тесту та отримання результатів тестування.

У додатковий час проведено позапланове інструкторсько-методичне заняття з користування програмним продуктом MyTestXPro, студентам експериментальних груп надано типові приклади форматів тестових завдань, якими оперує програмний продукт, та відеоматеріал з інструкцією про його використання.

Тестові завдання для проведення підсумкового моніторингу знань створені автором дослідження, відкориговані на засіданнях кафедр факу-

льтету. Якісні тестові завдання, які пройшли апробацію, обговорювали з викладачами та приймали рішення про їх стандартизацію й затвердження на вченій раді університету для подальшого внесення до банку тестових завдань з моніторингу якості професійної підготовки.

Для проведення комп'ютерного моніторингу на II курсі навчання було створено експериментальний тест, який складався з інформаційної та операційної частин, аналіз кожної з яких проводили окремо. Для проходження тесту надавали одну академічну годину (45 хвилин). Тест містив 51 завдання (довжина тесту), поділене на п'ять груп за тематичним спрямуванням і форматами. Перша група, спрямована на перевірку граматичних одиниць англійської мови, містила 20 завдань закритої форми на вибір однієї можливої відповіді. Наводимо приклади завдань (завдання № 2, № 9):

Завдання № 2

My friend Nick is _____ very man I want to talk to when I am in subdued spirit.

1)	a	“ – ”	3)	this	“ – ”
2)	the	“ + ”	4)	–	“ – ”

Завдання № 9

The surgeon pronounced the wound _____ a slight one.

1)	would have been	“ – ”	3)	be	“ – ”
2)	have been	“ – ”	4)	to be	“ + ”

Друга група тестів містила 10 завдань закритої форми на вибір однієї правильної відповіді (True/ False) та була спрямованою на перевірку лексичних одиниць англійської мови (завдання № 23, № 28):

Завдання № 23

An empty room is a chamber without furniture.

1)	True	“ – ”	2)	False	“ + ”
----	------	-------	----	-------	-------

Завдання № 28

To break off means to abruptly stop talking.

1)	True	“ + ”	2)	False	“ – ”
----	------	-------	----	-------	-------

Третя група з 10 завдань закритої форми передбачала вибір однієї можливої відповіді й також була спрямованою на перевірку лексичних одиниць англійської мови (завдання № 31, № 37):

Завдання № 31

I tried to _____ what he had written in my book.

1)	rub off	“ – ”	3)	rub in	“ – ”
2)	rub out	“ + ”	4)	rub away	“ – ”

Завдання № 37

Julia behaved in a very strange way during the meeting. She dropped me some hints but I couldn't understand what she was

1)	driving to	“ – ”	3)	driving at	“ + ”
2)	driving up	“ – ”	4)	driving away	“ – ”

Четверта група завдань містила одне завдання закритої форми на встановлення логічних пар, була спрямована на перевірку лексичних одиниць англійської мови; вона мала вигляд таблиці, у якій розміщено до десяти незакінчених тверджень першого стовпчика, до яких за логічним змістом потрібно було дібрати відповідь із другого стовпчика (завдання № 41):

Завдання № 41

1)	I don't want to buy this house. It is in ...	A	stick to his promise
2)	His mother lost her job that is why his father had to ... alone.	B	turn your house upside down

У п'ятій групі передбачено 10 завдань відкритої форми на заповнення пропусків, де член експериментальної групи самостійно добирає й друкує відповідь; завдання спрямовані на перевірку знань лексичних одиниць англійської мови (вправи № 44, № 45):

Завдання № 44

It is too cold today and I have left my gloves at home. – You can your hands in your pockets to keep them warm.

Завдання № 45

Every year she her birthday and throws great parties on this day.

Сума балів за увесь тест становила: $40+10+10+20+20=100$ (балів).

У підсумку тестування засобами модулю “Журнал тестування” програми MyTestXPro створювали індивідуальну й групову таблиці результатів відповідей на тестові завдання. За допомогою цих таблиць проводили аналіз якісних характеристик тесту: у рядку проти прізвища кожного студента експериментальної групи відображали індивідуальний показник відповідей на завдання (+ правильно, – помилка). У кінці кожного стовпця зазначали загальний результат усієї групи, який складався із середньоарифметичних даних: про використаний час для відповіді; про відсоток правильних відповідей на завдання; про набраний групою бал. Наприклад: група студентів у кількості десяти осіб. Перше завдання. Середній час, витрачений на його розв'язання, – 47 секунд. Максимальний бал за правильну відповідь – 2. Отже, правильна відповідь одного студента додає до загального результату групи 0,2 балу. Із десяти студентів сім дали правильну відповідь, тобто набрали 1,4 балу, або мали 70% якісних відповідей. Десять студентів у середньому витрачали на розв'язання першого завдання 25 секунд і набрали 1,4 балу та 70% якості. У середньому 32 секунди використовували десять студентів іншої групи для розв'язання першого завдання, але зробили вісім помилок. Їхній середній бал за перше завдання – 0,4 і лише 20% правильних відповідей. Провівши

20% правильних відповідей. Провівши прості математичні розрахунки, встановлюємо середній бал, набраний студентами II курсу експериментальної групи за розв'язання першого завдання.

У зведеній таблиці відображали середні результати отриманих відповідей на тестові завдання. На початковій стадії тестування з'ясовано, наприклад, що на розв'язання першого тесту витрачено 35 секунд, за правильні відповіді отримано 1,1 балу, що становить 53% від загальної кількості екзаменованих.

За допомогою модуля програми “Журнал тестування” створювали таблицю підсумків тестування за групами та зведену таблицю (відображено: дату; час початку і закінчення тестування; час, використаний для вирішення завдань; № навчальної групи; оцінку, яку отримав студент; кількість набраних балів; кількість отриманих та розв'язаних завдань; показники правильних відповідей і допущених помилок; відсоток правильних відповідей). Рядки в таблиці відображали індивідуальні результати кожного студента, стовпчики – середньостатистичні показники результатів групи. Таким чином, пропоновану тестову методику моніторингу якості професійної підготовки майбутніх бакалаврів філології було застосовано в процесі навчання студентів II курсів експериментальних груп.

Висновки. Отже, тестові комп'ютерні методики є достатньо надійним технологічним засобом моніторингу якості професійної підготовки майбутніх бакалаврів філології, зокрема визначення якості отриманих фахових знань, що входять до когнітивного компонента компетентності. Такі методики уможливають оперативний контроль і з'ясування індивідуальних та групових результатів в експериментальних групах, забезпечують своєчасне коригування прогалин у знаннях студентів-філологів. До перспектив дослідження належить розроблення аналогічних тестових методик комп'ютерного діагностування знань та інших компонентів компетентності для студентів III і IV курсів навчання.

Список використаної літератури

1. Аванесов В. С. Композиция тестовых заданий. Москва : Центр тестирования, 2002. 240 с.
2. Аванесов В. С. Формы тестовых заданий : учеб. пособие. Москва : Центр тестирования, 2005. 156 с.
3. Балыхина Т. М. Словарь терминов и понятий тестологии. Москва : Изд. РУДН, 2000. 164 с.
4. Булах І. Створюємо якісний тест : навч. посібник. Київ : Майстер-клас, 2006. 160 с.
5. Бушак Г. А. Тест як інструмент вимірювання навчальних досягнень студентів. Львів : Вид-во Львівської політехніки, 2011. 100 с. URL: <http://ena.lp.edu.ua:8080/bitstream/ntb/10756/2/11.pdf>.
6. Гронлунд Н. Е. Оцінювання студентської успішності : практич. посібник. Київ : Навчально-методичний центр “Консорціум із удосконалення менеджмент-освіти в Україні”, 2005. 312 с.

7. Гуцало Е. У. Педагогічне тестування в системі контролю і оцінки якості навчання студентів. Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2011. 68 с. URL: <http://wiki.kspu.kr.ua/images/f/fb/Maket.pdf>.
8. Короткий тестологічний словник-довідник / ред.-упоряд. Л. Т. Коваленко. Київ : Грамота, 2008. 160 с.
9. Кочерга К. С. Кореляція базових понять компетентнісного підходу в українській професійній освіті. *Імідж сучасного педагога*. 2014. № 10 (149). С. 43–46.
10. Кочерга К. С. Комп'ютерний моніторинг знань як інноваційний засіб педагогічної діагностики. *Імідж сучасного педагога*. 2015. № 10 (159). С. 31–34.
11. Основи педагогічного оцінювання. Теорія : навчально-методичні та інформаційно-довідкові матеріали для педагогічних працівників / за заг. ред. І. Булах. Київ: Майстер-клас, 2005. Ч. I. 96 с.
12. Ягупов В. В. Педагогіка : навч. посібник. Київ: Либідь, 2002. 560 с.
13. Capel A., Sharp W. Objective KET : teacher's book, student's book. Cambridge : Cambridge University Press, 2005. 286 p.
14. Backman L. F. Language Testing in Practice. Oxford : Oxford University Press, 1996. 217 p.
15. Key English Test Extra with Answers: Student's Book / Official examination papers from University of Cambridge ESOL Examinations. Cambridge : Cambridge University Press, 2008. 172 p.
16. Kvasova O. Language testing: known and unknown. *Іноземні мови*. 2008. № 2. С. 10–19.
17. Roid G. H. A Technology for Test-item Writing. Emerald Group Publishing Limited, 1988. 247 p.

Стаття надійшла до редакції 01.09.2017.

Тараненко К. С. Технологические аспекты мониторинга качества профессиональной подготовки бакалавров филологии средствами компьютерного тестирования

В статье мониторинг качества профессиональной подготовки бакалавров филологии (учителей иностранного языка, переводчиков) средствами компьютерного тестирования рассмотрен как важная форма и комплексная технология измерений и оценки полученных знаний, умений и навыков с надежной фиксацией результатов. Выяснены особенности компьютерного тестирования как разновидности контроля (проверки, оценки, обобщения) полученных знаний, специфика применения операционных возможностей системы программно-технических средств и причины отсутствия совершенных тестовых методик, особенно – для специалистов гуманитарной сферы.

Предложена авторская методика мониторинга знаний по английскому языку будущих филологов, разработанная для реализации возможностей программы MyTestXPro и состоящая из системы разноуровневых задач для студентов II курсов филологических факультетов. В процессе экспериментальной работы доказана эффективность предлагаемой методики.

Ключевые слова: *бакалавр филологии, мониторинг качества профессиональной подготовки, тест, технология тестирования, стандартизированная тестовая методика.*

Taranenko K. Technological Aspects of Monitoring of Quality of Professional Preparation of Bolognawords of Philology by Computer Testing

In the article the monitoring of the quality of the professional training of bachelors of philology (foreign language teachers, translators) by means of computer testing is considered as an important form and complex technology of measurement and evaluation of the acquired knowledge, skills and abilities with reliable fixation of the obtained results. The peculiarities of computer testing as a kind of control (verification, evaluation, generalization) of the ac-

quired knowledge, specificity of the use of operational capabilities of the system of software and hardware and the reasons for the lack of perfect test methods, especially with regard to specialists in the humanitarian field, are found.

The author of the intelligence offered his own methodology for monitoring knowledge of English language future philologists, developed on the basis of the capabilities of the program MyTestXPro, which consists of a system of multilevel tasks for students of 2-year courses of philological faculties. In the process of experimental work the efficiency of the proposed method has been proved. Test computer techniques are qualified as a sufficiently reliable technological tool to monitor the quality of the professional training of future bachelors of philology, in particular – to determine the quality of the received professional knowledge that is part of the cognitive component of competence. Such techniques enable operational control and identification of individual and group results in experimental groups, provide timely correction of gaps in the knowledge of students of philology. The research prospects include the development of similar test methods for computer diagnosis of knowledge and other components of competence for students 3 and 4 years of study.

Key words: *bachelor of philology, monitoring of the quality of professional training, test, technology of testing, standardized test method.*

УДК 37.014.5

Цісюань Вей

аспірантка

ДЗ “Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського”

МОДЕЛЬ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ ДО ЕКСПЕРТНО-АНАЛІТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ

У статті акцентовано увагу на поняттях “модель”, “підготовка та підготовленість майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітньому закладі”. Охарактеризовано методуку й модель підготовки майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітніх навчальних закладах. Доведено ефективність запропонованої моделі та методуки підготовки майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітніх навчальних закладах з упродовженням визначених педагогічних умов.

Ключові слова: модель, методика, експертно-аналітична діяльність, менеджери освіти, підготовленість, педагогічні умови.

Рівень цивілізованості суспільства залежить від якості системи освіти як такого складника, де закладається фундамент для розбудови стабільності держави та культури, визначаються перспективи їх подальшого розвитку, що, у свою чергу, великою мірою зумовлено якістю здійснюваного в усіх її ланках керівництва. А здатність керівників – менеджерів освіти – реалізовувати експертно-аналітичну діяльність – запорука не лише успішності та ефективності роботи всього педагогічного колективу навчального закладу, а й умова його виживання в жорстких конкурентних умовах освітнього ринку. Адже ще Блез Паскаль зауважував, що керувати – означає спочатку оцінити можливість, а вже потім – ставити завдання. Тому особливо важливо, щоб готувалися фахівці, здатні якісно виконувати таку діяльність.

Останнім часом у низці досліджень висвітлено різні аспекти експертно-аналітичної діяльності, а саме: науково-методичне забезпечення експертної діяльності (Г. Єльнікова, З. Рябова, І. Петренко, Є. Стачева та ін.), експертиза педагогічних об’єктів (І. Маноха, В. Редюхін, О. Ставицький, М. Стасюк та ін.), можливості експертизи освітніх інновацій, освітніх систем (Л. Даниленко, О. Касьянова, Т. Новикова, А. Панченко, Л. Подимова, В. Сластьонін, І. Тригуб та ін.), структура процедур аналітичної й експертної діяльності (В. Бондар, Д. Іванов, Ю. Конаржевський, Є. Павлютенков та ін.), експертиза освітньої діяльності шкіл (А. Боднар) тощо. Водночас проблеми змістового й науково-методичного характеру, що стосуються безпосередньої організації та проведення експертно-аналітичних процедур у загальноосвітніх закладах, розкрито недостатньо.

Мета статті – охарактеризувати модель підготовки майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності у загальноосвітніх закладах та довести її ефективність.

Підготовку майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітньому закладі розглядаємо як цілеспрямований процес безпосереднього оволодіння магістрантом необхідними знаннями для здійснення експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітніх закладах відповідно до функцій управління в межах посадових обов'язків, формування вмінь організувати та проводити експертні дослідження педагогічних об'єктів, процесів у загальноосвітньому закладі, аналізувати їх причинно-наслідкові зв'язки, забезпечувати зворотний зв'язок із суб'єктами освітнього процесу, відповідно до експертного висновку формулювати рекомендації й планувати заходи.

Результати проведеного аналізу програм підготовки майбутніх менеджерів освіти в закладах вищої освіти зі спеціальності 073 “Менеджмент” засвідчили відсутність цілеспрямованої підготовки майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності в процесі навчання в магістратурі, що потребує розроблення й упровадження методики підготовки майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітніх закладах.

Теоретичне дослідження проблеми підготовки майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітніх закладах, аналіз освітньо-професійних програм, навчальних програм та робочих планів підготовки магістрантів, результати констатувального етапу дослідження стали підґрунтям розробки моделі зазначеної підготовки під час навчання в закладі вищої освіти.

Згідно з довідковою літературою, модель (від лат. *modulus* – міра) – це, по-перше, зразок якого-небудь нового виробу, взірцевий примірник чогось; по-друге, тип, марка конструкції; по-третє, зразок, що відтворює, імітує будову й дію якого-небудь об'єкта, використовується для одержання нових знань про об'єкт; по-четверте, уявний чи умовний (зображення, опис, схема тощо) образ якого-небудь об'єкта, процесу або явища, що використовується як його “представник” [1, с. 535; 2, с. 213]; типізоване відображення явища, результат абстрактного узагальнення практичного досвіду, співвіднесення теоретичних уявлень про об'єкт і емпіричних знань про нього [3, с. 104].

З огляду на зазначене, під моделлю розуміємо схематичне зображення основних структурних складників процесу підготовки майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітньому закладі (див. рис.). Результатом підготовки майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітньому закладі вважаємо їхню підготовленість.

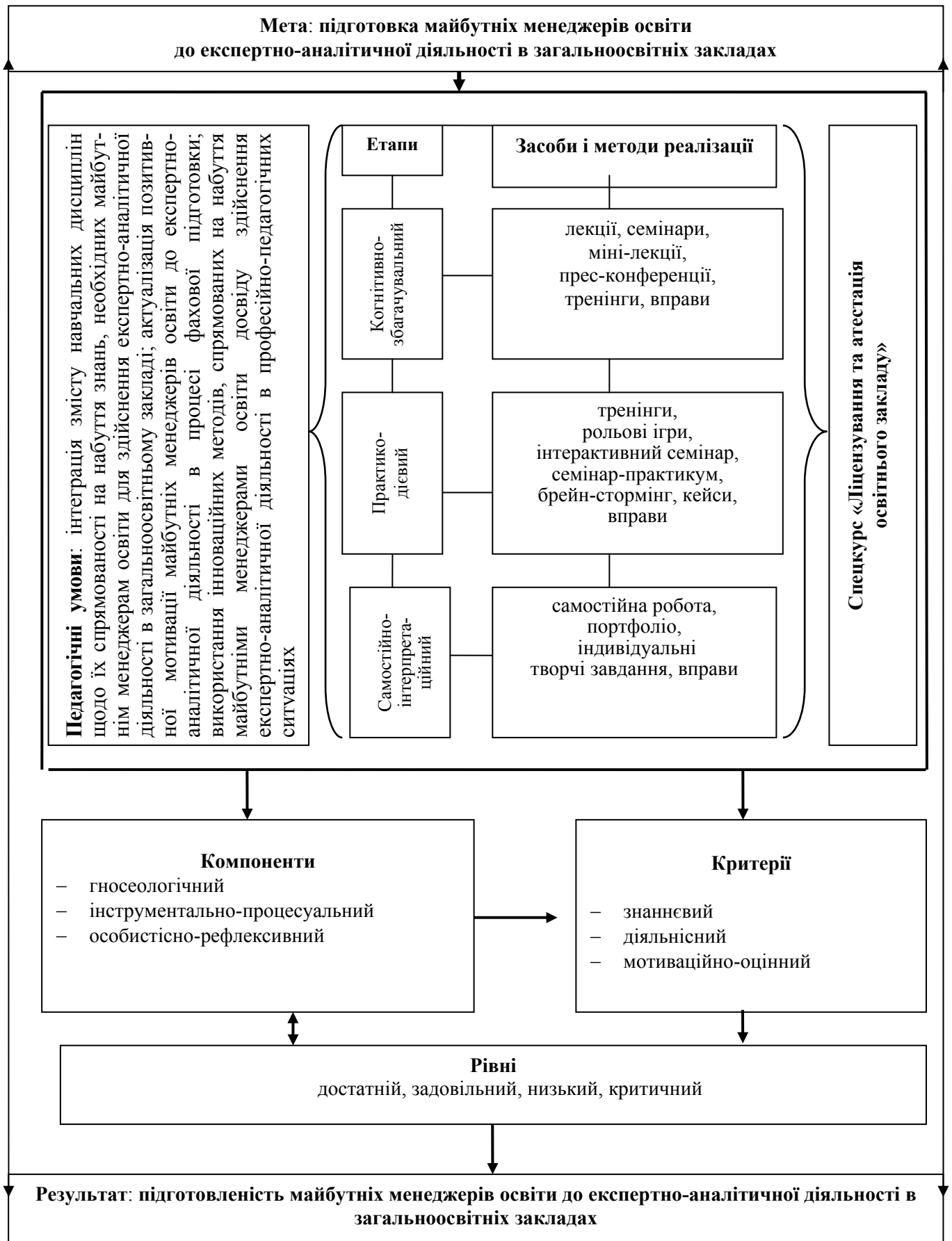


Рис. Модель підготовки майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітніх закладах

Підготовленість майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності за знаннєвим критерієм гносеологічного компонента визначалася за показниками (обізнаність з теоретичними засадами експертно-аналітичної діяльності та формами її організації в загальноосвітньому закладі; обізнаність з методами і процедурами здійснення аналізу; обізнаність з алгоритмом підготовки експертного висновку); за діяльнісним критерієм інструментально-процесуального компонента за показниками (уміння ідентифікувати проблемні ситуації в загальноосвітньому закладі; вміння планувати експертне оцінювання відповідно до напрямів діяльності загальноосвітнього закладу; вміння застосовувати методи аналізу та валідні методики оцінювання відповідно до напрямів діяльності загальноосвітнього закладу; вміння оформлювати експертні висновки та формулювати рекомендації щодо прогнозування процесів і перспективних програм розвитку); за мотиваційно-оцінним критерієм особистісно-рефлексивного компонента за показниками (наявність позитивної мотивації на здійснення експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітньому закладі; усвідомленість значущості експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітньому закладі; усвідомлення необхідності прийняття управлінських рішень, застосовуючи результати експертного оцінювання; здатність оприлюднювати результати експертного оцінювання суб'єктам освітнього процесу та забезпечувати зворотний зв'язок відповідно до норм педагогічної етики і культури; здатність критично оцінювати проблемні ситуації під час експертизи, прогнозуючи ймовірні наслідки).

Для визначення рівнів підготовленості майбутніх менеджерів освіти до здійснення експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітньому закладі розроблено методiku оцінювання з відповідним діагностувальним інструментарієм, що складається з комплексу експериментальних тестових, ситуаційних завдань і питальників, що об'єднані за цільовою настановою в три блоки. До першого блоку увійшли тестові завдання відкритого й закритого форматів (вимагали вибір із запропонованих варіантів однієї або кількох правильних відповідей, представлені категоріями логічних пар, на встановлення відповідності між визначеннями та їх сутністю). Другий блок включав міні-кейси, що спрямовані на виявлення вмінь визначати й застосовувати процедури та інструменти експертного оцінювання залежно від напрямку діяльності загальноосвітнього закладу, критично оцінювати, оприлюднювати результати суб'єктам освітнього процесу та забезпечувати зворотний зв'язок відповідно до норм педагогічної етики й культури. Третій блок представлено розробленими питальниками та модифікованими методиками (модифікована шкала оцінювання мотивації ставлення до професійної діяльності, за А. Кареліним).

Відповідно до критеріїв і показників було схарактеризовано рівні підготовленості майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності (достатній, задовільний, низький, критичний).

Розроблена модель підготовки майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітньому закладі охоплює три етапи (когнітивно-збагачувальний, практико-дієвий, самостійно-інтерпретаційний), містить педагогічні умови, мету, навчальні цілі, зміст, методи й форми організації навчання на кожному етапі підготовки майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітньому закладі.

Цілеспрямована робота з підготовки майбутніх менеджерів освіти до здійснення експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітніх закладах проводилася зі студентами експериментальної групи в процесі викладання спецкурсу “Ліцензування та атестація освітнього закладу”, на заняттях з таких навчальних дисциплін, як: “Аудит і оцінювання управлінської діяльності”, “Освітні технології та управління навчально-виховним процесом”, “Методологія наукового пізнання в галузі освіти”, “Керівник навчального закладу та техніка управлінської діяльності”.

З метою реалізації завдань формувального етапу експерименту для студентів магістратури освітньо-професійної програми “Управління навчальним закладом” було розроблено спецкурс “Ліцензування та атестація освітнього закладу”, що розрахований на 120 годин (4 кредити), з яких 8 годин відводилося на лекційні заняття, 22 години – на практичні заняття, 90 годин – на самостійну роботу студентів магістратури, з них 20 годин – на виконання індивідуальних творчих завдань. Спецкурс мав за мету створити умови для практичного оволодіння майбутніми менеджерами освіти експертно-аналітичною діяльністю в загальноосвітньому закладі, науково-теоретичними засадами ліцензування та атестації закладів освіти, формуванні компетентностей майбутніх працівників з питань оцінювання діяльності закладів освіти, ознайомлення з процедурою ліцензування та атестації загальноосвітнього закладу.

Завданнями спецкурсу виступили: ознайомлення студентів з ключовими поняттями й категоріями ліцензування, атестації, контролю, діагностики, оцінювання якості освіти; розкриття вимоги до підготовки та проведення ліцензування, атестації загальноосвітніх закладів; формування вмінь аналізувати діяльність загальноосвітнього закладу, оформлювати документи відповідно до вимог атестаційних і ліцензійних справ; формування вмінь складати експертний висновок за результатами перевірки, здійснювати оцінювання діяльності загальноосвітнього закладу за різними напрямками.

Експериментальна методика підготовки майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітньому закладі передбачала комплексне впровадження педагогічних умов на когнітивно-збагачувальному, практико-дієвому і самостійно-інтерпретаційному етапах. На першому – когнітивно-збагачувальному – етапі засобами реалізації виступили лекції, семінари, прес-конференція “Аналіз програми перевірки діяльності загальноосвітнього закладу”, дискусія “Якість та ефективність освітнього процесу загальноосвітнього закладу”, тренінг “Можливості за-

стосування сучасних методів наукового пізнання в галузі освіти”), вправи (“Мислення під прямим кутом”, “Сінквейн”), спрямовані на здобуття студентами теоретичних знань щодо здійснення експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітніх закладах, вдосконалення вмінь застосовувати методи аналізу та процедури, забезпечення зворотного зв’язку із суб’єктам освітнього процесу відповідно до норм педагогічної етики і культури, що зумовило вмотивування майбутніх менеджерів освіти до здійснення експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітньому закладі.

Метою другого – практико-дієвого – етапу було формування в майбутніх менеджерів освіти практичних умінь і навичок, необхідних для здійснення експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітніх закладах. На цьому етапі проведено тренінг “Аналіз програми відповідності загальноосвітнього закладу ліцензійним умовам”, дискусію “Атестація загальноосвітнього закладу”, семінар “Нормативне забезпечення процедур державного контролю за діяльністю освітніх закладів”, семінар-практикум “Оцінювання роботи педагогічних працівників”, ділові “Ліцензуємо заклад” та рольові “Експертиза навчального плану загальноосвітнього закладу” ігри, бліц-гра “Досягни мети...”, вправи (“Експертиза розкладу занять учнів”, “Я – експерт” тощо), професійні ситуації, розроблено моніторингові та експертні дослідження, підготовлено експертні висновки (“Результати перевірки”) тощо.

Для формування вмінь ідентифікувати проблемні ситуації в загальноосвітньому закладі майбутнім менеджерам освіти пропонувалися міні-кейси “Технології оцінювання діяльності освітнього закладу”, “Дії керівника..”, “У чому проблема?”, під час виконання яких вони повинні були не лише ідентифікувати проблемні ситуації, що потребують експертування, а й запропонувати шляхи їх розв’язання, дати рекомендації щодо прогнозування процесів і розвитку ситуації.

Вправи (“Ментальні карти”, “Мислення під прямим кутом”, “Фішбоун” тощо) мотивували на набуття магістрантами знань щодо специфіки здійснення експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітньому закладі, формування умінь ідентифікувати проблемні ситуації та планувати експертне оцінювання відповідно до напрямів його діяльності, застосовуючи різні методики й технології, усвідомлення значущості експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітньому закладі.

Третій – самостійно-інтерпретаційний – етап був спрямований на набуття магістрантами вмінь опрацьовувати знання на практиці самостійно і передбачав виконання індивідуальних творчих завдань (есе “Діалогові комунікації – запорука успіху експерта-керівника”), експертування напрямів діяльності загальноосвітнього закладу (“Методи оцінювання діяльності загальноосвітнього закладу”), створення власних портфоліо “Сучасні підходи, методики, технології оцінювання діяльності загальноосвітнього закладу”, написання тез-доповідей (“Організація та проведення самоаналізу загальноосвітнього закладу”, “Інструменти та процедури експертного оцінювання”, “Інформаційно-технологічне забезпечення діагностики якості освіти”, “Тест

як інструмент педагогічних вимірів”), що сприяло застосуванню здобутих майбутніми менеджерами освіти знань, умінь і навичок під час проходження управлінської практики, набуттю ними певного досвіду у здійсненні експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітньому закладі.

На прикінцевому етапі експериментально-дослідної роботи було отримано такі дані: кількість магістрантів, які засвідчили підготовленість до експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітніх закладах на достатньому рівні в ЕГ зросла з 4,7% до 17,9%, тобто на 13,2%; у майбутніх менеджерів освіти КГ – з 5,2% до 6,0%, що становить лише 0,8%; на задовільному рівні в ЕГ – збільшилася з 14,2% до 51,0%, тобто на 36,8%; у магістрантів КГ – з 13,8% до 14,6% (на 0,8%). На низькому рівні кількість магістрантів із досліджуваної підготовленості в ЕГ зменшилася з 37,7% до 26,4%, тобто на 11,3%; у респондентів КГ – з 38,8% до 39,7%, а саме збільшилася на 0,9%; на критичному рівні в ЕГ – зменшилася з 43,4% до 4,7% (на 38,7%), тоді як у респондентів КГ – з 42,2% до 39,7% (лише на 2,5%).

Висновки. Одержані дані засвідчують, що розроблена модель і експериментальна методика підготовки майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітніх закладах позитивно вплинули на якість підготовленості майбутніх менеджерів освіти до експертно-аналітичної діяльності в загальноосвітніх закладах, що підтверджено методами математичної статистики (емпіричне значення за t – критерієм Стьюдента). У процесі перевірки рівності середніх значень для зв’язних вибірок було визначено $t = 21,96$ для експериментальної групи, при $\alpha = 0,01$ і $n = 106$. Із таблиці критичних значень t -критерію Стьюдента за визначеною мірою свободи і кількістю респондентів у вибірці знайшли $t_{0,01} = 2,62$, виявлено, що $t > t_{0,01}$.

Список використаної літератури

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. Київ : Ірпінь : ВТФ “Перун”, 2001. 1440 с.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1977. 376 с.
3. Полонский В. М. Словарь по образованию и педагогике. Москва : Высшая школа, 2004. 534 с.

Стаття надійшла до редакції 12.09.2017.

Цисюань Вей. Модель подготовки будущих менеджеров образования к экспертно-аналитической деятельности в общеобразовательных учреждениях

В статье акцентировано внимание на понятиях “модель”, “подготовка и подготавливаемость будущих менеджеров образования к экспертно-аналитической деятельности в общеобразовательных учреждениях”; охарактеризованы методика и модель подготовки будущих менеджеров образования к экспертно-аналитической деятельности в общеобразовательных учреждениях. Доказана эффективность предложенной модели и методики подготовки будущих менеджеров образования к экспертно-аналитической деятельности в общеобразовательных учреждениях с внедрением определенных педагогических условий.

Ключевые слова: модель, методика, экспертно-аналитическая деятельность, менеджеры образования, подготовленность, педагогические условия.

Qixuan Wei. Training Model of the Future Education Managers in the Expert Analytical Activity in General Education Schools

The concepts of “model”, “preparedness of the future education managers for the expert analytical work in general education schools” are specified in the article.

The preparedness of the future education managers for the expert-analytical activity is substantiated as a result of the training of the future education managers which is expressed in their ability to apply various analysis methods to the problematic situations within the activity areas of an educational institution as well as to prepare expert conclusions, to predict processes and to develop long-term development programs.

The methodology and model of training future education managers in the expert and analytical activities which included these stages: content-functional, instrumental-procedural, personality-reflective are characterized.

The training of the future education managers in the implementation of the expert and analytical activities is understood as an interconnected set of certain circumstances in which the process of formation of the content-functional, instrumental-procedural, personality-reflective constituent construct is most effectively performed.

The step-by-step introduction of the pedagogical conditions is presented: the integration of the contents of the educational disciplines and the formation of knowledge necessary for the future education managers to carry out the expert and analytical activities in the general educational institution; motivation of the future education managers for the expert and analytical activities in the process of professional training; the use of the research tasks / mini-cases in the educational process that contributed to the acquisition by the future education managers of the experience in the implementation of the expert and analytical activities in professional situations.

The effectiveness of the proposed model and methodology of training the future education managers in the expert and analytical activities in general educational institutions introducing certain pedagogical conditions is proved.

Key words: *model, methodology, expert-analytical activity, education managers, preparedness, pedagogical conditions.*

УДК 378+373.61

Н. М. ЧЕРНЕНКО

доктор педагогічних наук, доцент
ДЗ “Південноукраїнський національний педагогічний університет імені
К. Д. Ушинського”

ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІХ КЕРІВНИКІВ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті теоретично обґрунтовано доцільність використання інформаційно-фактологічної бази ймовірних ситуацій під час організації самостійної роботи майбутніх керівників у процесі фахової підготовки. Доведено, що головним компонентом освітнього процесу у вищому закладі освіти на сьогодні має стати активна, цілеспрямована, самостійна робота студента. Розкрито особливості самостійної роботи, розглянуто класифікацію її типів, охарактеризовано умови забезпечення ефективності самостійної роботи, а також її рівні. Обґрунтовано необхідність упровадження інформаційно-фактологічної бази ймовірних ситуацій, що диференційовані за рівнем складності з урахуванням чотирьох типів самостійної роботи.

Ключові слова: майбутній керівник, фахова підготовка, самостійна робота, типи самостійної роботи, інформаційно-фактологічна база, ймовірні ситуації.

Проведений аналіз наукових позицій вітчизняних і закордонних дослідників дає можливість констатувати одноставність у тому, що головним компонентом освітнього процесу у вищому закладі освіти на сьогодні має стати активна, цілеспрямована, самостійна робота студента, тобто самостійне вивчення змісту кожної окремої дисципліни: понять, теоретичних положень, методів розв’язання типових задач, методів оцінювання достовірності й точності рішень, а також оволодіння технікою застосування таких знань. Сучасні освітні процеси і науково-технічний прогрес зумовлюють потребу розглядати самостійну роботу студентів як підґрунтя для оволодіння новим навчальним досвідом, оскільки скорочення аудиторних годин та збільшення часу на самостійну роботу студентів (до 50–70%) вплинуло на структуру навчальних планів і програм для студентів різних спеціальностей, зокрема майбутніх керівників у процесі фахової підготовки.

Про найбільш плідні результати оволодіння знаннями, вміннями й навичками констатував ще А. Дистервег, надаючи перевагу саме самостійній освітній діяльності, оскільки вчений зазначав, що 90% матеріалу засвоюється й запам’ятовується лише тоді, коли особистість діє самостійно, адаптуючи теорію на практиці [6, с. 121]. І. Зимня називає самостійну роботу вищою формою освітньої діяльності [7, с. 248].

Розробка проблеми організації самостійної освітньої діяльності ґрунтується на концептуальних засадах самостійної роботи студентів, яким присвячено дослідження В. Бурак, М. Гарунова, Г. Кільова, О. Малихіна,

А. Малібога, Р. Нізамова Л. Олійника, П. Підкасистого, І. Сулими та багатьох інших учених.

Мета статті – теоретично обґрунтувати доцільність використання інформаційно-фактологічної бази ймовірних ситуацій під час організації самостійної роботи майбутніх керівників у процесі фахової підготовки.

Однією з обов'язкових форм організації освітнього процесу і різновидів освітньої діяльності студентів вищих закладів освіти є самостійна робота студентів, що сприяє їх інтелектуальному, творчому та всебічному розвитку. Вчені (Г. Кільова, О. Малихін, І. Сулим) у дослідженнях наголошують, що самостійна робота повинна стати підґрунтям освітнього процесу особистості, а не бути лише його важливою формою [8; 10; 17].

Аналізуючи різні підходи до тлумачення сутності поняття “самостійна робота”, зазначимо, що В. Бурак тлумачить як навчальну діяльність, яку здійснює студент під час аудиторних, позааудиторних занять і вдома (без керівництва викладача), водночас здебільшого, за завданням викладача та під його керівництвом і контролем результатів цієї роботи [4, с. 12]. О. Молібог наголошує, що самостійна робота – це діяльність, яка складається з багатьох елементів: творчого сприйняття й осмислення навчального матеріалу в ході лекції, підготовки до занять, екзаменів, заліків, виконання курсових і дипломних робіт [12]. В. Козаков розуміє як особливий вид навчальної діяльності суб'єкта, що вчиться, при реалізації якої має бути сформована його самостійність та засвоєно відповідну сукупність знань, умінь, навичок [9, с. 43]. Р. Нізамов – як різноманітні види індивідуальної, групової пізнавальної діяльності студентів на заняттях або в позааудиторний час без безпосереднього керівництва, але під наглядом викладача [13]. О. Малихін розглядає, з одного боку, як різновид діяльності, що стимулює активність, самостійність, пізнавальний інтерес, і як основа самоосвіти, поштовх до подальшого підвищення кваліфікації, а з іншого – як систему заходів чи педагогічних умов, що забезпечують керівництво самостійною діяльністю студентів [10, с. 35].

Небезпідставно П. Підкасистий вважає, що самостійна робота у вищій школі є специфічним педагогічним засобом організації й управління самостійною діяльністю в освітньому процесі, представляє собою і навчальне завдання, тобто об'єкт діяльності студента, пропонуваній викладачем чи передбачений навчальною програмою або посібником, і форму прояву певного способу діяльності, спрямованого на виконання відповідного навчального завдання, а саме: спосіб діяльності людини або задля отримання зовсім нового, раніше невідомого їй, знання, або задля впорядкування, поглиблення вже наявних знань [15, с. 35]. Водночас С. Архангельський – тлумачить як самостійний пошук необхідної інформації, набуття знань, використання цих знань для розв'язання навчальних, наукових і професійних завдань [3]. В. Ортинський констатує, що самостійна робота є самостійна діяльність-учіння студента, яку науково-педагогічний працівник планує разом зі студентом, але виконує її студент за завданням та під ме-

тодичним керівництвом і контролем наукового працівника без його прямої участі [14, с. 249]. Н. Мачинська розглядає її як дієвий інструмент формування майбутніх фахівців із високою професійною компетенцією, здатних до самостійного набування знань, креативності та навички навчатися упродовж усього життя [11].

Найбільш обґрунтованим, на наш погляд, є визначення самостійної роботи Л. Олійника [5, с. 44–48], який розуміє її як складне поняття, зміст якого неможливо розкрити з позиції однієї площини (діяльність, готовність, уміння тощо). Вчений констатує, що це багатоаспектне, інтегративне, особистісне утворення з притаманними закономірностями, принципами, суперечностями і яке характеризується такими проявами, як інтелектуальність, здібності до навчання, самовизначення, саморегуляція розумової діяльності, органічне поєднання пізнавальних мотивів, методів і способів самостійної поведінки, стійке позитивне ставлення тих, хто навчається, до оволодіння знаннями. Воно має досліджуватися, по-перше, із застосуванням апарату багаторівневої рефлексії, по-друге, у чотирьох вимірах: інформаційному (відображає змістовну складову); процесуальному (визначає форми, методи, засоби учіння, самоконтролю та самокоригування); часовому (визначає тривалість самостійної роботи); просторовому (визначає місце здійснення самостійної діяльності та склад учасників, їх взаємодію та взаємовплив).

Отже, можемо констатувати, що більшість учених самостійну роботу студентів тлумачать як різновид пізнавальної діяльності суб'єктів навчання, спрямованої на загальноосвітню й спеціальну підготовку, керовану викладачем. У зв'язку із сучасними тенденціями збільшення відсотку самостійної підготовки у закладах вищої освіти, вважаємо доцільним зауважити, що останнім часом все частіше наголошують на самостійній навчальній діяльності студентів, а не самостійній навчальній роботі.

Метою і завданнями самостійної роботи, на думку сучасних науковців, (В. Козаков, Л. Рибалко та ін.) є: розвиток такої риси, як самостійність, тобто здібностей організовувати і реалізовувати свою діяльність без стороннього керівництва та допомоги [10, с. 43]; створення умов для розкриття і розвитку внутрішнього потенціалу майбутнього фахівця, формування його позитивної “Я”-концепції в процесі опанування основ професійної діяльності [16].

Основними функціями самостійної роботи дослідники визначають такі [1; 9]: пізнавальна (засвоєння студентом систематизованих знань із навчальних дисциплін); самостійна (формування умінь і навичок, самостійного їх оновлення і творчого застосування); прогностична (уміння студента вчасно передбачати й оцінювати і можливий результат, і саме виконання завдання); коригуюча (уміння вчасно коригувати свою діяльність); виховна (формування самостійності як риси характеру).

Ураховуючи завдання вищої школи, найбільш доцільною вважаємо класифікацію типів самостійної роботи, запропоновану П. Підкасистим, а

саме: самостійна робота за зразком (розв'язання типових завдань, виконання різноманітних вправ за прикладом), реконструктивно-варіативна (необхідність відтворення не лише функціональної характеристики знань, а їх структури, залучення відомих знань для розв'язання інших завдань, проблем, ситуацій), евристична (частково-пошукова, розв'язання питань, проблем, висвітлених на заняттях, що охоплюють вироблення умінь бачити проблему, самостійно виявляти причину її виникнення, розробляти план вирішення проблеми) і творчо дослідницька (пізнавальна діяльність набуває творчого, пошукового характеру, для її здійснення визначається система оптимального поєднання методів урегулювання проблемних ситуацій) [15].

Створення ефективної системи самостійної навчальної діяльності студентів у вищому закладі освіти потребує дотримання певних вимог. Зокрема, ефективність їх самостійної роботи у педагогічному вищому закладі освіти залежить від дотримання таких організаційно-педагогічних вимог: посилення практичних аспектів професійної спрямованості процесу навчання; поєднання індивідуальної та наукової роботи; посилення ролі студента при оцінюванні власних навчальних досягнень [18, с. 134].

В. Бурак виділяє такі основні умови ефективного запровадження самостійної навчальної роботи: наявність позитивної, насамперед фахової мотивації до самостійного навчання; розуміння важливості й значення вичуваного в особистому пізнанні й розвитку, у повсякденному житті, для використання на практиці, для майбутньої професійної діяльності; позитивні емоції, викликані самостійною пізнавальною діяльністю; продумана система різних видів самостійної роботи студентів; чітка регламентація обсягу і часу виконання всіх видів самостійних завдань без перевантаження студентів; оптимальне співвідношення самостійної роботи з іншими видами навчальної діяльності; повноцінне методико-дидактичне забезпечення самостійної роботи; використання прогресивних форм, засобів, методів і технологій навчання, котрі передбачають і сприяють використанню самостійної навчальної роботи студентів; розвивальне, проблемне, діяльнісне, інтерактивне, особистісно-зорієнтоване навчання; педагогіка співпраці; інформаційно-комунікаційні засоби навчання, зокрема дистанційне навчання через Інтернет-мережу та інші. А також цілеспрямована робота викладача щодо опрацювання студентами на початкових етапах зразків, форм, прийомів і методів самостійного отримання знань, умінь і навичок для подальшого їх використання і самостійного навчання; ефективне управління самостійною роботою студентів; систематичний самоконтроль і контроль результатів самостійної роботи, зокрема через електронну мережу [4, с. 13].

О. Малихін визначає такі умови забезпечення ефективності самостійної роботи: малтифакторне діагностування індивідуально-психологічних особливостей студентів (здатності до самоактуалізації, самонавчання, самоконтролю, самооцінки, самоуправління й самоорганізації) на

рівні мотиваційно-цільового, організаційно-структурного, процесуально-діяльнісного, контрольного-оцінювального й аналітико-прогностичного аспектів; професіоналізація й індивідуалізація змісту самостійної навчальної діяльності студентів на основі реалізації задачного підходу в організації навчання; упровадження активних форм, методів і засобів навчання, спрямованих на формування вмінь самостійної навчальної діяльності, що забезпечують реалізацію інтегративної комплексної системи педагогічного впливу на процеси само (самоактуалізації, самонавчання, самоконтролю, самооцінки, самоуправління й самоорганізації) [10, с. 37]. При цьому ми повністю погоджуємося із висновками вченого про те, що саме професіоналізація й індивідуалізація змісту самостійної навчальної діяльності студентів засобами проблемного та інтерактивного навчання дозволяє забезпечити проекцію всієї самостійної навчальної діяльності (від мотивації до усвідомлення рефлексивної позиції) на майбутню професію, зокрема до управління ризиками у навчальних закладах.

Однією з найважливіших умов, що спонукатиме студентів самостійно здійснювати свою навчальну діяльність у вищому закладі освіти, є мотивація, інтерес і потреба у пізнанні. Ще С. Архангельський у своїх дослідженнях наголошував на важливості мотивів навчання, зазначаючи, що навчальна інформація найбільш активно сприймається тоді, коли студенти мають потребу в її сприйнятті [3, с. 218–219].

Дотримуючись наукових позицій В. Ортинського, самостійну роботу студентів (як вид навчальної діяльності) було умовно розподілено на три рівні [14, с. 249]: по-перше, доаудиторну (підготовка до модульного контролю та іспитів); аудиторну (слухання лекцій, участь у семінарських заняттях, виконання практичних і лабораторних робіт); післяаудиторну (підготовка рефератів і курсових робіт, написання дипломної роботи, робота з літературою, відпрацювання тем лекцій і семінарських занять, виконання практичних і лабораторних робіт студентами заочної форми навчання).

Отже, зазначені рівні забезпечувалися системою навчально-методичних засобів, зокрема навчальні методичні пакети до самостійного вивчення дисципліни; окремі елементи самостійної роботи на аудиторних заняттях; підготовча робота до практичних, семінарських занять; творчі завдання; виконання пошукових завдань; робота з навчальною літературою; збір, накопичення матеріалів для самостійного опрацювання тощо.

Варто констатувати, що ефективнішим є освітній процес у вищому закладі освіти, що спирається на цілеспрямовану самостійну роботу, яка забезпечується інформаційно-фактологічною базою ймовірних ситуацій. Саме тому у сучасних наукових дослідженнях дидактичних систем важливе місце відводять окремим елементам самостійного опанування студентами теоретичних знань, практичних умінь і навичок.

Інформаційно-фактологічна база ймовірних ситуацій – це сукупність міні-кейсів про реальні об'єкти, процеси, події або явища освітніх закладів, розв'язання яких передбачає ідентифікацію, якісну і кількісну оцінку ситу-

ації, проблеми, управлінського рішення, ризиків, планування реагування на них. Запропоновані міні-кейси вважаємо доцільним диференціювати за рівнем складності з урахуванням чотирьох типів самостійної роботи студентів, запропонованих В. Антроповим, Н. Шаталовою [2], а саме:

- формування у майбутніх керівників вмінь управляти закладом освіти, приймати відповідні управлінські рішення (від них вимагають на основі наданого їм алгоритму діяльності й посилань на цю діяльність, що закладені в умовах завдання, виконати його);
- формування знань-копій і знань, що дозволяють розв'язувати типові задачі;
- формування у майбутніх керівників знань, що покладені в основу розв'язання нетипових задач;
- творча робота.

Використання інформаційно-фактологічної бази ймовірних ситуацій спрямована на індивідуальну форму самостійної роботи майбутніх керівників, що передбачає набуття знань, умінь, навичок, досягнення високих кінцевих результатів у підготовці до професійної діяльності, прийняття управлінських рішень. Самостійна робота вимагає відповідної підготовки, старанності, наполегливості, сили волі, одночасно здійснюючи сприятливий вплив як на становлення цих особистісних якостей, так і на формування інтересу до навчання.

Висновки. Враховуючи вищезазначене, встановлено, що самостійна робота суттєво сприяє підтримці та розвитку природних якостей та індивідуальних здібностей особистості, її саморегуляції, самоактуалізації, допомагає в становленні її суб'єктності та творчої самореалізації. Запровадження самостійної роботи майбутнім керівникам з використання інформаційно-фактологічної бази ймовірних ситуацій у процесі самостійної освітньої діяльності полягає в розвитку індивідуальних здібностей магістрів, створенні умов для їх активної, плідної навчально-пізнавальної діяльності та передбачає творче застосування організаційних форм і методів.

Список використаної літератури

1. Антонюк М. С. Психологічні особливості формування у студентів умінь і навичок самостійної роботи : наук.-метод. зб. Київ, 1995. С. 111–113.
2. Антропов В. А., Шаталова Н. И. Организация самостоятельной работы студентов. Екатеринбург : Урал. гос. ун-т путей сообщения, 2000. 76 с.
3. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы : учеб.-метод. пособие. Москва : Высшая школа, 1980. 368 с.
4. Бурак В. Самостійність навчання як сучасний дидактичний принцип. *Наукові записки*. 2013. Вип. 4. Ч. 2. С. 11–16.
5. Вища освіта України № 3 (додаток 2). 2014 р. *Тематичний випуск "Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології"*. Т. 1. 480 с.
6. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения. Москва, 1965. 290 с.
7. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учеб. для вузов. 2-е изд., доп., исп. и перераб. Москва : Логос, 2004. 384 с.
8. Кільова Г. Післядипломна педагогічна освіта вчителів у контексті стратегії навчання упродовж життя. *Післядипломна освіта в Україні*. 2012. № 1 (20). С. 20–23.

9. Козаков В. А. Самостійна робота студентів як дидактична проблема: наукове видання-препринт. Київ : НМК ВО, 1990. 62 с.
10. Малихін О. В. Організація самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів: теоретико-методологічний аспект : монографія. Кривий Ріг : Видавничий дім, 2009. 307 с.
11. Мачинська Н. І. Педагогічна освіта магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю : монографія. Львів : ЛьвДУВС, 2013. 416 с.
12. Молибг А. Г. О планировании самостоятельной работы студентов. *Педагогика высшей школы*. 1997. Вып. 2. С. 138–142.
13. Низамов Р. А. Дидактические основы активизации учебной деятельности студентов. Казань : КГУ, 1975. 130 с.
14. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи : навч. посібник для студ. вищ. навч. закл. Київ : Центр учбової літератури, 2009. 472 с.
15. Пидкасистый П. И. Организация учебно-познавательной деятельности студентов. Москва : Образование XXI века, Педагогическое общество России, 2005. 356 с.
16. Рибалко Л. С. Акмеологічний аспект змісту самостійної роботи студентів. *Акмеологія в Україні: теорія і практика* : зб. наук. пр. Київ. 2013. С. 63–69.
17. Сулим І. Ф. Структурування змісту освіти в процесі організації самостійної позааудиторної роботи студентів педагогічних коледжів США. *Наукові записки. Серія: Педагогіка і психологія. Вінницький державний педагогічний університет ім. М. Коцюбинського*. 2005. № 13. С. 133–135.
18. Царенко І. Л. Інноваційно-педагогічні технології у системі підготовки майбутніх учителів з безпеки життєдіяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2010. 255 с.

Стаття надійшла до редакції 10.09.2017.

Черненко Н. Н. Организация самостоятельной работы будущих руководителей в процессе профессиональной подготовки

В статье теоретически обоснована целесообразность использования информационно-фактологической базы вероятных ситуаций при организации самостоятельной работы будущих руководителей в процессе профессиональной подготовки. Обосновано, что главным компонентом образовательного процесса в высшем учебном заведении сегодня должна стать активная, целенаправленная, самостоятельная работа студента. Раскрыты особенности самостоятельной работы, рассмотрена классификация ее типов, охарактеризованы условия обеспечения эффективности самостоятельной работы, а также ее уровни. Обоснована необходимость внедрения информационно-фактологической базы вероятных ситуаций, которые дифференцированы по уровню сложности с учетом четырех типов самостоятельной работы.

Ключевые слова: *будущий руководитель, профессиональная подготовка, самостоятельная работа, типы самостоятельной работы, информационно-фактологическая база, вероятные ситуации.*

Chernenko N. Organization of Independent Work of Future Leaders in the Process of Professional Preparation

In the article is reasonable in theory expediency of the informative-factological base of probable situations during organization of independent work of future leaders in the process of professional preparation.

It is well-proven that by the main component of educational process in higher school today is active, purposeful, independent students work. The features of independent work are exposed classification of types, terms of providing efficiency of independent work and levels.

Interpret independent work of students as a variety of cognitive activity of subjects of studies, that sent to the general and special preparation, guided by a teacher.

The necessity of introduction of informative-factological base of probable situations that is differentiated for the level of complication four types of independent work.

It is set that independent work assists support and development of natural internals and individual capabilities of personality, self-regulation, self-actuality, helps in becoming of creative self-realization.

Informative-factological base of probable situations that is totality of mini-case about the real objects, processes, events or phenomena of educational establishments, the decision of that envisages identification, quality and quantitative estimation of situation, problem, administrative decision, risks, planning of reacting on them.

Input of independent work to the future leaders with using of informative-factological base of probable situations in the process of independent educational activity consists in developing individual flairs of master's degrees, conditioning for their active, fruitful educational-cognitive activity and envisages creative application of organizational forms and methods.

Key words: *future leader, professional preparation, independent work, types of independent work, informative-factological base, probable situations.*

Н. Л. ЧЕРНЯЩУК

кандидат педагогічних наук, доцент
Луцький національний технічний університет

ПРИНЦИПИ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ МАГІСТРАТУРИ ТЕХНІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Виокремлено та схарактеризовано основні принципи управління якістю підготовки майбутніх інженерів-педагогів в умовах магістратури технічного університету. У принципах управління якістю підготовки майбутніх інженерів-педагогів в умовах магістратури технічного університету розкрито теоретичні підходи до побудови навчального процесу та управління ним. Вони визначають вихідні умови та установки, з якими студенти й викладачі підходять до навчання та пошуку можливостей його оптимізації. Виявлення принципів управління якістю підготовки майбутніх інженерів-педагогів в умовах магістратури технічного університету ґрунтується на дотриманні вимог: об'єктивності; системності; теоретичної та практичної значущості.

Ключові слова: принцип науковості, принцип коеволуції, принцип виховання, принцип генералізації, принцип цілісності, принцип довіри, принцип суб'єктності, принцип системності, принцип компетентності, принцип дуальності.

У принципах управління якістю підготовки майбутніх інженерів-педагогів в умовах магістратури технічного університету розкриваються теоретичні підходи до побудови навчального процесу та управління ним. Вони визначають вихідні умови та установки, з якими студенти й викладачі підходять до навчання та пошуку можливостей його оптимізації. Як слушно зауважує А. Гуралюк, “принципи навчання – основні вихідні положення теорії навчання” [1]. Принципи характеризують як: “...певну систему вихідних, основних вимог до управління якістю підготовки, виконання яких забезпечує його необхідну ефективність” [3; 10]; “...загальні норми організації процесу управління якістю підготовки” [5; 12]; “...загальні орієнтири для планування, організації та аналізу практики навчання” [7; 14].

У сучасній практиці класифікацію принципів розглядали С. Вітвицька, Н. Волкова, В. Галузинський та М. Євтух, В. Загвязінський, З. Курлянд, О. Падалка, В. Сластьонін, З. Слєпкань, Т. Туркот, М. Фіцула, Н. Фоменко, В. Ягупов та ін.

Педагогічні умови тоді можуть претендувати на роль принципу, констатує І. Лернер, коли вони відповідають таким вимогам, як: інструментальність, тобто придатність певної педагогічної умови до планування напрямів і управління ними; універсальність, тобто віднесеність до всього процесу управління або такого його елемента, без якого не може бути цілісного управління якістю підготовки; самостійність, тобто незамінюваність і непоглинання іншими принципами; необхідність, тобто привнесення

принципом того, що не передбачено іншими принципами і без чого процес підготовки є неможливим або неповноцінним.

З історії педагогіки відомо, що ще Я. Коменським було визначено шість принципів: наочності; свідомості; систематичності; послідовності; доступності; міцності засвоєних знань. Зокрема, К. Ушинський виокремлював такі принципи: своєчасності; поступовості; органічності; постійності; стійкості засвоєння знань; самостійності; відсутності надмірної напруженості та надмірної легкості; правильності; свідомості й активності; наочності; послідовності; міцності знань і навичок. Однак досі загальне визначення принципів управління якістю підготовки ще остаточно не сформовано – не з'ясовано вихідні засади для обґрунтування принципів, їх підпорядкованість, ієрархію. Власне, це є причиною того, що в різних підручниках із педагогіки та наукових працях кількість принципів управління якістю підготовки, їх ієрархія та формулювання значно різняться. Так, для одних науковців основним джерелом обґрунтування принципів є досвід управління якістю підготовки, для інших – або теорія пізнання, або закономірності функціонування психіки людини, або закономірності управління. Напевно, кожний погляд має право на існування. Ми поділяємо висновки тих науковців, які в основу принципів покладають закони та закономірності управління якістю підготовки. Хоча між ними немає безпосередньої чітко встановленої залежності, вони слугують методологічними та теоретичними засадами для опрацювання й обґрунтування принципів управління якістю підготовки майбутніх інженерів-педагогів в умовах магістратури технічного університету. Тому в подальшій роботі ми будемо дотримуватися визначення принципів такого управління, яке запропонував В. Ягупов, а саме: *“Принципи – це спрямовуючі положення, нормативні вимоги до організації та проведення дидактичного процесу, які мають характер загальних вказівок, правил і норм та впливають із його закономірностей”*.

У педагогіці спостерігається тенденція до адаптації принципів до умов інженерно-педагогічної освіти. До таких принципів зараховують політехнічний; поєднання навчання з продуктивною працею; системності й послідовності формування професійних умінь та навичок; зв'язку теорії з практикою [6; 8; 9].

Зокрема, С. Батишев наголошував, що принципи мають свої особливості. До них він пропонував включати такі: політехнічний принцип; принцип поєднання підготовки з продуктивною працею; принцип зв'язку теорії і практики; принцип моделювання; принцип мобільності; принцип модульності й послідовності; принцип комп'ютеризації педагогічного процесу та принцип економічної доцільності.

Серед принципів інженерно-педагогічної освіти М. Махмутов і А. Шакірзянов пропонують виділяти принципи: професійної спрямованості; політехнізму; наступності; міжциклових зв'язків; мотивації підготовки й праці.

Для нашого дослідження особливий інтерес становить класифікація принципів інженерно-педагогічної освіти, яку пропонує І. Васильєв. Він поділяє всі принципи на дві групи: загальнодидактичні і специфічні. Група загальних принципів поєднала в собі принципи: науковості і доступності; наочності й розвитку мислення; свідомості та творчої активності, при керівній ролі інженера-педагога; систематичності й послідовності; урахування індивідуальних особливостей; зв'язку теорії з практикою (науки з виробництвом); міцності засвоєння знань, умінь і навичок. Групу специфічних принципів становлять такі, як: професійної спрямованості загальноосвітніх і загальнотехнічних дисциплін; технологічної послідовності; мобільності й модульності.

Мета статті полягає у визначенні та обґрунтуванні принципів управління якістю підготовки майбутніх інженерів-педагогів в умовах магістратури технічного університету.

Логічно й переконливо, на нашу думку, можна обґрунтувати принципи управління якістю підготовки майбутніх інженерів-педагогів в умовах магістратури технічного університету на основі аналізу закономірностей. До змістових принципів такого управління ми включаємо такі: громадянськості; науковості; коеволюції; виховного характеру; фундаментальності; генералізації знань; доступності; цілісності; візуалізації змісту; наступності, послідовності й систематичності. Процесуальними принципами такого управління будемо вважати такі: довіри; свідомості й творчої активності; наочності; продуктивності та надійності; інтеграції навчальної й науково-дослідної діяльності; єдності колективної та індивідуальної підготовки; інноваційності; науковості; суб'єктності; системності; компетентності; дуальності тощо. Охарактеризуємо коротко кожен із них.

Принцип науковості передбачає відповідність змісту підготовки майбутнього інженера-педагога рівню розвитку сучасної науки й техніки, досвіду, накопиченому світовою цивілізацією. Принцип вимагає, щоб управління якістю підготовки було спрямоване на ознайомлення майбутніх інженерів-педагогів з об'єктивними, науковими фактами, явищами, законами, основними теоріями та концепціями управління якістю освіти, розкривав її сучасні досягнення й перспективи розвитку. Принцип науковості визначає вимоги до розробки навчальних планів, навчальних програм і підручників. Він впливає на вибір методів навчання. Відповідно до нього педагогічна взаємодія спрямована на розвиток у студентів пізнавальної активності, креативного й дивергентного мислення, творчості, ознайомлення їх із способами наукової організації навчальної праці.

Принцип коеволюції вимагає, щоб основою управління якістю підготовки були міждисциплінарні інтеграції провідних ідей гармонійного спільного розвитку природи та суспільства, прагнення людства до гармонії, взаємодії, взаємопідтримки, ідеї гармонії природного й соціального, унікальності та природодоцільності живого, інформаційного прискорення, еволюційної позитивності, екологічності та валеологічності, рекреаційності

тощо. Семантичне пояснення терміна “кoeволюція” просте – це в буквальному розумінні слова “спільне взаємообумовлене існування” [11] або “погоджений розвиток”. Реалізація принципу полягає в тому, що цілісність образу світу формується в студента через розуміння подібності живих і технічних систем, природного й соціального, біологічного та морального. Використання принципу сприяє формуванню цілісного образу світу майбутнього інженера-педагога через визначення цінності кожної події, її унікальності, встановлення зв'язку минулого, сьогодення й майбутнього в образі світу. Упровадження принципу приводить до широкого застосування інформаційних систем, засобів комп'ютеризації, створення інформаційно-освітнього середовища, відкриває можливість доступу до інформації про світ, створює інформаційний образ світу, ресурс знань та уявлень про нього й визначає їх цінність. Суть принципу визначається положенням “Людина – міра всього”, що відображає завдання збереження природних систем, популяризує ідеї рекреаційного підходу.

Принцип виховання передбачає формування базової культури особистості майбутнього інженера-педагога: моральної, правової, естетичної, фізичної, а також культури праці та життєдіяльності й культури спілкування. Виховання пов'язане з інтелектуальним розвитком, передусім із розвитком креативності, індивідуальних пізнавальних здібностей, з урахуванням інтересів студентів. Виховний ефект залежить від рівня підготовки майбутнього інженера-педагога, його багатогранності, науковості, громадянської спрямованості. Засвоєння навчального матеріалу розвиває не тільки пізнавальну сферу студентів, а й формує в них навички навчальної праці, такі особистісні властивості, як організованість, самостійність, працьовитість, діловитість, вимогливість до себе та інших, дисциплінованість. Так, К. Ушинський зазначав, що “навчання є праця і має залишитися працею, але працею, наповненою думками, так, щоб сам інтерес навчання залежав від серйозної думки, а не від якихось прикрас, що не стосуються справи” [13; 15].

Принцип виховання передбачає шанобливе ставлення до особистості студента й водночас розумну вимогливість до нього, адже це є однією з умов реалізації гуманістичного підходу в освіті. Реалізація принципу виховання ґрунтується на врахуванні індивідуальних особливостей студентів. Виховний потенціал зростає при узгодженості в стратегіях і тактиках викладачів, кураторів академічних груп, профільної кафедри, адміністрації вищого навчального закладу. Якщо виховні впливи в процесі управління якістю підготовки будуть не збалансованими, не гармонізованими, а різноспрямованими або й протилежними, то студент привчиться сприймати норми та правила поведінки як щось необов'язкове, що встановлюється кожною людиною довільно.

Принцип генералізації вимагає логічного структурування процесу управління якістю підготовки та виділення в ньому основних понять, які виконують роль “організаторів”. Їх виділення сприяє не тільки теоретичному збагаченню, а й упорядкуванню всієї поняттєвої структури управлін-

ня якістю підготовки. Виділення провідних понять дає можливість науково викласти цей матеріал, з єдиної точки зору та, ґрунтуючись на загальних підходах, переосмислити вже відомі факти. Використовуючи цей принцип, можна закласти основи всієї системи знань, розкрити внутрішні зв'язки й відносини фундаментальних понять, показати їх прояви на конкретних фактах і явищах дійсності. Ще Я. Коменський звертав увагу на те, що із самого його початку в розум дитини повинні бути вкладені деякі фундаментальні, базові “кореневі і стовбурові” загальнонаукові основи [2; 4].

Дотримання принципу генералізації потребує й когнітивна психологія, яка стверджує: чим краще розвинена та структурно організована когнітивна модель, тим довше й міцніше зберігається матеріал у пам'яті. Якщо окремих факт не узгоджений зі структурою, то він швидко забувається. Генералізація управління якістю підготовки дає змогу краще зрозуміти матеріал, що вивчається, оскільки породжує структуру, яка значно тісніше взаємодіє з новими знаннями, ніж окремі факти. А чим більше зв'язків може бути встановлено між новими знаннями та вже наявними, тим глибше й ширше буде розуміння нового матеріалу, тим краще він буде засвоюватися.

Принцип цілісності відіграє провідну роль в управлінні якістю підготовки майбутніх інженерів-педагогів, оскільки сприяє формуванню цілісного природничо-наукового світогляду, вчить мислити цілісними фундаментальними теоріями. Принцип цілісності передбачає розгляд сукупності стійких зв'язків. Для процесу управління якістю підготовки потрібно вивчати не ізольовані одиниці, а узгоджені розділи, з урахуванням внутрішньопредметних і міжпредметних зв'язків. Це створює об'єктивну основу побудови процесу управління якістю підготовки, коли стає можливою інтеграція різних змістовно-методичних аспектів у процесі формування теоретичних знань і практичних умінь.

Принцип інтеграції управління якістю підготовки та науково-дослідної діяльності студентів сприяє формуванню цілісної особистості, з власною позицією, здатної до саморозвитку, управління якістю підготовки, самовдосконалення й творчого підходу до майбутньої інженерно-педагогічної діяльності. На необхідність інтеграції навчальної та науково-дослідної діяльності студентів вказує творчий характер інженерно-педагогічної діяльності. Реалізація цього принципу сприяє залученню студентів до науково-дослідної діяльності професорсько-викладацького корпусу технічного університету, що створює умови для продуктивного діалогічного спілкування, співтворчості, передачі особистісного сенсу, що дає змогу ефективніше вирішувати наукові проблеми, а також організовувати процес управління якістю підготовки. Принцип сприяє розвитку системи студентських науково-дослідних об'єднань, діяльність яких взаємопов'язана з управлінням якістю підготовки. Об'єднання студентів в ініціативні групи з різних напрямів підготовки для здійснення міждисциплінарних проєктів є важливим фактором якісної підготовки майбутнього інженера-педагога.

Принцип довіри означає рішучу відмову від авторитарного за характером навчально-виховного процесу. Він пов'язаний з урвадженням гуманістичних особистісно орієнтованих технологій управління якістю підготовки майбутніх інженерів-педагогів. Віра в студента як особистість, довіра, підтримка його спроб до самореалізації та самоствердження мають прийти на зміну зайвій вимогливості й надмірному контролю. Не зовнішні впливи, а внутрішня мотивація детермінує успіх управління якістю підготовки майбутніх інженерів-педагогів. Такий підхід уможлиблює створення дружної, творчої атмосфери у двох площинах спілкування “студент – викладач” і “студент – студент” та широке використання колективних і парних прийомів організації управління якістю підготовки. Працюючи в діалоговому режимі з одним або кількома одногрупниками, студент глибше проникає в систему людських відносин, активніше накопичує соціальний досвід і напрацьовує навички активних групових форм навчальної діяльності. Реалізація цього принципу неможлива без використання ігрових форм організації навчальної діяльності, які є найважливішою передумовою відмови викладача від авторитарних методів управління якістю підготовки. Цей принцип передбачає включення студентів у творчу діяльність, що вкрай важливо для формування такої необхідної якості майбутнього інженера-педагога, як креативність.

Принцип свідомості та творчої активності студентів стверджує їх суб'єктність в управлінні якістю підготовки. Це зумовлено тим, що активність особистості за своєю природою соціальна й суб'єктна. Вона є інтегрованим показником за спрямованістю та діяльною сутністю. Активність студентів може мати репродуктивний або творчий характер. У першому варіанті вона спрямована на запам'ятовування й відтворення навчального матеріалу, виконання дій за вказівками викладача або за зразком і алгоритмом. Управління якістю підготовки, яке має у своїй основі репродуктивну підготовку, залишає незатребуваним особистісний потенціал студентів, особисту ініціативу, самостійність мислення. Практика показує, що творчість студентів перебуває в прямій залежності від творчості педагогів. Творчий педагог допускає варіативні рішення, не вимагає жорсткого дотримання свого темпу, заохочує самостійність і дивергентність мислення, робить контролюючу функцію прерогативою студента. Цей принцип сприяє розвитку в майбутніх інженерів-педагогів аргументованості й доказовості суджень, висновків, оцінок, способів вирішення, конструктивної поведінки, бо недостатня осмисленість будь-якого з етапів управління якістю підготовки може зробити цей процес некерованим, викликати відключення від виконання необхідних управлінських дій, оволодіння якими є базою для наступних. Реалізація принципу свідомості й творчої активності надає змогу застосувати різні форми самоврядування. Студенти повинні навчитися виробляти самостійні рішення та прогнозувати своє просування. Для цього педагог повинен уміти змінювати стиль взаємодії зі студентами, розширюючи його демократичні форми у зв'язку з розвитком у них самостійності

як особистісної якості. Відмова від надмірної регламентації поведінки та діяльності студентів, від непотрібної опіки, зайвого адміністрування є необхідною умовою реалізації ідеї самоврядування.

Принцип суб'єктності. Інтереси суспільства щодо гарантованої якості вищої освіти та забезпечення її оцінювання можуть бути захищеними за умови зацікавленості в цьому всіх учасників: органів управління, студентів, їхніх батьків, професорсько-викладацького складу ЗВО, працедавців, громадськості. Саме тому управління якістю підготовки майбутніх інженерів-педагогів має спиратися на вивчення місця й ролі потреб в освітніх послугах у структурі потреб суспільства, на наслідки виявлених тенденцій їх розвитку та виважений системний підхід з боку всіх суб'єктів освітнього співтовариства. Останнє ж має стати ініціатором і організатором формування громадського оцінювання та гарантії якості вищої освіти, оскільки органи управління зазвичай впливають на учасників освітньої системи через офіційно визнану правову систему дозволів і заборон, яка усереднює рівень організації вищої освіти, не гарантуючи рівня її якості. При цьому ефективність розвитку громадської системи забезпечення й оцінювання якості вищої освіти може бути забезпечена через усвідомлення спільної зацікавленості суб'єктів освітнього ринку в досягненні публічно значущої мети встановленням взаємної зацікавленості та відповідальності в процесі розбудови в Україні громадянського суспільства як важливого елемента зміцнення його демократичних засад.

Принцип системності є теоретичною основою здійснення процесу управління, виокремлення його складових. Адже управління якістю включає цілісну сукупність структурних (мета, об'єкти, суб'єкти, методи управління) і функціональних (завдання, напрями, дії, функції, операції, процедури) складових, що взаємопов'язані та взаємодіють між собою для досягнення поставленої мети. Реалізація принципу відбувається через взаємодію всіх суб'єктів управління, всієї системи його організації з урахуванням мети, змісту, засобів, функцій, норм тощо.

Принцип компетентності управління якістю підготовки майбутніх інженерів-педагогів – найголовніший принцип, який полягає в тому, що експертні оцінки параметрів якості мають формувати експерти-професіонали, компетентні в предметі оцінювання. Серед вимог до них такі: високий рівень теоретичної підготовки, знання методик оцінювання, тестових технологій, правил їх застосування, наявність досвіду практичного використання зазначених засобів та інструментів, методик.

Урахування *принципу дуальності* уможливорює адаптування управління якістю підготовки майбутніх інженерів-педагогів до умов ринкової економіки. Замість традиційної підготовки фахівця тільки в стінах технічного університету, економіка зумовила нову форму його підготовки на основі соціального партнерства професійно-технічного навчального закладу й вищої школи. “Дуальність” і означає “подвійність”. Дуальність допомагає майбутньому інженеру-педагогу значно прискорити набуття певних

професійних компетенцій, а також сформувати такі особистісні якості, як уміння працювати в команді, навички оптимального вибору вирішення виробничої ситуації, відповідальність за доручену ділянку діяльності. Потенційний роботодавець, що формує власне уявлення про майбутнього інженера-педагога, має можливість “втрутитися” в процес навчання, доповнюючи зміст навчання колом специфічних проблем для цього технічного університету. Технічний університет отримує доступ до оперативної інформації про поточний стан системи інженерно-педагогічної освіти й можливість внести корективи в навчальні програми окремих дисциплін.

Висновки. Отже, розглянуті принципи управління якістю підготовки майбутніх інженерів-педагогів в умовах магістратури технічного університету в реальному процесі взаємодіють один з одним і функціонують як цілісна система, тому будь-який із принципів набуває свого значення лише у зв'язку з іншими.

Принципи доповнюють і посилюють один одного. Тільки сукупна дія принципів забезпечує правильне визначення його завдань, відбір змісту, вибір форм, методів та засобів найбільш доцільної діяльності як педагогів, так і студентів. Перебільшення в навчанні значення одних принципів і недооцінювання ролі інших призводить до зниження його ефективності.

Список використаної літератури

1. Гуралюк А. Г. Технології оцінювання якості освіти у світовій практиці. Київ : Нова педагогічна думка, 2010. № 2. С. 116–118.
2. Гуревич Р. С. Роль сучасних інформаційних технологій у підготовці інженерно-педагогічних працівників ПТНЗ. *Теорія і практика професійно-технічної освіти в контексті інтеграції України в європейський освітній простір* : тези звітної науково-практичної конференції (23–24 квітня 2008 р.). Київ : Всеукр. інформ.-аналіт. центр ПТО, 2008. Ч. 1. 140 с.
3. Гуржій А. М. Дискусійні аспекти інформаційно-комунікаційної компетентності: міжнародні підходи та українські перспективи. *Інформаційні технології в освіті*. 2013. Вип. 15. С. 38–43.
4. Давыдов В. В., Рахимов О. Х. Теоретические и методические основы моделирования процесса профессиональной подготовки специалиста. *Инновации в образовании*. 2002. № 2. С. 62–83.
5. Даниленко Л. І. Сучасні підходи до управління навчальними закладами в умовах інноваційного розвитку : монографія. Київ : Логос, 2008. С. 14–16.
6. Данилова Г. С. Акмеологічна модель педагога. Київ : Освіта і управління, 2005. Т. 8. № 3/4. С. 82–84.
7. Деликатная И. Формат road-show как инструмент событийного маркетинга. *Маркетинг и реклама*. 2003. № 3. С. 18–20.
8. Деминг Э. Выход из кризиса: новая парадигма управления людьми, системами, процессами. Москва : Альпина Паблишерз, 2009. 419 с.
9. Державні стандарти професійної освіти: теорія і методика : монографія / за ред. дійсного члена АПН України Н. Г. Ничкало. Хмельницький, 2000. С. 334.
10. Десятов Т. М. Міжнародний досвід розробки національних кваліфікацій. *Професійно-технічна освіта*. 2007. Спецвипуск. С. 6–8.
11. Emmett S. The Learning Toolkit: Practical Way to Improve Personal and Work Performance. Great Britain : Forge House, 2008. 66 p.

12. Farmer Ch. *Business Coaching*. Great Britain : 4edge Ltd of Hockey, Essex, 2006. 202 p.
13. Flaherty J. *Coaching: Evoking Excellence in Others*. Oxford : Linacre House, 2005. 231 p.
14. Johnson L. K. Do CEOs Matter? *MIT Sloan Management Review*. 2002. Vol. 42. № 2. P. 16–18.
15. Kwak M. Maximizing Value through Diversification. *MIT Sloan Management Review*. 2002. Vol. 42. № 2. P. 64–65.

Стаття надійшла до редакції 12.09.2017.

Чернящук Н. Л. Принципы управления качеством подготовки будущих инженеров-педагогов в условиях магистратуры технического университета

Выделены и охарактеризованы основные принципы управления качеством подготовки будущих инженеров-педагогов в условиях магистратуры технического университета. В принципах управления качеством подготовки будущих инженеров-педагогов в условиях магистратуры технического университета раскрываются теоретические подходы к построению учебного процесса и управления им. Они определяют исходные условия и установки, с которыми студенты и преподаватели подходят к обучению и поиску возможностей его оптимизации. Выявление принципов управления качеством подготовки будущих инженеров-педагогов в условиях магистратуры технического университета основано на соблюдении требований: объективности; системности; теоретической и практической значимости.

Ключевые слова: принцип научности, принцип коэволюции, принцип воспитания, принцип генерализации, принцип целостности, принцип доверия, принцип субъектности, принцип системности, принцип компетентности, принцип дуальности.

Chernyashchuk N. Principles of Quality Management of Preparation of Future Engineered Pedagoges in the Conditions of the Technical University Magistrate

Based on well-founded regularities connected with each other and penetrate into each other, we will present them as a system consisting of two components — the laws related to the selection, structuring and improvement of the content of the teaching material for quality management of the training of future engineer educators (content), and training principles that reflect the patterns associated with the organization and management of the quality management process of this specialist training (procedural). Such a division is conditional: the value of each principle is not limited only to the limits of its group. Identification of the principles of quality management of the training of future engineer educators in the conditions of the Masters of Technical University was based on compliance with the requirements: objectivity; systematic; theoretical and practical significance. The basic principles of quality management of the training of future engineers-teachers in the conditions of the Masters Courses of the Technical University are as follows: to the content principles of such management, we include the principles: citizenship; scientific knowledge; coevolution; educational nature; fundamentalism; generalization of knowledge; availability; integrity; visualization of the content; continuity, consistency and systematicity. The procedural principles of such management will be considered principles: trust; consciousness and creative activity; visibility; performance and reliability; the integration of educational and research activities; the unity of collective and individual training; Innovation; scientific knowledge; subjectivity; systematic; competence; duality, etc. Once, we can conclude about a certain predefined level of effectiveness of quality management of the training of future engineers-teachers. There were no statistically significant differences between the general levels of effectiveness of quality management of the training of future engineer educators, depending on the form of training.

Purpose is to define and substantiate the principles of quality management of the training of future engineer educators in the conditions of the masters of technical university.

Methods: theoretical method, system method, synergetic method, testing, methodological method.

The complex of principles of management of the quality of training of future engineers-teachers in the conditions of the master of technical university, which includes the principle of science, the principle of co-evolution, the principle of education, the principle of generalization, the principle of integrity, the principle of trust, the principle of subjectivity, the principle of sterness, the principle of competence, the principle of duality.

During the research, the principles of quality management of the training of future engineer teachers in the conditions of the Master of Technical University, which contributed to the improvement of the quality of the indicators of this management, were defined and described.

Consequently, the principles of quality management of the training of future engineers-teachers in the conditions of the Master's thesis of the Technical University in the real process interact with each other and function as an integral system, therefore, any of the principles acquires its importance only in relation to others. The principles complement and reinforce each other. Only the cumulative effect of the principles ensures the correct definition of its tasks, the selection of content, the choice of forms, methods and means of the most expedient activity of both teachers and students. Exaggeration in the study of the values of some principles and underestimating the role of others leads to a decrease in its effectiveness.

Key words: *the principle of science, the principle of co-evolution, the principle of education, the principle of generalization, the principle of integrity, the principle of trust, the principle of subjectivity, the principle of systemicity, the principle of competence, the principle of duality.*

УДК 378.147

С. С. ЧОРНА

кандидат педагогічних наук, доцент
Класичний приватний університет

САМОСТІЙНА РОБОТА З ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ (НІМЕЦЬКОЇ) СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

У статті розглянуто особливості організації самостійної роботи студентів з другої іноземної мови на немовних спеціальностях, запропоновано можливості оптимізації процесу вивчення другої іноземної мови, зокрема шляхом удосконалення організації самостійної діяльності студентів.

Ключові слова: самостійна робота, друга іноземна мова, немовні спеціальності, методичне забезпечення, комп'ютерні технології.

На сучасному рівні викладання другої іноземної мови у ВНЗ самостійна робота є невід'ємною частиною навчального процесу й має на меті підготувати студентів до подальшої самоосвіти як засобу пошуку та набуття соціального досвіду, за допомогою якого майбутній фахівець зможе продовжити свою професійну підготовку.

Самостійна робота з другої іноземної мови студентів немовних спеціальностей є особливою формою самоосвіти. Вона має багатофункціональний характер і допомагає оволодіти другою іноземною мовою як необхідною професійною складовою сучасного спеціаліста, сприяє формуванню навичок автономного отримання знань та розвитку інформаційної культури [1].

За останні роки в структурі нових навчальних планів та програм скорочується кількість аудиторних занять, виділених на вивчення другої іноземної мови на немовних спеціальностях, та збільшується кількість годин для організації самостійної роботи студентів. При цьому зміст та обсяг програм не зазнали суттєвих змін. У зв'язку із цим виникає необхідність перебудови всього навчального процесу та пошуку нових форм і методів організації самостійної роботи студентів.

Самостійна робота студентів завжди була в центрі уваги методистів, лінгвістів та педагогів, оскільки беззаперечним є той факт, що лише цей вид роботи сприяє покращенню умінь і навичок систематично отримувати знання й забезпечує можливість самовдосконалення професійного зростання та інтелектуального розвитку. Самостійна робота покращує мислення, креативність, уміння знаходити вирішення проблем, а також здатність застосовувати свої знання в абсолютно новому оточенні.

Найбільш вагомий внесок у формування навичок самостійної роботи студентів зробили Т. Андрющенко, О. Вишневський, М. Жинкін, І. Зимня, Н. Коряковцева, М. Ляховицький, Л. Панова, П. Підкасистий, С. Шатілов, Н. Шкляева та ін. У методиці розглядають різні аспекти навчання самостійної роботи, цій темі присвячено багато праць вітчизняних та зарубіж-

них учених (Н. Андронкіна (2001), Н. Гальскова (2000), Л. Дедусь, А. Григорян (2015), Я. Жиргалова (2016), J. Reid (1988), M. Scheraga (1990), L. D. Latulippe (1992), L. Bates (1993), A. Hogue (1996), C. Tribble (1996), T. Hedge (1997), S. Langosch (1999), V. Evans (2000), G. King (2000) та ін.) [6, с. 77].

Водночас недостатньо дослідженою є проблема організації самостійної роботи під час навчання студентів немовних спеціальностей другої іноземної мови з урахуванням фаху студентів.

Мета статті – проаналізувати особливості організації самостійної роботи студентів з другої іноземної мови (німецької) на немовних спеціальностях.

У сучасній дидактичній і методичній літературі самостійну роботу розглядають як:

- засіб організації процесів навчального чи наукового пізнання студента [8, с. 123];
- вид чи форму навчальної діяльності, організованої без прямого керівництва викладача [7, с. 14];
- засіб залучення студентів до самостійної пізнавальної діяльності, засіб її логічної й психологічної організації [12, с. 78];
- метод навчання, під час здійснення якого студенти за завданням викладача та під його керівництвом самостійно вирішують пізнавальне завдання, демонструючи свої власні зусилля та активність [2, с. 17];
- метод неперервної освіти та одночасно засіб індивідуалізації процесу навчання у вигляді індивідуальної, групової, фронтальної навчальної діяльності, в основу якої покладено партнерський тип взаємодії викладача й студента, оскільки вона характеризується більшою активністю перебігу пізнавальних процесів і слугує засобом підвищення результативності навчання та підготовки студентів до самоосвіти [5, с. 68–69].

На нашу думку, самостійна робота найбільш точно визначена І. Зимньою, яка вважає, що виконання самостійної роботи вимагає досить високого рівня самосвідомості, рефлексивності, самодисципліни, особистої відповідальності й здійснюється студентом у найбільш раціональний з його погляду час, діяльність, процес і результати якої він контролює самостійно на основі зовнішнього опосередкованого системного керівництва викладача [3, с. 95].

Процес навчання іноземних мов можна поділити умовно на роботу в аудиторії на практичних заняттях та на самостійну роботу за завданням викладача. Обидві форми є досить ефективними й можуть бути використані на різних етапах навчання другої іноземної мови. Вони мають розвивати організаційні, інформативні, комунікативні, пізнавальні вміння студентів і сприяти підвищенню рівня володіння другою іноземною мовою. Форми самостійної роботи можуть бути різноманітними та спрямованими на поглиблений розвиток навичок, умінь читання, техніки перекладу фахового тексту, науково-дослідної роботи тощо. Вони містять прийоми навчальної

роботи, зокрема запам'ятовування матеріалу, роботу зі словником, використання аудіо- та відеоматеріалу [11].

Метою самостійної роботи з другої іноземної мови у немовному ВНЗ є формування навичок роботи з іншомовними фаховими джерелами інформації (читання, переклад, творче переосмислення інформації, її особистісна оцінка та наступне використання), а також формування навичок усного мовлення (говоріння та аудіювання). Практичне заняття є важливою формою процесу вивчення другої іноземної мови, де здійснюється безпосередня організація самостійної роботи студента, контроль викладача, а також взаємоконтроль і самоконтроль [11].

Викладач при організації самостійної роботи студентів має: формувати мотивацію до вивчення другої іноземної мови; розвивати у студентів навички самостійної роботи з читання, говоріння, аудіювання, письма; розвивати в студентів ефективну роботу з довідковою літературою та словниками (необхідно пояснити студентам основні принципи організації такої літератури, загальні принципи роботи з нею, загальну структуру довідкової літератури з різних галузей знань, які можуть бути потрібні студентам під час самостійної роботи); навчати студентів самостійно працювати з урахуванням сучасних інформаційних технологій.

Самостійна робота студента з вивчення другої іноземної мови також містить у собі заучування лексичних одиниць, оволодіння правилами словотворення та граматики, читання текстів уголос, відповідно до правил читання, формулювання запитань, відповіді до текстів, переклад рідною мовою (усний і письмовий). Розвиток навичок самостійної роботи з читання, говоріння, письма здійснюється на основі комунікативного підходу, з допомогою реальних мовних ситуацій, інтерв'ю з конкретними людьми, використання уривків з виступів, телефонних розмов тощо. Для розвитку навичок читання ефективними є, як показує практика, тексти невеликого обсягу та різного змісту (журнальні статті, інтерв'ю, уривки літературних творів, веб-сайти, рекламні статті, уривки з енциклопедій тощо). Завдання до цих текстів можуть бути різними.

1. Відповісти, "так" чи "ні".
2. Порівняти заголовки з абзацами.
3. Розмістити абзаци у логічній послідовності.
4. Знайти помилки в тексті.
5. Заповнити пропуски в тексті, відновлюючи інформацію.
6. Висловити особисте ставлення до прочитаного.
7. Визначити значення виділених слів [6, с. 80].

У сфері говоріння найкращим варіантом організації самостійної роботи є завдання на використання рольової гри та на підготовку до обговорення проблеми. Під час роботи з розвитку навичок самостійної роботи з письма можна використовувати такі завдання комунікативної спрямованості:

1. Написання приватного та офіційного (ділового) листа.
2. Опис події.

3. Написання рекламного тексту.
4. Розробка контенту для веб-сайту.
5. Підготовка інтерв'ю.

Виконання практичних порад і рекомендацій викладача щодо організації та змісту самостійної роботи дасть можливість студентові успішно оволодіти іноземною мовою [6].

Самостійна робота з другої іноземної мови передбачає також підготовку студентів до аудиторних занять та виконання завдань з відстроченим контролем, що конкретизується найчастіше в підготовці індивідуальних і групових завдань. Прикладом перспективного завдання на самостійну роботу з відстроченим контролем може бути підготовка до обговорення конкретної теми на базі раніше опрацьованого матеріалу [10].

Подібні завдання виконували студенти спеціальностей “Готельно-ресторанна справа” і “Туризм” (вони вивчають німецьку мову як другу іноземну мову). Студенти IV курсу виконали ряд завдань для вивчення тем зі спеціальності: “На митниці”, “Зіркова класифікація готелів”, “У готелі”, “Біля адміністратора”, “Обслуговування в готелі”, “Робота гіда”, “Організація екскурсій”, “Розвиток туризму”, “Зимові курорти”, “Екотуризм” тощо. Усі тексти за темами в цілому відповідають фаховій тематиці й пов'язані асоціативно, разом з тим тексти “індивідуалізовані” і являють собою змістовну й лінгвістичну підтримку для висловлювання кожного студента. На III курсі використовували тексти лінгвокраїнознавчого характеру, що дозволило розширити обсяг самостійної роботи студентів відповідно до їхніх індивідуальних здібностей. За темами “Німецькомовні країни”, “Федеральні землі Німеччини”, “Визначні міста Німеччини”, “Життя німецької молоді”, “Ліхтенштейн. Люксембург”, “Німецьке суспільство сьогодні”, “Свята у Німеччині”, “Розвиток туризму в Україні” робота передбачала такі дії: визначити тему тексту, виділити головну інформацію в тексті, скласти плани переказу текстів, реферувати тексти, за змістом текстів визначити й продемонструвати навчально-комунікативні ситуації. Тексти за обсягом різні, а за змістом відповідають індивідуальним інтересам і творчим здібностям студентів. Контроль самостійної роботи викладач проводив як на індивідуальних консультаціях, так і на аудиторних заняттях. Засобом індивідуального контролю, що забезпечує об'єктивність оцінки результатів самостійної роботи студентів, були тести.

Самостійна робота з другої іноземної мови вимагає певного методичного забезпечення, через яке здійснюється керування пізнавальною діяльністю студентів. Основним документом, що забезпечує це керування самостійною роботою й визначає її види та етапи, є робоча програма курсу навчальної дисципліни “Друга іноземна мова” з обґрунтованим поясненням того, що і в якому обсязі студенти повинні засвоїти в процесі самостійної роботи над запропонованим матеріалом.

На основі вимог робочої програми викладач має розробляти методичні вказівки з вивчення окремих розділів граматики, лексики або з вико-

нання комунікативних завдань із зазначенням вимог, які будуть пред'явлені до отриманих результатів. Методичні вказівки щодо виконання самостійної роботи з другої іноземної мови мають містити рекомендації щодо визначення обсягу роботи, пояснення мети й послідовності її виконання, перелік навчальних посібників і методичних розробок, опрацювання яких необхідно для виконання пропонованої самостійної роботи [10, с. 215].

Мета методичних вказівок з другої іноземної мови (німецької) – допомогти студентам оволодіти німецькою мовою на професійному рівні; навчити основ ділового спілкування в усній і письмовій формах у типових ситуаціях: подорож літаком та залізницею, знайомство та рекомендування, у готелі, телефонна розмова, ділова кореспонденція.

Завданням методичних вказівок є навчити студентів спеціальної лексики та сформувати практичні навички перекладу спеціальних фахових текстів; розвинути вміння й навички практичного володіння граматиною німецької мови для вільного використання її в спілкуванні; удосконалити навички вільного усного мовлення в діловому спілкуванні.

До кожної теми має бути подано лексичний матеріал і ряд лексикограматичних вправ. Усі тексти та діалоги однаковою мірою мають становити інтерес для розвитку навичок повного письмового перекладу, так і для читання й усного перекладу на слух з метою вдосконалення практики розуміння текстів та вироблення мовленнєвої інтуїції.

У сучасній методиці викладання другої іноземної мови перспективним є напрям організації самостійної роботи студентів з урахуванням сучасних інформаційних технологій у цілому та інтернет-технологій зокрема, що надає змогу робити процес формування іншомовної компетенції безперервним та мотивувати студентів до самостійного навчання [4].

Самостійна робота студентів за допомогою комп'ютерних технологій може бути організована у двох напрямках: аудиторна та позааудиторна. Аудиторна самостійна робота передбачає виконання завдань у мультимедійних класах під безпосереднім наглядом викладача. Позааудиторна самостійна робота передбачає виконання спеціально підготовлених завдань. Зазначена робота може бути поділена на два напрями: робота зі спеціально розробленими електронними завданнями, розміщеними на сайті навчального закладу та розробленими або підібраними безпосередньо у мережі Інтернет. Другий напрям роботи може мати два види роботи: самостійну роботу з електронними ресурсами та інтернет-комунікацію. Самостійна робота з електронними ресурсами уможливує пошук, аналіз та опрацювання тематичного матеріалу. Інформація, представлена в мережі Інтернет, може бути використана в таких напрямках: відпрацювання лексичного та граматичного матеріалу за допомогою різноманітних сайтів, створення глосарію з використанням комп'ютерних програм-конкордансів, наявних в Інтернеті лексичних корпусів і різноманітних словників; поглиблення знань на тему за допомогою додаткових матеріалів та з метою розвитку навичок аудіювання, читання й письма [9].

Висновки. Таким чином, самостійна робота є однією з найбільш складних та ефективних форм навчальної діяльності, яка дозволяє студентам набувати вмінь та навичок практичного володіння другою іноземною мовою, самостійно орієнтуватись у потоці наукової та фахової інформації, а також розвиває здатність до самоосвіти й накопичення знань. І саме вона є головним резервом підвищення якості підготовки сучасних фахівців. Проте самостійна робота студентів може стати ефективною лише тоді, коли її організовує й контролює викладач і наявне необхідне матеріальне та методичне забезпечення.

Список використаної літератури

1. Андронкина Н. М. Проблемы обучения иноязычному общению в преподавании иностранного языка как специальности. *Обучение иностранным языкам в школе и вузе*. 2001. С. 150–160.
2. Жарова Л. В. Учить самостоятельности: книга для учителя. Москва : Просвещение, 1993. 205 с.
3. Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку (на материале русского языка как иностранного). Москва : Русский язык, 1989. 210 с.
4. Иванова В. М. Самостоятельная работа студентов по иностранному языку в условиях неязыкового вуза. URL: http://www.rusnauka.com/4_svmn_2007/philologia/19468.doc.htm.
5. Иванова М. А. Формирование учебных умений студентов во внеаудиторной самостоятельной работе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Липецк, 2005. 244 с.
6. Книш Т. Організація самостійної роботи з іноземної мови студентів немовних спеціальностей вищих навчальних закладів. *Педагогічний часопис Волині*. 2017. Вип. 1 (4). С. 76–81.
7. Коряковцева Н. Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык : пособие для учителей. Москва : АРКТИ, 2002. 176 с.
8. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва : Политиздат, 1975. 304 с.
9. Микитюк С. С. Самостійна робота студентів з іноземної мови в немовному ВНЗ. URL: http://dspace.nlu.edu.ua/bitstream/123456789/4938/1/Mukutyk_41_44.pdf.
10. Михалёва Л. В. Организация самостоятельной работы студентов при коммуникативном обучении иностранному языку. URL: <http://journals.tsu.ru/uploads/import/787/files/277-215.pdf>.
11. Паньків О. Є. Деякі питання організації самостійної роботи студентів з іноземної мови у немовному ВНЗ. URL: <http://int-konf.org/konf112013/597-pankv-o-ye-deyak-pitannya-organzacyi-samostynoyi-roboti-studentv-z-nozemnoyi-movi-u-nemovnovu-vnz.html>.
12. Пидкасистый П. И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении: Теоретико-экспериментальное исследование. Москва : Педагогика, 1980. 240 с.

Стаття надійшла до редакції 05.09.2017.

Черная С. С. Самостоятельная работа по второму иностранному языку (немецкому) студентов неязыковых специальностей

В статье рассмотрены особенности организации самостоятельной работы студентов по второму иностранному языку на неязыковых специальностях, предложены возможности оптимизации процесса изучения второго иностранного языка, в

частности путем усовершенствования организации самостоятельной деятельности студентов.

Ключевые слова: *самостоятельная работа, второй иностранный язык, неязыковые специальности, методическое обеспечение, компьютерные технологии.*

Chorna S. Non-Linguistic Students' Independent Work in Second Foreign Language (German)

The article deals with the peculiarities of organizing independent work of non-linguistic students in the second foreign language classes. It offers new ways to optimize the process of second foreign language learning, in particular, through improved organization of students' independent learning activities.

At the current level of the second foreign language teaching in universities, independent work is an integral part of the educational process which aims to prepare students for further self-education as a means of seeking and acquiring social experience which will allow future specialists to continue their professional training.

When organizing the independent work of students teachers should: build motivation to learn a second foreign language; develop students' ability to improve their reading, speaking, listening, writing skills independently; develop students' skills to efficiently work with reference literature and dictionaries; teach students to work independently using modern information technologies.

Independent work of students on the second foreign language learning includes memorizing lexical units, mastering word-building and grammar rules, reading texts aloud following pronunciation rules, making questions to the texts and answering them, translation into the students' native language (oral and written). In terms of speaking practice, the best options for students' independent work are tasks of participating in a role-play and preparing for a discussion of a problem.

Independent work in a second foreign language requires certain methodological support to manage students' cognitive activities. Based on the curriculum and academic program requirements, the teacher should develop methodological guidelines for individual mastering certain sections of grammar and vocabulary or carrying out communicative tasks. The guidelines must indicate the requirements to the results and assessment criteria.

Thus, independent work is one of the most complex and effective forms of educational activity which allows students to acquire the skills and abilities necessary to master a second foreign language in practice, familiarize with the scientific and professional information available and learn to find what they need, develop their skills in self-education and knowledge accumulation. However, independent work of students can only be effective when it is organized and controlled by a teacher and has all the necessary material and methodological support.

Key words: *independent work, second foreign language, non-linguistic students, methodological support, information technologies.*

О. В. ШУКАТКАкандидат педагогічних наук, доцент
Львівський національний університет ім. Івана Франка**ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ МІЖДИСЦИПЛІНАРНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ
У ВИЩІЙ ШКОЛІ**

У статті здійснено аналіз теоретичних основ використання міждисциплінарної інтеграції у вищій школі. Встановлено, що основою процесу інтеграції в професійній освіті є взаємозв'язок компонентів освітнього процесу, навчальних дисциплін, прагнення єдності, цілісності в професійній підготовці майбутніх фахівців, що є актуальною проблемою сучасної науки. Підсумовано, що в процесі інтеграції елементи утворюють цілісність не на основі їх функціонально-цільової подібності, а за принципом взаємодоповнення у функціонуванні, поглиблення та розвитку внутрішніх зв'язків. Узагальнено, що інтеграція передбачає конвергенцію, комбінацію, синтез і емерджентність (появу нових якостей, які не були властивими наявним елементам). Здійснено аналіз теоретичного підґрунтя інтеграції в межах філософського, педагогічного, психологічного знання. На підставі результатів історико-феноменологічного аналізу конкретизовано три якісних послідовних етапи розвитку інтеграційних процесів в освіті.

Ключові слова: інтеграція, міждисциплінарна інтеграція, форми, методи, міждисциплінарні зв'язки.

На сучасному етапі розвитку суспільства все більшої актуальності набуває проблема дослідження міждисциплінарної інтеграції змісту вищої освіти. Інтегрований зміст освіти – це можливість злиття різнохарактерних знань, способів діяльності, інтелектуальних технологій, що сприяють інтенсифікації навчання та розвитку розумових і творчих здібностей студентів. Необхідність створення нової системи підготовки студентів, заснованої на принципах інтеграції знань з різних предметних сфер, зумовлена потребою вирішення суперечностей між необхідністю підготовки професійно компетентних фахівців, здатних здійснювати інноваційну діяльність, та реальною практикою професійної освіти, в якій домінує сумарний характер наукового знання. Успішність вирішення проблеми залежить від розуміння філософської суті та призначення інтеграції в динаміці навчального процесу, її відмінностей від квазіінтегративних процесів.

Проблема методологічного обґрунтування інтеграції знаходить своє відображення в значній кількості сучасних досліджень. Нині в Україні сформувалася низка наукових напрямів у вивченні теоретичних основ інтеграції, зокрема: дослідження системологічних аспектів інтеграції (О. Джулик) й особливостей інтеграційних процесів у вищій школі (І. Зязюн); методологічне обґрунтування проблем інтеграції (С. Гончаренко); інтеграції змісту освіти (М. Арцишевська); проблеми інтегративних процесів в освіті та поліморфізму знань (С. Клепко); моделювання інтеграції знань у модульному навчанні (Л. Джулай); взаємозв'язок інтеграції та диференціації в освіті (В. Моргун); формування системи знань – дидактична інтегративна логіка (І. Козловська). Науковці звертались до різних аспектів інтеграції (М. Борулава, О. Вознюк, Т. Гущина, М. Дмитриченко, К. Левківська, Н. Перевознюк); розглядали інтеграцію змісту загальної й професійної освіти (Т. Бугера,

І. Воробйова); міжпредметні зв'язки у вивченні різних дисциплін у фаховій підготовці (Н. Гриценко, Л. Ковальчук). Способи реалізації міжпредметних зв'язків у професійній підготовці майбутніх фахівців висвітлено в дослідженнях В. Андріяшин, О. Пехоти, В. Семиченко, В. Сергієнка, В. Федорової, А. Фелечко та ін. Детальний аналіз анонованих літературних джерел дав змогу визначити теоретичні основи міждисциплінарної інтеграції.

Метою статті є конкретизація теоретичних основ міждисциплінарної інтеграції у вищій школі.

Основою процесу інтеграції є взаємозв'язок компонентів, прагнення єдності, цілісності, що є актуальною проблемою сучасної науки. В енциклопедії професійної освіти поняття "інтеграція сучасної науки" визначено як діалектично взаємопов'язаний з диференціацією процес взаємопроникнення структурних компонентів (наукової інформації, методології) різних галузей знань, що здійснюється на загальній соціально-гносеологічній і логіко-методологічній основі та супроводжується зростанням узагальненості та комплексності, ущільненості й організованості знань [4, с. 385]. У процесі інтеграції елементи утворюють цілісність не на основі їх функціонально-цільової подібності, а за принципом взаємного доповнення процесу функціонування, на основі поглиблення й розвитку внутрішніх зв'язків. Інтегровані елементи є не простою сумою окремих складників. Інтеграція передбачає конвергенцію, комбінацію, синтез, а кінцевим результатом є емерджентність (поява нових якостей, не властивих сукупним елементам).

Процеси інтеграції виникають як у межах уже існуючої системи – в такому разі вони підвищують рівень її цілісності й організованості, так і в процесі виникнення нової системи з раніше не пов'язаних елементів. Окремі частини інтегрованого цілого володіють різним рівнем автономності. У процесі інтеграції в системі збільшується кількість та інтенсивність взаємозв'язків і взаємодій між елементами.

Дослідження феномену інтеграції все більше знаходить відображення в працях філософів, педагогів, психологів, оскільки має загальнонауковий характер і відображає загальні й суттєві властивості, сторони, явища в різних науках. Відповідно до виявленої етимологічної сутності понятійного поля цього феномену, інтеграцію тлумачать як форму відображення світу в мисленні, за допомогою якої пізнають сутність розвитку систем.

У філософських наукових пошуках інтеграцію розуміють як універсальне явище, яке охоплює всі сфери людського буття; особливе явище природи, культури та практичної діяльності людини, якому притаманні системні закономірності, що охоплюють усі сфери реальності [1, с. 452].

У педагогічних дослідженнях інтеграція виявляється й функціонує відповідно до канонів педагогічних систем, її розглядають як наукове поняття педагогіки, яке виявляє загальні властивості та зв'язки явищ педагогічної дійсності, що, з одного боку, вказують на певний клас педагогічних явищ і фактів, а з іншого – визначають її предмет [3]. У професійній педагогіці інтеграцію обґрунтовано як процес і результат поєднання компонентів змісту освіти для отримання цілісних знань, умінь, навичок студентів за допомогою взаємозв'язку дисциплін, у результаті чого вони набувають нової якості [8, с. 186].

На сесії ЮНЕСКО в 1993 р. було затверджено єдине розуміння категорії “інтеграція” – органічний взаємозв’язок, взаємопроникнення, взаємовплив понять і теорій різних галузей знань, результатом якого є формування у студентів цілісного світогляду.

Отже, різновидом наукової інтеграції, яка здійснюється в межах педагогічної теорії і практики, є педагогічна інтеграція – один з головних дидактичних принципів та одна з найперспективніших інновацій. Об’єктивною передумовою впровадження інтеграції в освітній процес є дослідження її історичних передумов, оскільки проблема інтеграції є однією з найстаріших в історії розвитку науки. Ідеї необхідності єдності знань зустрічалися ще в працях давньогрецьких філософів Платона й Аристотеля. Проблема співвідношення філософських (метафізичних) і суто наукових знань була однією із центральних у філософських трактатах Канта й Гегеля. Саме ідея інтегрованого опису будь-якого змісту за допомогою обмеженого набору висловлювань людської думки представлена у вченні про трансцентральну апперцепцію І. Канта, а основою “Науки логіки” Г. Гегеля є ідея систематизації знання і приведення його до єдності як регулятивного принципу наукової раціоналізації. Проте педагогічний аспект інтеграції інтенсивно почав розвиватися лише протягом кількох останніх десятиліть.

У педагогіці “інтеграція” як наукове поняття вперше було використано в XVII ст. видатним педагогом Я. А. Коменським у праці “Велика дидактика”, де він зазначав: “Все, що перебуває у взаємозв’язку, потрібно викладати в такому самому взаємозв’язку, ... а найкоротшим шляхом навчання є взаємозв’язок навчальних предметів” [6, с. 103]. Саме тоді він і проектує Панбіблію – повний набір книг, призначений для універсальної освіти, укладений за законами універсального методу. Його наступником став швейцарський педагог І. Песталоцці, котрий, розглядаючи мистецтво виховання людини як наслідок дії фізико-механічних законів, пріоритетним визначав необхідність взаємозв’язку всіх предметів, що створюють цілісну картину світу, “у тому самому зв’язку, в якому вони існують у природі” [7, с. 50]. На його думку, систематизація всіх існуючих у світі явищ і предметів має здійснюватися за принципом подібності. Принципово нових вимірів набуло поняття “інтеграція” в дослідженнях німецького педагога Й. Гербарта (XVIII ст.), котрий вказував на необхідність узгодженості, систематизації знань та пов’язаного викладання матеріалу, що сприяє розвитку повноцінних навичок учнів порівняно з ізольованим вивченням окремих дисциплін. Науковець виокремив основні етапи навчання: 1) ясність (зрозумілість); 2) асоціація; 3) система (інтеграція) [7]. Одним із перших проблему міжпредметної інтеграції в педагогіці обґрунтував Ж.-Ж. Руссо, котрий здійснював пошук “засобів, які б зближували сукупність уроків, розсіяних у багатьох книгах, та дали змогу звести їх до однієї загальної мети, яку легко було б бачити, цікаво простежити...” [7, с. 261].

У класичній педагогіці XIX ст. найбільш повне психолого-педагогічне обґрунтування дидактичної значущості міжпредметних зв’язків та теоретичне осмислення проблеми інтеграції здійснив К. Ушинський, котрий запропонував класифікацію міжпредметних зв’язків на основі асоціацій: протилежність, подібність, у часовому відліку, єдність розвитку тощо.

“Лише цілісність, єдність суті предметів дає нам абсолютну владу над нашими знаннями” [10, с. 307]. На думку педагога, крім спеціальних та специфічних понять, які належать кожній науці, є поняття, спільні для багатьох, а деякі й для всіх наук. Тому рівень інтеграції знань у науці стає ознакою її зрілості, результатом внутрішніх закономірностей її розвитку.

Основоположником концепції міждисциплінарної інтеграції в освіті вважають Дж. Дьюї. Інтеграцію знань як основу цілісного сприйняття й пізнання світу, як методичний засіб навчально-виховного процесу розглядали у своїх працях такі відомі педагоги та мислителі, як Й. Песталоцці, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін. У класичній педагогіці міждисциплінарну інтеграцію найбільш повно розглянув К. Ушинський у контексті психолого-педагогічного обґрунтування дидактичної значущості міжпредметних зв'язків. Видатний педагог наголошував, що доки різні предмети викладатимуть незалежно один від одного, навчання не матиме ніякого суттєвого впливу на духовний розвиток дитини. Він вважав, що знання й ідеї різних наук повинні органічно будуватись у світлий і різнобічний погляд на світ і життя. Це положення К. Ушинського можна вважати поступальним кроком до розробки теорії міжпредметних зв'язків [10, с. 195], яку нині науковці позначають як міждисциплінарну інтеграцію.

У контексті нашого дослідження застосовано теоретичну модель, розроблену А. Данилюком [2], яка відображає історію розвитку інтеграційних процесів в освіті. На основі історико-феноменологічного аналізу дослідник узагальнив, що історія інтеграції в освіті ХХ ст. структурується в послідовності трьох якісних етапів.

Перший етап – кінець ХІХ – початок ХХ ст. – пов'язаний з розвитком ідеї “трудової школи” та характеризується концептуальним оформленням двох протилежних організаційних принципів предметності й комплексності. Згідно з принципом предметності, навчання структурується за видами культурної діяльності (читання, письмо тощо), визначається як протилежний до комплексності спосіб організації навчання (інтеграція різнопредметних знань довкола певних життєвих проблем), як той, що протистоїть і принципово відрізняється від комплексності.

Другий етап – 50–70-ті рр. ХХ ст. – обґрунтування та реалізація міжпредметних зв'язків демонструє логіку розвитку принципів предметності й міжпредметності. Якщо предметність і комплексність – складові інтеграції, то вже в них повинні мати місце певні якості інтеграції (закономірності, механізми), тобто комплексність розвивається в межах предметності та поступово виявляється у формі міжпредметних зв'язків; міжпредметність набуває статусу принципу дидактики й окреслює більш широке поняття, ніж предметність. Міжпредметні зв'язки надають змогу окреслити в освітньому процесі не лише внутрішньопредметні, а й міжпредметні знання, що якісно змінює традиційний характер освіти, створює необхідні умови для організації освітнього простору і якісно нової системи організації освіти (що базується на врахуванні системного підходу).

Третій етап – 80–90-ті рр. ХХ ст. – характеризується тим, що поняття “міжпредметні зв'язки” поступово втрачає своє значення і поступається місцем дефініції “інтеграція”. У 70–80-х рр. ХХ ст. набули поширення до-

слідження з метою уточнення змісту понять “міжпредметні зв’язки” й “інтеграція”. Перші результати були опубліковані в 1983 р. у збірнику наукових праць [5]. У багатьох наукових статтях інтеграцію визначено як спосіб формування всебічно й гармонійно розвиненої особистості (як результату реалізації особистісного підходу). Розуміння інтеграції як одного з методів дидактики характерне й для подальших досліджень.

Аналіз педагогічної літератури надав змогу встановити, що до 80-х рр. ХХ ст. в історії педагогіки накопичено цінну спадщину з теорії та практики міжпредметних зв’язків (обґрунтовано об’єктивну потребу відображати взаємозв’язки реального світу в навчальному процесі; підкреслено світоглядну функцію міжпредметних зв’язків, їх роль у загальному розумовому розвитку тих, хто навчається; виявлено їхній позитивний вплив на формування системи знань (у процесі реалізації системного підходу); зроблено спроби готувати викладачів до реалізації міжпредметних зв’язків; розроблено методики скоординованого викладання різних навчальних предметів; обґрунтовано необхідність поєднання праці й навчання в освітньому процесі; виявлено позитивний вплив на формування системи знань навколо історично та соціально значущих виробничих проблем; розроблено методики поєднання праці й навчання).

Отже, інтеграція – це процес об’єднання будь-яких елементів (частин) в одне ціле, процес взаємного зближення й утворення взаємозв’язків, що базується на системному підході. Міждисциплінарна інтеграція – цілеспрямоване посилення міждисциплінарних зв’язків за умови забезпечення теоретичної та практичної цілісності навчальних дисциплін, вивчення яких базується на реалізації компетентнісного підходу в професійній освіті.

У розробку питань теорії та практики окресленого поняття зробили свій внесок багато вітчизняних і зарубіжних науковців, котрі визначають міждисциплінарну інтеграцію як умову організації навчальної діяльності на основі міжпредметних зв’язків, що передбачає цілеспрямоване посилення зв’язків між окремими науками за умови збереження їхньої теоретичної та практичної цілісності. Науковці наголошують на тому, що міжпредметні зв’язки відображають наукові зв’язки в змісті нормативних навчальних дисциплін, і зазначають, що необхідно розмежовувати види міжпредметних зв’язків за їхньою функцією у формуванні понять:

- 1) використання раніше засвоєних понять під час вивчення змісту наступної дисципліни;
- 2) забезпечення наступності й перспективності в розвитку понять;
- 3) забезпечення єдності в інтерпретації наукових понять;
- 4) недопущення дублювання у формулюванні тлумачення одних і тих самих понять у процесі вивчення різних дисциплін;
- 5) систематизація й узагальнення понять.

Головна ідея міждисциплінарної інтеграції знань полягає в тому, щоб об’єднати навчальний матеріал у певну цілісну систему, визначити взаємозалежності між навчальними дисциплінами, розкрити міжпредметні зв’язки. Науковці виокремлюють три рівні дидактичної інтеграції різних навчальних дисциплін:

– І рівень – міждисциплінарна інтеграція в навчальному процесі; цей рівень окреслюється поняттям “міжпредметний зв’язок”;

– II рівень – синтез взаємопов'язаних наук на основі однієї з них (базової). Кожна наука зберігає власний предмет, свої концептуальні основи, тобто має свій науковий статус;

– III рівень – так званий рівень доцільності, що завершується формуванням нової навчальної дисципліни, яка має інтегрований характер і свій предмет вивчення.

Висновки. Здійснений теоретичний аналіз поняття “інтеграція” надав змогу визначити її як максимально ефективне поєднання елементів освітнього процесу у вищій школі. Під міждисциплінарною інтеграцією розуміємо взаємне проникнення змісту різних навчальних дисциплін і створення єдиного освітнього середовища шляхом використання інноваційних педагогічних методів, засобів її реалізації.

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямі полягають у дослідженні методів, форм в засобів реалізації міждисциплінарної інтеграції в освітньому процесі університету з метою вдосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців.

Список використаної літератури

1. Большой энциклопедический словарь / под ред. А. М. Прохорова. 2-е изд., перераб. и доп. Москва : Республика, 1998. 1456 с.
2. Данилюк А. Я. Теоретико-методологические основы проектирования интегральных гуманитарных образовательных пространств : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Ростов-на-Дону, 2001. 22 с.
3. Джумирко В. М. Міждисциплінарна інтеграція в навчанні. *Освіта. Технікуми, коледжі*. 2011. № 2 (29). С. 19–21.
4. Энциклопедия профессионального образования : в 3 т. / под ред. С. Я. Батышева. Москва : АЛЮ, 1999. Т. 3. 488 с.
5. Интегративные процессы в педагогической науке и практике коммунистического воспитания и образования : сб. науч. трудов АПН СССР НИИ ОП. Москва : Изд-во АПН СССР, 1983. 125 с.
6. Коменский Я. А. Великая дидактика. Москва : Просвещение, 1983. 467 с.
7. Педагогическое наследие / А. Я. Коменский, Дж. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци. Москва : Педагогика, 1989. 261 с.
8. Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. 504 с.
9. Песталоцци И. Г. Развивающее школьное обучение / Избранные педагогические сочинения : в 2 т. Москва : Педагогика, 1981. Т. 1. С. 7–247.
10. Ушинский К. Д. Вибрані педагогічні твори : в 2 т. Київ : Радянська школа, 1983. Т. 1. 417 с.
11. Benner D. Die Pädagogik Herbart's. Eine problemgeschichtliche Einführung in die Systematik neuzeitlicher Pädagogik. Weinheim ; München, 1986. 231 S.

Стаття надійшла до редакції 01.09.2017.

Шукатка О. В. Теоретические основы междисциплинарной интеграции в высшей школе

В статье проанализированы теоретические основы междисциплинарной интеграции в высшей школе. Установлено, что основой процесса интеграции являются взаимосвязь компонентов, стремление к единству, целостности, что и обуславливает актуальную проблему современной науки. В процессе интеграции элементы образуют целостность не на основе их функционально-целевого сходства, а по принципу взаимного дополнения функционирования на основе углубления внутренних связей. Обобщено, что интеграция предполагает конвергенцию, комбинацию, синтез и эмерджентность (появление новых качеств, которые не свойственны имеющимся элементам). Осуществлен анализ теоретической основы

интеграции в рамках философского, педагогического, психологического знания. На основе историко-феноменологического анализа конкретизированы три качественных последовательных этапа развития интеграционных процессов в образовании.

Ключевые слова: интеграция, междисциплинарная интеграция, формы, методы, междисциплинарные связи.

Shukatka O. Theoretical Foundations of Interdisciplinary Integration of Higher Education

The article was analyzed of the theoretical foundations of using interdisciplinary integration of higher education. It's established that the basis of the process of integration in professional education is the interconnection of the components of the educational process, educational disciplines, the desire of unity, integrity of the professional training for future specialists, which is an actual problem of modern science.

The process of integration elements form the integrity not on the basis of their functional-target similarity, but on the principle of complementarity in functioning, on the basis of deepening and development of internal connections had been concluded. Integration implies convergence, combination, synthesis and emergence (the emergence of new qualities not inherent to existing elements) had been generalized.

The analysis of the theoretical basis of integration within the limits of philosophical, pedagogical, and psychological knowledge is carried out. In philosophical research, integration is interpreted as a universal phenomenon that embraces all spheres of human existence. In pedagogical researches integration shows up and functions in accordance with the canons of the pedagogical systems and examined as a scientific concept of pedagogics, that finds out general properties and copulas of the phenomena of pedagogical reality. On the basis of comparatively-synthesizing analysis of theoretical sources, that integration is a process of association of any elements (parts) in one unit, process of mutual rapprochement and formation of intercommunications, that is based on approach of the systems. Interdisciplinary integration is the purposeful strengthening of interdisciplinary connections on condition of providing of theoretical and practical integrity of educational disciplines the study of that is based on realization of competence approach in the professional education.

The main idea of interdisciplinary integration of knowledge is the unification of educational material into a certain integral system, determination of interdependence between educational disciplines, disclosure of interpersonal relations had been concluded. The levels of didactic integration of educational disciplines are specified: the 1-st level – interdisciplinary integration in the educational process; this level is defined by the concept of “interdisciplinary conjunction”; the 2-nd level – synthesis of interrelated sciences on the basis of one of them (basic); the 3-d level – the expediency, which ends with the formation of a new discipline, which has an integrated character and subject of study.

Key words: integration, interdisciplinary integration, forms, methods, interdisciplinary connections.

Наукове видання

**ПЕДАГОГІКА ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ
У ВИЩІЙ І ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛАХ**

ВИПУСК № 56–57 (109–110)

Виходить 6 разів на рік

Редактор: А. О. Бессараб
Технічний редактор: А. С. Лаптева

Підписано до друку 31.10.2017.
Формат 60×84/16. Папір офсетний. Друк різнографний. Гарнітура Times.
Умовн.-друк. арк. 46,99. Обл.-вид. арк. 46,99. Тираж 500 пр. Зам. № 30/1-17Ж.

Видавець та виготовлювач
Класичний приватний університет
69002, м. Запоріжжя, вул. Жуковського, 70 б

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
серія ДК, № 3321 від 25.11.2008 р.